

Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Irakasleen Unibertsitate Eskola

Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa

Maite Serna Martinezek Doktore titulua eskuratzeko aurkezturiko

TESI-TXOSTENA

Tesi-zuzendariak: Xabier Etxaniz Erle eta Arantzazu Rodríguez Fernández

Bilbo, 2015eko urria

Zen emakumeari,
Charori.

Den emakumeari,
Aialari.

Zen gizonari,
Emiliori.

Den gizonari,
Bertzeri.

Eskerrak ematen:

Ez dut ahaztuko, ezin dut ahaztu, tesi-lan hau bukatzera iritsi banaiz, une ezberdinetan eta era ezberdinean, lagundu didaten pertsona batzuen laguntzagatik izan dela, eta horregatik nire esker onak adierazi nahi dizkizuet hauei guztiei:

Lehenik, lan enpirikoa posible egin duten ikasle, irakasle eta liburuzain guztiei, nire tesirako zuen denbora eta zuen laguntzaren zabala eskertu nahi dizkizuet. Tesi-lan honek zuen ahotsak eta nirea batu ditu; lan honen partaide sentitzen zaituztet, eta horregatik zuekin partekatu nahiko nuke.

Tesi-lan honen zuzendariei, Xabier Etxanizi eta Arantza Rodriguezi, eskerrak eman nahi dizkizuet zuen gain hainbat lan hartu duzuelako, eta horrela amaierara iristen lagundu didazuelako, hasieratik bide gogorra izan den prozesu honetan.

Eskerrak ere Patxi Uribarreni eta Julen Urkizari, zuen esku zabaltasunagatik.

Tesi-lan honetan idatzitakoari buruz aholku eta laguntza hain garrantzitsua eman dizkidazuenei: Xabier Etxaniz, Kenari Gómez, Begoña Lorente, Ana L. García-Pérez, Igone Zabala, Miren Agur Meabe, Eukene Martin eta Isabel Martin.

Nire zalantza linguistiko guztiak pazientzia izugarriaz hartu dituzuen lagunei: Kenari Gomez eta Igone Zabala.

Ignacio de Guzman “Gus”, Marta Barandiaran eta Txetxu Barandiaran, eskerrak zuei ere, bihotz-bihotzez eskertzen dizuet zuen laguntza eta animo guztia.

Eskerrik asko Arantza Urkaregi, Efren Areskurrinaga eta Ruben Belandiari, EILAS sindikatuko lagunak baino, bakoitzak bere eremuan, asko lagundu didazuelako, eta momentu latzetan eman didazuen babesagatik.

Monike Gezuragari, kafeak eta tesi-terapia atsegin eta lagungarriak nirekin partekatzeagatik. Rakel Solasi ere eskerrak, eman dizkidazun aholku onengatik.

Kattalin Camarari esker tesi-lan honek itxura askoz hobea du, eta Arantza Rodriguez zor diot SPSS pixkat menperatzea.

Eskerrak nire lagunei: Xibe Etxebarria, Begoña Lorente, Jon Torrontegi, Mirari Onandia, “Hondartza lagunak” (Ana L. Garcia-Pérez, Inés Llorens, Aintzane Cámara, Igone Zabala, Raquel Barahona eta Ana Lauzirica), Irakurle txokoko lagunak (Esti Antxia, Ana Agirre, Paz Alfonso eta Rakel Martin), Isabel Martín, Miren Agur Meabe eta animatu nauzuen lagun guztiei, zuen laguntza eta babesa izan dudalako behar beste.

Liburuen maitalea zen Eulogio Sernari, lehen liburua oparitu zidanari, bere irakurzaletasuna kutsatzea eskertuz. Eta Edurne Uria zenari, adiskide handi eta maiteari, eskerrak denagatik.

Eta zuei zeuei, beti ondoan izan zaituztedan hirurei, Aiala Zurimendi, Gonzalo Fernández Iraizoz eta Josune Beldarraini, nire tesiko “txapak” pazientzia handiz entzutearren eta tesi alboko gorabeherak nirekin batera bizi eta sufriztearren. Nirekin sentitu zaituztet. Hori bai gauza handia niretzat.

Eta horrela bukatu nahi dut lan hau, denei bihotz-bihotzez eskerrak emanez.

Aurkibidea

Irudien zerrenda	iii
Taulen zerrenda.....	viii
Sarrera eta Justifikazioa	1
I KAPITULUA. Tesi-lan honen nondik norakoak.....	1
I.1 Sarrera	1
I.2 Justifikazioa.....	19
I.3 Lan honen egituraketa	22
I ATALA. Marko Teorikoa.....	26
II KAPITULUA. Irakurketari eta irakurtzeko ohiturari buruz.....	26
II.1 Irakurketari buruz.....	26
II.2 Irakurtzeko ohituraren eraikuntza	51
III KAPITULUA. Eskola-liburutegia eta irakurtzeko ohituren sustapena.....	107
III.1 Sarrera.....	107
III.2 Eskola-liburutegia.....	108
III.3 Eskola-liburutegien ereduak irakaskuntza-ereduekin duten harremana.....	123
III.4 Nolako liburutegiak behar ditu XXI. mendeko eskolak? Aro digitaleko eskola- liburutegiak.....	129
III.5 Eskola-liburutegiaren balioa.....	133
III.6 Predikutik praktikara: teoriaren eta errealitatearen arteko antagonismoa.	145
III.7 Eskola-liburutegiei eta irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketak	148
III.8 Eskola-liburutegiak duen garrantzia irakurtzeko ohiturak garatzeko orduan.....	154
IV KAPITULUA. Eskola-liburutegien zailtasunak	167

IV.1 Sarrera	167
IV.2 Zeri erantzun beharko lioke eskola-liburutegiak?. Hezkuntza arloko berrikuntzari eta aldaketari.....	168
V KAPITULUA. Ikerlari eta adituen orientazioak eta gomendioak, eskola-liburutegiak aldatu ahal izateko	192
V.1 Sarrera.....	192
V.2 Jorratu beharreko arloak eskola-liburutegiek (beste modu batean) funtziona dezaten	192
V.3 Eskola-liburuzain berriaren figura	201
II ATALA. Ikerketa enpirikoa	209
VI KAPITULUA. Metodoa.....	209
VI.1 Sarrera	209
VI.2 Helburuak eta hipotesiak	210
VI.3 Lagina.....	219
VI.4 Aldagaiak eta neurketarako tresnak eta baliabideak.....	230
VI.5 Ikerketa-prozedura.....	244
VI.6 Datuen estatistika-azterketa.....	247
VII KAPITULUA. Irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren azterketari buruzko emaitzak.....	251
VII.1 Sarrera.....	251
VII.2 Bizkaiko LHko ikasleen ikerketari dagozkion emaitzak: ikasleek irakurtzeko dituzten ohiturei buruzko emaitzak eta irakurtzeari ematen dioten balioarenak.....	252
VIII KAPITULUA. Eskola-liburutegietako azterketari buruzko emaitzak.....	297
VIII.1 Sarrera.....	297
VIII.2 Bizkaiko eskola-liburutegien tipologia.....	298

VIII.3 Irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak eskola-liburutegietan	304
VIII.4 Eskola-liburutegiaren integrazioa eta inplikazioa.....	310
VIII.5 Liburuzainen prestakuntza profesionala	322
IX KAPITULUA. Ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eskola- liburutegiaren eraginari buruzko emaitzak.....	337
IX.1 Sarrera	337
IX.2 Eskola-liburutegia gure ikerketaren aldagai independentea.....	338
IX.3 Irakurtzeko ohiturari eta irakurtzearen balioari dagokienez, eskola-liburutegiak izan dezakeen eraginaren balorazioa	339
IX.4 Eskola-liburutegiaren eraginari buruzko aurreiritzia	351
X KAPITULUA. Ondorioak	354
X.1 Sarrera.....	354
X.2 Ikerketa gaien eta helburuen inguruko ondorioak	359
X.3 Ikerketa gaiekin loturiko gomendioak	425
X.4 Ikerketaren mugak	430
X.5 Ikerketarako bide berriak.....	432
Bibliografia	433
Eranskinak.....	473
I. ERANSKINA. Aurkezpen gutuna (euskeraz)	473
2. ERANSKINA. Aurkezpen gutuna (gaztelaniaz).....	475
3. ERANSKINA. Ikasleentzako galdetegia (euskeraz).....	477
4. ERANSKINA. Ikasleentzako galdetegia (gaztelaniaz).....	484
5. ERANSKINA. Liburuzaintzako aurkezpen gutuna (euskeraz).....	491
6. ERANSKINA. Liburuzaintzako aurkezpen gutuna (gaztelaniaz).....	492
7. ERANSKINA. Liburuzaintzako galdetegia (euskeraz).....	493

8. ERANSKINA. Liburuzaintzako galdetegia (gaztelaniaz).....	507
9. ERANSKINA. Elkarrizketa (euskeraz).....	520
10. ERANSKINA. Elkarrizketa (gaztelaniaz).....	529
11. ERANSKINA. Galdetegietako emaitzen taulak	539
B.1 Taula: Lagineko eskola-liburutegien tipologia. Emaitzak	539
B.2 Taula: Lagineko eskola-liburutegien tipifikazioa eta horri lotutako ezaugarri garrantzitsuak. Emaitzak.....	541
B.3 Taula. Liburuzainek egiten dituzten irakurzaletzeko jarduerak.....	543
B.4 Taula. Eskola-liburutegien integrazioa eta inplikazioa aztertutako puntuen arabera	546
B.5 Taula. Lagineko eskola-liburutegien dinamizatzaile gradua ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioaren arabera.....	548
B.6 Taula. Liburuzainek jasotako eta jasotzen ari diren prestakuntza eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa	548
B.7 Taula. Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa. Alderaketa ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizatzaile mailaren arabera	551
B.8 Taula. Lagineko eskola-liburutegien tipifikazioa, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua.....	552

Irudien zerrenda

<i>II.1 Irudia.</i> Irakurketa, hainbat helbururekin.	28
<i>III.1 Irudia.</i> Kontuan hartu eta garatu behar diren esparruak, eskola-liburutegiek benetako eragina izan dezaten ikasleengan.....	110
<i>III.2 Irudia.</i> Eskola-liburutegiaren kontzeptu berria	115
<i>III.3 Irudia.</i> Hezkuntza-proiektua garatzen laguntzeko eta hezkuntza-komunitateari zerbitzua emateko, eskola-liburutegiak egin behar dituen ekintzen irudia	122
<i>III.4 Irudia.</i> Eskola-liburutegien eragin onuragarria eta egoera horiek lortzeko dituzten baldintzak deskribatzen dituen irudia	136
<i>III.5 Irudia.</i> Irakurtzeko ohitura garatzeko ekintza-ardatzak.....	155
<i>VII.1 Irudia.</i> Ikasleen jarrera irakurketaren aldeko adierazpenei buruz	255
<i>VII.2 Irudia.</i> Ikasleek irakurtzeko hautatzen duten hizkuntza	270
<i>VII.3 Irudia.</i> Nork animatzen dituen ikasleak irakurtzera	282
<i>VII.4 Irudia.</i> Irakurtzea zaletasuntzat duten ikasleen koherentzia.....	295
<i>VIII.1 Irudia.</i> Laginek eskola-liburutegien tipologia bakoitzaren laburpen-irudia.....	300
<i>VIII.2 Irudia.</i> Eskola-liburutegien sailkapena.....	301
<i>VIII.3 Irudia.</i> Eskola-liburutegien integrazioa eta inplikazioa aztertutako(.....)	313

<i>IX.1 Irudia (a).</i> Irakurtzeko ohiturak irakurle-profilaren arabera eta eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago: irakurzale gehien lortu duten ikastetxeen konparaketa ..	343
<i>IX.1 Irudia (b).</i> Irakurtzearen balioa eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago: puntuazio altuena lortu duten ikastetxeen konparaketa	343
<i>IX.2 Irudia.</i> Lagineko eskola-liburutegien dinamizataile gradua ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioaren arabera	346
<i>IX.3 Irudia (a).</i> Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizataile mailarekin alderatuta.	349
<i>IX.3 Irudia (b).</i> Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa. Alderaketa ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizataile mailaren arabera	350

Taulen zerrenda

III.1 Taula: Irakurketa eta eskola-liburutegiaren eta eskola-liburuzainaren eragin onuragarri buruzko ikerketak.....	142
VI.1 Taula: Eskola-liburutegien ikerketarako lagin orokorra.....	221
VI.2 Taula: Ikastetxeak eta LHko ikasleen ikerketarako behin-betiko lagina.....	223
VI.3 Taula: Eskola-liburutegien lagina geruzaka eta hizkuntza-ereduka	224
VI.4 Taula: Lagineko eskola-liburutegidun ikastetxeetan aztertutako ikasle kopurua.....	225
VI.5 Taula: Eskola-liburutegiaren lagina eta liburuzainen lagina	226
VI.6 Taula: Eskola-liburutegietako eta liburuzainen ezaugarriak	228
VI.7 Taula: Lagin osoa	229
VI.8 Taula: Inkesta eta elkarrizketaren galderei dagozkien ikerketaren dimentsioak, helburuak eta hipotesiak	244
VII.1 Taula: Lagineko ikasleen irakurle-profilak	254
VII.2 Taula: Ikasleek irakurtzearen balioan erakutsitako adostasun maila.....	256
VII.3 Taula: Ikasleen irakurle-profilaren arabera irakurtzearen balioan ematen diren ezberdintasunak.....	258
VII.4 Taula: Ikasleen irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren (...).	259
VII.5 Taula: Ikasleen irakurtzeko ohiturak sexuaren arabera.....	261
VII.6 Taula: Ikasleen irakurtzeko gogoak sexuaren arabera.....	261
VII.7 Taula: Irakurtzearen balioa sexuaren arabera.....	262

VII.8 Taula: Ikasleen irakurle-profilak kurtsoaren arabera.....	264
VII.9 Taula: Ikasleen irakurtzeko ohiturak ikasketa-hizkuntzen arabera.....	266
VII.10 Taula: Ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa, ikasketa-hizkuntzen arabera.....	267
VII.11 Taula: D ereduko ikasleen irakurtzearen balioa ama-hizkuntzaren arabera.....	268
VII.12 Taula: D ereduko eskolaumeek zein hizkuntzatan nahiago duten irakurtzea amarekin erabilitako hizkuntzen arabera.....	272
VII.13 Taula: D ereduko eskolaumeek zein hizkuntzatan nahiago duten irakurtzea aitarekin erabilitako hizkuntzen arabera.....	273
VII.14 Taula: Gurasoek etxean zenbat irakurtzen duten.....	275
VII.15 Taula: Irakurtzea asko gustatzen zaien ikasleen gurasoen irakurzaletasuna.....	276
VII.16 Taula: Gurasoen irakurketa praktikak ikasleen irakurle-profilaren arabera.....	277
VII.17 Taula: Familiaren irakurzaletasun maila ikasleen irakurle-profilaren arabera.....	280
VII.18 Taula: Irakurle-profilen arteko Media desberdintasunak familiaren irakurzaletasun mailari dagokionez	281
VII.19 Taula: Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak.....	284
VII.20 Taula: Ikasleen irakurtzeko arrazoiak euren irakurtzeko zaletasunaren arabera.....	285
VII.21 Taula: Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak irakurle-profilaren arabera.....	286
VII.22 Taula: Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak kurtsoaren arabera.....	288
VII.23 Taula: Eskolaumeen aisialdiko hamar zaletasunak: gustukoak dituzten zaletasunetatik hasita.....	291
VII.24 Taula: Lehenengo hiru zaletasunak irakurle-profilaren arabera.....	293
VII.25 Taula: Irakurzaleen eta ez irakurzaleen zaletasunak	294

VIII.1 Taula: Liburuzainen euskara maila ACEX programaren partaidetzaren eta ikastetxearen hizkuntza-ereduaren arabera	327
IX.1 Taula. Irakurle-profila eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago	339
IX.2 Taula: Irakurtzearen balioa eskola-liburutegiarekin eta barik	341
IX.3 Taula: Ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizatzailer maila ...	348
IX.4 Taula: Lagineko eskola-liburutegien sailkapena, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua	352
X.1 Taula: Eskola-liburutegien egoera: konparaketa diakronikoa item batzuen arabera.....	422

Sarrera eta Justifikazioa

I KAPITULUA. Tesi-lan honen nondik norakoak

I.1 Sarrera

Lan honen marko teorikoa eratzeko orduan, zenbait ikerketa eta ezagutza hartu dira kontuan: irakurketari, irakurtzeko ohituren ezaugarriei, irakurtzearen balioari, eskola-liburutegien eraginkortasunari eta ikasleen irakurtzeko ohiturak sustatzen laguntzen duten beharrezko baldintzei buruzkoak, hain zuzen ere. Azterketa bibliografiko honetan, erlazionatu ditugun bi arloren inguruko aldagaiak aztertu ditugu, euren arteko lotura eta balizko elkarrekotasuna ezagutzeko asmoz: alde batetik, ikasleen irakurtzeko ohiturak eta ikasleek irakurketari ematen dioten balioa dibertsifikatzen eta aldarazten duten (edo dibertsifika eta aldaraz dezaketean) zenbait aldagai; beste alde batetik, eskola-liburutegien funtzionamenduan, bertan lan egiten duten langileengan, eta ikasleen irakurzaletasuna pizteko programatzen diren dinamiketan eragiten duten aldagaiak.

Irakurketa beti izan da funtsezko gaia hezkuntzaren esparruan, irakurketak rol esanguratsua jokatzen baitu norbanakoak eskolan duen funtzionamenduan -irakurmena erabat erlazionatuta dago ikasleak esparru akademiko osoan lortzen dituen emaitzekin- eta, gainera, badu eraginik pertsonaren garapenean ere. Hori horrela, irakurketaren garrantzia hainbat ikuspuntutatik jorratzen da, eta ikuspuntu horiek bi kategoria nagusitan biltzen dira: funtzionala-eskolakoa eta pertsonala-goizamenezkoa: lehenengoan, irakurketak ahalbidetzen dituen lorpenen garrantzia nabarmentzen da, eta azpimarratzen da nolako balioa duen ikasteko, ulertzeko, eta oro har, informazioaren gizarte berriko herritar izateko gaitasun guztiekin (Cerrillo, Larrañaga eta Yubero, 2002; Gasol, Moras eta Aller, 2004, besteak beste); bigarrenean, irakurketa gozamen iturri gisa hartzen da irakurlearentzat (Petit, 2013;

Chambers, 1997). Oro har, ez dira elkarren aurkako jarrerak, eta onura osagarriak diren aldetik, adostasuna egon ohi da funtzio biak (instrumentala eta norbanakoaren gozamenarena) kontuan hartzerakoan; gainera, bi helburuek elkar elikatzen dute, irakurle onak eraikitzeke orduan (Fiz et al., 2000; Clark eta Foster, 2005). Irakurketak hainbesteko garrantzia du eskolako emaitzetan, ezen arrakasta akademikoa edo eskola uzte goiztiarra eta eskola porrota baldintzatzeaz gain, pertsona helduaren bizitza ere baldintzatuko baitu, bai eta kalitatezko lana lortzeko aukerak ere (Eusko Jaurlaritza, 2010). Beste egile batzuk ere irakurketaren garrantziaz aritu izan dira, azpimarratuz gazteen irakurketa mailak bat datozela beren herrialdeetako egoera ekonomikoekin (Colomer, 2009), eta beste batzuek nabarmendu dute irakurketan egindako inbertsioaren itzulera soziala, herrialde horretan irakurketa sustatzeko inbertsioak egiten badira, gizarteak etekinak lortzen dituelako (Chadwick, 2011).

Testuinguru elebidunean, irakurketaren tratamenduak gai polemikoak planteatzen ditu: esaterako, irakurketaren irakaskuntzari eta ikasketari buruzko teoriak (Cummins, 1979; Vila, 2010). Baita arlo polemikoagoak ere: esate baterako, zenbait teoriaren arabera –beste askoren artean, Turnbullek, Hartek eta Lapkinek, 2003– elebidunek elebazarrek baino azkarrago menperatuko dute komunikazioaren alderdi hau ere; edota testuinguru elebidunetan irakurketa eta bere sustapena hobeto tratatuta daudela dioten ikerketak (Romero Martín, 2007). Irakurketaren sustapenak ere garrantzi berezia hartzen du testuinguru elebidunean, irakurketa bitarteko eta estrategia gisa hartzen baita, hizkuntza minorizatuaren erabileraren eskurapenean eta normalizazioan (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Inork ez du zalantzan jartzen irakurtzeko ohituraren kontzeptua irakurtzea gustatzen zaigun edo ez aitortzea baino haratago doala, baina irakurtzeko ohituratzat zer ulertzen den, ez da aho batez onartutako zerbait. Irakurtzeko ohituraren kontzeptua gure bizi-estiloaren parte izan behar den ohitura gisa azaldu izan da (Yubero, 2009), baina, baita ere, errepikapenean eta errutinan oinarritutako jarduera mekaniko edo eskuratutako praktika gisa

(Informe sobre Hábitos de lectura 2006 [Federación de Gremios de Editores de España, 2007]). Erabat argi ez dagoen beste kontu bat da nola neurtzen den ohitura hori, frogatuta baitago irakurtzeko ohitura gorabeheratsua dela denboran, intentsitatean, gustuan eta berau bultzatzen duten arrazoietan (Consell Catalá del Libre Infantil y Juvenil, CLIJCAT, 2010). Irakurtzeko ohituraren ebaluazioa eta neurketa denbora-espazioaren eta irakurritako liburu kopuruaren irizpideekin erlazionatu izan da; batzuetan, irakurtzeko ohiturak neurtzeko, plazerez eta irakurlearen borondatez egindako irakurketak baino ez dira ebaluatu, beste batzuetan eskolatik kanpo egindako irakurketak (irizpide horietan sartzen da honako tesi-lan hau), besteetan bakarrik eskolan egindakoak; badira ikerketa batzuk liburutegira egindako bisiten maiztasuna kontuan hartuz irakurtzeko ohiturak baloratu dituztenak, edota irakurketarekiko jarreran edota irakurketaren ulermenean oinarrituz. Are eztabaidagarriagoak dira irakurleek euren irakurtzeko ohiturak ebaluatzerakoan, horiei buruz dituzten pertzepzioak; izan ere, Bourdieuren “legitimitate kulturalaren teoriak” agerian uzten duen bezala, irakurketa praktikaren gainean eragina duen desiragarritasun sozialaren zamak (irakurketa sozialki, norbanakoaren inteligentziarekin eta kulturarekin erlazionatzen baita) distortsionatu egin dezake norbanakoak bere irakurketa praktikei buruz duen iritzi subjektiboa. Egoera horren ondorioz, “irakurle faltsuak” deitutakoen profila agertzen da, Larrañagak eta Yuberok (2005) antzeman duten moduan. Profil horren barruan daude euren irakurtzeko ohituren gaineko iritzi altuegia duten pertsonak. Hori dela eta, Lahirek (2004) dioenez, aipatutako praktikak ebaluatzeko orduan, inplikaturakoen testigantzetan oinarritutako inkestak eta metodoak sekulako oztopo bihurtzen dira.

Era berean, gauza aski onartua da irakurketari ematen diogun balioa norbanakoaren pertzepzioak baino haratago dauden faktoreek zehazten dituztela. Balioak bizi-estiloekin eta existentzia moduekin lotutako sinesmenak dira (Rokeach, 1973). Balioak eratzeko eredurik ezagunen artean, Schwartzek (1992) proposatutakoa dago. Balioen unibertsaltasuna eta

hierarkia planteatzeaz gain, eredu horrek dio balioak antolatuta eta egituratuta daudela, eraiki egiten direla, partekatu egiten direla, erreproduzitu egiten direla, ikasi egiten direla, eta kulturak, gizarteak, instituzio sozialek eta esperientzia pertsonalak zehazten dituztela, eta era berean, pertsonak irizpide horien arabera aukeratzen, justifikatzen eta ebaluatzen ditugula ekintzak eta pertsonak. Balioek interes kolektibo eta indibidualak ordezkatzeko dituzte, eta sozialki desiragarria den portaeraren gainean eragiten dute (Schwartz, 1992), gure sentimenduak, ideiak eta ekintzak eratzuz, eta, beraz, gure balioen ispilu izango den jarrerari ere eraginez (Bardi, Calogero eta Mullen, 2008, Yuberok eta Larrañagak, aip., 2010). Irakurtzearen balioa eratzen duten ezaugarrien artean, norbanakoaren inguru soziala nabarmentzen da –alegia, balio kulturalak, itxaropenak eta motibazioak inguruaren arabera dira–, zeren eta, irakurketa ekintza indibiduala bada ere, funtsezko jardura baita gizartean bizitzeko, eta pertsonok gure gizarteratze prozesuaren barruan eskuratuko dugu irakurtzearen balioa. Hori horrela, neurri handi batean, irakurketak norbanakoaren testuinguru sozialarentzat duen balioaren arabera jardun esanguratsua izango da pertsona horrentzat, eta, garrantzi horren arabera, irakurketa bere bizi-estiloaren parte izatera helduko da, neurri handiagoan edo txikiagoan (Cerrillo et al., 2002; Yubero, 2009). Beraz, irakurketa balio edo kontrabalio sozialtzat hartzen badugu, irakurketaren gorakadak eta beherakadak balioen hierarkiak, gizarte ereduak eta harreman pertsonalak baldintzatuko dituzte (Moreno Bayona, 1993).

Irakurtzeko ohituraren eraikuntzan gehien kontuan hartzen diren agenteak familia eta eskola izan dira (lehen mailako gizarteratze agenteak), baina baita gizarte osoa ere (instituzioak, liburutegiak...). Ikerketa askok agerian utzi dute haurren irakurzaletasun maila lotuta dagoela euren familiartekoen irakurketarekiko duten jarrerarekin eta giro egokiarekin; hori dela eta, zenbait egileren arabera, inguru familiarren aldagaiak sakonago ezagutzuz gero, irakurketa sustatzeko planteatzen diren programek arrakasta izateko berme

handiagoa izango dute. Beste egile batzuek onartzen dute familiek zeresan handia dutela irakurtzeko ohitura eraikitze eta mantentzeko orduan, baina diote eskolak irakurketaren inguruan egindako lana funtsezkoa dela haurrentzat. Colomer (2009) bezalako adituek eskolaren efektu trebatzailaiaipatzen dute -irakurketarako sarbidiaeskaintzen diolako soziokulturalki oso anitza den populazio bati, eta gazteak, nola edo hala, irakurketarekin lotuta mantentzen dituelako—, baina eskolaren disuasio-efektuaz ere ohartarazten dute; izan ere, irakurketa pertsonalari eusteko oztopo nagusietako bat eskolaren presioa da, ikasleek irakurketa errefusatzera ere eraman dezakeelako. Ildo horretan, Ruíz-Tilve Arias (2002) bezalako egileek diote erabilitako metodoek eta irakasleek eragina izango dutela ikasleen irakurketa eta irakurzaletasuna garatzeko prozesuan. Fiz et al. (2000) egileek zehaztu egiten dute agente bakoitzak irakurtzeko ohituraren garapenean duen eragina: familiak eragin handiagoa dauka irakurzaletasunean, eta irakasleek, berriz, eragin handiagoa irakurketa jarreran. Irakurtzeko ohitura estimulatze eraginkorra dela frogatu izan den ekintzetako bat familien eta eskolaren arteko kolaborazioa da: zenbait programaren bitartez, ikusi ahal izan zen gehien inplikatu ziren familietako seme-alabek hobekuntza nabarmenak lortu zituztela beren irakurketa gaitasunetan, nahiz eta, Cairneyk (2000) dioen moduan, programa horiek arrakastatsuak izateko beharrezkoa den familien aniztasun kulturala aztertzea eta onartzea, eta eskolak behar bezalako aholkuak ematea familia horiei.

Irakurzaletasuna, irakurtzeko ohitura eta irakurketarekin erlazionatutako guztia zein agentek estimulaten duten zehazteko orduan nolabaiteko adostasuna dago, baina oraindik ere badaude zenbait gai eztabaidarako: irakurketa nola sustatu behar den, eta zeintzuk diren praktika egokiak eta desegokiak, esate baterako. Irakurzaletasunari eta irakurtzeko ohiturari dagokienez, gehien defendatzen den ikuspuntuaren arabera, irakurzaletasuna ez da berezkoa, eta, beraz, irakurtzeko ohitura haurtzarotik bertatik piztu, garatu eta molda daiteke, eta ikasi ere egin daiteke. Ondorioz, praktika batzuek bermatu egin dezakete irakurtzeko ohitura

eskuratzea, eta beharrezkoak ere badira zeregin horretarako. Irakurketari buruzko kontzepzioek estrategia didaktiko desberdinak sorrarazten dituzte, eta, aldi berean, irakurketa lantzeko eta irakurtzeko ohitura sustatzeko egin beharrekoari buruzko ikuspegi desberdinak eragiten dituzte: ikusmoldeetako batek dio motibazio akademikoaren bitartez irakurtzeko gaitasuna garatu behar dela, irakurzaletasuna sustatzeko; eta besteak proposatzen du gozamen pertsonalaren bitartez eskuratu behar dela irakurzaletasuna. Irakurtzeko ohitura behar bezala sustatu ahal izateko, behin eta berriro azpimarratzen da funtsezkoak direla: ez sortzea praktika didaktiko kontraesankorrak, irakurketa proiektuei eraginkortasunik ez kentzeko; soilik ludikoak, ikusgarriak, sakabanatuak, loturarik gabeak eta isolatuak diren sustapen jarduerak saihestea; euskarri berriak eta Teknologia Berriak sartzea irakurketa lantzeko prozesuan; publiko hartzailearentzat egokiak diren tresnak, aholkularitza zerbitzuak eta gainerako baliabide didaktikoak erabiltzea; ildo egokiak jarraitzea irakurketen aukeraketan; eta irakasleek irakurketa sustatzeko orduan duten pentsaera eta jarrera aldatzea, eta euren inplikazioa ere handiagoa izatea. Hala ere, irakurketa ereduak sustatzea -famiaren eta eskolaren ereduak sustatzea- da gaiari buruzko adituen adostasunik handiena biltzen duen proposamena, zeren eta, irakurketari dagokionez, egoera didaktikorik garrantzitsuen gertatuko baita hurrek ikusten dutenean eurentzat esanguratsuak diren helduak ere irakurtzen ari direla, eta, “imitaziozko jarrerekin” erlacionatutakoa betez, subjektuak ikusten duenean bere ereduak sariren bat jaso duela portaera jakin batengatik.

Irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa aldatu egiten dira, zenbait faktoreren arabera: adina, sexua, familietako irakurketa praktikak, famiaren diru sarrerak eta maila kulturala. Tesi-lan honetan horietako batzuk aztertzeaz gain, irakurtzeko ohiturek eta irakurtzearen balioak eskolaumeen eskolatze hizkuntza-ereduarekin eta ama-hizkuntzarekin izan ditzaketen erlazioak ere aztertu ditugu, gure inguruan horiek ikertu gabe baitzeuden. Zenbait ikerketak ebaluatu dituzte irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa, bai eta

horietan eragina duten ezaugarriak eta aldagaiak ere. Esate baterako, Yubero eta Larrañagak (2010) Cuencako ikasleekin egindako ikerketan (hain zuzen ere, ikerketa hori erreferentzia gisa hartu dugu gure azterlanerako), edo Vieira de Castrok eta Dionísio de Sousak (1996) Portugalgo ikasleekin egindakoan. Lehenengo azterketan, hain zuzen ere, Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurketa intentsitatea neurtu zen, ikasturtean irakurritako liburu kopuruan oinarrituta, zehaztuz zeintzuk ziren eskolan derrigorrez irakurri beharrekoak, gehi oporretan irakurritakoak; irakurtzearen balioa *Schwartzen Balioen Eskala* delakoan oinarritutako eskalaren bitartez zehaztu zen. Bizkaiko ikasleei eman zitzaizkien galdetegiak ere horren aldagai batean oinarritzen da; horretarako, funtsean, onartu egin dira Yubero eta Larrañagaren (2010) galdetegitik ateratako irakurtzeko ohiturei eta irakurtzearen balioari buruzko galderak. Tesi-lan honen datuen zati handi bat galdetegi hori aplikatuz lortu da.

Eskola-liburutegiak zerikusi handia dauka irakurketaren sustapenarekin, nahiz eta eskola-liburutegien funtzioak handituz eta egokituz joan diren 1980ko hamarkadatik hona hezkuntza instituzioan bizi izan diren aldaketengatik. Historikoki, eskola-liburutegia irakurketarekin eta irakurketaren sustapenarekin lotu izan da, eta ikerketa zentro gisa eta lanak egiteko toki gisa ere hartu izan da, besteak beste. Gaur egun, berrikuntza pedagogikoaren mugimenduekin oso erlazionatuta, ikuspegi horiek uztartzen eta handitzen dituen kontzepzioa proposatzen da; hori horrela, eskola-liburutegia (berria, alegia) ezagutzaren gizartean ikasketarako baliabide-zentrotzat hartzen da, XXI. mendeko hezkuntza sistemak dituen beharrian eta eskakizun berriei erantzuteko.

Eskola-liburutegiak hezkuntza-komunitatearen arreta berreskuratu du, etiketa ezberdinen azpian bada ere (CRA, Ikasketarako Baliabideen Zentroak, Hispanoamerikan; CRE, Hezkuntza Baliabideen Zentroa, Portugalen; CREA, Irakaskuntzarako eta Ikasketarako Baliabideen Zentroak, García-Quismondok eta Cuevasek proposatuta; BECREA, eskola edo institutuetoakoak, García Guerrerok proposatuta; Mediateka, Osorok proposatuta); hala ere,

normalean, beti izaten dira baliokideak, zeren eta denetan agertzen baita hezkuntza baliabideen eta irakurketa sustatzeko zentroaren ideia. Hori horrela, eskola-liburutegia hezkuntza beharrian berrietara egokitzeko, eskola-liburutegian Teknologia Berriak sartzea beharrezkotzat jotzen da. Kontzepzio honen arabera, eskola-liburutegi berria zentroaren hezkuntza zerbitzu eta ardatz dinamizatzaile gisa hartzen da, bai eta irakurketa trebakuntzaren eta irakurtzeko ohituraren giltzarri gisa ere (Coronas, 2000). Definizio horrek laburbildu egiten du eskola-liburutegien inguruan dugun planteamendua, eta horixe da egin dugun ikerketaren inguruko interpretazioaren gakoa.

Baina errealitatea ez dator bat, ez behintzat gure inguruan, oinarri teoriko horiekin guztiekin, eta bi esparruetan -irakurketaren sustapenaren eta eskola-liburutegiaren esparruetan, alegia- perspektiba berri horiek garatu gabe daude oraindik. Zenbait lege (esate baterako, 1857ko Heziketa Publikoko Moyano Legea; 2006ko LOE; Irakurketaren, Liburuaren eta Liburutegien 2007ko Legea; edota 2013ko LOMCE -diktadura garai osteko hezkuntzaren inguruan egin izan den zazpigarren lege organikoa, 2014-2015 ikasturtean indarrean sartu dena, zeinak III. Kapituluaren, 113. artikuluan, eskola-liburutegiei egiten baitie erreferentzia-, Manifestuak eta Gidalerroek (IFLA/UNESCO, 2000 eta 2002) adierazi dute eskola-liburutegia tresna pedagogiko gisa eta irakurketaren sustapenerako eragile gisa erabili behar dela; gainera, aurrekontu partida handiak bideratu dira eskola-liburutegien programak garatzeko. Ekimen horien oihartzuna eta harrera, hala ere, oso ezberdina izan da batetik bestera, eta ikastetxe gehienetan ere ez da ekimen horiek garatzeko konpromisorik hartu (administrazio zentral eta autonomikoen aldetik politika egonkorrik egon ez izanari egotzi zaio egoera hori). Izan ere, errealitateak dioena da eskola-liburutegiak oraindik garatu gabeko kontua direla Espainiar estatuko hezkuntza eta liburutegi sisteman.

Lege aldetik kontuan hartu izan den arren, oraindik ere ez da erabat aitortzen eskola-liburutegiaren balioa, bere eragin positiboaren frogak ugariak badira ere. Eskola-liburutegien

rola eta eragina aztertzen duten ikerketak hiru motatakoak dira: ugarietak, eskola-liburutegiak zenbait adierazleren bitartez (ekipamendua, langileak, bilduma, ordutegia...) aztertzen dituztenak dira, eta ikasleen lorpenekin lotzen dituztenak; ikerketen bigarren taldean aztertzen da hezkuntza-komunitateko kideen ustez eskola-liburutegiek nolako eragina duten zenbait gairen inguruan (irakurketa, ikasketa autonomoa, informazioaren erabilera eta bilaketa...); azken taldea da ikerketa gutxien sorrarazi duena, eta gai mistoak biltzen dira bertan. Azken talde honetan kokatzen da eskola-liburutegiei buruzko gure ikerketa, datuen beste zati handi bat lehenengo ikerketa mota biak uztartuz lortu baita.

Gure inguruan, irakurketaren garrantzia, irakurketaren animazioa, irakurtzeko ohiturak eta eskola-liburutegiak indartu beharra bezalako gaiak ikerlarien arreta jaso dute, aldiz, ez da aztertu eskola-liburutegiek eta eskola-liburutegi motek nolako harremana duten irakurtzeko ohiturekin. Horri buruz aurkitutako ikerketak beste herrialde batzuetan egin izan dira (AEBn, Kanadan eta Erresuma Batuan, batez ere), eta frogatzen dute harreman positiboak daudela eskola-liburutegiaren eta ikasleen irakurtzeko ohituren artean. Alabaina, eskola-liburutegiak hezkuntza sisteman duen balioari eta horrek ikasketan duen efektuari buruzko ikerketek argi utzi dute eskola-liburutegiek onurak eragiteko modu bakarra dela gutxieneko baldintza batzuk betetzea. Beste modu batean esanda, eskola-liburutegiek eraginkortasunez hobetuko dituzte ikasleen irakurketa errendimenduak, irakurketa jarrerak eta irakurtzeko ohiturak, baldin eta baldintza jakin batzuk betetzen badituzte.

Txostenek eta ikerketek eskola-liburutegien inpaktu onuragarria agerian uzten dute honako arlo hauetan: emaitza akademikoetan (errendimendu hobeak zenbait arlotan); ikaste-prozesuaren emaitzetan (laneko, ulermeneko eta informazioaren erabilerako proiektuak, irakurketa arloko gaitasuna eta garapena); hobekuntza ikaste-jarreretan (motibazioa, lanerako jarrera eta irakurzaletasuna). Esate baterako, Krashenen (2004) ikerketen emaitzen arabera, eskola-liburutegiak irakurketa errendimenduetan duen garrantzia familiaren estatus

ekonomiko altua bezain garrantzitsua da ia-ia, eta eskola-liburutegiaren eragina familiaren ISEK (Indize Ekonomikoa, Soziala eta Kulturala) maila leuntzera ere heldu daiteke. Williamsek, Wavelek eta Morrisonek (2013) egindako lanean bildu zituzten ondorengo ikerketek erakutsi dute zenbait puntu frogatuta geratu direla: (a) liburutegi zerbitzu onak eragina duela irakasteko eta ikasteko moduan; liburutegia ikasleen prestakuntzan integratuta badago, euren ikasteko modua hobetzen dela; eskola-liburutegiak ikasketarako agente aktiboak direla (Shah eta Farooq, 2009; Lance, Rodeney eta Haminton-Pennell, 2005; Todd eta Kuhlthau, 2005, 2006); (b) liburutegiari esker, ikasleek errendimendu akademikoak hobetzen dituztela (Haycock, 2003, 2011; Burgin, Bracy eta Brown, 2003); (c) irakurketa arloko lorpenak areagotzen dituztela (Tonne eta Pihl, 2009; Clark, 2010; Eye, 2003; Farmer, 2006; Francis, Lance eta Lietzau, 2010); (d) ikasleek irakurketarekiko duten jarrera hobetzen dutela (Huymans, et al. 2013); (e) ikasleen gaitasun pertsonal, sozial eta laboralak garatzeko eta trebatzeko motibazioa ere hobetzen dela (Fondale eta Bates, 2011; *Ofsted* txostena, 2006 eta 2011). Alabaina, ikerketa horiek guztiek erakusten dute, era berean, eskola-liburutegien efektu positiboa zenbait baldintzaren arabera dela: (a) irakurketaren animazio programa goiztiarrak garatzen badira, ikasleei programa pertsonalizatuekin laguntzen bazaie, eskola-liburutegiek modu aktiboan parte hartzen badute eskolan (New York Comprehensive Center, 2011); (b) ikasleak liburutegira nahierara eta malgutasunarekin sartu ahal badira eta langileen hornidura egokia badago (Achterman, 2008); (c) liburutegiaren irekiera denbora zabala bada eta informaziorako sarbide elektronikoa eskaintzen bada (Burgin, Bracy eta Brown, 2003); (d) kalitatezko baliabideen bilduma badago (Eye, 2003). Horiek horrela, eskola-liburutegien garapen eza eta egokitzapen falta ardua handiko gaiak dira.

Edonola ere, zenbait ikerketaren arabera, liburuzaina eta haren prestakuntza egokia oso faktore garrantzitsuak dira eskola-liburutegiaren funtzionamendu egokirako, irakurketa behar den moduan sustatzeko, eta, laburbilduz, liburutegiaren efektu desiratua lortzeko.

Horregatik da interesgarria aztertzea zer-nolako harremana dagoen liburuzainaren egoeraren edota irakurketa dinamizatzeko moduen eta ikasleen irakurtzeko ohituren artean. Gure inguruan, kualifikatutako eskola-liburuzain gutxi daude, eta oso kasu gutxitan egoten dira Bibliotekonomian trebatuta. Kolektibo hori, batez ere, liburuzain postua hartzen duten irakaslez osatuta egoten da, egoera ezberdinen ondorioz irakaskuntzatik aparte geratu direlako, edo beren lanorduak osatzeko orduak soberan dituztelako. Zenbait txostenek (adibidez, *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones* [Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) eta IDEA, 2005]) kolektibo horren profesionalizazio falta aipatu izan dute, adieraziz horixe dela eskola-liburutegietako gabeziarik handiena; izan ere, ikerketek diotenez, eskola-liburutegiari erabateko errendimendua atera ahal izateko, funtsezko baldintza da berau kudeatzen duen pertsonak prestakuntza zuzena izatea, edozein liburuzainek ez baitu lagunduko ikasleen emaitzak hobetzen (Williams et al.-ek, 2013); esaterako, *Queen's University and People for Education, 2006* ikerketak frogatzen du profesionalki kualifikatutako eskola-liburuzainak dituzten ikastetxeek emaitza hobek lortzen dituztela proba akademikoetan, halakorik ez duten ikastetxeekin konparatuta, edo liburuzain profesionalak edo esperientziadunak ez dituzten ikastetxeekin konparatuta. Eskola-liburutegiek ikasleei laguntzeko baliabide gisa arrakasta izan dezaten, liburuzainak informazioaren eta eskola-komunitatearen arteko bitartekari lana egiteko trebetasuna eta gaitasuna erakutsi behar du. Halaxe frogatzen dute Williams et al. egileen (2013) lanean bildutako beste zenbait ikerketak ere; horien artean daude, esate baterako, Gillespierena (2006), zeinak frogatzen baitu liburuzainaren eragina positiboa dela ikasleen irakurketa mailetan eta lan estrategiarik eraginkorrenetan; Lance eta Hofschirerena (2012), zeinak erakutsi baitzuen harreman positiboa zegoela espezializatutako eta arduraldi eskusiboko liburuzainen irakurketa mailaren eta ikasleen irakurketa emaitzarik onenen artean; eta ildo berean doaz Lance, Rodeney eta Schwaz (2010), Small et al. (2003), Smith (2006) eta

Huysmans et al. (2013) ikerlarien lanak ere, zeintzuek berresten baitute liburuzainen kualifikazio profesionala funtsezkoa dela irakurketaren, hizkuntzaren eta motibazioaren emaitzak positiboak izan daitezen. Alabaina, eskola-liburutegiak gertatzen zen bezala, eskola-liburuzainen kasuan ere emaitza positiboak kaltetuta geratuko dira, liburuzainak liburutegiari eskaintzen dizkion orduak gutxiago badira, edo langileen eta aurrekontuaren murrizketak badaude (Gillespiek azaltzen duen moduan, 2006), edo irakurzaleak ez diren liburuzainen ondorioz (Lance eta Hofschire, 2012), edo kualifikatu gabeko liburuzainen ondorioz. (Williams et al.-ek aip., 2013).

Eskola-liburutegiaren kontzeptua aldatu egiten da, besteak beste, hezkuntza ereduaren arabera, irakasleek liburutegian duten inplikazioa dela medio, eta segun eta irakasleekiko lankidetzak zein den. Hezkuntza sistema tradizionalan, eskola-liburutegiak ez dio zerbitzu esanguratsurik ematen ikas-komunitateari, zeren eta, hezkuntza eredu horretan, egoera didaktikoak norabide bakarreko ezagutza transmisiora mugatzen baitira, testuliburua hartuz ia gida bakartzat. Hezkuntza eredu horrentzat, eskola-liburutegiak kontzepzio instrumentala eta teknokratikoa du (eredu teknologiko eta praktikoa). Ondorioz, eredu horretan arlorik teknikoak azpimarratzen dira, eta eskola-liburutegiaren zeregina mugatzen da materialak ematera hala eskatzen duten komunitateko kideei. Aitzitik, hezkuntza eredu kritikoak irakaskuntza pentsatzeko modu berriak proposatzen ditu, edukien transmisio hutsetik urruntzen da, curriculum arloko materialak sustatzen ditu, informazioa eguneratzen du, politika koordinatua erabiltzen du irakurketaren inguruan, eta modu eta bitarteko berriak proposatzen ditu irakurketa praktikak garatzeko; hain zuzen ere, eredu horrek eskolari lotutako eskola-liburutegia behar du, ikasketaren eta irakaskuntzaren bideratzaile gisa, arlo teknikoak eta pedagogikoak elkartuz eta informazio dibertsifikatua, sarbiderako estrategiak, informazioaren bilaketa eta ikerketarako aukerak eskainiz. Irakaskuntza-eredu berri horretan,

eskola-liburutegia da aldaketarako eta hezkuntza berrikuntzarako behar den azpiegitura, eta liburuzainaren eta ikasgelako irakaslearen artean konpartitutako esparru gisa dago pentsatuta.

Hala ere, eskola-liburutegiak gaur egun dituzten garatzeko zailtasunak eta mugak ugariak dira, eta hainbat esparrurekin erlazionatuta daude. Guztietatik, hiru aukeratu dira analisirako: Administrazioa, hezkuntza sistema eta irakasleen jarrera, eta liburuzainen kolektiboa. Administrazioari dagokionez, babes instituzional desegokiaren erruz, eskola-liburutegien funtzionamendu egokirako gutxieneko baldintzak ezin dira bete: instituzioek ez dute liburutegia berritzeko inbertsiorik egiten, eta, ondorioz, fondoak zahartu egiten dira eta ez dira teknologia informatikoak eguneratzen; horrela, ez aurrera eta ez atzera egin ezinda geratzen dira, eta ikastetxeetako liburutegiek ez dute irakaskuntza arloko erabilera esanguratsurik egiteko aukerarik; era berean, liburutegira atxikitako pertsona baten postua ez bada bermatzen, edo arduraduna ordu gutxi batzuek baino ez bada liburutegiaz arduratzen, liburutegiek ezin dituzte beren zerbitzuak eskaini ikasleek bertara joateko aukera dutenean eta joan behar dutenean, eta eskola-liburutegiak zerbitzurik eskaintzen ez duten zerbitzu bihurtzen dira; gainera, azkenaldi honetan liburutegietan lan egiten duten pertsonen prestakuntza eta kudeaketa programak ere murriztu dira. Hezkuntza sistemari eta irakasleei egiten zaizkien kritiken artean aipatzen da liburutegiak hezkuntza arloan duen rola ez bazaio aitortzen eta irakaskuntzaren jarduna immobilismoan geratzen bada, eskola-liburutegiak ezin izango duela bete eskolaren aliatu eta osagarri izatearen bere funtzio nagusia, ez eta irakurketa planak koordinatzeko proiektuen ardatza izatera heldu, eta ondorioz, eskola-liburutegiaren erabilgarritasuna moteldu egiten dela: eskola-liburutegiak ez badu curriculumean eta irakaskuntza praktikan parte hartzen, liburutegia ez da ikasleen ikasketetan integratuko, eta hezkuntza-komunitateak ez dio baliorik emango. Irakasleek, oro har, ez dute liburutegiaren estrategia metodologikoaren aldaketa berenganatu, eta mentalitatean eta metodologian beharrezkoa den aldaketa hori gertatzen ez bada, eskola-liburutegiak ezin du

aldaketa pedagogikoaren ideia sustatu; izan ere, gaur egungo irakasle gehienak liburutegirik gabeko hezkuntza sisteman trebatu dira, eta, beraz, ez dute prestakuntza teoriko edota praktikorik, eta ez dute kontuan hartzen eskola-liburutegia beren esparruen irakaskuntzarako eta ikasketarako. Gainera, hezkuntza sisteman ez da egin ikastetxeek –euren ezaugarriak kontuan hartuz- behar duten eskola-liburutegiaren ereduari buruzko hausnarketarik ere, eta liburutegiaren kontzepzio instrumentala nagusitu da, soilik liburuak eta liburutegiak lotzen dituen kontzeptu zaharkitua iraunaraziz. Eskola-liburuzainen kolektiboari dagokionez, agerian geratzen da liburuzainaren profil ideal edo beharrezkoaren eta profil errealaren arteko aldea, eta ondorioz, liburuzainari zaila egiten zaio eskola-liburutegi berrietarako ezarritako funtzioen arabera jokatzea. Diferentzia horren arrazoiak zenbait faktoreri egotzi zaizkio: (a) eskola-liburuzainen trebakuntzaren gabeziei, zeren, horren ondorioz, ezin dituzte estrategia egokiak sustatu irakurketaren sustapenean eta liburutegiaren dinamizazioan; (b) kolektibo horren jarrerei eta iritziei, portaera pasiboa eta eskola-liburutegi berritzailearen planteamendutik oso urrun dagoen jardun profesionala eragiten dutelako; (c) inguru digitalera ez egokitzeari –eta, kasu batzuetan, Teknologia Berriekiko ezinikusia ere izateari–.

Tesi-lan honetan egindako ikerketa enpirikoaren helburua da jakitea zer harreman dagoen eskola-liburutegien eta ikasleek irakurketari ematen dizkieten balioen eta irakurtzeko ohituren artean. Xede nagusiak lau izan dira: ikasleen irakurtzearen balioa eta irakurtzeko ohiturak deskribatzea eta beraien arteko harremana zehaztea; Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamenduaren errealitatea zehaztea; eskola-liburuzainek duten prestakuntza profesionalaren ezaugarriak identifikatzea; eta argitzea eskola-liburutegi mota ezberdinek eta liburuzainek zer-nolako loturak dituzten ikasleen irakurtzearen balioarekin eta irakurtzeko ohiturekin.

Lehenengo helburua bete ahal izateko, ikasleen oportetako eta aisialdiko borondatezko irakurketaren maiztasunari buruzko erantzunetan oinarritutako irakurle-

tipologia zehaztu zen, eta irakurle-profil horiek korrelazioan jarri ziren irakurtzearen balioari buruz galdetegian jasotako erantzunekin. Lortutako emaitzek diotenez, ikasleen irakurtzeko ohitura zenbat eta altuagoa izan, orduan eta handiagoa izango da irakurketari ematen dioten balioa. Irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren inguruko emaitzak ere handiagoak dira nesketan, mutiletan baino; D hizkuntza-ereduko ikasleen artean, A hizkuntza-ereduko artean baino; haur euskaldunzaharren artean, euskaldunberrien artean baino; eta, era berean, irakurketa praktika handiagoak dituzten familietako ikasleen artean. Baina, adinarekin izaten diren bariazioak aztertzeke asmoz, irakurle-profila eta irakurtzearen balioa ikasleen kurtsoren arabera aztertzen direnean, ikus daiteke ez dagoela kurtsoen artean alde nabarmenik irakurtzeko ohituran eta irakurketari ematen dioten balioan.

Ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurtzeko ohituren ezaugarriak are gehiago zehazteko beste modu bat izan da jakitea zergatik irakurtzen duten eta zer toki hartzen duen irakurketak beren aisialdiaren lehentasunetan. Irakurtzeko motibazioari dagokionez, aurretik egindako ikerketek adierazten duten moduan, ikasleek gustuz irakurtzeko motibazioa dute, baina baita ere, oso portzentaje altuan, ikasketarekin eta etxeko lanekin erlazonatutako arrazoiengatik, hau da, arrazoi instrumentalengatik. Aisialdiko zaletasunetan irakurketaren presentziari buruz, gure emaitzek beste ikerketa batzuetan lortutakoa ere berresten dute; hau da: irakurketak ez du irakurle-profil batean ere eskolaumeen aisialdiko zaletasunen lehentasunezko tokirik hartzen, zeren, irakurzaletasun handiagoa edo txikiagoa izanda ere, aisialdian antzeko zaletasunak baitituzte.

Bigarren eta hirugarren helburuak lortzeko asmoz, liburuzainek betetako inkestako erantzunak korrelazioan jarri ziren liburuzain bakoitzari egin zitzaion elkarrizketa pertsonalarekin. Aztertutako liburutegien tipologia finkatu zen, eskola-liburutegiaren funtzionamendurako esanguratsuak diren zazpi arlotan oinarrituta: eskola-liburutegiaren integrazioa eta inplikazioa ikastetxean; eskola-liburutegiaren zerbitzuen eskaintza; eskola-

liburutegiak irakurketa-idazketa konpetentziak eta curriculuma garatzeko eskaintzen duen laguntza; eskola-liburutegiak ikastetxean duen presentzia eta ordutegia; erabiltzaileak; liburuzaina; irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak. Emaitzek diotenez, Bizkaiko eskola-liburutegien eredurik ohikoena nazioarteko estandarrek ezarritako eredutik urrunen dagoena da; izan ere, gure lagineko hiru eskola-liburutegik baino ez dituzte betetzen nazioarteko estandar horiek. Gainera, eskola-liburutegi gehienek lanerako leku edo gune gisa funtzionatzen dute, eta beren zerbitzuak, normalean, liburuaren mailegura eta irakurketaren animaziora mugatzen dira, azken kasu horretan modu puntualean eta ez erregularitasunez.

Beste alde batetik, eskola-liburutegien funtzionamendua eta ikastetxean egiten duten lanaren balioa ulertu nahian, hirugarren helburua lortu ahal izateko, funtsezkoa zen jakitea zein zeregin duten liburuzainek ikas-komunitatean, bai eta beren prestakuntza profesionalaren ezaugarriak zeintzuk diren ezagutzea ere. Eta ikusi ahal izan da liburuzainek ikastetxeetan eta hezkuntza prozesuan duten integrazioa eta inplikazioa ia erabat hutsala dela; beraz, eskola-liburutegia, normalean, ikastetxearen curriculumaren dinamikatik isolatutako elementua da, eta, hezkuntza-komunitateari begira, gehienbat, irakurketa sustatzeko jarduerak egiten dituzte: modu puntualean eta eskolako ordutegiaren barruan, eskolako txikienentzat; aldiz, eskolako ordutegitik kanpo, euren borondatez parte hartzen duten ikasleentzat. Hala ere, egiaztatu ahal izan da eskola-liburutegirik dinamikoenak eta hezkuntza-komunitatearekin gehien integratutakoak eta inplikatutakoak hezkuntza sistemako eredu pedagogiko berritzaileenak lantzen dituzten ikastetxeetan daudela.

Liburuzainen prestakuntzaren aldagaiak ezin ditu azaldu eskola-liburutegiaren funtzionamenduaren bariazioak, hezkuntza-komunitatean duen integrazio eta inplikazio maila, eta irakurketa sustatzeko jarduerak antolatze eta burutzeko duen dinamismo maila. Datuek diote ez dagoela liburuzain espezializaturik gure eskola-liburutegietan, eta liburuzainen formazioa ikastaro puntualen bitartez osatu dela. Normalean, ikastaro horiek

Administrazioak antolatzen eta finantzatzen ditu, eta, portzentaje handi batean, liburuzainek euren kabuz ikasi dute. Alabaina, ezin izan da aurkitu lotura negatiborik mota horretako prestakuntzaren eta eskola-liburutegiaren funtzionamenduaren moduen artean. Hau da: liburuzainen prestakuntza edozein dela ere, ez dirudi hori denik eskola-liburutegiak bizi duen isolamenduaren eta egoeraren arrazoia. Erabakigarriagoak dirudite liburuzainaren jarrerak eta iritziak, eskola-liburutegiak izan behar duen funtzionamenduari buruz, irakurketa sustatzeko moduari buruz, eta liburutegiak eta bertako jarduerak ikastetxean izan behar duten ikusgarritasunari buruz.

Azkenik, ikasleek irakurketari ematen dioten balioak eta irakurtzeko ohiturek eskola-liburutegiak egotearekin edo ez egotearekin dituzten harremanak aztertzeko, eta, eskola-liburutegia baldin badago, liburutegiaren funtzionamenduari dauden harremanak aztertzeko (laugarren helburua), ikasleen galdetegiko emaitzak eta eskola-liburutegietako emaitzak erlazionatu dira. Eskola-liburutegidun ikasleen laginean zein eskola-liburutegirik gabeko ikasleenean, korrelazio horiek agerian uzten dute eskola-liburutegiaren existentziak, berez, ez duela eragin bereizlerik ikasleen irakurketa jardueran eta irakurketarekiko jarreretan.

Beraz, ikerketa honetako datuek erakusten dute eskola-liburutegiaren dimentsioa ez dela nahikoa emaitza hobeak izateko ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurketaren inguruan egiten duten balorazioan. Ohitura hobeak eta irakurketaren balorazio handiagoa azaltzen duen gakoa ikasleekin lan egiten duen liburutegi motari dagokiona da; izan ere, liburutegidun ikasleen gure lagineko profirik irakurzaleena IFLA/UNESCOk (2002) markatutako eskola-liburutegien estandarretatik hurbilen zeuden bi eskola-liburutegietan lortu zen, eta, hain zuzen ere, liburutegiak hezkuntza faktore gisa ulertzen dituzten ikastetxeetako eskola-liburutegiak dira (kasu honetan, Amara Berri sistemaren metodologia erabiltzen ari diren ikastetxeak). Era berean, ikerketa honetako datuek agerian uzten dute,

ikastetxe horietatik irakurzale kopururik handiena eta irakurtzeko balioen portzentajerik handiena zeukanak gure eskola-liburutegiaren tipologia osatzeko erabili ditugun hiru liburutegi ereduak biltzen dituen eskola-liburutegiak zeukala: jarduera gehienak eta anitzenak eskaintzen ditu; eskola-liburutegiek izaten dituzten eskakizun guztietarako erabil daiteke; ikastetxeko bizitza akademikoan integratuta dago; ikasleei informazioaren arloko gaitasunetan trebatzen ditu, eta, gainera, IKTen bidez ere sustatzen du irakurketa; irakasleei irakaskuntzarako materialak ematen dizkie, eta, horrela, aldaketa metodologikoa ahalbidetzen du; dituen baliabideen erabilera egokia egiten du; haurrek ondo antolatutako liburutegi orekatua eta erakargarria dute; liburuzainak irakurketa, irakaskuntza eta ikerketa sustatzen ditu, eta horietan IKTen garrantzia nabarmena da; horrela, liburuzainak piztu egiten du haurren irakurketarekiko interesa, eta gainditu egiten du haurrek liburuekiko izan dezaketen ezinikusi posiblea.

Laburbilduz, tesi honetan aurkezten diren emaitzen arabera, esan daiteke eskola-liburutegiak hezkuntza-komunitatean integratuta eta inplikaturik badaude, liburutegiaren jarduerari dagokionez dinamismo eta berrikuntza handiko liburuzainak badituzte, eta ikertzeko eta gozatzeko aukera ematen badute, ikasleen irakurketa arloko emaitzak eta irakurketarekiko jarrerak hobetu egiten direla, eskola-liburutegi horien lanari esker. Geldi dauden liburutegiei aurre eginez, liburutegi eraginkor, efektibo eta positiboek gako hauek deskubritu ditugu: (a) zerbitzuetarako eta hezkuntzarako baliabidegune gisa agertzen diren eskola-liburutegiak; (b) irakurtzeko ohitura garatzeko helburua dutenak, non irakurketa oso maila handian erlazionatzen baita diziplinarteko tratamenduarekin (irakurketaren ostean, idazketa, marrazketa, imajinazioa eta sormena lantzen da); (c) IKTekin lan egiten dutenak, ikasleen prestakuntza osorako; bertan, ikerketako eta fikziozko idazketa sustatzeko zenbait ekintza proposatzen dira, eta sortzen den guztia liburutegian geratzen da, beste batzuek ere irakurri eta azter dezaten.

Azkenik, gure emaitzei esker, argitu ahal izan da zer-nolako harremanak dituen eskola-liburutegiak irakurketaren sustapenarekin eta eskola-komunitatearekin; ondorioz, eskola-liburutegiaren lanaren eraginkortasunari lotutako faktoreak hobeto ezagutu ahal izan dira, bai eta irakurketaren animaziorako praktika berrien berri eskaini ere. Gainera, emaitza hauekin, egin beharreko ekintzei buruzko argibide garrantzitsuak eskaintzen dira, eskola-liburutegia hezkuntzaren berrikuntzarako funtsezko zerbitzua izan dadin eta irakurketaren aldeko ekintzen ardatza izan dadin.

I.2 Justifikazioa

Hiru interesgune egon dira lan honen abiapuntuan:

1. Irakurketa eta irakurtzeko ohiturak ikasleen artean eta eskola-liburutegiak ikertzea: edo, zehatzago esateko, jakin nahia LHko ikasleek irakurketarekin zer harreman duten, eta ulertu nahia zergatik, normalean, eskola-liburutegiek ez duten ikasleen irakurketa emaitzetan era nabarian eragiten eta zergatik izaten diren ikusezinak (isolatuta dauden eta ez diren oso kontuan hartzen) zentroetan.

Ondorengo kapituluetan ikusi ahal izango dugun moduan, eskolak ia faktore soziofamiliarrek besteko eragina dauka ikasleen irakurketa arloko jarrera eta ohituretan, baina, esparru soziofamiliarretan ez bezala, eskolan badago era eraginkor batean esku-hartzeko aukera. Horregatik da hain garrantzitsua hezkuntza-lana, gizartea aldatzeko eragile gisa. Alde horretatik, beraz, eskolak balio sozial oso garrantzitsua duela ezin da zalantzan jarri.

Gaiari buruzko ikerketek jasotzen dutenez, eskolaren esparruan, eskola-liburutegiak plus bat ematen die ikasleen irakurketa-trebetasunari eta ikastetxeetako beste proposamen pedagogiko berritzaile askori, eta, ekarpen horiei esker, eskola-liburutegia espazio-baliabidez zerbitzu ezinbestekotzat agertzen da hezkuntzari buruzko teorian. Alabaina, ikusi izan

dugunez, eskola-liburutegiak dauden tokietan, emaitzek ez dute beti plus hori eskaintzen. Gaiari buruzko literaturak agerian uzten du eskola-liburutegien eta bertako arduradunen eraginkortasunari buruzko faktore batzuek, baita beste zenbait faktorek ere, kontrako efektua eragiten dutela, eta beraz, guk jakin nahi izan dugu zeintzuk diren faktore horiek Bizkaiko eskola-liburutegietan: onuragarriak direnak eta ez direnak.

Jakin nahi izan dugu zergatik, baldintza berdinekin edo antzekoekin (ekonomikoak, azpiegitura arlokoak, langile arlokoak...) eta lege-marko berberarekin, emaitza desberdinak sortzen ari diren irakurketan eta irakurtzeko balioetan.

Sumatzen genituen, eta berretsi egin nahi genituen, ikastetxeetako irakurketa praktika desanimatzaileak, eskola-liburutegien arazoak teknologiara egokitzeko orduan, hezkuntza-komunitatean integratzeko dituzten oztopoak, aurrekontuetan dituzten mugak, eskola-liburuzainen konfiantza falta, irakasle eta liburuzain askoren ohitura akademiko immobilistak, gure eskoletan nagusi den “monolaborantza” informatibo-hezitzailea (zeinaren bitartez, irakasteko orduan, iturri bakarra testu-liburua erabiltzen baita), politika administratibo eta sozialen inguruko oztopoak. Eta arazo eta gabezien multzo konplexu horien eragina irakurketaren eta eskola-liburutegien inguruan zehaztu nahia izan da ikerketa honetara bultzatu gaituena.

Ikerketaren funtsezko ideia izan da hezkuntza-munduarentzat onuragarria izan daitekeela ikasleen irakurketa-jarrerak eta eskola-liburutegien funtzionamendua ezagutzea, emaitzak hezkuntza-komunitatea hobetzeko proposamenen parte gisa aurkezteko.

Hori guztiori dela eta, ikerketaren xede hori garrantzitsua iruditu zaigu.

2. Zenbait motibazio profesional: Irakasle Eskolei ekarpenak egiteko aukera.

Uste dugu ikerketa honen garapena ekarpen garrantzitsua izan daitekeela Irakasle Eskoletako ikasleentzat eta Irakasle Eskoletan eskaintzen diren ikasketetarako; izan ere,

ikasleen irakurketa-praktikei buruzko ikerketa gutxi daude gure inguru hurbilenean, eta are gutxiago eskola-liburutegiei buruzkoak.

Nire jardun profesionala, gehienbat, etorkizuneko maisu eta maistren trebakuntzaren hezitzaile gisa garatu da, eta esan beharra daukat haien trebakuntzan sumatu izan dudana gabeziarik nabarmenenetakoa irakurketarekin erlazioatutako guztia izan dela (zer esanik ez, eskola-liburutegiarekin erlazioatutako guztiaz).

Irakasle Eskoletatik, hezkuntzako etorkizuneko profesionalengan eragiteko aukera dugu. Irakasle Eskoletako ikasle horiei zuzendutako ekarpena hauxe izango litzateke: eskolaumeen irakurtzeko ohituren garapenean eragiten duten faktoreen inguruko ezagutza handiagoak ematea eta irakurtzeko jarrera eta irakurtzeko balioak ikasgelan sustatzeko bitartekoak ezagutaraztea, bai eta eskola-liburutegiarekin lankidetzan berrikuntza pedagogikorako eta hezkuntzaren eraldaketarako bitartekoetara hurbiltzea ere.

Are gehiago, ekarpen horri esker, irakurketaren eta eskola-liburutegiaren sustapenarekin erlazioatutako gaien balorazioa eskolan lortu nahi da, bertan jardun behar dutenen aldetik, hau da, etorkizuneko irakasleen aldetik; modu horretan, gomendioen atalean jasoko dugun moduan, Irakasleen Eskoletako titulazio guztien barruan, “Irakurketaren Sustapen”-aren gaia eta eskola-liburutegien gaia instituzionalizatzearen alde egiteko.

3. Zenbait motibazio pertsonal: irakurketarekiko eta eskola-liburutegiekiko interesa.

Beti izan naiz irakurketaren, hezkuntzaren eta liburutegien zale handia.

Zenbait materiatan lizentziatu ostean, oso “heldua” nintzenean, erabaki nuen Bibliotekonomia eta Dokumentazio Lizentziatura egitea, iruditzen zitzaidalako ikasketa horiek pertsonalki eta profesionalki kezkatzen ninduten esparruetara eramango nindutela, hezitzailea eta liburutegien erabiltzailea nintzen aldetik: (a) ez etxean eta ez ikastetxean, irakurketaren inguruko erreferentziarik eta babesik ez duten neska-mutikoen esparrura; (b) beren ikastetxeetan eskola-liburutegirik ez duten eta, beraz, beren adinerako ondo hautatutako

irakurketa posibleen aukerak proposatuko dizkien profesionalik ez duten neska-mutikoen esparrura; (c) ikastetxean eskola-liburutegirik ez dutenez, ikasleekin irakurketa lantzeko, testuliburutik aparteko beste informazio iturri batzuetara heltzeko, edota informazio berri hori ikasleei helarazteko eta beraiekin batera ezagutza sortzeko laguntzarik jasotzen ez duten irakasleen esparrura.

Sinesten dut irakurketaren garrantzian, sinesten dut eskola-liburutegiaren garrantzian, eta sinesten dut etorkizuneko irakasleek bi esparru horietan trebatzeak duen garrantzian. Modu berezian interesatzen zait irakasleen trebakuntzarekin eta eskolarekin (eskolaren errealitatearekin) erlazionatutako guztia, esparru horiei dagokienez; baina, batez ere, motibatzen nau irakurketa deskubriarazteak, irakurketaren gozamen-mota guztiak helarazteak, eta hori guztia gauzatzeko balioko duten metodoak, metodologiak eta bitartekoak sustatzeak, eta horrexegatik ikertu ditut, hain justu, hemen jorratuko ditugun gaiak: irakurtzeko ohiturak eta berauek baldintzatzen dituzten faktoreak, eta eskola-liburutegia eta liburuzainen lana, irakurtzeko ohiturak sustatzeko orduan.

I.3 Lan honen egituraketa

Ondoren, labur-labur deskribatuko dira hurrengo kapitulueta atalak:

1. Lehenengo eta behin, MARKO TEORIKOA dago garatuta. Bertan, ikerketako gai nagusiak daude jasota:

- a. *Irakurketari eta irakurtzeko ohiturari buruz* beharrezko kapitulua da, irakurketak gizartearentzat eta gizabanakoarentzat duen garrantziari buruzko oinarriak finkatzeko, bai eta gure ikerketa-esparruaren moduko testuinguru elebidunetan irakurketak duen garrantziaz jabetzeko, irakurtzeko ohitura zeri deitzen zaion ulertzeko, irakurtzeko ohitura nola ebaluatzen edo zehazten den jakiteko, eta irakurtzeko ohiturari buruzko ikerketen berri izateko.

Irakurtzearen balioaren eta irakurtzeko ohituraren arteko harremana ulertzea ere garrantzitsua da; izan ere, tesi honetan ikertzen den arloetako bat da nolako lotura dagoen eskolaumeen irakurtzearen balioen eta ume horien irakurtzeko ohituren artean.

- b. *Irakurtzeko ohituraren eraikuntza* garrantzi handiko atala da; izan ere, beharrezkoa da umeen irakurtzeko ohituren aldaketak ulertzen lagunduko diguten faktoreak finkatzea, horiek sorrarazten eta estimulatzen dituzten elementuak ezagututa. Bertan; familiaren eta eskolaren eraginaz, irakurtzeko ohiturak garatzeko proposamen eta esperientziaz, eta ereduak eta motibazioak duten garrantziaz informazioa jaso dugu. Irakurketa sustatzen dutenek eta protagonistek beraiek (eskolaumeak, familiak eta irakurketa arloko bitartekariak-irakasleak) dituzten errealitateen, arazoen eta erronken berri ere izango dugu.
- c. *Eskola-liburutegia eta irakurtzeko ohituren sustapena* funtsezko kapitulua da, tesi-lan honen zati handi bat oinarritzen lagundu digulako, eta, horrela, informazio garrantzitsua eman digulako eskola-liburutegia zer den eta zer ez den zehazteko, eskola-liburutegia zein ideiak eta kontzeptuk definitzen duten ulertzeko, dituen funtzio nagusiak ezagutzeko, hezkuntza-testuinguruan duen balioa azaltzeko, eskola-liburutegiaren ereduak aurkezteko (irakaskuntzan azkenaldian izandako aldaketekin eta gaur egungo unearekin erlazionatuta), eta eskola-liburutegia bera abiarazteko dauden erraztasunak eta zailtasunak ezagutzeko. Eskola-liburutegiaz eta irakurtzeko ohituraz eta horien ikerketaz informazioa jaso dugu, baita ikerketa horien ezaugarriez eta hortik eratorritako proposamen garrantzitsuenez ere.

- d. *Eskola-liburutegien zailtasunak* kapituluan eskola-liburutegietarako finkatutako helburuak jasotzen ditugu, eta, horrekin batera, esparru instituzionaletik, hezkuntza-esparrutik eta liburutegien eta liburuzainen esparru profesionaletik datozen zailtasunak ezagutuko ditugu, oztopo horien ondorioz eskola-liburutegiak ezin izaten dituelako bere helburuak lortu; era berean, arazo horiek dakartzaten emaitzen berri izango dugu.
 - e. Marko teorikoaren atalaren amaieran, literatura espezializatutik egiten diren gomendioak aurkeztuko ditugu; gomendio horien bitartez, aldaketak lortu nahi dira eskola-liburutegian eta, beraz, irakurketa praktiketan ere bai.
2. Ondoren, egin dugun IKERKETA ENPIRIKOA azalduko dugu. Bertan, kapitulu hauek daude jasota:
- a. *Metodoa*. Kapitulu bakarrean bilduta daude ikerketan planteatzen ditugun helburuak, hipotesiak eta helburuen eta hipotesien interesa; laginak aukeratzeko modua; nola diseinatu den ikerketa hau; berau egiteko oinarriztat hartu dugun metodologia; nola prestatu diren informazioa biltzeko erabilitako tresnak, eta nola aplikatu diren, eta ondoren, nola aztertu den informazioa.
 - b. *Emaitzak*. Hemen landa-lanean jasotako informazioa eta lortutako emaitzak aztertzen dira. Datuen azterketa egiteko, hiru multzo handitan sailkatu dira emaitzak, eta bakoitzari kapitulu bat eskaini diogu: VII kapituluan, irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren emaitzei; VIII kapituluan, eskola-liburutegietako emaitzei; eta IX kapituluan, ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eskola-liburutegiaren eraginari buruzko emaitzei.
3. Ikerketa enpirikoaren atala amaitzeko, ateratako ONDORIO nagusiak azaltzen dira, eta aurretiazko beste ikerketa batzuek lortutako ondorioak berresten dituzten

aurkikuntzen berri ematen dugu, bai eta gure emaitzetan agertutako berrikuntzen berri ere. Azkenik, eskolan eta eskola-liburutegian irakurketaren sustapen jarduerak bultzatzeko eta eskola-liburutegiaren aldaketarako eta hobekuntzarako prozesua bultzatzeko zenbait GOMENDIO luzatzen ditugu.

4. Tesi-txostena amaitzeko, txosten honetan erabilitako ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOEN zerrenda jasotzen duen atala izango dugu, bai eta tesi-txostenarekin lotutako eranskinak.

I ATALA. Marko Teorikoa

II KAPITULUA. Irakurketari eta irakurtzeko ohiturari buruz

II.1 Irakurketari buruz

Irakurketa ez da beti modu berean kontzeptualizatzen eta definitzen. Horretan eragina du irakurketa faktore fisiologiko, intelektual, soziokultural eta intimoekin erlazionatuta egoteak, eta, horrela, berau aztertzeke erabiltzen dugun abiatze esparrutik, alderdi bat edo beste nabarmenduko dugu:

- irakurketa, jarduera fisiko eta mental gisa.
- irakurketa, ezagutzarako bitarteko gisa.
- irakurketa, praktika sozial gisa.
- irakurketa, beharizan pertsonal gisa.

Solék (2006) dio irakurketa jarduera fisiko eta mental banaezin eta globala dela, eta, horretarako, ondo bete behar direla lau prozesu: pertzepzio-prozesua, zeinaren bitartez zeinu grafikoak ateratzen baitira eta unitate linguistikoak edo hitzak antzematen baitira; prozesu lexikoa, hitzei esanahia ematen diena, memorian dauden kontzeptuen biltegia erabiliz; prozesu sintaktikoa, esaldietan eta perpausetan bildutako hitzak aztertzen dituen, haien funtzio gramatikala zehaztuz; eta prozesu semantikoa, mezua deskubritzen eta eraikitzen duena, eta gizabanakoaren memorian sarrarazten duena.

Ikuspuntu intelektual eta eskolatuagotik ikusita, irakurketa gauzak deskubritzeko, ulertzeko eta hausnartzeko balio duen jarduera da, “saber leer es comprender textos,... en cuanto a su significado” diote Cerrillok, Larrañagak eta Yuberok (2002:23), eta beraz, irakurketaren jarduna funtsezko oinarria da pertsonentzat, beren prestakuntza osoari dagokionez. Izan ere, irakurketaren ekintza azaleko kodearen irakurketa baino haratago doa,

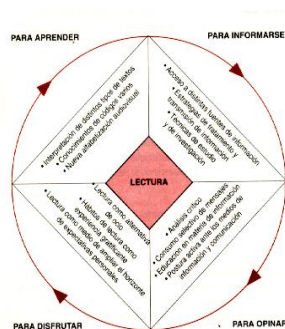
bai eta idatzitako zeinuen deskodetze eta ahoskatze hutsa baino haratago ere; Yuberok eta Larrañagak diotenez: “la lectura es una actividad dinámica en donde el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia.” (Yubero eta Larrañaga, 2010:9).

Hortaz, irakurketaren esentzia idatzitakoa ulertzea da, eta zentzua eraikitzea, irakurlearen eta testu-gorputzaren arteko topaketaren bidez (Solé, 1993). Ebaluazio Institutuaren txostenean (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2010) irakur daitekeenez, *PISA*ren 2009ko Irakurketaren Markoak honela definitzen du irakurtzeko gaitasuna: “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad”. Testuak interpretatu eta ulertzea ikasketa-testuinguru formalean eta testuinguru informalean egiten ditugun prozesuak dira, eta, ondorioz, irakurketa gaitasun eta kalitate maila nahikoa eskuratu behar da, garapen pertsonal eta profesionala zein partaidetza soziala bermatzeko (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Kontzepzio soziokulturalagoan, nabarmendu ohi da irakurketa ihesbiderako, ametsarako eta barne-bilketarako bidea dela, bai eta askatasunerako tresna (Mosquera eta Sologuren, 1991) eta maila pertsonal zein sozialean garatzeko eta komunikatzeko modua ere (Moreno Sánchez, 1999, 2000). Osorok (2013) ikuspuntu biak laburbiltzen ditu: “... idea de la lectura como una luminosa puerta de acceso al aprendizaje, el conocimiento y la comunicación con el otro y con uno mismo”. Yuberoren (2009) eta Baró eta Mañáren (2013) arabera, irakurketak garapen pertsonalerako funtsezkoa den ikasbidea ematen dio norbanakoari; ondorioz, irakurtzeko ohitura funtsezko faktorea da norbanakoaren izaera osatzeko orduan eta kulturalki egokitzeko orduan.

Eta, irakurleentzat, zer da irakurketak duen gauzarik baliotsuena?, galdetzen du Petitek (2013). Egileak dio, irakurlearen sentimendutik, irakurketa bizi-eskakizuna dela, eta, bertan, handiagoa dela beharrian existentziala, irakurketak eskolarako edo gizarterako duen erabilera baino.

Aliagasek, Castellák eta Cassanik (2009) diotenez, irakurketa erraz erabiltzen den jakintza funtzionala izan arren, jarduera kognitibo konplexua da, definitzeko, irakasteko eta ikasteko zaila, eta helburu oso desberdinekin (ikasteko, informazioa biltzeko, gozatzeko, iritzia emateko) burutzen den jarduera da.



II.1 Irudia. Irakurketa, hainbat helbururekin. (INTEF – Hezkuntzako Teknologien eta Irakasleen Prestakuntzarako Institutu Nazionala – Hezkuntza-testuinguruko Eskola-liburutegiei buruzko Moduluko materialak.)

Irakurketaren kalitatea, Salazar eta Poncek (1999) diotenez, ondorengo prozesuei lotutako faktoreek baldintzatzen dute: lehenengoa, idazketaren arauak menperatzea; hurrengoa, begien pertzepzio-eremuarekin erlazionatutakoa, irakurketaren eraginkortasunean zeresana izango duena; irakurketaren ekintza determinatzen duen beste faktore bat alde aurreko ezagutza da, irakurlea hortik abiatuta hasiko baita testuaren edukiarekin elkarrekintzan; azkenik, faktore afektiboak ere badu eraginik norbanakoak jarduera horretan aritzeko izango duen moduan. Alde batetik, inguruaren estimulazio aberatsak hizkuntza eskuratzea ahalbidetzen du, eta, beraz, irakurtzeko gaitasuna ere garatzen du (Rodríguez,

Moreno eta Muñoz, 1989), eta, bestetik, irakurketaren ikasketa-prozesuan izandako estimulazio afektibo egokiak eroso sentiaraziko du haurra, eta segurtasun-sentimendua garatuko du irakurketaren eta idazketaren esparruan (Gasol, 2005).

Irakurketa eskuratzeko prozesuan, zuzenean inplikaturako faktoreak kognitiboak eta linguistikoak dira, baina ezin da ahaztu, aurretik ere aipatu izan dugun moduan, irakurketa jardunaren inguruko faktoreek eta irakurketarekin lotutako harreman afektiboek gehiago edo gutxiago ahalbidetuko dutela prozesu hori (Iniesta Millán, 2011).

Garridok dioenez, benetako irakurlea da: "...alguien que lee por voluntad propia... Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer." (Garrido, 1997) (Lasso Tiscareñok aip., 2004:2).

Lomasek, Matak eta Montek (2007:9) azaldu egiten dute nor har dezakegun benetako irakurzaletzat: "Es el recurso perseverante a los libros para satisfacer distintos intereses lo que permite afirmar que una persona es lectora". Eta Cerrillo et al. (2002) adituek azaldu egiten dute nor har dezakegun irakurle gaitutzat: irakurketa helburu anitzekin eta era kritikoan erabiltzen dakiena.

II.1.1 Irakurketaren garrantzia

Nada más útil que leer puede darse en nuestras sociedades, en donde los textos escritos son omnipresentes (Chartier, 2011:27).

Hori horrela, irakurketaren eta irakurritakoa ulertzearen balioa erabakigarria da, zeren eta, irakurketa ulerkorraren bitartez, informazioarekin ezagutza lortuko dugu, eta ezagutzarekin, berriz, garapena eta ongizate pertsonal zein soziala (Marina eta Valgoma, 2005).

Gaiaren inguruko adituek esan izan dute irakurketa garrantzitsua dela esparru akademikoarekin erlazionatutako zenbait dimentsiotan, baina, baita ere, esparru pertsonalean, irakurketa ez baita soilik ikasketarako tresna, ikasleek eskola instituzioan dauden bitartean erabili ohi dutena eta garrantzia duena beren arrakasta akademikorako; aitzitik, irakurketak inplikazio pertsonal sakona dauka ezagutzak eskuratu eta lantzeko orduan, gure bizitza osoan (Solé, 2012). Harold Bloomek (2000) (Lasso Tiscareñok aip., 2004:3) hauxe dio irakurtzeari buruz: “Importa, para que los individuos tengan la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos, que lean por su cuenta”. Izan ere, Cerrillo et al. egileek diotenez “su condición de lector le habilita para comprender, compilar, seleccionar, resumir o enjuiciar la información que recibe en esta sociedad de la información” (Cerrillo eta al., 2002:35).

Irakurketa da lana lortzeko, mundua ulertzeko eta geure buruak ere ulertzeko modua. Louise Chadwickek (2011), denbora batez *Bookstart* eta *Booktrust* irakurketa programen zuzendari izandakoak, hauxe dio: “La lectura en los niños es más valiosa que su estatus económico”. Era berean, OECDk burututako ikerketa batean frogatu zen haurren lorpen akademikoetan irakurketak garrantzi handia duela euren familien maila sozio-ekonomikoak baino. Hori dela eta, Clarke eta Rumboldek (2006) ondoioztatzen dute plazerez irakurtzea oso bide ona dela hezkuntza maila goratzeko eta gizarte bazterketa ekiditeko (Valdesek aip., 2013:74).

Irakurtzeak ezagutza ematen digu, baina plazera ere bai (Fiz et al., 2000); izan ere, irakurketak bere bi erabileren (instrumentala eta plazerezkoa) anibalentziaz eratorritako bi egoera ahalbidetzen ditu.

Ikuspegi instrumentaletik, irakurketa ezagutzara heltzeko bidea da, jakituriarako baliabidea, eta ezagutza transmititzeko ezinbesteko tresna eta, horren bitartez, irakurleak gaitasun intelektuala eta pentsamendu kritikoa garatzen ditu.

Irakurketa funtzional-akademikoa egoera funtzionalekin dago erlazionatuta: irakurtzea, ikasteko eta aprobetxamendu akademikoa lortzeko, ekiteko, ulertzeko, aukeratzeko, eta gaitasun linguistikoaren eraketaren funtsezko faktore gisa, eta, beraz, komunikazioa eta ulermena finkatzen dituen bitarteko gisa (Gasol et al., 2004). Valentziako Generalitateak Irakurketa Sustatzeko Plana prestatzeko ezarritako ildoetan, hauxe dago jasota.

El aprendizaje de la lectura debe ser entendido, hoy más que nunca, como un aprendizaje permanente y en progresión ascendente de todo tipo de textos, en todo tipo de soportes. La lectura es transversal y debe responder al objetivo leer para aprender. (Generalitat Valenciana, 2011:1).

Irakurketaren ikuspegi horretatik, irakurtzea baliabide akademikoa da, eta irakurtzeko ohiturak curriculum arloko zein gizarte arloko ondorengo ikasketetarako trebetasunak areagotuko ditu. Irakurtzeko ohitura izanik, eskolako integrazioa azkarragoa eta hobea izatea lortzen da, irakurketa hezkuntza-curriculumeko gai guztien parte baita. Beraz, irakurtzen ikasteak funtsezko trebetasuna garatzea dakarkie eskola-adinean dauden pertsoneri, ezagutzaren zatirik handiena idatziz transmititzen da eta (Eusko Jaurlaritza, 2010). Lengoaia ikasgaietan irakurtzea eta Literaturan irakurtzea, Gizartean eta Matematiketan irakurtzea, Kimikan edo Gorputz Heziketan irakurtzea, eta, irakurketaren bidez, hitzaren erabilera menperatzen hastea, gaitasun hori ezinbestekoa baita behar bezala mintzatu ahal izateko. ELGAko herrialdeetako nerabeen irakurketa ulermenaren emaitzei buruz *PISA*k plazaratutako txostenek diote irakurketa eskola-arrakastarako inbertsioa dela (Petit, 2013; Lockwood, 2011), eta, aldiz, irakurketa arloan trebetasun eskasa izatearen ondorioak ez dira soilik esparru akademikoan arrakastarik ez lortzea eta ikasketak bertan behera uztea: aitzitik,

heldu gisa, desberdintasun horiek baldintzatu egiten dute enpleguaren kalitatea eta informazioa eskuratzeko modua (Eusko Jaurlaritz, 2010).

Hainbat ikerlarik, tartean Williams et al.-ek (2013) aipatzen duten Sullivanek (2013) egindako ikerketa, erakutsi dute irakurketa eta idazketa arloko eskola errendimendua zuzenean erlazionatuta dagoela, besteak beste, irakurzaletasunarekin. Andersonek, Wilsonen eta Fieldingek (1988) eta Greaneyk (1980) (Cullinane aip., 2000) egindako ikerketetan ondorio berdina ateratu zuten: ikasleen irakurketa mailak erlazio zuzena dauka ikasleen lorpen akademikoekin. Krashenek (1993) (Eyzaguirrek eta Fontainek aip., 2008), aldiz, irakurketa praktikaren eta gaitasun eta trebetasun zehatz batzuen garapenaren arteko lotura egiten du; hain zuzen ere, gaitasun eta trebetasun horiek emaitza hobekak ahalbidetzen dituzte hizkuntza, ulermena, hiztegia, ortografia eta sintaxia lantzeko orduan. Stanovichek (1986) dio irakurketak areagotu egiten duela haurrak bakarka irakurtzeko duen gaitasuna, hiztegi oparagoa ematen diola, analisirako gaitasuna zorrotzen diola, eta lorpen handiagoak eskuratzeko aukera ematen diola (Chartierrek aip., 2011).

Borondatezko irakurketari buruzko ikerketa garrantzitsuena Anderson et al.-ek (1988) burutu zutena izan da. Ikerlari hauek aisialdiko jardura multzo handia eta euren harremana irakurketa lorpenetan eta irakurketa mailan ikertu zuten. Ikerlari hauek ondorioztatu zuten ikasleek borondatezko irakurketan ematen duten denborak harreman zuzena zuela irakurketa mailarekin, eta LHko 2. kurtsotik 5. kurtsora arte indikadorerik onena zela haurraren garapenaz irakurle gisa. Hala ere, ikerketa horretan nabarmen gelditu zen haurrek egunero gutxi edo batere ez zutela irakurtzen (ikasleek euren aisialdiko % 2 baino gutxiago pasatzen zuten irakurtzen, eta adinarekin irakurtzeari eskaintzen zioten denbora jaitxi egiten zen).

Cunninghamek eta Stanovichek (1998) irakurketa praktikak sortarazten dituen onurak isolatu zituzten beste faktoreen eraginetatik. Bere ikerketa horretatik aipatzekoak dira hurrengo ondorioak: inteligentzia orokorrean baxuena eta irakurketa gaitasunean apalena

zuten ikasleen artean, irakurketa libreak, borondatezkoak, eta plazerezkoak erlazio positiboa eragiten zuela lorpen akademikoan eta jakintza orokorrean, baita hiztegia, “spelling”, ahozko komunikazioa eta irakurketaren ulermenarekin ere.

Era berean, irakurketa baloratzeko beste modu bat izan da kontuan hartzea jardun horrek sorrarazten duen inpaktu sozioekonomikoaren garrantzia. Colomerrek (2009) dio datuek kointzidentzia handia erakusten dutela nerabeen irakurketa gaitasunen eta herrialde bakoitzeko egoera orokorraren artean, eta ondorioztatzen du irakurketa praktika sustatzeak giza kapitala eta kapital soziala sorrarazten duela, irakurketak maila indibidualean zein kolektiboan dituen efektu onuragarriari esker. Ikuspuntu horretatik, irakurketak, sozialki, errentagarritasun ekonomikoa sorrarazten du, eta, beraz, errentagarritasun soziala ere bai. Hortaz, irakurketa sustatzen duen edozein inbertsiok askoz ere itzulera handiagoa ekarriko du, hainbat ikerketak dioten moduan (esate baterako, *Latinoamerika eta Karibeko Hezkuntza Egoerari buruzko UNESCOren Txostena* [Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2013] delakoak edo Togores Martínezen ikerketak (2013) *El valor social de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona* aztertzen duena Administrazio Publikoak zerbitzu nagusietan egindako inbertsioengatik komunitateak jasotzen duen etekin zuzena). Zehatzago esateko, txosten horiek agerian uzten dute herrialdeko BPGren eta bertako irakurleen arteko lotura egon badagoela.

Irakurketa sustatzeko helburua duten *Bookstart* eta *Booktrust* programek, 1992tik Britainia Handiko Gobernuak erakunde pribatu batekin izandako lankidetzaren bitartez sortutakoek, liburuak oparitzen dituzte irakurtzearen eta liburuak partekatzearen plazera sustatzeko asmoz. *Bookstart* programaren txostenak dio frogatuta dagoela programa horrek haurren irakurtzeko eta idazteko gaitasuna hobetzen duela, irakurketa gutxiko edo irakurtzeko ohiturarik gabeko familietan. Programakoek bi hamarkada pasatu ostean familiak liburuz

hornitzen, ondorioztatu dute *Bookstart* programak balio sozial esanguratsua ekarri ziela gurasoei, hurrei eta Estatuari. “Por cada libra esterlina que el Estado invierte en *Bookstart*, el retorno es de 25 libras en valor para la sociedad” (Chadwick, 2011). Chadwicken ikerketaren arabera, hauek dira onurak: (a) haurrek eta haien guraso edo zaintzaileek batera ematen duten denboraren kalitatea hobetzea; (b) irakurketa jarduera baxua duten edo inolako irakurketa jarduerarik ez duten etxeetako haurren irakurketarako eta idazketarako gaitasuna eta ikasketa hobetzea; (c) Lehen eta Bigarren Hezkuntzetan, atzeratu egingo liratekeen haurren eskola-porrotak edo eskola-atzerapenak konpontzeko gastua murriztea (Chadwick, 2011).

Plazeraren ikuspegitik, irakurketa aisialdirako eta gozamenerako bide eta jarduera gisa planteatzen da, eta zaletasunez egiten den irakurketarekin eta egoera literarioekin erlazionatuta dago. Kontzepzio horretatik, irakurketak erlaxatzeko, denbora pasatzeko, dibertitzeko eta geure buruak garatzeko aukerak ematen dizkigu (Gasol et al., 2004). Chambersen ustez, inbertitutako denbora balio duen irakurketa honelakoa da:

...que nos despierta, que abre nuestros ojos, que activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma (Chambers, 1997:3).

Irakurtzea merezi duena, alegia, kalitatezko irakurketa, oharkabean geratzen ez dena da, bai sorrarazten dituen emozioengatik bai eskaintzen digun edukiagatik. Egile horrek dioenez, irakurketak eraiki egiten gaitu, uste sendoak indartuz edo pentsamenduak berregituratuz; gainera, zabaldu egiten gaitu, beste kultura batzuk ezagutzeko aukera emanez edo geure kulturari gogor helduz; eta eraldatu egiten gaitu, irakurketa bihurtzen delarik bizitzan dugun ikasketa-esperientzietako bat gehiago.

Ikusi ditugun bi egoera horiek, irakurketa ezagutzarako eta gozamenerako bide gisa ahalbidetzen dutenak, modu antagonikoan aurkeztu izan dira maiz, eskolako irakurketa eta irakurle funtzionala lotuz, eta irakurketa pertsonala plazerarekin eta pasiozko irakurlearekin erlazionatuz (Détrez, 2004). Rodarik (2004) (*Perspectiva escolar* aldizkarian argitaratutako artikulu batean eta *Imaginaria*, aldizkari digitalak 2004n berrargitaratu zuena), adibidez, eskolarako irakurtzearen edo norberarentzat irakurtzearen arteko dikotomia planteatzen zuen, eta hauxe zioen: “Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque es un trabajo o un deber, y los que lo hacen para sí mismos, para satisfacer una necesidad personal”. Clarke eta Fosterrek (2005) (Duquek, Rayok, Gómezek eta Velázkezek, aip., 2012) diotenez, aldiz, plazera onura ere bilakatzen da, eta horretan datza, hain zuzen, hasiera hasieratik haurrengan irakurketa sustatzeko interesa: eskolaumeak irakurtzeko ohitura atsegingarritzat hartzen badu, zaletasunak ezagutza sortaraziko dio, horrek irakurle trebatua bihurtuko du, eta horrek, ez bakarrik esparru akademikoan baizik eta esparru pertsonal, sozial eta lanekoan egoerak hobeto ulertzeraz eta aztertzeraz eramango du. Izan ere, Cullinanen (2000:2) hitzetan: “This affirms the predictability of a success cycle: we become more proficient at what we practice”.

II.1.1.1 Irakurketaren garrantzia inguru elebidunetan

Ikusi dugunez, XXI. mendean irakurketa ez menperatzeak edo irakurketan gaitasun maila nahikorik ez lortzeak garapen pertsonala, akademikoa eta partaidetza soziala mugatzen ditu, eta horrexegatik da hain garrantzitsua (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Baina, irakurketaren garrantziaren atal honen barruan, gure testuinguruko errealitatera hurbiltzea ere garrantzitsua da. Kasu honetan, gure Erkidego elebidunaren errealitateaz ari gara; izan ere, bertan, irakurketa ekintza garrantzitsua da euskararen erabileraz jabetzeko eta erabilera hori normalizatzeko estrategia gisa (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Hitz egin nahi badugu irakurketak nolako kolaborazioa duen euskararen erabileraren normalkuntzan EAEn, elebidunen irakurketari buruz ere hitz egin behar dugu, eta horrek eramango gaitu jakitera nola lantzen den irakurketa zenbait testuinguru elebidunetan.

Van Asschek, Duyckek, Hartsuikerrek eta Diependaelek, Ganteko (Belgika) Unibertsitateko psikologoak egindako “Bilingual brains” (2009) ikerketaren arabera, hizkuntza bat baino gehiago jakiteak, hizkuntza horietakoren bat adin goiztiarrean ikasitakoa ez bada ere, irakurtzeko moduari eragiten dio, L1en ere bai, eta hauxe ondorioztatzen du: “Ser bilingüe cambia una de las habilidades más automáticas de los individuos”, irakurketa, alegia. Van Assch et al.-ek diote pertsona elebidunak eta elebakarrak bereizten dituen ez dela soilik bigarren hizkuntza batean mintzatzeko gaitasuna; horrez gain, beren burmuinek ere desberdin funtzionatzen dute. Dioenez, elebidunek, adibidez, elebakarrek baino azkarrago prozesatzen dituzte hitz batzuk. Ikerketaren ondorioz garrantzitsuena da, pertsona batek bere ama-hizkuntzan irakurtzen duenean, ikasten ari den bigarren hizkuntzaren ezagutzen eragina dagoela.

L2n irakurketaren irakaskuntza jorratzeko moduari buruzko ikerketan, Cumminsek (1979) uste du eskola elebidunen asmoa ez dela eskolara sartu berria den ikaslea hutsetik heztea L1eko aldaketarekin, baizik eta ikasle hori linguistikoki trebatzea eskolako hizkuntzaren ikasketa-prozesuan. Cumminsek (1979) “Interdependentzia Linguistikoaren Hipotesia” garatzen du, eta defendatzen duena da, ikaslearen berezko hizkuntza eskolakoa izan ez arren, L1etik garatutako trebetasun linguistikoak dituela. Horrek agerian uzten du nolako garrantzia duen L1en erabilera eta aitortpena hezkuntza-praktikatik, eskolako hizkuntzaren (L2ren) ezagutza sustatu ahal izateko.

Vila (2010) ados dago jatorrizko hizkuntzak eskolatik aitortu behar direla esatearekin, eta dio ez dagoela irizpide teorikorik eta datu enpirikorik zenbait hizkuntzatan aldi berean egindako alfabetatzea zalantzan jartzeko; beraz, adierazten du irakasleek aitortu egin behar

dituztela ikasleak dituen eta eskolara daramatzan gaitasun linguistikoak, eta, horiek erabiliz, eskolako hizkuntzan aurrera egin dezan lortu behar dutela. Konstatazio horretatik, *Dual Language* izenarekin ezagutzen diren zenbait teknika garatu dira. Teknika horiek aldi berean jorrotzen dituzte irakurketaren eta idazketaren hastapenak L1en eta L2n, zeren eta, Cummins (2002, 2010) arabera, hezkuntza elebidunetik bi hizkuntza edo gehiago aldi berean sustatzen direnean, lortzen den emaitza da denak aberasten direla, baldin eta esposiziorako eta beraien artean gaitasunak transferitzeko motibaziorako baldintzak ematen badira.

Elebitasuna ikasleen irakurketa trebetasunak garatzeko onuragarria ote den jakiteko ikerketan, Turnbull et al-ek (2003), adibidez, adierazten dute elebidunak elebakarrak baino hobek direla irakurketan. Sierrak (2011) aipatzen ditu beste ikerlari batzuek lortutako antzeko emaitzak: beren ikerketetan, Bialystok (1997), D'Angiulli, Siegel eta Serra (2001), Demont (2001) eta Kimbrough Oller eta Cobo-Lewis (2002) agerian utzi zuten ikasle elebidunek emaitza hobek lortzen zituztela irakurketa trebetasuneko zenbait jardueratan. Ricciardelliren (1993) arabera, bi hizkuntzetan trebetasun handia zuten ikasle elebidunek puntuazio altuagoak lortu zituzten irakurketaren errendimendu probetan (Sotocak aip., 2014).

Orain arte, egile batzuek erakutsitako elebitasunaren onurak irakurketaren zenbait aspektutan ikusi ditugu, baina alor honetan elebitasunari kritikak ere egin zaizkio. Esate baterako, Hawson (1996, Sotocak aip., 2014) irakurtzen ikasten ari diren L2ko haurrentzat hain positiboak ez diren beste puntu batzuk aipatzen ditu, bai eta balizko arrisku batzuk ere. Dioenez, murgiltze egoeretan, L2ko ikasleek arreta aldaketa izaten dute, entzumen-sistemaren prozesamendutik ikusizko informazioaren prozesamendurantz. Horrek ikusmenezko analisiaren bitartez prozesatutako gaien ikasketa ahalbidetzen du, baina entzumen sistema bidezko prozesamenduaren menpe dauden gaien ikasketa eragotz dezake. Hori oso konstatazio garrantzitsua da; izan ere, irakurketa kontzientzia fonologikoaren menpe

dago, eta, ondorioz, ikasle horien aldaketa horrek irakurketa gaitasunean eragin negatiboa izan dezake, bereziki irakurketa funtsezkoa duten gaietan.

Testuinguru elebidunetan irakurketa nola jorratzen den aztertzea garrantzitsua da. Romero Martínez (2007) ikerketak, adibidez, agerian utzi zuen autonomia erkidego elebidunetan kokatutako ikastetxeetan hobeto sustatzen zela irakurketa. Ikerketak konparatu egiten zituen gaztelaniako Hizkuntza eta Literaturako irakasleak katalaneko Hizkuntza eta Literaturako irakasleekin, eta, horren bitartez, definitu nahi zen zein den irakasle horien profila, eta zehaztu zein faktore izan daitezkeen erabakigarriak irakurketaren sustapenean, inguru elebiduneko ikasleen artean. Ikerketa horren ondorioz esanguratsuenen artean, honakoak daude:

- Adina eta sexua faktore bereizgarriak ziren bi irakasle-multzoen artean: hizkuntza katalaneko irakasleak gaztexeagoak ziren, eta emakumeen indizea, berriz, apur bat handiagoa.
- Hizkuntza eta Literatura katalaneko irakasleak irakurle eredu interesgarriagoak ziren, eta egunero gehixeago irakurtzen zuten .
- Hizkuntza eta Literatura katalaneko irakasleek literaturaren inguruko jarduera gehiago egiten zituzten.
- Hizkuntza eta Literatura katalaneko irakasleek ikasgelako liburutegi aberatsagoak zituzten.
- Hizkuntza eta Literatura katalaneko irakasleek irakasgai horrekiko inplikazio handiagoa zuten. Inplikazio horren adierazgarri da, adibidez, irakurketak hautatu eta gomendatzeko irizpideen artean, lehentasuna ematea egile katalanei; aldiz, gaztelania hizkuntzako irakasleek ez zuten kontuan hartzen egileen jatorria.

Romero Martínek (2007) aitortzen du bere datuak partzialak direla, baina autonomia erkidego elebidunen nolabaiteko nagusitasuna nabaritzen du irakurketaren sustapenean erlazionatutako gaiari dagokionez. Adibidez, aipatzen du erkidego horietan irakurketa maiztasun handiagoa dagoela eskola-ordutegian, eta, era berean, irakurketa maizago osatu ohi dela ikastetxean egindako beste jarduera batzuekin eta liburutegiekiko zein beste erakunde batzuekiko lankidetzaren handiagorekin. Espainiako irakurketa ohiturei eta liburuen erosketari buruzko Barometroak (CIS, 2004) emandako datu batek indartu egiten du Romero Martinen (2007) ikerketa horretan adierazitakoa; izan ere, Barometroak nabarmentzen du aisialdian eta eguneroko jardunean, erkidego elebidunetako irakasleek inplikazio handiagoa dutela irakurketarekin erlazionatutako jardueretan: liburutegira, liburudendetara edota ospakizunetara joaten dira; helduen zein haurren argitalpen berriak jarraitzen dituzte; tailerretan edo elkarteetan parte hartzen dute, edo narrazioak ere idazten dituzte.

Romero Martínen (2007) ikerketan beste ideia garrantzitsu bat ere azpimarratzen da: irakurketa bertako hizkuntzan sustatzea kultur identitatea eta tradizioak sustatzea ere bada, eta identitatearen sustapenarekiko inplikazio handiago horrek inplikazio eta konpromiso handiagoak ere sorraraz ditzake ikastetxe barruan irakurketa jarduerak antolatzeko orduan.

Euskal Autonomia Erkidegoan, atal honen hasieran azaldu dugun moduan, hezkuntza arloko agintariek ere modu horretan ulertzen dute irakurketa: "...Euskal Autonomia Erkidegoan, irakurketa funtsezko tresna da euskara ikasteko eta normaltzeko bideetan; batez ere, gure hizkuntzak presentzia urriagoa duen gizarte-testuinguruetan." (Eusko Jaurlaritza, 2013:9).

II.1.2 Irakurtzeko ohiturari buruz

"El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer", Gabriela Mistral (Osorok aip., 2006a:235). Berdin ere irakurtzeko ohiturekin. Izan ere, Cerrillo et al.-ek (2002)

diotenez, pertsona bat bere irakurtzeko ohitura propioen eraikuntzan inplikatu dadin, garrantzitsua da pertsona horrek irakurketa gertakari esanguratsu gisa interpretatzea, eta ez soilik izaera indibidualeko trebetasun instrumental gisa (Yubero eta Larrañaga, 2010).

Inork ez du zalantzan jartzen irakurtzeko ohituraren kontzeptua irakurtzea gustatzen zaigun edo ez aitortzea baino haratago doala. Hori horrela, orduan, zer da irakurtzeko ohitura?. Cerrillo et al.-ek (2002) diote irakurtzen jakitea teknika bat dela, aldiz, irakurtzeko ohitura jarrera bat, jokabide bat. Baina, zer esan nahi du irakurtzeko ohitura izateak?, galdetzen dute era berean Lomasek, Matak eta Montek (2007), eta bere ikuspegitik ohitura hori izateak eskatzen du eguneroko jardueretan liburuak irakurtzea, ez soilik arlo pribatuan, baizik eta arlo publikoan ere bai. Yuberok (2009) aurrekoari hurrengo nabardurak gehitzen dizkio: irakurtzeko ohitura izatea irakurri nahi izatea da, eta modu boluntarioan eta plazerez irakurtzea; horretarako, Yuberoren ustez, irakurketa gure bizi-estiloan sartu behar izan dugu. Bizi-estiloa norberaren eguneroko ohituren eta jarreraren eredu-multzo gisa definitzen da, norbanakoaren lehentasunak eta beharrianak islatzen dituen eredu-multzoa, betiere, haren testuinguru soziokulturalean finkatutako balioen arabera. Ikuspegi honek, beraz, bizi-estiloarekin lotzen du irakurtzeko ohitura.

Bada, hala ere, irakurtzeko ohitura izatea errutinarekin eta egunerokotasunarekin bakarrik lotzen duen ikuspegia; hau da, jarduera mekanikoa izatearekin. Horren adibidea, Bermúdez Ruizek (2013) aipatzen du Kolonbiako Hezkuntza Ministerioak *Informe sobre hábitos de lectura 2006* delakoan ematen duen definizioaren bitartez: “Hábito de lectura: es una práctica adquirida por repetición, marcada por tendencias y que forma costumbres o prácticas frecuentes de lectura.” (Ministerio Nacional de Colombia, 2006:1).

Goiko definizio horren arabera, irakurtzeko ohiturak duen zentzuak jarduera mekanikoarekin du lotura gehien. Hala ere, Lomasek eta Matak (2007) diote irakurtzeko ohitura ez dela kantitate kontu bat, ez eta eguneroko jarraitasun kontu bat, baizik eta

irakurlearen jarrera dela irakurtzeko ohitura, irakurleak irakurketarekiko sentitzen duen beharraren kontzientzia. Fiz et al. egileentzat (2000) ere irakurtzeko ohitura izateak esan nahi du irakurketa gure bizitzan sartu dela eta modu ohikoan baliatzen garela irakurketaz. Egile horren arabera, irakurtzeko ohitura elkarren artean estu lotutako bi aldagaik osatzen dute: irakurzaletasunak eta irakurtzeko jarrerak, alegia. Irakurzaletasunak irakurketarekiko gustuari eta irakurketarekiko jarrera positiboari egiten die erreferentzia; aldiz, irakurtzeko jarrerak ikus daitekeen irakurtzearen ekintza du zerikusia, eta erregulartasuna ebaluatzen du, irakurtzeko jarduerari eskaintzen zaion denbora, hain zuzen.

Fiz et. al. egileek (2000) diote jarrera edo portaera gauza errepikakorra izan daitekeela, edo bizi-praktika gisa hartutako jarrera izan daitekeela baldin eta modu egokian estimulatu eta saritu bada familian, eta, ondoren, eskolan edo beste instituzio batzuetan. Pertsonak berak irakurketa ekintza kultural esanguratsutzat hartzen badu, eta ez soilik trebetasun instrumentaltzat, orduantxe emango da irakurtzeko ohitura, eta baldintza horren arabera izango da (Yubero, 2009).

II.1.2.1 Irakurtzeko ohitura zehazteko edo ebaluatzeko

Fiz et al. egileen (2000) arabera, irakurketa jarrera zenbait faktore ikusgarri eta zenbagarriren emaitza da; ondorioz, hainbat ikerketatan ebaluatu izan da. Izan ere, badakigu irakurketa jarrera dela fluktuagarria, beti ez dela berdina irakurtzen, ez arrazoi berberengatik, ez intentsitate berean (CLIJCAT, 2010). Adinak, adibidez, eraldatu egiten du irakurketa jarreraren eta zaletasunaren arteko harremana, eta, beraz, estadio batzuetan, irakurtzeko zaletasuna baino irakurtzeko ohitura handiagoa izaten da; beste batzuetan, zaletasun handiagoa baina irakurketari eskainitako denbora gutxiago; edota, adin batzuetan, zaletasuna bat dator irakurketa jarrerarekin.

Beraz, zailtasuna ez da soilik irakurtzeko ohituraren kontzeptua zehaztean, baizik eta irakurtzeko ohitura ebaluatzean ere, beste edozein kontzepturen ebaluaziora hurreratzen garenean bezala, ikuspegi ezberdinak sortu direla.

Ikuspegi kuantitatibotik, irakurtzeko ohituraren kontzeptua irakurritako liburuen kopuruaren neurketarekin eta erregistroarekin erlazionatu izan da, bai eta irakurketari eskainitako denboraren kalkularekin ere. Prozedura horrek lagundu egiten du irakurtzeko ohitura hierarkizatzen eta irakurle-kategoriak zehazten; beste mailaketen artean, esaterako, Détérezena (2004): irakurle ohikoa, batezbestekoa, nola-halakoa. Orientazio horrekin bat etorriz, irakurtzeko ohituraren esanahia denbora-irizpideekin erlazionatzen da, eta, horien arabera, irakurtzeko ohituren existentzia eta egoera zehazteko balio duten adierazleak finkatzen dira. Zenbait autorek, adibidez Anderson et al.-ek (1988), eskolatik kanpo eta denbora-espazio baten barruan plazerez irakurritako liburu kopuruaren bitartez ebaluatzen dute irakurtzeko ohitura. Lahirek (2004) ere Katsikasen eta Leontsiniren (1996) lana aipatzen du, hauek irakurtzeko ohituraren mailaren adierazliazehazteko, irakurketa kopuruaz eta denbora-espazio jakin batez osatutako binomioa erabili zutelako. Gilardonik (2006) eta Murillok (2003) (Lahirek aip., 2004), esate baterako, liburutegira joateko maiztasunaren eta irakurketarekiko jarreraren aldagaiak erabiltzen dituzte irakurtzeko ohitura zehazteko.

Soilik kuantitatiboak diren interpretazioei aurre eginez, beste egile batzuen ustez, irakurtzeko ohitura ebaluatzeako orduan, ezin da soilik kontuan hartu pertsona batek zenbat liburu irakurtzen dituen hilean, urtean eta abar; aitzitik, beste elementu batzuk ere hartu behar dira kontuan: irakurritakoaren ulermena, edota testuaren ideiek eta egileak irakurleei iradokitzen dizkieten hausnarketak (bere buruari buruzkoak zein inguruari buruzkoak) (Donnat, 2004).

Gainera, irakurtzeko ohitura ebaluatzeako edo zehazteko beste arazo batzuk ere badaude, gizabanakoak bere ohiturak ebaluatu behar ditueneko interpretaziotik

eratorritakoak. Alde batetik, Pierre Bourdieuren (2002) (Lahirek aip., 2004) “legitimitate kulturalaren teoria” deitutako oztopoa dago: horren bitartez, praktika kulturalak inteligentziaren eta kulturaren ideiekin lotzean, norbanako batzuek gehiegi estimatzen dituzte euren praktikak, eta, irakurketaren kasuan, bere irakurtzeko ohitura.

Détrezen (2004) arabera, norberak bere buruaz irakurle gisa duen estimazio subjektiboaren distortsioa irakurketari ematen zaion toki sinbolikoaren bitartez azaldu daiteke. Détrezek dio, ikerketa askotan hainbat datu aurki daitezkeela liburuen *ez irakurzaleak* edo *ez oso irakurzaleak* direla aitortzeko erreparatzen dituztenei buruz; hain zuzen ere, pertsona horiek erantzuten dute bai gustatzen zaiela irakurtzea, baina benetan ez diote denbora errealik eskaintzen irakurketari. Kontraesan sakon hori Larrañagak eta Yuberok (2005) definitutako profilean islatu da, “irakurzale faltsuak”¹ izeneko irakurle-tipologian. Hain zuzen ere, tipologia hori irakurzale gisa agertzeko beharrezkoak duten pertsonak osatzen dute, egiaz irakurzaleak ez badira ere. Yubero eta Larrañagaren ikerketaren ondorioen arabera, “irakurzale faltsuak” “ez irakurzale” izatetik “irakurzale” izateraino bilakatu egin liteke, irakurketarekin izango duten harremanaren bilakaeraren arabera. Beraz, “irakurzale faltsuaren” tipologiak “irakurzale” bihurtzeko aukera ematen duen “diana-talde” bat osatuko luke ikerlari hauen ustez.

Alabaina, Lahirek (2004) dioenez, zantzu batzuek agerian uzten dute, neurri batean, irakurketak bere indar bereizgarria galdu duela, bereziki gazteen artean, eta, beraz, “desiragarritasun sozialaren” gaia gaitortuta, gaur egungo irakurketa indizeak ez daudela eragin-aldagai horren menpe, eta irakurketa praktika errealak islatuko lituzketela. Horretaz gain, irakurle batzuek nahiago dute esan ez dutela irakurtzen, ez-legitimotzat hartutako irakurketak aipatu baino.

¹ Yuberok (2009) talde hau “ez irakurzale” bezala definitzen du, baina “irakurle faltsu” hauek bere galdetegiaren “irakurzalearen” erantzunen bat ematen du.

II.1.2.2 Irakurtzeko ohiturari buruzko ikerketak

Hainbat teoria, ikuspegi, gaitasun eta metodo desberdin deskribatu dira irakurtzeko ohituren inguruan. Gai honi buruzko ikuspuntu eta kontzeptualizazio ugariak hobeto ulertzeko, Colomerrek (2009) bi multzotan biltzen ditu irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketak. Multzoetako bat aisialdiko eta kontsumoko ohitura sozialei buruzko ikerketez egongo litzateke osatuta; bertan, irakurketa aisialdiko eta kontsumoko beste fenomeno bat gehiago balitz bezala aztertzen da. Bigarren multzoa, berriz, irakurketaren analisisian oinarritutako ikerketek osatuko lukete; horien artean, irakurtzeko ohiturak zuzenean aztertzen dituzten ikerketak daude, bai eta irakurtzeko gaitasuna neurtzeko asmoa duten beste ikerketa batzuk ere.

Díaz-Plajak (2009) irakurzalearen, irakurketaren eta irakurtzeko ohituren kontzeptuak ikertzeko erabili izan diren beste bi ikuspuntu aipatzen ditu. Alde batetik, irakurzale idealaren karakterizaziotik egindako ikerketak, testuek eskatzen duten irakurketa gaitasunetik abiatuta. Ikerketa ildo hori irakurlearen irakurketetan oinarritzen da; hau da, irakurleek egiten dituzten irakurketetatik abiatutako lotura-harremanean. Bigarren ikerketa ildoak irakurle errearen azterketatik abiatzen da, eta, ildo horretatik, irakurleen banaketa edo irakurleen espektroa lortzen da. Soziologiatik egindako ikerketak dira, ikerketa kuantitatiboko ikuspuntutik egindakoak (jendearen ohiturak, onarpenari edo bazterketari buruzko azterketa estatistikoak, gustuen bariazioak...), baina azterketa kualitatiboak ere erabiltzen dituzte, hainbat aldagaitan oinarrituta: motibazio indibidualak, iragazki afektiboek onarpenean edo bazterketan duten inplikazioa, eta abar.

Irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketen ikuspuntuak heterogeneoak izan arren, Colomerrek dio populazioaren irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketetan gehien aztertu diren esparruak honakoekin erlacionatutakoak izan direla: testuak irakurtzeko gaitasuna, irakurketaren ulermen gaitasuna, testuaren tipologia, irakurketa jarrerak (irakurketa ekintzak

eta maiztasuna), irakurketa jarrerak eta irakurketaren eta beste zaletasun batzuen arteko harremana, eta, azkenik, irakurketa aukera sozialak. Fiz et al. egileek (2000) diote, normalean, irakurtzeko ohituren gaineko ikerketak, bai eskolaumeei zein helduei buruzkoak, irakurketari aisialdian ematen zaion erabilera aztertzeraz bideratu izan direla.

Colomerrek (2009) dioenaren arabera, ikerketa horiek, gehienbat, kultur ohiturei buruzko inkesta soziologikoen bitartez egin izan dira, bai eta irakurketarekin erlazionatutako ohiturei buruzko test psikometrikoen bitartez, eta jendeak testuekin izaten dituen praktikak neurtzeko ikerketen bitartez ere.

Hala ere, populazio talde bera aztertu arren, arlo berberak jorratu arren eta aldagai berberekin lan egin arren, ikerketa horien emaitzak eta ondorioak ezberdinak izan daitezke, beti ere garrantzi gehien ematen zaien ikuspegi eta neurketek baldintzatzen dituztelako. Hori dela eta, Colomerren (2009) iritziz, ikerketa zehatzak falta dira, gaia sakontasun handiagoz ezagutzeko funtsezkoak diren beste alderdi batzuk aztertzeko. Hala gertatzen da, adibidez, nerabeen irakurketei buruzko ikerketen gabeziarekin, Colomerrek berak dioenez, edota nesken eta mutilen artean dauden antzekotasunak eta desberdintasunak ikertzeko behararekin, edota eskolaumeen kurtso bakoitzeko irakurtzeko ohituren aldaketekin, Fiz et al. egileek (2000) ikerketa horiei ekin aurretik ohartarazi zuten. Era berean, jarraitutako prozesua konparazioz ebaluatzeko aukera emango duten aurretiazko ikerketak falta dira, nahiz eta, horretarako, aldagai homogeneoak zehaztu behar diren, egoeren interrelazioak eta konparazioak ahalbidetzeko. Baldintza hori, Colomerren arabera, gaur egun ez da betetzen, eta hurrengo ikerketetan kontuan hartu beharko litzateke. Bada Colomerrek (2009) eta Lahirek (2004) diotenez, orain arte egindako ikerketek planteatzen duten beste arazo bat: galderen formulazio motari eta erantzunen fidagarritasunari buruzko arazo metodologikoekin eta emaitzen azken balorazioarekin erlazionatutako arazoa. Zenbait ikerketari egindako kritika metodologikoaren ildo berean, Fizek eta bere taldekoek (2000) diote eskolaumeek

aisialdian irakurketari eskainitako denboraren inguruko ikerketa batzuek datu interesgarriak eman dituztela urtean irakurritako liburu kopuruari buruz, irakurketa orduen kopuruari buruz edo gehien gustatzen zaizkien irakurketei buruz, baina lan hauetan erabiltzen den irakurtzeko ohituraren kontzeptua kritikatzan dute okerra dela uste baitute: sarri askotan, inkestatutakoek adierazten dute zenbaterainoko irakurzaleak diren, eta aipatutako kontzeptua datu horretan oinarritzen da. Ikerlari talde horrek ohiturei buruzko ikerketaren ikuspuntu berria proposatzen du: irakurtzeko ohituren maila ebaluatzeko, irakurtzeko ohituraren kontzeptua beti beste aldagai batzuekin erlazionatuta aztertu behar da.

II.1.2.3 Irakurtzearen balioa eta horrek irakurtzeko ohiturekin duen harremana

Gure portaera guztiak balio jakin batzuen arabera gidatzen dira. Balioak gure bizi-estiloekin eta existentzia formekin lotutako sinesmenak dira (Rokesach, 1973), helburu zabal eta egonkorak, pertsonon jarrera gidatzen dutenak (Yubero, 2009), eta Kluckhohnen (Schwartzek aip. 1992) arabera, balioak dira ekintzak hautatzeko eta justifikatzeko pertsonok darabiltzagun irizpideak, bai eta beste pertsona batzuk (tartean, geure burua) ebaluatzeko darabiltzagunak ere. Geure sentimendu, ideia eta ekintzak gure balioek konfiguratu eta moldatu dituzte, eta horrek gure jarrerari ere eragiten dio. Bardik, Calogero eta Mullenek (2008) (Yubero eta Larrañagak aip., 2010) diote pertsona baten jarrerari erreparatuta, suposa dezakegula zein balioek gidatzen dituzten haren ekintzak. Schwartzek (1992) uste du balioak ez direla objektuei atxikitako ezaugarriak, jarrerak baizik. Ikuspuntu horretatik, esan ohi da balioak eraiki, partekatu eta erreproduzitu egiten direla. Balioak ikasi egiten dira, eta kulturak, gizarteak, instituzio sozialek eta esperientzia pertsonalek zehazten dituzte.

Schwartzek (1992) arabera, balioek interes kolektibo eta indibidualak ordezkatzan dituzte, eta sozialki desiragarria den portaerari eragiten diote, egoera zehatzak gaindituz.

Martínezek eta Larrañagak (2004) Schwartzen balioei buruzko ikerketaren inguruko azterketa zehatza egin zuten. Azterketa horretan adierazten dute Schwartzek (1992) proposatutako balioen tipologia pertsonen jarrerak mugiarazten dituzten motibazioetan eta interesetan zegoela egituratuta. Balio bakoitzak orientazio gisa jokatzeko du, eta lortu nahi ditugun helburuak islatzen ditu. Egile horrek, bere teorian, dio oinarritzko hamar balio mota daudela, gizarte guztietan bereizten direnak eta elkarren aurkako bi dimentsiotako egitura baten inguruan antolatzen direnak; egoera horretan, interesen (kolektiboak edota indibidualak) eta motibazioen (oinarritzko hamar balio motak) bateragarritasunen arteko gatazka ematen da, ekintzaren irizpidearen arabera eta ekintzaren norabidearen arabera (Aldaketara irekita egotea vs Kontserbazioa). Aldi berean, dimentsio bakoitzaren barruan bi maila bereizten dira: motibazio pertsonalak eta motibazio sozialak (Autoetekina vs Autotranszendentzia). Hauek dira oinarritzko hamar balio motak: Auto-gidaritza, Estimulazioa, Hedonismoa, Lorpena, Boterea, Segurtasuna, Adostasuna, Tradizioa, Onginahia eta Unibertsaltasuna. Hamar balio horietako bakoitza dimentsio batean dago. Dimentsio bakoitzean, modu antagonikoan, motibazio pertsonala eta motibazio soziala badaude ere, bi horiek ez dute beti era independentean jokatzeko, eta, batez ere, motibazioa izango da ekintza gidatuko duena, dimentsioa definituko duena, nahiz eta beste norabide batean doazen bigarren mailako motibazioak ere egon daitezkeen.

Teoria horren garrantzia hainbat ikerketaren bitartez frogatu da; horien artean dago, adibidez, 1992an Schwartzek 60 herrialdetan hartutako laginekin egindakoa, eta 2001ean Schwartzek eta Bardik egindakoa, edo 2002an Schwartz, Struch eta Van der Klottek egindakoa (Martínezek eta Larrañagak aip., 2004), 2003an berriz ere ebaluatu eta berretsi zena, 27 herrialdetan egindako beste ikerketa baten bitartez (Schwartz & Boehnke, 2004). Ondorio gisa, esan daiteke Schwartzek (1992) proposatutako eredu hori baliozkoa dela; izan

ere, agerian uzten du balioaren dimentsioen egiturak antzekoak direla aztertutako kulturetan, nahiz eta desberdintasun kulturalak sumatzen diren balioen lehentasunak finkatzeko orduan.

Schwartzen teoriaren unibertsaltasuna frogatuta badago ere, gizarte bakoitzak bere identitate ezaugarriak eta balioak ditu. Mercado Cruzek (2004) dio gizarteak, gure kulturak, balio jakin batzuk dituela, eta guk, modu kontziente edo inkontzientean, balio horiek islatzen ditugula gure erabaki guztietan, zeren eta gure jarrera osoa, eta gure jokaera aldaketak, iritziak, erabakiak, leporatzeak eta ekintzak balio jakin batzuek zehazten dituzten; era berean, balio horiek aldatu egiten dira, gizarte aldaketen arabera eta norberak duen kontzientziaren eta auto-kontzepzioaren arabera.

Kultura, antzeko gizarte egitura batean parte hartzen duten pertsona-multzoen artean partekatutako elementu sorta, sinesmenen, rolen eta jarreraren oinarria da, eta gure portaerak eta jarrerak orientatuko dituzten balioen ikasketa prozesua ere bada (Ríok eta Larrañagak, 2009). Kulturaren elementu komunak, alegia, komunitate jakin batek partekatutako sinesmen, arau, rol eta balioak biltzen dituen kultura subjektiboa, funtsezkoak dira bizi-estilo jakin bat eraikitzeke orduan eta gure gizarteratze kulturala osatzen duten harremanetan. Gure testuinguru soziokulturalak esanahia emango die portaerei, gure interes nukleoari eta gure denboraren banaketari, eta ezaugarri horiek dimentsio sozialari lotutako arau eta balioen menpe egongo dira. Mundu sozialak balio eta motibazio multzo bat sorraraziko du; hau da, jarrera jakin batzuen beharrezina edo beharrezan falta sorraraziko du, eta, beraz, balioen egitura sozialak gutako bakoitzari eragingo dio.

Hau guztia kontuan izanik, Yuberok, Larrañagak eta Sánchezek (2010) gehitzen dute gizartean, balioak hierarkikoki kategorizatzen direla, eta balio batzuek besteek baino pisu handiagoa dutela, garai historikoaren eta kulturaren arabera. Gizabanakoen erabakietan ere, balio guztiek ez dute pisu bera, gure gizarteratze prozesuko esperientziek eta bizi garen inguruan izandako esperientziek zehazten dutelako gure balio eskala. Kultura bateko kide

diren pertsonak beren inguruarekiko harremanean eta elkarreraginean ikasiko eta barneratuko dituzte gizarte talde horrentzat garrantzitsuak diren balio, sinesmen, arau eta jarrerak. Horregatik, kultura bereko kideek ez dituzte beti balio-sistema berberak konpartitzen, eta, halaxe, desberdintasunak sortzen dira ustez antzekoak diren kulturen barruko taldeen artean.

Hortaz, talde bakoitzak bere testuinguru sozialean sortutako balio, itxaropen eta motibazio multzo bat izango du, bere kultura balioak, hain zuzen, eta horrek ere zehaztuko du irakurketarekiko interesa. Izan ere, irakurtzea jarrera indibiduala bada ere, irakurketa, gizartean jarduteko funtsezko baldintza izanik, garrantzi sozialeko ekintza eta praktika sozial bihurtzen da, eta beraz, irakurtzeko ohiturari buruz hitz egiterakoan, arlo sozialarekin duen harremanetik ere uler daiteke jardun hori (Yubero eta Larrañaga, 2010; Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, 2004). Cerrillo et al.-ek (2002) diote gizabanakoak gizarteratze prozesuaren baitan bereganatuko duela irakurketaren balioa; beraz, neurri handi batean, irakurketak norbanakoaren testuinguru sozialean duen balioaren menpe egongo da irakurketaren balioa, eta, balio horren arabera, irakurketa gizabanako horren bizi-estiloaren parte izatera helduko da, maila handiagoan edo txikiagoan (Rio eta Larrañaga, 2009). Norbanakoak bere balioen eta bere testuinguruko balioen arabera banatuko ditu irakurketa jarduerak, eta modu horretan finkatuko da bere irakurtzeko ohitura. Moreno Bayonak dioenez: “ La lectura es un valor o contra-valor sociocultural. Sus alzas y sus bajas dependen de una jerarquía de valores. Y, lógicamente, de un modelo de sociedad, de vida y de relaciones personales.” (Moreno Bayona, 1993:82).

Ondorioz, norbanakoaren elkarreragite esparrua funtsezkotzat jotzen da irakurketaren balioaren garapenerako; izan ere, esparru horrek irakurketa baloratzen badu, norbanakoarentzat ere garrantzitsua izango da.

Gizarte ikasian bizi gara, eta irakurketa sozialki preziatutako ezagutza gisa hartzen da, baina Solék (1997) dio, paradoxikoki, irakurtzeko inolako motibaziorik ez duen pertsona

ugarri dagoela. Irakurketarekiko interes faltaren edo irakurketa baztertearen arrastoari jarraitzeko, adin txikikoen kasuan, beren inguru hurbilarekin dituzten elkarreragin joerak baloratu behar dira, eta jarrera sozialen benetako formak ezagutu (Yubero eta Larrañaga, 2010). Horrela, gizarte bateko helduek normalean ez badute jokaera jakin bat izaten, adin txikikoek pentsa dezakete gainerakoek ez dutela balio hori konpartitzen, eta sinesmen mota horri lotutako portaera ez dela aktibatu behar. Egoera hori bizi dutenek desoreka batekin egiten dute topo: alde batetik, nola irudikatzen den balio jakin bat; eta, bestetik, nolakoa den benetako egoera (Páez eta González, 2000). Marinak eta Valgomak (2005) azalpen hau ematen diote egoerari: sozialki, esan daiteke, adibidez, “irakurtzea ona da”, “irakurri egin behar da”, askotan komunikabideetan eta hainbat familiatan entzuten dugun moduan, baina ez dugu zertan modu koherentean jokatu adierazitakoaren eta egindakoaren artean. Irakurketaren gaian ere haur askok egin behar dio aurre dualtasun horri.

Zeren eta, irakurtzeko ohituraren eta irakurzaletasunaren garrantziari buruzko kontzientzia sozial eta akademikoa gero eta handiagoa bada ere, aurkako diskurtsoa ere badago (curriculum ezkutua), eta, bertan, agerian geratzen da irakurketak beste jakintza akademiko batzuek eta aisialdiko beste proposamen batzuek baino estatus txikiagoa duela. Adibide bat eskola eremuan: hemen kontraesan horren zantzu ugariaren artean aipa dezakegu ebaluazio ofizialetan ez dela irakurtzeko motibazioari, interesari edo garapenari buruzko erreferentziarik jasotzen, eta gai horrek oso pisu eskasa duela eskolako kalifikazioetan edo eskola sistemaren ebaluazioan. Beste adibide bat familiaren esparruan: guraso askok ez dute irakurketarako inolako joerarik, eta ez dute inola ere parte hartzen irakurketa sustatzen.

II.2 Irakurtzeko ohituraren eraikuntza

II.2.1 Irakurtzeko ohituraren sortzaileak eta estimulatzaileak

“Ni nacemos lectores, ni no nacemos: nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo” diote Cerrillok eta Yuberok (2007:280) azpimarratuz horrela norbanakoaren nortasun eta heziketaren garapenean irakurketaren inguruko esperientziek duten garrantzia, horiek hurbildu edo urrunduko baikaituzte irakurketatik.

Irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketek informazio esanguratsua eman dute ohitura horren esentziari eta oinarri teorikoari buruz, irakurtzeko ohituraren eraikuntzan parte hartzen duten faktoreei buruz, ohitura horietan eragiten duten aldagaiei buruz, eta haurrak libururantz eta irakurketarantz eramaten dituzten bidetzat hartzen diren ardatzei buruz; hau da, nork bultzatzen dituen horretara, non eta nola lortzen den irakurzaletasuna, eta zerk edo nork ahalbidetzen edota oztopatzen duen.

Ikerketa horien arabera, irakurtzeko ohituren oinarria ondorengo printzipioetan sintetizatzen da:

- Irakurtzeko ohitura ez da berezkoa; haurtzarotik bertatik piztu, garatu eta modera daiteke, eta ikasketa bidez ere eskura daiteke.
- Gizarte osoa (familia, liburutegia, editoreak, instituzioak...) eta eskola dira irakurtzeko ohitura sustatzeko ardura dutenak.
- Praktika batzuek irakurtzeko ohitura ahalbidetu egin dezakete, eta beharrezkoak dira ohitura hori bermatzeko. Hori horrela, garrantzitsua da zeintzuk diren zehaztea.

II.2.1.1 Irakurtzeko ohituraren sorrera

Lehenengo printzipioaren jatorria eztabaida bat da; alegia, irakurtzeko ohiturak jasotako heziketaren eta kanpoko eraginaren emaitza ote diren, ala pertsonaren berezko joera baten ondorioz garatzen diren soilik.

Goian ezarritako printzipio horri Mayorgak eta Madridek (2014:82) eskaintzen dizkioten hitzak ongi egokitzen zaizkio: “El lector no nace, se hace, es más, nos hacemos lectores a lo largo de la vida”. Lockwooden (2011) iritziz ere irakurzalea ez da hala jaiotzen: egin egiten da, gureganatzen dugu (Puentes de Oyénard, 2000) eta ikasiz lor daiteke (Lomas, Mata eta Monte, 2007).

Lehenbiziko premisa horrek baieztatzen duenez, irakurtzeko ohiturak eskuratu eta ikasi egiten dira, eta ikasketa hori haurraren, helduen eta beste ume batzuen arteko kolaborazio prozesuaren emaitza gisa gertatzen da (*Habits de lectura dels infants i joves de Catalunya*, CLIJCAT, 2010, txostenaren azken ondorioetan azaltzen den moduan).

Irakurtzeko ohituren eraikuntzan, testuinguruak ere badu garrantzia. Bronfenbrennerrek (1986) dio giza ingurua funtsezkoa dela pertsona gisa dugun garapenean eta ikasketan, eta modu bateko edo besteko testuinguruek desberdintasunak sorrarazten dituztela pertsonen izaeran, inteligentzian eta harremanak izateko moduetan, baina baita hezteko moduan ere.

Pertsonok bi testuingurutatik jasotzen ditugu eraginak: alde batetik, nahitako testuinguruaren multzoa legoke, familiak eta eskola sistemak osatua (Mosquerak eta Sologurenak, 1991, haur liburutegi publikoak ere sartzen dituzte hor); bestetik, nahitakoak ez diren agenteen multzoa legoke, eta horien artean daude parekoen taldea, komunikabideak, erlijioa, politika... Eragineko bi esparru agente horiek ez daude isolatuta, eta bakoitzak bere kultura transmititzen du, batzuetan kontraesankorra ere badena (Moreno Sánchezek aip., 2002).

Irakurketaren arloko jarrera inguruko faktoreen menpe ere badago (Moreno Sánchez, 2001a); hau da, familiak edo eskolak bezainbesteko edo gehiagoko neurrian, auzoak, telebistak... ere eragina izango dute irakurtzeko ohituretan.

Hori horrela, neska-mutilen familia, eskola eta gizarte arloko ibilbideen kutsu afektiboek irakurketarekiko joera edo bazterketa ahalbidetuko dute (Robine, Colomerrek aip., 2009). Arrazonamendu horretatik, irakurtzen hastean izandako aurreneko esperientziak eta inguruak ohituren sorreran duen eragina erabakigarriak izango dira. Johnsonek (2007) dio (Duque et al-ek aip., 2012) irakurketarekin arazoak dituzten hurrek telebista ikustea edo antzeko jarduerak aukeratzen dituztela bere aisialdirako, euren prozesu kognitiboak edo irakur ulermena garatzeko onuragarriak izango zaizkien jarduerak aukeratu ordez, ez baitute irakurketa aisialdirako jardueratzat ikusten; irakurketarekin gozaten duten hurrek, aldiz, denbora gehiago ematen dute irakurtzen, eta beraz, bere irakurtzeko gaitasuna hobetzen dute. Duquek eta bere ikerketa taldeak (2012) diote, Bardi, Calogero eta Mullen (2008) aipatuz, eskola heziketaren lehenengo momentuetatik irakurketarekin esperientzia atseginak dituzten hurrek irakurritako liburu kopuruak handitzen joango direla, baita irakurriko dituzten testu motak ere. Horrexegatik da hain garrantzitsua haurtzaroan irakurketaren praktikak eta eraginak zaintzea eta kontrolatzea, bai eta irakurtzeko zer aukeratzen den eta nola irakurtzen den ere.

Irakurtzeko ohiturak garatzeko orduan, kanpoko agenteekiko menpetasuna baino, beste aditu batzuek gehiago nabarmentzen dituzte ezaugarri indibidualak. Moreno Bayonak (2003), esaterako, uste du pertsona bakoitzaren borondateak eta izaerak osatzen dutela irakurtzeko ohituraren garapena, jasotako heziketak eta kanpoko eraginak baino gehiago. Reyesek (2011) eta Juradok (2004) (Mayorgak eta Madridek aip., 2014) ere norberaren konstantzia, motibazioa eta gogo bizia nabarmentzen ditu irakurtzeko ohiturak garatzeko orduan. Fiz et al. egileek (2000) irakurtzeko ohituren eraikuntzan familiaren eragina onartu

arren, zalantzan jartzen dute irakurzaletasuna gurasoen eraginez sortzen den edo, aldiz, zaletasun handiena duten ikasleak ez ote dauden irekiago gurasoen aholkuak jasotzeko, eta hori dela eta, gurasoek gehiago estimulatu ote dituzten.

Beraz, aldiberean soziala, psikologikoa eta pedagogikoa den gaia eta bukaera ez omen duen polemika planteatzen ari dira: herentziak edo inguruneak, zeinek eragiten du gizaportaera?; hau da, herentzia-ingurunearen polemika (Roca, 2004), Chomskyren “berezko hizkuntzaren” proposamenaren pareko, baina estimaturik.

Hortaz, sakontasun handiagoz aztertu beharko litzateke nolako eragina duen “kanpoak” “barruan”, eta azken horrek, barruak alegia, irakurtzeko ohituren garapenean.

Irakurtzeko ohituren eraikuntzari buruzko bigarren premisak irakurtzeko ohituraren sustapenean zenbait erantzule erakusten ditu; horien artean, familia eta eskola nabarmentzen dira irakurketara agente bultzatzaile nagusi gisa (Duque et al., 2012).

II.2.1.2 Irakurtzeko ohituren sustapenaren erantzuleak

Familiaren eragina ohituren garapenean. Familia zuzeneko eredu da, eta, bertan, norbanakoak imitazioz ikasten du nolako harremanak izan behar dituen beste testuinguru batzuekin, eta objektuek nolako balioa duten (Corchete eta Iglesias, 2007).

Eskola eta familia lehen mailako gizarteratze agenteak dira, baina, Moreno Sánchezentzat (2002) familia da gizarteratze agenterik garrantzitsuena, iristen den lehena delako. Idatzizko kulturen sartzen gara txiki-txikitatik liburuak eta beste idatzizko baliabideak gure egunerokotasunean eta inguruan badaude, baina eskola izango da irakurtzera eta idaztera hurbiltzeko bide bakarra familiak lehenengo kontaktu hori ezin badu eskaini (Colomer, 2002; Ferrer, 2011). Petitek honela dio: “Para que un niño se convierta en lector es importante la familiaridad física precoz con los libros” (2009:2). Gainera, haurren eguneroko bizitza ez bada lotzen idatzizko kulturarekin eta lotura hori soilik eskolak

bermatzen badu eta eskolara mugatzen bada, eskolaumea berehala irtengo da kultura horretatik (Rodríguez, 1995).

Familiaren lehen mailako gizarteratzeari esker, norbanakoa gizarteko kide bihurtzen da. Eskolako gizarteratzea, adiskideena... bigarren mailakoa izango da, eta, neurri handi batean, lehenengoaren kalitatean oinarrituko da. Hori dela eta, ezagutza eta trebetasun espezializatuak eskuratzea zaila izango da, baldin eta familia harremanek ez badute prozesu hori ahalbidetu (Lockwood, 2011).

Schaefferren (Cairneyk aip., 2000) ikerketak proba erabakigarriak aurkeztu zituen eskolako arrakastaren eta familiako faktoreen arteko harremanaren inguruan. Rodríguezek (1988) Hetzerren (Wallek, Schonellek, Olsonen eta Baretok aip., 1970) ikerketa aipatzen du; hain zuzen ere, ikerketa horrek konparatu egiten zituen afektiboki egonkorrak diren familietatik datozen haurren eta familia gatazkatsuetatik edo harrera instituzioetatik datozen haurren garapen koefizienteak, eta, horrenbestez, ikerketak agerian jarri zuen familia ez dela soilik erabakigarria haurren jarrera orokorrari dagokionez, baizik eta eskolan duten errendimenduari dagokionez ere.

Gehienbat ingeles hizkuntzako ikerlariek hasi eta jorratutako ikerketa ildo batek aztertu du nolako garrantzia duten inguruko faktoreek, eta, zehatzago, familia aldagaiek, irakurketa ohituretan eta jarreretan. Irakurtzeko gaitasunaren neurri globalekin korrelazioan dauden familia inguruko zenbait arlo identifikatzea da ikerketa-ildo horren asmoa. Oinarrian duten tesiaren arabera, familia inguruko aldagaien ezagutzan sakonduz gero, hizkuntza eta irakurketa garatzen laguntzen duten esku-hartze programak planteatzeko aukera egongo da, eta, era berean, arrakastarako berme handiagoz diseinatu ahal izango dira esperientziak.

Hurrengo lerroetan, ikerketa batzuk eta hauek egindako ekarpenak aztertuko ditugu.

Nazioartean, estatuan zein autonomia erkidegoetan egin diren ikerketek eta ebaluazioek (*PISA* txostenak [Instituto de Evaluación, 2010], besteak beste) ondorioztatu dute

familien, ikastetxeen eta giza-komunitatearen (liburutegi publikoa, herri kultura jarduerak,...) arteko lankidetzaz funtsezko elementua dela belaunaldi berrien irakurtzeko ohiturak eta kultura garatzeko (Colomer, 2011).

Colomerrek (2009) dioenez, irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketek agerian utzi dute harremana dagoela haur irakurzaleen eta irakurketarako egokia den familia inguruaren artean. Matak (2015) ere azpimarratzen du gurasoek irakurketaren alde egiten dutenean, haurren irakurzaletasunean duten eragina. Egile honek “etxe irakurzaleak” kontzeptua erabiltzen du adierazteko familia batzuetan irakurketa egunerokotasunean presente dagoela narrazioen bitartez, sormenaren bitartez, poesiaren bitartez. Beste ikerketa batzuek iradoki dute familia eta etxeko giroa ahozko eta idatzizko hizkuntzaren garapena estimulatzeko duten esperientzia positiboan iturri posiblea dela (Eusko Jaurlaritzak aip., 2010).

Yubero et al-ek (aip., 2010) Wasik eta Hendricksonen ikerketak aipatzen dituzte; hain zuzen ere, ikerketa horietan frogatzen da familia inguruko irakurketa aldagaiak erabakigarriak direla etorkizuneko irakurzalearen eraikuntzan, besteak beste, haurrek gurasoak oinarrizko erreferentziatzat hartzen dituztelako (Gasol, 2005).

Beste zenbait ebidentziak diote gurasoek seme-alaben irakurketa eta idazketa arloko jardueretan parte hartzeak eragin positiboa duela irakurketa errendimenduan (Sénéchal, LeFevre, Thomas eta Daley, 1998, Eusko Jaularitzak aip., 2010). Aipatutakoez gain, Moreno Sánchezek (2001a) familia esparruko beste aldagai batzuk aurkitu ditu bere ikerketetan. Aldagai horiek, neurri handi batean, haurren eta nerabeen irakurketa arloko ohiturak eta portaerak eraikitzen laguntzen dute, eta aldagai horien artean daude, esate baterako, gurasoek irakurketarekiko duten benetako jarrera, edo irakurketarako baldintza egokiak egotea, edo etxean dauden liburu kopurua eskasa izatea, edo irakurtzeko momentuan beste entretenimendurik ez egotea.

Hessek eta beste zenbaitek frogatu zuten gurasoen irakurtzeko ohitura batzuk (adibidez, irakurketa kopurua eta irakurketari ematen dioten balioa) erlazionatuta daudela seme-alaben irakurketa jardunarekin; egile horren arabera, horren arrazoia da, ziurrenik, gurasoen maila sozioekonomikoak jarduera aberasgarriagoak eta prestakuntza hobea eskaintzen dituela, irakurketari dagokionez (Rodríguezek aip., 1988).

Rodríguezek (1988) aipatzen duenez, Hessek proposatzen du familia giroa eta lorpen akademikoa erlazionatzen dituzten aldagaiak ondorengo baldintzen arabera direla: (a) hasieratik irakurketarekiko lotura eta irakurketa prestaketarako aukera; (b) ahozko adierazpenerako aukera; (c) irakurtzeko gaitasuna eskuratzeko orduan dauden motibazioak. Azken puntu horretan, irakurketaren inguruko motibazioa pizteko gurasoek erabil ditzaketen eta ekintza horretan eragina duten estrategia guztiak daude sartuta; esate baterako, saria, presioa eta imitazioa.

Moreno Sánchezek (2001a) nabarmentzen du familiak zuzeneko eragina duela haurren irakurzaletasunaren sorreran, eta agerian uzten du haurren irakurzaletasunak baduela zerikusirik gurasoek eskolarekin erlazionatuta ez dauden liburuen irakurketarekiko estimularekin, eta gurasoek zein senideek haurrei liburuak oparitzearekin.

Beste alde batetik, Galiciak eta Villuendasek (2011) frogatzen dute haurren irakurketa ekintza eta irakurzaletasuna erlazionatuta daudela haurrek txikiagotan izan zuten estimulu familiarrarekin, bai eta, oraindik orain, familiek ikasleen irakurketekiko agertzen duten interesarekin ere.

2010 Kids & family Reading report (Scholastic, 2010) txostenean, haurrak irakurzale bihurtzeko, funtsezkotzat hartzen da ume horiek irakurtzeko denbora izatea eta beren etxean liburuak egotea. Gainera, txostenak dio familiak irakurzaletasunaren inguruan ematen duen eredua eta jarraibidea, bai eta etxean liburu bilduma on bat egotea, garrantzitsuagoak direla

seme-alaben irakurtzeko ohituretan, familiaren egoera ekonomikoa eta diru sarreren maila baino.

Dena den, familiaren inplikazioak haurren irakurketan dituen onurak ez dira soilik akademikoak edo irakurketaren eraginkortasunaren ingurukoak; aitzitik, era berean, afektiboak ere badira familiako kideentzat, eta, horien artean, aipatzen da hurrek gurasoen arreta jasotzen dutela, irakurtzen ari direnean (Gasol, 2005; Gómez-Michel, 2004) eta horrek familiaren lotura afektiboan eragiten du. Durkinek (1966; 1976), (Corrales aip., 1997) bere ikerketan, erlazionatu zuen gurasoek haurrarekin ematen duten denbora eta hurrek irakurketa arloan dituzten lorpenak, eta ondorioztatu zuen haurren emaitzak baxuagoak direla denbora luzea igarotzen badute bakarrik edo familiakoen begiradatik at.

Rodríguezek, Morenok eta Muñozek (1988 eta 1989) diote familiaren eraginik handiena irakurketa ikasketaren prozesuko hasierako uneetan ematen dela, arlo linguistikoa familian hasten delako menperatzen eta bertan garatzen delako, eta horixe delako, hain zuzen ere, irakurketa ikasketaren oinarria. Matak (2014) ere funtsezkotzat jotzen du familiak haurren bizitzako lehen urteetan irakurketaren esparruan egiten duen lana, eta, beraz, aipatzen du beharrezkoa dela familiak bultzatzea lan horretan inplikatu daitezen. Gainera, Fiz et al. egileen ustez (2000), LHko 4. mailatik aurrera familiaren eragina apurka gutxitzen doa eta ordutik aurrera biak, familiaren eragina eta irakurzaletasuna, batera doaz. Era berean, Solék (1993) azpimarratzen du Haur Hezkuntzako irakasleek desberdintasunak sumatzen dituztela ikasleen artean, gurasoek ipuinak irakurtzen dizkieten eta irakurketara hurbilarazten dituzten ikasleei dagokienez; gainera, irakasleek ikusten dute ikasle horiek gogo handiagoa dutela eskolan irakurtzeko, eta ikasteko erraztasun handiagoa ere erakusten dutela.

Ikusi dugun bezala, familiaren inplikazioa irakurtzeko ohituretan erabat garrantzitsua da, baina beharrezko inplikazio hori ez da beti gertatzen. Alabaina, Matak (2014) ulertzen du familiak ez inplikatzeko irakurtzeko jardueran, edo ez sustatzea irakurketa seme-alabekin, ez

daudelako prestatuta edo ez dutelako uste hori egitea beharrezkoa denik, edo pentsatzen dutelako erantzukizun hori hartzea eskolari dagokiola (hala ere, familien eskolatze maila zenbat eta handiagoa izan, seme-alaben irakurketa garapenaren eta eskolatze mailaren protagonistago sentitzen dira). Matak, baina, ez du iritzi bera irakasleei buruz, uste baitu utzikieriaz eta erantzukizun faltaz jokatzeko dutela irakurketaren sustapenean dagokien zeregina ez badute beren gain hartzen.

Eskolaren eragina irakurtzeko ohituren garapenean. Idatzizko hizkuntza garrantzitsua da eskolan, eskolatik kanpora garrantzitsua delako, eta ez alderantziz, Ferreirok (1999) dioenez.

Haurra, eskolatu aurreko aroan, idatzizkoarekin ohituta egotea faktore garrantzitsua da bere eskola ibilbidean (Petit, 2011), baina eskolaren zeregina erabakigarria izango da haurrarentzat, umeei eskolan pasatzen dituzten orduak gehiago direlako eskolatik kanpora igarotzen dituztenak baino (gainera, kasu gehiegitan, etxebizitza ere eskolaren eranskin bihurtu da, apurka-apurka) (Ruíz-Tilve Arias, 2002). Hala ere, garrantzitsua da ez ahaztea, irakasleek eta ikertzaileek ohartarazten gaituztenez, familiek eta komunitateek irakurketaren gaian duten erantzukizuna ez dela amaitzen haurrak formalki eskolan hasten direnean, joera baitago eskolari bakarrik egoteko irakurtzearen ardura eta erantzukizuna.

Irakurtzeko gaitasuna da eskolak garatu behar duen trebetasun nagusienetakoa, irakurketan bermatzen baitira hezkuntzaren zimenduak (Solé, 1993). Ikasleek eskolan izandako porrotaren edo arrakastaren sintomak irakurketaren eskurapenaren eta garapen mailaren arabera baloratzen dira, eta irakurketa menperatzeak eskolako arrakasta bermatzen ez badu ere, eskolako porrotaren zati handi baten oinarria ondo irakurtzen ez ikastea da (Eusko Jaurlaritza, 2013). Gallegok (2002) dio ikasleek ondo ez irakurtzean datzala eskola porrotaren arrazoia. Bere iritzi, eskolaumeek ez badute irakurtzen, ez dira gai izango idatziz

era egokian adierazteko, eta, beraz, neurri handi batean, idatzizkoarekin ohituta egotea eskolako arrakastaren faktore erabakigarria da.

Cairneyk (2000) ikasleen eskolako defizit edo porrotaren arduradun diren azalpen biak laburbiltzen ditu. Alde batetik, Defizit Familiarra (Family Deficit) deitzen duena dago; horren arabera, eskolako lorpenak familiako gaitasunen ondoriozkoak dira, eta, beraz, familiako gabeziek seme-alaben eskolako gabeziak sorraraziko dituzte. Bestetik, Hezkuntza Urritasuna (Educational Inadequacy) deitutakoa dago; horren arabera, eskolako lorpenen arteko desberdintasunak hezkuntza instituzioen porrotaren ondorio dira, ikasleen trebetasunak eta gaitasunak behar bezala garatu ez dituztelako.

Eskolak irakurtzeko ohituran duen efektuari dagokionez, Colomerrek (2009) dio “formador y disuasorio” dela, aldi berean. Disuasiozkoa, eskola ibilbideak ez duelako, beste barik, ikaslea modu iraunkorrean irakurtzera eramaten, eta, gainera, irakurketa pertsonalari eusteak duen oztopo nagusienetakoa eskolako presioa delako; ondorioz, haurrak ikasgelan dauden bitartean, irakurketak behera egiten du, eta frogatuta dago ikasleek irakurketarekiko duten gutxiespena areagotu egiten dela eskolan. Arlo “formatzailean”, Colomerrek eta Manresak (2008) diote eskolak irakurketarako aukera ematen diola soziokulturalki oso anitza den jendeari, eta, nerabeen kasuan, askorentzat eskola dela irakurketara hurreratzeko aukera ematen dien espazio bakarra. Hortaz, eskolako irakurketa, eta pertsonala ere bai, eskolako jarduerarekin sendotzen da.

Orain arte adierazitako guztitik ondorioztatzen da eskolaren zein familiaren inplikazioa funtsezkoa dela ohitura hau garatzeko, baina Fiz et al.-ek (2000) zehaztu egiten dute horietako bakoitzak irakurtzeko ohituren garapenean zein aspektutan duen eragina: gurasoek eragin handiagoa dute zaletasunean, eta irakasleek, berriz, eragin handiagoa irakurtzeko jarreran.

Irakurtzeko ohiturei buruzko azken printzipioaren bitartez, irakurtzeko ohitura sustatzeko praktikak, ekintzak edo programak zehazteari egiten zaio erreferentzia.

II.2.2 Irakurzaletasuna eta irakurtzeko ohiturak garatzeko moduak

Eskola barruan, bai irakurketa lantzeko erabiltzen diren metodoek bai bertako irakasleek eragina izango dute ikasleen irakurketa prozesuan, Ruíz-Tilveren (2002) arabera. “Un método activo y realista predispondrá positivamente a los escolares. Un maestro entusiasta, buen “vendedor” de textos, por buen y convencido conocedor, será elemento providencial” (Ruiz-Tilve, 2002:3).

Beraz, irakurzaletasunaren sustapenean ez zaio soilik maisu-maistren jardunari garrantzia ematen, irakurketa lantzeko metodoei ere eragina aitortzen baitzaie. Hori dela eta, irakurketari buruzko kontzepzio teoriko bakoitzak proiektatu duen diseinu didaktikoetara hurbiltzea komeni litzateke. Horretarako, Aliagasek (2011) bere tesian egindako ikerketaren aurkezpen laburra eskainiko dugu. Hain zuzen ere, aipatutako tesiak irakurketa aztertzeke erabili izan diren funtsezko analisisien edo matrizeen ikuspuntuak ikertzen ditu (linguistikoa, psikolinguistikoa eta soziokulturala), eta, era berean, tesian aztertzen da horietako bakoitzak nola proiektatu duen bere kontzepzio teoriko propioari lotutako diseinu didaktiko jakin bat.

Lehenengo eta behin, perspektiba linguistikoak hizkuntzari eta trebetasun deskodetzaileak menperatzeari buruzko esperientzia gisa planteatzen du irakurketa: buruak ezagutu egiten ditu hitzak testuinguruan, eta irakurketa jarduna teknika hori erabiltzearen emaitza da. Eredu honek proposatzen duen funtsezko helburu didaktikoa irakurketa prozesuaren mekanika automatizatzea eta bizkortzea da. Testuaren eta irakurketaren ikasketa funtzional eta linguistikoa sustatzen da, hizkuntzaren arlo ortografiko, sintaktiko eta gramatikaletan erreparatuz.

Bigarrenik, perspektiba psikolinguistikoa irakurketa prozesuan zehar gertatzen diren barne-prozesu mentalen azterketan oinarritzen da, eta, ikuspuntu horretatik, irakurtzen jakiteak esan nahi du idatzitakoa ulertzen jakitea, interpretatzen jakitea eta edukiari buruzko iritzi eta balorazio propioak formulatzen jakitea. Irakurketa gizabanakoaren irakurketa arloko trebetasun eta gaitasunekin erlazionatuta kontzeptualizatzen da, irakurleak erabiltzen duen trebetasun multzoaren arabera, irakurtzen ari den testua eta irakurtzen ari denaren helburua kontuan hartuta. Bere proposamen didaktikoaren oinarrian dauden ekintza pedagogikoen helburua irakurketa estrategiak eta prozedurak (arauak, teknikak, metodoak, trebetasunak eta abildadeak) modu indibidualizatuan prestatzea da, irakurleari ulermen prozesuan laguntzeko eta, gainera, irakurketa prozesua kontrolatzeko eta kudeatzeko gaitasuna garatzeko balio izan diezaion. Testu-komentarioa izaten da jarduera praktikorik ohikoenetakoa.

Hirugarren perspektibak, soziokulturalak, begirada global eta ideologikoa proposatzen du testuen erabilera indibidual eta sozialen inguruan. Perspektiba horretatik, testuaren formak eta ulermen kritikoa antzeman nahi dira, testuari buruzko ikuspuntuen kontrastea sumatu nahi da, eta irakurlearen inplikazio soziala lortu nahi da, hausnarketa soziokultural eta historikoetatik abiatuta. Irakurketa sozialki aktiboa den begiradatik planteatzen da: ikasgela elkarreraginerako, eztabaidarako eta hausnarketarako espazio bihurtzen da, eta espero da ikaslea bere komunitatean eta gizartean aktiboki inplikatu den pertsona izatera helduko dela; izan ere, ikasle-irakurlea kontzientziatuta dago, hizkuntzaren, testuen eta, oro har, komunikazioaren erabilera ideologiko eta sozialei buruzko testu jakin batzuk irakurri izanak sortutako efektuari esker.

Aliagasek dio irakurketaren karakterizazioek irakurlearen irakurketa praktikei dagokienez, irakurlearen inguruko kontzepzio oso desberdinak dituztela inplizituki. Irakurketaren ikuspegiarik tradizionalenean, irakurlea subjektu pasibo gisa ikusten da, eta irakurketaren eta idazketaren jarduerak proposatzen dira, hizkuntza erabiltzen ikasteko modu

egoki gisa. Aldiz, ikuspegi gaurkotuagoan, irakurleak rol aktiboa hartzen du, mezuen inguruko bere zentzu propioa eraikitzen du, galderak egiten ditu, eta erantzunak deskubritzen eta osatzen ditu. Kognitiboki dinamikoagoa den nozio horretatik, ulertzen da irakurketak pentsamenduaren loturak berraktibatzen dituela, Charmeusek (1992) dioenez, irakurtzea delako "construir por sí mismo el sentido de un mensaje" (Galerak aip., 1998:115) eta hori euskarri fisiko edo immaterial batean, liburuetan, irudietan, keinuetan, paisaia naturaletan eta gertakari sozialetan egon daiteke islatuta. Ideia horrekin bat etorritik, Pascualek honelaxe deskribatzen du irakurlea: "...sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo." (Pascual, 2004:210).

Lehenago, irakurketaren bi funtzioak aipatu ditugu: instrumentala eta gozamen iturria. Orain, zentratu gaitez horietako bakoitzak irakurzaletasuna garatzeko eta sustatzeko helburuan azpimarratu behar denari buruz sorrarazten duen ikuspegian (sarri askotan, ikuspegi kontraesankorrek ere izango direnak); izan ere, zergatik eta zertarako irakurtzen dugun modu desberdinean ulertzen dituzten bi ikuspuntu horietatik, irakurzaletasuna garatzeko balioko duten bi lan eredu sortzen baitira.

Moreno Bayonak (2000) proposatzen du irakurri nahia sustatzea, ikasteko interesaren bitartez. Uste du irakasleak eskolaumeari irakur dezala eskatzea osagai garrantzitsua dela haurren artean irakurketarako gaitasuna eta irakurtzeko ohitura garatzeko.

Merinok (1997), aldiz, irakurketa plazerez estimulatzeko proposamena egiten du, haurrak seduzitzeko eta irakurketara erakartzeko. Ideia horren arabera, irakurzaletasuna gozamen pertsonalaren bitartez eta inposiziorik eta obligaziorik gabe lortuko da.

Beraz, ikus dezakegunez, haietako bakoitzak elementu jakin bat hartzen du jomugan: batek dio motibazio akademikoaren bitartez irakurtzeko gaitasuna garatu behar dela,

irakurzaletasuna sustatzeko; eta besteak proposatzen du gozamen pertsonalaren bitartez eskuratu behar dela irakurzaletasuna.

Fiz et al. egileek (2000) diote irakurketa eta irakurtzeko ohitura sustatzeko bilatu behar den elementurik esanguratsuen pertsona horrek irakurri nahi izatea dela; hau da: irakurtzeko motibazioa sustatu behar da, irakurketa aisialdirako alternatiba gisa hartzea, eta horrela “el fomento del habito lector sería mas fácil, al igual que mejorarían los niveles de comprension lectora en los niños” (Duque et al., 2012:108). Ikerlari horiek helburu horretara bideratutako zenbait proposamen aipatzen dituzte:

1. Eskola benetan inplikatzeari, irakurketa sartuz eskolako ordutegian.
2. Egunero irakur dezaten lortzea, neska-mutikoek irakurtzeko ohitura har dezaten.

Ildo berean, *Reading for Change* (2000) (Lockwoodek aip., 2011) txostenak zioen, irakurtzeko borondatea garatzearekin batera, irakurtzeko trebetasuna ere garatu behar zela, biak batera landuz, horrela piztuko delako irakurketarekiko benetako interesa eta zaletasuna.

Hortaz, funtsezko helburua, esparru guztietatik lortu beharreko helburua, haurrak irakurketari balio instrumentala zein ludikoa eman diezaion lortzea dela nabarmentzen da, zeren eta, gozamenaren bitartez, irakurtzeko ohitura lortu daiteke, eta, azken horren bitartez, prestakuntza solidoagoa eskura daiteke (Yubero, 2009). Formula hori *2010 Kids & family Reading report* (Scholastic, 2010) txostenean dago laburbilduta: haurrek zenbat eta gehiago irakurri, irakurle hobeak dira, eta, ondorioz, gehiago gozatuko dute irakurketaz.

Ikusi ahal izan dugun moduan, irakurketari buruzko kontzepzioek estrategia didaktiko desberdinak sorrarazten dituzte, eta, aldi berean, irakurketa lantzeko moduari eta irakurtzeko ohitura sustatzeko egin beharrekoari buruzko ikuspegi desberdinak. Irakurketa sustatzeko proiektuei eta irakurketa jardueri eraginkortasuna kenduko dieten praktika didaktiko kontraesankorrak saihesteko asmoz, gaiari buruzko adituek bereziki nabarmentzen dute oso

garrantzitsua dela irakurketa agenteen artean (berezi irakasleen artean) modu bateratuan adostea irakurketa jardueren eta irakurketa ereduaren diseinua, garapena eta ebaluazioa (Eusko Jaurlaritza, 2013).

II.2.2.1 Irakurketa sustatzeko ekintzei buruz: Irakurketa sustatzean kontuan izan beharreko elementuak

Irakurle bihurtzeak denbora eta ekintza jakin batzuk eskatzen ditu. Haurtzaroan, prozesu jarraitua izan behar du; bertan, helduek lortu behar dute garai horretan inplikazio handiaren bitartez eta modu nabarmenagoan parte hartuz emaitzek iraun dezaten (Cerrillo, Larrañaga, Yubero, 2002).

Esan daiteke irakurketaren promozioaren eta sustapenaren helburua beharrezkoa sortzea dela, jarduera hori ohitura bihurtu dadin. Bat gatoz Osororen (2013) iritziarekin, dioenean irakurketa sustatzea irakurlea bultzatzea eta trebatzea dela, informazioa eskuratu dezan (bizitza errealean, eskolan, arlo profesionalean zein aisialdian), helburuen arabera aukeratu egin dezan, eta bere ezagutza eta esperientziekin erlazioa egin dezan. Irakurketa sustatzeak esan nahi du irakurlea gozamen estetikorako eta irakurketaren ulermenerako hezi eta estimulatu behar dela; izan ere, pertsona batek irakurriz goza dezan, beharrezkoa da irakurketa arloko trebakuntza nahikoa izatea, irakurketa ulermen eraginkorraren jabe izatea eta irakurketa teknikak efizientziaz menperatzea.

“Todo lo que tiene que ver con la promoción de la lectura depende de lo que juzguemos que sea de valor”, zioen Chambersek, 1997an emandako “Nola sortu irakurzaleak” izeneko hitzaldian, IBBYren (Haur eta Gazte Liburuaren Nazioarteko Erakundea) Munduko 25. Biltzarraren barruan. Ondoren, hitzaldi hori *Hojas de lectura* aldizkarian argitaratu zen. Garrantzitsua da esaldi hori kontuan izatea, ez ahazteko, berrikuspen bibliografiko honen hasieran ikusi dugun moduan, irakurketa arloko heziketa ez

dela soilik formakuntza mekanikoko gai bat, eta irakurketarekin eta haren sustapenarekin erlazionatutako jarduera guztiek balio sozialez, kulturelez eta ideologikoz betetako erabakiak eskatzen dituztela. Espero izatekoa zen, beraz, adostasunik ez egotea irakurketa sustatzea zer den definitzeko orduan, ez eta promozio hori nola egin behar den ere.

Irakurtzeko ohiturak garatzen laguntzeari buruzko ikerketa proiektu eta literatura ugari dago gaiari ikuspuntu askotatik heltzen diotenak, eta irakurketa sustatze lan hori nork egin dezakeen eta nork egin behar duen aztertzen dutenak.

Corchete eta Iglesiasen arabera (2012) irakurtzeko ohiturak sustatzeko ahaleginek arrakasta izan dezaten nahi baldin bada, aipatu izan da hiru printzipio edo oinarriri erreparatu behar zaiela. Printzipio horietako bakoitzak bere kontura jokatzeko du, baina elkarren artean eragiten diote. Lehenengoaren arabera, beharrezkoa da irakurketa lantzeko erabili beharreko funtsezko arloak eta euskarriak (liburuak eta ikus-entzunezko materialak) ondo ezagutzea. Bigarrenaren bitartez, ohituen aurrerapena lortzeko, ildo egokiak erabili behar dira fondo bibliografikoak aukeratzeko, antolatzeko eta dinamizatzeko, haurrei, gurasoei eta ikastetxeari eskainitako jardueren eta mailegu zerbitzuen bitartez. Hirugarren eta azkenaren arabera, beharrezkoa da baliabide didaktiko egokiak erabiltzea (tresnak, aholkularitza zerbitzuak...), testuinguru horretan egindako lanak bilakaera progresiboa izan dezan.

Planteamendu teorikoetatik, irakurketa sustatzeko programa eraginkorrak diseinatzeko, beharrezkotzat jotzen da:

1. Ikasleak zein mailatan dauden ikertzea, zein helburu lortu nahi diren finkatzea, eta zein aldagai aztertu behar den eta zeintzuetan eragin behar den zehaztea, irakurketa onak lortu ahal izateko (Fernández Marcial, 2005).
2. Epe luzerako kanpaina-jarduera-ekintza zehatzak planteatzea, sekula ez laburrak eta generikoak (Reyes, 2011).

3. Haur eta gazteen irakurketa praktikan eragiten duten agente sozial eta kultural guztiak inplikaraztea (Reyes, 2011).
4. Eskolan jarduteko ildoak diseinatzea, haur eta gazteen irakurtzeko ohitura pertsonalen dinamikaren eta eskolako irakurketa programazioaren arteko harremanak sortuz (Lomas eta Mata, 2007).
5. Irakurketa sustatzeko kanpainak proiektatzea, populazio hartzailearen eta populazio horren adinaren arabera jokatzuz (Consell Catalá del libre Infantil i Juvenil delakoaren 2010eko gomendioak), eta komunikabideak eta globalizazioa kontuan hartuz (Manresa, 2012).
6. Nork irakurtzen duen, zein adinekin irakurtzen duen, non irakurtzen duen eta zein egoeratan irakurtzen duen modu fokalizatuan aztertzen duten programak planteatzea, irakurtzearen plazera sustatu ahal izateko irakurketaren eskuratzeko etapa bakoitzean (Ruíz-Tilve, 2002).

Arlo teorikotik ere, Fernández Marcialek (2005) irakurketa sustatzeko proposamen originala aurkezten du, edozein promozio kanpaina arrakastatsu diseinatzeko orduan Sánchez Francok (1999) beharrezkotzat jotzen dituen ardatzetan oinarrituta. Sánchez Francoren arabera, kontsumitzailea hiru estadiotan egon daiteke produktu baten aurrean, produktu hori edozein dela ere:

1. Ohiko kontsumitzaileak guztiz identifikatuta duenean produktu baten edo produktu-kategoria baten beharrezana.
2. Produktuaren edo produktu-kategoriaren beharrezana larba egoeran edo modu latentean dagoenean kontsumitzailearentzat, edo partzialki ahaztuta dagoenean.
3. Gutxieneko presentzia ahula dagoenean, edo produktuaren beharrezanik ez dagoenean.

Estadio horietako bakoitzean, promozioaren helburuak eta mezuak desberdina izan behar dute, zeren eta, termino merkantilistetan, kontsumitzailearen jarrerak eta ohiturak aldatu egiten dira kontsumitzailearen beharrezanek eta transmititzen zaion mezuak bat egiten dutenean.

Merkataritza teoriaren esparruan lortutako ondorio horiek irakurketaren promozioan eta horretarako kanpainen diseinuaren arloan aplikatzen ditu Fernández Marcialek. Horrela, irakurketaren sustapenari buruz hitz egiterakoan, egile horrek uste du bigarren eta hirugarren estadioetan egin beharko litzatekeela ahalegina, zeren eta, lehenengoan, ohiko irakurlea, bere beharrezana guztiz identifikatuta duena, ez da irakurketaren onurez konbentzitu behar (populazio talde horri zuzendutako mezua argitaletxeak, liburuak, bildumak... promozionatzera egongo litzateke bideratuta, ez besterik). Irakurle-kontsumitzaile potentzialen bigarren multzoari dagokionez, aldiz, irakurle latenteari agerian jarri beharko litzaioke irakurketaren beharrezana duela; alegia, beharrezana hori lehen planoan jarri beharko litzaioke. Hirugarren kasuan, beharrezana saldu beharko litzateke; horretarako, irakurzalea ez dena edo tarteka baino irakurtzen ez duena konbentzitu beharko litzateke, arrazoiak nabarmenduz, bere bizi-estiloa eta aisialdi-formak alda ditzan eta irakurketara hurbiltzen has dadin.

Aldiz, paradoxikoki dio Fernández Marcialek (2005), irakurketa sustatzeko orduan nagusi diren jarduerak beste batzuk dira: liburu aurkezpenak, liburu jakin batzuen promozioak, tailer literarioak...; hau da, ezeren promoziorik behar ez duen populazio talde batentzat egokiak diren ekintzak. Kontraesan-disonantzia horrek, Fernández Marcialen (2005) arabera, ondorio negatiboak ditu irakurketa sustatzeko edozein programaren eraginkortasunean. Beraz, irakurketaren sustapenaren ikuspuntutik, mezu eta kanal estereotipatuak saihestu behar dira, ez baitute ia inolako oihartzunik merkatu potentzialean. Irtenbidea da promozio eraginkorra diseinatzea, irakurketaren arrazoiekin erlazionatutako

mezuak bidaltzea eta estrategia osoa bideratzea *irakurzalea ez den* edo *irakurzalea izan daitekeen* pertsonak irakurketarekiko dituen jarrerak aldatzeko.

Bonmatik (2008) “irakurzaletasunera” iristeko beste proposamen bat egiten du, hurrengo sekuentzia honetan oinarrituta: irakurketaren mekanikatik abiatu, irakurtzeko ohiturarekin jarraitu, eta irakurzaletasuna lortu. Proposamen horrekin kontrastean, Reyesek (2011) alderantziz jartzen du sekuentzia, eta irakurzaletasunetik abiatuta eraikitako ekintza didaktikoak proposatzen ditu; modu horretan, irakurtzeko ohiturak sustatuko lirateke eta, azkenik, irakurketaren mekanika hobetuko litzateke.

Beste alde batetik, alderdi praktikoan, irakurtzeko ohituraren arloan lan egiteko bide eta ideia ugari proposatu dira. Irakurle onak sortzen laguntzen duten praktika askoren ardatzak mota honetako orientazioak dira: “Eredua ematea”, “Irakurketaren plazera konpartitzea, batera irakurriz”, “Egunero irakurtzeko tarteak erreserbatzea”, “Irakurketak aukeratzeko eskubidea errespetatzea”, “Irakurketara hurbiltzeko arrazoiak estimulatzea, bultzatzea eta sortzea” (MECD, 2002).

Bettelheimen (1997) planteamenduaren arabera, eskolak irakurketaren eta beste ikerketa forma batzuen bitartez haurrari mundua zein bere burua ezagutzeko interesa pizten badio, haur horrek gozatu egingo du irakurriz, eta, gero, helduaroan, irakurtzen jarraituko du; hau da, haurrak irakurtzeko ohitura bereganatuko du. Beraz, eskolak helburu zehatz bati eskaini behar dio denbora: haurraren interesa eta jakinmina piztearen helburuari, alegia.

Chambersen (1997) ustez, berriz, ez dago irakurtzeko ohitura garatzeko arrakastatsua izango den formula magikorik, ez metodorik, ez teknikarik, baina bai dago berak “ingurumena, ekologia kulturala” deitzen duena, zeinetan pertsonak irakurle osasuntsu eta konprometitu gisa hazten diren. Haren iritziz, irakurketaren promozioak emaitza partzial eta iraupen gutxikoa ez izateko, irakasleak eta liburuzainak modu egokian entrenatu eta berrentrenatu behar dira, eta, gainera, irakurketa giroa sortu behar da ikastetxe osoan, liburu

ugari eskaintzeaz gain. Era berean, oinarrizko jarraibide batzuk aipatzen ditu; izan ere, jarraibide horiek egunero-egunero betez gero, espero diren emaitzak lortzen dira: neska-mutikoekin hitz egitea, haurra nolakoa den jakiteko eta, era berean, jakin ahal izateko zeintzuk diren bere irakurketak eta gustuak, eta zer egiten zaion zaila edo aspergarria; haurrari ahots goran irakurtzea; liburuei buruz ganoraz hitz egingo duten pertsoneri (adibidez, egileei) entzun diezaieten lortzea; geuk ere irakurtzea hari ematen dizkiogun liburuak, eta irakurketarako tarte egokia eskaintzea.

Ricok honelaxe adierazten du bere formula:

Que nos vean leer a los mayores. Lecturas familiares, con habilidad y gracia, no como el rosario en familia o a toque de corneta. Selección flexible del material de lectura, teniendo en cuenta sus gustos y aficiones. Nunca obligar a leer, ni siquiera a terminar un libro que resulta aburrido; o sea, no decir jamás aquello de “lo que se empieza se termina” (Rico, 1999:163).

Irakurketarekin eta liburuekin ohituz gero eta irakurketa adin goiztiarretatik praktikaturaz gero, hurrek eskolan hasi baino lehen ere hartuko dute konfiantza irakurketarekin (Cerrillo, Larrañaga, Yubero, 2007). Ildo horretan, *magaleko irakurketa* (Quintanal, 1999) deitutakoaren praktika laudatzen da; hain zuzen ere, irakurketa arloko sensibilizaziorako estrategia metodologiko hori 0 eta 2 urte bitartean egiten da. *Born to Read* programa haurtxoekin eta beren familiekin egiten den irakurketa sustapenerako proiektua da, ALSCren Haurtzaro Goiztiarrerako Zerbitzu eta Programen Batzordeak AEBetan bultzatutakoa duela hogeitau urte baino gehiago, eta oso ondo baloratua izan dena (Nemec, 2011). Ildo horretan defendatzen denaren arabera, 6 urte bete baino lehen irakurtzen hasiz gero, edo 2-3 urterekin ere hasiz gero (Doman, 1970), haurrak lehenago ikasiko du informazioa dezifratzen, eta, ondorioz, eskolan arrakasta handiagoa izango du (Corral, 1997).

Toppingek (1984) *Paired reading* metodoa proposatzen du, zeinaren bitartez hurrek eta gurasoek batera irakurtzen baitute egunero, edukia eta testuaren esanahia nabarmenduz eta irakurketa akatsak zuzentzeko prozedura erabiliz. Proposamen didaktiko horrek bi fase ditu: gurasoak eta seme-alabak batera eta ahots goran irakurtzen dutenekoak; eta bakarka irakurtzen dutenekoak, irakurleak segurtasuna lortzen duenean; hala ere, bigarren fase horretan, haurrak heldua alboan izango du beti, eta aholkuak ere emango dizkio, akatsak zuzentze aldera. Egileak 8 eta 14 urte bitarteko ikasleekin ondorio arrakastatsuz esperimentatu zuen metodo hori; hain zuzen ere, aipatutako ikasleek egokitzapen arazoak zituzten, giro gatazkatsuetatik etorritakoak baitziren, eta bi urteko atzerapena ere bazuten irakurketa arloan.

“Cuando lees con alguien es mejor”, esaten zuten Lockwoodek (2011:97) inkestatutako neska-mutikoek. Lockwoodek dio, irakurketa jarduera pribatu zein soziala denez, azken esparru horri dagokionez, irakurketarekin erlazionatutako lankidetzazko jarduerak haurren motibazioa areagotzen dutela, eta oso jarrera positiboak ahalbidetzen dituztela. Egile horrek irakurketarekin erlazionatutako lankidetzazko zenbait jarduera proposatzen ditu, Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako ikasleei zuzenduta (beraien artean egitekoak, edo txikiagoekin edo nagusiagoekin batera egitekoak); esate baterako, “irakurzale lagunak” programa, edo liburu elektronikoak eta audioliburuak bikoteka zein talde txikietan erabiltzea, edo etapa desberdinetako ikasleen artean album ilustratuak sortzea, eta abar.

Colomerrek (2005) (Reyesek aip., 2011) dio irakurketa konpartitua dela irakurzaleak trebatzeko oinarria, denbora tarte hori une afektiboa delako. Colomerren ideia horretatik abiatuta, Reyesek (2011) ekintza bat planteatu zuen ikasgelan, frogatu ahal izateko liburuak eta irakurketa eguneroko jardueren artean sartzeak garrantzia duela irakurleen trebakuntzan. Esperientzia hori maila sozioekonomiko ertain-baxuko auzo batean kokatutako ikastetxeko

ikasleekin egin zuen, ikasgela guztietan ijito etniako ikasleak zeudela. Katalan hizkuntzan barneratzeko zentroa da, baina ikasleek zailtasun handiak dituzte hizkuntza horretan aritzeko, ahoz zein idatziz; gainera, oso maila baxua edo inolako mailarik ez dute irakurtzeko ohituretan, eta imajinario kolektibo komuna dute. Esperientzia horretan irakurketa beste pertsona batzuekin konpartitu zen, eta erakutsi zuen praktika horrek besteen gaitasunei onura ateratzeko balio duela, Literaturaren dimentsio gizarteratzailea esperimentatzeko aukera izateaz gain.

Esparru guztietatik, eta irakurketaren promozioari dagokionez, funtsezkotzat jotzen da eskolako ordutegian irakurketarako tarteak sartzea, irakurketa jardueren zabalkundea egitea, irakurketa eta ebaluazioa erlazionatuko ez dituzten jarduerak diseinatzea liburuaren inguruan, eta eskola-liburutegia ikasleen ohiko espazioen artean sartzea (Fiz, et al., 2000; Mosquera eta Sologuren, 1991; Lockwood, 2011), eta beti jarduera programatuak izatea, erregulartasunez eginak eta estrategia egokiak erabiliz (Sartó, 1984). Joveren (2007) arabera, irakurtzeko ohituren garapena ahalbidetzen duten beste neurri batzuk ere badaude: irakurleen arteko eta irakurketa mailen arteko desberdintasunak kontuan hartuak izatea, irakurketarako aukerak emateko unean; testu mota ezberdinak irakurtzeko aukera ematea; beharrezko baldintza gisa, testuak motibagarriak izatea irakurleen interesetarako; gaia erakargarria izatea; telesailak edo ikus-entzunezko produktuekin erlazionatutako testuak ere programatzea (Manresa, 2012); irakurketarako espazio eta giro egokiak izatea (ikastetxean eta ikastetxetik kanpo), eta irakurketarako gomendioa irakasleak egitea (Martin eta Muñoz, 2009).

Hau da: haurrei eta gazteei kalitatezko lanen artean hautatzeko modua eman behar zaie, irakurketaz jabetu daitezen eta euren borondateaz baliatu daitezen; hori da irakurle aktiboa izateko lehen urratsa, haur eta gurasoek irakurketaren inguruan dituzten jarrerak eta portaerak aztertzen dituen *Kids & family Reading report 2010* ikerketaren ondorioetan adierazten den bezala.

Tamalez, irakurketa sustatzea zer den definitzeko orduan eta arlo praktikoan nola aritu behar den zehazteko orduan adostasunik ez dagoenez, gizartetik, familiarik eta eskolatik sustatzen diren proiektuek eraginkortasuna galtzen dute (García Guerrero, 2012; Maestre eta Osoro, 2014), ondoren ikusiko dugun moduan.

II.2.2.2 Irakurketa sustatzeko ekintzak, esparru instituzionalean

Irakurketa planak instituzioen agendetan sartu dira, eta ez soilik hezkuntza instituzioenetan, gobernu instituzioenetan ere bai. Hori erakusten dute irakurketa planek, CERLALek (UNESCOrentzat irakurketa sustatzen lan egiten duen erakundea) baieztatzen duenez (Bermúdez Ruíz, 2013).

Euskadin, Eusko Jaurlaritzak *Euskadiko irakurketa plana* aurkeztu zuen 2012an, irakurketa bi norabidetan sustatzeko asmoz: bata, aisialdirako bide gisa; eta bestea, “enplegua sortzeko tresna gisa” edo “hazkunderako faktore gisa”, ekonomia eta lan arloan. Aurkezpenean adierazi zutenez: “porque la lectura transforma la inteligencia en innovación y generación de conocimiento” (Lectura Lab, 2012/04/19)

Planak ondorengo hogeita zazpi proiektuak ditu (nahiz eta bederatzi besterik ez diren martxan jarri): Autoebaluaziorako tresna bat ezartzea eskola-liburutegietan; 24 x 7 Eskola-liburutegi digitala, baliabideen zentro gisa; Alfabetatze informazionala (ALFIN) eskolako curriculumean sartzeko adituen taldea sortzea; Kirol-esparruetan irakurketa sustatzea; Euskadiko irakurketa klubak eta solasaldi literario dialogikoak babesteko zerbitzua sortzea; Irakurketa Publikoaren Mapa eguneratu eta hobetzeko lineako tresna bat garatzea; XXI. menderako liburutegi zerbitzuei buruzko ikerketa EAEn; Lankidetzarako adituen taldea sortzea; Txartel Bakarra (EAEko liburutegi publikoetan); Udal liburutegi publikoetako tokian tokiko fondoak digitalizatzea; Liburutegi publikoen kudeaketaren saria; Gurasoei zuzendutako ikastaro eta tailerrak; Familiei zuzendutako alfabetatze digitaleko kanpainak;

Pantailako irakurleak; Bitartekariei zuzendutako trebakuntza proposamenak; Mailegu zerbitzu bereziak; Batera irakurtzen dugu; Argitalpenak: Irakurketa gidak (paperean eta digitalean); Argitalpenak: Material didaktikoak; Liburutegi zerbitzuak ospitaleetan; Liburutegi zerbitzuak osasun-zentroetan; Aholkularitzarako web espazio bat sortzea; Irakurketa sustatzeko programa zehatzak; Familiei zuzendutako tailerrak; Gazteei zuzendutako programak; Sexu maskulinoko haur eta gazteen kolektiboan eragiteko plana; Espazio birtualak/Familien ataria 2.0; Irakurketarako udal planak prestatu eta onartzea Euskadiko hiru udalerritan; Irakurketa kanpainak enpresetan.

Eusko Jaurlaritzaren irakurketa sustatzeko plan zehatzaren txostena, *Irakurketa sustatzeko programa zehatzak* deitutakoa (Eusko Jaurlaritzak, 2011), irakasle eta familiei zuzendu zaie zehazki, aipatutako horiek funtsezko irakurketa agentetzat hartzen direlako; horrela, babesa eman nahi zaie eragile hauei, zenbait ekimen eta zerbitzuren bitartez, irakurketa sustatzeko euren zereginean.

Nazioarteko mailan, aipatzekoak dira Argentinan abiarazitako programak, *Plan Nacional de Lectura* (2008) eta *Campaña Nacional de Lectura* (2007) delakoekin; Kolonbiakoak, *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas* (2003-2010) izenekoarekin; eta Mexikokoak, *Programa de Fomento del Libro y la Lectura, Hacia un país de lectores* (2001) eta *México lee* (2008-2011) izeneko programekin. Estatu Espainolean, ezarritako irakurketa plan ugarietako bat *Plan de Fomento de la Lectura, Leer te da más* da, MECDK 2001ean abiarazitakoa. Plan horien bitartez, liburutegi publikoen saretik eta beste instituzio batzuetatik, irakurketa sustatzeko hainbat programa bultzatu dira, liburua eta irakurketa publiko mota guztiei hurbilarazteko asmoz. Liburutegi publiko askotako programen (familian irakurtzea, ipuinaren ordua eta literatur tailerrak, besteak beste) helburua da haur, gazte eta helduek inolako mugarik gabe liburuak eskuratu ahal izatea, horrela gizarte irakurzaleak sortu ahal izateko.

Hala ere, Kepa Osorok, 2013an egin zioten elkarrizketa batean, zalantzan jartzen zituen irakurzaletasuna sustatzeko plan horiek, ia ez dutelako emaitzarik ematen. Izan ere, kexatzen zen Osoro, populazioaren irakurtzeko ohituren diagnosiak “índices de lectura bajísimos” islatzen zituela, eta hori txarto planteatutako plan horiei leporatzen zien neurri batean:

Políticas culturales más mediáticas, pero cada día más descafeinadas; producción editorial cada vez más centrada en las ventas y menos en la calidad; sentimiento colectivo de que la lectura es cosa de raros, de aquellos que se aíslan, de quienes tienen problemas de comunicación; abandono de la lucha por la lectura excusándose en los videojuegos, las computadores, los medios de comunicación... (Osoro, 2013)

Irakurketaren arloko aditu horren arabera, kanpaina edo irakurketa plan horietan, ikusgarritasuna eta dibertsioa nagusitzen dira, ekintza integralen planifikazioa lehenetsi beharrean. Osorok (2013) ondorioztatzen du ez dagoela proiektu zabal, koherente eta jarraitu baten araberako plan eta helburu zehatzik, eta hori defizita dela, baita arrakasta faltaren arrazoietakoa bat ere.

II.2.2.3 Irakurketa sustatzeko ekintzak, familiaren esparruan

Familiak inplikaraztea. Irakurketaren esparruan, testuinguru guztien beharrezko lankidetzaren aldeko apustua egiten da, ikasleen irakurtzeko ohiturak sendotzeko bide gisa: familia eta ingurua ekintza zehatzen bitartez integratzea, edota eskolaren inguruan sortutako proposamenak sartzea ikastetxean, betiere, inguruko egoera soziolinguistikoa kontuan hartuz (Eusko Jaurlaritzak, 2013; 2006ko Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 maiatzaren 3koa) delakoak ekimen horien beharra azpimarratzen du).

II.2.1.1 atalean ikusi dugun bezala, ikerketek erakusten dute seme-alabekin batera irakurtzen duten gurasoek modu eraginkorrean eragiten dutela irakurketan eta idazketan geroago lortuko diren emaitzetan. Hori dela eta, garrantzitsua da familiekin batera lan egitea, irakurketaren eta idazketaren arloan; batez ere, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko ikasleen adin erabakigarrietan; izan ere, neska-mutikoez maila horietan ondo irakurtzen badute, probabilitate handiagoa izango dute ondorengo urteetan ikasketarako gaitasuna handitzeko (Eusko Jaurlaritza, 2010). Moreno Sánchezek (2001a) dioenez, gurasoen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzen ikasteko orduan ematen den dimentsio afektiboa bi aldagai garrantzitsu dira, zeren eta, horien bitartez, haurrak eroso eta ziur sentituko dira irakurketarekin, eta, beraz, familia esparrua eredu baliagarria da irakurketaren aldeko animazio jarduerak egiteko. Bere ikuspuntutik, etxean eraikitzen da irakurtzeko ohitura, eta familia izango da hasiera-hasieratik haurrak irakurketarantz bideratuko dituena. Ondorioztatzen du irakurzaleak ez direla eskolan sortzen, izan ere, bere iritziz, eskolak ezeztatu egiten du hasierako urteetan familian landu den joera irakurzalea.

Familia-eskola programak. Irakurtzeko ohitura sustatzeko orduan eraginkorra dela frogatu den ekintzetako bat familien eta eskolaren arteko lankidetzak da (Buendíak, Fernándezek eta Ruizek, 1995, eta Vilak, 1998, egindako ikerketak, Sánchez Núñezek eta García Guzmánek aip., 2009; Lockwood, 2011).

1980ko hamarkadako hezkuntza erreformak oinarria izan ziren familiekin batera lan egitearen garrantziaz jabetzeko (Lockwood, 2011). Interes hori haziz joan da, eta ez soilik maila instituzionalean, hezkuntza-komunitatean ere konturatu baitira garrantzitsua dela familiekin komunikatzea eta hezkuntzaren ekintzan inplikaraztea.

Funtsean, familia-eskola programen helburua ikasketa akademikorako laguntza lortzea izan da, zeren adituen hitzetan irakurri dugunez, haurrak eskolan ikasten du

irakurtzen, eta irakurtzeko ohitura ere bertan sendotuko da, baina irakurtzeko ohitura familia giro egokian osatzen da. Lockwoodek (2011) bere lanean, 1970 eta 1980ko hamarkadetan Erresuma Batuan garatu ziren programak aipatzen ditu. Programa horien helburua, hain zuzen ere, familiei laguntzea zen, irakurketa esperientzietan familiek seme-alabei lagundu ziezaieten. Lockwoodek jakinarazten duenez, programarik arrakastatsuenetako batek, *Haringey Reading Project* izenekoak, adibidez, frogatu zuen programan gehien inplikatzeko ziren familien seme-alabek hobekuntza garrantzitsuak lortu zituztela irakurtzeko gaitasunean. Programa hori seme-alabei laguntzeko estrategiak eskaintzen zituzten beste programa batzuen abiapuntu bihurtu zen; esate baterako, *Paired Reading* teknika ere bertatik sortu zen. Beste ekimenetako bat *House of Fiction* taldea izan da, *UK Reading Association* elkarteak bultzatutakoa, familien eta eskolaren arteko harreman eza konpontzeko asmoz. Gainera, etxe askotan libururik ez dagoenez, ekimenak material hori banatzen zien familiei. Helburu bera izan zuen *Children's Book Foundation's Bookstart* proiektuak ere, eta, horrez gain, liburutegiei eta liburudendei buruzko informazioa ematen zien familiei.

Ildo horretan, Ameriketako Estatu Batuetan, hainbat eta hainbat ekimen bultzatu dira instituzio edo gobernu mailatik; esate baterako, *Family School Partnership Programam*, *Even Start* edo *Head Start*. Alabaina, ekimen horiek kritikatuak ere izan dira, zeren eta, familiei jarduerak eskaini egiten zizkieten, familiak eskolan inplikatzea baino.

Australian, arlo honetan egin izan diren ekimen ugariak ikastetxeek beraiek sortutakoak izan dira. Esate baterako, *Talk to a Literacy Learner* programak eta haren ondorengo *EPISLL (Effective Partners in Secondary Literacy Learning)* ekimenak irakasle, ikasle eta familiak inplikaraztea lortu zuten, alfabetatze arloko eskolako eskaerak eraginkorragoak izateko. Ebaluazioak erakutsi zuen ikasleek aurrerapenak egin zituztela, baina ez hori bakarrik: irakasleek, familiek eta ikastetxeek ere aurrerapenak egin zituzten (Cairney, 2000).

Hala ere, lankidetzaz desiratu horrek badu eragozpen bat: eskolak eta familiak bi azpikultura osatzen dituzte, eta, batzuetan, egokitze falta izaten da eskolako eta familiako eredu kulturalen artean. Zein da arazoa? Bada, gatazka kulturala edo egokitze falta ematen bada, haurra eskolan eroso sentitzeko aukera murriztu egiten dela, bai maila pertsonalean zein kognitiboan (Aguado et al., 2006; Sánchez Núñez eta García Guzmán, 2009).

Gainera, batzuetan ikasle bakoitzak zenbait zailtasun ere “ekar ditzake motxilan”, eta eskolak aurre egin behar die zailtasun horiei. Hauek dira horietako batzuk:

1. Gizarte maila baxuetan erabilitako hizkera, normalean, eskolan erabilitakoa baino pobregoa da. Horrek zer du txarra? Bazterketa arriskua, inguru horretatik datorren haurrari gehiago kostatuko zaiolako ikasgelan egokitzea eta bertan jarraitzea, eta irakurtzen ikastea ere bai.
2. Maila soziokultural baxuko haurren heldutasuna. Horrek zer du txarra? Bada, haur horiek ez direla irakaslearen espektatibetara helduko, eskolan hastean ikasi beharko luketenari dagokionez.
3. Familien Indize Sozioekonomiko eta Kulturalen (ISEK) eragina. Ikasleen oinarritzko gaitasunei buruzko ebaluazio diagnostikoek (*PISA* ebaluazioetan eta irakurtzeko gaitasunari buruzko beste diagnostiko batzuetan) agerian utzi dute ISEKek eragina duela ikasleen errendimenduan. Horrek zer du txarra? Bada, aipatutako hori baldintza gaindiezina izatea inguru sozioekonomiko eta kultural baxuetan kokatutako ikastetxeentzat, eta ikastetxeak ezin lortzea bertan ikasten ari diren ikasleen maila ekonomiko eta soziokulturalaren arabera esperotakoa baino haragoko emaitzarik.

Cairneyk (2000), oztopo horiek gainditzeko eta nahi diren emaitzak lortzeko familiaren eta eskolaren arteko harremanak birbideratzea proposatzen du:

1. Familiekin elkarreraginean aritzeko patroiak eta parte hartzeko egiturak aldatuz.

2. Ikasleen jatorrizko komunitateetako hizkuntzaren eta kulturaren aberastasuna eta aniztasuna aitortuz, eta ikasle horien beharriari erantzunez.
3. Curriculumaren edukia eta ikasgelako praktikak aldatuz, ikasleen background-ak eta sendotasunak hartuz aldaketarako oinarri gisa.

Ikerlari horrek dioenez, kulturarekiko, hizkuntzarekiko, komunikazio estiloekiko eta partaidetza egiturekiko kongruentzia handiagoak aukera emango du familiak edota komunitateak eskolarekin garatutako lankidetzaren programetako batzuetan egindako akatsak saihesteko.

Eta horren gakoak, Cairneyren arabera (2000), eskolak dauka; izan ere, eskolak familien eta beren komunitateen dibertsitate kulturalari erantzun behar dio, soilik eskolako ezagutzak transmititu beharrean. Bere ustez, familiak eskolan izan beharreko inplikazioa bilatzen duten proposamenek kontuan hartu behar dute: lehenengo eta behin, irakasleek eta familiek argitu beharko luketela eurretako bakoitzak zer ulertzen duen irakurketaz; bigarren, zer eta zergatik baloratzen duen irakurketa; eta azkenik, zertarako erabiltzen duen irakurketa, praktika kulturalaren parte gisa. Elkarren arteko ulermen horri esker, lankidetzako programak edo potentziala errazago egokituko dira familien beharriarenetara, eta, horrela, familiek aukera izango dute irakaskuntza eta praktika kulturalak ikusteko eta ulertzeko, zeren, azken batean, gizabanakoak horien bitartez legitimatuko du gizartean duen tokia.

II.2.2.4 Irakurketa sustatzeko ekintzak, eskolaren esparruan

Haur gehienentzat, eskola izango da irakurketarako aurreneko testuingurua, “el cauce natural a través del cual los niños aprenden a leer y se inician en los hábitos del afianzamiento lector” (Ruíz-Tilve, 2002:3), nahiz eta, lehen aipatu bezala, beraietako batzuek familiaren esparruan dagoeneko finkatu duten alfabetatze aurreko prozesua.

Ondo dakigunez, “La escuela no es el único contexto educativo en el que se encuentran los niños, en la medida en que la escuela y la familia, fundamentalmente comparten criterios educativos” (Solé, 1993:34). Badakigu hezkuntza sistema ez dela irakurtzen ikasteko bide bakarra, baina funtsezkoa da haur eta gazteen irakurtzeko ohitura garatzeko (Lomas, Mata eta Monte, 2007). Hala ere, tradizionalki, gizarteak eskolaren ardurapean utzi ditu irakurketarekin erlazionatutako lan guztiak, eta erantzukizun hori hezkuntza munduaren esku utzi du, ia modu eskusiboan (Ruíz-Tilve, 2002).

Froga ziur ugari agerian utzi arren irakurtzeko ohiturak jardun garrantzitsuak direla, populazioaren irakurketa arloko osasunari buruzko diagnostikoez nahiko estatistika larriak erakusten dituzte irakurketaren maiztasunaren inguruan, eta, oraindik ere, ulermen maila baxuak sumatzen dira, irakurketaren emaitza globalak apur bat hobera egin duen arren (*PISA 2012* txostenaren arabera). *Hábitos de lectura 2011* txosteneko datuen arabera, 14 eta 24 urte bitarteko gazteen % 39.5ek dio ez duela irakurtzen, ez zaiolako irakurtzea gustatzen edo ez zaiolako interesatzen. 25 urtetik aurrera, irakurtzeko eragozpen nagusia denbora falta dela diote, eta, gazte horietatik bakarrik % 24k irakurri egiten du bere aisialdian, gainera, % 76k sekula ez du plazerez irakurtzen, eta soilik % 4k ulertzen du ondo testua (*El Mundo*, 2012ko apirilaren 23a).

Eskolak haur eta gazteen irakurtzeko ohituren garapenean duen zeregin erabakigarria kontuan izanik, irakurketaren inguruko diagnostiko emaitza horiek iradokitzen dute hezkuntza sistemak ez duela asmatu. Eskolari aurpegiratzen zaio irakurketa ez hurbilaraztea (modu egokian) ikasleei, eta, beraz, porrot horren erantzule bihurtzen omen da, eta hezkuntza sistemari leporatzen zaio ez ematea bultzada antolatu eta eraginkorra irakurketari, eta irakurtzeko ohituraren inguruko trebakuntza planik ez erabiltzea. Osorok “irakurketarekiko desanimazioa” eragiten dutenak aipatzen ditu, honi buruz ari denean:

Todas aquellas actitudes o estrategias que sepultan el incipiente nacimiento del hábito lector. Entre ellas podríamos señalar la didáctica de la lectura; los métodos de iniciación en la técnica lectora; el empeño en enfrentar libro/imagen/pc/videojuego; confundir lectura libre con “clase” de lectura; obligar a leer (lecturas obligatorias sin lectura libre); y la escolarización del libro y de la literatura. (Osoro, 2006a:237).

Eskolari egiten zaizkion kritikak, besteak beste, puntu hauetan oinarritzen dira:

- Eskolako lana ezinbestean irakurtzen irakastera mugatzen da, haurrak irakurketa konpetentzia beharrezkoa baitu. Hezitzaile dezenteren ustez, irakurzaletasuna sustatzea eskolatik kanpoko lana da, eta, hortaz, irakurketaren irakaskuntza instrumentalaz baino ez da arduratu behar eskola. Hori dela eta, eskolari eta hezitzaileei aurpegiatzen zaienean ez dutela irakurzaletasunik sustatzen, hezkuntza instituziotik argudiatu ohi da ez dela oso egokia hezkuntza sistemari eskatzea berari proposatu ez zaion eta berari ez dagokion helburu bat bete dezala.
- Haurrak eskolan liburuarekin eta irakurketarekin ohitzen badira ere, irakurtzeko ohituraren esentziak ez du inolako harremanik izaten haurrak eskolan irakurketa jasotzeko duen moduarekin.
- Eskola sistemak irakurketaren inguruko lanean eta irakaskuntzan dituen gabezia horien ondorioz, bokalizazioaren inguruko eragin handia sumatzen da haurrengan, eta, horrez gain, irizpide eskasa testua esploratzeko orduan, maila baxua irakurritakoa ulertzeko orduan...

Aipatutakoez gain, Petitek (2006) Stéphane Beaud aipatzen du, azken horrek diolako, haur askok liburuekiko blokeo jarrera eta irakurketarekiko aurkako jarrera hartzen dutenean, gertakari horrek oso eragin txarra izaten duela haur horren eskola ibilbidean. Gainera, eskola instituzioarentzat berarentzat, kontrako jarrera horrek ondorio garrantzitsuak dauzka, askoz

ere zailagoa delako desengainatu batek irakurketari berriz ere heltzea, irakurzalea ez dena irakurketan hastea baino. "Zertarako irakurriko dut, ez bazait gustatzen?", diote "zapuztutako" irakurle horiek.

Moreno Bayonaren (1993:82) arabera, "Los senderos que conducen a la inapetencia lectora son infinitos", eta Ruíz-Tilvek (2002) eskolaren esparruan gertatzen diren irakurketa gogo suntsitzaile horietako hiru aipatzen ditu:

1. Tradizionalki desegokiak diren planteamendu metodologikoak.
2. Ikasle kopuru handiegia, irakurketa bezalako lan pertsonalerako.
3. Irakasleen motibazio falta.

Lehenengo eta behin, irakurketa erakargarria izan dadin, aditu askoren arabera, irakasleen aldaketa metodologikoa eman behar da. Autore batzuek diotenez, irakurketa lantzeko orduan erabiltzen den gehiegizko didaktismoa zama astunegia da trebatzen ari diren irakurle askorentzat, eta ikasle horiek ezin izango dituzte gainditu ikastetxe askotako ohiko irakurketa praktiken ondorio etsigarriak (Portell, 2008). Dionísio de Sousaren (1999) ustez, ikasgelan, eta bereziki Hizkuntza ikasgaietan, egiten diren irakurketa praktiken erruz gertatzen da irakurleen galera Derrigorrezko Hezkuntza bukatu ondoren. Irakurleak galtzeko bere herrialdean (Portugalen) beste arrazoia da, Dionísio de Sousak salatzen duenez, irakurketa politikaren jarraikortasunik eza.

Kritikak ugariak dira eskolan irakurketa sustatzeko planei eta programei buruz hitz egiten denean. Osorok ere irakurketa lantzeko eredia aldatu beharra dagoela uste du:

Se siguen utilizando métodos absolutamente deleznable (todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean...) ... No se da oportunidad ni tiempo para la lectura libre, espontánea, informal y gratuita (sin pedir nada a cambio: resumen, ficha de lectura...) No sabemos hacerles descubrir a los chavales la ternura, el humor, la delicadeza,... que

esconde la literatura infantil. En una palabra: seguimos demostrando a nuestros chicos y chicas que leer es un tostón, una obligación, una actividad oficial y lectiva más... (Osoro, 2006a: 237).

Beste ikerlari eta aditu batzuek, Colominak (2004), Matak (2009) eta Moreno Bayonak (2003) besteak beste, ere uste dute eskolako irakurketa animaziorako praktiken eredia desegokia dela, eta beraz, argi dute hura lantzeko beste molde batzuk bilatzea ezinbestekoa dela. Hauek dira egiten dizkieten kritiketako batzuk:

1. Eskolan irakurketa sustatzeko planetan eta proiektuetan soilik honako ekintza hauek programatzea izaten da ohikoa: jarduera sakabanatuak, loturarik gabekoak eta isolatuak. Matak (2009) aipatzen du horrela planteatutako jarduerak oso arrakasta mugatua dutela irakurtzeko ohitura iraunkor eta sustraituak garatzeko orduan.
2. Helburu ludiko edo kultural hutseko irakurketa praktikak, jardueren ikusgarritasuna bilatzen dutenak (Colomina, 2004), baina, egile horren arabera, beharrezko zorrotasunik eta prozesurik ez dutenak, eta gertakari isolatu hutsak izaten direnak. Irakurketa beraz, bakarrik jarduera ludikoekin erlazionatzen da. Colominak (2004) eta Moreno Bayonak (2003) erabilgarritasun bakarra ematen diete horrela planteatutako dinamizaziorako ekintza edo jarduera horiei: aldezturik, irakurleak liburuekiko modu positiboan egotea ahalbidetuko duen giroa sortzea; hau da, jarrera positiboa garatzen laguntzea.

Eskolan burutzen diren jarduerok honako ezaugarriak dituzte:

- Taldean egiten dira, bertako kideen arteko elkarreraginez.

- Bitartekari baten figura eskatzen duten jarduerak dira; hain justu, bitartekariaren zeregina da irakurleak gidatzea animazioaren xede diren liburuen inguruan.
- Animazio horien helburua irakurleak seduzitzea izaten da, kutsatze afektiboaren erakargarritasunaren bitartez.

Yuberoren (2001) eta Lomas eta Mataren (2007) ustez, besteak beste, irakurketa sustatzeko praktika eredu honek porrota dakar, bereziki hurrengo arrazoiengatik:

1. Funtsean, irakurketa sustatzeko orduan, ikasleak irakurketaren mundura erakartzeko asmoz, teknika eta dinamika harrigarriak bilatu nahi izan dira, ez praktika egokietan oinarritutakoak.
2. Jarduerak gehiegizko dibertsio eta jolas giroarekin egoten dira lotuta, eta ahaztu egiten da irakurtzeko ohiturak borondatean, ahaleginean eta auto-diziplinan ere oso oinarrituta daudela. Jarduera horietan, handiagoa izan da interes ludikoa, liburuarekiko interesa baino; eta azken hori, liburua, alegia, aitzakia huts bihurtu da.
3. Nolabait, sustapen jardueren izaera kolektiboak eraldatu egiten du irakurketa jardunaren esentzia, funtsean irakurketa jarduera indibiduala delako, bai irakurriko dena aukeratzeko orduan eta bai irakurritakoaren inguruko lehenengo interpretazioa egitean ere.
4. Irakurketa sustatzeko jarduerak, askotan, kanpoko bitartekariak gidatzen dituzte, hori, adituek uste dutenaren kontra doa, hauen iritziz bitartekariak balizko irakurle-ikasleak ezagutu behar dituelako, irakurketak behar bezala aukeratzeko eta jarduerak antolatu ahal izateko, bai eta emaitzak ebaluatzeko ere.

5. Ez dago oso argi irakurketa prozesuaren zein unetan planteatu behar diren sustapen jarduera horiek: irakurketaren aurretik edo ostean.
6. Irakurketa jarduerak egiteko orduan, ikasle guztiek liburu bera irakurri behar izatea denbora tarte berean kaltegarria izan daiteke.

Esate baterako, Salazarrek eta Poncek (1999), eta Aritmendik (2012), beste askoren artean, kritikatu egiten dute derrigorrezko irakurketa, uste dutelako praktika desmotibatzailea dela haur eta gazteentzat, azkenean etxeko lanekin eta asperdurarekin lotzen dutelako irakurketa, eta ondorioz, aurkako jarrera eragiten dutelako. Egile horien iritziz, irakurketaren kontzepzio funtzional hutsak jarduera desagokietara eramaten gaitu, eta, ondorioz, irakurketa ikasketarako tresna soil gisa sartzen da ikasleen unibertsoan, irakasgaiak ikasteko eta gainditzeko bide edo baliabide gisa, baina ez plazera eman diezaiekeen eguneroko ekintza gisa. Ikuspuntu horietatik, euren ustez, ikasle askok gaitzetsitako jarduera izatera heltzen da.

Adituei oso praktika okerrak iruditzen zaizkie hurrengo biak: (a) haurren eta gazteen irakurzaletasuna sustatzeko eta liburuetara arreta erakartzeko, eskolek eta liburutegiek zenbait teknika eta jarduera programatzea duten ikusgarritasunagatik eta itxuragatik soilik; eta, (b) herritarrak irakurtzera animatzea soilik publizitate kanpaina handiak erabiliz.

Scholasticek (2010; 2014), Morduchowiczek (2014) eta Celayak (2008), besteak beste, agerian uzten dute beste arazo kezkarri bat: irakurketarekin lotutako eskolako plan edo programa gehienen anakronismoa, honek ez baitu laguntzen gazteenak irakurketarekin erakarrira senti daitezen. Autore hauei iruditzen zaie plan eta programa horiek aurrez aurre egiten dutela talka hezibidean dauden irakurleen jatorrizko kultura digitalarekin. Izan ere, ikasle hauek “sortzez digitalak” dira eta esperientzia kultural desberdina dute: sentitzeko, entzuteko eta ikusteko modu berriak. Irakurtzeko eta idazteko modu berriak; hizkuntzaren erabilera berriak eta komunikatzeko modu berriak; ikasteko eta jakiteko modu berriak; hurkoarekin erlazionatzeko eta beren identitate propioa eraikitzeke modu berriak; 18 urtetik

beherako haur eta gazteak pantailaz betetako eta erabat dibertsifikatutako unibertso mediatiko eta teknologikoa ume-umetatik ezagutu duen lehenengo belaunaldiko kideak dira; informazio digitalaren munduan hazi dira.

Morduchowiczen (2014) ustez, irakurketaren esparruan jarduteko programek edo irakurketa sustatzeko planek albo batera uzten dute errealitate hori; sarri askotan, horren arrazoa izaten da, orokorrean, helduak zer egin ez dakitela egoten direla aukera teknologiko horien aurrean, askotan ez baitakite zein den eskaintza horren erabilera instrumentala, eta galdera gehiago izaten dituzte, erantzunak baino. Gauzak horrela, irakurketaren arloko programatzaile-bitartekariak ez dituzte aprobetxatzen teknologiak eskaintzen dituzten abantaila handiak, eta eredu tradizionalen alde egiten jarraitzen dute, nahiz eta, publiko berriarentzat, eredu horiek ez diren ez erakargarriak, ez eta eraginkorrak ere.

Saihestu beharreko praktikei buruzko analisi honen ostean, Matak (2009), Solék (1993), bai eta Moreno Bayonak (1993) ere, azaltzen dute beste proposamen didaktiko batzuk erabili behar direla, haur eta gazteei irakurtzearen aldeko jarrera eta estimulazioa helarazteko. Egile horiek zenbait ekintza iradokitzen dituzte, irakurketarekiko lotura esanguratsua finkatu ahal izateko. Hauek dira idazle horiei bururatzen zaizkien proposamen batzuk:

1. Irakasleen programazioen lehentasunezko helburuetako bat irakurketaren sustapena izan beharko litzateke, curriculum proiektuen eta oinarrizko gaitasunen barruan.
2. Hezkuntza etapa bakoitzean, etapa horietarako egokiak diren jarduerekin eta ikuspuntu metodologikoekin landu beharko litzateke irakurketa.
3. Irakurtzen hasi baino lehen, zenbait jarduera egin beharko lirateke; eta, irakurri ondoren, beste jarduera batzuk, irakurritakoari buruz hausnartzeko, eztabaidatzeko, hitz egiteko edo sortzeko.
4. Programa konstante eta iraunkorrak izan beharko lirateke.

5. Irakurtzen irakasteko eta irakurketa sustatzeko egiten diren ekintzak bateratu beharko lirateke, eta irakasle guztien artean adostutako eta koordinatutako jarduerak egin beharko lirateke.
6. Denbora eta espazio jakin bat eskaini beharko litzaioke irakurketari, lengoia orduetan.
7. Irakasleak eta ikasleak ebaluatu eta inplikatu beharko lirateke.

Era berean, Matari (2009) iruditzen zaio irakurketaren ulermena lantzea irakurtzen animatzeko modurik onena dela. Irakurketa sustatzeko programen helburua irakurketaren ulermena bilatzea eta horren alde egitea izan beharko litzateke beti, haren ustez. Fiz et al.-ek (2000) biak erlazionatzen dituzte: irakurzaletasuna eta irakurketaren ulermena, alegia; eta, proposamen didaktiko gisa, ulermena hobetzea aipatzen dute, irakurzaletasuna bultzatzeko. Bi dira proposamen horretarako arrazoiak: lehenengo eta behin, irakurketaren ulermena lotuago dagoelako zaletasunarekin, irakurketa jarrerarekin baino; bigarrenik, bere ikerketaren laginean ikusi ahal izan zuten moduan, ikasleek adinean gora egin ahala, irakurzaletasunak behera egiten duelako; eta kontuan izanik hazi ahala gero eta zailagoa dela edozein ohituratan eragitea (irakurtzeko jarreran ere bai), pentsa liteke zaletasuna sustatzea izan daitekeela helbururik didaktiko eraginkorrena. Irakurzaletasunaren eta irakurketaren ulermenaren arteko korrelazioa kontuan hartuta, eta azken horrek ikasleen eskola-errendimenduan duen eragina aintzat izanik, uste dute irakurzaletasuna areagotzeak ikasleen errendimendu akademikoa ere hobetuko lukeela.

Andersonek, Wilsonen eta Fieldik (1988) (Eyzaguirrek eta Fontainek aip., 2008) irakurketa egoki sustatzen duten ekintza mota batzuk aipatzen dituzte beren ikerketan. Halaber, datuek erakusten dute ekintza hauek irakurzaletasuna 3,6 aldiz gehiago sustatzen dutela. Hauek dira Anderson et al.-ek (1988) proposatutako motibazio jarduerak:

- Ikasleentzat interesgarriak eta egokiak diren liburuak eskaintzea.

- Ahots goran irakurtzea.
- Irakurketarako pizgarriak finkatzea.

Vieira de Castro eta Dionisio de Sousaren (1996) iritziz, hobekuntzarako beste behar bat irakasleen mentalitatea eta jarrera aldatzea da. Irakasleen jarrera presio kontraesankorrek baldintzatzen dute: alde batetik, jorratu behar dituzten gaiak daude, eta, bestetik, jorra ditzaketen gaiak. Erabakia irakasleen bizkar gelditzen da askotan: batzuek praktika tradizionalenekin egiten dute bat, horrek nolabaiteko konfiantza eta lasaitasuna ematen dielako kasu bakoitzean egin behar dutenari buruz, eta halaber, aldaketa egoera orok berarekin dakarren ziurgabetasuna murrizteko modua da hori.

Beste irakasle batzuentzat, aipatutako aldaketa irakurketaren sustapen gogoetatsuago eta koordinatuago batekin egon daiteke lotuta, eta, beraz, lan hori esperantzaz betetako erronka izango litzateke.

Hori dela eta, tentsioak sortzen dira irakasleen bi jarrera eta jardura horien artean: alde batetik, irakasleen jarrera eta jardura tradizionalenak daude, eta, bestetik, irakurketa hezkuntzaren eta gizartearen aldaketarekin lotzen dituzten irakasleen jarrerak eta jarduerak.

Teixidorrek (2005) irakasleei zuzendutako bederatzi printzipio zerrendatu ditu, irakurketaren inguruko praktika egokiak burutzeko:

1. Irakasleak irakurketa gaitasuna bultzatu behar du, eta irakurketei buruz hitz egiteko aukera eskainiko duen lankidetzaren giroa zabaldu behar du ikasleen artean.
2. Irakasleak ikaslearen eta testu idatziaren arteko bitartekari edo ahalbidetzaile gisa jokatzeko du, eta estimulurako faktorea ere bada. Irakasleek bitartekoak eta baliabideak kontrolatzen dituzte.

3. Irakurketa sustatzeko orduan, bitartekaritza lanaren ardura ez zaio irakasle bakarrari ematen; aitzitik, modu sistematizatu eta koordinatuan egiten da lan, zenbait irakasleren artean.
4. Curriculum arlo guztiak irakurketaren sustapenean inplikaturik daude, arlo linguistiko eta literarioek parte esanguratsua duten arren.
5. Irakurketaren sustapena beste arlo guztiekiko berdintasuneko baldintzetan dago txertatuta eskola-curriculumean, eta ikastetxeko zenbait proiektutan eta irakasleen programazio batzuetan agertzen da.
6. Eskola-liburutegiak curriculumaren garapena ahalbidetzen du eta bertan txertatuta dago; irakaskuntzarako eta ikasketarako baliabide zentro gisa hartzen da. Jakituriaren iturria ez da testuliburuan oinarritzen, eta, ondorioz, horrek lan egiteko modu berriak dakarzikie irakasle eta ikasleei.
7. Irakasleak irakurle ereduaren erantzukizuna du ikasleen aurrean, eta bere gain hartzen du erantzukizun hori. Ikasleentzat eta ikasleekin irakurtzen du. Irakurle trebea izateaz gain, zaletasunez irakurtzen duen pertsona bat da. Beraz, ez da soilik, ez eta nagusiki ere, ikasleek egiten dituzten jardueren kontrolatzailea eta zuzentzailea.
8. Irakasleak testu eta gai ugari erabiltzen ditu.
9. Irakurketa jardueretan, irakasleak zenbait unetan hartuko du parte: irakurtzen hasi baino lehen (ikasleen alde aurreko ezagutzak eguneratzeko eta irakurketaren helburuak argitzeko), irakurketan zehar (ulermena ahalbidetuko duten zenbait estrategia zehazteko), eta irakurketaren ondoren. Parte hartze horietan, ez ditu soilik ulermen arloko kontuak aipatuko, baizik eta testuak ikasleengan sorrarazten dituen emozioak, sentimenduak eta jarrerak ere bai.

Lehen aipatu dugu adituek kritikatzeko dutela irakurketa praktikan ez sartzea irakurtzeko modu berriak, Teknologia Berriek eskaintzen dituztenak, eta hori da, hain zuzen ere, proposatzen den hobekuntzarako beste estrategia bat: Teknologia Berriak sartzea irakurketa praktikan. Teresa Corchetek (2013) dio, teknologiek eraldatutako testuinguruan, gaur egungo haurrak estrategia desberdin eta eraginkorrekin hurbil daitezkeela irakurketara. Espezialista horrek aldaketa teknologikoei adi egoteko gomendatzen die irakurketa bitartekariari, uste baitu Teknologia Berriak irakurketa praktikan integratzeak haur eta nerabeen interesekin konektatzen lagunduko duela. Argudioen ildo berean, Colomerrek (2009) datu interesgarri hau ematen du: gehien irakurtzen duen populazioa ordenagailua gehien erabiltzen duen populazio bera da, eta egunkari eta aldizkari gehien irakurtzen dituztenak ere telebistaren eta bideo-jokoaren kontsumitzaile handienak dira, libururik irakurri ez arren. Horrela, Colomerrek (2009), Durbán Rocak eta García Guerrerok (2013), besteak beste, ohartarazten dute arazoa gehiago dagoela inguruan, teknologietan baino, eta teknologiak erabiltzera animatzen dute, belaunaldi hauen irakurzaletasuna sustatzeko tresnak direla argudiatuta.

Irakasleei dagokienez, aipatu behar da, irakasleek irakurketaren sustapenarekin duten inplikazioan alde handiak badaudela. Gauzak horrela, aditu batzuek honako puntu hauekin erlazionatutako aldaketa beharrak adierazten dituzte:

1. Mentalitate eta jarrera aldaketa: Mekisek (2008), Txileko Hezkuntza Ministerioko CREA/Eskola-liburutegien arduradun nagusiak, azpimarratzen du garrantzitsua dela irakasleak izatea irakurketaren eredu, eta beharrezkoa dela irakasleak ikasle bakoitzaren gustu eta interesak ezagutzea. “Irakurketaren genomari” buruzko metafora aipatzen du: “la secuencia del genoma humano es casi (99,9%) exactamente la misma en todas las personas y es la pequeña variación entre uno y otro lo que nos hace distintos”. Egiaztapen horretan

oinarrituta, irakasleak gonbidatzen ditu ikasle bakoitzaren gustuak eta interesak ezagutzera, bakoitzaren irakurketa prozesua zehaztuko duen % 0,1 hori ulertzeko.

2. Beharrezkoa da irakasleak (edo irakurketaren arloko bitartekaritzan ari diren langileak) prestatuta egotea eta baliabideak izatea: Ruíz-Tilvek (2002) nabarmentzen du garrantzitsua dela irakurketa sustatzen duen irakasleak edo langileak ezagutzak eta benetako interesa izatea, zeren eta, jarrera eta gaitasun horiek ez baditu, irakurketaren desanimatzaile bihurtu daiteke (eta irakurketa animatzeko egiten dituen proposamenak ere bide beretik joan daitezke).

Beraz, aurretik adierazitako ideietatik ondorioztatzen dugu orain arte eskolan eta gizartean lortutako emaitza kezkarriak gainditzeko, batetik, beharrezkoa dela irakurketaren sustapena ez identifikatzea soilik irakurketaren dinamizazioarekin, eta bestetik, irakurketaren sustapenak jende asko behar duela inguruan: irakasleak, liburuzainak, irakurketaren promotoreak, kultur teknikariak, dokumentalistak, eta, azken batean, lan horri aurre egingo dioten ondo prestatutako profesionalak, irakurketaren sustapena hartzailearengandik hasita planteatuko dutenak; hau da, diseinatzen diren programa globalen azken onuradunetik hasita.

II.2.2.5 Ereduek eta motibazioa

Orain arte ikusitakoez gain, bada irakurketaren sustapenean munta handiko beste bi aspektu: ereduak eta motibazioa. Lehenengoei dagokienez, ikerketek behin eta berriro ondorioztatzen dute bai irakurtzeko ohiturak bai irakurtzeko jarrerak eta balioa sortzen eta garatzen laguntzeko ereduak erreferentzia nahitaezkoak direla.

Ereduek. Haurren irakurketa jokabideetan familiaren eta irakasleen eraginaren garrantzia aipatu dugu aurretik. Orain, labur-labur, bi eragile hauen irakurketa ereduak

haurren eta gazte nerabeengan duten garrantziari buruzko ikerketek ondorioztatzen dituzten beste ideia batzuk azaldu nahi ditugu.

Familiaren esparruko eta eskolaren esparruko ereduaren garrantzia azpimarratzea izaten da irakurketa sustatzeko ekintza askoren oinarrian dauden printzipioetako bat. Herrerok (2014) dio bere blogean “Biblogtecarios”: “Nada es tan contagioso como el ejemplo”.

Banduraren (Yuberok aip., 2009) “Ikasketa sozialaren teoriak” definitu egiten ditu “imitaziozko jarrerak” deitutakoak; esate baterako, halaxe gerta daiteke subjektuak ikusten duenean bere ereduak saria lortzen duela portaera egokia izateagatik. Irakurketari buruz ari garela, Krashenen (2004) iritziz, hurrek gehiago irakurtzen dute ikusten dutenean beste pertsona batzuek ere irakurtzen dutela.

Hortaz, hurrek irakurketa ereduak izatea inguruan funtsezkoa da (Lockwood, 2011) Lockwoodek dioenez, irakaslearen interes pertsonala eta gogo bizia, xehetasun txiki askotan adieraziak, funtsezko faktoreak dira inguru irakurzalea sorrarazteko; izan ere, ikasleek eredu gisa hartzen dituzte hezitzaileen portaerak. Courtney B. Cazdenek (Moreno Sanchezek aip., 2002) dio, zuzeneko formakuntzarekin batera, ereduak erabiltzea eta aldatioak eraikitzea funtsezko motibazio estrategiak direla irakurtzeko ohiturak prestatu eta egonkortzeko prozesuan.

Motibazioa. Irakurtzeko ohiturari lotutako beste faktore bat motibazioa sustatzeko asmoz egiten diren jardura guztiak dira.

Homansen (Bermúdez Ruízek aip., 2013) arabera, portaera, eta, zehatzago esanda, portaera soziala, printzipio berezi batzuen menpe dago. Honako hauen menpe, hain zuzen:

- Zenbat eta sarituagoa izan pertsona baten jardura, orduan eta probabilitate handiagoa egongo da pertsona horrek jardura hori egin dezan.

- Pertsona baten jarduera iraganean saritua izan bada, probabilitate handiagoa dago pertsona horrek jarduera hori edo antzekoren bat egin dezan.
- Zenbat eta baliotsuagoa izan pertsona bati jarduera batengatik ematen zaion saria, orduan eta probabilitate handiagoa egongo da pertsona horrek jarduera hori egin dezan.

Irakurketa jarrerari eragiten dioten aldagaien artean, Guthriek eta Wigfieldek (1999) motibazioaren aldagaia nabarmendu dute. Bi autore hauek bi motibazio osagai bereizten dituzte: lehenengoa *kanpoko*a da, eta, horren arabera, irakurketa jarduera instrumentaltzat hartzen da, eta informazioa jasotzera edo aitorten soziala edo beste sariren bat lortzera dago bideratuta; bigarren osagaia, berriz, *barneko*a da, eta dibertimenduarekin, jakin-minarekin eta irakurketa jardueraren inguruko interesarekin dago lotuta. Egile horiek irakurketaren inguruko motibazioaren, irakurtzen igarotako denboraren eta lortutako ulermen mailaren errendimenduaren arteko lotura kausalei buruzko azterketa egin dute. Ondorioztatu dute hiru aldagai horien arteko lotura kausala dagoela: motibazioak areagotu egiten du irakurtzera emandako denbora, eta hazkunde horrek, aldi berean, irakurketaren errendimendua hobetzen du.

Aritmendik (2012) dio irakurtzeko motibazioa pizteko, batez ere haurren kasuan, sedukzioa erabili behar dela, ez obligazioa, eta gauza bera ikus dezakegu Rúaiz-Tilveren aipu honetan:

... a lo largo de la vida, los adultos recordamos algún maestro que nos animó a leer o algún otro que nos obligó a ello, casi como un castigo: dos formas distintas y distantes de ejercer el acercamiento a la lectura y a la literatura. (Rúaiz-Tilve, 2002:4).

Dena den, Ferdinand Buisson (Chartierrek aip., 2011:42) kexu da: “¿Cómo iban a poder los maestros hacer partícipes a otros de una experiencia que no conocen?”. Izan ere,

López Gaseniren arabera: “Orokorrean, irakasleak oso gutxi irakurtzen duen kolektiboa dira. Hain zuzen, umeengan irakurzaletasuna sustatu behar duten guztien arteko talde garrantzitsuenetako batek ez du irakurtzeko ohitura handiegirik.” (López Gaseni, 2006:54)

Chartierrek honelako azalpena ematen du, etorkizuneko maisu eta maistrek jasotzen duten prestakuntzarekin lotuz:

Para conseguir que los demás amen la lectura, hay que ser un lector; y para que los maestros sean “amigos de la lectura, de la lectura de verdad, de lo que leemos por gusto, de la lectura desinteresada”, la literatura contemporánea (teatro, poesía, novela) tiene que entrar en las escuelas normales (Chartier, 2011:42)

Sarri askotan sumatzen da gurasoen motibazioa, eta motibazio soziala ere bai, kanpoko osagaira baino ez doala zuzenduta, alegia, kontzepzio funtzionalera. Moreno Sánchezek (2001b) dio, zenbait esparrutan, arlo akademikoan nabarmentzeko asmoz baino ez duela familiak irakurtzera akuilatzen. Hessek eta beste batzuek (Moreno Sánchezek aip., 2002) uste dute “lorpenerako presioa” deritzona kontuan hartu beharra dagoela, motibazio aldagai gisa, guraso batzuek irakurtzera animatzen baitituzte seme-alabak arlo akademikoan nabarmentzeko bide gisa. Presioari lotutako motibazio horren ondorioz, Osorok (2011) dio haurrak irakurketa gorrotatzera irits daitezkeela, eta heldu askori aurpegiratzen die “perspektiba galtzen” dutela, seme-alabak irakurketara bultzatzearen modu horrekin.

Haurrak irakurtzera animatzeko zer egiteari dagokionez, Osororen (2011) iritziz, gakoa ez da errezetak deskubritzea, baizik eta pentsatzea zer ez dugun egin behar, hausnartzea zer akats eta aje bihurtzen diren “nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura y que transforman los libros en un verdadero instrumento de tortura”. Era berean, motibazioari ez dio batere laguntzen, oraindik ere tarteka hala egiten den arren, irakurketa zigor gisa erabiltzea, Moralesek, Rincónek eta Romerok (2005) beren ikerketatik

ondorioztatzen duten bezala. Hauen ustez, ez da lagungarria, era berean, etxeko irakurketa soilik etxeko lanekin lotzea, eta, beraz, lehen aipatu bezala, haurrak irakurketa soilik irakurketaren kontzepzio funtzionalaren inguruko jarduerekin erlazionatzea.

Beraz, motibazioa (positiboa) eta ereduak batera joatea izango da joratu beharreko erronka: gurasoek seme-alabak irakurtzera anima ditzatela, eta beraiek ere irakur dezatela. Moreno Sánchezek (2001, 2002), Cairneyk (2000) eta Iniesta Millánek (2011), besteak beste, errepikatzen dutenez, sarri askotan, gurasoen praktika ez dator bat asmo horrekin, etxean ez delako aisialdian irakurtzen, edo gurasoek beste jarduera batzuetara bideratzen dituztelako seme-alabak, liburuak irakurtzera bideratu beharrean. Kasu hauetan, seme-alabak desorientatu egin daitezke, eta etxeko irakurketa soilik etxeko lanekin lotu dezakete, eta lehen aipatzen genuen bezala, soilik irakurketaren kontzepzio funtzionalaren inguruko jarduerekin.

II.2.3 Familiek, irakasleek eta ikasleek irakurketaren inguruan eta irakurtzeko ohitura sustatzearen inguruan bizi dituzten errealitateak eta arazoak

Familientzat, irakasleentzat eta ikasleentzat irakurketara hurbiltzea eta irakurtzeko ohiturak sustatzea, nahiz eta zinez ahalegindu, ez da beti erreza eta arrakastatsua gertatzen. Izan ere, hiru inplikatuok irakurketarekin eta, beraz, irakurtzeko ohituren garapenarekin dituzten aspektu oztopatzaileak ez dira eskasak.

II.2.3.1 Irakurketaren gaineko iritzi soziala

Gure gizartean, irakurketak prestigio soziala izan du; bereizketa sozialeko nolabaiteko marka zeukan. Orain, aldiz, “curriculumaren gizartea”-n (Zaiden (1996) hitzetan, Sánchez-Garciak, Yuberok eta Larrañagak, aip.,2010) irakurketaren gaineko iritzi soziala aldatu egin da, Fernández Marcialen (2005) arabera, arrazoi hauengatik: irakurketak jada ez du elite bat ordezkatzeko; gure gizarteak jada ez dauka irakurtzea behar kulturaren inguruko keinu sozial

gisa, beharrezko gaitasun sozial gisa, eta ez zaio garrantzirik ematen irakurtzearen portaerari, (nahiz eta, paradoxikoki, gure kultur egituran, liburuak dituzten etxeak maila gorengokotzat hartzen diren). Gauzak horrela, gure kulturaren, irakurketa ez da hartzen beharrezko gaitasun sozialtzat, ez da aisialdi gisa sustatzen, eta beraz, kulturari denbora eskaintzea ere ez da sozialki bultzatzen.

Hortaz, Fernández Marcialek (2005) gaur egungo gizartean irakurtzeko ohitura sendotzeari negatiboki eragiten dioten zenbait faktore sozial planteatzen du:

1. Gure gizartean nagusi den balio sistema, zeinaren arabera irakurketa ez baita arrakasta indibiduala baloratzeko baremoetako bat.
2. Denbora librearen erabilera: irakurzalea izateko, denbora eskaini behar zaio zaletasun horri, eta kontraesankorra da irakurketa baloratzea eta horri denborarik ez eskaintzea. Gaur egun, ez irakurketak eta ez kultur jarduerak, ez dute lehentasunezko tokirik herritarren aisialdian.
3. Irakurketak espazioa, dirua, denbora eta ahalegin mentala eskatzen ditu, eta azken hori, adibidez, itxura batean, irakurzaleentzat baino ez da atsegina; izan ere, ahalegintzeko beharizan hori zama bat da irakurzaleak ez diren gainerakoentzat (AEBetan 2010ean egindako *Kids and family reading* [Scholastic, 2010] txostenean azaltzen denez, haurren % 86 harro sentitzen dira eta lorpen sentazioa dute liburu bat irakurtzen amaitzen dutenean).
4. Gazteek aisialdi modu berrietara bideratzen dituzte beren gizarteratzea eta kontsumoa (pantaila ugariak, erosketak egitera joatea edo ikuskizun jendetsuak), eta, batzuen ustez, hori da gazteek irakurketarekiko duten aurkako jarreraren arrazoia (Colomer, 2009). Gaur egungo gure gizartean, komunikaziorako eta aisialdirako formulak txundigarriagoak dira, edo berehalakoa asetzera jotzen dute. Zenbaiten iritziz, joera horien ondorioz,

aipaturako formula horiek ez dira irakurketarekin bateragarriak. Askoren ustez, haurrek eta nerabeek Teknologia Berriei (eta, bereziki, Interneti) ematen dieten erabilera da irakurtzeko ohituraren etsairik handienetakoa, eta datu hau ematen dute: 6 eta 17 urte bitartean, haurrek irakurtzen pasatzen duten denbora murriztuz doa, eta, aldiz, ordenagailua eta telefono mugikorra erabiltzen ematen duten denbora goraka doa (*2010 Kids & Family Reading Report* [Scholastic, 2010] txosteneko datuak). Philip Roth idazleak (2003) ere oso ikuspegi pesimista du irakurketari eta liburuen etorkizunari buruz Interneten aro honetan. Idazle horrentzat dena da denbora kontua, pantailen (ordenagailua, telebista, iPad-a) diktadurari aurre egiteko dugun denboraren araberakoa, “porque estas pantallas son más importantes que los libros” (Petitek aip., 2011:11).

Aurreko konstatazio horiek agerian uzten dutena zera da, egun, gure gizartean irakurketa ez dela entretenimendurako aukera gisa edo beharrezko gaitasun sozial gisa.

II.2.3.2 Familia egoerak, eta horrek irakurketaren garapenean duen eragina

Moreno Sánchezek (2001) dioenez, familiaren esparrua ez da beti izaten irakurtzeko ohiturak garatzeko abiapuntua, ez eta garapenerako esparrua ere. Izan ere, badaude irakurtzeko ohiturak estimulatzen dituzten familia esparruak, eta, bertan, familiek irakurketa baloratzen dute eta denbora familiarra eskaintzen zaio irakurtzeari; eta, bestetik, badaude bitarteko ez-estimulatzailerak ere, alderdi sozioekonomiko eta soziokultural penagarrikoak (ekonomikoak edo afektiboak), alegia.

Modu horretan, familia inguru ez-estimulatzailerak batetik datorren haurra eskolara heltzen denean, beharbada ikusiko du bere hizkerak eta bere kultura familiarrek ez dutela inolako zerikusirik bere ikasketa testuinguru berriarekin, eta hasieran irakurketarekin interesatuta egon badaiteke ere, oso zaila egingo zaio egoera hori gaintitzea, eta horrek

jarrera inhibitua edo desegokira eraman dezake haurra (Moreno Sánchez, 2002). Moreno Sánchezen arabera: “el fatalismo sociológico se une muchas veces al fatalismo ideológico (los niños que proceden de clases desfavorecidas tienen menos posibilidades de promoción), resultando que la escuela es el medio más estimulante para los que ya están estimulados.” (Moreno Sánchez, 2002:315).

Rodríguezek (1988), beste ikerlari batzuen lanetan oinarrituta, ideia hori berresten du, eta hauek jartzen ditu adibide gisa:

- Downing eta Thackray, ikerlari hauek frogatu baitute familien maila sozioekonomikoa eta irakurketaren ikasketa erlazionatuta daudela.
- Wigfield eta Asher, ikerlari hauek defendatzen baitute maila sozioekonomiko baxuagoko familietako haurrek heldutasunera beranduago iristeko joera dutela, gurasoen jarrerak ez direlako hain intelektualak, gutxiagotan egoten direlako idatzizko materialen aurrean, eta esperientzia aberasgarriez gozatzeko aukera gutxiago dutelako.

Moreno Sánchezen (2000) ustez, haurrek nekez baloratuko dute familiak baloratzen ez duena. Hortaz, familiak ez badu irakurketarako erraztasunik ematen, eta ez baditu seme-alaben irakurtzeko ohiturak ahalbidetzen, horiek ere ez dute irakurketa aisialdirako jardueratzat hartuko, eta nahiago izango dituzte beste jarduera batzuk. Dena den, horren guztiaren arrazoietakoa bat izan daiteke askotan familiek ez dakitela helburu horretan nola lagundu (Iniesta Millán, 2011; Moreno Sánchez, 2001a).

II.2.3.3 Irakaslearen egoera, eta irakurketaren inguruko lanean izan beharreko inplikazioa

Eskolak, obligazio gisa, neska-mutiko guztiei jarri behar die irakurketa eskura (Solé 2006), tresna guztiz beharrezkoa baita. Eskola ezin da konformatu “batzuek” ez

irakurtzearekin, familian ez dutelako irakurketa eredurik, edo, beren maila sozialean, gurasoen heziketa maila oso baxua delako eta irakurketa gutxi baloratzen zaielako. Izan ere, kontrako testuinguru horietan, nabarmenagoa eta beharrezkoagoa da eskolak konpentsazio funtzioa betetzeko premia.

Alabaina, Emilia Ferreirok (2013) ohartarazten gaitu hezkuntza sistemaren mugaz. Bere iritziz, gizarteak itxaropen handiz uste du hezkuntzak hainbat egoera konponduko dituela, nahiz eta, berez, inolako hezkuntza sistemak ezin dituen hainbat egoera konpondu.

Normalean, irakurketa sustatzeari dagokionez, irakasleen testuinguruan ez da irakurketa praktikaren analisi zorrotzik egiten, irakasleek ere ez dute beharrezko prestakuntzarik, ez dago irakasle taldeen jarduera gogoetatsu eta koordinaturako dinamika profesionalik, eta irakurketa ere ez da curriculumean integratzen. Egoera horretan, erraz ulertzen da irakasleek irakurketarekin pairatzen dituzten tentsioak indartsuagoak direla, hezkuntza arloko beste eduki edo helburu batzuetan izaten diren tentsioak baino. Gainera, Bernsteinek (1990, 1993) ohartarazten du biziki garrantzitsua dela kontuan izatea irakurzaleak ez diren heldu asko (irakasleak, liburuzainak, familiak...) arduratzen direla haurren irakurketa jardueraren ildoak eta materialak zehazteaz, eta horrek irakurketa sustapenen praktiken desegokitasuna ekar dezake.

Gure artean oraindik hasi berria den ikerketa ildo batek aztertzen du zer-nolako harremana dagoen irakasleen irakurzaletasunaren eta ikasleek irakurketa testetan eta irakurketa arloko prestakuntzan lortzen dituzten emaitzen artean. Europako irakurketaren irakaskuntzari buruzko Europar Batzordearen *EURYDICE* txostenean (2012), nabarmentzen da irakasleek funtsezko zeregina dutela irakurketaren esparruan, eta irakasleen prestakuntzari eta ikasleek irakurketan izaten dituzten errendimenduei buruzko zenbait ikerketa aipatzen dira bertan:

- Darling-Hammondek (1999) frogatu du irakasleen prestakuntzak modu fidagarrian iragartzen dituela ikasleen emaitzak. Bere ikerketetan ondorioztatzen du ondo prestatutako irakasleak zituzten ikasleek irakurketa arloko errendimendu hobekia lortu zituztela, prestakuntza eskasagoa zuten irakasleak zituzten ikasleek baino.
- ADORE Proiektuaren txostenak (Garbe, Holle eta Weinhold, 2009) nabarmentzen du irakasleei arlo honetan prestakuntza akademiko zehatza eta etengabeko prestakuntza ematea garrantzitsua dela. Azpimarratzen da irakasleen prestakuntza hori epe luzeko eginkizuna izan behar dela, ez tailer edo mintegi laburra, eta ezinbestekoa dela ikastetxe osoaren inplikazioa lortzea.

EURYDICEk (2012) Europako herrialdeetako irakasleen formakuntzan dauden ezberdintasunak ere erakusten ditu, irakurketaren irakaskuntzarekin eta sustapenarekin gehien erlazionatuta dauden esparruen edukiei dagokienez. Txosten horretan aipatzen diren datuek agerian uzten dute Espainiako Estatuan indarrean dauden Irakasleen Hasierako Trebakuntzarako planek ez dutela beharrezko koherentziarik izaten oinarri teorikoen eta esperientzia praktikoen egituratu eta gainbegiratuaren artean, eta beraz, ez dituztela etorkizuneko irakasleak prestatzen irakurketaren mekanika irakasteko eta irakurketa sustatzeko behar duten konfiantza izaten.

Errealitate hori oztopo garrantzitsua da, irakaslearen zeregina funtsezkoa baita liburuaren eta haurraren harremana finkatzeko orduan, irakaslea baita “zeremonia-maisu goren”, eta bere jardura giltzarria izango baita haurrak motibatze orduan (Moreno Bayona, 1993). Gabezia horrek erabat baldintzatuko du irakaskuntza praktika, eta ondorioz, hezkuntza sistema, izan ere, Josu Sierrak (2009) dioenez: “La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus maestros”.

Colomerrek (2009) gogorarazten digu gutxien irakurtzen duten profesionalen artean irakasleak daudela, eta berak dio hori datu estatistikoa dela. Egile horrek irakasleen irakurketa jarduerari (edo, hobeto esanda, jarduera ezari) buruzko emaitza kezkarriak eman dituzten zenbait ikerketa aipatzen ditu, eta ideia horren harira, Lockwoodek Chambersen hitzak ekartzen zituen gogora: "... la profesión docente es una profesión de lectores reacios... Es raro que se los vea leyendo una novela, recreándose en ella con placer..." (Lockwoodek, 2011:176 aip.). Lockwoodek, ostera, kontrakoa dio irakasle ingelesten irakurketa praktikei buruz aritzerakoan: "Por fortuna, la mayoría de los maestros leen por placer fuera de la escuela... El 71% frente al 56% de los adultos de la población general que leen libros por placer" (2011:45). Espainiako irakurtzeko ohiturei eta liburuen erosketari buruzko 2006eko Barometroak (Espainiako Editoreen Gremioen Federazioak egindakoa, FGEE, 2007) berretsi egiten du Lockwoodek irakasleen irakurtzeko ohiturei buruz emandako datua: irakasleen irakurtzeko ohitura nabarmen handiagoa da Espainiako herritar multzoarena baino, eta, zehazki, ohitura hori sendoagoa da DBHko irakasleen artean, Lehen Hezkuntzako artean baino.

Unibertsitateko ikasleekin egindako ikerketa batean, Larrañagak, Yuberok eta Cerrillok (2008) ondorioztatu zuten Magisteritza Ikasketak egiten ari diren ikasleak direla, unibertsitateko ikasleen artean, irakurketa intentsitate txikiena dutenetakoak, eta, Ingeniaritza eta Erizaintzako ikasleekin batera, ez irakurzaleen talderik handiena osatzen dutenak (Magisteritza Ikasketetako ikasleen % 40, lan merkatuan sartzean, ez dira irakurzaleak, eta herenak ez du irakurketara hurbiltzeko eta irakurketarekin gozatzeko motibazio eredurik); gainera, beraiek dira liburutegia gutxien erabiltzen dutenetakoak (ondorioztatu zuen Gómez Hernándezek, 2006, Murtziako ikasle unibertsitarioek liburutegiari ematen zioten erabilera ebaluatzean).

Irakaslea ikasleen eredu soziala da, eta haren jarrera, berriz, gakoa da hezkuntzari dagokionez. Lockwoodek (2011) dioenez, irakurketa sustatzeari kalte gehien egiten diona da irakasleak berak aitortzea ez dela irakurzalea edo ez duela askorik irakurtzen; izan ere, hurrek irakurle gogotsuaren eredua ikusi behar dute irakaslearengan. Horretaz gain, Chambersen ustez, irakasleak irakurketa sustatzeko duen eraginkortasuna eta irakasleek liburuez eta Haur Literaturaz duen ezagutza proportzionalak izango dira eta horregatik Chambersek dio funtsezkoa dela irakasleen hasierako prestakuntzan Haur Literaturari buruzko irakasgaiak ere egotea.

Beste alde batetik, Larrañagak, Yuberok eta Cerrillok (2008) ohartarazten dutenez, irakurle instrumentalak diren irakasleen arazoa da irakurketa instrumentalizatzeko jarduerak programa ditzaketela soilik, irakurketa bera ahaztuz. Helburuak baldin badira, batetik, irakasleek hurrei laguntzea irakurketa deskubritzen, eta, bestetik, ikasleengan motibazioa aktibatzea (kontuan izan behar da ikasleak ikusten eta entzuten dutenaren eraginpean daudela), baina irakurketaren arloko bitartekari horiei ez bazaie irakurtzea gustatzen eta irakurketaren balio instrumentala baino ez badute kontuan hartzen, argi dago irakasle horiek ez dutela irakurzalerik eraikiko.

Hori dela eta, irakasleak irakurketaren bitartekari gisa hartzen dituen funtzio horretatik, Larrañagak, Yuberok eta Cerrillok (2008) irakasleen eta etorkizuneko irakasleen irakurtzeko ohitura sustatu beharra dagoela diote, hezkuntzaren esparruan lan egingo duten profesional guztiek irakurri beharko luketela eta irakurtzea gustatu beharko litzaiekeela. Halaber, argi gelditu da irakasleek euren irakaskuntzaren praktikan ez dutela soilik irakurketa tresna sustatu behar: tresna hori erabiltzeko gaitasuna eta interesa-plazera-atsegina ere sustatu behar zaio haurrari.

II.2.3.4 Ikasleen errealitate batzuk

Sexuaren desberdintasuna irakurketan: mutilak eta irakurketa. Burututako ikerketa guztietan, sexuari dagokionez, puntuazio altuagoak izan dituzte beti neskek irakurketarekin erlazionatutako etapa eta dimentsio guztietan, eta esparru guztietan: irakurzaletasunean, irakurketaren ulermenean (*PISA* eta *PIRLS*), irakurketaren balioan eta irakurtzeko ohituran (beste askoren artean, Euskadiko Irakurketa Planaren analisisia eta diagnostikoa 2011 [Eusko Jaurlaritza, 2011]; Lockwood, 2011; Fiz et al., 2000; Yubero eta Larrañaga, 2010; Vieira de Castro eta Dionísio de Sousa, 1996; Tejerina et al., 2004).

Emaitza horiek direla eta, maiz aipatzen da “irakurketaren feminizazioa” deitutako fenomeno (Lasarte, 2013), lehen aldiz eskola mailan agertzen dena. Ikerketa guztiek ondorioztatzen duten moduan, neska-emakumeak dira irakurzaleenak, eta maiztasunari dagokionez, baita irakurle ohikoenak ere (Barrs eta Pidgeon, 1993) (baieztapen hori berretsi egiten da emakumeak amaren rola hartzen duenean, geuk egindako ikerketaren inguruan geroago azalduko dugun moduan).

Autore batzuen arabera, irakurketaren errendimenduan dagoen sexu desberdintasun horren arrazoa da mutilek ez dutela irakurle rol egokirik. Esate baterako, Lasartek dio arrazoietakoa bat izan daitekeela neska irakurleak gehiago identifikatzen direla Haur eta Gazte Literaturako imajinarioarekin, eta Millardek (1997) (Lockwoodek aip., 2011) nabarmentzen du eskolan mutil irakurleen interesak aseko dituzten material gutxiago dagoela, nesken interesak aseko dituztenak baino. Reynolden arabera (Lockwoodek aip., 2011:151), gainera, mutilek haurren kontakizunetan aurkitzen dituzten fikziozko rol ereduak “varones simples, irreflexivos, antiintelectuales y no lectores” izaten dira. Fikziotik edo Literaturatik kanpora ere, ez dirudi mutilek eredu maskulino irakurzalerik edo aiten rol irakurlerik aurkitzen dutenik, *The National Literacy Trust* (2005) inkestak agerian utzi zuen moduan. Datuek erakusten dutenez, mutilen % 25ek dio sekula ez dutela aita irakurtzen ikusi (gure ikerketaren

datuek errealitate hori ere berresten dute). Bestalde, mutikoek eta neskatoek ere ez dituzte irakurketarako material berberak aukeratzen: Bouchamaek, Poulinek, Basquek eta Ruelek (2013) mutilen eta nesken jarrerak aztertu zituzten, irakurketaren inguruko lehentasunei buruz, eta ondorioztatu zuten mutikoek denbora gehiago ematen dutela testuliburuak, egunkariak, aldizkariak, Interneteko artikulua eta entziklopedia elektronikoak irakurtzen. Neskatoek aldiz, fikzioa eta testu informatiboak irakurtzen dituzte. Clarkek (2010) dioenez, eskola-liburutegietan joera ezberdinak ere erakusten dituzte: neskak liburuzaleagoak dira, eta mutilak teknologiazaleagoak (Williamsek, Wavelek eta Morrisonen beren ikerketan aip., 2013).

Irakurketarekiko harremanean dagoen sexu desberdintasun horren ondorioz, kezka handia dago, eta Gobernuak beraiek zuzeneko ekintza zehatzak egin dituzte kezka horri aurre egiteko eta mutilen eta nesken arteko irakurketetan dauden desberdintasunak desagerrarazteko. Honengatik guztiarengatik, Eusko Jaurlaritzak lan honetako 2.2.2 puntuan aipatu dugun 2012ko irakurketa Planean, “Sexu maskulinoko haur eta gazteen kolektiboan eragiteko plana” izeneko programa zehatza proiektatu du, lehenago, 2007an, Erresuma Batuko Gobernuak ere egin zuen, “Boys into Books” izeneko planarekin egin zuen bezala.

“Ez irakurzaleak”. Petitek (2009:1) dioenez, “La lectura no siempre es un placer”, eta hainbat oztopok galaraz dezakete irakurtzearen plazeraz gozatzea, besteak beste, ulermen arazoek edo ohitura faltak..

Haurrak irakurketarako espazio, objektu eta egoerekin ohitzea eskolaren zeregina bada ere, eskolaren esparrutik at, haurren bizitzan, irakurzalerik eta libururik gabeko mundua bada nagusi, ziurrenik, horixe izango da beren mundua (Ruíz-Tilve, 2002).

Colomerrek (2009) dio testu idatzia ulertzeko gaitasun falta eskolako porrotaren jatorria eta eragilea dela aldi berean, eta, beraz, irakurtzeko ohiturarik ez izateak porrota

eragin dezake, bai helburu akademikoetan eta bai gizartean gora egiteko asmoan. Hori dela eta, irakurtzeko ohiturak garatzeko bidea bereziki zaila izango da porrot historiaren bat duten haurren kasuan, eta gurasoek irakurketarekiko duten jarrera guztiz positiboa ez deneko kasuetan (Eusko Jaurlaritzak, 2013). Baina, eskola-porrotak nolabaiteko galdeketa egiten dio haurraren familiari, eskolari eta gizarteari ere bai.

Cooperrek (1990) (Moreno Sánchezek aip., 2002) bereizi egiten du: alde batetik, testuak ulertzeko behar diren gaitasunak, eta, bestetik, irakurketarekiko jarrera. Hori horrela, egileak planteatzen du irakurketarekiko jarrera negatiboa garatu duen pertsonak oztupoak jarriko dizkiola bere buruari, irakurketarekin erlazionatutako lanetan eta jarduera horrekin lotutako gaitasunen erabileran.

Josu Sierrak (2010) irakurketaren eskurapenari eta IKri (Inteligentzia-kozientea edo Inteligentzia-koefizientea) buruzko lanengatik eta inteligentzia-testengatik ezaguna den Keith Stanovich ikerlaria aipatzen du. Stanovichek “Matthew Efektua” terminoa erabili zuen (1995) (termino hori Walbergekek eta Tsaik sortu zuten 1983an), irakurketaz jabetzeari buruzko bere ikerketan ikusi zuen gauza bat deskribatzeko. Stanovich ohartu zen, irakurketa adin goiztiarrean eta arrakastaz eskuratzen bada, normalean, egoera horrek arrakasta eragiten duela irakurketan eta ikasketan; aldiz, eskolako hirugarren edo laugarren urtea baino lehen irakurketa trebetasunean atzeratuta joateak erakutsi dezake eskolatze osoan ikasketa arazoak egon daitezkeela; hau da: irakurlerik onenak gero eta gehiago irakurtzen du (eta gehiago daki), eta irakurlerik txarrenak gero eta gutxiago irakurtzen du. Horren arrazoia da irakurtzeko gaitasunean atzeratuta geratzen diren ikasleek gutxiago irakurtzen dutela; ondorioz, sorgin-gurpil moduko batean sartzen dira, gutxiago ikasiz eta ikaskideekiko tartea areagotuz. Gero, ikasteko irakurri behar denean, irakurtzeko duten zailtasunaren ondorioz, ikasteko zailtasunak ere izango dituzte gainerako ikasgaietan. Horrela, gero eta gehiago atzeratzen dira, eta ikasle horien abandonu tasak gainerakoena baino handiagoak izaten dira.

Idea hori maiz aipatu ohi da irakurketa gaitasunean dauden aldaketak azaltzeko eta irakurketa gaitasunean denboran zehar gerta daitezkeen aldaketak aurreikusteko.

Teoria horren garrantzia egundokoa da, zeren eta irakurtzeko trebetasunean atzeratzen ari diren ikasleei ez bazaie garaiz laguntzen, duten atzerapenaren ondorioz gero eta gehiago urrunko dira trebetasun ona dutenengandik, eta ondo ari direnek etekina aterako baitiote trebetasun horri gainerako ikasketetan eta ebaluazioetan.

III KAPITULUA. Eskola-liburutegia eta irakurtzeko ohituren sustapena

III.1 Sarrera

Eskola-liburutegiaren gaiari buruzko hurrengo berrikuspen bibliografiko honetan, ikerlan honetarako esanguratsuenak direla uste dugun arloetan zentratuko gara: eskola-liburutegiari eta horren kontzeptu eta izendapenei buruz, eskola-liburutegiaren zereginari buruz irakurtzeko ohiturak sustatzeko orduan, eta hori nola egin daitekeen azaltzen duten proposamenei buruz; irakurketaren dinamizazioari eta sustapenari buruz, eskola-liburutegiaren ardurarekin erlazionatutako pertsona helduen jarrerari eta gaitasunari buruz; eskola-liburutegiak ikastetxean duen espazio pedagogiko edo hezitzaileari buruz, eta eskola-liburutegiaren eta ikastetxearen arteko loturari buruz.

Galdera asko genituen buruan berrikuspen bibliografiko hau abiatu genuenean, eta beraz, atal honetan argitu nahi izan dugu adituek eta ikerlariak diotena galderetako batzuen inguruan: nolako liburutegiak behar dituzten ikasleek eskolan, eskola-liburutegiak balio erantsia izan dezan beraientzat; nolako liburutegiak ditugun eskoletan; eskola-komunitateak edo gizarteak zertarako nahi dituen liburutegiak, aldaketa garaiotan; gaur egun, eskola-liburutegiak zein hezkuntza beharizan asetzen dituen eta zein ez, eta zergatik, eskola-liburutegiek zer egiten duten gelaz kanpoko eremuan irakurketa indartzeko. Egingo dugun berrikuspenaren bitartez, eskola-liburutegien eta gure hezkuntza sistemako liburutegietako arduradunen zereginera, lanera eta errealitatera hurbildu nahi dugu; izan ere, lanak, ideiak eta praktika onak partekatzeari esker egiten du zientziak aurrera. “It is by sharing work, ideas, and best practice that science advances.” (Ballard, 2011). Esaldi horretan laburbiltzen da gaiari buruzko berrikuspen teorikoa eskaintzen duen lan hau.

III.2 Eskola-liburutegia

III.2.1 Ez dute denek balio: eskoletan behar ditugun liburutegiak

Bernalek, jada desagertuta dagoen eta hezkuntza, irakurketa eta liburutegien arloan funtsezko erreferentzia izan zen *Educación y biblioteca* aldizkariaren (1989ko maiatza-2011ko ekaina) sortzaileak, “la incomprensible marginación educativa de la biblioteca” aipatzen zuen (Gómez Hernándezek aip., 2010).

Bat egiten dugu Bernalen harridurarekin; izan ere, oraindik orain, eskola-liburutegiak ez dira erabat garatu gure herrialdean, eta ia existitu ere ez dira egiten oraindik (Lozano, 2015), nahiz eta adituen txostenek dioten ageri-agerikoa dela eskola-liburutegiek hezkuntzan duten eragina, eta txosten horiek erakusten duten liburutegiek eragin positiboa dutela eskola jardunean eta irakurketa mailen hobekuntzan (Chartier, 2011; Gómez Hernández, 2010; Eyzaguirre eta Fontaine, 2008; eta gero aipatuko ditugun beste ikerketa askok baieztatzen duten bezala); beraz, Novoaren ustez (2015) “nada puede explicar la ausencia de medidas para asegurar la presencia de bibliotecas escolares realmente útiles en todos y cada uno de nuestros centros escolares”.

Hala ere, aurreko ikerketek aipatutako eskola-liburutegien eragin positiboaz ari garenean, ez gara ari edozein eskola-liburutegiz. Alderantziz: beren esparruen garapenean eta kudeaketan zenbait baldintza betetzen dituzten liburutegiak dira eragin positibo hori ekarriko duten bakarrak (Eyzaguirre eta Fontaine, 2008).

Eta Mekisek (2011a: 163) gaineratu duenez, “La sola existencia de la biblioteca no es sinónimo de calidad de educación”. Hauxe zioen Bonillak: “... Las bibliotecas escolares *per se* (esto es, dotadas, organizadas y gestionadas de cualquier modo) no garantizan tener incidencia efectiva en el rendimiento escolar, aunque se invierta mucho dinero.” (Bonilla, 2011:102).

Mónica Baróren esanetan (2012a) “balio duen” eskola-liburutegiaren ardatzetako batzuk hauek dira: programa egokia, kalitatezko baliabidez hornitutako lokala (paperean zein on-line), banaka zein taldeka lan egiteko aukera emango duena, eta oso ezaugarri zehatzeko profesional bat. Edo honako hauek dituzten liburutegiak, *Ofsted 2006* txostenean adierazten den moduan: “El compromiso y el apoyo de los directores escolares; el nombramiento de bibliotecarios especialistas; una supervisión y una evaluación eficaces; programas coherentes para desarrollar las habilidades bibliográficas de los alumnos.” (Lockwoodek aip., 2011:64).

Mota honetako eskola-liburutegia izango da eraginkorra, eta efizientzia izango du ikasleen ikasketetan eta beren emaitzen hobekuntzan.

Eskoziako Gobernuaren *Impact of School Libraries on Learning. Critical review of published evidence to inform the Scottish education community* (Williams et al., 2013) txostena ondorio berera heltzen da: eskola-liburutegia eraginkorra izango da eta ikasleen emaitzetan zeresana izango du, baldin eta, besteak beste, langile trebatuak baditu (eta ez soilik liburutegiaren kudeaketa teknikoan) eta langile horiek lanaldi osoan ari badira, irakasleekin kolaboratuz. Ingalaterrako Gobernuaren *School libraries work!* (Scholastic, 2008) txostenean, berriz, hauxe aipatzen da:

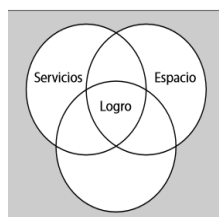
Effective school libraries... have the most significant impact on learning outcomes when they are supervised by a library media specialist, who works collaboratively with teachers, to help all students develop a love of reading, become skilled users of ideas and information, and explore the world of print and electronic media resources (Scholastic, 2008:6).

Horrelako beste ikerketa batzuek ere, adibidez Ingalaterrako Gobernuaren *Good School Libraries: Making a Difference to learning* (Ofsted, 2006) eskola ikuskaritzaren txostenak, argudiatzen dute irakasleen eta eskola-liburutegien arteko lankidetzaren maila

handiak ikasleen ikasketa eraginkor eta efektiboaren gakoak direla. Kolaborazio horretan, eskola-liburutegiaren funtzioa erabakigarria da, beste ikasketa mota bati eusten diolako. Garciarenak eta Confortik (2011) diote eskola-liburutegia egokia eta nabarmena izango dela, baldin eta ikastetxeko gune garrantzitsua izatera heltzen bada, ikasketarako espazioak malgutuz eta sorkuntzarako, irakurketa praktiketarako, alfabetatze informazionalerako, ikerketa taldeen garapenerako eta ikasketa indibidualerako lan proiektuak sortuz.

Ikerketa eta argitalpen ugari adierazten dute eskola-liburutegiaren arrakasta berau gidatzen duen pertsonaren araberakoa dela, bai eta pertsona horren profesionaltasunaren araberakoa eta ikastetxeko eta ikas-komunitateko beharrietara egokitutako programaren araberakoa ere (Baró, 2011a). Izan ere, García Carraskok eta García del Dujok (1996) adierazten duten moduan, badakigu gauza bat espazio fisikoa dela eta beste bat espazio eraikia, eta, irakasle bakoitzak bere ikasgelan egiten duen moduan, desberdintasun nabarmenak daudela liburuzain bakoitzak eskola-liburutegian eraikitzen duen giroan eta dinamikan.

Bonillarentzat eskola-liburutegiek benetako eragina izan dezaten ikasleen ikasketa prozesuan, hiru esparrutan (zerbitzuetan, tokian eta langileetan) zenbait baldintza bete behar dituzte. Hurrengo irudian ikus dezakegunez, hiru esparru horiek egoki zainduak eta garatuak izan behar dira eskola-liburutegiaren funtzionamenduak oreka bat izateko, eta horrela, ikasleen ikasketa prozesuan era positiboan eragiteko.



III.1 Irudia. Kontuan hartu eta garatu behar diren esparruak, eskola-liburutegiek benetako eragina izan dezaten ikasleengan (Bonilla, 2011:103)

Era berean, Bonillak (2011) azaltzen du eskola-liburutegietako zein aldagaik duten estatistikoki korrelazio esanguratsua ikasleen aprobetxamendu probetan: eskola-liburutegiaz arduratzen diren langileen kopurua eta kalitatea; bildumaren tamaina; liburuzainak ikasleekin zuzenean lan egiten ematen duen denbora; liburutegiko programaren garapen eta kudeaketa maila; sarean dauden ordenagailuak erabiltzeko aukera liburutegi barruan eta eskolako beste gune batzuetan. Horiek izango lirateke, bere ustez, eskola-liburutegi eraginkor baterako behar diren baldintzak.

Berrikuspen teoriko hau egiterakoan, galdera honetatik abiatu gara, hain zuzen: eskola-liburutegirik gabeko eskolek desabantailan dauden ikasleak sorrarazten-eragiten-ahalbidetzen dituzte? edo baldintza egokirik gabeko eskola-liburutegiak dituzten eskolek desabantailan dauden ikasleak?.

III.2.1 Izendapena, kontzeptua, definizioak

Eskola-liburutegia “Babel nahasia” da, Eskolako Bibliotekonomiaren Nazioarteko Elkartearen (IASL) Europako zuzendaria den Lourense Dasen (2008) arabera.

Oro har, ez dago adostasun unibertsalik bere izendapenari buruz, ez funtzioei buruz, ez eskola-liburuzainaren lanaren gaineko deskribapenari buruz, ez ematen dituzten edo ustez eman beharko lituzketen zerbitzuei buruz, ez lortu nahi diren emaitzei buruz ere (Das, 2008).

Hona hemen, esaterako, izendapen batzuk: eskola-liburutegia, multimedia baliabideen eskola-zentroa, informazio-zentroa, mediateka, multimedia-zentroa, ikasketa irekiko zentroa, ikasketarako baliabideen zentroa, irakaskuntza eta ikasketa prozesurako baliabideen zentroa, ikasketarako laborategia, hezkuntza-espazioa, baliabide didaktikoa (Contreras, 2004). Jiménez Fernándezek (2012:2) *eskola-liburutegia* izendapenaren alde egiten du, terminorik egokiena hori delakoan, horrexek duelako tradizioz handiena hezkuntza zentroetan, eta uste duelako liburutegiaren lanaren esentziari egiten diolako erreferentzia, liburutegia honela

ulertuta: “una colección de documentos debidamente organizados y dispuestos para su uso”. Hortaz, bildumarekin lotzen du.

Eskola-liburutegiak zentroko liburutegiei egiten die erreferentzia, eta, kasu batzuetan, baina ez guztietan, ikasgelako liburutegiei eta zikloko/departamentuko liburutegiei ere bai (Estatistika Institutu Nazionalaren *Eskola-liburutegien Estatistikaren Metodologiari buruzko Txostena*). Espainiako Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioarentzat (2011:6), hauxe da eskola-liburutegia: “una biblioteca asociada a cualquier tipo de centro o escuela que imparta enseñanzas por debajo de la Enseñanza Superior”. Hortaz, hezkuntza etaparekin lotzen dute.

Ikastetxe askorentzat beraiek liburutegi zentrala dute, eta hori esateko oinarria da liburutegirako azpiegitura edo espazioa dagoela; hortaz, azpiegitura eta espazioarekin lotzen da.

Ikusten ari garenez, eskola-liburutegia deitzen dugunaren izendapenak eta ikuspegiak ugariak eta desberdinak dira. Gainera, eskola-liburutegia hezkuntza sistemari lotuta dago beti, eta hor ere ez da beti modu berean kontzeptualizatzen edo definitzen.

Literatura zientifikoan, eskola-liburutegiaren gaineko zenbait definizio jasotzen dira, bi perspektiba motari lotuta: (a) eskola-liburutegia ikerketarako, lanak egiteko... zentro gisa hartzen dutenak...; eta (b) irakurketarekin eta irakurketaren sustapenarekin lotzen dutenak. Mañák (2004) guztiz erreduktionistatzat jotzen ditu eskola-liburutegiari buruzko perspektiba horiek, eta eskola-liburutegi berriarekin lotutako kontzepzioa proposatzen du, bi ikuspegiak uztartuz eta handituz: (c) eskola-liburutegia, ezagutzaren gizartean ikasteko baliabideen zentro gisa, hezkuntza sistemak dituen beharrian eta eskakizun berriei erantzuten diena eta Teknologia Berriek etengabe sorrarazitako aldaketei ere erantzuten diena. Baróren (2012a) ustez, eskola-liburutegiek erantzun hori eman dezakete, baina beti ere baldintza egoki batzuk izanik, funtsezkoa baita eskola-liburutegiak irakasleen taldearekin batera programa bat garatzea. IFLAk 2002ko manifestuan adierazten duen moduan, programa horrek bermatuko

luke informazioaren (digitala barne) tratamenduari eta erabilerari buruzko gaitasuna eskuratzea eta irakurketa praktika sendotzea.

García-Quismondo eta Cuevasen (2007) arabera, CRIA (Irakaskuntzarako eta Ikasketarako Baliabideen Zentroak) izendatzen dituzten eskola-liburutegiak, eskola-liburutegiaren nozio tradizionala baliogabetu beharrean, nozio hori aberasten duten “eskola-liburutegi modernoak” dira; izan ere, hezkuntza espazio dinamikoa gisa proiektatzen dira eskola-liburutegi horiek, eta ez soilik hezkuntza baliabideen kudeatzaile gisa; horrez gain, hezkuntza metodologia aktibo eta diziplinartekorako guneak ere badira, bai eta ezagutzak ahalbidetzen eta antolatzen dituzten zentroak ere, non Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia Berriak erabat integratzen diren: “No mero complemento del currículum académico, sino parte integrante de él” (García-Quismondo eta Cuevas 2007:57). García Guerrerok et al.-ek (2013) eskolako eta institutuko eskola-liburutegiei BECREAK, Eskola-liburutegiak, Irakaskuntzarako eta Ikasketarako Baliabideen Zentroak, alegia, deitzen diete. Edo, Portugalen, CRE (Hezkuntza Baliabideen Zentroak). Edo CRA (Ikasketarako Baliabideen Zentroak) Hispanoamerikan, eta horixe da, Mekisen (2012) ustez, eskola-liburutegietarako eredurik idealena; hau da, neutraltasunerako, pluraltasunerako eta gaurkotasunerako espazio kolektiboak (Mekis 2011b).

La BE debe ser un espacio de aprendizaje, un verdadero núcleo pedagógico de la comunidad educativa, abierta a múltiples formas y soportes de información, atenta a la diversidad del entorno, global y local al mismo tiempo, activa y propositiva, donde la gestión se anticipa a los desafíos (Mekis 2011b:2).

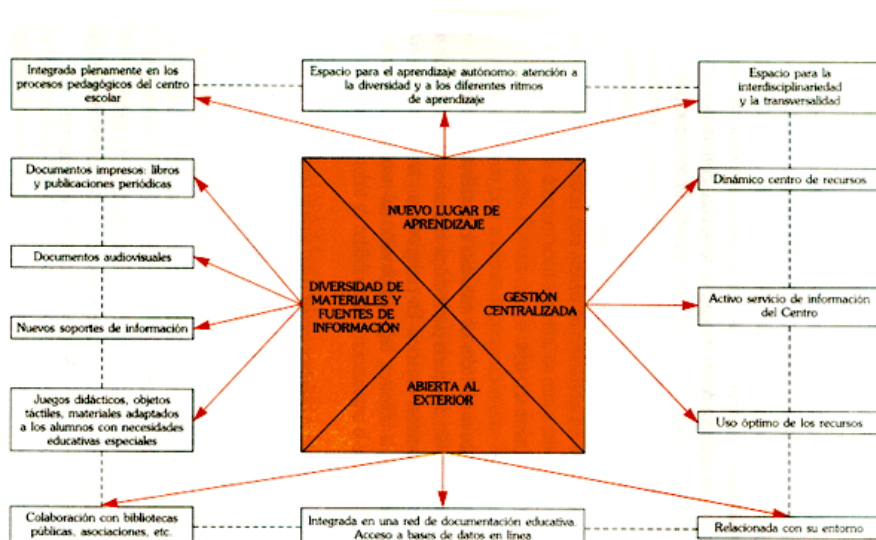
Osorok (2006a) eskola-liburutegietarako Mediateka ereduaren aldeko apustua egiten du; hau da, ikasketarako, komunikaziorako, informaziorako eta aisialdirako zentro baten alde, dokumentazioaren eta ikerketaren iturri izango dena,

...un centro de recursos multimedia al servicio de la comunidad escolar plenamente integrado en los proyectos educativo y curricular del centro y que fomente métodos activos de enseñanza y aprendizaje (...) Estamos hablando de una biblioteca viva, del modelo moderno y el único operativo de cara al futuro (...) como verdadero núcleo de la labor educativa y como fuente de documentación e investigación” (Osoro, 2006:235) .

Hain zuzen ere, Espainiako Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioak, eskola-liburutegiei eskainitako webgunean, kontzeptu horrexen bitartez definitzen ditu. Hauxe dio:

...nuevo lugar de aprendizaje en el que alumnos y profesores tienen a su alcance una gran diversidad de recursos educativos y pueden poner en práctica una metodología más activa y participativa. La biblioteca escolar se transforma así en un lugar de encuentro, un espacio de comunicación e intercambio en el que desarrollar experiencias interdisciplinares y abordar los contenidos transversales al currículo. La utilización de la biblioteca escolar plenamente integrada en el proceso pedagógico del centro favorece la autonomía y la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje. Es el lugar idóneo para la formación de los escolares en el uso de las diversas fuentes de información y para fomentar la lectura como medio de entretenimiento y ocio. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF).

Horrela, perspektiba berri horretatik, eskola-liburutegia ez da soilik ulertu behar irakurketa sustatzeko instituzio gisa, baizik eta, horretaz gainera, ezagutza sustatzen duen espazio gisa eta baliabide anitzak eta informazio zerbitzu eraginkorra dituen dokumentazio zentro dinamiko gisa, eskola-liburutegiak hezkuntza prozesuaren parte izan behar baitu (Díaz Perea, 2006).



III.2 Irudia. Eskola-liburutegiaren kontzeptu berria (INTEF, Hezkuntzako Teknologien eta Irakasleen Prestakuntzarako Institutu Nazionala)

Eskola-liburutegia kontzeptua zehaztu aldera, ekarpen ugari egin dira adituen aldetik. Horrela, Bonillak (2011:93) honelaxe aurkezten du eskola-liburutegia: “... un centro de recursos bibliográficos gestionado por un especialista, que ocupa un espacio dentro de la escuela y cuyo objetivo es nutrir al alumno en su proceso de aprendizaje”, eta “...cuya función principal sería de atender al alumnado y profesorado, pudiendo atender al público general”, Espainiako Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioaren (MECD, 2012b) arabera.

Eskola-liburutegiek esparru akademikoari eman beharko lioketen babesari dagokionez, literatura ugari dago irakaskuntzaren euskarri gisa eskola-liburutegiak duen funtzioaren inguruan. Esaterako, Grandini, Almeida eta Sousarentzat (2008) “eskola subjektuek” (irakasleak eta ikasleak) informazioa eskuratzeko erabili beharreko bitartekoa izatea da eskola-liburutegiaren funtzio nagusia, irakaskuntzaren euskarri gisa.

Ildo berean, Buonocorek (Mosquerak eta Sologurennek aip., 1991) uste du eskola-liburutegia, batez ere, lanerako liburutegia dela, eta eskola-komunitatearen laguntzaile eta osagarri legez funtzionatu behar duela. Liburutegi horri dagokio kontsultaren ohitura

sustatzea hauren artean, eta, beraz, Brunet eta Manaden (1986) esanetan (Mosquerak eta Sologurenek aip., 1991), pieza gakoa da hezkuntzan.

Gómez Hernándezek (1998), berriz, eskola-liburutegiak ikasketarako toki berriztat hartzen ditu; bertan, langile trebatuen begiradapean, ikastetxeak bere irakaskuntza lana garatzeko behar dituen informazio material guztien bilduma dago jasota, modu antolatu eta zentralizatuan.

Horrela, Ribeirok (1994) irakasleei laguntza emateko gune gisa hartu behar dela dio; Ribeirorentzat eskola-liburutegia espazio demokratikoa da, non ikasleak, irakasleak eta informazioa interakzioan ari diren, bi zeregin betez: hezkuntza arloko zeregina eta norbanakoaren zeregin kulturala. Bide beretik, Budnikek eta Oyarzanek (2011) eskola-liburutegiaren izaera demokratikoa nabarmentzen dute, denak sartzen baitira espazio horietan, eta, ondorioz, garrantzitsua da liburutegi horiek beren komunitateekin lotura izatea. Mekisek (2011a) ere esaten du eskola-liburutegiek lagundu egingo diela gazte askori beren itzaropenak hobetzen eta herritar aktibo eta kritiko bihurtzen, beren irakurketa praktikak hobetzerakoan; izan ere, gizarte-bazterketara heldu litezkeen haur eta gazte askori informaziorako eta sorkuntzarako aukera emango diete. Sinikka Sipilák, IFLA erakundearen buruak, “Strong libraries, strong societies” izenburuarekin argitaratu berri duen artikuluan (EPI, 2015eko martxo-apirila) defendatzen du liburutegiek gizartean duten balioa nagusiki herritar guztiontzako aukera berdinak eskaintzen dituzten guneak izatean datzala, bai etengabeko hezkuntza eta ikasketarako, bai ikerketa eta berrikuntzarako, eta bai kultura eta aisialdirako. Spilaren ustez, paralelismoa dago berak deitutako “gizarte sendoak” eta “liburutegi indartsu”en artean, lehenak herritar informatu eta aktiboz osatuak baitaude, eta bigarrenak, herritarron informazio beharrak asetzen, gizarte sendo horiek lortzeko lan egiten dutelako. Era berean, Keith Richardsek, The Rollings Stones taldeko gitarra-jotzaileak, zeinak bere autobiografian aitortzen baitu bere amets sekretua liburuzaina izatea zela

(Tubella, 2010), liburutegiaren balio demokratizatzailea nabarmentzen zuen, hitz hauekin: “Cuando creces, hay dos instituciones que te afectan especialmente: la Iglesia, que pertenece a Dios, y la biblioteca, que te pertenece a ti. La biblioteca pública es enormemente igualitaria” (Arévalok aip., 2014).

Definizio guztietatik, eskola-liburutegiari buruzko ideia hauek ondorioztatzen ditugu:

1. Zentroan integratutako espazio-organo-instituzio-zerbitzua da.
2. Material eskuragarrien bilduma antolatua gordetzen du.
3. Bere funtzioa eskola laguntza ematea da.
4. Ikasleak ohitura intelektualetan, eta ikerketaren eta irakurketaren ohituretan sarrarazten dituen espazio-organo-instituzio-zerbitzua da.
5. Pieza gakoa da zentroan, hezkuntza zerbitzua delako.
6. Langile trebatuek kudeatutakoa da.
7. Berdintasunezko espazio-organo-instituzio-zerbitzua da.

Amaitzeko, Coronasek (2000) eskola-liburutegiari buruz duen kontzeptuan, eskola-liburutegia aurkezten du, batetik, zentroaren hezkuntza zerbitzu eta ardatz dinamizatzaile gisa, eta bestetik, irakurketa trebakuntzaren eta irakurtzeko ohituraren giltzarri gisa, eta definizio horrek erreferentzia moduan laburbiltzen du egin dugun gure ikerketaren planteamendua.

III.2.2 Lege-markoa, araudiak eta jarraibideak

Eskola-liburutegiaren garrantziaren aitortzea bat dator diskurtso ofizialak eskola-liburutegien inguruan egiten duen legitimazioarekin. Izan ere, eskola-liburutegiak inoiz ez du izan gaur egun besteko lege-euskarririk, ez baliabiderik (Baró, 2011b).

Mundu mailan, IFLA/UNESCOren lana eskola-liburutegien esparruan bereziki garrantzitsua izan da. IFLAk, liburutegietako zerbitzuak zabaltzeko eta hedatzeko

helburuarekin *Manifestuak*, *Gidalerroak* eta *Estandarrak* agiriak argitaratu ditu. Hirurak daude nazioartean hedatuta, eta mundu osoko gobernuek eta profesionalek liburutegietako zerbitzuen erreferentzia markotzat hartzen dituzte.

Manifestuek kontzientzia sortzea dute helburu. *Gidalerroek*, aldiz, aurkezten dute zein osagaik laguntzen duten eskola-liburutegiek era eraginkor batean lan egin dezaten. Berez, ez dira arauak, ezta eskuliburu teknikoak ere, baina *Gidalerroek* balioko dute bai funtzionamenduan hobetzeko, bai martxan jartzen diren liburutegiak gida moduan kontuan hartzeko.

Gidalerroek markatzen dituzten ildoak *Estandarrek* neurtuko dituzte kuantitatiboki. *Estandarrek* baremo taulak ezartzen dituzte liburutegien zerbitzuen kualitatea, kalitatea eta egokitasuna aztertzeko. IFLAren *Estandarrak* (nazioarteko estandarrak) eskola-liburutegien funtzionamendurako gida zehatza dira.

2000. urtean aurkeztu zuen IFLA/UNESCOK *School Library Manifest: The School Library in Teaching and Learning for All*. Agiri hartan, gobernuei espreski eskatzen zitzairen eskola-liburutegiak, herrialde eta herri guztietakoak, sustatzea, bultzatzea. Liburutegien gaian adituak diren askok egindako eztabaida eta lan zabalen ostean sortu ziren *Gidalerro* horiek.

2002an, *Gidalerro* berriak argitaratu ziren, lehenengo *Manifestuan* proposatzen ziren ideiak eskoletan martxan jartzen laguntzeko helburuarekin. Dokumentu horrek adierazten duenaren arabera, eskola-liburutegien funtzioa ikasketarako baliabideen zentro gisa aritzea da, eta eskola-liburuzainaren zeregina, berriz, informazioaren profesional eta ikasketako bazkide izatea da.

Geroago, 2011n, Teknologia Berriek eskolari eta gizarteari ekarri dioten garapenera egokitzeko helburuarekin, Espainiako Hezkuntza Ministerioak, “Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares” delakoaren bitartez, *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* argitaratu zuen. Hala ere, aurreko oinarrizko *Gidalerroen* filosofia berberari jarraitu

dio agiri horrek. Txileko Gobernuak ere, 2011n, *Estandare* horiek oinarri hartu zituen bere txosten propioa egiteko.

Estatu Espainolean, liburutegia tresna pedagogiko moduan erabili beharraren abiapuntu instituzionala Moyano Legea deitutakoa da, 1857an ateratako Heziketa Publikoko Legea, Espainian oinarritzko hezkuntza unibertsal eta doakoaren zabalkundea bultzatzen zuena (Cruz Solís, 2008).

1995ean, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak eskola-liburutegien garapenerako faseak eta babes saria jasotzen zituen dokumentu markoa argitaratu zuen. Hezkuntzako 2/2006 Lege Organikoaren xedapenak (LOE 2/2006, maiatzaren 3koa. 113. artikulua) eskola-liburutegien derrigortasuna ezartzen du, duten funtzio hezitzailea aitortuz; horrez gain, Irakurketari, Liburuei eta Liburutegiei buruzko 10/2007 Legeak ere gai hau aipatu zuen, eta, ondorioz, Eskola-liburutegien Kooperaziorako Batzorde Teknikoa eratu zen, zeinaren funtzioa autonomietako hezkuntza administrazioek abiarazitako irakurketa programak eta eskola-liburutegiak koordinatzea izan baitzen. LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) legea (“Wert legea” izenarekin ezagutua), 8/2013 Lege Organikoa, III kapituluan, 113 artikuluan eskola-liburutegiei erreferentzia egiten die, baina aurreko legearen testua aldatu gabe.

Aitorpen legegilearekin batera, programa horien garapenerako aurrekontu partida handiak bideratu izan ziren Hezkuntza Ministerio zentraletik eta administrazio autonomoetatik. Hala ere, partida horien ondorioak eta harrerak oso desberdinak izan dira elkarren artean, eta administrazioen aldetik (zentrala zein autonomikoak) politika egonkorrik egon ez izanari leporatu zaio ikastetxeek ere berau garatzeko konpromisorik hartu ez izana (Baró y Mañá, 2007).

HEZKUNTZARI buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 LEGE ORGANIKOAREN (LOE) 13. artikuluan finkatzen da eskola-liburutegiek derrigorrezkoak izan behar dutela ikastetxe

guztietan, eta autonomia erkidego bakoitzaren erantzukizunpean uzten da liburutegi horien garapena. Autonomia erkidegoetako hezkuntza arloko beste zenbait legedik ere eskola-liburutegien gaia dekretatzen dute. Euskal Autonomia Erkidegoan, 2007ko urriaren 26ko 11/2007 Legeak (Euskadiko Liburutegien Legea), V. Tituluko 32.artikuluari, hauxe dio: “Kulturaren eta hezkuntzaren alorreko eskumenak dituzten sailek diseinatu eta aurrera eramango dute eskola-liburutegiak Euskadiko irakurketa publikoko sarean progresiboki eta beren borondatez sartzeko prozesua.” (2007ko azaroaren 19ko EHAAn argitaratutako testua).

Nafarroan, 2003ko Errege Dekretuak, IV. Kapituluako 19. tituluan, hauxe azaltzen du: “...ikastetxe guztietan egon behar dela liburutegi bat, irakaskuntzaren parte bezala, ikasle eta irakasleei irekia eta foru legeak emandako eginkizunak betetzeko behar adinako baliabide - dokumentalak, tokiaren aldetikoak zein langileenak- izanen dituen.” (2002ko azaroaren 25eko 142. zenbakiko NAOan argitaratutako testua).

Hezkuntza arloko lege edo dekretuetako programa guztien oinarriek hauxe aitortzen dute beren testuetan:

1. Eskola-liburutegia ikasketaren ardatz bihurtu beharko litzateke.
2. Eskola-liburutegia ezinbesteko tresna da ikasketarako eta hezkuntza aldaketa lortzeko.
3. Eskola-liburutegiak ikastetxe bakoitzaren hezkuntza proiektuan egon behar du integratuta.
4. Eskola-liburutegia irakasle taldeko kide diren langile trebatuek gidatu behar dute, arduraldi osoarekin.
5. Eskola-liburutegiek beste liburutegiekin kolaborazioan lan egin beharko lukete.
6. Liburuzainen ekintzek bat etorri behar dute erabiltzaileen helburu, baliabide eta beharrezanekin.

Hala ere, eskola-liburutegiak bere funtzioak bete ahal izan ditzan, beharrezkoa da Administrazioak baldintza horiek izateko ahalbidetzea, gutxieneko zerbitzu eta ekipamenduak eta langile-hornidura ziurtatuz; izan ere,

...aunque se ha provisto a las bibliotecas escolares de un marco legal, están lejos de ser una política de Estado. Más bien tienden a ser efímeras, pues se las concibe como acciones de gobierno,...y no como empresas de largo aliento (Bonilla, 2011:98).

Aurrerago, III.3.2.4 atalean, legediaren eta legezko marko instituzionalaren eta eskola-liburutegien gaur egungo errealitate “gordinaren” arteko dibortzioari buruz hitz egingo dugu.

III.2.3 Eskola-liburutegiaren funtzioak

Eskola-liburutegietarako IFLA/UNESCO Manifestua (1999) eta *Eskola-liburutegiei buruzko IASLen Deklarazioa* (2007) deitutako agirietan, behin eta berriro adierazten da eskola-liburutegiaren funtzioa informazioa eta ezagutza sustatzea dela, herritar kritiko eta erantzuleak sortzen laguntzeko; horretarako, irakurketa eta etengabeko ikasketa erabili behar dira pizgarri gisa. Dokumentuotan honelako funtzio hauek zehazten dizkiote eskola-liburutegiari: dokumentazio osoa biltzea; dokumentazioa modu egoki eta eskuragarrian antolatzea; dokumentazioa ikas-komunitatera zabaltzea; inguru egokia sortzea, ikasleek berau erabiltzeko beharrezkoak diren trebetasunak izan ditzaten; plazererako eta informazioa lortzeko irakurketa jarduerak sustatzea (IFLA/UNESCO manifestua). III.3 irudian zeregin horiek hiru esparrutan zehaztu dituzte Durbánek et al. egileek (2013).



III.3 Irudia. Hezkuntza-proiektua garatzen laguntzeko eta hezkuntza-komunitateari zerbitzua emateko, eskola-liburutegiak egin behar dituen ekintzen irudia (Durbán et al., 2013:32).

Eskola-liburutegiaren funtzio pedagogikoa (lehenengo zeregina Durbánen irudian) irakaskuntza-ikasketa prozesuarekin duen loturak bermatzen du. Eskola-liburutegiaren eredu berri honetan, bere izateko arrazoi nagusia curriculum osoa babestea da; halaxe adierazten dute, beste askoren artean, Gómez Hernándezek (2002) edo Gaztela eta Leongo Hezkuntza Kontseilaritzak, hori delako eskola-liburutegiei buruzko funtziorik adostuena.

Era berean, Durbánen (2010) ustez, eskola-liburutegiaren funtzioa erabat hezitzailea da, ikasleak eta irakaskuntzaren praktika babesteko eta curriculuma garatzeko erabiltzen da eta. Oinarrizko funtzio hori bost zereginetan zehazten du: kalitatezko material ugari eta erabilgarria eskuratzeko baliabideen zentro gisa; eskolan kultura idatzia sustatzeko baliabide estrategiko gisa; zenbait praktika eta metodologia ahalbidetzeko eta oinarrizko gaitasunak garatzeko baliabide didaktiko gisa; zerbitzu eta topaleku gisa; eta babes pedagogikoko eta hezkuntza koordinaziorako diziplinarteko agente gisa (Durbán, 2011).

Zeregin pedagogiko horretatik, Ferrerrek eta Moscosok (2011) uste dute eskola-liburutegiaren bi funtziorik garrantzitsuenak honako hauek direla: (a) informazioa sortu eta erabiltzeko aukerak eskaintzea, ezagutzak eskuratzeko, ulertzeko, imajinazioa garatzeko eta entretenitzeko; eta (b) informazioa ebaluatu eta erabiltzeko gaitasunak irakastea ikasleei, edozein euskarri, formatu edo bitartekotan. Baina, horretarako, argi dute eskola-

liburutegiak beharrezko baliabideak izan behar dituela eta zentroko hezkuntza proiektuan integratuta egon behar dutela.

2/2006 LOEk eta 142-3/2007 Dekretuak jasotzen dute eskola-liburutegia oinarrizko tresna dela informazioaren inguruko gaitasunak lantzeko (III.3 irudian Durbánek zehaztutako hirugarren zeregina), hori egitea funtsezkoa baita Informazioaren eta Ezagutzaren Gizartean; izan ere, eskola-liburutegiak trebakuntza eman dezake bertan aritzeko beharrezkoak diren gaitasun, ezagutza eta jarreretan.

Azkenik, aditu askorentzat irakurketaren plazera pizteko funtzioa (III.3 irudian bigarren zeregina) izan beharko litzateke eskola-liburutegiaren ekintzen ardatzetako bat, irakurketa maila garatzeko bere lana erabakigarria delako. Honela deskribatzen dute eskola-liburutegiaren zeregin hori:

... desempeñan una función crucial para el desarrollo de los programas de lectura. Como entorno multimedia que concentra y organiza en el centro educativo el conjunto de recursos bibliográficos, audiovisuales y digitales disponibles, constituye una condición sine qua non para el desarrollo lector (Lomas eta Vera, 2012).

III.3 Eskola-liburutegien ereduak irakaskuntza ereduekin duten harremana

Hezkuntza eredu bakoitza ideia eta proiektu soziokultural eta pedagogiko baten emaitza da. Hortaz, hezkuntza eredu bakoitzaren kontzepzioa ezagutzeak esplizitatu egiten ditu inplikazio ideologiko eta kultural horiek, edota horiek ulertzen eta baloratzen laguntzen digu (Castán, 2002).

Esan ohi da hezkuntza sisteman aurrez aurre daudela, batetik, metodologia memoristikoa, eta bestetik, arrazionalagoa eta analitikoagoa den beste metodologia bat. Metodologia horietako bakoitzak zenbait baliabide didaktiko erabiltzen ditu:

- Memoristikoa, funtsean, testuliburuan oinarritutako ikasketan bermatzen da; metodologia honek dituen aurkarien arabera, testuliburuak ezagutzaren onarpen pasiboa sustatzen du, aldez aurreko hausnarketarik gabe. Hezkuntza zentroetan, testuliburuak segitzen du tresna pedagogikorik erabiliena izaten. Zenbait pedagogoren eta Castánen (2007) arabera, hori, berez, ez da kritikagarria; izan ere, aipatutako egileak dioenez, testu on bat eta eskola-liburutegi on bat ondo prestatutako irakasle batekin elkartzen badira, emaitza ezin hobea izango da ikasleentzat.
- Metodologia analitikoak ihes egiten du ezagutza memoristiko hutsetik, behin betiko eskuratu den eta ikasia, errepikatua eta memorizatua izan behar den ezagutzatik. Castánen ustez, metodologia honek eskola-liburutegiaren aldeko apustua egingo du, ezagutza irekirako, aztertu eta ulertutako ezagutzarako, ezagutza erlatibo eta behin-behinekorako aukera ematen duen baliabide didaktiko edo tresna gisa, testuliburuetakoko ezagutza ontziratuz, konpaktu eta arrakalarik gabekotik ihes egiteko neurria den aldetik. Eredu aktibo hori urrundu egiten da testuliburuetan oinarritutako metodo magistralagoek proposatzen dituzten edukien transmisio hutsetik, eta horren bitartez sustatzen dena da curriculumeko material ugari izatea eta informazio eguneratuak izatea, informazio iturri bakarrean oinarritutako baliabide didaktikoaren aurrean (Gómez Hernández, 2013).

Hortaz, eskola-liburutegiaren balioaz eta beharrianaz kontzientzia izateak eta horren alde egiten den apustuak badute zerikusi irakaskuntza eredu batek eta horrek erabilitako metodologiarekin:

1. Hezkuntza sistema tradizionalen eskola-liburutegiak ez dio zerbitzu esanguratsurik ematen eskola-komunitateari, egoera didaktikoak norabide

bakarreko ezagutzen transmisiora mugatzen direlako testuliburua hartuz ia gida bakartzat; ondorioz, ez da harremanik sortzen ikas-komunitate eta eskola-liburutegi artean (Castán, 2007).

2. Irakaskuntza eredu berria, “eskola modernoa” Bonillak (2011) dioenez, eskola-liburutegiaren kontzeptuarekin paraleloan sortu zen XIX. mende amaieran eta XX.aren hasieran, eta gizarte berdinzaleak eraiki nahi zituzten ideologiek batera sortu zen. Eredu honetan, curriculum-materialak dibertsifikatu beharrak eskola-liburutegia garatzeko baldintzak sorrarazten ditu, eta, eskola-liburutegiak curriculum aldatzeko beharrezko azpiegitura osatzen du (Castán, 1998, 2002). Horretaz gain, eskola-liburutegia berau erabiltzea ikasketarako esperientzia da, ohiturak eta balioak eskuratzen laguntzen duelako (irakurketa arlokoak, informazioa partekatzeari buruzkoak, gainerakoak errespetatzearen ingurukoak...), eta kontzeptuak eta prozedurak eskuratzeko aukera ere ematen duelako (informazioa nola bilatu, baloratu eta komunikatu; informazioen eta dokumentuen elkarreragina hautemanetz; edota testuen ulermen arazoak konponduz) (Gómez Hernándezek, 2013a).

Dena den, Durbánek eta García Guerrerok (2013) ongi zehazten duten bezala, hezkuntza eredu bakoitza ez dago soilik metodologia batekin erlazionatuta, irakasle profil bati lotuta ere badago, eta horrek eskola-liburutegian ere izango du eragina:

1. Testuliburuko lezioen azalpenean bere hezkuntza praktika oinarritzen duen irakasle mota horrek uste du jakin beharreko guztia eta, beraz, azterketetan eskatuko den guztia, liburuan dagoela.
2. Jakinmina pizten duen eta hausnarketarako gaiak planteatzen dituen irakasle motak testuliburua liburutegiarekin osatu egin dezake, eta, modu horretan, testuliburua erabiliko du ikasketarako materiarekin kontaktuan jartzeko,

curriculumeko edukiak antolatzeko gida eta babes gisa; gainera, jakinmina pizteko eta ezagutza berriak bilatzeko testulibururik onenak eta laguntza materialik onenak aurkituko ditu liburutegian. Irakasleen jakinmina pizten eta sorrarazten duen irakasle honen sekretua bere prestakuntza egokia da (Castán, 2007). Irakasleen profil berri horrek liburuzainarekiko lankidetzaren produktiboa eta eraginkorra eskatzen du; Castánen arabera, funtsezkoa da liburuzaina ondo prestatuta egotea eta gogo bizia izatea, zeren, horrela, material lagungarri onenak emango ditu eta informazioaren bilaketa ahalbidetuko du, ezagutza eta plazer literario berriak sustatzeaz gain.

Idea horri jarraiki, eskola-liburutegiek duten erronka da beren erabilera irakaskuntzaren praktikan sartzeari, eta Castánen (2007) ustez, testuliburu ona eta liburutegi ona uztartzea izango da hezkuntza erreformaren gakoa, baina horretarako irakaslearen eta liburuzainaren arteko lankidetzaren funtsezkoa da.

Mireten (2013) aburuz, zentro batean eskola-liburutegia egote hutsak adierazten du nolakoa den zentro horren funtzionamendu pedagogikoaren kalitatea, agerian uzten baitu baliabideen aprobetxamendu eta antolakuntza ona dagoela. Miretek dioenez, eskola-liburutegiak egoteak frogatzen du, gainera, ikerketa dokumentalean eta arazoaren konponketan oinarritutako metodologiak ezarri direla (edo ezar daitezkeela), eta irakurketarekin, informazioarekin eta irakaskuntza baliabideekin erlazioatutako politika koordinatua dagoela. Puntu honetan, hala ere, aditu guztiak ez datoz bat, ezin baita ahaztu, Mekisek (2011) gogorarazi bezala, eskola-liburutegi asko liburu biltegiak baino ez direla.

Baina hezkuntza ereduak eskola-liburutegiaren existentzia baldintzatzeaz gain eta eskola-liburutegi jakin batekin erlazioatzeaz gain, eskola-liburutegien ereduak ere estu lotuta daude bertako liburuzainek edo arduradunek edo kudeatzaileek hezkuntzari, eskolari eta kulturari buruz duten kontzepzioarekin.

Haur eta Gazte Literaturari eta eskola-liburutegiei eta irakurketari buruzko ikerlaria den Bajourek (2007) bere lanean liburuzainen kontzepzio horiek aztertu ditu, eta dio ideia horiek eskola-liburutegi bi eredu ezberdinetan gauzatzen direla:

1. Liburutegiaren kontzepzio instrumentalista eta teknokratikoa jarraitzen duen eredua.
2. Eskolarekin solasean dagoen eskola-liburutegiaren eredua.

Ereduetako bakoitzak ezaugarri hauek ditu:

1. Kontzepzio instrumentalista da eskola-liburutegiaren alderdirik teknikoenak azpimarratzen dituen: erabiltzaileen trebakuntza, antolakuntza lanak eta sareko lana. Kontzepzio horretan, liburutegietako praktikak gehiago hartzen dira helburu gisa, liburutegiaren funtzionamendurako bitarteko gisa baino, eta, beraz, eskola-liburutegiak alde baterantz begiratzen du eta eskolak beste baterantz, egileak dioenez. Ikuspegi instrumentalista horretan, liburuzainaren zeregin bakarra da materialak ematea hala eskatzen duten ikas-komunitateko kideei.

Bajouren ustez, praktika horiek helburu pedagogikoen menpe baleude, liburuzainak aukera edukiko luke eskola-liburutegia erabiltzeko moduak irakasteko, baita eskola-liburutegiak dituen posibilitateak ikas-komunitateari zabaltzeko ere.

2. Liburutegia eskola osoari lotuta dagoela dioen kontzepzioak lan teknikoak eta pedagogikoak elkartzen ditu. Eskola-liburutegia ikasketaren eta irakaskuntzaren ahalbidetzaile gisa dago lotuta eskolari; hori horrela, informazio dibertsifikatua eta estrategiak eskaintzen ditu liburutegian aritzeko, bilaketak egiteko eta ikerketetarako, hartara curriculumaren edukiak garatu ahal izateko.

Liburuzainak eta ikasgelako irakasleak konpartitutako esparru gisa dago pentsatuta, eta modu eta baliabide berriak proposatzen ditu irakurketa praktikak eta irakaskuntza erak garatzeko.

Ondorioz, Bajouren arabera, liburuzainak berak dituen eskola-liburutegiaren funtzioei buruzko ideiek baldintzatzen dute eskola-liburutegian egiten den guztia, baita eskola-liburutegiak funtzionatzeko eta ikas-komunitatera zabaltzeko modua.

Bestalde, aipatutako eskola-liburutegietako ereduez gainera, Mosquerak eta Sologurenak (1991) beren lanean, eskola-liburutegien eredu teknologikoa, eredu praktikoa eta eredu kritiko hezigarria aipatzen dituzte. Lehenengo bi ereduak Bajourek adierazitako eredu instrumentalista eta teknokratikoari dagozkio, eta bigarrena (eskolarekin solasean dagoena) eredu kritiko hezgarriari.

Eskola-liburutegietako ereduekin jarraituz, Mekisek (2011) dio Txileko CRA eskola-liburutegien ereduak funtzionatu egin duela eta aldaketa eragin duela irakaskuntzaren praktikan. Baina, zein eskola-liburutegi da hori?; hau da, zein eskola-liburutegi da eraginkorra, eta zeinek eragiten du ondoen ikasketa arloan? Williansek, Wavellek eta Morrisonek (2013) zerrendatzen dituzte liburutegi horien ezaugarriak: lanaldi osoko langile prestatu eta proaktiboak dituzte; laguntzako langileak dituzte; baliabide fisiko eta birtualetarako sarbidea ahalbidetzen dute; bilduma (fisiko eta birtual) egoki, eguneratu eta zabala dute curriculumean eta aisialdian laguntzeko; sarerako sarbidea dute eta informazioa eskuratu eta erabiltzeko teknologia egokia dute; liburuzainek ikasle eta irakasleen beharrezanetara egokitutako prestakuntza dute; eta liburuzainek irakasleekin eta zuzendaritza taldeekin kolaboratzen dute.

Eizagirre eta Fontain (2011) egileek eskola-liburutegietako beste hiru eredu aipatzen dituzte: finkatuak, hasi berriak eta existitzen ez direnak. Aditu hauen ustez, helburua eskola-liburutegi finkatua izatea da, eta eskola-liburutegi finkatu horrek hurrengo ezaugarriak izango

ditu: haurren adinerako eta interes anitzetarako liburu bilduma egokia; liburuok gordetzeko eta jesarrita irakurtzeko tokia; liburutegi horretara kurtso guztietako ikasleak astero joaten dira beren irakasleek lagunduta; liburutegi horretan liburutegiko arduradunak edo liburuzainak bere lanaldiaren erdia (gutxienez) irakurzaletasuna sustatzen ematen du; eta liburutegi horren antolaketak aukera ematen du liburuak sarri eta egunero erabiltzeko.

Castánen (2004) ustez, gaur egungo eskolak, zoritxarrez, ez du eskola-liburutegia aldarazi, eta, beraz, hezkuntza ereduaren aldaketa desiratuaren helburua izan beharko litzateke eskola-liburutegiak eskola aldaraztea. Zeren eta, liburutegia deitzen dugun tresnarik gabe, hain beharrezkoa den hezkuntza berrikuntzarik ezin da lortu (Baró eta Cosials, 2003), baina, hezkuntza praktikari ahalik eta etekinik handiena ateratzeko, duda barik, eskola-liburutegia ondo erabili beharra dago (Díaz Perea, 2006).

III.4 Nolako liburutegiak behar ditu XXI. mendeko eskolak? Aro digitaleko eskola-liburutegiak

Printzipio didaktiko eta pedagogiko berriek (adibidez, ikasketa konstruktibistek, ezagutzan oinarritutako ikasketek, baliabideetan bermatutako ikasketek...) eta iraultza teknologikoak eragina izan dute gaur egungo hezkuntza sisteman. Ondorioz, eskola-liburutegiak ere aldaketarako beharrezkoak dauka testuinguru berri horretara egokitzeko (Baró, 2011b).

Dasek (2013) bi garai desberdintzen ditu eskola-liburutegiaren historian:

1. Aro aurre-digitaleko eskola-liburutegiak.
2. Aro digitaleko eskola-liburutegiak.

Lehenengo garaian, eskola-liburutegien zeregin nagusia irakurketa trebetasuna sustengatzea zen, eta, gero, erabiltzaileak trebatzea.

Aro digitalean, 2.0 web delakoarekin, liburutegiak kudeatzen ez duen kalitatezko gero eta informazio gehiago dago; izan ere, Internet informazio iturri izugarria da, eta, gainera, komunikatzeko, ikasteko, jolasteko eta informazioa kontsumitu eta sortzeko espazio soziala ere bada (Juárez, 2014). Informazioa, komunikazioa eta teknologia uztartzen dituen inguru fisiko eta birtual horretan, eskola-liburutegiak ezin dira ikastetxeetan giltzapetuta jarraitu, eta eskola-liburutegiak aldaketa teknologikoen sorrarazitako beharrianei erantzun beharko lieke (Baró, 2012a).

Mundu digitalean, erabiltzaileak berak, gailu mugikor baten bitartez, informazio eta ezagutza arloko iturri infinituetara sartzeko aukera dauka; egoera hori oso urrun dago liburutegi “fisikoaren” garaitik, eta dokumentuak katalogatuko dituen liburuzain “tradizionalik” ere bai. Premisa berri horien arabera, erabiltzaileen beharrianak desberdinak direnez, liburuzainak beraiekin eduki beharreko interakzioek ere desberdinak izan behar dituzte, eta, beraz, eskola-liburutegiak etengabe egokitzen ari diren zerbitzuak jarri beharko ditu martxan (Das, 2008). Hortaz, zenbait baliabide tradizional eskaintzen jarraitzeaz gain, eskola-liburutegiek informazioaren eta komunikazioaren teknologiez baliatuta, beste zerbitzu eta tresna batzuk ere eskaini behar dituzte (Jiménez Fernández, 2012; Juárez, 2014).

Aro digital honetan, planteatzen den arazoa da eskola-liburutegiak hezkuntza aldaketan kolaboratzeko baldintzetan ote dauden; hau da, ia milurteko berriko eskolaren beharrianei erantzuten ari diren edo erantzun ahal duten (Das, 2008).

Hona hemen aro digitaleko eskola-liburutegiek, adituen ustez, dituzten erronketako batzuk:

Baróren (2012a) ustez, eskola-liburutegiak aldaketa teknologikoen sorrarazitako beharrianei erantzun beharko lieke. Testuinguru berri horretan, McDermottek (2014) dio gaurko eta biharko liburutegiak informazio pasiboaren hornitzaile izateari utzi behar diola, eta proaktibo bihurtu behar dela komunitatea inplikaraziz. Liburuzain honek (mota

guztietako) liburutegietan gertatzen ari diren eraldaketa askoren adibideak jartzen ditu Ameriketako Liburutegien Elkartearen 2014ko *Estatu Batuetako Liburutegien egoera* izeneko txostenean oinarrituta, eta dio “mausoleo” gisako era tradizionalako liburutegi lasai eta aspergarria aldatzen ari dela, eta, ondorioz, gaur egungo liburutegiak zentro komunitario dinamiko bihurtzen ari direla. “The changing times means fundamental change in the very nature of what we do and how we do it”, zioen Keith Michael Fielsek, ALAren zuzendariak (McDermottek aip., 2014); hau da, zereginak aldatzea bezain garrantzitsua dela baliabide berriez baliatzea. Ildo beretik, Sandra Sánchez-García eta Santiago Yubero (2015) adierazten zuten liburutegiaren zerbitzuak berriz pentsatu eta bideratu behar direla liburutegi tradizionalak izan dituen aldaketetara egokitzeko, eta webaren ezarpenagatik baita liburuzainaren rola ere. Bi ikerlari hauen arabera, “liburutegi berri” honek erronka hauxe dauka: ikasteko, biltzeko eta gizarteratzeko gune bilakatzea. Helburuok lortzeko, dena den, beharizan horien arabera profesionalen profilak eta langileak zehaztu behar dira berriro (Sánchez-García eta Yubero, 2015).

Colomerrek eta Campsek (1996) honela definitzen dute eskola-liburutegiak aldaketa une honetara egokitzeko beharrezana:

...reto educativo absolutamente imprescindible en una sociedad como la actual en la que el crecimiento de la información de la que se dispone no deja de aumentar de forma espectacular, a la vez que se multiplican las formas de acceder a ella. (Colomer eta Camps, 1996) (Nemirovskyk aip., 2009:18).

Liburutegi berri horren ezaugarriak bere funtzio berrietara egokitu beharko dira, eta, beraz, eskola-liburutegi berriak beti izan beharko ditu eskuragarri tresna egokiak ikasten ikasteko, ikasleen ikaskuntza estimulatzeko, irakurketa jarduera ludiko bihurtzeko, eta bere funtsezko helburuen artean Alfabetizazio Informazionala izateko, horrek lagunduko baitie

ikasleei informazioa ezagutza bilakatzen (Das, 2008). Fuentes Romerok argitzen du, eskola-liburutegi “zaharra” edo “berria” izendapenak atzean utzita, “zaharra = betikoa” edo “moderno = ordenagailuena” horrelako berdinketak albo batera utzita, gaur egungo eskola-liburutegia beharizan berriei erantzuten diena dela, tresna eta lan metodo berrietara egokituz, eta liburua, ordenagailua edo Internet erabiliz eta eskainiz (Fuentes Romero, 2006). Espainako Hezkuntza Ministeritzatik adierazten zuten: “Las bibliotecas escolares no son ya el reino del papel ni enfocan su actividad únicamente en la preservación y la disposición de los recursos. Son bibliotecas híbridas, que integran la cultura impresa y la cultura digital.” (Ministerio de Educación, 2011:9).

Irakurritakoaren arabera, itxura batean, ez dago zalantzarik eskola-liburutegiak aldaketa, egokitzapen eta eraldaketa unea bizitzen ari direla, edo, Baróren (2012a) hitzetan esanda, beren buruak “berrasmatzeko” unean daudela. Hala ere, oraindik orain, liburutegiaren formatu “klasikoak” modu akritikoan erreproduzitzen dira eskolaren eta hezkuntzaren ekosisteman, oinarri-oinarritik hasi eta unibertsitate mailaraino. Lehen Hezkuntzako ikasgeletan ordenagailu pertsonalak, arbel digitalak eta kanoiak sartzen ari dira, baina eskola-liburutegian, funtsean, irakurketa liburuei eusten zaie. Eta hori, hain zuzen ere, erabiltzaileek informazioa lortzeko eta ezagutza eraikitzeko egiten dutenaren kontrako norabidean doa. Izan ere, XXI. mendeko ikasleak modernoak eta digitalizatuak dira, “homo-zapiens”²-ak, alegia (Veen, 2005) (Dasek aip. 2008). Ikasle hauek tresna erakargarriak dituzte, eta tresna horiek (mugikorak, ikasketa elektronikoko tresnak) izan daitezke, eta dira, modu sortzaile eta motibagarrian ikasteko erak. Ikasle hauek teknologiarik berritzaileena erabiltzen dakite, baina arazoak dituzte informazioa berreskuratzeke, analizatzeko, sintetizatzeko eta kritikoki erabiltzeko, beraz, lagundu behar zaie hain erraz eskuratzen duten informazioa ezagutza eta

² Horrela deitzen die duten gaitasunagatik “... para hacer un gran número de cosas al mismo tiempo, cambiando de un entorno electrónico a otro, y recuperando información de una forma completamente nueva”, “born with a mouse in their hands” Williansen hitzetan, (NETGENLEARN ING, bere blogean). <https://jacquelinewilliamssite.wordpress.com/author/williamsjac/>

jakintza bilakatzen (Das, 2008). Eta horixe da, hain zuzen ere, eskola-liburutegiaren balioa: gaitasun horiek eskuratzen laguntzea (Baró, 2012b). Hau da, XXI. mendeko eskolak behar dituen aro digitaleko eskola-liburutegiak.

III.5 Eskola-liburutegiaren balioa

“Libraries are not a luxury, they are one of the necessities of life” adierazi zuen oso ezaguna zen Henry Ward Beech (1813-1887) gizarte ekintzaile amerikarrak, hitz horiekin azpimarratuz liburutegiak gure bizitzan ezinbestekoak direla (Spiläk aip., 2015:100). Are beharrezkoagoak izan dira eta dira ikastetxeetan edo ikastea edo heztea helburu duten zentroetan (*Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, 2011)

Baróren eta Mañáren iritziz (2009), eskola-liburutegiak baloratu behar dira liburutegi hauek, gehienontzat, ezagutza eta informazio askorekiko gure lehenengo kontaktua izango direlako. Catalunyaoko Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes elkartetik ere ideia hori berresten zen: “Si queremos un país culto, bien formado y con capacidad crítica, es necesario hacerlo desde el inicio, y sin unas bibliotecas escolares fuertes y potentes, este objetivo no será posible” (BESCOLAR, 2015-04-07). Hortaz, eskola-liburutegiak liburutegi sistema sendo baten oinarria dira.

Eskola-liburutegiek hezkuntza sisteman duten balioari buruzko ikerketak argiak dira, frogatzen baitute ikasketetan eta ikasleen heziketan eragina eduki badaukatela, eskola-liburutegiek gutxieneko baldintza eta egoera batzuekin funtzionatzen badute (bikainak ez diren baldintzetan ere bai, Novoaren arabera, 2015).

Emaitzak hain agerikoak izanik, zaila da azaltzea zerk galarazten duen eskola-liburutegi eraginkorrak abiaraztea ikastetxe guztietan. Zenbait adituk gobernuei atxikitzen diete errua. Izan ere, Espainiako hezkuntza sistemak eta liburutegi sistemak ez dio oraindik eskola-liburutegien gaiari heldu (Gómez Hernández, 2010a eta 2013).

2015a Liburutegiaren urtea da, eta Catalunyaoko Collegi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistesek (COBDC) 2015eko martxoko editorialean hurrengo adierazpenekin salatzen zuen eskola-liburutegien alorra jasan izan duen bazterketa:

En este Año de las Bibliotecas hay sectores de nuestra profesión que, desafortunadamente, no se han beneficiado del impulso firme y decidido de una política bibliotecaria global. Esta es la situación que sufren las bibliotecas escolares y que como colegio profesional debemos denunciar. Una realidad hiriente que nos debe hacer ver que, como mínimo en este campo, muchas cosas o no se han hecho o directamente, si se han hecho, no se han hecho de manera apropiada. Las bibliotecas escolares han sido, son, y por ahora creemos que lo siguen siendo, las grandes olvidadas del sistema bibliotecario catalán. (BESCOLAR, 2015-04-07).

Aipuan salatzen den garapen falta hori garrantzitsua da, eragina baitu irakasteko eta ikasteko moduan, zeren, frogatua izan den moduan, ikasleen prestakuntzan integratutako liburutegi zerbitzu on batek hobetu egiten du euren ikasteko modua, trebatzeko modua, eta gaitasun pertsonal, sozial eta laboralak garatzeko modua. Miretek honelaxe adierazten zuen: “Pero ¿por qué resulta preocupante la situación de las bibliotecas escolares? La respuesta es sencilla: la mala salud de una biblioteca escolar habla también --o sobre todo-- de una enfermedad en el sistema de enseñanza.” (Miret, 2006:27).

III.5.1 Zergatik dira garrantzitsuak eskola-liburutegiak? Beren inpaktuaren frogak

Mireten (2008) arabera, eskola-liburutegiak sustatu eta garatzeko asmoz abiarazi diren programen eraginari esker, apurka-apurka, liburutegiak eskola sistemaren partetzat hartu izan dira. Hala ere, goian ikusi dugunez, urrun dago eredu ideala errealitatetik, eta beraz, eskola-liburutegiak birdimentsionatu behar dira. Batzuen aurrean, oraindik ere, eskola-liburutegien

onurak zehaztu behar dira, liburutegiak edozein ikastetxetan justifikatuta egoteko. Justifikazio behar horretan, guk galdera bakar bat aztertzea joko dugu: zergatik dira garrantzitsuak eskola-liburutegiak?.

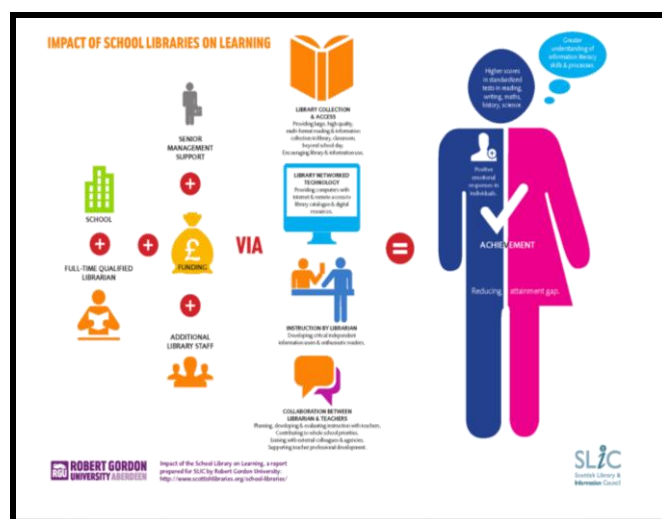
Aski frogatuta dago eskola-liburutegiek nolako eragina duten ikasketetan, irakurtzeko gaitasunen garapenean eta kultur identitatea eskuratzeko orduan; horiek dira, beraz, eskola-liburutegiak hezkuntza eredu tradizionaletan abiarazteko funtsezko argumentuak, bai eta finantziario murrizketen ondorioz lehentasunak ezarri behar izaten direnetan eskola-liburutegiak babesteko eta eskola-liburutegiei eusteko argumentuak ere. Horretaz ohartarazten gaitu *New York Comprehensive Centerren* (2011) txostenak:

As more and more schools and districts are confronted with difficult fiscal decisions, schools libraries are often one of the first line items to be sacrificed. However, extensive research shows that schools that have relied on their libraries to support student growth, specifically in the areas of literacy, information literacy, technological skills and access to resources and equipment, have seen increased motivation higher assessment scores, and ultimately higher graduating rates (New York Comprehensive Centerren, 2011:3).

Aipuan, eskola-liburutegietan egindako murrizketak ikasleek eskola-liburutegien lanetik jasotzen dituzten onurekin alderatzen ditu, eskola-liburutegiak defendatzeko argudio bihurtuz. Era berean, liburutegien alde argudioak emateak bidea ematen du aurrekontu partida handiagoak eskatzeko, eskola-liburutegietarako langile prestatuak eskatzeko eta abar.

Liburutegien alde argudiatzeko ideiarekin bat etorriz, duela hamarkada bat baino gehiagotik hona, Europan eta Estatu Batuetan informazio zerbitzuei edo liburutegiei “balioa emateko” kezka dago, eta hainbat ikerketa argitaratu dira beren eragin ekonomiko eta soziala frogatzeko.

Zehatz dezagun, beraz, eskola-liburutegien aldeko argudio horietako batzuk.



III.4 Irudia: Eskola-liburutegien eragin onuragarria eta egoera horiek lortzeko dituzten baldintzak deskribatzen dituen irudia (Dorothy Williams, Caroline Wavell and Katie Morrison (2013:47).

Williamsek, Wavelek eta Morrisonek (2013) (Novoak aip., 2015) diote eskola-liburutegien inpaktua aztertzen duten ikerketak hiru motatakoak direla: eskola-liburutegiak aztertzeko orduan, ekipamenduari, langileei, bildumei, ordutegiari... buruzko adierazleak erabiltzen dituzten ikerketak, eta adierazle horiek ikasleen lorpenekin erlazionatzen dituztenak, horretarako zenbait proba erabiliz (ikerketarik erabiliena da hau); ikerketen bigarren taldeak aztertzen du ikasleek, irakasleek, zuzendariak eta eskola-liburuzainak nola antzematen duten eskola-liburutegien inpaktua zenbait gaitan: irakurketan, ezagutzan, ikasketa autonomoan, informazioaren erabilera eta bilaketan, edo ordenagailuak erabiltzeko jasotako laguntzan; azken ikerketa-taldeak metodo mistoak edo gutxiagotan erabiliak aztertzen ditu.

Lehenago aipatu ditugun ikerketa batzuek, Montiel Overallek (2009) dioten moduan, agerian uzten dute ikasleen emaitzek hobera egiten dutela eskola-liburuzainak modu

integralean irakaskuntzaren parte direnean; era berean, ikerketek frogatzen dute eskola-liburutegiak dituzten ikastetxeetara doazen ikasleek emaitza hobekiak lortzen dituztela nazioarteko probetan (*PISA* eta beste batzuk). *School libraries work!* (2006) txostenak beste azterketa batzuk aipatzen ditu; esate baterako, Ohioko Estatuan egindako *Student Learning Through Ohio School Libraries: The Ohio Research Study* (2004), zeinetan egiaztatzen baita eskola-liburutegiek eskolako arrakasta ahalbidetzen dutela, epe luzean bada ere: Estatu horretako 13.500 ikaslez osatutako laginek % 99,44k adierazi zuten eskola-liburutegiak eta bertako zerbitzuek, bai eta eskola-liburuzainek ere, nola edo hala lagundu egin zirela eskola barruan eta kanpoan ikasi zituzten gauzetan:

School library programs influence learning outcomes and student achievement when library media specialist collaborate with classroom teachers to teach and integrate literature and information skills into the curriculum, when library media specialist partner with classroom teacher on projects that help students use a variety of resources, conduct research, and present their findings, and when library media specialist are supported fiscally and programmatically by the educational community to achieve the mission of the school (Scholastic, 2008:6).

Hau da, ikerketa horrek ondorioztatzen zuten eskola-liburutegiko programak onuragarriak zirela, baina beti baldintza batzuk betez gero, besteak beste, hurrengoak: liburuzain espezializatua izatea; liburuzainaren eta irakasleen arteko lankidetzak; baliabide anitzak egotea; eta ikas-komunitatearen babesa edukitzea.

Softlink Australian School Library Survey (2014)³ urteroko bosgarren txostenak aztertzen du nolako harremana dagoen Australiako eskola-liburutegietako aurrekontuen,

³ Softlink ezagutzen, edukien eta liburutegiak eta liburu elektronikoak kudeatzeko aukeren hornitzaila, Australiako eta mundu osoko eskoletarako, unibertsitate-liburutegi publiko eta espezializatueterako eta dokumentazio-zentroetarako.

langile prestatuen kopuruaren eta ikasleek lortzen dituzten irakurketaren inguruko emaitzen artean. Azterketaren ondorio nagusietako batzuk hurrengoak dira:

- Korrelazio positibo esanguratsua dago eskola-liburutegien aurrekontuen eta irakurketaren inguruko alfabetatzearen emaitzen artean.
- Korrelazio positibo esanguratsua dago eskola-liburutegietan lan egiten zuten liburuzain kopuruaren eta irakurketaren inguruko alfabetatzearen emaitzen artean.

Era berean, txostenak agerian utzi du zuzeneko korrelazioa dagoela langilez egoki hornituta eta ondo finantziatutako eskola-liburutegiaren eta alfabetatze tasak eta irakurketaren inguruko errendimenduaren artean. Eskola-liburutegien onurekin lotutako beste faktore bat izan da liburutegiak ikasketa zentro garrantzitsuak direla eta liburutegiek eskaintzen dituzten zerbitzuak hainbat pertsonak ezin dituztela beste inolako modutan lortu.

2013n egindako *Impact of school libraries on learning. Critical review of published evidence to inform the Scottish education community* txostenari buruz mintzo zaigu Cristina Novoa (2015). Txosten hori lehen aipatutako Dorothy Williams, Caroline Wavell eta Katie Morrison ikerlariak egin zuten Scottish Library and Information Council (SLIC) delakoaren enkarguz, eta, emaitza gisa, txostenak eskola-liburutegiaren aldeko argumentu gehiago ematen ditu. Bertan, 2002 eta 2013. urteen artean Estatu Batuetan, Kanadan, Australian eta Erresuma Batuan argitaratutako ikerketa batzuk berrikusten dira, betiere, eskola-liburutegiek emaitza akademikoetan eta eskolaumeen gaitasun eta jarreretan duten eraginari buruz. Nazioarteko mailako txosten horrek puntu hauetan oinarritzen du eskola-liburutegien inpaktua:

1. Emaitza akademikoetan: errendimendu hobeak irakurketan, lengoaian, historian eta matematiketan, eta puntuazio hobeak azterketetan.

2. Ikaskuntzan: hobekuntzak lan proiektuetan eta informazioa ulertu eta erabiltzeko orduan, bai eta irakurketaren arloko gaitasunean eta garapenean.
3. Ikasketarako jarreretan: motibazioaren hazkundera, lanerako jarreraren hobekuntza eta irakurzaletasun handiagoa.

Hala ere, Novoak (2015) ohartarazten du ez dagoela eskola-liburutegiaren inpaktuari buruzko ikerketarik zenbait herrialdeetarako, adibidez, Frantzia eta Portugalerako, nahiz eta herrialde bi horietako eskola-liburutegiek hazkunde handia izan duten azken hamarkadatan.

Espainiako Estatuan, berriz, 2012tik ekin zaio inpaktu ikerketa hauek egiteko lanari, frogatu ahal izateko liburutegiak (informazio zerbitzuak eta zerbitzu dokumentalak, oro har) ez direla gastua, inbertsioa baizik. Zeharkako lantaldea (MECDeK 2013-2015 aldirako finantzaturako proiektu baten barruan) den Liburutegietako Lankidetzarako Kontseiluaren helburu nagusia hau da: "... ofrecer una panorámica general y sectorial del impacto económico y social de los diferentes tipos de bibliotecas y del sistema bibliotecario en su conjunto"; horretarako, adierazleak finkatu dira eta tresna bat sortu da, "Inbertsioaren itzulerari" eta "Inbertsioaren itzulera sozialari" buruz bilatzen diren emaitzak baloratu ahal izateko. Ideia horren arabera, liburutegien onura ekonomiko eta sozialen froga kuantitatiboa eman ahal zaio gizarteari, bai maila sozialean eta bai herritar indibidualen mailan. Informazio-zentroen eta liburutegien balioa erakusteko asmoa duen lan honetan, eskola-liburutegiak ere atal berezi batean daude sartuta (Liburutegiek Gizartean duten Inpaktu Sozioekonomikoari buruzko Ikerketarako Talde Estrategikoa, 2014). Hala ere, 2013ko abenduan argitaratutako *Prospectiva 2020. Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años* dokumentuan, ondorioztatzen da eskola-liburutegiak eraldatu eta egokitu egin beharko direla, gaur egungo hezkuntza beharrezanean erantzuteko eta horretarako, hezkuntza arloko arduradunek konpromiso hauek hartu behar dituzte: (a) beren existentzia bermatzea; eta (b) ezinbesteko giza baliabideak bermatzea.

Nazioarteko ikerketek aurkeztutako ebidentziez gain, eskola-liburutegiek sorrarazten dituzten aukerak eta onurak ere kontuan izan behar dira. Barók (2011a) batzuk gogorarazten dizkigu: hezkuntza berrikuntzarako tresna izatea; eskola-liburutegiaren zeregin hezitzailearen ideia; eta irakurketa heziketaren oinarriko euskarria izatea. Eskola-liburutegien balioa ziurtatzen duten beste argudio batzuen arabera, bertako fondoek testuliburutik aparteko hezkuntza sistema garatzen eta indartzen laguntzen dute, irakurtzeko ohiturak sendotzen edo bideratzen dituzte, demokratizazioaren alde egiten dute... liburura mugatzen ez den pluraltasunetik; gainera, informazio eta teknologia arloko baliabide ugari dituzte, ikasketaren eta ikerketaren beharrezan aurre egiteko.

Irakurketari, liburuari eta liburutegiei buruzko 10/2007 Legeak (ekainaren 22ko *10/2007 Legea*) liburutegiek duten garrantzia nabarmentzen du; testuak zehazten duenez, eskola-liburutegiak funtsezko elementuak dira irakurketarekiko interesa pizteko, irakurtzeko ohiturak estimulatze eta irakurle trebeak sortzeko, bai eta kulturaren transmisiorako eta zabalkunderako baliabideen aurrean hausnarketarako jarrerak sustatzeko ere.

Petitek (2011) dio, eskola-liburutegia, espazio didaktikoa izateaz gain, espazio kulturala ere badela, batez ere, kultura idatzirako sarbide errazik ez dutenentzat. Modu horretan, eskola-liburutegiak desberdintasunak desagerrarazten lagundu dezake. Egile horrentzat, espazio horrek balio du, batez ere, gauzak deskubriarazten dakien liburuzainak aurkitzeko; izan ere, Petiten ustez, liburuzainak sekulako garrantzia dauka irakurzaleak ez diren askori topaketa pertsonalizatuak eskaintzeko eta irakurketa prozesuan laguntza emateko, zeren, sarri askotan, prozesu hori ez da batere erraza izaten. Hori guztiori dela eta, Petitek ondorioztatzen du eskola ibilbiderako babeserako oinarria izateaz gain, eskola-liburutegia informazio bankua ere izan daitekeela irakurle ahul horientzat, bai eta subjektu-nortasuna lantzeko tokia ere, kulturara hurbildu ahal izateko.

Esparru pedagogikoan, eskola-liburutegiari esker, ikasle bakoitzak bere erritmoan ikas dezake; horrela, ikasleen arteko desberdintasunak murrizten dira, eskola-liburutegiak baliabide sorta zabal eta ugaria ahalbidetzen baitu (Baró, 2011a), eta horrek eskola errendimendua hobetzen laguntzen du (Baró eta Mañá, 2013). Gómez Hernándezek (2013a) honelaxe zehazten du: irakurketarekin, neska-mutikoek ezagutzak, kultura eta ulermenerako gaitasuna areagotzen dituzte; liburutegian ikasten dutenean, hezkuntza formaleko jarduerak egiten dituzte; informatzen direnean, ezagutza sorraraziko dute informazio horren elementuekin; dokumentuak kontsultatzen dituztenean, ezagutza egokia eskuratzen ari dira, dokumentu horiek hezkuntza irizpideen arabera aukeratu direlako; liburutegia beste pertsona batzuekin konpartitzen dutenean, ohitura demokratikoak eskuratzen ari dira. Beraz, Baró eta Mañáren (2013) arabera, ikastetxean bertan liburutegia izateak arrakasta akademikoa ekar dezake, horrek ikasleen eskola errendimendua hobetzen du eta.

Bere garrantziari buruzko beste balio edo adierazleetako bat, Petiten arabera, Teknologia Berrien garapenarekin erlazionatutakoa da. Izan ere, Teknologia Berriek eskola-liburutegien bitartekaritza lanaren beharrezakoa dakarte, erabiltzaileek ordenatu eta aztertu gabeko informazioaren saturazioari aurre egiteko balorazio irizpideak eraiki ditzaten bertan (Petit, 2011).

Atal honetan aipatutako eskola-liburutegiaren eta eskola-liburuzainaren eragin onuragarriari buruzko nazioartean burututako ikerketa batzuk taula batean laburtu ditugu, funtsean Williamsek, Wavelek eta Morrisonen (2013) egin zuten lanean oinarrituta.

III.1 Taula

Irakurketa eta eskola-liburutegiaren eta eskola-liburuzainaren eragin onuragarriari buruzko ikerketak

Egiletza	Ondorio azpimarragarrienak
Ikerketa arloa: Irakurketaren ekarpena	
Sullivan, A., 2013, eta Sullivan, A., Brown, M., 2013. (Erresuma Batua)	Luzetara egindako ikerketa honek hurrengoak frogatu zituen: (a) irakurketarekiko jarrera positiboa irakurketa gaitasunaren indikadore ona da; (b) irakur gaitasuna arrakasta akademikoaren indikadore onena da, eskolan eta etorkizunean ere bai; (c) plazerez egiten den irakurketak 10-16 urte bitarteko haurren emaitzak matematikan, hiztegian eta ortografian hobetzen ditu.
Quality Resources Llc, Miller, J., Want, J. eta Whitacre, L., 2003. (Ameriketako Estatu Batuak)	Ikerketa honek irakurketan eragiten duten faktoreak eta euren eragin neurria agerian utzi zituen: (a) irakurketa emaitzetan inpaktu adierazgarri oso altua eragiten dute liburutegiaren erabilerak eta oporretarako irakurketa programek; (b) inpaktu adierazgarria dute liburutegiko erabilerraztasunak, aurrekontuak eta liburuzainaren titulazioak; (c) ez du inpaktu adierazgarria liburutegiaren espazioak, bildumak, liburutegiko pertsonalak eta liburutegiko jarduerak.
Ikerketa arloa: Eskola-liburutegiaren ekarpena	
Haycock, K., 2003 (Kanada)	Eskola-liburutegien eragina ikasleen errendimendu akademikoan.
Haycock, K., 2011 (Kanada)	Emaitza akademiko hobeak lortzen zituzten ikastetxeek jarduera gehiago programatzen zituzten eskola-liburutegietan.
Edwards, K., 2011 (Erresuma Batua)	Eskola-liburutegian iPod-ak sartzeak emaitza hobeak sustatu zituen hurrengo esparruetan: (a) ikasleen proba akademikoetan (ez bakarrik aspektu honengatik, hala ere); (b) motibazioan; (c) eskola-liburutegiaren erabileran.
Tonne, I. Eta Pihl, J., 2009 (Norvegia)	-Eskola-liburutegiaren erabilera positiboki erlazionatzen da hurrengo irakurketa emaitzekin: (a) irakurritako liburu kopuruarekin; (b) irakurketa abiadurarekin. -Eskola-liburutegiaren erabilera dela eta, norvegiara ama-hizkuntza ez duen ikasle taldeak irakurketan emaitza hobeak lortu zituen ama-hizkuntza dutenek baino.
Shah, S.Z.U eta Farooq, M.S., 2009 (Pakistan)	Eskola-liburutegiak eraginkorrak dira ikasteko jarrera positiboak sustatzen, baita ikaskuntzan eta irakurketan ere.
Ofsted Txostena, 2006, 2011 (Erresuma Batua)	Eskola-liburutegiek ikasleen garapen pertsonalean eragin onuragarriak dituzte, baldin eta: (a) eskola-liburutegiek funtzionatzen badute eta baldintza fisiko eta giza baliabide

- egokiak badituzte; (b) ikas-komunitate osoak eta familiek aktiboki parte hartzen badute irakurketa sustatzen; (c) eskola-liburutegira egindako bisitak areagotzen badira; (d) IKTak erabiltzen badira irakurketa sustatzeko.
- Ikerketaren ondorio nagusia: eskola-liburutegiaren erabileraren eta irakurketa emaitzen artean erlazio garrantzitsua dago.
- Beste ondorio aipagarriak: (a) familia asiarra edo asiar jatorria duten ikasleek beste talde etnikoek baino gehiago erabiltzen dute eskola-liburutegia; (b) eskola-liburutegian neskatilek liburuak nahiago dituzte, eta mutikoen teknologia; (c) ikasleek badakite irakurketak laguntzen diela nahi duten informazioa eskuratzen.
- Clark, C., 2010 (Erresuma Batua)
- Burgen, R., Bracy, P.B. eta Brown, K., 2003 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Ikasleen emaitzak proba akademikoetan altuagoak dira, baldin eta: (a) eskola-liburutegiak beharrezko langile kopurua badu; (b) eskola-liburutegiko ordutegia zabala bada; (c) eskola-liburutegiak informaziorako konexio elektronikoa badu.
- Eskola-liburutegietako kalitatezko bildumak eta baliabide elektronikoek eskolaumeen irakurketa emaitza hobekin erlazioa dute.
- Eye, J., 2003 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Hala ere, ikerketa honetan ez dute lortu frogatzea irakurketa emaitza hobek liburuzainaren maila profesionalarekin menpeko lotura dutenik.
- Farmer, L.S.J., 2006 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Eskola-liburutegiko erabilerak irakurketan emaitza hobek dakartza.
- Irakurketa errendimenduetan eskola-liburutegiak duen garrantzia ia pareka daiteke familiak goi maila ekonomikoa ren garrantziarekin.
- Krashen, 2004, 2010 eta 2012 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Eskola-liburutegiak moteldu dezake ISEKen (ikasleen estatus ekonomikoa) eragina.
- Borondatezko irakurketak garrantzia dauka.
- Irakurzaletasuna sustatzeko zenbait programak kalte sortzen dute.
- Ikerketa hauetan eskola-liburutegiek ikastetxearen barruan eta ikastetxetik kanpo ikasleei ematen dieten laguntzaren eraginkortasuna, eta horretarako eskola-liburutegiek egiten dituzten jarduerak aztertu zituzten.
- Todd, R.J. eta Kuhlthau, C.C., 2006, 2005, 2004 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Azterketatik ondorioztatu zuten eskola-liburutegiak ikasketa-eragile aktiboak direla.

Ikerketa arloa: Liburuzainaren ekarpena

- Gillespie, A.M., 2006 (Australia) -Irakasle liburuzainaren eragin positiboa ikasleen irakurketa

-
- errendimenduetan eta lan egiteko estrategia eraginkorragoetan.
-Emaizta positibo horiei eragiten diete: (a) liburuzainaren lan arduraldi murrizagoak; (b) langile kopuru murrizagoak; (c) finantziario eskasak.
- Queen's University And People For Education, 2006 (Kanada)
- Eskola liburuzain espezializatuak dituzten ikastetxeek emaitza hobek lortzen dituzte proba akademikoetan hurrengo ikastetxe hauek baino: (a) profesionalak edo espezializatuak ez diren liburuzainak dituzten ikastetxeak; (b) liburuzainik gabeko ikastetxeak; (c) liburutegian esperientziarik gabeko langileak dituzten ikastetxeak.
- Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K., eta Dalen, T.V., 2013 (Zelanda Berria)
- Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan irakurketarekiko jarrera positiboagoa zen, baldin eta: (a) eskola-liburutegia bazuten; (b) ikasleak eskola-liburutegira maiz joaten baziren; (c) eskola-liburutegian irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak antolatzen baziren; (d) eskola-liburutegia irakurketan espezialista zen aditu batek gidatzen bazuen.
- Lance, K.C. eta Hofschire, L., 2012 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Especializatu den eta arduraldi osoa duen irakasle liburuzainaren irakurketa mailak erlazio positiboa du ikasleen irakurketa emaitza hobekin.
-Eragina, aldiz, ez da positiboa liburuzainak ez badira irakurzaleak.
- Lance, Rodeney eta Schwarz, 2010 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Liburuzainen lanbide-prestakuntza erabakigarria da ikasleen emaitzak irakurketan, hizkuntzan eta atzerriko hizkuntzan positiboak izateko.
- Small, R.V., Shanahan, K.A. eta Stasak, M., 2010. Small, R.V. eta Snyder, J., 2009, Small, R.V., Snyder, J. eta Parker, K., 2008, 2009 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Liburuzain kualifikatuak, curriculumarekin lan egiten dutenak, material anitzaz baliatzen direnak eta ikas-komunitateari material anitzaz hornitzen dutenek ikasleei ingeles eta hizkuntza artistikoetan emaitza hobek lortzea ahalbideratzen diete.
- Smith, E.G., 2006 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Liburuzainen jarrera onak, lanbide-prestakuntzak eta prestakuntza teknikoak eragin positiboa dute ikasleen irakurketa emaitzetan.

Ikerketa arloa: Eskola-liburutegiaren eta liburuzainaren ekarpena

- Lance, Rodeney eta Haminton-Pennell, 2005 (Ameriketako Estatu Batuak)
- Ikasleek irakurketan eta ikaskuntzan emaitza hobek lortzea hurrengo faktoreekin erlazionatuta dago: (a) eskola-liburutegiaren erabilerratasun malguarekin; (b) liburuzainek eskola-liburutegiari dedikatzen dioten lan orduarekin; (c) bildumarekin; (d) irakasleen eta liburuzainen arteko lankidetzarekin; (e) eskola-liburutegira egiten diren bisita kopuruarekin; (f) baliabide digitalen erabilerarekin.

Achterman, D.L., 2008 (Ameriketako Estatu Batuak)	Erlazio positiboa dago eskola-liburutegien pertsonal hornikuntza egokiaren eta ikasleen emaitzen artean, aztertutako maila akademiko guztietan.
Francis, B.H., Lance, K.C. eta Lietzau, Z., 2010 (Ameriketako Estatu Batuak)	-Eskola-liburutegiak erabiltzeak irakurketan errendimendu hobe izatea ahalbideratzen du. -Lan arduraldi osoa duten liburuzainek ikasleen emaitzak hobetzea ahalbideratzen dute.
New York Comprehensive Center (Nycc)/Rmc Research Corporation, 2011 (Ameriketako Estatu Batuak)	Eskola-liburutegiek eta liburuzainek eragin positiboa dute ikasleen ikaskuntzan eta ebaluazio emaitzetan, baldin eta: (a) ikasleei helburu koherenteak bilatzen eta teknologian sartzen laguntzen bazaie; (b) eskola-liburutegiek, haur txikienetatik hasita, liburuekin eta Literaturarekin kontaktua sustatzen badute, eta neska-mutikoei alfabetizazio anitzetan eta teknologian laguntza jasotzen badute; (c) eskola-porrota jasateko aukerak dituzten ikasleei eskola-liburutegiak zein liburuzainek laguntzen badiete, programa pertsonalizatu bidez, babesarekin eta IKTekin gaitasuna lortzeko behar dituzten gaitasunak irakatsiz; (d) eskola-liburutegiak ikasketan planak estandarretara egokitzen laguntzen badu eta ikas-komunitatearen aktibitate profesional guztietan aktiboki parte hartzen badu; (e) ikastetxeek eta tokiko administrazioek eskola-liburutegiei baliabide nahikoak ematen badizkiete, eta eskola-liburutegietan aurrera eramaten diren programak sustengatzen badituzte, agerian utziz egindako inbertsioak zein onura ekartzen dituen ebaluazioetan.

Ikerketa arloa: Eskola-liburutegiaren erabilera ekonomi baliabide eskaseko zonaldeetan

Fodale, F. eta Bates, J., 2011 (Ipar Irlanda)	Eskola-liburutegiaren erabilerak hurrengo onurak ekarri zituen: (a) ikasteko motibazio hobeak; (b) ikasleen irakurketarekiko balore eta jarrera hobeak; (c) autoestimuan eta segurtasun pertsonalean hobekuntza; (d) Informazio gaitasunetan (Alfabetizazio Informazionalean) hobekuntza.
---	---

III.6 Predikutik praktikara: teoriaren eta errealitatearen arteko antagonismoa.

Dokumentu instituzional eta egile ugari azaltzen dute nolakoa den edo nolakoa izan beharko litzatekeen eskola-liburutegi ideala, eta zehazten dute ere nolakoa izan behar ez duen: liburuen biltegi estatikoa. Diskurtso-lege-testu-artikulu horietan, eskola-liburutegia Hezkuntza sisteman integratuta dago, integratzen dute, eta teknologia berriekin lotzen da.

Paradigma berri horretan, informazioaren aroan jakituria sustatzen duen instituzio moderno gisa agertzen da eskola-liburutegia, eta bere ezaugarriak pluraltasuna, dinamismoa eta eskola-komunitatearekiko elkarrekintza dira edo izan beharko lirateke; hain zuzen ere, eskola-liburutegiak toki nabarmena baitu eskola-komunitatean. Eskola-liburutegia informazioaren gizarteko instituzio garrantzitsutzat hartzen dutenek eskola-liburutegia eskolan eta gaur egungo gizartean funtsezkoa den organotzat hartzen dute. Baina Novoak (2015) agerian uzten du prediku horren eta praktikaren artean ezkututzen den moral bikoitza: “Se puede seguir repitiendo hasta la saciedad que la biblioteca es un arma poderosa en manos de los docentes y que tiene un gran potencial”, baina, autonomia erkidegoen eta Administrazio zentralaren benetako konpromisoa eta babesa falta da, harrigarria gertatzen dena, kontuan hartzen bada eskola-liburutegiek ikasleen funtsezko trebetasunetan eta irakurketa prestakuntzan duten garrantzia.

Horixe bera adierazi zuten Grandinik, Almeidak eta Sousak (2008), Brasilgo eskola-liburutegien egoerari buruz egin zuten analisisian: erabateko desoreka dago orientabide instituzionalek eta literatura zientifikoaren iradokizunek diotenaren eta eskola-liburutegietako zein eskola-liburuzainen laneko errealitate gordinaren artean.

Lehenengo eta behin, eskola askoren errealitatea ez datorrelako bat eskola-liburutegiak behar dituzten ikas-komunitateekin, beraiek ere ez baitaude egokituta hezkuntza eta gizarte arloko beharrian berrietara (ikas-komunitateko kideek ematen dituzten lekukotzen arabera, Miret, Baró, Mañá eta Velloso, 2011).

Bigarrenik, eskola-liburutegien ezarpena eta garapena, praktikan, eskolen beraien esku utzi delako (Ruíz-Tilve (2002), nahiz eta hezkuntza arloko legediak, zenbait artikulutan, adierazi izan duen eskola-liburutegiek derrigorrezkoak izan beharko luketela ikastetxe guztietan, azpimarratuz, gainera, garatu egin behar direla eta garrantzitsuak direla hezkuntza-

komunitatearentzat. Hala ere, Catalunyako Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes elkartetik salatu berri da ez dela izan politika sendo eta koherente eskola-liburutegien alde:

De la misma manera que ha existido una política firme, decidida, coherente y proactiva en el impulso de las bibliotecas públicas desde el Departament de Cultura que ha dado resultados más que evidentes, una política en la misma línea ha existido por parte del Departament d'Ensenyament para las bibliotecas escolares (COBDC, 2015).

Lekukotza horiek guztiek erakutsi dute diskurtso ofizialak eta hezkuntza zentroetako errealtateak talka egiten dutela. Egiten duten kritika horretan, askok antagonismo hori Hezkuntza sistemak dituen gabeziei leporatzen diete, eta eskola-liburutegien helburuak lortzeko dauden mugak eskolan bertan daudela nabarmentzen dute. Beste batzuek, berriz, “izoztutako” eskola-liburutegiak salatzen dituzte, eskola-liburutegiek pairatzen duten abandonua eta ahanztura kritikatu, eta egoera hori Administrazio publikoei leporatzen zaie gehien batean.

Ebaluazio diagnostikoei eta jasotako lekukotzek ere agerian uzten dute Bernalek joan den mendeko 80ko hamarkadan deskribatu zuen egoera gutxi aldatu dela, zeren eta, oraindik ere, eskola-liburutegiak espazio ezezagunak dira ikastetxe askotan eta ikasle askorentzat: “el cuarto misterioso, como el de tantos cuentos, en el que duermen largo sueño los fondos bibliográficos, bien guardados en estantes con llave” (Ruíz-Tilve, 2002:5); gutxi erabilitako espazioa da, edo ez beti irakurketarekin edota informazioaren bilaketarekin erlazionatutako jardueretarako erabilitakoa, “un espacio que provoca aburrimiento y apatía en sus usuarios, o un espacio nada atractivo o recomendable entre los estudiantes” Lockwoodek (2011:65) deskribatzen zuenez; izan ere, ikasle gehienek guztiz iritzi negatiboa dute eskola-liburutegiei buruz, ikasleen % 53k, Lockwooden ikerketan (2011). Ross et al. egileek (2006), berriz,

eskolaumeen iritzi hau jaso zuten euren ikerketan: “Las bibliotecas no son atractivas; quienes suelen ir a ellas son idiotas, gilipollas y bobos” (Lockwoodek aip., 2011:65).

Hitz egin dugu gizartea bizitzen ari den aldaketa uneaz eta eskola-liburutegiak aldaketa horretara egokitzeke egin behar dituen eraldaketa didaktikoez, baina ez dugu ahaztu behar eskola-liburutegia ulertzeko modu berria beti egon behar dela lotuta bere burua aldatu, berrasmatu eta eraldatu nahi duen hezkuntza sistemarekin eta eskolarekin (Barók 2012(a)an eman zuen “Eskola-liburutegi berriak” hitzaldian erabilitako terminoak erabiliz). Gainera, politika publikoen babes eta konpromiso irmo eta etengabekoa jaso behar du. Eta ez da hala gertatu eta ez da hala gertatzen ari, Bonillak (2011) dioenez.

III.7 Eskola-liburutegiei eta irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketak

III.7.1 Eskola-liburutegiei buruzko ikerketaren arazoak

Eskola-liburutegien gaiari buruzko ikerketak eta argitalpenak oso ikuspuntu desberdinetatik jorratu izan dira.

Ikertu nahi izan diren gaiak edo arazoak, planteatutako konponbideek eta ikerketarekin lortu nahi ziren helburuek esparru honetan erabilitako ikerketa-metodologia baldintzatu dute (Benito Morales eta Gómez Hernández, 1997).

Eskola-liburutegiei buruzko ikerketa gaiei dagokienez, arlo teorikoak eta oinarrien inguruko arloak jorratu dira, bai eta liburutegi zerbitzuak zuzenean hobetzeko xediaduten arloak ere, aldi berean hezkuntza ere hobetu ahal izateko (Camacho, 2004).

Benito Moralesek eta Gómez Hernándezek (1997) egin zuten ikerketari buruzko azterketari jarraitzen diogu atal honetan. Bi ikerlari hauek diotenez, eskola-liburutegiak betetzen dituen hiru funtzio nagusiei erantzunez (kulturala, hezitzailea eta teknikoa, alegia), ikerketarako hiru perspektiba definitu dira: perspektiba kulturala, perspektiba hezitzailea eta perspektiba bibliotekonomikoa.

Perspektiba kulturaletik, ikerketa ildoak honako hauek izan dira:

1. Orientazio filosofikoa, eskola-liburutegien zergatiaren eta zertarakoaren analisisian oinarritutakoa.
2. Orientazio soziologikoa, egoeraren eta oihartzun sozialaren ikerketara bideratutakoa.
3. Orientazio historikoa, eskola-liburutegiei buruzkoak diren eta bertan eragina duten lekukotza historikoak jasotzen dituen, kontuan hartuz legearen eta administrazioaren markoa, manifestuak eta argitalpenak.

Perspektiba hezitzailetik, eskola-liburutegiaren kontzeptuari eta ereduari buruzko ikerketak planteatu dira, marko teorikoaren oinarria finkatzeko eta, horrela, hezkuntza praktika sendotzeko. Beste batzuek, berriz, liburutegien ardura duten taldeen eta pertsonen parte-hartzea eta lanak aztertu dituzte. Beste batzuek programak baliozkotu eta garatu dituzte, eskolaumeek eta irakasleek behar bezala aprobetxatu ditzaten bertako zerbitzu eta materialak.

Perspektiba tekniko-bibliotekonomikotik abiatuta, zerbitzu eta baliabideei buruzko ikerketak planteatu dira, eta kalitatea, beharrianak, erabilerak eta optimizazio erak aztertu dira. Ikuspuntu beretik, beste ikerketa batzuek fondoaren kudeaketa teknikoa, antolakuntza, automatizazioa, langileak eta finantziazioa aztertu dituzte. Beste ikerketa batzuek erabiltzaileen erabilera eta satisfazio mailak aztertu dituzte, bai eta eskola-liburutegia erabiltzeko motibaziorako beharrezkoak diren estrategiak edo dinamizazioa ere. Azkenik, beste batzuen interesa eskola-liburutegien eta kanpoaldearen arteko harremanean oinarritu da, edota liburutegi publikoekiko eta beste dokumentazio zerbitzu batzuekiko lankidetzan.

Burututako eskola-liburutegiei buruzko ikerketa motei dagokienez, hauek izan dira esanguratsuenak:

1. Eskola-liburutegien baldintzei eta funtzionamenduari buruzko ikerketa kuantitatiboak, liburutegi horien bilakaera aldizka aztertzeko diseinatutakoak.

2. Eskola-liburutegiek ikasleen ikasketen lorpenetan duten eragina aztertzeraz bideratutako ikerketak.
3. Ikastetxeetako autoebaluazio-tresnak, autodiagnostikora bideratutakoak.

Benito Morales eta Gómez Hernándezen arabera, Espainiako Estatuan, eskola-liburutegiei buruzko ikerketak oso gutxi izan dira, nazioarte mailan egin direnekin konparatuta. Bi ikerlari hauek hezkuntza esparruko ikerketa tradizio urriari leporatzen diote gabezia hori, eta, era berean, irakasleek eta liburuzainek lan hori egiteko duten kontzientziario eta prestakuntza faltari. Nabarmentzen dute, gainera, ikerketok ez direla oso sendoak metodologikoki, zeren eta, Espainiako Estatuko eskola-liburutegiei buruz argitaratutako lanetan hauek nagusitu baitira: (a) esperientzia konkretuen deskribapenak; eta (b) antolakuntza eta funtzionamendu prozesuak azaltzen dituzten artikulak. Cencerradok (2003) ere nabarmentzen du ikerketak liburutegietako praktikan oinarritu direla batez ere, eta uste du gabezia handia dagoela gaur egun behar diren eskola-liburutegien helburu garbiei eta errealitateari buruzko azterketa serioan oinarritutako eredu kontzeptual teorikoari dagokienez. Gómez Hernándezen (2013) arabera ere, bi ikerketa mota falta dira: (a) eskola-liburutegien arrakastak, praktika onak eta esperientziak agerian utziko dituztenak; eta (b) hezkuntza arloko baliabide didaktikoak dituzten lanen, doktoretza-tesien, web aplikaziorako proposamenen eta webguneen zabalkundea egingo dutenak.

Ikerketarik nabarmenenak eskola-liburutegien errealitateari buruzko analisi estatistikoetan oinarritutako ebaluazio txostenak izan dira. Alde honetatik, eskola-liburutegien egoerari buruz Estatuan egin zen lehen ikerketa, *Las bibliotecas escolares en España: análisis de resultados del estudio sobre su situación* deitutakoa, 1997an burutu zen, ANABAD, FESABID eta Espainiako Kultura Ministerioaren eskutik. Ondoren, batez ere finantziario publikoarekin (baina FGSR-ren ezinbesteko lankidetzarekin), Inés Miretek eskola-liburutegiei buruzko zenbait ikerketa zuzendu ditu, bere kabuz edo beste norbaitekin

batera; halaber, Espainiako Hezkuntza eta Kultura Ministerioarentzat ikerketak ere zuzendu ditu, autonomia erkidegoetako Hezkuntza Saisetako edota Kontseilaritzetako zerbitzu estatistikoekin lankidetzan eta Eskola Liburutegien Batzorde Teknikoaren kolaborazioarekin. Hain zuzen ere, ikerketa horiek modu sinkroniko zein diakronikoan deskribatu izan dute eskola-liburutegien egoera Estatu mailan.

Hona hemen burututako lan horietako batzuk:

2005ean, Marchesik eta Miretek eskola-liburutegiak hezkuntza sistema osoan zehar jorratzen zuen ikerketa diagnostikoa zuzendu zuten; bertan, eskola-liburutegietako baliabide materialak eta giza baliabideak, erabilerak eta dinamikak aztertu zituzten, bai eta bertan parte hartzen duten agenteek eskola-liburutegiei buruz zituzten pertzepzioak ere.

2010ean, lan horrekin jarraitu zuten, eskola-liburutegiak Espainiako Estatuko ikastetxeetan integratzeko praktika onei buruzko ikerketan zentratuta.

2011n, eskola-liburutegiak autoebaluatzeko tresna bat proposatu zuten, ikastetxeetan duten garapena hobeto planifikatu ahal izateko.

2013an, berriz ere heldu zioten 2005ean egindako ikerketari, 2005etik 2011ra bitartean izandako bilakaeraren analisiaren bidezko diagnostiko eguneratua egiteko asmoz, eta, horrela, egoerak aurrera egin ote zuen ala egonkortuta geratu zen ebaluatzeko. Hala ere, ikerketa horrek 2005eko lehenengoak baino lagin zabalagoa dauka.

Ikerketa guztien azpian dagoen ideia da plangintza arrakastatsuen oinarria ebaluazio integrala izan behar dela; hau da, liburutegitik irakurketa praktiketarako eta informazio gaitasunetarako artikulatzen diren zerbitzuen eta programen erabilerak duen inpaktua ezagutu ahala, ikasleek eta irakasleek eskola-liburutegiaren erabilera hobetu ahal izango dute, eta orduan, liburutegiak ematen dituen aukerak baloratu ahal izango dituzte, sostengu pedagogikorako eta ikasketa espaziorako baliabide gisa (Miret et al., 2011).

Espainiako Estatuaren egoera aztertzen duten eta lehen aipatu ditugun ikerketa diagnostikoez gain, Gómez Hernándezek (2002) bere lanean aipatzen ditu hezkuntza arloko administrazio autonomikoetatik sustatutako beste ikerketa batzuk, tokian tokiko eremu komunitarioetan garatutako programen jarraipena egin zutenak: Catalunya (Baró eta Mañá, 1990; Baró, Mañá eta Comalat, M., 2002); Castilla León eta Salamanca (Cencerrado, 1999); Cantabria (Alonso, 1996); Andalucía (Dirección General de Evaluación Educativa, 1998); Canarias (Girón, Álvarez eta Cobos, 1998); Madrid (Rueda 1996); Extremadura (Faba, 2000); Galicia (AGABEL, 2000); Murcia (López Fernández 1992 eta 1997; Teruel Jiménez, 2000; Gómez Hernández eta Valera Espín, 2001); Castilla-La Mancha (Ortiz-Repiso eta Camacho, 2004); Galicia (AGABEL, 2000). Lanotan, batez ere, politika publikoen eraginaren berri ematen zen, eskola-liburutegiak sortu, hornitu eta abiarazteari zegokienez.

Euskadin, berriz, eskola-liburutegien inguruan honako ikerketak egin izan dira:

- *El estudio y problemática de las bibliotecas escolares: Su relación con la biblioteca infantil. Su realidad en Vitoria-Gasteiz* (1991), Rita Mosquerak eta Isabel Sologurennek egindakoa. Ikerketa horretan, besteak beste, galderak egin zizkieten 16 ikastetxetako ikasle gasteiztarrei, eskola-liburutegiaren aurrean zuten jarrera ezagutzeko.
- Ramón Salaberriaren tesia, Gipuzkoako 1995eko eskola-liburutegiei buruzkoa.
- Calderónen eta Vigoren 1997ko ikerketa, Bizkaiko zentro ez-unibertsitarioetako liburutegiei buruzkoa; ikerketa horretan azertu ziren liburutegi zentralaren existentzia, bertan egindako jarduerak, neurria, fondoak, gaurkotasuna eta mailegurako eskuragarritasuna, liburutegiei ematen zitzaaien erabilera eta beraiez arduratzeko langilerik ote zuten.

- *El estudio de las bibliotecas escolares en Navarra. Claves para su mejora* (Gobierno de Navarra, 1999), Nafarroako Gobernuak egindako ikerketa, 423 zentrotara bidalitako inkesta batean oinarrituta.
- Euskadiko eskola-liburutegien egoerari buruzko barne-txostena, Arregui Barandiaranek (2002) egindakoa, Eusko Jaurlaritzak eskatuta.
- Jiménezek, Lukasek eta Santiagok (2006) Hego Euskal Herriko eskola-liburutegien egoera aztertu zuten, Marchesi eta Mireten 2004-2005eko ikerketatik abiatuta. Beren analisisia Marchesi eta Mireten ikerketako txostenean aztertutako EAEko 24 eskola-liburutegietan oinarritzen da. Azterketarako ikerketa horren hiru dimentsioak hartu zituzten, eta eskola-liburutegi horien azterketan lortutako emaitzak Estatuko gainerako emaitzekin konparatu zituzten. Miretek (2013) eskola-liburutegien 2013ko Ebaluazio txosten berria argitaratu duen arren, oraindik ere ez da azterketa konparatibo horren eguneraketarik eta jarraipenik argitaratu.

Salaberriak, 1995ean, eskola-liburutegien gabeziak hartu zituen hizpide, eta salatu zuen tokiko administrazioek, administrazio autonomikoek (Euskadikoari erreferentzia eginez) eta administrazio zentralak (Espainiako Gobernuari erreferentzia eginez) “atoniaz” jokatzeko zutela liburutegi publikoak eta eskola-liburutegiak babesteko orduan, eta Frantziako eta Portugalgo administrazioekin konparatzen zuen egoera (Salaberria, 1995:184). Jiménezek, Lukasek eta Santiagok 2006(a)-an egindako ikerketak berriz ere agerian utzi zuen gutxi aurreratu dela diagnostiko horretatik: “Los resultados obtenidos han dejado en evidencia algunos puntos fuertes y sobre todo las carencias existentes en las dimensiones de estudio” (Jiménez, Lukas eta Santiago, 2006:43).

Estatu mailan, Miretek (2008) eskola-liburutegien gaur egungo egoerari buruzko beste lan interesgarri bat burutu zuen, dokumentazio ugari erabilita. Analisiarekin batera, zenbait

proposamen egin zituen hezkuntza arloko administrazioek eskola-liburutegia garatu egin dezaten, eta helburu hori lortzearren neurri jakin batzuk planteatu zituen.

Burutu diren ikerketa horietatik abiatuta, datu deskriptiboak biltzen hasi dira, normalean adierazle komun konparagarriei buruzkoak, Miretek et al. egileek 2005-2011-2013ko ikerketetan gidatutako ikerketa taldeak egin zuen moduan. Orokorrean, lortutako emaitzak Espainiako Estatu osoari buruzko 1996ko ikerketarekiko konparaziotik datoz, eta lortutako emaitzen eta IFLAk gai honen inguruan emandako gomendioen arteko desberdintasunak erabiltzen dira osagarri gisa. Horri esker, jarraipena egin ahal izan zaie aztertutako elementuen garapenari eta bilakaerari.

Eskola-liburutegiei buruzko ikerketa horien ondorio nagusi gisa, Miretek (2008) dio IFLA/UNESCOren 2002ko nazioarteko Gidalerroak ez direla gure eskola-liburutegietan betetzen hiru mailatan:

1. Eskola-liburutegia ez da hartzen ikasketa baliabideen eta curriculuma babesteko zentrotzat, ez eta irakurtzeko ohiturak sustatzeko edota informazioaren erabileran trebatzeko zentrotzat ere.
2. Eskola-liburutegietan ez dira betetzen funtzionamendurako ezarritako jarraibideak.
3. Eskola-liburutegietan ez da behar bezalako dinamizazio, trebakuntza eta dibulgazio arloko zerbitzu eta jarduerarik eskaintzen.

III.8 Eskola-liburutegiak duen garrantzia irakurtzeko ohiturak garatzeko orduan

Aurreko ataletan, luze eta zabal aipatu ditugu familiaren eta eskolaren testuinguruak, irakurtzeko ohituraren sustatzaile gisa.

Irakurtzeko ohitura garatzeko ardatzen artean, adituek bereizketa egiten dute: alde batetik, eskolako testuingurua dago, garapenerako eta sostengurako bi espazio dituena, ikasgela eta eskola-liburutegia, alegia; eta, bestetik, familia eta ingurua dago. Testuinguru edo espazio bakoitzean, irakurketa garatzeko ekintza berezituak egin behar dira (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Goiko paragrafoan aipatutakoa ikus dezakegu III.5 irudian.



III.5 Irudia: Irakurtzeko ohitura garatzeko ekintza-ardatzak (Eusko Jaurlaritza, 2013:13)

Orain eskola-liburutegian zentratuta, eskola-liburutegia funtsezko testuingurutzat hartzen da, baliabide informatiboak, informatikoak, ikus-entzunezkoak eta paperezkoak integra ditzakeelako; izan ere, baliabide horiek erabilgarriak dira hezkuntza-komunitateko kide guztien irakurtzeko ohiturak garatzeko.

Marzalek (1991) zehazten ditu irakurketa helburu desberdinen arabera eskola-liburutegiak dituen funtzio desberdinak:

1. Informazio funtzioa, informazioa eskaintzen digulako (informazioz hornitzen gaituelako).
2. Jolas funtzioa. Curriculuma garatzeko materialez hornitua izateaz gain, gozatzeko diren irakurgaiak ere izan behar ditu, haurren adinari eta irakurketa beharrezanean egokitutako liburuekin.

3. Funtzio hezitzailea. Haurra eskola-liburutegiaren erabiltzailea bada, eskola-liburutegiaren funtzionamendua eta antolaketa ezagutu behar du, eta horrek liburutegi publikoaren erabileran lagunduko dio.

Eskola-liburutegiaren zereginarekin erlazionatuta eta eskola-liburutegiak irakurtzeko ohitura sortzeko orduan izan behar duen funtzioarekin, arduraldiarekin eta erantzukizunarekin erlazionatuta, eztabaidatzen den gaietako bat da ia eskola-liburutegiaren lehentasunik behinena irakurzaletasuna garatzea izan behar den, edo hori bere beste helburuetako bat gehiago izan behar den.

Hurrengoak dira auzi honen inguruan dauden iritzi batzuk:

“SM Conectados” blogean (2014-07-04) agertutako elkarrizketa batean, García Guerrerok dio eskola-liburutegien erronketako bat dela irakurketa sustatzeko ekintzak eta curriculum a zain ikasketa babesteko ekintzak orekatzea. Berdin uste dute Colomerrek eta Campsek (1996), hauxe baitiote: “...la lectura, en cualquiera de sus funciones, tiene en la biblioteca uno de sus espacios más naturales, tanto para educar en la lectura como en el dominio autónomo del acceso a la información.” (Colomer eta Camps, 1996) (Nemirovsky aip., 2009:18).

Frances Roscellok, 2003-2004ko AASLeko presidentek *School Libraries work!* delakoan (2008:8), hau dio “Classroom collections are most appropriate for learning to read; school libraries are most appropriate for reading and reinforcing the reading process”. Aipuan, gelako liburutegiek eta eskola-liburutegiek irakurketan duten zeregin berezitua zehazten dute: lehenak irakurtzen ikasteko; bigarrenak, irakurketa sendotzeko.

Beste ikerketa eta lan batzuk aztertu dituzte eskola-liburutegien ildoak irakurketa praktikan, hurrengoak adibidez:

Carlos Lomas, Juan Mata eta Ana Montek (2007) irakurketari, idazketari eta eskola-liburutegiei buruzko baliabide gida interesgarri eta erabilgarria argitaratu zuten (nahiz eta

azken urteotan agertu diren baliabide digital ugariak ez dauden bertan jasota, tamalez). Lan horretatik, labur-labur berriz ere, hurrengo ikerketa eta lan batzuk azpimarratuko modukoak dira.

Díaz Perek (2006) irakasleak eskola-liburutegian izaten duten ohiko praktika aztertzen du, eta, halaber, aztertzen du irakasleek nola lantzen duten Haur eta Gazte Literatura eskola-liburutegiaren espazioan. Bere ikerketan dio irakurtzeko ohitura Haur eta Gazte Literaturaren bitartez sustatzen dela, baina kexu da, eskola-liburutegiaren erabilera ikasgelako dinamikan integratzen duten planteamenduak oso urriak direlako. 96 irakasleri egin zizkion elkarrizketen ondorio gisa dio irakasleek eskola-liburutegian izaten duten ohiko praktika dibertimenduzkoa baino ez dela, eta albo batera uzten dituztela beste arlo batzuk, adibidez, irakurketa etapaka planifikatzearena (erabiltzaileen prestakuntza eta informazioaren bilaketa ere bai).

Salamanca probintziako nerabeen irakurtzeko ohiturei eta aisialdiaren erabilerari buruzko ikerketan, Martín eta Muñoz (2009) ikerlariak agerian utzi zuten irakurle gazte horiek ez dutela eskola-liburutegiko libururik irakurtzen beren borondatez, argudiatuz liburuak ezin direla liburutegitik atera edota eskola-liburutegiak eskaintzen dizkien liburuak ez zaizkiela interesatzen. Ikerketan, argi agertzen zen eskola-liburutegia erabili beharrean, ikasle horien irakurketak haien ingurutik etortzen direla (batez ere, erosi egiten dituzte, edo etxean aurkitutako liburuak irakurtzen dituzte), baina ez eskola-liburutegitik.

González Batllek (2010), bere ikerketan Bigarren Hezkuntzako zentro bateko eskola-liburutegiak egindako irakurketa dinamizazioko lana aztertu zuen, eta, ikerketa jarduna erudian oinarritutako kasu azterketa batean, ikasleen irakurtzeko ohiturei eta beren irakurle profilei buruzko arloak ikertu zituen. Ikerketa horren ondoriorik garrantzitsuenetakoa da Teknologia Berriek duten eragina, irakurketa eredu berria osatzeko orduan.

Cuevasek (2005), bere doktoretza-tesian, Espainiako Estatuko eskola-liburutegien analisia eta diagnostikoa egin zuen. Ikerlari horrek eskola-liburutegitik irakurketa sustatzeko gabeziak ikusita, irakurketa sustatzeko eredu berria proposatu zuen, ALFINen –Alfabetizazio Informazionalen- nazioarteko arauetan oinarrituta.

Cuevasen proposamenarekin lotuz, gaurkotasun handiko gaia da eskola-liburutegiak nola hartu behar dituen Teknologia Berriak irakurketa sustatzeko tresna bezala. Une honetan, denok dakigu inprimatutako liburuaren formatua aldaketa dramatiko bizi izaten ari dela, eta ez dakigu inprimatutako liburuak liburutegietatik desagertuko diren, horien ordez formatu digitaleko liburuak jarriko diren, edo bi formatuak batera biziko diren (Gutiérrez, 2014, “Infotecarios” blogean). Eztabaida honetan, adituek eskola-liburutegian arlo digitala sartzearen garrantzia aitortzeaz gain, arriskua ere ikusten dute: eskola-liburutegia bihurtzea urte gutxiren buruan “uno de los pocos espacios en los que los niños encuentren libros en papel” (Area Moreira, 2013). Berdin kezkatzen du irakurketan oso aditua den Manguel (2003) eskoletatik eta Unibertsitateetatik paperezko liburuak desagertzeak; industriaren presioen eraginez bere ustez, horien interesagatik diru laguntzak hornikuntza elektronikoa erostera bideratzen direlako soilik, eta ez paperean inprimatutakoa erostera. Alabaina, beste aditu batzuentzat, arriskurik handiena paperezko liburuak oraindik ere existitzea da, horixe delako, haien ustez, eskola-liburutegiak berrikuntzari ez ekiteko arrazoietakoa bat, paperezko liburuak eskola-liburutegia tradizioan trinkotzen, finkatzen dutelako; ideia hau defendatzen dutenen ustez, liburutegien helburu nagusia izan beharko litzateke garai honetako ikasleei beste gailu batzuen eduki aniztasunak eskuratzen trebatzea. Ildo horretatik, Durbánek bere lan batean dio kultura inprimatuaren marka bazterrean utzi beharko genukeela, aldaketek dakartzaten aukera guztiei etekina atera ahal izateko. Horretarako, lehen urrats gisa, hauxe aitortu behar da: “...la lectura y la escritura han sido sacudidas por la cultura digital. Esto es

fundamental, pues determina la necesidad de realizar un giro, cambiar la perspectiva y reorientar, en consecuencia, las acciones de la biblioteca escolar.” (Durbán, 2010:55).

Iritzi berekoa da Mekis. Bere ustez, eskakizun berrietara egokitu beharra dago, eta, beraz: “la biblioteca escolar debe buscar una asociación con el mundo de la tecnología, donde se democratiza el acceso a la información y la comunidad entera ayuda a construir el conocimiento.” (Mekis, 2011a:168).

Kasmanek (2010) zazpi ekintza deskribatu zituen jakiteko ia eskola-liburutegia, irakurketari dagokionez, XXI. mendeko ikasleen beharizanetara eta interesetara egokitzen ote den. Egile honen aburuz, eskola-liburutegia beharizan horietara egokituta dago, baldin eta:

1. Irakurketa sustatzeko modu berriak kontuan hartzen baditu: deskargatzeko moduan dauden audio-liburuak, Play away, Kindle, iPad, Book eta abarrak emanek ikasleei.
2. Ikasleekin e-book aplikazioak konpartitzen baditu, beren iPhone, droid, iPad eta mugikorrenzako beste baliabide batzuetarako (Access My Library, School Edition).
3. Ikasleek eskola-liburutegiak eskaintzen dizkien liburuak konpartitzen badituzte, Shelfari, GoodReads edo Library Thing sare sozialak erabiliz.
4. Ikasleek, nola edo hala, irakurtzen ari direnari buruzko blog, tweet edo networkak erabiltzen badituzte.
5. Eskola-liburutegiak irakurketa irekietarako/free e-book collections konexioa egiten badu, horretarako Google Books, International Children’s edo Digital Library (e-book path finder) tresnak erabiliz.
6. Liburutegitik liburuak aipatzen eta sustatzen badira, blog, wiki edo beste web batzuetan (Book Leads Wiki).

7. Ikasleekin batera lan egiten badu, solasaldi literarioak edo booktrailerrak sortu eta konpartitzeko.

III.8.1 Zer egin daiteke irakurtzeko ohiturak eskola-liburutegitik sustatzeko?

Proposamenak

Osorok dioenez, zerbait ez doa ondo irakurketaren inguruan egindako eta egiten ari den lanean; izan ere, datuek eskola-porroteko indize altuak erakusten dituzte, batez ere irakurketaren eta idazketaren oinarritzko teknika instrumentalak ez direlako menperatzen, eta horrek arazoak sortzen dituelako; gainera, nazioarteko ikerketa diagnostikoetan, neska-mutilek egiaztatutako irakurketa gaitasunei buruzko datuak ez dira batere itxaropentsuak.

Eskola-liburutegiak ikusi berri ditugun irakurketa praktika eraginkor horien arabera funtziona dezan, eskola-liburutegia urrundu egin behar da dibertimenduzko ohiko praktika hutsetik. Cecilia Bajourek (2007), Buenos Aires (Argentina) hiriko eskola-liburutegietako sailaren koordinatzaileak, zalantzan jartzen ditu eskola-liburutegitik sortu diren edo bertan egiten diren irakurketa proiektu ugariak, “aktibismorako” nolabaiteko joera izaten dutelako; hau da, irakurketaren ilusiorako joera, irakurketarako joera baino gehiago. Dioenez, proiektu horietan, maiz, liburutegian egiten diren ekintzak erakusteko beharra nagusitzen da, ekintzak “ikusgarri bihurtzeko” beharra dago, eta efektismo horiekin, hutsaldu egiten da irakurketaren benetako esentzia, irakurketak gutxi baitu ikusgarritik, Bajouren arabera.

Eskola-liburutegiak hartzen ditu Ruíz-Tilvek (2002) irakurketa sustatzeko agente nagusitzat, irakasleekin batera eta familiaren beharrezko ekarpenak ahaztu barik. Hori horrela, eskola-liburutegiek irakurzaletasuna sustatzeko ondorengo hiru puntuetan egin behar dute lan: irakurzaletasuna pizten; irakurketaren gozamina estimulatzeko; irakurle konplexu eta kritikoagoak prestatzen.

Lehen ere aipatu dugun *School libraries work!* (2008) txostenaren arabera, liburutegia funtsezko elementu eraginkorra izango da irakurketa sustatzeko, soilik baldin eta:

- Liburuzainak eta irakasleek modu egokian aukeratzen badituzte irakurketak.
- Liburuzainak eta irakasleek irakurketaren inguruko programak eta jarduerak prestatzen kolaboratzen badute.
- Eskola-liburutegiak aukeratutako iturriek ikasgelako liburutegiak aberasten badituzte.
- Eskola-liburutegiak sorkuntza eta imajinazioa sustatzen dituen materiala ematen badu, ikasleen irakurketarako motibazioa bultzatzeko asmoz.

Azken premisaren ildotik, Martínek eta Muñozek (2009) uste dute irakurketa sustatzeko gakoa irakurle gazteentzat interesgarriak diren liburuen eskuragarritasunarena dela, bai etxean eta bai ikastetxean; beraz, funtsezkoa da eskola-liburutegiaren materiala edo fondoa interesgarria izatea bere publiko potentzialarentzat. Hala ere, lan berean aditu hauek gomendatzen dute liburuetako gaiak haurren gustuetara egokitzea, eta bide batez, helduek malgutasunez jokatzeko zenbait puntutan, adibidez, fikziozko obrak adinen arabera sailkatzeari dagokionez; modu horretan, irakurketa errazagoak eskuratzen dituzten ikasleek ez dute konplexurik sentituko beren adinarekin bat ez datozen irakurketak aukeratu izanagatik.

Osorok (2006b) eskola-liburutegiak irakurketaren esparruan eragiteko beste gako bat aipatzen du: “Irakurketa eta Idazketako proiektu integratzaileak” diseinatzea, eta ikastetxe bakoitzean planifikatzea horren diseinua eta funtzionamendua, eskola-liburutegia izanik proiektuaren ardatza.

Ruíz-Tilve (2002) bat dator Osororekin esaterakoan ikastetxeetako irakurketa proiektuak eskola-liburutegien gidaritzapean sustatu beharko lirakeela, baina zehazten du proiektu horiek klaustro osoaren konpromisoa izan behar dutela. Bestalde, nabarmentzen du garrantzitsua dela irakurketa proiektu ona lortzeko lehenik eta behin, bildu behar diren

elementu guztiak analizatzea, eta bigarren, ikastetxe bakoitzak bere ibilbidea argi eta garbi definitzea –helburuak, metodologiak, estrategien plangintza–, ikasleen irakurketa gaitasuna hobetzeko.

Coronasek (2000) zenbait jarduera aurkezten ditu, umeak liburuekin eta eskola-liburutegiarekin konektatzeko: ikasketarako irakurketa jarduerak, iturri dokumentalen irakurketa jarduerak, edota irakurketa idazketarekin erlazionatzen dituzten jarduerak. Jarduera horietan, eskola-liburutegia ikasketarako espazioa da, iturri dokumentalak irakurtzeko espazioa, irakasle zein ikasleentzako baliabideen zentroa, idazketarekin harremanetan egoteko espazioa, eta kultur dinamizaziorako puntua edo gunea.

Beste zenbait proposamen praktiko egiten dituzte, besteak beste, Durbánek (2010), García Guerrerok (2010, 2011) eta Centellesek (2006), eta guztietan agerian gelditzen da aditu hauentzat eskola-liburutegia irakurketa eta idazketa arloko ekintzak eta jarduerak egiteko funtsezko baliabidiadela ikastetxean. Era berean, irakasle talde batek Nafarroako Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean egindako lanak (Nafarroako Gobernuak argitaratutakoa 2007an) aipatutako irakasleen ikerketaren eta proposamenaren emaitzak jasotzen ditu, ikastetxeetarako Irakurketa Plan baten ildo teorikoak zehazten ditu, eta, osagarri gisa, hainbat gomendio ematen ditu familientzat, eta beste hainbeste ikastetxeko liburutegian fondo bibliografikoa osatzeko.

Trabalek (2011) bere proposamena zuzentzen du eskola-liburutegiek irakurketa sustatzeko izaten duten beste zailtasunetako batera: irakurtzea kostatzen zaien umeengana heltzea, irakurri ahal izateko ahalegin handia egin behar duten umeengana, alegia; izan ere, arazoen sorreran egon daiteke irakurle eredurik ez egotea familian, edo eskolatu direneko hizkuntza ez ezagutzea. Irakurle horiek arazoak izaten dituzte kontzentrazioan, ulermenean edo irakurketaren abiaduran, edo, soil-soilik, beharbada ez zaie irakurtzea gustatzen edo interesatzen, edo ez dute astirik irakurtzeko, beste lehentasun batzuk dituztelako.

Trabalentzat, funtsezkoa da irakurketa sustatzeko jarduerak, batez ere, irakurle ahul horiei zuzenduta egotea, eta ez soilik lehendik irakurtzen dutenei. Hori dela eta, bere proposamenak irakurketaren garapenaz arduratzen den helduari zuzentzen zaizkio, heldu horri dagokio-eta irakurle ahulen jarraipena egitea, bai eta hurrengoak bezalako beste jarduera hauek programatzea ere: eskola-liburutegitik asteroko mailegua bermatzea, errazak irudituko zaizkien eta gustatuko zaizkien irakurketa iradokizunak eskaintzea, eta irakurketarekin lotutako jarduerak proposatzea, ume bakoitzak bere mailan parte hartu ahal izan dezan. Era berean, Trabalek dioenez, eskola-liburutegiko liburuzainek bermatu beharko luke liburutegiaren fondoa irakurle ahul horientzat ere egokituta dagoela: albumak, hitzik gabeko istorioak, ipuin laburren liburuak, komikiak, aldizkari formako argitalpenak eta abar. Gainera, malgutasunez jokatu behar da hurrengo puntuetan: batetik, ikasle guztiei isilik irakurtzeko eskatzerakoan, batzuentzat ezinezkoa baita geldi, isilik eta irakurketan kontzentratuta egoteko ahalegina egitea; bestetik, irakurketaren osteko lanak eskatzerakoan, lana beti borondatezkoa eta ikaslearen aukeren eta gaitasunen arabera izan dadila saiatur.

Eskola-liburutegitik irakurketa sustatzeko egiten diren beste proposamen eta ekimen batzuetan, funtsezkotzat hartzen da familiak liburutegiarekin kolaboratzera animatzea: liburutegiarekin kolaboratuko duten gurasoen batzordeak sortuz, edota irakasleen eta gurasoen arteko irakurketa taldeak arratsaldean osatuz.

Kapitulu honen II.1.2 atalean, irakurketak testuinguru elebidunetan duen garrantzia azpimarratu dugu. Alde honetatik, irakurketaren sustapenak duen garrantzia nabarmendu dugu, hizkuntza minorizatuaren (euskara) sustapenarekin erlazionatuta. Beraz, eskola-liburutegiak esparru horretan egin dezakeen lana ere garrantzitsua da.

Testuinguru elebidunean irakurketa sustatzeko, eskola-liburutegiek, derrigorrez, talde edo komunitate linguistiko guztien beharrezko erantzunak ematen dituzten fondoak izan eta mantendu behar dituzte. *Irakurketa lantzeko orientabideak* (Eusko Jaurlaritza, 2013) txostenean

aholkatzen da, eskola-liburutegiak eskola esparruko testu material inprimatu eta digital guztien presentzia bermatzeaz gain, eta garapen pertsonal eta soziala ahalbidetzen duen materialaren presentzia bermatzeaz gain, zenbait hizkuntzatako testuen presentzia bermatu behar duela, bai irakaskuntzaren xede eta baliabide gisa ikastetxean erabiltzen diren hizkuntza ofizialetakoak eta atzerriko hizkuntzetakoak, eta bai ikastetxean edo familian eta inguruan presente dauden hizkuntzetakoak. Baina aukeraketa horretan garrantzitsua izango da inguruan presentzia sozial txikiagoa duen hizkuntza ofizialeko testuei lehentasuna ematea. Beharrezkotzat jotzen da presentzia hori bermatuta egotea eta horixe izatea fondoak aukeratzeko eta eguneratzeko lehentasunezko irizpidea. Hala ere, argi dago hizkuntza horietako bildumak aukeratu, eskuratu, ebaluatu, katalogatu eta prozesatzeko, eskola-liburuzainak gaitasun linguistiko egokia izan behar duela (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Osororentzat (2006) funtsezkoa da eskola-liburutegiaren “ikusezintasuna” saihestea. Egile horren arabera, hori izango da irakurtzeko ohitura sortzeko eta irakurketarekiko balorazioa osatzeko eskola-liburutegiak egin beharko duen ekintza nagusietako bat, eta, horretarako, liburutegiak eskaintzen dituen fondo, baliabide eta jarduerak guztiz agerikoak, nabarmenak eta begi-bistakoak izan beharko dute ikastetxeetan.

Aurreko puntuan aipatutako eztabaidan (eskola-liburutegian, tresna digitalen bitartez, irakurketa sustatzeari buruzkoa, alegia), arlo digitala irakurketaren esparrura heldu izanaren ondorioz, Pulidoren (2010) arabera, eskola-liburutegiek beste erronka batzuk planteatu behar dituzte: irakurketa tradizionala eta irakurketa elektronikoko materialak lotzeko moduak aurkitzea, alfabetatzeko, ikerketarako eta informaziorako; liburu elektronikoak deskargatzeko aukera ematea, norberak irakurtzeko; on-line erako irakurketa klubak eta e-irakurketarako blogak sortzea. Area Moreirak (2013) dioenez, neska-mutilak oso eroso sentitzen dira tresna teknologikoekin, ingurune informatikoetan eta Internetekin erlazionatutako inguruneetan, eta baliabide horiek lehentasunik nagusienetakoa izatera heldu dira. Hori dela eta, irakasleak eta

liburuzainak animatzen ditu tresna digital horien motibazio eragina kontuan har dezaten, gauza positibo eta erabilgarritzat onar ditzaten, eta irakurketa sustatzeko plataforma gisa erabil ditzaten.

E-book, e-reader eta abarren hedapenari eta eraginari buruzko azkenaldiko ikerketa ugari agerian uzten dute irakurgailu horiek erabilgarriak direla irakurtzeko ohiturak sustatzeko tresna osagarri garrantzitsu eta positibo gisa (Doiron, 2011). “1:1 schools” ekimena jarri ohi da adibide gisa. Ekimen horren bitartez, eskolako eten digitala murriztu nahi da, eta, horretarako, ikastetxeetan e-booka erabiltzea bultzatzen da.

Bide berri honi buruzko beste datu bat ematen digu Ameriketako Estatu Batuetan urtero egiten den *Eskola-liburutegietan e-booka erabiltzeari buruzko inkesta* izeneko laugarren inkestak, zeina *School Library Journal* (2013) delakoak egiten baitu, Folleten babespean: eskola-liburutegietako liburu elektronikoen bilduma kopurua eta bildumen tamaina etengabe ari dira hazten. Inkestak agerian uzten du, halaber, ohikoa bihurtu dela eskola-liburuzainek formatu inprimatuko eta formatu elektronikoko liburuak aldi berean erostea. Alde honetatik, lehenago aipatutako *Softlink Australian School Library Survey* (2014) urteroko bosgarren txostenak, ondorengo datu hauek ematen ditu arlo digitalak Australiako eskoletan duen ezarpenari buruz:

Más de una cuarta parte de las escuelas encuestadas han comprado libros electrónicos en el último año (28%) y el 55% de los encuestados indicaron que “definitivamente” o “muy probablemente” comprarán libros electrónicos en los próximos 12 meses. Además, el 44% de los maestros y bibliotecarios, afirmaron que la mitad o más de su población estudiantil poseían un dispositivo móvil personal (iPod, iPad, teléfonos inteligentes u otra tableta), con un crecimiento del 7% a partir de 2012 (37%) (“Universo abierto” blogean aip., 2015-02-10).

Hori guztiori kontuan hartuta, Eyzaguirrek eta Fontainek (2010) argi dute edozein liburutegik ez duela eragin positiboa izango irakurketa sustatzeko orduan. Bi ikerlari hauen ustez, proiektu arrakastatsuen erronka izango da eskola-liburutegien eredu zaharkitua eskola-liburutegi bizi bihurtzea, irakaskuntzarako, ikasketarako eta irakurketarako baliabideen zentroa izan dadin. Horretarako atal honetan aipaturako ideiak oinarritzko erremintak dira.

IV KAPITULUA. Eskola-liburutegien zailtasunak

IV.1 Sarrera

Eskola-liburutegien egoeraren azterketatik agerian geratzen da eskola-liburutegi askok ez dituztela beren helburuak lortzen. Ikerketa ugari (beste askoren artean, Lockwood, 2011; García Guerrero, 1999; Arregui, 2002; Jiménez, Lukas eta Santiago, 2006; Miret, 2008, 2013; Baró, Mañá eta Colomat, 2002) eskola-liburutegien inguruko hurrengo arazo hauek erakusten dituzte, besteak beste: ikas-komunitatearen interes falta liburutegiekiko, eskola-liburutegien abandonua, horien eragin urria, erabiltzaile falta...

Zailtasun horien arrazoia argitzeko asmoz, ikerketa batzuek eskola-liburutegien funtzionamenduari eta horiekin erlazionatutako elementuei buruzko egoerak eta esperientziak aztertu dituzte, faktore horiek eragina izan dezaketelakoan helburuak lortzeko eraginkortasun urrian (edo inolako eraginkortasunean).

Aurreko atalean ikusi bezala, eskola-liburutegiari ezarri zaion erronka da hezkuntza aldaketan ikas-komunitateari sostengua ematea. Hurrengo azterketan, erronka horri egoki erantzun ahal izateko hainbat ikerketek azaleratu dituzten eskola-liburutegien arazoen azterketa egingo dugu. Horretarako, eskola-liburutegiei hiru esparrutatik datozkion oztopo eta mugak aipatuko ditugu: lehenengo eta behin, maila instituzionaleko arazoak, hau da, Administrazioetatik eta beren politika publikoetatik eratorritako arazoak; bigarrenik, hezkuntza sistemarekin erlazionatutakoak; eta, hirugarren eta azken puntu gisa, liburutegien kolektiboaren hutsuneak. Jarraian, hauen berri emango dugu. IV.2.1 azpiatalean eskola-liburutegiak hezkuntza aldaketari erantzuteko eta babesteko dituen oztopoak zehaztuko ditugu. IV.2.2 azpiatalean, oztopo horiek eskola-liburutegian dituzten ondorioak azalduko

ditugu. Azkenik, arazoak konpontzeko dauden aukera posibleak IV.2.3 azpiatalean aipatuko ditugu.

IV.2 Zeri erantzun beharko lioke eskola-liburutegiak?. Hezkuntza arloko berrikuntzari eta aldaketari

IV.2.1 Herri Administrazioekin erlazionatutako oztipoak: babes instituzional desegokia

Diskurtso instituzionaletatik, eskola instituzio osoari eraldatzeko eskatzen zaio, informazioaren aroan ikasteak esan nahi duen molde berrira egokitzeko, informazioa ezagutza bihurtzen irakasteko, ikasleak urrundu egin daitezzen gertakariak eta kontzeptuak memorizatzeko ekintzatik. Aipatzen da, era berean, berrikuntza horretarako eskola-liburutegia bitarteetako bat dela, ikasten ikasteko funtsezko tokia, beste ezagutza mota bat sortzen lagunduko duen lekua (*School Library Manifesto*, IFLA/UNESCO, 1999).

IV.2.1.1 Zerk egiten du huts erronka horri egoki erantzuteko?: Helburuari erantzuteko, eskola-liburutegia eraldatu eta berritu beharra dago

Berrikuntza baldin bada eskola-liburutegiak hezkuntza aldaketari egiten dion ekarpenik handienetakoa, eskola-liburutegia bera ere eraldatu beharko litzateke, eta horixe da oztipoa. Izan ere, horrek eskatzen du eskola-liburutegiaren baldintzak hobetzea: gutxieneko zerbitzu eta ekipamendu egokiak eta fondo onak izatea, zerbitzuak eskaintzea, proiektuak sortzea eta langile hornidura garrantzitsuak izatea eskola-liburutegiak bere funtzioak bete ditzan, irakaskuntzarako ezinbestekoak diren ikerketa eta ikasketa zentro gisa funtziona dezan. Durbánen (2011) arabera IFLA/UNESCOren Eskola-liburutegiei buruzko Manifestuan (1999) adierazitako kontzepzioa egia bihurtzeko, alegia, eskola-liburutegia hezkuntza prozesuko oinarritzko osagaia izateko eta ikasten ikasteko funtsezko tokia izatera heltzeko,

horren inplementazioa sendotuko duten neurriak hartu behar dira: inbertsioak egin behar dira eskola-liburutegietako azpiegituretan, denbora eskaini behar zaie kudeaketa eta pedagogia arloko lanei, liburutegien arduradunak trebatu behar dira eta babes teknikoak eman behar dira (Díaz Perea, 2006). Laburbilduz, eskola-liburutegiek baliabide materialak eta giza baliabideak behar dituzte, XXI. mendeko eskolaren beharrezko erantzun ahal izateko.

Eta Administrazioa da baliabide horiek eman eta bermatu behar dituen (Ruíz-Tilve, 2002; Castán, 2002).

Hurrengoak dira eskola-liburutegien beharrezko eraldaketarako oztopoak:

1. Espainiako Liburutegi Sistema osoaren atzerapena, oro har (Ramón Salaberría, 1991, Merlo Vegak aip., 2006).
2. Hezkuntza Ministerioak agertutako pasibotasuna, eskola-liburutegiei legezko marko eraginkorra eta zehatza emateko orduan (Ramón Salaberría, 1991, Merlo Vegak aip., 2006).
3. Hezkuntzan izaten diren etengabeko lege aldaketek ez dute laguntzen liburutegi proiektuak egonkor mantendu daitezten (Gómez Hernández, 2013).
4. Administrazioek eskola-liburutegien gaiaren inguruan dituzten irizpide, planteamendu eta ekintzen adostasun eza (Díaz Perea, 2006).
5. Eskola-liburutegia hezkuntza sistemaren parte gisa aitortuko duen araudiaren falta (Cencerrado, 1999).
6. Babes instituzional urria: Robledok (2008) (Bonillak aip., 2011) dioenez, hezkuntza arloko agintari askok eskola-liburutegia baztertzen ez badute ere, eta, kasu batzuetan, desiragarria dela esan ohi duten arren, bigarren mailan uzten dute, desiratutakoak diren baina ezinbestekotzat hartzen ez diren beste behar izan batzuekin batera.

7. Administrazio guztiak pribatizazioranzko bidean hartzen ari diren joera zurruna eta Administrazioaren benetako interes falta, gaiarekin konprometitutako politika baten beharizanaren erakusgai argia ere badena. Hauek agerian geratzen dira hurrengo adibide honetan: 2011n, Madrilgo Erkidegoko Kultura Sailaren eskola-liburutegien proiektua Erkidegoko 92 ikastetxe publikotan egiten zen. Horretarako, ikasturte bakoitzean, 84 langabe kontratatzen zituzten, baldintza batekin: aurretiaz, proiektu horretan lan egin ez izana. Administrazioetik, "aukera-berdintasunaren" irizpidea defendatzen zen. Ondorioz, aurretiaz eskola-liburutegietan lanik egin ez zuten pertsonak berriz ere trebatu behar ziren, baina, gainera, pertsona horiek ezin izango zuten berriz ere proiektu horretan lan egin, kontratua ez berritzea ezinbesteko baldintza zelako.

Ferreirok (2004), Bonillak (2011) eta Barók (2012b) salatu dute gaur egungo hauskortasun egoeraren arrazoia dela eskola-liburutegiak finkatzeko prozesua oso etena izan dela, bai denboran eta bai eredu aniztasunean; era berean, deklarazio instituzional eta ospakizun ugari egin diren arren, proiektu asko amaitu gabe geratu direla, eta gaur egun ahaztuta daudela salatu dute aipatutako egile horiek.

Puntu hau laburbiltzeko, Bonillak (2011) adierazitakoa erabiliko dugu: eskola-liburutegien inguruko politika instituzionalean nabarmendu beharrekoa da, hasi interes eta jarraitasun faltatik babes eta konpromiso faltaraino.

IV.2.1.2 Zerk egiten du huts?: Ez dira oinarritzko baldintzak betetzen eta ez dago gutxieneko baliabiderik eskola-liburutegiek behar bezala funtzionatu dezaten

Eskola-liburutegien inguruan Eyzaguirre eta Fontaine (2008) ikerlari txiletarrek burutu zuten ikerketan eskola-liburutegi onen funtzionamendu egokiaren gakoak eta nazioarte mailan identifikatu dituzten oinarrizko baldintza hauek zehaztu zituzten:

1. Eskola-liburutegiak langilez hornitzea.
2. Baliabideen koordinazio pedagogikoa.
3. Eskola-liburutegiaren arduradunari modu eskusiboan aritzeko emandako orduak.
4. Ale kopurua, ikasle bakoitzeko.
5. Bildumaren ugaritasuna.

Ondoren oinarrizko baldintza horiek lortzeko oztopoak azaltzen dira:

1. Liburutegiaz arduratzeko moduko irakasle trebatu gutxi egoten dira, eta, Castánen (2004) arabera, hori muga serioa da.
2. Ikastetxe batean liburutegia dagoenean, ez du inolako lege oinarriren babesik izaten, ez eta inolako sustapen politikaren babesik ere, ikasketarako baliabideen benetako zentroa izatera heldu dadin. Eskola-liburutegi mota horrek, normalean, curriculumarekiko inolako harremanik gabe jokatu ohi du, zentroetako curriculum proiektuetan labur-labur aipatuta agertzen den arren.
3. Eskola-liburutegien arduradun gehienek 1 eta 3 ordu bitarteko arduraldia zuten astero. Castánek (2004) abiapuntuko hutsegite hau salatu du: hain arduraldi txikiaren ondorioz, eskola-liburutegian egindako ahaleginak ezin dira errentagarri bihurtu.
4. Eskola-liburutegietarako planen abiapuntua da eskola-liburutegiak lehendik ere existitzen zirela, eta, beraz, planen helburua liburutegiak hobetzea da, fondo gehiagoren bitartez (krisiaren aurretik), eta arduradunei zuzendutako trebakuntzaren bitartez (liburutegi publikoetako langileen trebakuntza planetan

diseinatutakoaren antzeko moduan edo berdin). Pérez Lópezek eta Gómez-Narváezek (2012) uste dute bidea, konponbidea, ez dela hori, eta hornidura handiagoak eta azpiegitura hobek baino askoz ere gehiago behar dela.

Castánek (2002) nabarmentzen du oztopo horiek eragotzi egiten dutela liburutegiak ikastetxean izan beharreko garapena, zeren eta eskola-liburutegiaren balioa, batez ere, hezkuntza-komunitateari etengabeko zerbitzua eskaintzean oinarritzen da, eta salatutako eskola-liburutegien inguruko pasibotasunak, abandonuak edo finantziazioaren murrizketak eskola-liburutegiak desagerraraziko dituzte.

IV.2.1.3 Zerk egiten du huts?: Krisiaren ondorioak

Aurrekontu-murrizketen egoeretan, lehenetsunak hobetsi behar izaten dira, eta, batzuen ustez, gaur egungo egoeran, eskola-liburutegien zerbitzua ez da beharrezkoa eta ordezkagarria izan daiteke. Izan ere, eskola-liburutegiak zerbitzu gisa duen errentagarritasuna ez da beti modu zuzen eta berehalakoan agertzen, eta horrek aurrekontu murrizketen garaiotan, zaildu egiten du arazoa, finantzatu beharreko partiden arteko lehia areagotu egiten delako (Anglada, 2012). Esate baterako, Australian, eskola-liburutegien 2013ko aurrekontuek ez zuten hazkunderik izan edo murriztu egin ziren, bai eskola-liburutegi publikoetan zein titulartasun erlijioso edo pribatukoetan, eta eskolen % 28k murrizketak izan zituen langileen horniduraren inguruan (*Softlink Australian School Library Survey 2013* txosteneko datuak, Softlink, 2014).

Ondoren eskola-liburutegietan hezkuntza politikaren inguruko finantziatio-murrizketaren ondorioak azaltzen dira:

1. Ez da inbertitzen berrikuntzaren hobekuntzan, eta, beraz, inbertsiorik gabe, fondoak zahartu egiten dira eta teknologia informatikoak ez dira eguneratzen. Bildumen eta teknologien hornidura murrizteak oztopatu egiten du eskola-

liburutegiek irakaskuntzan erabilera esanguratsuak izateko aukera (Gómez Hernández, 2013).

Fondoak berritzeko eta zerbitzuak mantentzeko zailtasunaren ondorioz, geldialdia gertatzen ari da, eta horrek eskola-liburutegiak eskaini dezakeenari eta gauzak egiteko moduari buruzko interes galera dakar (Gómez Hernández, 2002a).

2. Finantziario murrizketek liburutegia ixtea edo ordutegiak asko murriztea dakarte, ikastetxeetako langile kopurua ere murriztu delako. Zalantzan jartzen da liburutegiaren arduradunaren figura, jubilatzerakoan plazak lanaldi osoz amortizatzen direlako, edo, bestela, plaza hori lanaldi partzialean edo partziala baino gutxiagoko lanaldian okupatzen delako (Gómez Hernández, 2013).
3. Liburutegiak arduradunik ez badu, edo dagoen arduradunak ordu gutxi batzuk baino ez baditu lan horretarako, eskola-liburutegia ezin da zentroan integratu, ezin dira beharrezkoak diren konplizitateak sortu irakasleekin, ikasleekin eta familiekin (Baró, 2012b).
4. Ordutegien murrizketen ondorioz, eskola-liburutegiek ezin badituzte beren zerbitzuak eskaini ikasleei eta irakasleei ondoen datozkien ordutegietan, liburutegiak zerbitzurik ematen ez duten zerbitzu izatera kondenatzen dituzte.
5. Liburutegiaz arduratzen diren langileei zuzendutako trebakuntza eta kudeaketa programen murrizketa.

IV.2.1.4 Zerk egiten du huts?: Aurrekontu-partidetako inbertsio desegokiak

Diru inbertsio handiak (eta ahalegin pertsonaleko inbertsio handiak ere bai) bideratu dira eskola-liburutegietara (Miret, 2013; Eyzaguirre eta Fontaine, 2008). Estatuko gobernuek

eta autonomia erkidegoek 170 milioi euro bideratu zituzten eskola-liburutegietara, 2003tik 2010era (Barók emandako datua, 2011a). Baina:

1. Aurrekontu hornidurak desbideratu dira informatika gelan gauzak sortzeko edo inbertitzeko, eta ez eskola-liburutegirako (ordenagailu zaharrak jartzen ziren bertan).
2. Batez ere, fikziozko liburuak erosten jarraitu da, material horrek bildumaren zatirik handiena osatzen bazuen ere; modu horretan, IFLAren (2002) estandarren gomendioen kontra jokatu da, estandar horiek esaten baitute informazio baliabideek osatu behar dutela fondoaren % 60-70, eta fikzioak, berriz, % 30-40 (Eskola-liburutegien Gidalerroetan gomendatutako proportzioa betetzen duten eskola-liburutegi gutxi daude). Gainera, batzuek derrigorrezko irakurketarako, eta Hizkuntza eta Literatura irakasgairako material gisa liburu sorta berdin-berdinak erosten jarraitzen dute.

Badago konponbiderik?

Eskola-liburutegiak hezkuntza aldaketaren elementu sustatzailea izan daitezen, Bonillak (2011) Estatu Batuetako kasua aurkezten du maila instituzionalean jarraitu beharreko eredu gisa. Egile horrek dioenez, Estatu Batuetako Administrazio publikoak XX. mendeko azken 50 urteetan bultzatutako ekintzak, ALAren (American Library Association) ildoak betez, honakoak izan dira, besteak beste: 30.000 eskola-liburutegi berri sortzea; bildumak dibertsifikatzea, liburuak eta beste euskarri batzuetako materialak sartuz; eta, zentroen % 86an, langile prestatuak kontratatzea eskola-liburutegiaz arduratzeko. Ekintza horiekin batera, Bonillak dio estandar kuantitatibo eta normatibo berriak definitu zirela liburutegien funtzionamendurako, eta urteroko gutxienerako aurrekontua finkatu zela materiala erosteko eta ikasle bakoitzak jaso beharreko gutxienerako liburu kopurua zehazteko.

Administrazioak eman beharreko sostengu honetan, beste adibide on bat Portugalgo eskola-liburutegiena da, 2010etik aurrera bertako zentroetan lanaldi osoko irakasle liburuzain bat baitute. Neurri hori azken urteotako lanaren emaitza da; izan ere, garai horretan, Portugalgo eskola-liburutegiak haziz joan dira presentziaren, fondoaren eta prestakuntzaren esparruetan: 164tik hasi, eta 2.000 eskola-liburutegi baino gehiagora heldu dira; 40 milioi euro inbertitu dira; eta, gaur egun, milioi bat ikasleri baino gehiagori ematen dizkiete zerbitzuak (Madrilgo Artxibozain, Liburuzain eta Dokumentalisten webgunetik jasotako datuak, 2010eko martxoaren 27a)

Administrazio estatubatuarrak eta portugaldarrak burututako ekimen horiek jarraitu beharreko praktika onak izateaz gain, aldarrikapen kolektibo gisa Administrazioetik beste ekintza batzuk kontuan hartzea planteatzen da: (a) eskola-liburutegietarako oposizioak antolatzea; (b) eskola-liburutegietarako gutxieneko langileen proportzioa betetzea (*IFLA/UNESCOren Gidalerroak eskola-liburutegietarako langileen hornidurari buruz 3.1. puntuan gomendatua*):

- 1 eta 250 ikasle artean: 0,5 langile profesional eta langile osagarri-administratibo-tekniko bat.
- 251-500 ikasle: profesional 1 eta 2 langile administratibo-tekniko.
- 500 ikasle edo gehiago: 2 langile profesional eta 4 langile osagarri eta administratibo-tekniko.

Langile hornidura egoki honek eskola-liburutegien zerbitzuen kalitatea eta egonkortasuna ahalbideratuko luke.

IV.2.2 Hezkuntza sistemak eta irakasleen jarrerak eragindako zailtasunak

Torres Bodetek bere autobiografian honela adierazten zuen eskolak eta eskola-liburutegiak duten elkarren beharra: “La escuela y la biblioteca no deben considerarse como

manifestaciones rivales; ni siquiera, en múltiples casos, como entidades independientes. Si una y la otra no se articulan, nuestro progreso será muy lento.” (Torres Bodet, 1955) (Bonillak aip., 2011:93).

Area Moreirak horixe bera berretsi zuen, bere iritziz eskolak aliatutzat hartzen duela –edo hartu beharko lukeela– eskola-liburutegia, zeren eta: “...podríamos afirmar que las bibliotecas y las escuelas han sido dos instituciones sociales que se han necesitado, que se han complementado mutuamente. Las bibliotecas ofrecían los libros y las escuelas formaban a los lectores.” (Area Moreira, 2010:42).

Hurrengoak dira eginkizun horri erantzuteko oztopoak:

IV.2.2.1 Zerk egiten du huts?: Hezkuntza aldaketaren ardatz bihurtzeko ezintasuna

Eskola-liburutegia berrikuntza proiektuen eta irakurketa planen koordinazioaren ardatza ez izatea da eskola-liburutegiaren erabilgarritasuna oztopatzen duen arrazoietakoa bat, Baróren (2012a) esanetan.

IV.2.2.2 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburutegiaren zeregin hezitzailearen aitortza falta

Miretek (2008) eta Barok (2012a) arazoaren jatorria hurrengo trabei egotzi zieten:

1. Aurretik aipatu izan dugunez, gaur egungo eskola bera da eskola-liburutegiak gainditu behar duen eragozpenik handiena, bere helburuak betetzeko eta irakurketa arloko datuak, praktikak eta politikak hobetzeko.
2. Irakaskuntzaren praktikan, eskola-liburutegiak ez badu curriculumean parte hartzen, liburutegia ezin izango da integratu ikasleen ikasketetan.

3. Eskola-komunitate osoak ez dionez baliorik ematen eta, sarri askotan, zuzendaritza taldearen babesik ere ez duenez, eskola-liburutegiak balioa galtzen du, eta gauza bera gertatzen da liburutegiak ikastetxean duen proiektuarekin.
4. Proiektuen jarraitasun eza da arazorik larrienetakoa; izan ere, eskola-liburutegia etengabe hasten eta suntsitzen den zerbait bada, inoiz ezin izango ditu bere aukerak garatu.

IV.2.2.3 Zerk egiten du huts?: Irakaskuntza-praktikaren immobilismoa

Hemen Benito Moralesen (2009), Castánen (2004), Tibianen (2005) eta Baróren eta Mañáren (2007a) ideiak erabiliko ditugu.

1. Irakasleek, oro har, ez dituzte beren estrategia metodologikoen aldaketak aintzat hartzen, eskola-liburutegia ikasketarako espazioa izan dadin.
2. Aldaketa pedagogikoan, ustez, irakasleak dira gako nagusia Administrazioa baino gehiago, nahiz eta eskola-liburutegia ezin den aparte geratu. Xede horretan, irakasleei trebakuntza eta irakasteko moduak aldatzeko aukerak eskaini behar zaizkie
3. Irakasleen mentalitatea eta metodologia aldatu ezean, zaila da liburutegia eskolako ikasketaren eragile moduan eraldatzea.
4. Gaur egungo irakasle gehienak liburutegirik gabeko hezkuntza sisteman hezi izan dira, eta, beraz, inolako trebakuntza teoriko eta praktikoa barik. Ezagutza eta ohitura falta horren ondorioz, ikastetxe gehienetan, irakasleek ez dute hori kontuan izaten beren arloen irakaskuntzan eta ikasketan.

IV.2.2.4 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburutegiaren ereduari buruzko hausnarketa falta

Aztergai dugun arazo hau Díaz Perek (2006), Castánek (2002), Barók (2012a), Bajourek (2007) eta Mañák (2008) adierazitako ideien bidez azalduko dugu.

1. Eskola-liburutegiaren eredia finkatu da, ikastetxerako behar zen liburutegi-ereduari buruzko hausnarketarik egin gabe. Hori oztopo garrantzitsua izan da eskola-liburutegietarako.
2. Albo batera utzi da eskola-liburutegien helburuetan zentratu beharko litzatekeen eztabaida, eta, beharizan berriei erantzun behar dieten eskoletan eskola-liburutegi berria zertarako behar den eta hori nola lor daitekeenari buruzko eztabaida. Horrek ez die eskola-liburutegiei XXI mendeko eskoletara egokitzen laguntzen.
3. Eskola-liburutegiaren inguruko kontzepzio instrumentalista finkatu da, eta, ondorioz, interesa gehiago zentratu da eskola-liburutegia teknikoki modu ‘eraginkorragoan’ antolatzearen inguruan, eta ez hainbeste liburutegiek eta irakurketak instituzio bakoitzean izan beharreko tokiari buruz eta zeri erantzun behar dion planteatzen duen gaiari buruz.
4. Iraunarazi egin da liburuak eta liburutegiak erlazionatzen dituen eredu zaharkitua, ordenagailu zaharrak dituen liburutegiaren kontzeptua; izan ere, pentsatu da informatika gelatik eta ikasgelatik bertatik ikasleak trebatzeko programak landu zitezkeela, eta irakasleak gai zirela programa horiek irakasteko.
5. Eskola-liburutegia eskolaz kanpo irekitzea ekintza eta eredu okerra da, Mañáren iritziz; izan ere, jardun horrekin, agerian geratzen da eskola-liburutegia etxeko lanak egiteko espazio gisa dagoela pentsatuta, edo haurtzaindegi gisa (umeak

zainduta, kontrolatuta eta geldi daudelakoan bertan). Berez, ez litzateke ekintza negatiboa izango, eskola orduetean irekitzearen zerbitzu osagarria izango balitz. Baina liburutegia, batez ere, eskolaz kanpoko orduetan irekitzea, bai eguerdian eta bai eskolen ostean, ez da bateragarria liburutegiak duen helburu batekin; hain zuzen ere, irakasleen eta ikasleen irakaskuntzarako eta ikasketarako euskarri lana egitearen helburuarekin. Eta eskola orduetan ez badago irekita edo inor ez bada eskola-liburutegiarekin arduratzen, nekez lortuko du helburu hori.

6. Liburutegietako materialak dibertsifikatzen ez dituen eta fondoak hezkuntza beharrian berrien arabera eguneratzen ez dituen hornikuntza politika eskola-liburutegiaren kontzepzio murriztailearen isla da, baina indarrean dago, eta eskola-liburutegiaren helburua irakurketa sustatzera mugatzen du, bertako jarduerak ipuinak eta eleberriak irakurtzera bideratuz, batez ere. Arrazoi hori dela eta, liburutegiak ezin du hezkuntza-komunitateak behar dituen informazioen eta baliabideen hornitzaile lana bete, eta, ondorioz, bi material mota horien arteko desoreka etengabe handitzen ari da.

IV.2.3 Eskola-liburuzainen kolektiboarekin erlazionatutako oztopoak

IV.2.3.1 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburutegi berriei dagozkien funtzioak eta liburuzainen jardunak bat ez etortzea

Eskola-liburutegiek dituzten baldintzek eta ematen zaizkien erabilerek argi uzten dute antagonismoa dagoela eskola-liburutegiak direnaren eta izan beharko lirakeenaren artean; hau da, errealitatearen eta beren hasierako funtzioen artean.

Eskola-liburuzainen ekintza batzuk ez datoz bat eskola-liburutegiaren benetako funtzioekin, eta hori da Mañáren (2008) arabera, hain zuzen ere, eskola-liburutegiaren eragin

ezaren eta helburuak ez lortzearen arrazoia. Geu ere ideia horretatik abiatuko gara ondorengo azterketan.

IV.2.3.2 Zerk egiten du huts?: Liburuzainen prestakuntzaren hutsuneak

Prestatutako eta arduraldi eskusiboko eskola-liburuzain gutxi daude, eta ez dago irakurketaren prestakuntzan ondo trebatutako irakasle irakurzale-talderik. Besteak beste, Baró eta Mañáren (2007), Baró eta Cosialsen (2003), Cerrillo eta Cañamaren (2008), eta Cerrillo eta Yuberoren (2007) arabera, liburuak beste pertsona bati hurbilarazi behar dizkionaren literaturzaletasunak eta literaturarekiko trebakuntzak modu bateko edo besteko eragina dauka irakurketaren animazio lanean, zeren eta txarto planteatutako animazioak irakurketarekiko “desanimazioa” sorraraz dezake.

Ondorioak: Irakurtzeko ohiturak sustatzeko eraginkorrak ez diren estrategiak

1. Ikastetxe batean eskola-liburutegia egoteak ez du beti esan nahi zentro horretako ikasleek eskola-liburutegirik gabeko zentroetako ikasleenak baino irakurketa arloko jarrera eta portaera handiagoak eta hobeak izango dituztenik. Hori dela eta, eskola-liburutegiari bere funtzioak eta errendimendu helburuak ez betetzea leporatzen zaio, ez baitute lortu ikasleen artean irakurtzeko ohiturak sortzen eta irakurketarekiko jarrera bultzatzen eragin beharko luketen efektu positiborik izatea.
2. Liburuzain gehienek irakurketa sustatzera bideratzen dituzten jarduerak joera jakin batekoak izaten dira: errutinazko irakurketa praktikak dira, eta teknologikoki etengabe garatzen eta eguneratzen ari den gizarte bati dagokionez, metodologia anakronikoak erabiltzen dituzte.
3. Eskola-liburutegira joateko interes falta. Hezkuntza mailetan aurrera egin ahala, ikasleak gero eta gutxiago joaten dira liburutegira; izan ere, eskola-liburutegira

egindako bisitak, liburuarekiko topaketa atseginak izan beharrean, hori ez baita ikasle eta irakasleentzat ohikoena, eskolako errutina huts bihurtzen dira, eta bertan egiten den lanaren muina ez da liburua plazerez irakurtzea, ez eta hizkuntzarekiko zaletasunaz gozatzea ere (Lockwood, 2011).

4. Eskola-liburutegira egindako bisitetan, ez da plazerezko edo ikerketako irakurketaren alde lan egiten ikasleekin. Horren emaitza da ikasleek esparru horietan esperientzia ia hutsala dutela, eta, beraz, bisitek ez dutela inolako eraginkortasunik.

IV.2.3.3 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburutegien programen egoera

1. Liburuzainak ez badu egonkortasunik eta baldintza egokirik ikastetxean integratzeko, zailagoa izango da irakurketa proiektuak garatzea hezkuntza-komunitate osoarekin (González, 2010).
2. Eskola-liburutegien programek ez dute beti izaten ondo prestatutako gainbegiralerik eta aholkularirik (Garciarena eta Conforti, 2011).
3. Liburutegiaren funtzionamendua ez da ebaluazioaren menpe egoten. Liburuzainaren lana ere ez, eta The American Association of School Librarians (AASL, 2010) dioenez, “Una evaluación integral es la base para una planificación exitosa” (Arévalok, “Universo abierto”, blogean aip., 2014.04.09).

IV.2.3.4 Zerk egiten du huts?: Liburuzainen kolektiboaren jarrerak eta iritziak

Liburuzainen jarrerak eta iritziak ere eragina izaten dute beren helburu profesionalean, liburutegietan lan egiten duten moduan, eta zentroan egiten duten irakurketaren dinamizazioan. Linares Ciscarren (1992) ustez, irakasleen artean, iritziak,

sinesmenak eta jarrerak, beste aldagaiekin batera, agerian gelditzen dira bere lan praktikan. Sinismenek (beliefs), ezagutzak (knowledge), eta usteak (assumptions, gehitu zuen Woodsek, 1996), osatzen dute sakoneko pentsamenduaren egituraren teoria. Ikerlari hauen arabera osagai horiek dira irakasleen praktikaren oinarria, eta ondorioz, irakas-ikas prozesuan eragile oso garrantzitsuak dira.

1. Castánen (2002) arabera, osagai horietatik abiatuta ere ikertu beharko litzateke liburuzainen jardun profesionala, gehiengoarena eskola-liburutegi berritzailearen planteamendutik oso urrun baitago. Esate baterako, Fabiola Iturra Villalobos (2007:51) liburuzain txiletarrak “vocación, más dedicación, más cariño” hitzekin laburbiltzen zuen bere liburuzain errezeta, eta hauxe zioen amaitzeko: “Lo importante para realizar mi trabajo es tener vocación, saber entregar amor a los niños e incentivarles para que quieran ser amigos de los libros”. Maitasunean eta bokazioan soilik (edo nagusiki) oinarritutako estilo profesional hau desegokia iruditzen zaio Gonzálezzi, eta azpimarratzen du honelako liburuzainek ez dutela bakarrik ikasi behar, baizik eta “tienen que *desaprender* una serie de creencias que no se pueden mantener” (González, 2010:7).
2. Liburuzain pasiboaren portaera desegokia, paradigma konduktistan sailkatutakoa, zeinek ikasle-erabiltzailea izate pasibotzat hartzen baitu, eta irakaslea, berriz, limurtzeko zaila den izakitzat (Bracho de Silva, Ortega eta Peña, 2008).
3. Sarri askotan, liburutegien arduradunek funtzionario jarrera izaten dute, baita liburuzain diziplinatzailearen rola ere, eskola-liburutegiaren kontrola mantentzeko eta ordenatzeko zeregina beren gain hartuz (Grandini, Almeida eta Sousa, 2008); eta hori ez da oso motibagarria ikasleentzat.

4. Behin baino gehiagotan salatu izan da eskola-liburutegiaren arduradunen jarrera hibernaziotik, erretiroaren zain edo garai hobeen zain hurbil dagoela, eta horrek Alvarez, Gazpio eta Lescanoren (1999) arabera, eskola-liburutegiaren irudi eskasaren arazoa areagotu dezake.

IV.2.3.5 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburuzainaren zeregin hezitzailearen aitortza falta

1. Liburuzainak etengabe kexatzen dira beren zeregin hezitzailearen aitortza faltaren inguruan. Kexu dira irakasleek eta kudeaketako langileek ez dutelako beren lana aintzat hartzen (Petit, 2006).
2. Irakasle taldeko kide gehienek ez dute inola ere ulertzen, edo oso modu mugatuan ulertzen dute, liburutegiaren erabilgarritasun pedagogikoa, eta ez dute ulertzen liburuzainaren zeregin hezitzailea. Ez dute liburuzaina hezkuntza arloko kideztat hartzen. Liburuzaina gutxitan hartzen da talde pedagogikoko kide gisa, eta zuzendaritza taldearekin ere ez du kolaboratzen (Durbán, 2010).
3. Alabaina, irakasle gazteenek beren hasierako trebakuntzan, ALFIN informazio-gaitasunetan kolaboratzeko eta lan egiteko prestakuntza jaso badute, liburuzainarekin esperientzia ona izan bazuten eskolan edo unibertsitatean, eta laguntza zein ezagutza arloko kontzeptuekin lotzen badute, ondorioztatzen da ez dutela arazorik izaten liburutegiaren arduradunaren zeregin hezitzaileaz jabetzeko (Eyzaguirre eta Fontain, 2008).
4. Liburuzainek beren erabilgarritasunaz eta beren zeregin hezitzaileaz duten pertzepzio negatiboaren jatorria da hasierako trebakuntza falta zaiela eta praktika onen esperientziak ere falta zaizkiela (Eyzaguirre eta Fontain, 2008).

5. Eskola-liburuzaina perspektiba profesionalen faltaz ere kexatzen da, zeren eta, kasu gehienetan –nahiz eta kontrakoaren aurrekari esperantzagarriak ere badauden–, haren ardura maila ez da Departamentuko buruek dutenarekin ere parekatzen (Benito Morales, 2009).

Honen ondorioak hurrengoak dira:

Benito Moralesek (2009) dioenez, hein handi batean, liburuzaina duela hamar urteko bakardadera itzuli da. Ordu gutxiago eta laguntzaile gutxiago ditu eta ikerlari-irakasle horrek dioenez, boluntarismo hutsak ez ditu ondo egindako gauzak lorpen iraunkor bihurtuko.

IV.2.3.6 Zerk egiten du huts?: “Elefante zuria”

Mañák (2008) dioenez, “El talón de Aquiles de las bibliotecas escolares ha estado siempre en el personal”.

“Eskolaren bihotza” definizioarekin bat datorren espazioan lan egin ahal izateko -literatura zientifikoaren arabera XXI. mendeko hezkuntzarako beharrezkoak diren aukerak eskainiko dituen eskola-liburutegian lan egin ahal izateko- funtzio horiekin bat etorriko den eta prestatuta egongo den norbait behar da.

Argi geratu denez, liburutegiak ikastetxean izan dezakeen zeregina hain da handia, langile espezializatuaren presentzia behar dela. Gainera, informazioa modu azkarrean eta material egokiarekin bilatzeko bideak eman behar dituen profesional gisa, eskola-liburuzainak komunikazio ona izan behar du ikasleekin, eta era berean, atsegina, sortzailea eta arduratsua ere izan behar du; zentzu horretan, profesional horren profila hezitzailearen rolaekin erlazionatuta dago (Cipriano, 2005; Ferrarezi, 2007, Grandini, Almeida eta Sousak aip., 2008, González, 2010).

Oztopoak:

1. Eskola-liburutegiaz arduratzen den pertsona oso gutxitan egoten da Bibliotekonomian trebatua (Gómez Hernández, 2002; Ortíz-Repiso eta Camacho, 2004).
2. Eskola-liburuzainen postua hartzen dutenak, gehienetan, irakasleak izaten dira, zenbait egoeraren ondorioz beren irakasle funtziotik alboratuta geratu direnak eta ez dutenak interes zehatzik liburutegietako kulturarekiko (Grandini, Almeida eta Sousak Brasilgo liburuzainen talde bati egindako elkarrizketen ondorioak, 2008), edo lan ordutegian hutsuneak dituztenak (Baró eta Mañá, 2007a).

Abramok (1986), Grandinik, Almeidak eta Sousak aipatua (2008), “elefante zuria” deitzen dio liburuzainen kolektibo horri, zeren eta, talde horretako kideek duten jarrerengatik eta lan egiteko moduengatik paralisi egoera sorrarazten dute eskola-liburutegian, eta ez diote onik egiten liburutegiaren funtzionamenduari.

2005ean FGSRk egindako *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones* txostenak arazoari buruzko antzeko diagnostikoa egin zuen, egiaztatu baitzuten liburutegien arduradun gehienak irakasleak zirela, baina beren lan ordutegiak betetzeko orduak sobran zituztenak. Ondorioz, liburutegiaz arduratzeko baldintza bakarra ordu libreak izatea zen, normalean 1 eta 5 ordu bitartekoa. Txostenaren ondorioa zen eskola-liburutegien esparruan gabeziarik handiena zuen atala eskola-liburutegien arduradunena zela, hauek zuten profesionalizazio faltagatik.

3. Eskola-liburuzainaren eta, beraz, eskola-liburutegiaren rol tradizionalak ahultasun handia sorrarazten du ereduarekin inspiratzeko orduan eta eskola-komunitatearen errespetua jasotzeko orduan (Bracho de Silva, Ortega eta Peña, 2008). Ruíz-Tilvek dio trebatuta dagoen eta lanaz konbentziturata dagoen eskola-

liburuzainaren esku dagoela, neurri handi batean, eskola-liburutegiak zeregin aktibo eta erakargarria izatea eskola-komunitatean; liburuzain hori “un mago, o una maga” izango da (Ruíz-Tilve, 2002:6), eta pertsona poli alfabetatuak trebatu behar baditu, pertsona poli alfabetatua izan behar da.

4. Edozein liburuzainek ez du lagunduko ikasleen ikasketa emaitzak hobetzen. Txosten honetan adierazitako ikerketetan, argi geratu da nolako liburuzaina izaten den eraginkorrena eskola-liburutegiaren helburuak lortu ahal izateko. Esate baterako, *Schooll libraries work!* txostenetan honakoak zehazten ditu:

They teach skills and strategies students need to learn and achieve; they are partners in educating students, developing curricula, and integrating resources into teaching and learning; they teach the skills students need to become effective users of ideas and information; they seek, select, evaluate, and utilize electronic resources and tools and instruct teachers and students in how to use them”. (Scholastic Research and Results, 2008:7).

Aipuan, profesional horrek bete behar dituen jarduera baldintzak finkatzen dira, bere kolaborazioa positiboa izan dadin ikasleentzat.

5. Eskola-liburutegietan, baztertuta utzi dira Informazioan eta Dokumentazioan graduatutakoak (Gómez Hernández, 2013), eta eskola-liburutegietan aritzen diren irakasleek oinarrizko prestakuntza jaso dute, kudeaketa sistema integratuak eskaini zaizkie, eta antolakuntzarako eta erabilerarako gidaliburuak ere eman zaizkie, Haur eta Gazte Literaturari eta irakurzaletasuna sustatzeari buruzko ikastaro batzuk ere bai, baina, hala ere, horien bitartez beti ez dute jarrera aktiboa garatu eskola-liburutegiari dagokionez (Castán, 2004).

Baina, hurrengo aipuan irakurtzen dugunez, eragin positiboa soilik dator egoki prestatutako profesional baten eskutik: “School libraries don’t matter without highly qualified library media specialists. Research has shown that school libraries staffed by qualified library media specialist are needed to have a positive impact on student academic achievement.” (*Why Care About Libraries. School libraries work!* txostenak aip., 2008:5).

IV.2.3.7 Zerk egiten du huts?: Eskola-liburuzainaren profil idealaren eta errealaren arteko desadostasuna

Lombellok (2003) dio eskola-liburuzainak erantzukizuna duela eskola berriaren eraikuntzan eta garapenean. Hezkuntzari buruzko ikuspuntu berritzaile horiek proposatzen duten eskola berrian, eskola-liburutegiak heziketa rola dauka. Gaur egungo eskakizunak asetzeko, oso profesional prestatua eta erabilera askokoa behar da, eta informazioaren eta erabiltzaileen arteko bitartekari-profil profesionala ere izan behar du. Lan hori modu eraginkorrean egiteko, Bibliotekonomian, Pedagogian, Didaktikan, komunikazio-tekniketan eta eskola-komunitate osorako talde-lanean prestatuta egon beharra dago, zeren eta, eskola-liburutegiari erabateko errendimendua ateratzeko, ezinbesteko baldintza da berau kudeatzen duen pertsonak prestakuntza zuzena izatea (Baró eta Mañá, 2007; González, 2010; ACRL (Association of College and Research Libraries)).

Barók eta Cosialsek (2003) diote eskola-liburutegiak hezkuntza eredua eraldatzeko duen arrakasta, hein handi batean, liburuzainak informazioaren eta eskola-komunitate osoaren arteko bitartekaritzan aritzeko dituen trebetasunen eta gaitasunen araberakoa izango dela. Profil horretako eskola-liburuzain batekin, eskola-liburutegiak bere kokapen estrategikoa bermatuko du ikastetxean.

Eragozpenak:

1. Eskola-liburuzainaren profil eta ezaugarriak ohikoenak (eskola-liburutegiak liburuzaina baldin badauka) hauek izaten dira: trebakuntza espezializaturik jaso ez duen irakaslea –gehienez ere, liburutegietako teknikari buruzko ikastaro laburren bat–, liburutegiari ordu gutxi batzuk eskaintzen dizkiona –sarri askotan, bere borondatez eta inolako aitortpenik gabe–, eta kolaborazio gutxi duena, edo gehienetan kideen ulertu ezina (Baró eta Mañá, 2007a)
2. *Australian School Library Association (ASLA)* eta *Australian Library & Information Association (ALIA)* erakundeen arteko 2005eko argitalpen bateratu batean, *Irakasle-liburuzainei zuzendutako Bikaintasun Profesionalaren Estandarrak* finkatu ziren. Mitchellek (2005) azaltzen duenez, dokumentu hori liburuzainei zuzendutako jarduera gida da, irakaskuntza estandarren barruan kokatutakoa, eskola-liburuzainek beren lanaren bikaintasunaren berri emateko lortu behar dituzten gaitasun pertsonal eta profesionalak markatzen dituenak.

Horren arabera, Gutiérrez Catillok dio:

El responsable de la biblioteca escolar deberá reunir una doble cualificación profesional. Por una parte deberá presentar dotes y actitudes pedagógicas, puesto que su trabajo deberá desarrollarse principalmente con el alumnado del Centro, a la misma vez que este realizará una labor de docente, aunque este proceso de enseñanza no se realice dentro del aula, sino en otro espacio escolar, como es la Biblioteca. La segunda cualificación que debe dominar este profesional docente, hace referencia a las técnicas y destrezas en biblioteconomía y documentación. Deberá poseer una formación bibliotecaria básica, tanto en lo relativo a la capacitación de los alumnos para el uso de la información, como la propia organización y gestión de la biblioteca (Gutiérrez Catillo, Sevillako Unibertsitateko ikasketarako materiala).

Eta zalantzatan jartzen da ea profesional berri horiek, egunen batean, eskola-liburutegietara heldu ahal izango diren.

Ondorioak:

Agerian geratu da eskola-liburutegiak zentroan duen garrantzi ezaren arrazoietako bat dela eskola-liburutegia ez duela profesional batek kudeatu eta antolatu (Baró eta Mañá). Paradoxikoki, nazioarteko erakundeek eta administrazioek ez dute gai honi buruzko trebakuntza ildo zehatzik finkatu (Baró eta Mañá, 2007b).

Kontua da, eta hortxe dago arazoa, beharbada, oraindik ere ez dagoela argi zein den eskola-liburuzain “modernoaren” jardunaren kontzeptua. Eskola-liburutegien arduradunek 70eko edo 80ko hamarkadetan zituzten jardunak eta 2014an dituztenak erabat desberdinak dira, baina gidaliburu batek ere ez du azaltzen nolakoa izan behar duen jardunak mundu “infixikatu” batean, non informazioa eta komunikazioa lehenetsuneko kontuak bihurtu baitira.

IV.2.3.8 Zerk egiten du huts?: Inguru digitalera egokitzeko premia

Goian aipatu bezala, teknologiak eskola-liburuzainen rola aldarazi du, eta, horrek lan bikoitza egiteko aukera ematen die: batetik, informazio eta literatura arloko baliabideetako aditu gisa, hezkuntza-komunitate osoari liburutegia erabiltzeko aukera emanez; eta bestetik, irakasle gisa, ikas-komunitateko kideei eskola-liburutegia nola erabili behar den irakatsiz.

Aukera garrantzitsua da liburuzainak ikastetxeetan funtsezkoak bihur daitezten, ikasleei ikasketarako teknologia berriak erabiltzen irakastea eta gidatzea, eta irakasleei, irakaskuntzarako baliabide gisa, teknologiak integratzen gidatzea, ikasle guztientzat esanguratsuak izango diren irakaskuntza esperientziak sortzeko.

Johnstonek (2011) gaineratzen zuen eskola-liburuzainak lidergorako rol aktiboa bereganatzeko ere trebatuta egon behar duela; hau da, ikasleak ulertzeko, teknologia bere lan-praktikan integratzeko, eta hezkuntza-komunitate osoarekin harremanak izateko.

Eragozpenak:

Oraindik ere, eskola-liburutegien jardun batzuek talka egiten dute eskola-liburutegiaren erronka berriekin; esate baterako: uste dutenak bilaketarako estrategiarik onena logika Boolearra dela; Wikipedia txarra dela edo ez dela ona, edozein testuingurutan; datu-baseak direla balioa edo sinesgarritasuna duten on-line erako iturri bakarrak; webean presentzia eduki beharra dagoela, presentzia hori kalitatezkoa izan zein ez; askatasun intelektuala soilik liburuekin erlazionatuta dagoela; liburutegiek isilak izan behar dutela; liburutegiek antolatuta eta ordenatuta egon behar dutela; eskola-liburutegiaren eraginkortasuna mugitzen diren liburuen kopuruaren arabera neurtzen dela, eta abar.

Badago konponbiderik?:

1. Jarreraren eta planteamenduaren aldaketa: liburuzainek hartu beharreko rola abangoardiakoa da (eta ez hainbeste, batzuek hala uste arren, desberdintasunak konpentsatzeko rola) Ferreireoren arabera, eta honelaxe dio:

No se trata de estimular a los niños a que vayan a la biblioteca. Se trata de incluir las consultas a la biblioteca como parte integrante de los proyectos educativos, donde el responsable de la biblioteca tiene su voz propia: informa a los docentes sobre los recursos existentes, informa sobre el uso inteligente de las nuevas tecnologías, ayuda –porque tiene una relación más “tranquila” con ellas– a incorporar una técnica al servicio del aprendizaje (Ferreiro, 2004:18).

2. Jarduera eta dinamika egokiak sortzea (Alvarez, Gazpio eta Lescano, 1999).

3. Profesionalaren prestakuntza, eskola-liburutegi ideala lortzeko. Blanche Woollsek (2004) (*School Libraries Work!* 2006:9, aip.) honelaxe dio: “Direct correlation can be made between student achievement and school library programs led by library media specialists...” Liburuzain eraginkorrek honako hauek izango dira:

... whose dual teaching certification uniquely qualifies them to... manage information by providing intellectual and physical access to information [...], collaborate with teachers to meet the intellectual needs of students... collaborate with teachers regularly to provide resources and activities for course, unit and lesson integration [...] Assist teachers and students to search out their information needs, critically evaluate the materials they locate, and use technological means to synthesize their findings into new knowledge... Promote reading advocacy [...] Teach information skills [...] Organize, manage, and maintain a collection of valuable resources [...] Provide resources and activities for students that are meaningful now and in the future... share the findings of reading research with teachers... (Scholastic, 2006:7).

V KAPITULUA. Ikerlari eta adituen orientazioak eta gomendioak, eskola-liburutegiak aldatu ahal izateko

V.1 Sarrera

Eskola-liburutegien errealitatearen ebidentzietako batzuk eta eskola-liburutegi berrien sorrerako funtzioak betetzea eragozten duten oztopoak ezagutu ostean, gaian interesatutako ikerlari eta profesionalen ekarpenak aztertuko ditugu atal honetan, eskola-liburutegiak konpontzeko eta optimizatzeko erabilgarriak direlakoan. Ondorioei buruzko kapituluan, guk geuk egindako lan enpirikotik eratorritako gomendioak eta orientazioak zehaztuko ditugu.

Hasteko, V.2 atalean aztertuko dugu zeintzuk diren, ikerlarien arabera, eskola-liburutegiak garatzeko orduan lehentasunez jorratu beharreko faktoreak, eta zein estrategia orokor iradokitzen duten abiapuntu posible gisa. Eta bukatzeko, V.3 atalean, adituek eskola-liburutegien garapen egokirako esanguratsuenetakoa eta, beraz, garrantzitsuenetakoa dela dioten faktoreetako batean zentratuko gara: eskola-liburuzainaren ezagutzetan, trebakuntzan eta ezaugarrietan, alegia.

V.2 Jorratu beharreko arloak eskola-liburutegiek (beste modu batean) funtziona dezaten

V.2.1 Eskola-liburutegiaren rola birdimentsionatzea

Ferrarezik eta Sousak (2008), beren ikerketa lanean, eskola-liburutegiari esleitzen zaion imajinarioa aztertu zuten, eta, horretarako, eskola-liburutegiei buruzko diskurtsoak eta ideiak jasotzen zituzten hemeretzi dokumentu zientifikoren (ekitaldietan aurkeztutako lanak eta artikuluak) analisisian oinarritu ziren. Beren lanean egiaztatu zuten informazio unitate horiei buruzko aipamenak eta lanak haziz doazela, eta, beraz, positibotzat hartu zuten eskola-liburutegiek irabazitako ikusgarritasuna.

Mekisen (2011a) arabera, liburutegiaren zereginean birdimentsionatzeak esan nahi du metodoak eta neurriak abiaraztea eta aplikatzea, eskola-liburutegiak proiektu kolektiboa izatera heldu behar baitu (klaustrotik sortuko dena eta familiak inplikaraziko dituen; eta helburuak, jarraipenak eta ebaluazioak izango dituen) eta baliabide zentroa izatera ere bai; helburu horiek erdiesteko, eskola-liburutegiak baliabideak prestatuko ditu, Interneten ingurunean mugituko da, webguneak bilatuz eskoletarako, irakurketa material onak irakurtzeko eta aurkitzeko aukera emango du, eta irakasleen lanerako erabilgarriak diren materialak eta baliabideak izango ditu. Liburutegi berritu hori ikasketa zentro gisa egongo da pentsatuta (eskolak emateko aukera emango duen liburutegia, eta irakaskuntzaren dinamikan murgilduko dena, ikasketarako gune gisa).

Lockwoodek (2011) beste arazo bat azpimarratzen du lehen aipatutako helburuak liburutegiek (eskolakoetakoek zein publikoek) lortzeko: liburutegiek duten irudi arazoa. Baieztapen hori ilustratzeko, lehenago ere aipatu dugun Rossen (2006) ikerketa bat gogora ekartzen du Lockwoodek, eta honela esaten du: “los jóvenes lectores se quejan de que los bibliotecarios son inabordables y las bibliotecas demasiado silenciosas” (Lockwoodek aip., 2011:65). Egile horrek dioenez, Lehen Hezkuntzako eskoletan berak egindako ikerketan, haur gehienek liburutegiei buruzko irudi negatiboa zuten, baita irakurketaren sustapenean arrakasta zuten eskola-liburutegietan ere. Bere datuen arabera, inkestatutako umeen % 47k baino ez zuen uste liburutegiak toki interesgarriak direla denbora pasatzeko. Gainerakoentzat, eskola-liburutegiak ez ziren toki ezinbestekoak, eta aspergarriak ere baziren.

Beraz, eskola-liburutegiei buruzko irudi arazo hori -pertzepzio negatibo hori- gainditu behar da, eta horretarako lan egitea ezinbestekoa da, imajinazio handiko ideiak erabiliz edo fondoak berrituz eta egokituz (Lockwood, 2011).

V.2.2. Kokapena eta instalazioak

Literatura zientifikoak nabarmentzen du eskola-liburutegiak ikastetxean duen kokapena zaindu egin behar dela, eta espazio fisikorik desiragarriena bilatu behar dela. Liburutegiaren instalazioak aipatzen dituzten egile guztiek (IFLA/UNESCOren 2002ko Manifestutik bertatik hasita, eta beste egile batzuetaraino: Arellano, 2002; Yáñez eta Zamora, 2006; Mañá eta Baró, 2002, Durbán, 2010, eta beste asko) baldintzak zaindu beharra nabarmentzen dute: espazio atsegina eta gozoa izan dadila, ondo argiztatutakoa eta altzari eta ekipamendu egokikoa, bertan hezkuntza eta kultur arloko jarduerak egin ahal izateko, eta espazio duin eta egokia izan behar duela. Pradok (2003) (Ferraresik eta Sousak aip., 2008:32) hauxe gomendatzen zuen: “Boa infra-estrutura é essencial. Bancos acolchoados e pufes espalhados pelo espaço criam um ambiente acolhedor. Dedique atenção especial à iluminação da sala. O piso emborrachado permite que a criança leia sentada no chão e fantasias atijam a criatividade.”

Hau da, batetik, erosotasuna, eta bestetik, argitasuna dira zaindu beharreko baldintzak. Era berean, espazio irekia, sarrera librekoa, eta hezkuntza arloko giro oparo, zabal eta dinamikoa sortzeko erabiliko dena (Grandini eta Sousa, 2011).

V.2.3 Bilduma

Literatura zientifikoan maiz esan izan da bilduma dela eskola-liburutegiaren punturik kritikoa (Martín eta Muñoz, 2009; *School libraries work!*, 2008).

Fondoaren osaeran, funtsezkoa da lehentasuna ematea aniztasunaren irizpideari –fondo dibertsifikatuari- eta aniztasun hori ez dadila liburura mugatu; beraz, informazioarako material eta euskarri mota ugari eduki behar dira, baliabide hipertestual eta interaktiboekin, irakaskuntzaren eta ikerketaren beharrezan aurre egin ahal izateko (Baró, 2011a). Reimers

et al. egileek (2006) diote bildumek kalitate handikoak izan behar dutela, osoak, eguneratuak, profesionalki hautatutakoak eta aldizka berritutakoak.

V.2.4 Eskola-liburutegiaren egokitzapena IKTek sortutako testuinguru berrira

Liburutegiak sustraituta dauden herrialdeetan ere liburutegiaren eta Interneten arteko norgehiagokaz jabetzen hasi dira. Batzuentzat, gaur egun Internetek ematen digun balioaren aurrean, liburutegiak ez du inolako baliorik eskaintzen, eta, beraz, ez da zerbitzu ezinbestekoa. Ondorioz, jende askorentzat (liburuzain askorentzat ere bai) Teknologia Berrien zabalkundea da eskola-liburutegiek gero eta zeregin murriztagoa izatea azaltzen eta justifikatzen duen gakoa.

Hala ere, Baró ez dago ados, eta salaketa zuzena egiten du: Interneten garaian eskola-liburutegia zalantzan jartzen duenak agerian uzten du ezagutzaren kontzepzio guztiz estatikoa duela, paperean, inprimatutako testuetan eta ezagutza itxi samarrean oinarritutakoa.

Izan ere, Barók argudiatzen duen moduan, Internet liburutegi bat da, eta, beraz, beharrezkoa da eskolan norbaitek hori ere kudeatzea. Eskola-liburutegiak paperezko baliabideak zein baliabide elektronikoak bildu ditzake, Interneteko formatuak erabil ditzake, baina beharrezkoa da norbaitek baliabide horiek mantentzea, baliabide baliagarriak izateko, irakaskuntzarako erabilgarriak izateko, ikasleek ulertzeko moduko baliabideak izateko, eskola osorako eta maila zein ikasgai guztietarako pentsatutako baliabideak izan behar direlako, eta irakurketaren sustapenera egokitzeko baliabideak ere izateko.

Testuinguru honetan, Pulidoren (2010) ustez, eskola-liburutegiek aprobetxatu egin behar dituzte Teknologia Berriek eskaintzen dizkieten aukera handiak, zeren eta, modu horretan, erabiltzaileak inplikatu dituzte, eta informazioa eta ezagutza sortu, kontsumitu eta hedatuko duen 2.0 motako liburutegi berriak sortuko dituzte. Izan ere, ez da ahaztu behar, Ferreirok (2004) dioen moduan, teknologiak oso erakargarriak direla “haur informatizatuen”

belaunaldientzat (nahiz eta teknologiarik erakargarriena alderdi ludikoekin erlazonatutakoa den, ikasketa arloekin erlazonatutakoa baino).

Dasen (2008) arabera, eskola-liburutegiak gure ikasle digitalizatuentzat balio erantsia izan dezan eta beren ikasketak hobetzen lagundu dezan, eskola-liburutegiak erabilgarria den zerbait eskaini behar die; esate baterako:

1. Ikasleekin eta irakasleekin komunikatzeko aukera.
2. Irakasleekin kolaboratzeko aukera: ikasleek behar duten ezagutza eta informazioa irakasleekin batera birpentsatzea.

Zeren eta, Dasek dioenez, eskola-liburutegi berriak honakoak eskain diezazkieke ikasleei:

1. Bakarka edota taldeka lan egiteko espazio soziala.
2. Informazioa, ideiak eta ezagutzak trukatzeko espazioa.
3. Beharrezko gidaritzarako eta laguntzarako espazioa.

Eskola-liburutegia “web of learning” (Jackendoff, 2009) delakoaren zentroa izatera heldu daiteke; bertan, ikasleek gaitasunak eta teknikak ikasi eta praktikatu ahal izango dituzte, informazioaren gizartean arrakasta izateko. Jackendoffek adibide moduan jartzen du Pittsburgh Public Schools-en izandako esperientzia, non eskola-liburuzainen rol berria bi esperientzietan oinarritzen baita: batetik, liburuzainak liburutegi aurre-digitalean duen lanaren esperientzian, eta, bigarrenik, curriculum digitalaren barruan egindako esperientzian. Eskola-liburutegi berri horretan, bilatzeko-aukeratzeko-ebaluatze-prozesatzeko teknikak eskaintzen zaizkie ikasleei eta irakasleei, bai eta, bizitza osoan, mota guztietako informazioak modu egokian erabiltzeko teknikak ere.

Area Moreirak dio bere blogean (“Ordenadores en el aula”) “ziberespazioak” sendotu beharko lukeela liburutegia: “las bibliotecas escolares no serán solo un recuerdo del esplendor pasado del libro, si no que debieran ser el contrapunto necesario para desarrollar

experiencias culturales paralelas a las que se obtienen en el ciberespacio.” (Area Moreira, 2014.01.16).

Hori dela eta, irakasle honek uste du ezagutzak indartu behar dituela liburutegiak, liburutegi hori “erreal” edo “birtuala” den banaketa faltsuari kasurik egin gabe. Hezkuntza eta Teknologia Berrien Laborategiko (EduLLab) Ikerketa Taldea zuzentzen duen Unibertsitateko irakasle horrek kultura digitalean murgiltzera animatzen ditu liburuzainak, erabiltzaileekiko lotura digitalak eraikiz eta sarean dauden euskarri eta eduki ugariak erabiliz, ezagutza eraikitzeke, eta irakurketa plazer hutseko iturri gisa ere bai. Beraz, eskola-liburutegiko plazerarekin eta ikasketarekin erlazionatutako baliabide berri horietara moldatzera animatzen ditu liburuzainak.

V.2.5 Hezkuntza-komunitatearen inplikazioa

Irakasleak eskola-liburutegien garrantziaz kontzientziaztea funtsezkoa da (Luque, 2008; Ruíz-Tilve, 2002), eta, halaber, funtsezkoa da inplikaturako kolektibo guztien adostasuna (IFLA/UNESCO, 2002), eskola-liburutegiak ikastetxean sustraitu daitezen, eta ondorioz, eskola-liburutegiak ez daitezen ikusi inposizio administratibo gisa (Gómez Hernández, 1998).

Funtsezkoa da, Bajourek (2008) dioenez, zuzendari, irakasle eta ikasleek “liburutegien kultura” bereganatzea, eta liburutegien presentzia eta liburutegiez arduratuko diren liburuzainen presentzia bermatuko duten araudiak ezartzea.

Bonillak eta Pérezek (2008) irakaskuntzaren kultura aldatu beharraz hitz egiten dute; horretarako eskola-liburutegiei lehentasuna eman behar zaie, horiei onura ateratzeko eta praktika pedagogikoa eraldatzen laguntzeko. Uste dute oinarri-oinarrizkoa dela eskola-liburutegia beharrezkoa izatea irakaslearentzat, ezagutzak transmititu ahal izateko; horretarako, liburutegia informazio iturri ugariarekin erlazionatu behar da, bai eta erabilitako

testuen eta gaien arabera irakurketa egoerekin ere. Diotenez, liburuzainak eskuragarri dagoen materiala ezagutzen du, eta, beraz, huraxe izango da kolaboratzaile egokiena irakaslea orientatzeko, eskolen diseinuan laguntzeko edo ekimen didaktiko eta kulturalak elkarren artean pentsatzeko.

Bajourek (2008) Buenos Aires hiriko Lehen Hezkuntzako eskola baten esperientzia kontatzen du; bertan, liburuzaina erabat konprometita zegoen bere lanarekin, eta, hark zioenez, irakasleek oso erabilera desberdina ematen zioten eskola-liburutegiari: lehen mailetako irakasle batzuek eskola-liburutegia modu sistematikoan erabiltzera animatzen zituzten ikasleak, esparru guztietan, ez soilik irakurketa literarioarako. Aldiz, goragoko mailetako irakasleek, beren irakurketa historia profesional eta pertsonalak agerian uzten zituzten arrazoiengatik, eta liburutegiaren inguruan zituzten errepresentazioengatik, ez zuten modu berean jokatu. Zuzendariak jarraitasun falta horri buruzko elkarrizketak izan zituen irakasleekin. Erabaki zen tertulia erako topaketak antolatzea eskola-liburutegiaren esparruan, zuzendaritza taldea, irakasle-liburuzaina eta irakasleak bertan zeudela. Esperientzia horren bitartez, zuzendaritza taldearen asmoa zen eskolako irakasleek espazio atsegina eta egoki gisa har zezaten liburutegia, beren lan profesionala hantxe garatu zezaten. Eta horrela burutu zen.

Lockwooden (2011) arabera, eskolako zuzendarien konpromisoa eta babes behar da eskola-liburutegiaren funtzionamendu egokirako lehenengo baldintza gisa, eta zehatzago: "... de toda la comunidad educativa, en especial por parte de todo el claustro" (Ministerio de Educación, 2011:37). Ingalaterrako eskola-ikuskaritzak prestatutako *Good School Libraries: Making a Difference to Learning* (Ofsted txostena, 2006) txostenetik atera zuen Lockwoodek ideia hori; hain zuzen ere, txosten horretan, Lehen eta Bigarren Hezkuntzan eskola-liburutegi onak sortzen laguntzen duten lau faktoreak zehazten ziren: dagoeneko aipatu dugun irakasleen konpromisoaz gain, liburuzain espezialistak izendatu behar dira, gainbegiratze eta

ebaluazio eraginkorrak egin behar dira; eta ikasleen trebetasun bibliografikoak garatzeko programa koherenteak ere behar dira.

Barók (2011a) eskola-liburutegietako batzordeak aipatzen ditu ikas-komunitatearen inplikazioa lortzeko. Aditu honek uste du liburutegirako batzordeak bultzatuz, hezkuntza-komunitateak erantzukizunak hartu ahal izango dituela eskola-liburutegiaren kudeaketan, eta, horri esker, ikasleek, familieek eta irakasleek modu ezberdinetan parte hartu ahal izango dute bertan: fondoak aukeratuz, irekiera ordutegiak luzatzeko laguntza emanez, espazioak egokituz, antolakuntza lanetan lagunduz, eta ideiak eta baliabideak emanez eskola-liburutegitik sustatutako jardueretarako.

Baró eta Mañáren (2007b) ustez, funtsezkoa izango litzateke, ez soilik eskola-liburuzainek, baizik eta irakasleek ere, prestakuntza zehatza jasotzea bi arlotan: batetik, norbanakoen ikasketa autonomoan; eta bestetik, liburutegiek marko berri honetan oinarritutako metodo pedagogikoen inguruan; izan ere, eskola-liburutegiaren eredu berriarekin proposatzen den hezkuntza aldaketa, funtsean, aldaketa hori aplikatu behar dutenen baitan dago. Prestakuntza horrekin liburuzainen eta irakasleen lan bateraturako baldintzak jarriko dituzte.

V.2.6 Ebaluazioa

Miretek (2013) dio eskola-liburutegiaren ebaluazioa, zenbait ildotan oinarritutakoa, beharrezkoa dela liburutegien egoerari buruzko ganorazko ezagutzak izateko, eta, ondorioz, lanerako dinamikak eta jarduerak egokitzeko. García Guerreroren (2010) arabera, ebaluazio prozesuak balioa ematen dio liburutegiari, eta, horrela, liburutegiaren erabilgarritasuna ere frogarazten du.

Ebaluazioa ikasteko modua ere bada liburuzaintzat; izan ere, García Guerrerok eta Luquek 2008/2009 ikasturtean egindako galdetegi batean, liburuzainek zioten “que habían

aprendido mucho sobre las posibilidades de uso de la biblioteca gracias a las cuestiones contempladas en el formulario” (García Guerrero, 2010:55).

V.2.7 Eskola-liburutegitik egin daitezkeen ekintzak

Bonillak eta Pérezek (2008) diote, ikasleen ikasketa eta errendimendu akademiko hobea sustatzeko, eskola-liburutegiaren ekintza guztiak helburu jakin batera egon behar direla bideratuta: hezkuntza-komunitateari behar dituen zerbitzu guztiak eskaintzera, alegia.

Eskolaren eta hezkuntzaren testuinguru berria izan beharko litzatekeenari erantzun ahal izateko, etengabeko eta zeharkako ekintzen eta jardueren programa bat zehaztu behar da, eskola-liburutegitik artikulatuta, (García Guerrero, 2012). Eskola-liburutegiaren eginkizuna izango da:

1. Ikastetxe osorako jarduerak bermatzea eta graduatzea.
2. Hezkuntza-komunitate osoari ikasketarako zerbitzuak eta baliabideak eskaintzea.
3. Irakurketa sustatzeko giroak, esperientziak eta jarduerak sortzea.

V.2.8 Kriaren kalteak eta etekin potentzialak

Gaur egungo krisi ekonomikoaren koiunturari dagokionez, bi jarrera daude: (a) batzuen ustez, krisiaren amaiera ongizate estatuaren behin betiko likidazioarekin batera helduko da (Manera, 2014); honen arabera, gizarte zerbitzu guztien murrizketarekin batera, eskola-liburutegiaren desagerpena ere legoke (2012an, zerbitzu publikoetako murrizketen aurka Espainiako Estatuko gehiengo sindikalak Madrilen antolatu zuen manifestazio jendetsuan salatzen zen moduan); eta (b) beste batzuek, aldiz, uste dute krisi eta murrizketa egoera hau ez dela behin betiko, eta eskola-liburutegien kasuan, espero dute bultzadaxo batek eta inbertsio txiki batek emaitza onak ekarriko dituztela.

Ikusi izan dugunez, zaila da krisiak eskola-liburutegietan duen efektua gutxiatea edo murrizketen efektuaren garrantzia mespretxatzea, baina, hala ere:

- Krisiak aukera eman dezake eraldatzeko; lankidetzaren estuagoa bultzatzeko; praktikak, lanak eta funtzioak aldatzeko; lan eta kudeaketa sistema digitalak erabiltzen hasteko; baliabide elektronikoak gehitzeko ikastetxeko baliabideei; eta hezkuntza-komunitate osoa bere rol hezitzailean inplikatzeko (Baró, 2011b).
- Krisia eskola-liburutegia berrasmatzeko aukera bat ere izan daiteke, Fuentesek (2013) dioenez. Krisiaz baliatu beharra dagoela planteatzen du egile honek, eskola-liburutegiko langileak, instalazioak, zerbitzuak... berriz ere sistematizatzeko; horretarako, birdefinitu behar dira bertako zerbitzuak, profesionalaren rolak, beharrezko eskumen berriak eta instalazioak, teknologietarako eta pertsonentzako espazio hibrido bihurtuko direnak.

V.3 Eskola-liburuzain berriaren figura

V.3.1 Eskola-liburutegien eredu berrira egokitutako rol berriaren onarpena

Lehenengo eskola-liburutegiak, eskola-liburutegi tradizionalak, ez badu balio, “inprimatutako liburuaren” paradigmatikoa soilik lotutako rol tradizionalak ere ez dute balio. Eskola-liburutegiak, batez ere, inprimatutako materiala eta zenbait euskarririk gabeko materialaz hornitu dira, XIX eta XX. mendeetako hezkuntza formaleko curriculumean eta logika linealean oinarrituta. Eta liburuzainak material horren prozesamenduaren arabera egiten zuen lan, materiala erabiltzailearen esku jarri ahal izateko. 2.0 Hezkuntzan, liburutegiek eta liburuzainek beste material batzuk imajinatu eta birdiseinatu behar dituzte.

Liburuzainek, eskolan, zenbait baldintza pedagogiko sorrarazi behar dituzte, irakasleek eta ikasleek liburutegia beharrezkotzat har dezaten, eta liburutegiaren erabilera

abantaila gisa hartua izan dadin, eta ez ikastetxean beharbada badagoen eta beharbada ez dagoen zerbitzu gisa. Etengabeko lana egin beharko dute, irakasleak konbentziturik eta gonbidaturik, liburutegiaren potentzialtasunaz jabetu daitezten eta ulertu dezaten irakasleen eta liburuzainen arteko lotura ezinbestekoa dela lan pedagogikoa aberastu ahal izateko.

Cherrell Shelley-Robinsonek (1999) dioenez, irakaskuntza-ikasketa prozesuan kide aktibo gisa funtzionatu ahal izateko, liburuzainek curriculumaren garapena, hezkuntzaren diseinua, ikasketaren metodoak eta teoriak ezagutu behar dituzte, besteak beste. Era berean, irakasleen hezkuntza programak informazioaren erabilerarako trebetasunei, eskola-liburutegiaren rolari eta irakasle bakoitzak irakasten duen espezialitatearen inguruko informazio iturriei buruzko gaiak jorratu beharko lituzke.

School Libraries Work! 2008ko txostenean, aipatzen da eskola-liburuzainen rol berriak hainbat esparruri erantzun beharko diela:

The role of media specialist is diverse. He or she is at once a teacher, an instructional partner, an information specialist, and a program administrator. Library media specialist play an essential role in the learning community by ensuring that students and staff are efficient and effective users of ideas and information. They collaborate with teachers, administrators and others to prepare students for future successes (Scholastic, 2008:9).

Aipuaren arabera, liburuzain berriaren rolak irakaslearen, Teknologia Berrien adituaren, koordinatzailearen eta ikasketarako baliabide efektiboaren bideratzailearen esparruei erantzun beharko die.

“Liburuzain berriak” berrasmatzen ari dira (Loida García-Febok eta Robin Kearrek 2011n egindako ikerketaren ondorioa). Liburuzain berriek modu proaktiboan jokatu behar dute, abangoardiako rola hartuz, dio Álvarez Fíazek (2012, bere blogean): ezagutza

partekatzeke aukera emango duten on-line komunitateak sortu eta kudeatu behar dituzte, trebatu egin behar dira, eta beren lanaren esparruan eskatzen diren trebetasunak eskuratu behar dituzte.

Hala ere, Juárezen (2013) ustez, liburuzainak on-line erako informazioaren kudeaketan erabiltzaileen aurretik joan beharra dauka. Gainera, eraldatzeaz gain, eraldaketaren berri eman behar dio hezkuntza-komunitateari. Erakutsi beharko du zein den bere balioa: kudeatzen irakastea edo denok nabigatuz aurkitzen duguna ebaluatzea, katalogo eta datu-baseetan informazioa bilatzen irakastea, hodeian dauden ikasketarako eta ikerketarako aplikazioak eta tresnak modu eraginkorrean erabiltzen trebatzea, kalitatea eta denboraren kudeaketa hobetuz, eta horren existentzia sinplifikatuz.

V.3.2 XXI. mendeko eskola-liburuzainaren profila

Hiru dokumentuk definitu dute XXI. mendeko liburuzainen profila:

1. 1997an, Association for Teacher-Librarianship in Canada eta Canadian School Library Association elkarteek definitu zuten zeintzuk izan behar diren eskola-liburuzainen gaitasun profesionalak; horien artean, hezkuntza aldatetan izan beharreko inplikazioari buruzko gaitasunak nabarmentzen dira.
2. ENSIL (European Network for School Libraries and Information Literacy) delakoak *Manifesto for 21st century school librarians* dokumentua aurkeztu zuen, Joyce Valenza eskola-liburuzain amerikarrak (2010) egindakoa. Bertan, XXI. mendeko eskola-liburuzainaren figuraren proiektzioa egiten da.
3. IFLA/UNESCOk, 2002an, eskola-liburutegiak kudeatzeaz arduratzen diren profesionalei buruzko Gidalerroak finkatu zituzten. Ildo horiek zehazten dute zeintzuk diren eskola-liburuzainen erantzukizunerako ezagutza eta trebetasun

zehatzak, ez soilik bibliotekonomiaren arlokoak. Nazioarteko gidalerro horien arabera:

La responsabilidad recaerá en aquel miembro del equipo escolar cualificado profesionalmente para hacerse cargo de la planificación y funcionamiento de la biblioteca escolar, ayudado por el personal de apoyo necesario [...]. El bibliotecario cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarios para proporcionar información y solucionar problemas de información, además de ser experto en el uso de todo tipo de fuentes, tanto en forma impresa como electrónica. Su conocimiento, habilidades y pericia deben satisfacer las necesidades de una comunidad determinada. Por otra parte, el bibliotecario escolar debe organizar campañas de lectura y de promoción de la Literatura, de los medios de difusión y la cultura infantiles (IFLA/UNESCO, 2002:188).

Aipatutako Gidalerro horietan, eskola-liburuzain orok izan beharko lituzkeen ezagutzak zehazten dira:

1. Dibertsitate kulturalaren ezagutza eta ulermena.
2. Ikasketaren metodologiaren eta hezkuntzari buruzko teoriaren ezagutza.
3. Informazio-trebetasunen eta informazioa erabiltzeko moduen ezagutza.
4. Liburutegiko bilduma osatzen duten materialen ezagutza eta horiek eskuratzeari buruzko ezagutza.
5. Haurren kulturaren, medioen eta literaturaren ezagutza.
6. Kudeaketaren eta marketinaren arloko ezagutza eta trebetasunak.
7. Informazioaren teknologiaren arloko ezagutza eta trebetasunak.

Baró eta Mañáren (2007a) arabera, IFLAk bere gidalorroetan proposatzen dituen baldintza horiek eskola-liburuzainen espezializazioak aitortza akademikoa lortzen duenean soilik bermatuko dira.

Barók eta Cosialsek (2003), IFLAren 69. Biltzar Nagusian aurkeztutako hitzaldi batean, defendatu zuten eskola-liburuzainen funtzioa duten pertsonak izan behar dituztela: (a) zenbait ezagutza eta gaitasun: lankidetzakoak, metodo pedagogikoa berritzekoari buruzkoak, liburutegiak agente trebatzaile aktibo gisa duen rola sendotzen dutenak...; eta (b) jarrera: esperimendazioa sustatzeko, bideratzeko, bultzatzeko, estimulatzeko, ahalbidetzeko, informatzeko, trebatzeko eta irakasleen berrikuntza-aukerak errazteko. Era berean, bi ikerlari hauek eskatzen zuten pertsona horiek trebatuak izatea informazioaren erabileran, bilaketarako estrategietan, informazio iturrien kudeaketan eta balorazio kritikoan. Aldi berean, liburuzain horiek ikasketa ahalbidetzeko gai ere izan behar dute, prozesu horiek ikasgelako lanean integratuz.

Lagek (2007) hamar puntutan laburbiltzen ditu eskola-liburuzain onak izan behar dituen ezaugarri profesionalak: aukeratzea, integratzea, animatzea, orientatzea, proposatzea, antolatzea, entzutea, koordinatzea, kudeatzea eta berritzea. Ezaugarri horiek ahalbideratuko lukete liburuzainak bere proiektuetarako babesak lortzea, hezkuntza-komunitatea elkartuko luke bere ekimenen inguruan, liburutegia etengabeko interesgune gisa integratu eta mantenduko luke, hezkuntza-komunitateko gainerako kideak bere proiektuan inplikatuko lituzke, eta fondoak eskuratzeko eta antolatzeko irizpiderik argienak izango lituzke.

Aurrekoa kontuan izanik, eskola-liburuzainaren profilaria ondoen egokituko litzaiokeen titulazioari buruzko bi ikuspegi daude.

Iritzi baten arabera, komenigarria izango litzateke eskola-liburuzainak alde aurreko prestakuntza eta esperientzia izatea irakasle gisa. Aldi berean, aipatzen da irakasle guztiek izan beharko lituzketela eskola-liburutegiari buruzko ezagutzak, beren ondorengo

espezializazioa edozein dela ere; modu horretan, eskola-liburuzaina ez litzateke izango hezkuntza aldaketarako beharrezko estrategiak eta teknikak martxan jarriko lituzkeen bakarra.

Beste iritzia Bibliotekonomia arloko prestakuntzatik abiatzen da, baina, era berean, beharrezkotzat jotzen da ezagutza pedagogikoekin eta eskola-antolakuntzari buruzko ezagutzekin osatzea prestakuntza hori. Izan ere, Marinak eta Valgomak (2005) diotenez, eskola-liburutegiaren arduraduna Bibliotekonomian baino ez badago prestatuta, ez luke izango profil pedagogiko nahikorik, pertsona horrek derrigor hezkuntza arloko antolakuntzaren eta plangintzaren metodologiari eta curriculumari buruzko alderdiak garatu behar dituelako.

Hala ere, prestakuntza anbigualtearen alde (Bibliotekonomia eta Pedagogia arloetan) egiten dute eskola-liburuzainaren prestakuntzari buruzko dokumentu normatibo gehienek: “School librarians should be professionally trained and qualified, with additional training in educational theory and learning methodology.” (The IFLA/UNESCO School Library Guidelines. IFLA 2002:12).

Berdin adierazi dute Mañák eta Cosialsek (2003), baita Barók eta Mañák (2007a) ere. Hauen arabera, liburuzainen beharrezko profilak Pedagogia eta Bibliotekonomia arloetako espezializazio bikoitza eskatuko luke, eta modu horretan, eskola-liburuzainak hezkuntza aldaketarako duen rol bikoitza bete ahal izango luke: baliabide informatibo eta literarioen espezialista gisa, liburutegia erabiltzeko aukera eman diezaioke hezkuntza-komunitate osoari, bere beharrezanen arabera; irakasle gisa, hezkuntza-komunitateko kideei liburutegia erabiltzen irakasteko ardura dauka (Baró eta Cosials, 2003). Ikerlari bi horien ustez, liburuzaina profil horretara egokitzen bada, liburutegiari balio berria emango dio; izan ere, eskola-liburutegiaren benetako funtzioaren alde egingo du lan, eta hezkuntza aldaketaren baliabide gisa duen helburuaren alde ere bai.

Hala ere, IFLA/UNESCOk bere Gidallerroetan eskatzen dituen profilen inguruko prestakuntzaren gaia ere ebatzi gabe dago, Bolonia Planetik eratorritako unibertsitate-ikasketak erreformatu eta titulazio berriak ezarri diren arren. Alde batetik, oraindik ere, Bibliotekonomiako graduatuek prestakuntza tangenziala dute arlo pedagogikoei dagokienez. Bestetik, irakasleen hasierako trebakuntzak ez du bermatzen IFLA/UNESCOk eskatutako eta liburutegi-teknikekin erlazionatutako gaitasunak eskuratuko direnik.

Hezkuntza Zientzietako Fakultate eta Irakasleen Unibertsitateko Eskola gehienetan, trebakuntzarik zehatzena Haur Literaturara (Didaktikaren edo sorkuntza literarioaren ikuspuntutik) eta Irakurketaren animaziora mugatzen da, baina ez dago inolako prestakuntzarik liburutegien antolakuntzako eta kudeaketako arlo teknikoetan.

Urtarrilaren 21eko 55/2005 Errege Dekretuak, “Lehen Hezkuntzako Irakasle Ikasketen Graduko ikasketak” izeneko zirriborroan, Liburutegiei, Mediatekei eta Eskolako Dokumentazioari buruzko Minorra zehaztu egiten zuen. Minor hori gure Unibertsitatean (UPV/EHU), Irakasleen Unibertsitate Eskola batean egindako prestakuntza Lehen Hezkuntzako Graduko Minor batekin eta Ikasketa Plan zehatz batekin finkatu den arren, aipatutako trebakuntza hori literaturarekin eta irakurketaren sustapenarekin erlazionatutako gaien inguruko prestakuntzara bideratu da, eta ez hainbeste antolakuntza arloko gai zehatzetara, eta inola ere ez 2.0 Liburutegiarekin erlazionatutako gaietara. Hauek dira “Irakurketaren animazioa eta liburutegiak” deitutako Minor espezializatazailean sartutako ikasgaiak: Gaur egungo Haur eta Gazte Literatura, Literatur Tailerrak, Haur Antzerkia eta Dramatizazioa, eta Liburutegia eta Irakurzaletasunaren sustapena.

Egoera hori dela-eta, pentsatu da Graduondoko ikastaroak, espezializazio osagarriak, Minorrak edo Masterrak izan daitezkeela eskatutako gaitasun guztiak eskuratzeko bide baliagarriak; horiei esker, eskola-liburutegietarako lan egiten duten pertsonak lanean jarraitu ahal izango lukete, aitortza akademikoa jasota.

Era berean, Baró eta Mañáren arabera, trebakuntzak bereizi beharko luke ia lana Lehen edo Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean egingo den.

Hori dela eta, Marko normatiboan, argi eta garbi zehaztu beharko lirateke liburuzain berriaren eskumenak eta funtzioak, bai eta trebakuntzarako baldintzak ere.

II ATALA. Ikerketa enpirikoa

VI KAPITULUA. Metodoa

VI.1 Sarrera

Ikerlan honetan bi ikerketa galdera nagusiri ekin diegu:

1. Zeintzuk dira LHko 4. maila, 5. maila eta 6. mailako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurketari ematen dioten balioa?
2. Nola eragiten du ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurketari ematen dioten balioan eskola-liburutegiaren lanak? Zein ekarpen egiten du eskola-liburutegiak irakurtzeari buruzko faktore hauetan? Eskola-liburutegietako liburuzainek duten prestakuntza profesionalak lotura al dauka eskola-liburutegiak eramaten duen dinamikan?

Izan ere, “Bizkaiko LHko ikasleen irakurtzeko ohiturak eta eskola-liburutegiak” izenburua duen ikerlan honek ikasleen irakurzaletasuna sustatzeari eskola-liburutegiak nola erantzuten dion ikertzea izan du xede. Horrekin batera, batetik, Bizkaiko ikasleek dituzten irakurtzeko ohiturak eta irakurtzeari ematen dioten balioa ezagutu nahi genuen, ikasleak bakarka, ikastetxeka eta era sinkronikoan aztertuta; bestetik, asmoa genuen eskola-liburutegiaren funtzionamendua eta dinamika, eta eskola-liburutegietan irakurketa sustatzeko egiten den lana eta erabiltzen den metodoa ikertzea, eta finean, eskola-liburutegietan egiten diren ahaleginek, jarduerak, ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan isla positiboa ote duten argitzea.

Atal honetan, hain zuzen ere, ikerketa helburu horietara heltzeko egin ditugun ikerketak eta ikerketa bakoitzean emandako pausoak eta prozedurak aurkeztuko ditugu,

honela: helburu horiek zehazkiago azalduz hasiko gara, baita ikerketari ekin aurretik gaiei buruz gure planteamendua agertzen zuten hipotesiak ere; ondoren, ikasleen eta liburuzainen ikerketetan partaide izan direnen ezaugarriak deskribatzen jarraituko dugu; gero, datuak biltzeko erabilitako metodologiaren justifikazioa eta jarraitutako prozedura adieraziko dugu, hurrengo hauek zehaztuz: lehenik, inkesten eta elkarrizketaren galderen formulazioa nahiz inkesten eta elkarrizketaren gidoiaren egitura, eta bigarren, datuak biltzeko tresna horiek nola aplikatu ziren; jarraiki, bi azpi-lagin horiekin ikerketan jarraitutako pausoak azalduko ditugu; bukatzeko, inkesten eta elkarrizketen analisi metodoei buruzko xehetasunak emango dira.

VI.2 Helburuak eta hipotesiak

VI.2.1 Helburuak

Ikerketa honen helburu nagusia da argitzea eskola-liburutegietan egiten den lanak, bereziki ikasleak irakurtzera zaletzeko lanak, ikasleen irakurzaletasunaz, irakurtzeko ohiturez eta irakurtzeari ematen dioten balioaz lotura ote duen.

Helburu xeheak honela formula daitezke:

1. helburua: Bizkaiko A eta D hizkuntza-ereduetako LHko 4., 5., eta 6. kurtsoetako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak aztertzea, irakurtzeko ohituren tipologia bat definitzeko.
2. helburua: Azaltzea Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamendua, beren ikasleak irakurtzera zaletzeko jarduerak eta dinamika, azterketaren ondorioz eskola-liburutegien funtzionamenduaren tipologia bat definitzeko asmoz.
3. helburua: Aztertzea eskola liburuzainen prestakuntzaren ezaugarriak, eta prestakuntzaren erlazioa irakurtzera zaletzeko jarduerekin eta eskola-liburutegien dinamizazio mailarekin.

4. helburua: Eskolaumeen irakurtzeko ohiturekin gehien erlaziona daitezkeen eskola-liburutegien nahiz liburuzainen ezaugarriak eta funtzionamenduen erlazioak antzematea eta agerian uztea.

VI.2.2 Hipotesiak

Ikerketa lan honen lehenengo helburua diren Bizkaiko LHko 4., 5., eta 6. kurtsoetako ikasleen irakurtzeko ohituren tipologia eta irakurtzearen balioa aztergaiei buruz, hipotesi hauek ditugu:

- 1 hipotesia. Tipologian zehaztutako irakurle-profiletan, oporretan zerbait irakurtzen duten eta borondatez noizbait irakurtzen duten ikasle multzoak, noizbehinkako irakurleak eta irakurzaleak nagusituko dirateke.
- 2 hipotesia. Ikasleen irakurtzeko ohiturek areagotu ahala⁴, gora egiten du irakurtzearen balioari ikasleek ematen dioten garrantziak.
- 3 hipotesia. Neskak irakurzaleago dirateke mutilak baino, eta, kurtsoan gora egin ahala, irakurzaletasun eskasagoa dukete eskolaumeek.
- 4 hipotesia. Bizkaiko LHko D hizkuntza-ereduan eskolatutako umeek irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen emaitza hobek dituzkete Bizkaiko LHko A ereduko ikasleek baino, eta D ereduko ikasleen artean euskaldunzaharrek euskaldunberriek baino (hobek dituzkete).
- 5 hipotesia. Euskara ez dateke ikasleek irakurtzeko aukeratzen duten hizkuntza gogokoena.
- 6 hipotesia. Irakurzaleak familia irakurzale duke.

⁴ Irakurtzeko ohiturak kontzeptuan bi aldagai neurtuko dira: (a) ikasleek zenbat irakurtzen duten oporretan inork agindu gabe, hau da, irakurketa kopurua; eta (b) ohiko bizitzan nahita noiz irakurtzen duten hau da, maiztasuna. Beraz, kontzeptuak ebaluatuko du irakurketarekiko jarrera positiboa, erreala eta ikus daitekeena, eta erakutsiko duena irakurketa ikasleen bizitza-ohituratan zenbateraino dagoen integraturik.

7 hipotesia. Irakurtzeko arrazoiak eta motibazioa irakurtzeko ohituraren arabera aldatzen bide da.

8 hipotesia. Irakurzaleentzat irakurketa da aisialdi-aukera gogokoena, baina ez, aldiz, irakurleen beste azpimultzoentzat.

Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamendua eta dinamikak aztertzea eta eskola liburuzainen lana eta prestakuntza ezagutzea xede duten bigarren eta hirugarren helburuei buruz, hipotesi hauek hartu ditugu abiapuntutzat:

9 hipotesia. Eskola-liburutegien tipifikazioan, liburuak biltzeko tokiak direnak eta ikasteko eta etxeko lanak egiteko gela gisa erabiltzen diren eskola-liburutegiak, hau da, langune moduan sailkatu ditugunak, nagusituko dirateke.

10 hipotesia. Eskola-liburutegietan eskaintzen diren irakurzaletasuna sustatzeko jarduera gehienak ez dirateke eskaintzen eskola-orduetan, eskolaz kanpoko jarduerak izaten baitira, kluxe⁵ izaten bide dira eta beheko zikloko ikasleentzat (ez 4., 5. eta 6. mailetakoko ikasleentzat) antolatzen bide dira.

11 hipotesia. Oso eskasa izaten bide da eskola-liburutegiek ikas-prozesuko partaideekin egiten duten elkarlana, baita beraiei eskaintzen dizkien material eta baliabideak klaseetarako, irakurzaletasuna sustatzeko eta informazio-gaitasunak garatzeko ere, baina desberdintasun nabarmenak daudeke ikastetxearen ildo pedagogikoen arabera.

12 hipotesia. Eskola-liburutegian lanean diharduten pertsonak ez bide dute hasierako prestakuntza profesionala izan liburuzaina izateko, eta

⁵ Kluxe: gehienetan, eta urteetan zehar, erabili izan diren eta erabiltzen diren ideiak eta aktibitateak

ondoren jaso duten prestakuntza beren apetaren arabera izan bide da, beren interes pertsonalak gidatua, eta puntuala, unean-unekoa.

13 hipotesia. Eskola liburuzainak irakurzaletasunaren alorrean prestakuntza espezifiko ez izateak eskola-liburutegiaren jardueretan dinamizazio maila apalagoa eta eskasagoa ekartzen bide du.

Ikastetxean eskola-liburutegia egoteak eta eskola-liburutegiek funtzionamendu-dinamika desberdinei jarraitzeak ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzeari ematen dioten balioan isla duen ebaluatzea xedea duen laugarren helburuari dagokionez, hurrengoak dira gure hipotesiak:

14 hipotesia. Ikasleen irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioetan alde handia dateke eskola-liburutegien izaera dinamizatzailearen arabera, eta ez daudeke lotuta ikastetxean eskola-liburutegia egotearekin.

15 hipotesia. Ikastetxeetan irakurzale gehiago daudeke eta ikasleek irakurtzearen balio altuagoak dituzkete liburuzainak irakurzaletasunaren alorrean prestakuntza jaso badu edo jasotzen ari bada.

16 hipotesia. Irakurzale gehiago eta irakurtzearen balio altuagoak dituzkete eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen bada, irakurketa-idazketa konpetentziak eta curriculumak garatzeko laguntza eskaintzen badu, bere jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta klaseen planifikazioan laguntzen badute, eta ikastetxearen ikas-dinamikan presente badago, hau da, eskola-liburutegia hezkuntza baliabide tipifikazioa daukaten eskola-liburutegiak badira ikastetxean.

VI.2.3 Helburuen eta hipotesien garrantzia

Literatura oparoa eta azterketa ugari daude eskola-liburutegian irakurzaletasuna sustatzeko egin den eta egin daitekeen lanaz eta dinamikaz. Bizkaian, aitzitik, ez dira ikertu, ezta ebaluatu ere, eskola-liburutegietatik abian jarri diren irakurzaletasuna sustatzeko dinamikak, abian daudenak. 1995ean Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioak ACEX programaren bitartez ikastetxe publiko eta kontzertatueta zabaldu zituen lehenengo eskola-liburutegi antolatuak. Harrezkerotik, dena den, programa horrek abian jarritako eskola-liburutegiek, beste ikastetxeetakoek eta sortu diren berriek egin duten irakurzaletzeko lana ez da aztertu: ez da ikertu egindakoa lan oparoa edo antzua izan den, ez eta etekina atera zaion egindakoa lan horri eta ezarri diren diru-ezarpen askori eta diru kopuru handiei ere, ez eta egindakoak eman ahal duen ezelango etekinik ere.

Azken hamarkadetan, Espainiako estatuan lan batzuk argitaratu dira irakurketaren eta eskola-liburutegiaren arloan. Eskola-liburutegiei buruzko azken azterketa 2013an argitaratu da (Miret, Baró, Mañá, Velloso, 2011), eta hor Euskal Autonomia Erkidegoaren egoera kontuan hartu badute ere, emaitzak beste komunitate batzuetan eta EAEn berdintsuak edo desberdinak diren oraindik argitu gabe dago.

Eusko Jaurlaritzak Arregui Barandiaran (2002) ikerlariari Euskal Erkidegoko irakurketa eta eskola-liburutegien egoera aztertzeke eskatu zion, eta horrek egin zuen analisia 2005ean Eusko Jaurlaritzarentzako barnetxosten batean jaso zen. 2006an Jiménezek, Lukasek eta Santiagok (a,b) IDEA Institutuak 2005ean argitaratu zuen Espainiar Estatuko eskola-liburutegien egoerari buruzko ebaluazio-diagnostikotik hartu zuten Hego Euskal Herriko eskola-liburutegien egoera eta ondorioen txostena ezagutarazi baitzuten.

Lan hartatik bederatzi urte pasatu dira, baina harrezkerotik eskola-liburutegien inguruan, ez EAEn, ez Bizkaian ere, ez da egin beste diagnostiko zehatzik. Hortaz, edozein jardunbideren aurretik ezinbestekoak diren aritze-diagnostiko zehatzagoen falta sumatzen

dugu, hau da, beharrezkotzat jotzen dugu datuak gaurkotzea eta ikerketa-hutsuneak betetzea. Gabezia nabarmena inolaz ere.

Hortaz, tesi-lan honetan aurkezten den landa-lanak bete nahi ditu, esparru batzuetan behinik behin, ikerketa beharrizan horiek.

VI.2.3.1 Gurean beharrezkoak dira irakurketaren eta eskola-liburutegiaren arloko ebaluazioak

Irakurketaren alorrean inpaktu ikerketak egiteko beharra nabarmentzea premiazkoa iruditzen zaigu, ikerketa horiek etorkizunerako jardunbide planak zuzen bideratzeko aukera emango digutelakoan. Barók (2011c) dioenez, neurtzea eta ebaluatzea hobetzeko abiapuntuak dira, horien bitartez jakingo baitugu non gauden eta nora heldu nahi dugun.

Azterketa kuantitatiboak falta dira: Bizkaiko eskola-liburutegietan zenbat diru inbertitu den, eskola-liburutegiek zer-nolako funtsa duten, nola funtzionatzen duten, zer-nolako jarduerak egiten dituzten, nortzuek hartzen duten parte jarduerotan,... eta azterketa kualitatiboak ere falta dira: eskola-liburutegietako profesionalek eskola-liburutegietan egiten diren lanetan aritzeko zer-nolako prestakuntza duten, zer gabezi nabaritzen dituzten, erabiltzaileek edo ikas-komunitateak zein garrantzia ematen dioten eskola-liburutegiari, eta abar luzea.

VI.2.3.2 Irakurtzeko ohituretan hizkuntza-ereduak eta ama-hizkuntzak duten eragina ikertu beharra

Jakina da haurren irakurtzeko ohituretan eta irakurtzeko balioetan makina bat aldagaik eragin dezaketela. Soziolinguistikak, adibidez, planteatzen du hizkuntzak bakarrik ez, inguruneak ere eragiten duela hiztunen gainean. Ildo horretatik eta aldagai soziolinguistikoetan oinarrituta, aztertu nahi dugu hezkuntza ereduak mintzagai ditugun

auzietan duten eragina, hau da, ikasleek ama-hizkuntzan irakurri behar izateak edo ama-hizkuntza ez den horretan egin behar izateak irakurtzeko joerak edota irakurtzeko gogoia eralda ote ditzakeen. Hizkuntzaren eraginarekin jarraituz, oso garrantzitsua iruditzen zaigu ikertzea haurrek ama-hizkuntza eta ikasketetako hizkuntza berbera badute, bat etortze horrek eraginik ba ote duen haien irakurtzeko ohituretan.

VI.2.3.3 Nola sustatzen den irakurzaletasunaren aldeko lana eta noren erantzukizuna izan beharko litzatekeen aztertu beharra

Beste alde batetik, irakurtzeko ohiturak landu, areagotu eta sustatu ahal ditugula sinesten badugu, hau da, garatu ahal ditugula uste badugu, orduan, garrantzi handia dauka aztertzeak eta finkatzeak non eta nola sortu, hazi eta sustatu egiten diren ohitura horiek, nork finkarazten dituen eta zerk errazten edo oztopatzen dituen.

Halaber, garrantzi handia dauka aztertzeak irakurtzeko ohiturak bultzatzeko ardura dutenen artean zeinek daukan pisu handiagoa: familiak, irakasleek ala eskola-liburutegiek. Hiruretatik bada nabarmenago bat irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balio desberdinak dituzten irakurleak sortarazten dituen? Eta eskola-liburutegia izatea irakurtzeko ohitura hobeen adierazlea da? Eta irakurtzeko ohitura hobeen bermea al da?. Izan ere, interes handia dauka argitzeak zerk egiten dituen ikasle bat beste ikasle batetik ezberdin irakurketari dagokionez, zerk egiten duen eskola-liburutegi bat beste eskola-liburutegi guztiak ez bezalakoa, zerk egiten dituen ezberdin eskola liburuzainak.

Aurrekoarekin lotuta, familiaren eraginari buruzko azterketan, garrantzitsua da ebaluatzea familiaren estimulu onak dituzten haurrek, beren ikastetxeetako eskola-liburutegietako esperientzia oso ona ez bada ere, aukera handiagoak ote dituzten irakurtzeko ohitura hobeak izateko, irakurzaleagoak izateko, edo, aitzitik, eskolako irakurketa praktikek haur guztiak berdintzen ote dituzten, familiaren aztarna positibo hori estaltzeraino.

VI.2.3.4 Haur irakurzalea ez dela haur antisoziala erakutsi beharra

Askotan azpimarratu da ez dela egia hain zabaldua dagoen ekuazioa: irakurzale berdin lagun gutxi dituen pertsona aspergarria. Estereotipoa eta ikastunaren aurkako kulturaren zantzua.

Hori dela eta, ezin ahantz daiteke irakurzaletasuna haur eta gazteen artean sustatzeko oso garrantzitsua dela sinesmen horren kontra jotzea erakutsiz edo frogatuz irakurtzeak gizarte harremanak eta sinergiak bultzatzen dituela, beste cultura jarduerak (musika, zinema,...) bultza ditzaketen hein berean, gutxienez.

VI.2.3.5 Irakurtzera zaletzeko eskolan eta eskola-liburutegietan abian jarri diren jarduerak eta emandako aurrerapausoak ikertzeko beharra

Irakurtzeko ohituren sustapenari begira, jakin behar dugu zer eskola praktikek egiatan errazten dituzten irakurtzeko ohiturak, eta zein eskolako irakurketa praktikek eragiten dituzten irakurtzearen balioak eta zein neurritan. Izan ere, badaude zenbait zantzu pentsarazten digutenak irakurtzera zaletzeko hainbat jarduera ez direla irakurzaletzeko mesedegarriak izan, oztopatzaileak baizik. Horrexegatik da hain garrantzitsua praktika horietan arakatzea eta ebaluatzea aztertutako eskola-liburutegietako praktikak irakurtzeko ohiturak garatzeko baliabide eta jarduera eraginkorrak izan ote diren.

VI.2.3.6 Eskola-liburutegien lan-praktika eta dinamika egokiak ezagutaraztearen beharra

Asko dira eskola-liburutegia irakurzaletasuna sustatzeko baliabide estrategikoa dela argudiatzen duten adituak, besteak beste, Durbán Roca, 2010; González Batlle, 2010; Trabal, 2011; Centelles, 2006. Gure ikerketa honetan, jakin nahi dugu aztertutako Bizkaiko eskola-

liburutegietan antolaketa egokia ote dagoen eta baliabideei onura ateratzen zaien. Hortaz, espero izatekoa da eskola-liburutegien funtzionamendua eta haien eguneroko jarduera zehatzak ezagutzeak aldatu behar dena ulertzera eramango gaituela, eta lagunduko digula ulertzen zein prozesu berregokitu behar diren. Hori dela eta, oso garrantzitsua da ulertzea nola lan egiten duten jardunbide egokiak dituzten eskola-liburutegiek, haiek beren funtzionamendua hobetzeko zer behar duten argitzeari begira.

VI.2.3.7 Liburuzainen prestakuntza (falta)k eskola-liburutegiaren eraginkortasunean sortzen dituen zailtasunak eta mugak ikertu beharra.

Gizarteak, batik bat, eskolaren eta eskola-liburutegiaren ardurapean utzi du irakurtzeko ohiturak bultzatzeko eta irakurtzera zaletzeko erronka. Irakurketa sustatzen, hala ere, jakin behar da. Beraz, liburuzainei dagokienez, oso beharrezkoa iruditzen zaigu eginkizun horri aurre egiteko zein prestakuntza duten ezagutzea, eta arakatzea eskola liburuzainak prestatzeko ekimenak curriculum homogeneotik abiatu diren eta, hala balitz, curriculum hori aurrera eraman den. Dударik gabe, irakurketa sustatzeko arduradunak profesional gaituak izatea da administrazioak eskola-liburutegian egin dituen inbertsioak eta Hezkuntzaren pedagogia-berrikuntza bermatzeko modu bakarra.

Hori dela eta, guztiz beharrezkoa irizten diogu eskola liburuzainen prestakuntza teknikoak, eskola-liburutegien dinamizazioak eta ikasleen irakurtzeko ohiturek elkarren artean duten lotura aztertzeari. Izan ere, lotura horren noranzkoa ezagutzeak aukera emango digu estrategia egokiagoak planifikatzeko.

Irakurketari buruzko azterketak, alde batetik, eta bestetik, eskola-liburutegiari buruzkoak ikertzera mugatu orde, biak uztartu eta, egon daitezkeen eraginetan sakontzeko ikerketak falta dira, eta halako ikerketak funtsezkoak dira argitu ahal izateko zein arlotan lan egitea merezi duen eta zein arlotan ez. Horretan datza, hain zuzen ere, gure ikerketa.

VI.3 Lagina

VI.3.1 Laginketa: diseinua

Gure lagina 4 multzotan banatuta izan da: ikastetxeak, LHko ikasleak, eskola-liburutegiak eta liburuzainak.

Horrela, Bizkaiko LHko ikastetxeetako lagina bi partaide multzok osatzen dute: batetik, LHko ikasleek, eta bestetik, eskola-liburuzainek. Talde bakoitza gure ikerketaren helburu jakin batzuekin uztartzen da, baina azken helburuan biak dira partaide.

VI.3.1.1 Ikasleen laginaren eraketa-prozesua

Ikerketaren asmoa izan da ikasleen laginak Bizkaiko LHko ikasle guztiak ordezkatzeko modukoa izatea. Hortaz, lagin hori lurralde honetako ikasle-populazioaren adierazgarria izan dadin, zenbait erabaki hartu behar izan dira laginketa eratzean.

Laginean bai hiriburua bai hainbat tamainatako populazio-guneak ondo ordezkatuta egon daitezen hartu diren erabaki batzuk irizpide soziodemografikoaren ingurukoak izan dira, funtsezkoa baita inguru soziodemografiko desberdinak egoki agertzea. Beste erabakien arrazoiak izan da ziurtatzea ikertu beharreko bi hizkuntza-ereduetako ikastetxeak ondo eta era adierazgarrian ordezkatuta dauden. Aitzitik, partaideak bilatzeko orduan ez dugu irizpidetzat hartu ikastetxe publikoa, kontzertatua edo pribatua izatea, beraz, laginean mota guztietako ikastetxeak izan ditugu (publikoak gehienak izan badira ere).

Partaideak aukeratzeko prozesua, ikastetxe kopurua mugatzeko eta ikastetxeak izendatzeko prozesua, hurrengoa izan da:

Bizkaian, 2010-2011 ikasturtean, Lehen Hezkuntzan eta hizkuntza-eredu guztietan, 60.065 ikasle zeuden matrikulaturik. Kopuru horretatik, Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailetakoa A eta D hizkuntza-ereduetan 19.752 ikasle matrikulatuta zeuden.

Lagina aukeratzeko, lehenik eta behin aldagai demografikoaren irizpidea erabili genuen, helburua baitzen tamaina askotariko populazio-guneak islatzea. Irizpide horretan oinarrituta, populazio-geruzak definitu genituen EUSTATen azken eroldaren arabera (2006).

Beraz, laginketa osatzeko, Bizkaiko 113 udalerriak biztanle kopuruaren arabera bildu, eta 6 populazio-geruza⁶ osatu genituen.

Inkestak pasatzeko 50 ikastetxe aurreikusi genituen eta horiek zein izango ziren erabakitzeko, geruzen irizpidez gain, beste irizpide hauek ere kontuan hartu izan genituen: udalerriaren tamainaren arabera ikasle kopuruak, ikastetxe kopuruak eta A eta D hizkuntza-ereduetako ikastetxeak. Gero, ikastetxeak zehaztu eta ikastetxeen zerrendak osatu genituen.

Goian aipatutako irizpideei jarraituz, geruza bakoitzetik hurrengoak ziren aurreikusitako ikastetxe kopuruak eta A eta D ereduetako ikastetxeak: 1go geruzan (>150.000 biztanle): 15 ikastetxe: A ereduko 3 ikastetxe; D ereduko 12 ikastetxe; 2. geruzan (>50.000 <150.000 biztanle): 8 ikastetxe: A ereduko 2 ikastetxe; D ereduko 6 ikastetxe; 3. geruzan (>20.000 <50.000 biztanle): 12 ikastetxe: A ereduko 2 ikastetxe; D ereduko 10 ikastetxe; 4. geruzan (>10.000 <20.000 biztanle): 5 ikastetxe: A ereduko ikastetxe 1; D ereduko 4 ikastetxe; 5. geruzan (>5.000 <10.000 biztanle): 4 ikastetxe: A ereduko ikastetxe 1; D ereduko 3 ikastetxe; 6. geruzan (<5.000 biztanle): 6 ikastetxe: A ereduko ikastetxe 1; D ereduko 5 ikastetxe.

Ikasleen ikerketarako lagina zehazteko azken urratsean, ikastetxeak probabilitatezko laginketa-metodoa erabiliz aukeratu ziren. Hurrengoak izan ziren geruzetako herriak: Bilbo1go geruzan (>150.000 biztanle); Barakaldo eta Getxo 2. geruzan (>50.000 <150.000

⁶ Lehenengo geruza, 100.000tik gorako biztanleena, Bilbok bakarrik osatu du orain arte, baina duela gutxi Barakaldok ere populazio hori lortu duenez, lehenengo geruza horretara pasatu beharko luke. Alabaina, horrek erabat aldatuko luke lehenengo 3 geruzen osaera. Guk erabilitako datuetan hori ez da gertatzen, baina sor litezkeen eragozpenak ekiditeko, lehenengo geruzako muga kopurua 100.000tik gorakoa izan beharrean, 150.000tik gorako biztanlerian jarriko dugu, horrek ez baitu ezer aldarazten. Era honetara: lehenengo geruza → 150.000tik gorako biztanleak; bigarren geruza → >50.000-150.000 biztanleen artean; ...

biztanle); Portugalete, Santurtzi, Durango, Erandio eta Leioa 3. geruzan (>20.000 <50.000 biztanle); Amorebieta-Etxano, Bermeo, Sopela eta Ermua 4. geruzan (>10.000 <20.000 biztanle); Abanto-Zierbena, Muskiz eta Gorliz 5. geruzan (>5.000 <10.000 biztanle); Markina, Artzentales, Karrantza, Arratzu, Etxebarria eta Larrabetzu 6. geruzan (<5.000 biztanle). Lagina honen behin-betiko emaitzak VI.3 taulan ikus daitezke.

VI.3.1.2 Eskola-liburutegien laginaren eraketa-prozesua

Atal honetako ikerketaren lagina aurrebaldintza batzuek mugatu zuten. Guztien aurretik lehena zen aurreko ikasturtean (2011-2012) guk LHko ikasleei inkesta pasatutako ikastetxea izatea. Horrez gain, ikastetxeak liburutegi gisa erabiltzeko moduko gune berezitu bat eduki behar zuen eta gune horrek arduradun bat (edo gehiago) eta ikasleentzako arreta-ordutegia zehaztua.

VI.1 taulan ikus daiteke zenbat ikastetxek betetzen zituzten ezarritako aurrebaldintzak, eta beraz, aztertu ahal genituen, eta zenbatek ez, baita zenbatek parte hartu duten gure ikerketan ere.

VI.1 Taula

Eskola-liburutegien ikerketarako lagin orokorra

	Ikerketan ziren ikastetxeak	Eskola-liburutegia ez zuten ikastetxeak (aurrebaldintzak betetzen ez zituzten ikastetxeak)	Eskola-liburutegia zuten ikastetxeak (aurrebaldintzak betetzen zituzten ikastetxeak)	Ikerketan parte hartu duten eskola-liburuak
Kopurua	37	15	22	19
%	% 100	% 40.54	% 59.45	% 86.7

⁷ Portzentaje horrek eskola-liburutegia duten ikerketako 22 ikastetxeetatik ikerketan parte hartu duten eskola-liburutegien portzentajeari egiten dio erreferentzia.

Goiko taulan azaltzen denez, ikasleen ikerketan partaide izandako LHko 37 ikastetxeetatik 22 ikastetxek (% 59.45) osa zezaketen eskola-liburutegiari buruzko ikerketarako lagina. Azkenik, hala ere, 19 ikastetxetako eskola-liburutegik parte hartu dute ikerketan: eskola-liburutegia duten ikastetxeen % 86k eta LHko ikasleen ikerketan parte hartu duten ikastetxeen erdiak, % 51.3k.

VI.3.2. Ikerketan parte hartu duten behin-betiko laginak

Gure hasierako asmoa 50 ikastetxetara heltzea izan zen, baina tamalez, hori ez da posible izan, eta aurreikusitako ikastetxeetatik % 74k -37 ikastetxek- parte hartu izan dute gure ikerketan, eta ikastetxe horietatik % 51.3 eskola-liburutegik, hau da, 19 eskola-liburutegiren funtzionamendua aztertu dugu eskola liburuzainen ikuskeratik.

VI.3.2.1 Ikastetxeak eta LHko ikasleen behin-betiko azpi-lagina

Aztergai den ikasle taldea Lehen Hezkuntzako A eta D hizkuntza-ereduetako 4., 5. eta 6. kursoetako ikasleak izan dira. Lagineko 37 ikastetxeetatik 29 ikastetxe publikoak dira, eta 8 ikastetxe kontzertatuak (batetik, 4 ikastetxe erlijioso, ikastetxe laiko bat eta 3 ikastola).

Bizkaiko 37 ikastetxetako 1.600 ikaslek erantzun diote “Irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa” aztertzekeo sortu dugun inkestari. Hala ere, datuak prozesatu aurretik, inkesta batzuk baztertu ziren kontrolerako galdera modu desegokian erantzun bazen eta inkestako itemen % 10 beteta ez bazegoen. Irizpideok erabilia, 72 ikasleren inkesta baztertu ziren (% 4.5). Azkenik, 1.528 inkestarekin lan egin dugu, eta horiexek izango dira aurkeztuko diren emaitzen iturriak.

VI.2 taulak laburtzen digu LHko ikasleen ikerketarako parte hartu duen lagina, honela banatuta: batetik, zenbat ikastetxek parte hartu zuten guztira, hizkuntza-ereduka, ikastetxe motaren eta ikastetxe eskola-liburutegidunen arabera; bestetik, ikasleen inkesta kopurua

guztira, inkesta kopurua sexua, kurtso eta hizkuntza-ereduaren arabera, baita ikasleetatik zenbatek zuten eskola-liburutegia ikastetxean eta zenbatek ez.

VI.2 Taula

Ikastetxeak eta LHko ikasleen ikerketarako behin-betiko lagina

Ikastetxeak (n=37)								
Hizkuntza ereduak			Eskola-liburutegidunak			Ikastetxe mota		
A	A+D	D	Bai	Ez	Publikoa	Kontzertatua		
8	3	26	22	15	29	8		

Ikasleak (n=1528)								
Sexua		Kurtsoa			Hizkuntza-eredua		Eskola-liburutegidunak	
Neska	Mutila	4.	5.	6.	A	D	Bai	Ez
726	775	421	491	616	327	1201	855	673

Maiztasun taulak

A hizkuntza-ereduko ikasleen inkestak 8 ikastetxetan jaso dira, eta D hizkuntza-eredukoak 26 ikastetxetan. Ikastetxe batzuetan A eta D hizkuntza-ereduetan irakasten da, eta horietako 3 ikastetxetan bi hizkuntza-ereduetan jaso dira inkestak. Gure laginean hizkuntza-ereduaren proportzionaltasuna jarraitu da: A ereduko ikasleak laurden batera ez dira heldu, 327 ikasle (ikasleen % 21.4); eta D eredukoak 1201 ikasle (ikasleen % 78.6) izan dira.

Aurrean esan bezala, LHko 4., 5. eta 6. kurtsoetako ikasleek bete zuten inkesta, honela banatuta: 4. kurtsoa 421 ikasle (% 27.6); 5. kurtsoa 491 ikasle (% 32.1); eta 6. kurtsoa 616 ikasle (% 40.3).

Sexua kontuan hartuz, lagineko 775 mutilak (% 51.6) izan dira, eta 726 neskak (% 48.4).

Eskola-liburutegiari dagokionez, inkesta bete zuten 855 ikasle (ikasleen % 56k) eskola-liburutegia dute ikastetxean, eta beste 673 ikasle (% 44k), aldiz, ez.

VI.3.2.2 Eskola-liburutegien eta liburuzainen behin betiko azpi-lagina

Eskola-liburutegiak populazio-geruza guztietan aztertu ditugu.

VI.3 taulan aztertutako eskola-liburutegien kopuruak agertzen dira, populazio-geruza eta ikastetxearen hizkuntzaren arabera banatuta.

VI.3 Taula

Eskola-liburutegien lagina geruzaka eta hizkuntza-ereduka

		Eskola-liburutegiak						
		1. geruza	2. geruza	3. geruza	4. geruza	5. geruza	6. geruza	Guztira
		150.000 biztanletik gora	50.000-150.000 biztanle	20.000-50.000 biztanle	10.000-20.000 biztanle	5.000-10.000 biztanle	5.000 biztanle baino gutxiago	
Ikastetxearen hizkuntza-eredua	A eredua	2	0	1	0	1	1	5
	D eredua	2	3	3	3	0	1	12
	A + D	1	1	0	0	0	0	2
	Guztira	5	4	4	3	1	2	19

Goiko taulan ikusi bezala, lehen geruzan bost eskola-liburutegi azertu ditugu Bilbon; bigarren geruzan lau eskola-liburutegi, Barakaldon eta Getxon bina eskola-liburutegi; beste lau eskola-liburutegi hirugarren geruzan, Portugaleten bi, eta Santurtzin eta Durangon bana; hiru eskola-liburutegi laugarren geruzan, Bermeon, Zornotzan eta Sopelan; eskola-liburutegi bat bosgarren geruzan, Gallartan; eta bi eskola-liburutegi seigarren geruzan, Loiu eta Gorkizen bana.

Halaber, ikertutako eskola-liburutegietatik 12 (% 63) D hizkuntza-ereduko ikastetxeak izan dira, eta bosgarren geruzan izan ezik, beste geruza guztietan egon da D hizkuntza-ereduko ikastetxe bat laginean. Beste 5 eskola-liburutegiak (eskola-liburutegien % 26) A hizkuntza-ereduko ikastetxeetakoak izan dira; beste bi eskola-liburutegiak bi hizkuntza-ereduak eskaintzen dituzten bi ikastetxeetakoak izan dira (% 10.5 eskola-liburutegi gure laginean).

Hurrengo taulan adierazi dugu ikerketan parte hartu duten eskola-liburutegidun ikastetxeetan zenbat ikasle inkestatu genituen.

VI.4 Taula

Lagineko eskola-liburutegidun ikastetxeetan aztertutako ikasle kopurua

Aztertutako eskola-liburutegiak	Ikasle kopurua	Lagineko %	
1BkA35eskl	40	% 2.6	1. geruza
1BpA30eskl	35	% 2.3	
1BpAD04eskl	18	% 1.2	
1BpD02eskl	36	% 2.4	
1BpD06eskl	51	% 3.3	
2BapD08eskl	43	% 2.8	2. geruza
2BapD09eskl	54	% 3.5	
2GpAD11eskl	32	% 2.1	
2GpD10eskl	33	% 2.2	
3DpD15eskl	30	% 2	3. geruza
3PpA32eskl	47	% 3.1	
3PpD12eskl	27	% 1.8	
3SpA33eskl	13	% 0.9	
4BerpD17eskl	40	% 2.6	4. geruza
4SoiD27eskl	64	% 4.2	
4ZiD26eskl	53	% 3.5	
5GapA34eskl	32	% 2.1	5. geruza
5LopriA37eskl	45	% 2.9	
6GopD23eskl	43	% 2.8	6. geruza

Goiko taulan azaltzen diren datuetatik eskola-liburutegia duten ikasleen partaidetza geruzaka zenbatekoa izan den ere ikus daiteke: 1go geruzako 180 ikasle (% 11.8); 2. geruzako 162 ikasle (% 10.6); 3. geruzako 117 ikasle, (% 7.8); 4. geruzako 157 ikasle (% 10.3); 5. geruzako 77 ikasle (% 5); 6. geruzako 43 ikasle (% 2,8). Aurreko datuetan oinarrituta esan dezakegu, beraz, ikasle kopuru hauek egoki jarraitzen dutela geruzen populazio proportzioa (4. geruzako ikasleen kopurua zertxobait altuagoa bada ere).

VI.5 taulan eskola-liburutegietako lagineko eta liburuzainen laginaren ezaugarri batzuk azaltzen dira.

VI.5 Taula

Eskola-liburutegiaren lagina eta liburuzainen lagina

Eskola-liburutegiak (n=19)						
Hizkuntza eredua			ACEX programan		Ikastetxe mota	
A	A+D	D	Bai	Ez	Publikoa	Kontzertatua
5	2 ⁸	12	14	5	15	4

Liburuzainak (n=20 ⁹)					
Sexua		Adina			
		=<53 urte		=>54 urte	
Emakumea	Gizona	Emakumea	Gizona	Emakumea	Gizona
18	2	6	1	13	1

Maiztasun taulak

Aurreko taulan ikus daitekeen bezala, eskola-liburutegidun ikastetxeak publikoak izan dira nagusiki (15 ikastetxe) eta besteak kontzertatuak (4 ikastetxe): bi ikastola eta bi ikastetxe erlijioso.

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saileko proiektua den ACEX¹⁰ programaren 14 eskola-liburutegi izan dira ikerketan partaide (% 73.6), eta beste 5ak (% 26.3) ikastetxearen beraren kudeaketaren menpekoak.

Liburuzainei dagokienez, 19 eskola-liburutegitako 20 lagunek hartu dute parte ikerketa honetan, guztiak eskola publikoetako, ikastetxe kontzertatuetakoko eta ikastoletako langileak. Lagin honetako partaide guztiek maisu-maistra titulua dute edota lizentziadunak dira. Partaide guztiek borondatez parte hartu dute ikerketa honetan.

19 eskola-liburutegietako arduradunen azpi-lagin honetaz esan behar da 20 partaideetatik¹¹ 16k liburuzain-kargua betetzen zutela (lan-arduraldi desberdinekin bazen ere), eta beste 4etatik 3 zuzendaritza taldekoak zirela, ordu batzuk eskola-liburutegiari ematen ziotenak, eta 1 irakasle-klaustro osoaren ordezkaria zela (baina eskola-liburutegiarekin lotura handiena zuena). Izan ere, azken ikastetxe horretan eskola-liburutegia

⁸ Ikastetxe horietan A eta D hizkuntza-ereduetako ikasleei pasatu genizkien inkestak.

⁹ 19 eskola-liburutegitan, 20 liburuzainek parte hartu zuten ikerketan.

¹⁰ ACEX programa 1995ean sortu zuen Euskal Erkidegoko Administrazioak eskola-kanpoko jarduerak sustatzeko eta baita eskola-liburutegiak kudeatzeko ere.

¹¹ 6GopD23eskl ikastetxean eskola-liburutegiko bi arduradunek parte hartu zuten ikerketan, ikastetxe honetan ez baitago liburuzainik

ikasteko eta lan egiteko toki gisa erabiltzen zen, eta eskola-liburutegiaren zaintza-orduak klaustroko irakasle guztiek betetzen zituzten.

Bi egoera berezi aipatu behar dira lagin honen inguruan: batetik, 6GopD23eskl ikastetxean, eskola-liburutegiaren ardura zuten zuzendaritza taldeko bi kideek parte hartu zuten ikerketan. Bestetik, 1BpD02eskl eskola-liburutegian, liburuzaina sartu berria, prestakuntza bakoa eta arduraldi partzialekoa izanik, ordurako erretiroa hartuta zegoen aurreko liburuzainak parte hartu zuen bereziki elkarrizketan eta inkesta osatzen. Hala ere, esan behar da ikastetxe horretako eskola-liburutegia urteetan itxita edo erdi itxita egon dela, erretiroa hartuta zuen liburuzain horren gaixotasun baten kausaz.

Bistan denez, ezin esan daiteke lagin hau soilik liburuzainez osaturik zegoenik, baina bai partaide guztiak zirela ikastetxeetako eskola-liburutegiarekin lotura handien zuten pertsonak. Hori dela eta, guztiak agertuko dira gure ikerketan *liburuzain* edota *eskola-liburutegiko arduradun* deiturarekin.

Sexuari dagokionez, gizon-emakume kopuruak ez daude batere orekatuta, 18 emakume eta 2 gizon izan direlako gure lagineko liburuzainak. Adinari dagokionez, liburuzainen bi heren baino gehiago 54 urte eta 61 urte artean daude: ikerketan parte hartu duen heren batek 54-55 urte ditu, eta beste heren bat 56-61 urte artean kokatzen da¹². Gainerako herena 53 urte edo hortik beherakoek osatzen dute. Datu horiek VI.5 taulan erakusten dira laburturik.

VI.6 taulan honako hauek adierazi dira: eskola-liburutegietako lagineko ikastetxeak, ikastetxe bakoitzean eskola-liburutegia noiztik dagoen martxan, liburuzainak noiztik lan egiten duen bertan, zer arduraldi mota duen, eskola-liburutegiak ACEX programan parte hartzen duen, liburuzainak euskaraz dakien eta ikastetxearen hizkuntza-eredua.

VI.6 Taula

Eskola-liburutegietako eta liburuzainen ezaugarriak

Ikastetxea	Eskola-liburutegia noiztik	Liburuzaina noiztik	Arduraldi mota	ACEX programan	Euskararen ezagutza	Ikastetxearen hizkuntza-eredua
4BerpD17eskl	1994	2007: 5. urtea	Osoa	ACEX	Euskalduna	D
1BpD02eskl	1999	2012: 1go urtea	15 ordu astean	ACEX	Euskalduna	D
5GapA34eskl	1996	2009: 3. urtea	Osoa	ACEX	Eskasa	D
1BkA35eskl	2003	2003: 8. urtea	25 ordu astean	EZ	Eskasa	A eta B
6GopD23eskl	2002	Ez dago liburuzainik	Ordu 1	EZ	Euskalduna	D
3DpD15eskl	1995	2008: 4. urtea	Osoa	ACEX	Euskalduna	D
3SpA33eskl	1996	1996: 16. urtea	Osoa	ACEX	Eskasa	A eta D
3PpD12eskl	2000	2005: 7. urtea	Osoa	ACEX	Oso eskasa	D
1BpAD04eskl	2000	2009: 3. urtea	15 ordu astean	ACEX	Euskalduna	D
1BpA30eskl	1996	2006: 6 urtea	Osoa	ACEX	Oso eskasa	A eta D
2BapD09eskl	2008	2008: 4. urtea	Osoa	ACEX	Euskalduna	D
2BapD08eskl	1995	1998: 14. urtea	Osoa	ACEX	Oso eskasa	D
3PpA32eskl	1996	1996: 16. urtea	Osoa	ACEX	Oso eskasa	A eta D
1BpD06eskl	1996	2011: 2 urtea	Partziala: 15 ordu astean	ACEX	Euskalduna	D
4SoiD27eskl	2006	2006: 6. urtea	2 ordu astean	EZ	Euskalduna	D
5LopriA37eskl	1973	2003: 8 urtea	5,5 ordu astean	EZ	Ez	A eta B
2GpD10eskl	1997	2011: 2 urtea	15 ordu ¹ astean	ACEX	Euskalduna	D
4ZiD26eskl	1998	Ez dago liburuzainik	7 ordu urtero	EZ	Euskalduna	D
2GpAD11eskl	1998	2006: 6. urtea	Osoa	ACEX	Oso eskasa	D

Aurreko taulak (VI.6ak alegia) erakusten du, besteak beste, eskola-liburutegi gehienak (12 eskola-liburutegi) 90eko hamarkadakoak direla eta beste 6 XXI. mendekoak.

Bestetik, liburuzain eskola-liburutegiko arduradun gisa denbora gehien daramaten 3 liburuzainak (2 liburuzain 16na urte eta beste bat 14 urte) ACEX programaren partaideak dira

eta D ereduiko ikastetxe batean kokatuta badaude ere (ikastetxe bat A eta D ereduakoa da), beren euskara ezagutza oso eskasa da.

Euskararen ezagutza dimentsio honetan, 10 liburuzain edo liburutegiko arduradun euskaldunak dira, denak D hizkuntza-ereduko ikastetxe batean kokatuta, horietatik 7 ACEX programakoak. Euskaldunak diren liburuzain hauetatik lanpostuan denbora gehien daramanarentzat hau¹³ 6. urtea da liburuzain, eta denbora gutxien arduraldi partziala zuen liburuzain hasi berri bat. Euskaldunak ez ziren beste 9 liburutegiko arduradun D ereduiko ikastetxeetan (4 ikastetxe), A gehi D ikastetxeetan (3 ikastetxe) eta A gehi B ikastetxean (ikastetxe 2) zeuden kokatuta. Horietatik 7 ACEX programako partaideak ziren eta denbora gehien zeramanarentzat 16. ikasturtea zen 2012-2013koa. Arduraldi partzialean dauden gehienak, euskaldunak dira. Beraz, liburuzain sartu berriak edo eskola-liburutegian lanean hasi diren azkenak euskaldunak izan dira.

Ondoren, VI.7 taulan aurreko tauletako lagin osoari buruzko kopuruak daude jasota.

VI.7 Taula
Lagin osoa

Ikastetxeak (n=37)									
Hizkuntza ereduak			Eskola-liburutegidunak				Ikastetxe mota		
A	A+D	D	Bai	Ez		Publikoa	Kontzertatua		
8	3	26	22	15		29	8		

Ikasleak (n=1528)									
Sexua		Kurtsoa			Hizkuntza-eredua		Eskola-liburutegidunak		
Neska	Mutila	4.	5.	6.	A	D	Bai	Ez	
726	775	421	491	616	327	1201	855	673	

Eskola-liburutegiak (n=19)									
Hizkuntza ereduak			ACEX programan				Ikastetxe mota		
A	A+D	D	Bai	Ez		Publikoa	Kontzertatua		
5	2 ¹⁴	12	14	5		15	4		

Liburuzainak (n=20 ¹⁵)									
Sexua		Euskaldunak		A eremuan		A+D eremuan		D eremuan	
Emakumea	Gizona	Bai	Ez	Euskaldun	Erdaldun	Euskaldun	Erdaldun	Euskaldun	Erdaldun
18	2	11	9	0	2	0	3	11	4

Maiztasun taulak

¹³ 2012-2013. ikasturteari buruz ari gara.

¹⁴ Ikastetxe horietan A eta D hizkuntza-ereduetako ikasleei pasatu genizkien inkestak.

¹⁵ 19 eskola-liburutegitan, 20 liburuzainek parte hartu zuten ikerketan.

VI.4 Aldagaiak eta neurketarako tresnak eta baliabideak

Ikerketa honetarako datuak jarraian azaltzen diren 3 tresna bidez jaso dira:

1. Bi inkesta:

1.1. Bizkaiko LHko 4., 5. eta 6. kurtsoetako neska-mutilentzat:

- a) Ikastetxe bakoitzeko Hizkuntza-ereduaren arabera, euskaraz edo gaztelaniaz: D hizkuntza-ereduko ikasleei euskaraz, A hizkuntza-ereduko ikasleei gaztelaniaz¹⁶.
- b) Kurtsoko talde bat.

1.2. Eskola-liburutegiko liburuzainarentzat:

- c) Ikastetxeko liburuzain edo eskola-liburutegiko arduradun bat
- d) Euskaraz edo gaztelaniaz

2. Elkarrizketa bat:

2.1. Eskola-liburutegiko liburuzainarekin,

- a) Ikastetxeko liburuzain edo eskola-liburutegiko arduradun bat
- b) Euskaraz edo gaztelaniaz

Ikerketa honetarako LHko ikasleei egindako inkesta Yuberok eta Larrañagak (2010) egindako galdetegian oinarritu gara, baina gureari beste galdera batzuk txertatu dizkiogu. Liburuzainekin, aldiz, ez da erabili aldeztatik aurretik egindako inkesta edo elkarrizketarik, eta nahiago izan dugu ikerketa-helburuei zehazkiago erantzuteko galdetegi berriak sortzea.

Hurrengo lerroetan lehenik, LHko ikasleekin neurtu nahi genituen dimentsioak ebaluatzeko erabili dugun inkestaren edukia azaldu eta justifikatuko da, eta gero, liburuzainen dimentsioak neurtzeko erabilitako inkesta eta elkarrizketarako gidoia azalduko ditugu.

¹⁶ D ereduaren ikasten zeuden ikasle gutxi batzuek, hala ere, gaztelaniaz bete zuten inkesta, gehienetan ikasleen euskara maila eskasa zela medio.

VI.4.1 Bizkaiko LHko ikasleak

VI.4.1.1 Inkesta

Bizkaiko LHko ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak ebaluatzeko Yuberok eta Larrañagak (2010) erabilitako galdera-zerrenda izan dugu oinarri eta abiapuntu. Yuberok eta Larrañagak *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida*¹⁷ izeneko ikerketaren barruan 2009an Cuenca probintziako Lehen Hezkuntzako ikasleei egindako ikerketak 1.669 ikasleren iritziak bildu zituen. Galdetegirako planteatu zituzten galderen bitartez, informazio hau lortu nahi zuten: ikasleek dituzten irakurtzeko ohiturak, irakurtzeari ematen dioten garrantzia, euren irakurtzeko motibazioa, euren gurasoen eragina eta babesa irakurzaletasunean, eta irakurtzeak ikasleen aisialdi-aukeretan duen tokia.

Galdetegia bost arlotan sailkaturik zegoen: “Irakurtzeko ohiturak eta irakurle-profila”; “Irakurtzearen balioa”; “Irakurtzearen sozializazioa”; “Irakurtzeko motibazioa”; eta “Bizitza-estiloa”.

Inkesta horretan, irakurtzeko ohiturak eta bizitza-profila aztertzeko Yuberok eta Larrañagak (2010) CEPLIn beste ikerketa batzuetan erabilitako eta balidatutako eskalak aplikatu eta moldatu zituzten. Irakurtzearen balioa neurtzeko, aldiz, beraiek sortu baina Schwartzen eskalan (Schwartz Value Survey, Schwartz, 1992, 2005; Schwartz, Sagiv eta Boehnke, 2000) oinarrituriko eskala bat erabiliz egin zuten. Eskala honek .81 fidagarritasuna lortu zuen.

Guk hamar galdera horiek euskaratu eta Gaztela-Mantxako ikerlarien galdetegian agertzen diren modu berean jaso genituen Bizkaiko ikasleentzako inkestan¹⁸.

¹⁷ Larrañaga eta Yuberok Gaztela-Mantxako Erkidegoak babestutako ikerketa-proiektuaren barruan burutu zuten ikerketa hau: *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector*.

¹⁸ Galdetegia bera OCNOS aldizkariaren 6. banakoan argitaratu zen, 19.-20. orrialdeetan.

Aurreko galderez gain, Bizkaiko laginaren berezitasun adierazgarriak eta bereizgarriak antzeman nahian, Yuberoren eta Larrañagaren (2010) inkestak zuen galdera zerrendari beste hamaika galdera gehitu genizkion.

Beraz, Bizkaiko gure lagineko ikasleentzako inkestak (ikus. 3. ERANSKINA eta 4. ERANSKINA), guztira, hogeita bat galdera zituen: alde batetik, Yuberok eta Larrañagak (2010) beren ikerketan erabilitako bost dimentsioak beren hamar galderekin, eta beste alde batetik, guk sortutako hamaika galdera berri. Guk txertaturiko atal honetan bi dimentsio gehiago aztertu ditugu: “Hizkuntzaren eragina”, “Irakurtzeko adorea”. Esan behar da inkestan ageri ziren zenbait dimentsio gure azterketatik kanpo gelditu direla, ikergai horien azterketak tesi-lan honen posibilitateak gainditzen baitzituen, eta beste ikerketetarako utzi ditugula. Hauek izan dira oraingoan aztertu barik utzi ditugun dimentsioak: lehena, ikasleek liburuak nola eskuratzen dituzten; bigarrena, eskola-liburutegiari buruz eta liburuzainaren erabilerari buruzkoa; eta hirugarrena, Internetez ikasleek egiten duten erabilerari buruzkoa¹⁹.

Ikasleentzako behin-behineko inkesta tesi zuzendariak aztertu eta orraztu zuten, eta ondoren, balioztatu egin genuen: Pedagogian adituak diren bi pertsonari, Hezkuntzaren Metodologiaren ikerketan aditua den pertsona bati, hiru ikasleri (13 urteko ikasle bati eta 11 urteko bi ikasleri) eta bi gurasori igorri egin zitzairen. Balioespenak hurrengo irizpideetan oinarriturik egin zitzairen eskatu zitzairen: Egokitasunean (galderaren balioa zehaztutako dimentsioa neurtzeko). Argitasunean (galdera ulertzeko). Formatuan (inkestaren aurkezpena eta diseinua).

Beren iradokizunak egin zitzairen eskatu zitzairen, eta haien gomendioak txertatu genituen behin betiko inkestan.

Gaztela-Mantxako Unibertsitateko ikerlarien galdetegiko galderak itxiak ziren guztiak. Hala ere, Bizkaiko ikasleentzat guk prestatutako inkestan bi aldaketa egin genituen

¹⁹ Interneten erabilerari buruzko galderak, besteak beste, Elisa Larrañaga irakasle eta ikerlaria burutzen ari zen “Internet erabilera ikasleen artean” izeneko ikerketaren galdera batzuetan oinarritu genituen. Alor hau, dena den, tesi-lan honen azterketatik kanpo geldituko da.

galderen formulazioan: bata, G-1 galderan erantzuteko aukerak mugatzea (jatorrizko inkestako bost aukeren orde, lau aukera eman zitzaizkien Bizkaiko ikasleei irakurtzearen balioa adierazteko); eta bigarrena, G-6.2 galderan, irakurritako liburu kopuruari buruzkoan, kopuruak agertu beharrean, ikasleek beraiek zehaztu behar izan zuten irakurritako liburu kopurua.

Ikerketak zituen helburuen arabera, galdetegia honela egituratu zen: hasteko, datu soziopertsonalei buruzko aldagaiak, eta ondoren inkestaren bidez neurtu nahi genituen dimentsioak. Guk, hurrengo lerroetan honela aurkeztuko ditugu: lehendabizi, Cuencako galdetegitik (Yuberok eta Larrañagak, 2010) hartutako dimentsioak, eta jarraian, guk galdetegi honetarako *ad hoc* sortutakoak. Era berean, dimentsio bakoitza ebaluatzeko aldagaiak eta horien galdera edo galdera multzoa ere azaltzen dira, G. letraren ondoren.

1. Datu identifikatzaileak: Inkesta betetzen hasi aurretik, zenbait identifikazio-datu eskatzen zitzaizkien ikasleei lehenengo orrian. Lau itemetan eman behar zituzten identifikazio-datuok: kurtsua, adina, sexua, familia hizkuntza (beste bi item gehiago ziren, bata gurasoen euskara-ezagutzaz, eta bestea, gurasoen ikasketei buruzkoa, baina azkenik, datu horiek ez dira sartu aldagai soziopertsonaletan). Inkesta gaztelaniaz bete zutenentzat bazen beste identifikazio-galdera bat, beren euskararen ezagutza neurtzeko eskatzen ziena. Identifikazio-datu horiek aldagai askeak izan dira ikerketa honetan.

Sailkapenerako datu identifikatzaile horiek item itxiak ziren. Kurtsoari dagokionez, 4., 5. edo 6. seinalatu behar zuten; adinean 8tik 12 urte bitarteko bost aukeretako bat; eta neska edo mutila galdera dikotomikoan bat aukeratu behar zuten.

2. Irakurtzeko ohituren dimentsioa ebaluatzeko: Irakurtzeko ohiturak neurtzeko aldagaiak eta galderak dira hurrengoak: (a) Irakurketa kopurua udan: G-6.2 eta (b) Borondatezko irakurketaren maiztasuna: G-7.

“Irakurtzeko ohiturak” arloa baloratzeko, Andersonek, Wilsonen eta Fieldingek (1988) proposatutako neurketa adierazlea erabili dugu: eskolatik kanpo eta borondatez ikasleek irakurtzen ematen duten denbora. Irizpide horretatik abiatuta, honela osatu dugu gure ikasleen irakurle-profila: inork agindu gabe, eskolatik kanpo, irakurtzeari ematen dioten denbora (G-7), eta udako oporretan irakurritako liburu kopurua (G-6.2). Eskolak behartu barik irakurtzen duten haurren kopuruaz informazioa lortzea zen galdera horien helburua, ezagutzeko, bide batez, eskolak behartuta bakarrik irakurtzen duten haurrak zenbat ziren. Era berean, interesatzen zitzaigun jakitea irakurritakoaren kantitatea baino gehiago, Lehen Hezkuntzako ikasleek irakurtzeko ekintza bera baloratzen ote zuten. Izan ere, interesgarria iruditzen zitzaigun irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak ikasleengan zenbateraino erroturik dauden jakiteko, ikasleek beraiek irakurri nahi izatea (eta hori behar akademikotik kanpo neurtzea).

Hortaz, baloratu nahi zen dimentsioa (eskolatik kanpo geure borondatez irakurtzea) kontuan hartuta, ikasleen irakurtzeko ohituren tipologia sortu zen, dimentsio horri loturiko bi elementuak formulatuz: “Inork agindu gabe irakurtzea” (G-7an, sei aukeraren artean bat hautatu behar zuten: “Egunero edo ia egunero”; “Astean behin edo bitan”; “Hilabetean batzuetan”; “Hiruhilekoan batzuetan”; “Ia inoiz ez”; “Inoiz ez”) eta “Udako oporretan irakurtzea” (G-6.2.an oporretan irakurritako liburu kopuruak zehaztu behar zituzten). Ondoren, gure lagina bereizteko mailak honela ezarri ditugu:

1. *ez irakurzalea* da G-6.2. galderan “0 liburu” irakurri duela adierazten duena eta G-7. galderan “inoiz ez” edo “ia inoiz ez” erantzuten duena.

2. *ikasturteko irakurlea* da G-6.2. galderan “0 liburu” irakurri duela adierazten duena eta G-7. galderan “hiruhilekoan behin” edo “hilabetean behin” erantzuten duena.
3. *irakurle behartua* da G-6.2. galderan “liburu bat edo gehiago” irakurri duela adierazten duena eta G-7. galderan “inoiz ez” edo “ia inoiz ez” erantzuten duena.
4. *noizbehinkako irakurlea* da G-6.2. galderan “liburu bat edo gehiago” irakurri duela adierazten duena eta G-7. galderan “hiruhilekoan behin” edo “hilabetean behin” erantzuten duena.
5. *irakurzalea* da oporretan, G-6.2. galderan zerbait irakurtzen duena, eta G-7. galderan “egunero” edo “astean behin edo bitan” irakurtzen duela erantzuten duena.

Beraz, *irakurzaletzat* daukagu borondatez egunero edo astean behin edo bitan irakurtzen duen ikaslea; alegia, irakurtzea bere bizitza-estiloan txertaturik duena eta, beraz, oporretan ere zerbait irakurtzen duena (liburu bat edo gehiago). Premisa horien arabera, *ez irakurletzat* hartu dugu oporretan inoiz irakurtzen ez duen ikaslea, eta inork agintzen ez badio, inoiz edo ia inoiz irakurriko ez duena. Era berean, *ikasturteko irakurletzat* hartu dugu oporretan ezer irakurtzen ez duena, baina borondatez hiruhilekoan behin edo hilabetean behin irakurtzen duen ikaslea. Halaber, ulertzen dugu *irakurle behartu* gisa oporretan zerbait irakurtzen duena, baina inoiz ere borondatez. Oporretan gutxienez liburu bat irakurtzen duenari, eta inork agindu gabe hiruhilekoan behin edo hilabetean behin irakurtzen duen ikasleari *noizbehinkako irakurlea* deitu diogu.

Irakurle-tipologia hori lehenengo helburuan zehazten genuen xedeari lotuta dago, eta erabili izan dugu, batetik, lehenengo zortzi hipotesiak oinarritzeko, eta bestetik, laugarren helburuari dagozkion hipotesietan beste aldagai desberdinekin gurutzatzeko.

3. Irakurtzearen balioaren dimentsioa ebaluatzeko: Irakurtzearen balioa neurtzeko aldagaia eta galderak: Irakurketari buruzko jarrera eta iritziak: G-1.1, G-1.2., G-1.3., G-1.4., G-1.5., G-1.6., G-1.7., G-1.8., G-1.9.

Yubero eta Larrañagaren ikerketak (2010) irakurketaren inguruan ikasleek duten jarrera eta balioei buruzko pentsaera, irudia eta balorazioa aztertu nahi zituen. Ikerlarion lan-hipotesiaren arabera, irakurtzeari ematen diogun balioak lotura zuzena du gure irakurtzeko ohiturekin, eta hori gainera, aisialdia kudeatzeko moduan ere islatzen da.

“Irakurtzearen balioa” arloa neurtzeko, Yubero eta Larrañagak (2010) bederatzi galdera formulatu zituzten Schwartzen Balioen eskalan oinarriturik (*Schwartz Value Survey*, Schwartz 1992 eta 2005). Galderok irakurtzeari dagozkion jokaerak eta iritziak deskribatzen dituzte, eta hurrek horietan zuten adostasun edo desadostasun maila azaldu behar zuten 4 gradutako aukeraren bitartez (“Ez nago batere ados”; “Ez nago oso ados”; “Nahiko ados nago”; “Erabat ados nago”). Galdera itxiak ziren, eta erantzuteko posibilitate bakarra eman zitzaion hurrei.

Galderen formulazio guztiek adierazten zuten irakurtzearen aldeko ikuspuntua.

Irakurtzeak gizartean duen irudia eta ikasleek bereganatu dutena aztertzen da atal honetan: G-1.2 eta G-1.9 galderen bitartez, *irakurketaren kanpoko balioari* buruzko informazioa lortu nahi da. *Irakurketaren balio instrumentala* G-1.5 eta G-1.8 galderen bidez neurtu da. *Irakurketaren berezko balioaz* ikasleek duten iritzia jakiteko, G-1.6 eta G-1.7 galderak erabili dira.

Gure ikerketan galdera horiek lehenengo helburuari lotuta daude, eta emaitzak lehenengo hipotesiak dioenarekin erkatu dira. Honetaz gain, G-1 galderaren lehenengo bederatzi item horien erantzunak inkestako G-6. eta G-7. galderen erantzunekin gurutzatu dira, bigarren hipotesian baieztatzen duguna frogatzeko asmoz.

4. Irakurtzearen sozializazioaren dimentsioa ebaluatzeko: Irakurtzearen sozializazioa neurtzeko aldagaiak eta galderak: (a) Irakurketa ingurukoan iritziak: G-3.1., G-3.2., G-3.3., G-3.4., G-3.5; (b) gurasoen irakurzaletasuna G-4.1., G-4.2; eta (c) irakurketa familian: G-5.1., G-5.2., G-5.3., G-5.4., G-5.5.

“Irakurtzearen sozializazioa” arloan, familiarentzat eta ingurukoentzat irakurtzeak duen pisua aztertu dugu. Arlo honetan bi atal bereizi dira: batetik, haurrei eskatzen zitzaieen adieraztea haien pertzepzioa gurasoen, anai-arreben, lagunena eta maisu-maistrena irakurzaletasunaz, baita gurasoek irakurtzen ematen zuten denboraz ere; bestetik, eskatu zitzaieen adierazteko zer iritzi zuten gurasoengandik irakurtzeko jasotzen edo jaso izan duten sostenguaz eta laguntzaz, irakurtzen elkarrekin pasatutako denboraz, edota beraiei ipuinak irakurtzen, liburuak gomendatzen, liburuei buruz hitz egiten, liburuen ingurukoak konpartitzen eta abar emandako denboraz. Beraz, ikasleen ingurukoan portaeraz haiek dituzten iritziak eta usteak ezagutzera bideratutako galderak ziren.

“Irakurtzearen sozializazioa” dimentsioan, galderen edukiak hiru azpiataletan bereizi ziren: irakurtzea ingurukoan iritziak, bost galdera; gurasoen irakurzaletasuna baloratzea, bi galdera; ikasleen familian irakurtzeak duen garrantzia ebaluatzea gurasoen praktikari dagokionez, beste bost galdera. Oro har, erantzun bakarreko hamabi galdera itxi egiten ziren aipatutako gaien inguruan. Lehenengo azpiatalekoak “Batere ez”, “Gutxi”, “Nahiko” eta “Asko” erantzuteko aukerak ditu; bigarren eta hirugarrenekoetan, denbora kutsua eman zitzaieen erantzun-aukerari, “Behin ere ez”, “Gutxitan”, “Nahikotxotan” eta “Askotan” posibilitateen artean aukeratu behar baitzuten.

5. Irakurtzeko motibazioaren dimentsioa ebaluatzeko: Irakurtzeko motibazioa neurtzeko aldagaiak eta galderak: (a) norberaren irakurzaletasunari buruz: G-21; eta (b) norberaren arrazoiak irakurtzeko: G-8.1.

“Irakurtzeko motibazioa” arloa aztertzeko, haurren irakurzaletasun maila eta irakurtzera bultzatzen dituzten arrazoiak jakin nahi genituen. Horretarako, beren jokabidea arrazoi zehatzen bidez adieraztea eskatu zitzaie, guk, gero, datu hori irakurtzeko gogoarekin eta ohiturekin alderatzeko.

G-2.1. galdera itxiak hurrek beren irakurzaletasun maila baloratzeko lau aukera posible eskaintzen zien erantzun bakarra emateko: “Batere ez”, “Gutxi”, “Nahiko” eta “Asko”. Irakurtzeko arrazoiak zehazteko G-8.1. galderan, aldiz, erantzuteko aukerak honela adierazi ziren: “Gustatzen zaidalako”; “Ikasteko”; “Behartzen nautelako”; “Ez aspertzeko”; “Klaseko lanak egiteko”; “Beste arrazoi batzuegatik”. Galdera hori erantzun anitzeko galdera moduan planteatu zen, erantzun bat baino gehiago hautatzeko aukera emanaz.

6. Bizitza-estiloaren dimentsioa ebaluatzeko: Aisialdiko zaletasunak neurtzeko aldagaia eta galdera: Irakurtzea aisialdiko jardueren artean: G-21.

“Aisialdiko zaletasunak” atalaren bitartez, aisialdiko jardueretan irakurtzeak duen garrantzia jakin nahi izan dugu. Hamar aisialdi aukera eskaini zaizkie, horien artean irakurtzeak duen tokia bereizteko.

G-21. galderan hurrei hiru aisialdi jarduera hautatzen uzten zitzaie hurrengo hamar aukeren artean: “kirola egitea”; “zinemara joatea”; “famiarekin egotea”; “lagunekin ibiltzea”; “telebista ikustea”; “musika entzutea”; “irakurtzea”; “ezer ez egitea”; “Interneten ibiltzea”; “Play Station/Game boy/Nintendorekin jolastea”.

Hiru aukerak hartu ditugu kontuan aisialdiko jardueretan ikasleen gustuak zein diren zehazteko.

Horretaz gain, G-21. galderak eman digun datua irakurle-profilarekin gurutzatu dugu. Azterketa honen helburua gure ikerketaren zortzigarren hipotesian planteaturiko ustea berrestea izan da, eta beraz, hau frogatzera bideratu da: ea *irakurzaleek* “irakurtzea”

hautatzen ote zuten jarduera gogokoen artean, eta era berean, ea zein beste jarduera aukeratzen zuten. Halaber, irakurzaletasun eskasena erakusten duten ikasleak —*ez irakurzaleak eta irakurle behartuak*— zer jarduera erakartzen dituzten jakiteko interesa ere izan dugu.

7. Hizkuntzaren dimentsioa ebaluatzeko: Hizkuntzaren eragina neurtzeko aldagaiak eta galdera: (a) Hizkuntza-eredua, (b) familia hizkuntza, eta (c) nahita irakurtzeko hizkuntzaz: G-7.1.

Bizkaiko laginaren hizkuntza-ezaugarriak ikertzeko, haurraren hizkuntzak duen pisua izan dugu aztergai, hurrengo adierazleetan zehazturik: lehena, eskolatzeko hizkuntza (A edo D ereduak izan direlako lagineko ikasleak²⁰), eta bigarrena, ikasleen familia hizkuntza (gaztelania, euskara edo beste bat). Bi aldagai horien arabera ikasleen aldaketak neurtu dira, eta hizkuntzari buruzko aldagaiok irakurtzeko ohiturei eta irakurtzearen balioari buruzko informazioarekin gurutzatuz, ikasle bakoitzarengan gorabeherarik eragiten ote duten aztertu dugu.

Zehatzago, ebaluatu dugu irakurtzeko ohiturak eta balioak, batetik, haur euskaldunengan eta haur erdaldunengan, eta bestetik, euskaldunzaharengan eta euskaldunberriengan nolakoak diren, gure 4. hipotesiak dioena egiaztatzeko.

Era berean, ezagutu nahi genuen ikasleek zein hizkuntzatan irakurtzen duten nahita irakurtzen dutenean (G-7.1.), eta hautaketa horrek etxeko-hizkuntzarekin duen lotura. Izan ere, ama-hizkuntza edo familia-hizkuntza ez den beste hizkuntzatan irakurri behar bada, hizkuntzaren ezagutza mailak eralda ditzakeelako zenbait ikasleren irakurtzeko joerak, eta irakurtzeko gogoak.

²⁰ Hizkuntza ereduari buruzko datua ez zitzaien zuzenean eskatzen ikasleei, laginketa egin zenean ikastetxea aukeratzeko irizpideetako bat izan baitzen.

8. Irakurtzeko adorea dimentsioa ebaluatzeko: Irakurtzeko adorea eta sostengua neurtzeko aldagaia eta galdera: (a) Irakurtzera nori bultzatu: G-9; eta (b) kontrolerako galdera: G-11.

Irakurtzera nori bultzatu: G-9. Galdera honekin aztertu nahi genuen ikasle hauek irakurtzeko bultzada norengandik jasotzen duten, arlo honetan eskola, familia eta lagunen bultzada bereiziz.

Galdera hau erantzuteko bost aukera planteatu zitzaizkien: irakasleek, gurasoek, lagunak, anai-arrebek eta beste batzuek. Galdera misto moduan planteatu zen galdera hau, batetik, bost erantzun posibleen artean erantzun bat baino gehiago hautatzeko posibilitatea eskainiz, baina bestetik ere, “beste batzuek” aukera galdera ireki moduan, ikasleek beraien erantzuna idatzi ahal zutelako.

Kontrolerako galdera: G-11. Kontrol moduan planteatu zen galdera hau, inkesta arreta barik betetzen zuten inkestatuak antzemateko. Horren arabera, galderan egiten zen baieztapenari Bai/Ez gisako erantzuna aukeratzeko eskatzen zitzaien.

VI.4.2 Eskola-liburutegietako liburuzainak

VI.4.2.1 Inkesta

Liburuzainei egindako inkestaren bidez, Bizkaiko eskola-liburutegietako egoerari buruz eta liburuzainek liburutegiaren arloan duten prestakuntza aztertu dugu.

IFLak (2002) sortutako *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* (*Gidalerroak gure testuan*) eta *Estándares para las bibliotecas escolares CRA* Txileko Hezkuntza Ministeritzak (Ministerio de Educación República de Chile, 2011) egindako dokumentua hartu ditugu abiapuntutzat inkestako galderak (baita elkarrizketakoak ere) egiteko. Agiri horietan eskola-liburutegietako zerbitzuek eta profesionalek jarraitu beharreko prozedurak eta ildo egokiak erakusten dira.

Guk *Gidalerroetan* eta *Estandareetan* azaltzen diren elementu eta bitarteko batzuk, ez guztiak, azterketa puntu bilakatu ditugu ikerketa honetan, eta galdera bihurtu ditugu liburuzainengandik inkestan zein elkarrizketan horiei buruzko informazioa jasotzeko xedearekin. Halaber, liburuzainek eskola-liburutegietan burutzen dituzten jarduerak aztertzeko, aldagai batzuk diseinatu dira Eyzaguirrek eta Fontainek (2008), Miret et al.-ek (2011) eta Aguado Garcíak (2005) egindako lanetan oinarrituta. Hortaz, dokumentu horien parametroek gidaturik egin dugu eskola-liburutegien funtzionamenduari buruzko gure azterketa. Dena den, argitu behar dugu dokumentu horietako dimentsioak helburu gisa planteatzen direla, liburuzainek euren prozesuan xedetzat izan behar dituztenak, baina guk indikadore orientatzailetzat hartu ditugu, eta indikadore horietaz baliatu gara gure eskola-liburutegien egoeraren azterketa eta diagnosis egiteko. Izan ere, gure azterketa honen helburua ez da gure eskola-liburutegiak eta liburuzainak dokumentu horietara egokitzen diren portzentajeak ezartzea, dimentsio askotan ezin baitira zenbaki absolutuak zehaztu; hori dela eta, eskola-liburutegi ezberdinen arteko konparaketa egitera mugatu gara, zeintzuk diren aipatutako dokumentuetara hoberen egokitzen direnak ondorioztatzeko.

Liburuzainei pasatu zitzaizen galdetegia (ikus. 7. ERANSKINA eta 8. ERANSKINA) berrogeita lau galderak osatzen zuten, hiru dimentsiotan banatuta: eskola-liburutegiaren funtzionamendua eta dinamika; eskola-liburutegiak eskaintzen dituen zerbitzuak; eskola liburuzainaren irakurle historiaren inguruko hamalau galdera²¹; eskola-liburuzainaren prestakuntza profesionalari buruz.

Liburuzaintzako inkesta honetan 15 galderak osatzen zuten identifikazio-datuen atala, bi zatitan banandurik. Lehenengo zatiak, 5 galdera, ikastetxearen datu orokorreari buruzko informazioa eskatzen zuen: ikastetxearen izena, ikastetxe mota, ikastetxearen hezkuntza mailak, ikastetxearen hizkuntza-ereduak eta ikasle kopuruak.

²¹ Atal hori azterketa honetatik kanpo utzi dugu, berriz ere gaia behar bezalako sakontasunez aztertu ezinagatik.

Identifikazio datuen bigarren zatiak, 10 galdera, liburuzainari buruzko datuak eskatzen zituen: adina, sexua, hizkuntzen ezagutza, euskara maila gaitasun desberdinen arabera, ikasketak, irakaskuntzan lan egindako urteak, lan-egoera, ikastetxean lan egindako urteak, eskola-liburutegian lan egindako urteak, aurreko lanak, lan-arduraldia liburutegian eta liburutegiko lana borondatez eskatua zuen ala ez. Elkarrizketan aurreko identifikazio-datuetatik 9 berriro errepikatzeko eskatu zitzaien.

Datu identifikatzaileak inkestaren eta elkarrizketaren bukaeran agertzen ziren.

Behin-behineko inkesta bi liburuzainek aztertu zuten (bata Lehen Hezkuntzako ikastetxe batean ari zen liburuzain-kargua betetzen, eta bestea, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa biltzen zituen ikastetxe bateko liburutegiko arduraduna zen). Balioespenak hurrengo irizpideetan oinarriturik egin zitzaizaten eskatu zitzaien: Egokitasunean (galderaren balioa zehaztutako dimentsioa neurtzeko); argitasunean (galderak ulertzeko).

Tesi zuzendariak aztertu zuten ondoren, eta guztien iradokizunak kontuan hartuz osatu genuen behin betiko inkesta.

VI.4.2.2 Elkarrizketa

Elkarrizketa ikerketa-teknika egokia iruditu zitzaigun eskola-liburuzainen uste eta ezagutzei buruz ikertu nahi genituen gaietan sakontzeko.

Elkarrizketaren oinarria pertsonen lekukotza jasotzea izan da, eskola-liburutegietan lanean dauden pertsonak ezagutzea eta haiei entzutea. Gure ustez, liburuzainen esperientziak ezagutzea eta aztertzea oinarritzkoa da irakurzaletasunean eragiteko eta eskola-liburutegi eraginkorragoak lortzeko. Ezagutza hori argumentu teorikoak bezain garrantzitsua dela uste dugu.

Elkarrizketaren bitartez, eskola liburuzainen lan-egoera, eguneroko lan-praktika eta irakurketaren inguruko jarduerak jaso izan ditugu bereziki (ikus. 9. ERANSKINA eta 10. ERANSKINA).

Elkarrizketarako galdera erdi-irekiak prestatu genituen, beraz, elkarrizketa erdi-egituratuak burutu genituen. Horrela, elkarrizketa-gidoiak zehazturiko galderak bazituen ere, elkarrizketa-teknika honek elkarrizketatuei eta elkarrizketatzaileari elkarrizketan bertan garrantzitsuak iruditzen zaizkien gaietan sakonago jarduteko aukera eskaintzen du eta beraz, gure kasuan, liburuzainek aukera izan zuten nahi izan zuten informazio gehigarria adierazteko.

Elkarrizketaren ardatzean eskola-liburutegirako ezarritako *Gidalerroak* (IFLA/UNESCO, 2002) eta *Estandareak* (Txileko Hezkuntza Ministerioa, [Ministerio de Educación República de Chile], 2011) jaso genituen gidoia egiteko, hala nola: eskola-liburutegiaren funtzioa, erabilera, garrantzia eta eragina ikastetxean; eskola-liburutegiaren lana irakurtzeko ohiturak sustatzeko.

Inkestekin bezala, elkarrizketarako literaturak eskaintzen duen galdetegi bat aukeratu ordez, galdera berriak formulatu dira, ikerketa honetarako espresuki prestatuak.

Hurrengo taulan liburuzain partaideekin aztertu ditugun dimentsioak gure ikerketaren helburuei eta hipotesiei loturik agertzen dira. Halaber, kategoria bakoitzeko informazioa biltzeko egin genituen inkestaren eta elkarrizketaren galderak ere zehazten dira.

VI.8 Taula

Inkesta eta elkarrizketaren galderai dagozkien ikerketaren dimentsioak, helburuak eta hipotesiak

Helburua	Hipotesia	Informazioa	Galderak
2. Azaltzea Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamendua, ikasleak irakurtzera zaletzeko jarduerak eta dinamika eta azterketaren ondorioz eskola-liburutegien funtzionamenduaren tipologia egitea.	11. Oso eskasa izaten da eskola-liburutegiek ikas-prozesuko partaideekin egiten duten elkarlana, baita beraiei eskaintzen dizkieten material eta baliabideak klaseetarako, irakurzaletasuna sustatzeko eta informazio-gaitasunak garatzeko ere, baina desberdintasun nabarmenak daude ikastetxearen ildo pedagogikoaren arabera	Eskola-liburutegiaren funtzionamendua eta dinamika	Inkestan: G-1, G-2, G-3, G-4, G-5, G-6, G-7, G-8, G-9. Elkarrizketan: G-7., G-7.1., G-1.2, G-7.3, G-10, G-12
	4. Eskolaumeen irakurtzeko ohiturekin gehien erlaziona daitezkeen eskola-liburutegien nahiz liburuzainen ezaugarriak eta funtzionamenduen erlazioak antzematea eta agerian uztea	10. Eskola-liburutegietan eskaintzen diren irakurzaletasuna sustatzeko jarduera gehienak ez dira eskaintzen eskola-orduetan, klixex izaten dira eta beheko zikloko ikasleentzat antolatzen dituzte, ez 4., 5. eta 6. mailetakoko ikasleentzat.	Eskola-liburutegiaren funtzioa ikastetxean Eskola-liburutegiak eskaintzen dituen zerbitzuak
3. Aztertzea eskola liburuzainen prestakuntzaren ezaugarriak.	12. Eskola-liburutegian lanean dauden pertsonak ez dute hasierako prestakuntza profesionala izan liburuzaina izateko, eta ondoren jaso duten prestakuntza beren apetaren arabera izan da, beren interes pertsonalak gidatua, eta puntuala, unean-unekoa. 13. Eskola-liburuzainak irakurzaletasunaren alorrean prestakuntza espezifikoa ez izateak jardueretan dinamizazio maila apalagoa eta eskasagoa ekartzen du.	Eskola-liburutegiaren eragina irakurzaletasunean Liburuzainaren gaitasun-trebetasun profesionalak	Elkarrizketan: G-22tik G-27ra arte Inkestan: G-39tik G-45ra arte Elkarrizketan: G-30tik G-40ra arte

VI.5 Ikerketa-prozedura

VI.5.1 Metodologia aukeraketa

Ikerketa honetan bitariko ikerketa edo ikerketa mistoa (kuantitatiboa eta kualitatiboa) deritzon metodologia aukeratu dugu. Johnsonek eta Onwegbuziek (2004) dioten bezala,

bitariko ikerketa ereduak adierazten du ikerketaren aldi edo fase berean teknika kuantitatibo nahiz kualitatibo erabiltzen direla, guk egin dugun moduan.

Bitariko ikerketa erabili dugu ikerketa kuantitatiboa eta ikerketa kualitatiboa osagarriak zirelakoan. Izan ere, azterketa kuantitatiboaren eta kualitatiboaren uztarketak datuak biltzeko aukera ematen du, baita jarrerak, ideiak eta iritziak biltzeko aukera ere. Beraz, gure ikerketaren helburuei hobeto erantzuten die bi metodologiak gurutzatzeak, batetik, inkesten bitartez egoeren edo gertaeren deskripziorako informazio-datu zehatzak jaso ditugulako; bestetik, partaideak informatzaile zehatzak izateaz gain, neurri berean, iritzi-emaileak direlako, eta ikergaien inguruan elkarriketetan ahoz adierazi dutena beste datuekin osatzeko eta kontrastatzeko bidea eman digutelako.

Ikerketetan, bitariko diseinuak gaitzesle asko izan baditu ere, azken urteotan gero eta onarpen handiagoa lortzen ari da. Goian aipatutako Johnson eta Onwuegbuzieren (2004) arabera, metodologia mota honek denbora eta ardura handiagoa eskatzen dio ikerlariari, baita azterketa lana zaildu ere, informazioa (batzuetan elkarren kontrakoa izan daitekeena) integratu behar duelako. Hala ere, eta metodologia mota honen alde positiboa azpimarratuz, askotan hitzek laguntzen dute datuak hobeto ulertzen, hobeto zehazten, eta lortutako emaitzak sendoago ager daitezke bi metodologiek erakutsitako ondorioek bat egiten badute. Arrazoi hauek guztiek eraman gaituzte gu metodologia hau hautatzera.

VI.5.2 Ikerketa burutzeko emandako pausuak (aldez aurreko pausuak)

Lehenik, ikasleei egin zitzaien inkesta, gero eskola-liburuzainei, eta bukatzeko, azken hauek elkarriketatu genituen.

Ikasleekin jarraitutako ikerketa prozedurari dagokionez, lehen esan bezala, geruza bakoitzeko partaideak ausaz aukeratu ziren. Gutun bidez jarri ginen harremanetan ikerketan parte hartzeko aukeratutako ikastetxeetako zuzendaritza taldeekin, 4., 5., eta 6. kurtsoetako

tutoreak ikerketan parte hartzera anima zitzaten eskatuz. Handik aurrera ikastetxeetako zuzendaritza taldeekin nahiz maisu-maistra tutoreekin e-mailez eta telefonoz egin genituen komunikazio guztiak. Telefonoz eta e-mailez zehaztu ziren ikerketan parte hartzea onartu zituztenen egunak eta orduak, eta hasieran aukeratutako 50 ikastetxeetako laginetik parte hartzeko ezezkoak heldu ahala, beste ikastetxetara bidali genuen partaidetza-eskaera, beti ere lagina aukeratzeko erabilitako irizpideak errespetatuz.

Liburutegiko arduradunekin egindako ikerketan, inkesta eta elkarrizketa burutu ahal izateko protokoloak hurrengo pausuak jarraitu zituen: lehenik eta behin, ACEX programaren Bizkaiko arduradun nagusiarekin jarri ginen harremanetan, eta ikerketaren ildoak eta helburuak azaldu ostean, haren bitartez jaso genuen ACEX programan partaide diren liburuzainekin harremanetan jartzeko modua. Esan behar, halaber, arduradun horrek berak hitz egin zuela liburuzainekin ikerketan parte har zezaten animatzeko.

Programa horretatik kanpo dauden eskola-liburutegietako liburuzainekin, ordea, zuzenean jarri ginen harremanetan. 37 ikastetxetara aurkezpen-gutunak bidali ziren, zuzendaritza taldeetara, eta ikastetxe batzuen kasuan, liburuzainari berari. Hurrengo harremanak telefonoz eta e-mailez egin ziren, lehenik ikerketan parte hartzeari buruzko jarreraren berri izateko, eta ondoren, bete beharreko inkestari buruzkoak eta egitekoa zen elkarrizketaren eguna zehazteko. Postaz bidali zitzairen inkesta, eta bakarka erantzun zuten. Inkesta betetakoan, liburuzain bakoitzarekin adostu zen inkesta jasotzearekin batera elkarrizketa egingo zela. Ikastetxe batean, hala ere, liburuzainak inkesta bete bai, baina ez zuten elkarrizketan parte hartu. Bestalde, 4 liburuzainek elkarrizketa unean bertan bete zuten inkesta (denbora falta argudiatu zuten liburuzainek lehenago ez betetzeko). Kasu horietan, inkestako galderei elkarrizketako galderaren bat gehitu zitzairen.

VI.5.3 Datu-bilketarako tresnen aplikatzea

Kontsulta egiteko moduari buruz, inkesta zein elkarrizketa guztiak pertsonalak izan dira, ikastetxean, gelan ikasleekin eta eskola-liburutegian liburuzainekin, eta beti eskola orduan. Ikerlaria bera hurbildu zen ikastetxeetara eta zuzenean pasatu zizkien inkestak ikasleei 18 ikastetxetan (ikastetxe bakoitzeko hiru kurtsoei zegozkien hiru geletan, edo bietan edo batean, 2 ikastetxetan ez baitzen posible izan 4. kurtsoko ikasleek parte hartzea). Beste 19 ikastetxeetan, berriz, tutoreek beraiek pasatzea hobetsi zuten (batzuek parte hartzeko onartu beharreko baldintzatzat jarri zuten inkesta beraiek pasatzea). Ikastetxe horietan ikerlariak inkestak zuzendaritza taldekoei utzi ostean, inkestak betetzeko prozedurak eta zehaztasunak azaldu zizkien tutoreei, eta behin betetakoan, jaso egin zituen. Ikastetxe guztietan kurtsu bakoitzeko gela bakarra izan da partaide, nahiz eta gela bat baino gehiago izan kurtsu horretan.

Halaber, aipatu behar da ikasleek galdetegiari erantzuten hasi aurretik, zintzotasunez erantzutea eskatzen zitzaien, azpimarratuz ikerlariarentzat erantzunak ez desitzuratzek zuten garrantzia. Gero, ikasleek datu pertsonalei buruzko galderak erantzuten zituzten, eta horiek bete ostean, hasten ziren galdetegia bera erantzuten. Batzuetan, bereziki 4. kurtsoko geletan, ikerlariak galderak ozenki irakurtzen zituen eta hurrek erantzuten zituzten. Ikasleek aukera zuten ikerlariari nahiz tutoreari galdetzeko, eta bakarka argitzen ziren zalantza guztiak.

Liburuzaintzako galdetegia posta bidezko galdeketa autoadministratua izan da, lehenago bidali baitzitzaien liburuzainei, eta elkarrizketa egunean bertan jaso zen inkesta osaturik.

Elkarrizketa zuzenean egin zaie hamazortzi eskola-liburutegitako liburuzain banari (6GopD23eskl izan ezik, hor bi izan baitziren elkarrizketatuak).

Orotara, hemeretzi liburuzain edo eskola-liburutegietako arduradun elkarrizketatu dira. Eskola batean izan ezik, elkarrizketa guztiak bideoz edo audioz grabatu izan dira, 40

ordu inguruko grabazioa guztira, aztertzeko 100 orri baino gehiagoko transkripzio bilakatu dena.

VI.6 Datuen estatistika-azterketa

Jarraian azalduko da ikerlan honetako hipotesiak frogatzeko datu-korpusa lortzeko erabili ditugun proba eta estatistika-azterketak.

Lehen adierazi dugunez, ikerlan honetan ikerketa modelo mistoa erabili dugu eta informazioa jasotzeko teknika desberdinez baliatu gara. Hori dela eta, teknika horien bitartez jasotako datuekin bi azterketa egin ditugu:

1. Datuen azterketa “IBM SPSS Statistics 20.0” software erabilia.
2. Testu-edukiaren azterketa eskuz egindako kategoria sistema batek lagunduta.

Ikasleek 21 itemez osatutako inkesta erantzun behar zuten, liburuzainek, aldiz, 45 item zuten inkesta. Item bakoitza kuantifikatu dugu Likert eskalarekin, 1etik 4ra bitarteko balioekin. Liburuzainentzako elkarrizketak 48 galdera zituen eta datuak aztertzeko metodoa edukien azterketaren bitartez burutu da.

Landa-lana bukatutakoan, jasotako 1.600 inkesten datuen grabazioari eta prozesatzeari ekin genion, lehenik EXCEL programaren bidez, eta SPSS 20.0 softwarearekin gero. Liburuzainen inkestaren datuak aztertzeko, SPSS 20.0 softwarea erabili genuen.

Datuen azterketari ekin aurretik, balore galduak zuzendu ziren, galdetegi bakoitzaren eskalen puntu kopuruak atera ahal izateko. LISREL programaren bitartez ordezkatu ziren. Inkestatuak beste itemetan zer erantzun zuten kontuan hartuz, bete gabe utzitako itemean emango lukeen erantzunaren gutxi gorabeherako azterketa egiten du programak.

Ikerlan honetako ikerketa kuantitatiboan maiz aztertu izan ditugu bi aldagaien arteko erlazioa. Alde-bietako korrelazio hori burutzeko *Pearson probaz* baliatu gara, adibidez,

irakurtzeko ohiturak edo irakurketaren balioak aztertutako beste aldagaiekin duten lotura ebaluatzeko.

Bestetik, ikerlan honetako hipotesi batzuen frogak media askeak erkatzea eskatzen du. Hori dela eta, *T* proba erabili izan dugu kontrastea bi media askeekin egin behar genuenean. Proba honen bitartez aztertu genuen neska eta mutilen arteko desberdintasunak, edo kurtsoen artekoak, edo A eta D hizkuntza-ereduen artekoak estatistikoki adierazgarriak ote ziren. Horrela, emaitzak interpretatzeko bariantzen berdintasunari buruzko *Levene proba* erabili da, adibidez, ikasle-kurtso-hizkuntza-eredu bakoitzaren puntuazioak bere sexu-kurtso-hizkuntza-eredu berekoen mediarekin. Aldiz, bariantzaren faktore analisisian *ANOVA* erabili izan dugu aldagai aske berberaren bi baino gehiagoko kategoriatik mendeko aldagaiaren media erkatzeko. *ANOVA*ren emaitzak lortu eta gero, batzuetan post-hoc edo erkatze anitzeko erkaketak egin ditugu, bestetan, bariantzen homogeneitasuna bazegoen, *Tukey* erkaketa, eta bariantzak berdinak ez zirenean, *Games-Howell* erkaketa, biak esangura maila $\alpha = .05$.

Liburuzainen kasuan, datuak modu kuantitatiboan aztertzeko diseinaturiko inkestaren portzentajeen emaitzak aztertu genituen, baina bereziki ikerketa kualitatiboko emaitzetan oinarrituta, hau da, elkarrizketetan liburuzainek ahoz agerturiko datuekin eta ideiekin loturik. Hortaz, esan behar da liburuzainen emaitzetan metodologia kuantitatiboa erabili dela, batetik elkarrizketetan antzemandako ideiak eta datuak kuantifikatzeko, eta bestetik, liburuzainen taldean ageri diren ezaugarriak ebaluatzeko.

Eskola-liburutegiak aztertzeko eta ebaluatzeko kontsultaturiko txostenen erduei jarraituz, hauexek izan dira datuak aztertzeko emandako pausoak:

Behin elkarrizketa guztiak transkribatu genituenean, ebaluatu nahi genuena atal eta dimentsio zehatzen arabera antolatu eta gaiei buruz egindako adierazpenak batu egin ziren gaika sailkatuz transkripzioetako ideiak. Sailkapena hurrengo kategoria hauen arabera egin da: maisu-maistrek eskola-liburutegiari buruz duten jarrera; ikasleek eskola-liburutegia nola

eta zertarako erabiltzen duten; liburuzainaren harremanak maisu-maistrekin; familiei helarazi zaien eskola-liburutegiari buruzko informazioa; eskola-liburutegiaren ordutegia; irakurzaletasuna sustatzeko egin den eta egiten ari den lana, nork antolatu dituen jarduerak eta nork parte hartzen duen; liburuzainen iritziz, eskola-liburutegiak zer helburu izan behar duen eta zer garrantzi duen bai hezkuntza-proiektuan bai irakurzaletasuna sustatzeko; liburuzainen prestakuntza eta profil egokia zein den eta eskola-liburuzainari dagokion prestakuntza non irakatsi beharko litzatekeen.

Gai-kategoria horietatik lortutako informazioaz baliatu gara, besteak beste, eskola-liburutegien emaitzen azterketan erabili ditugun bi tipologia egiteko:

1. Eskola-liburutegien funtzionamenduari buruzko sailkapena. Hiru multzotan bereizi ditugu eskola-liburutegiak: eskola-liburutegia hezkuntzarako baliabidegunea; eskola-liburutegia zerbitzugunea; eskola-liburutegia langunea.
2. Eskola-liburutegien dinamizatzaile gradua, irakurzaletzeko antolatzen dituzten jardueren arabera. Hiru multzotan sailkatu ditugu eskola-liburutegiak: eskola-liburutegi guztiz dinamizatzailea; eskola-liburutegi dinamizatzaile erdibidekoa; batere dinamizatzailea ez den eskola-liburutegia.

VII KAPITULUA. Irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren azterketari

buruzko emaitzak

VII.1 Sarrera

Tesi-lan honen alderdi enpirikoak hiru atal desberdin eta osagarri biltzen ditu: lehenengoak Bizkaiko LHko 4., 5. eta 6. kursoetako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa ikertzea izan du helburu; bigarrenaren xedea izan da ikasle horien ikastetxeetako eskola-liburutegien funtzionamendua aztertzea, eta bertan lan egiten duten liburuzainen lan-prestakuntza eta ikasleak irakurzaletzeko beren lan-prozedurak ezagutzea; hirugarrenean, aurreko bi ikerketak alderatzen dira, bien arteko eragin-trukea eta harremanak ebaluatzeko, hau da, eskola-liburutegiak ikasleak irakurtzeko ohituretan eta jarreretan izan ditzakeen ondorio positiboak baloratzeko.

Hortaz, tesi-lan honen emaitzak ere hiru atal nagusi horietan banaturik ezagutaraziko ditugu:

1. Bizkaiko LHko ikasleen ikerketari dagozkion emaitzak: ikasleek irakurtzeko dituzten ohiturei buruzko emaitzak eta irakurtzeari ematen dioten balioarenak.
2. Eskola-liburutegiaren ikerketari dagozkion emaitzak: lehena, irakurtzen zaletzeko jardueri buruzkoak; bigarrena, emaitzak eskola-liburutegiaren integrazioaz eta inplikazioaz ikas-komunitatean; eta azkena, liburuzainen lan-prozedurari buruz eta lanerako prestakuntzari buruzkoak.
3. Ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eskola-liburutegien eraginaz egin dugun ikerketari dagozkion emaitzak: lehenik, eskola-liburutegi dinamizatzaileen eraginari buruzko emaitzak; bigarren, liburuzainen

prestakuntzaren eraginari buruzkoak; eta hirugarren, eskola-liburutegien funtzionamenduaren arabera intzidentziari buruzkoak.

Atal bakoitzean aurkeztuko diren emaitzak definitutako helburu eta hipotesiei jarraituz azalduko dira. Bestalde, aztertu ditugun datuak zein maiztasunarekin ageri diren aurkeztuko da lehenik, eta gero aldagai desberdinekin gurutzatuta zeinen artean ageri diren erlazio estatistiko adierazgarriak eta zeinekin ez azalduko dugu.

Lehenengo atalean, ikasleek bete zuten inkestarekin egindako azterketa kuantitatiboaren emaitza zehatzak aurkeztu eta aztertuko dira. Lehendabizi, irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioaren emaitzak zehaztuko ditugu, horiek baitira ikasleen ikerketako bi azter-unitateak: batetik, lagineko ikasleek dituzten irakurtzeko ohiturak deskribatuko ditugu, eta horien arabera, ikasle horien irakurle-profila ezarriko da; bestetik, lagineko ikasleen irakurtzearen balioari buruzko datuak ezagutuko ditugu. Gero, honako hauek aztertuko dira: sexua, kurtsoa, ikastetxeko hizkuntza, ama-hizkuntza, irakurtzeko nahiago duten hizkuntza, familiaren irakurzaletasun-

maila, irakurtzeko motibazioa eta aisialdiko zaletasunak aldagai soziodemografikoak irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan aztertuko dira. Horrela, ikerketaren 1etik 8-ra bitarteko hipotesiak frogatzen saiatuko gara.

VII.2 Bizkaiko LHko ikasleen ikerketari dagozkion emaitzak: ikasleek irakurtzeko dituzten ohiturei buruzko emaitzak eta irakurtzeari ematen dioten balioarenak

Ikasleei buruzko ikerketa hau aipatutako bi azter-unitateetan oinarritzen da:

- *Ikasleen irakurtzeko ohiturak*: ikasleek zenbat irakurtzen duten oportretan eta inork agindu gabe neurtu da. Beraz, azter-unitate honetan ikasleek eskolarako nahitaez egin beharreko irakurketak alde batera utzi ditugu, eta eskolaz

kanpoko irakurtzeko joeretatik abiatu gara ikasleak irakurle multzotan sailkatzeko, hau da, ikasleen irakurle-profilak ezartzeko.

- *Ikasleen irakurtzearen balioa:* azter-unitate hau irakurtzearen garrantzia adierazten duten bederatzi itemei lagineko partaideek emandako erantzunen arabera neurtu da. Horrek aukera eman digu ezagutzeko irakurtzearen inguruko zein baliok duen garrantzi handiagoa ikasle hauentzat, hau da, ikasleek zein arau eta sinesmen duten irakurketari buruz, aztertzeke gero, nola edo zerk eraginda eraiki diren balio horiek.

Ondoren, baliozkotzat jo den ikasleen lagin osoaren bi azter-unitate hauetako datuak zehaztuko ditugu.

VII.2.1 Ikasleen irakurtzeko ohiturak: Irakurle-profilak

Ikasleei egin diegun inkestaren azterketatik abiatu gara aurretik ezarritako irizpideen araberrako ikasleen irakurle-tipologia edo irakurle-profila zehazteko. Azken batean, irakurle-tipologia ikasleek irakurtzeko dituzten ohituren isla izango da, eta, era berean, beste aldagaiekin erkatuz gero, balio izango digu ikasle hauen irakurle errealitatea hobeto ezagutzeko. Emaitzak erkatu ditugu lehenengo hipotesiak dioenarekin, hauxe: Irakurle-profiletatik *noizbehinkako irakurleak* eta *irakurzaleak* nagusituko direla.

Honako taula honetan, ikasleen profil horiek (profil bakoitzaren ezaugarriak taulan bertan ageri dira) Bizkaiko laginaren osaketan ikus ditzakegu.

VII.1 Taula

Lagineko ikasleen irakurle-profilak (n = 1528)

	ez irakurzalea¹	ikasturteko irakurlea²	irakurle behartua³	noizbehinkako irakurlea⁴	irakurzalea⁵
Maiztasuna	71	59	185	262	951
Kasuen %	% 4.6	% 3.9	% 12.1	% 17.1	% 62.2

¹ Ikasle hauek ez dute oporretan irakurtzen, ezta sekula ere borondatez irakurtzen² Ikasle hauek ez dute oporretan irakurtzen, baina borondatez hiruhilabete behin edo hilean behin irakurtzen dute³ Ikasle hauek oporretan zerbait irakurtzen dute, baina inoiz ez borondatez⁴ Ikasle hauek oporretan zerbait irakurtzeaz gain, borondatezko irakurketa egiten dute hiruhilabete behin edota hilabete behin⁵ Ikasle hauek oporretan irakurtzen dute, eta borondatez astean behin edo egunero ere bai

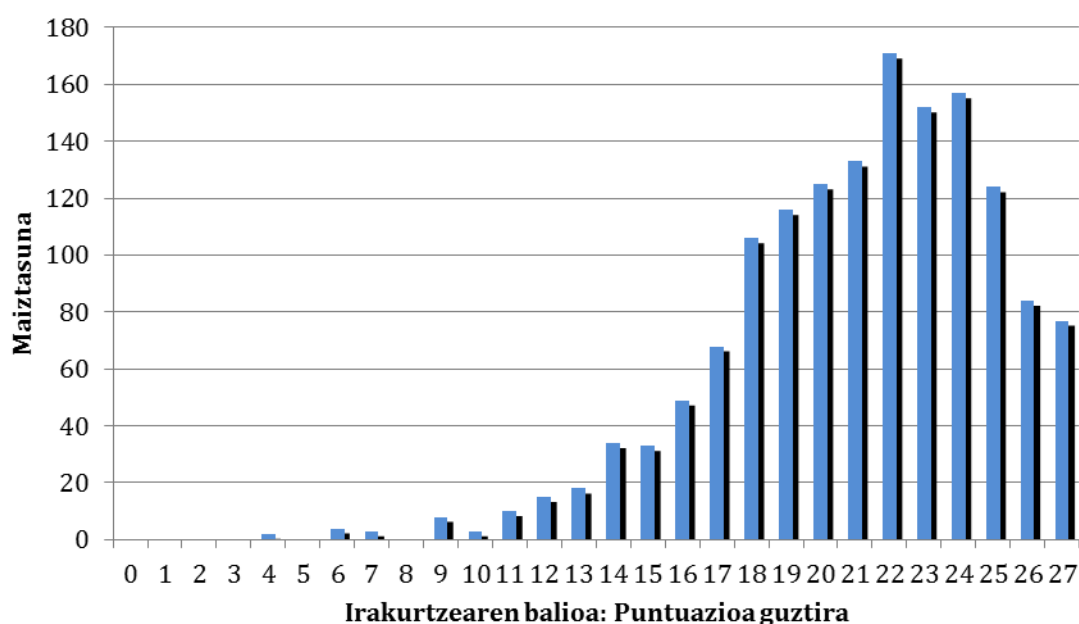
Goiko taulak adierazten duen moduan, ikasle populazioa ez da era orekuan banatzen irakurtzeko ohiturei dagokienez, era asimetrikoan baizik. Izan ere, aipagarria da laginak goi puntuazioetan biltzeko erakusten duen joera: *irakurzaleen* kopurua altuena da aztertutako ikasleen artean (% 62.2), eta ondoren, kopuru txikiagoan eta bata bestetik alde handiarekin, *noizbehinkako irakurle* eta *irakurle behartu* moduan identifikatu ditugun ikasle multzoak (% 17.1 eta % 12.1). Bestalde, oporretan ezer irakurtzen ez duten 130 ikasleetatik (*ikasturteko irakurleak* eta *ez irakurzaleak*, hain zuzen) % 4,6k aitortzen du ez duela inoiz irakurtzen.

Honek adierazten digu ikasle gehienek oporretan zerbait irakurtzeko ohitura badutela (lagineko % 79.3), eta halaber, erdiak baino gehiagok (lagineko % 62.2) borondatez egunero edo astean behin irakurtzen ohi dutela. Horrela, emaitzek gure lehenengo hipotesiak dioena baieztatu digute, guk uste bezala, *irakurzale* eta *noizbehinkako irakurleak* irakurle tipologia nagusia osatzen dutelako.

VII.2.2 Ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa

Inkestaren lehenengo bederatzai itemekin (ikasleen inkestaren 1.1.-1.9. arteko itemak, ikus. 3. ERANSKINA) aztertu dugu irakurtzearen balioa. Gogoratu behar da ikasleek erantzun duten item horien formulazio guztiek irakurketaren aldeko ikuspuntu bat jasotzen zutela (“Garrantzitsua da...”).

Azter dezagun orokorrean zein jarrera erakutsi duten ikasleek irakurketaren inguruko baieztapen horiei buruz.



VII.1 Irudia. Ikasleen jarrera irakurketaren aldeko adierazpenei buruz

VII.1 irudian agerienez, ikasleek irakurketaren aldeko jarrera erakusten dute: irakurtzearen balioan laginaren % 0.3k bakarrik adierazten diete gaitzespen erabatekoa edo ia erabatekoa irakurketari buruzko balore horiei, eta Media balioan ikasleen % 4 soilik kokatzen da 13.5 puntuaren erdian baino gutxiagoko onarpen-balioetan. Ikasleen % 93.6 irakurketaren balio positiboetan kokatzen dira, VII.1 irudian ikus dezakegunez.

Hurrengo taulan (VII.2 taula) ikusiko dugu ikasleei adierazpen bakoitzak zer-nolako onarpen edo adostasun maila sorrarazten dien.

VII.2 Taula

Ikasleek irakurtzearen balioan erakutsitako adostasun maila

		Irakurtzearen balioarekiko adostasun maila				Txi karratua (ag)	p
		Batere ados ez	Ez oso ados	Nahiko ados	Erabat ados		
Egunero irakurtzea (n=1526)	Behatua	22	53	459	992	1614.34	.000
	Esperotakoa	381.5	381.5	381.5	381.5	(3)	
Liburuak zaintzea (n=1525)	Behatua	2	27	237	1259	2781.84	.000
	Esperotakoa	381.3	381.3	381.3	381.3	(3)	
Irakurtzea (n=1521)	Behatua	20	115	528	858	1183.99	.000
	Esperotakoa	380.3	380.3	380.3	380.3	(3)	
Liburu asko ezagutzea (n=1524)	Behatua	38	201	674	611	758.00	.000
	Esperotakoa	381.0	381.0	381.0	381.0	(3)	
Irakurtzea ikasteko (n=1522)	Behatua	12	23	280	1207	2514.59	.000
	Esperotakoa	380.5	380.5	380.5	380.5	(3)	
Denbora librean irakurtzea (n=1519)	Behatua	106	282	616	515	417.65	.000
	Esperotakoa	379.8	379.8	379.8	379.8	(3)	
Lagunekin liburuari buruz hitz egitea (n=1522)	Behatua	95	332	639	456	410.99	.000
	Esperotakoa	380.5	380.5	380.5	380.5	(3)	
Irakurriz pertsona hobek izango gara (n=1520)	Behatua	228	382	477	433	92.96	.000
	Esperotakoa	380.0	380.0	380.0	380.0	(3)	
Etxean liburuak edukitzea (n=1524)	Behatua	38	136	464	886	1153.77	.000
	Esperotakoa	381.0	381.0	381.0	381.0	(3)	

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

“Liburuak zaintzea”ri (inkestako 1.2. itema) “nahiko” edo “erabat” garrantzitsua dela irizten diotenak ikasleen % 98 dira. Izan ere, item hau izan da adostasun altuen lortu duen itema. Ondoren, “irakurtzea ikasteko” (inkestako 1.5. itema) “nahiko” edo “erabat” garrantzitsua dela iruditzen zaie ikasleen % 97.3ri (ikasle horietatik % 79k “erabat ados” daudela itemak dioenarekin adierazten dute).

“Irakurtzea garrantzitsua da niretzat” baieztapena (inkestako 1.3. itema) “nahiko” edo “erabat” garrantzitsua iruditzen zaie ikasleen % 90i.

“Etxean liburuak edukitzea” (inkestako 1.9. itema) “nahiko” edo “erabat” garrantzitsua dela uste dutenak % 88 dira eta “liburu asko ezagutzea eta irakurtzea” (inkestako 1.4. itema) ikasleen % 84ri iruditzen zaio “nahiko” edo “erabat” garrantzitsua.

Bestalde, ikasleen % 39.9k adierazten du ez dagoela “batere ados” edo “oso ados” “irakurriz pertsona hobeak izango gara” (galdetegiko 1.8. itema) baieztapenarekin. Era berean, “lagunekin liburuei buruz hitz egitea” (galdetegiko 1.7. itema) % 29.9ri ez zaio “batere ez” edo “ez oso” garrantzitsua iruditzen. Azken bi item hauek izan dira aldekotasan gutxien lortu duten itemak, irakurtzearen baloreei buruzko azterketa honetan.

Datu horiei erreparatuta, azpimarratu behar dugu ikasleen aldekotasan altuena jaso duten bi itemei dagokienez, bata irakurketaren kanpoko alderdiekin lotura duela (“liburuak zaintzea”), eta besteak irakurketa instrumentu eta bitarteko izaerarekin (“irakurtzea ikasteko”). Aitzitik, irakurketaren berezko balioa duten itemak (“denbora libre irakurtzen disfrutatzea” eta “lagunekin liburuei buruz hitz egitea”) dira adostasun baxuen edo baxuenetarikoa jasotzen dutenak.

Ondoren, irakurtzearen balioak ikasle bakoitzaren irakurle-profilarekin izan dezakeen lotura aztertu nahi dugu, jakiteko ikasleek irakurtzeari ematen dioten garrantziak beren irakurtzeko ohiturekin erlazio zuzena ote duen.

VII.2.3 Ikasleen irakurle-profilaren eta irakurtzearen balioaren arteko harremana

Azpiatal honetan, ikasleen irakurle-profilak haiek adierazitako irakurtzearen balioarekin konparatuko ditugu, uste izan baitugu ikaslearen irakurzaletasun mailak isla izango duela ikasle horrek irakurtzeari ematen dion balioan. Izan ere, espero daitekeena da ikasle irakurzaleenentzat puntuazio altuenak agertuko direla irakurtzearen balioan (horrela baieztatu genuen gure 2. hipotesian).

Hurrengo taulan bi azter-unitateen konparaketaren froga estatistikoak erakusten dira.

VII.3 Taula

Ikasleen irakurle-profilaren arabera irakurtzearen balioan ematen diren ezberdintasunak (n=1495)

Irakurle-profila	Irakurtzearen balioa		F	ag1, ag2	p
	Media	Desbiderapen estandarra			
Ez irakurlea (n=69)	16.43	5.67			
Ikasturteko irakurlea (n=57)	19.11	5.28			
Irakurle behartua (n=180)	19.73	4.23	44.042	4,1490	.000
Noizbehinkako irakurlea (n=256)	20.74	3.67			
Irakurzalea (n=933)	21.77	3.40			

Faktore bakarreko ANOVA; $p < .05$

Taulan azaltzen diren datuak kontuan izanda, esan daiteke eskola edo ikasturtetik kanpo eta borondatez gehien irakurtzen dutenak, *irakurzaleak* gure tipologian, direla irakurtzearen balio altuena bereganatzen duten ikasleak.

Halaber, esan dezakegu bi azter-unitate hauen joera bat datorrela gurutzaketa guztietan. Izan ere, honelako progresioa gertatzen da: eskolatik kanpo eta borondatez zenbat eta gehiago irakurri, irakurtzearen balioa ere orduan eta altuagoa dela, eta hori VII.3 taulan ikus daiteke.

VII.4 taulan, irakurle-profil bakoitzak bere irakurtzearen balioarekin, zein beste irakurle multzoekin duen irakurtzearen balioan desberdintasuna adierazten da (asterisko batez azaltzen dira irakurle-profilen arteko Media ezberdintasun adierazgarriak).

VII.4 Taula

Ikasleen irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren Media konparaketa

		Media desberdintasuna
Ez irakurzaleak Media 16.43 (DE 5.66)	Ikasturteko irakurlea	-2.67
	irakurle behartua	-3.30*
	noizbehinkako irakurlea	-4.31*
	irakurzalea	-5.33*
Ikasturteko irakurlea Media 19.11 (DE 5.28)	ez irakurzalea	2.67
	irakurle behartua	-0.63
	noizbehinkako irakurlea	-1.67
	irakurzalea	-2.66*
Irakurle behartua Media 19.73 (DE 4.22)	ez irakurzalea	3.30*
	Ikasturteko irakurlea	0.63
	noizbehinkako irakurlea	-1.01
	irakurzalea	-2.04*
Noizbehinkako irakurlea Media 20.74 (DE 3.67)	ez irakurzalea	4.31*
	Ikasturteko irakurlea	1.64
	irakurle behartua	1.01
	irakurzalea	-1.03*
Irakurzalea Media 21.77 (DE 3.39)	ez irakurzalea	5.33*
	ikasturteko irakurlea	2.66*
	irakurle behartua	2.04*
	noizbehinkako irakurlea	1.03*

Games Howell; $p < .05$; DE (desbiderapen estandarra)

* Media ezberdintasun signifikatiboa

Goiko taulan jasotzen diren datuen artean nabarmenenak *irakurzaleen* taldearenak dira, irakurtzearen balioan talde honen eta besteen arteko diferentzia argiak eta adierazgarriak ikus daitezkeelako. Era berean, aipatzea merezi du *noizbehinkako irakurleek* ere *ez irakurzaleek*iko diferentzia handiak erakusten dituztela. Erkaketan agerian azaltzen da bereziki *irakurzale* eta *noizbehinkako irakurle* irakurle-profilak eta *ez irakurzale* irakurle-profilaren arteko izaera muturrekoak.

Esan genezake, beraz, ikasleen usteak irakurketaren inguruan zuzenean lotzen direla eskola garaitik kanpo eta borondatez irakurtzeari ematen dioten denborarekin.

Horrela, baieztatu egiten da guk azaldutakoa 2. hipotesian: alegia, irakurle-profiletan azaltzen den irakurzaletasunak gora egin ahala, gora egiten duela irakurtzearen balioari

ikasleek ematen dioten garrantzia. Edo beste modu batean esanda, irakurtzearen balio altuen duten haurrek irakurtzeko ohitura altuenak dituztenak dira.

Hurrengo azterketa sexuaren eta kurtsoaren eraginari dagokio; helburua da ezagutzea sexu eta kurtso desberdinen artean gerta daitezkeen diferentziak adierazgarriak ote diren irakurzaletasun mailari eta irakurtzearen balioari dagokienez.

VII.2.4 Irakurzaletasuna sexuaren eta kurtsoaren arabera

Azpiatal honetan irakurketari buruzko ikerketetan ohikoak diren bi aldagai aztertuko dira: sexua eta kurtsoa. Izan ere, beste ikerketa eta informe batzuetan argi ageri da neskek eta mutilak joera desberdinak erakusten dituztela irakurtzeko orduan (beste askoren artean, Eusko Jaurlaritzaren 2011ko txostena; Yubero eta Larrañaga, 2010; Muñoz Rodríguez eta Hernández Martín, 2011), eta horretaz gain, irakurtzeko joera horiek adinarekin ere aldatu egiten direla (besteak beste, Fiz et al. 2000; Vieira de Castro eta Dionísio de Sousa (1996), eta CLIJCATren 2010eko txostena).

Orain aurkeztuko diren datuek lehenik ikasleen irakurzaletasunari erreparatuko diote sexuaren arabera. Ondoren, gure laginaren irakurle-profilak ikasleen kurtsoa kontuan hartuz aztertuko ditugu.

Neska-mutilen alderaketa -VII.5 taulan azaltzen dena- honen bitartez, irakurtzeko ohituretan sexuaren artean gertatzen diren ezberdintasunak antzeman ditzakegu.

VII.5 Taula

Ikasleen irakurtzeko ohiturak sexuaren arabera (n=1501)

Irakurle profila	Sexua		Txi karratua	ag	p
	Neskak Maiztasuna (%)	Mutilak Maiztasuna (%)			
ez irakurzalea	18 (% 26.4)	50 (% 73.5)			
ikasturteko irakurlea	19 (% 32.7)	39 (% 67.2)			
irakurle behartua	72 (% 40)	108 (% 60)	41.923	4	.000
noizbehinkako irakurlea	108 (% 41)	151 (% 58.3)			
irakurzalea	509 (% 54.3)	427 (% 45.6)			

Pearsonen Txi karratua; $p < .05$

Ez irakurzale tipologian % 73 mutila da (mutilen % 6.4 *ez irakurzaleak* dira), eta neskak, aldiz, %26.4 da *ez irakurzalea* (nesken % 2.4 *ez irakurzaleak* dira). Irakurle-profil guztietan mutilek kopuru altuagoa dute, *irakurzaleen* kategorian izan ezik: *irakurzaleen* artean % 54.3 neskak dira (nesken % 70 *irakurzale* tipologiakoak dira) eta mutilak % 45.6 (mutilen % 55 *irakurzaleak* dira), ia 9 punturen aldea bi sexuen artean.

VII.6 Taula

Ikasleen irakurtzeko gogoia sexuaren arabera (n=1500)

Sexua	Irakurtzeko gogoia		t	ag	p
	Media (0 eta 3 artean)	Desbiderapen estandarra			
Mutila	2.05	0.83	-9.65	1498	.000
Neska	2.43	0.69			

Studenten t; $p < .05$

VII.6 taulan ikus daitekeen bezala, ikasleen irakurtzeko interesaz edo gogoaz bildu ditugun datuek alde handia erakusten dute nesken eta mutilen artean, eta oro har, bat datoz VII.5 taulan azaltzen diren irakurle-profilen datuekin. Izan ere, Studenten t proba erabiliz,

ikusi da neskei, oro har, gehiago gustatzen zaiela irakurtzea. Hau da, neskek “irakurtzea gustatzen zait...” itemean batezbesteko puntuazio altuagoa adierazi dute mutilek baino, desberdintasun hau estatistikoki adierazgarria izanik ($p < .05$). Bestalde, “irakurtzea gustatzen zait...” inkestako 2. itemari “asko” gustatzen zaiela adierazi duten ikasleak sexuaren arabera alderatuz, 22 punturen aldea dago nesken eta mutilen artean: 392 neskari (erdiari: % 54.1) eta 249 mutili (heren bati: % 32.1) “asko” gustatzen zaie irakurtzea. Irakurtzea “batere ez” zaiela gustatzen adierazten dutenen artean ere mutilak gailentzen zaizkie neskei lau punturen aldearekin. Sexu aldagai honetan adierazkortasun estatistikoa badagoela frogatzen da Pearsonen Txi karratuaren probaren bitartez ($p = .000$), eta beraz, baieztatu dezakegu neska gehiagori “asko” gustatzen zaiela irakurtzea, eta mutil gehiagok baztertzen dutela irakurketa (erdia baino gehiagok, nesken aldean); nabarmena da, halaber, irakurketarekiko jarrera epela -“nahiko” gustatzen zaiela- erakusten dutenak mutilak direla nagusiki.

VII.7 taulan bi sexuen arteko alderaketa egiten da, baina irakurtzearen balioa neurtuz.

VII.7 Taula

Irakurtzearen balioa sexuaren arabera

Sexua	Irakurtzearen balioa		t	ag	p
	Media	Desbiderapen estandarra			
Mutila (n=760)	20.41	4.23	-6.40	1466	.000
Neska (n=708)	21.71	3.51			

Studenten t; $p < .05$

Ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa neurtzeko erabili ditugun 9 itemetan ere neskek itemekin erabateko adostasun maila altuagoa erakutsi dute mutilek baino (nesken Media 21.71 puntukoa da, eta mutilena 20.41 puntukoa), item batean salbu: “Irakurtzea

garrantzitsua da ikasteko” (G-1.5), itemean mutilek garrantzi handiagoa eman baitiote adierazpen honi (mutilen % 50.5 eta nesken % 49.5). Hala ere, bi sexuen arteko desberdintasuna bereziki adierazgarria da “Irakurtzea garrantzitsua da” eta “Denbora librean irakurtzea” baieztatzen zuten itemei neskek erakutsi dieten atxikimenduan: lehenengoarekin erabat ados daude nesken % 53.7 eta mutilen % 46.3; bigarrenarekin ere nesken % 55.6k diote erabat ados daudela, eta mutilen % 44.4k estimatzen dute horrela.

Beraz, bi sexuen artean dauden aldeak handiak dira bi aztergaietan: neskek irakurtzeko ohituretan, baita irakurtzeari ematen dioten balioan ere, puntuazio altuagoak dituzte mutilek baino. Aipatu, gainera, mutilek joera praktikoagoa erakutsi dutela gehien baloratu duten itemean, horretan irakurketaren balio praktiko edo instrumentala nabarmentzen delako. Era berean, gerta daiteke, mutilak fisikoak diren jardueretara bultzatuak izaten direla gehien batean, kirol jardueretara, adibidez, izatea faktore eragileetako bat emaitza horietan. Izan ere, atal honetako VII.2.9 puntuan ikusiko dugunez, aisialdiko zaletasunetan sexu joera desberdinak ere agerian daude: kirola da mutilen % 68.8k aukeratzen duten zaletasuna, eta nesken % 41.8k aukeratutakoa; irakurtzea zaletasun gisa aukeratzen dutenen artean, aldiz, % 63.1 neskek dira, eta % 36.9 mutilak. Jarrera bi hauen zergatiaz hausnartzean, heziketa eta kulturaren pisua ikus ditzakegu, edo beste barik, neskei, berez, gehiago gustatzen zaiela irakurtzea?.

Jarraian, ikasleen irakurzaletasuna kurtsoka izango dugu konparaketarako aldagaia, hau da, ikusiko dugu aztertutako hiru kurtsuetan inkesten erantzuleen irakurle-profilak zeintzuk diren. Horrela, bada, jakingo dugu adina faktore eragileztat hartu behar ote dugun ikasle hauen irakurtzeko ohituretan.

VII.8 Taula

Ikasleen irakurle-profilak kurtsoaren arabera (n=1528)

Irakurle profila	Kurtsoa			Txi karratua	ag	p
	4.kurtsoa	5.Kurtsoa	6.Kurtsoa			
	Maiztasuna (%)	Maiztasuna (%)	Maiztasuna (%)			
ez irakurzalea	8 (% 11.3)	31 (%43.7)	32 (% 45.1)			
ikasturteko irakurlea	19 (% 32.2)	19 (%32.2)	21 (% 35.6)			
irakurle behartua	60 (% 32.4)	56 (%30.3)	69 (% 37.3)	13.417	8	.098
noizbehinkako irakurlea	74 (% 28.2)	81 (%30.9)	107 (% 40.8)			
irakurzalea	260 (% 27.3)	304 (%32)	387 (% 40.7)			

Pearsonen Txi karratua; $p < .05$

Goiko hiru taulen datuetan ikusten denez, hiru kurtsoetan irakurtzeko ohiturek berdintsu jarraitzen dute eta kurtsoen banaketa orekaturik dago (beste ikerketetan ageri ez den moduan). Aipatzekoa da, hala ere, 4. kurtsoetik 5. kurtSORA arteko gorakada *ez irakurzaleen* multzoan, baita azken bi kurtsoetan (5. eta 6. kurtsoetan, alegia) gorako joera horrek zelan jarraitzen duen ere: 4. kurtsoen % 11.3 *ez irakurzaleak* dira, 5. kurtsoen % 43.7 eta 6. kurtsoen % 45.1.

Dena dela, Txi karratua Pearson probak adierazten du irakurle tipologian kurtsoen arteko desberdintasunak ez direla adierazgarriak ($p > .05$).

Beraz, esan dezakegu 4., 5. eta 6. kurtsoetako ikasleek berdin jokatzeko dutela irakurketarekiko duten joeran edo ohituran, nahiz eta *ez irakurzaleek* gorako joera hori erakutsi. Horrek iradoki dezake irakurtzen zaletzeko jarduerak eta ekintzak ez direla behar bezala edo behar beste lantzen azken kurtso hauetan, eta ondorioz, irakurzaletasuna sustatzeko ahalegin handiagoak proposatu beharko liratekeela *ez irakurzaleen* gorako joera hori gainditzearren. Bada, dena den, beste antzeko ikerketetan (beste batzuen artean, Fiz, et al. 2000; Vieira de Castro eta Dionísio de Sousa, 1996) nabarmendu den adinetan irakurtzeko

joera ezkor hori gure ikerketan zergatik ez den agertzen justifikatzen duen datua: ikasleen adina. Izan ere, beste ikerketa gehienetan, lagineko konparaketa Lehen Hezkuntzako eta DBHko ikasleen artean egin ohi da, eta adin horietan aldeak (zaletasunetan nabarmena dena) ageriagoak izaten dira.

Laburbilduz, atal honetan gure interpretazioa da neska ikasleak irakurzaleagoak direla mutilak baino, gure 3. hipotesiaren lehenengo kasuan aurreikusten genuen bezala; hipotesi bereko bigarren kasuak dioena, hala ere, ez da gertatzen gure laginarekin, ez baita estatistikoki frogatzen goiko kurtsoko ikasleek irakurzaletasun eskasagoa dutenik beheko kurtsokoek baino.

Horrela, gure 3. hipotesiari dagokionez, esan behar dugu ezin dela onartu hipotesi honek dioena kurtsoetan gertatzen den irakurzaletasun mailaren bilakaera negatiboaz, baina bai, aldiz, irakurtzeko ohituretan sexuak dakarren bereizketaz dioena.

VII.2.5 Irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa, desberdintasunak ikasketahizkuntzaren arabera

Ikus dezagun, orain, A ereduko eta D ereduko ikasleek zein irakurle-profil eta irakurtzearen balio erakusten duten. Azterketa honek helburu bakarra du: hizkuntza-eredua kontuan hartuta, ikustea ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak bereizten diren edo ez. Hori dela eta, hipotesi bat formulatu dugu gai honen inguruan, 4. hipotesia hain zuzen, zeinak aurreikusten baitu irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balio desberdintasunek lotura zuzena dutela ikasleen elebitasunarekin, hau da, ikasteko hizkuntza erdaldunean edo euskaldunean eskolatuta egotearekin.

Ohartarazi nahi dugu, dena den, azterketa honetan ez dugula kontuan hartuko erkidego elebidunetan familien gizarte, kultura eta ekonomia baldintzek nola eragiten duten

hizkuntza-ereduaren hautaketan, edo hizkuntza-ereduaren aukerak nola bereiz ditzakeen familiak. Azterketa hori Ondorioen atalean (X KAPITULUA) egingo dugu.

VII.9 taulan, ikasleen irakurtzeko ohiturak hizkuntza-ereduarekin lotuta ageri dira.

VII.9 Taula

Ikasleen irakurtzeko ohiturak ikasketa-hizkuntzen arabera (n = 1528)

Irakurle-profila	A eredia		D eredia		Txi karratua	Ag	p
	Maiztasuna	kasuen %	Maiztasuna	kasuen %			
ez irakurzalea	19	% 5.8	52	% 4.3			
ikasturteko irakurlea	27	% 8.3	32	% 2.7			
irakurle behartua	33	% 10.1	152	% 12.7	24.09	4	.000
noizbehinkako irakurlea	54	% 16.5	208	% 17.3			
irakurzalea	195	% 59.3	757	% 63			

Pearsonen Txi Karratua; $p < .05$

Goiko taulari begiratzen badiogu, ikus dezakegu bi hizkuntza-ereduen arteko alde nabarmen bakarra *ikasturteko irakurlea* taldearen kopuruan dagoela: irakurle-profil honetan A ereduko portzentajea 5 puntu altuagoa da. Horrekin batera, ohar gaitezen *ez irakurzaleen* portzentajea ere A eredian altuagoa dela D eredian baino. Bestalde, A eta D ereduetan, beste irakurle multzoak berdintsuak dira, D ereduko portzentajeak beti zertxobait altuagoak diren arren.

Era berean, ikasketa-hizkuntza irakurtzearen balioarekin gurutzatuz gero, azpimarratu beharreko joerak ere ageri dira. Izan ere, VII.10 taulak erakusten digu irakurtzearen balioaren Media kopuruan desberdintasun adierazgarriak daudela bi hizkuntza-ereduen artean, eta Pearsonen Txi Karratua probak desberdintasuna adierazgarria dela frogatzen digu ($p = .000$).

Ikus dezakegun moduan, A ereduko ikasleek irakurketarekiko atxikimendu eskasagoa adierazten dute D ereduko ikasleek baino, nahiz eta Media balioan alde handia ez izan.

VII.10 Taula

Ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa, ikasketa-hizkuntzen arabera

Hizkuntza-eredua	Irakurtzearen balioa		t	ag	P
	Media	Desbiderapen estandarra			
A eredua (n=319)	20.25	4.237	-3.794	1493	.000
D eredua (n=1176)	21.20	3.882			

Studenten t; $p < .05$

Beraz, azterketa kuantitatibo honek adierazten digu D hizkuntza-ereduko ikasleak direla irakurtzeko ohitura handiena dutenak, azter-unitate honetan alde handia ez egon arren, baita irakurtzearen balio altuena erakutsi dutenak ere.

Kontuan izanda gure 4. hipotesian aurreikusten genuela D hizkuntza-ereduan eskolatutako eskolaumeek irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balio hobeak izango zituztela A ereduko ikasleek baino, ontzat eman ahal dugu ikasketa-hizkuntza batean edo bestean eskolatu dauden eskolaumeek desberdin jokatzen dutela irakurtzeko ohituretan, baita irakurtzeari ematen dioten balioan ere.

Hurrengo azpiatalean, ikasleen elebitasunaren ezaugarrian gehiago sakonduko dugu, kasu honetan irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa familia hizkuntzarekin lotzeko. Helburua honako hau da: eskolaume elebidunak, D eredukoak gure laginean, aztertzea beren irakurle-profilean eta irakurtzearen balioan ama-hizkuntzaren arabera, jakiteko etxean ikasitako eta erabilitako hizkuntza berean ikasteak irakurketaren balioetan eraginik duen, hau da, euskaldunberrien eta euskaldunzaharren artean irakurketarekiko jarrera desberdinak ote dauden.

VII.2.6 Ama-hizkuntzaren eragina

Aurreko azterketan ikusi dugu euskaraz ikasten ari diren ikasleen datuak altuagoak zirela irakurtzeko ohituran eta irakurtzearen balioan. Ikus dezagun orain, ikasle horiek beren gurasoekin euskara edota gaztelania erabiltzen badute, zein joera agertzen den; hau da, aztertuko dugu D ereduko ikasleek etxean erabiltzen duten hizkuntzak loturarik ote duen haiek irakurtzeari ematen dioten balioarekin.

VII.11 Taula

D ereduko ikasleen irakurtzearen balioa ama-hizkuntzaren arabera

	Irakurtzearen balioa		t	ag	P
	Media	Desbiderapen estandarra			
Amarekin					
Euskaraz (n=228)	21.97	3.526	3.330	961	.001
Gaztelaniaz (n=735)	20.99	4.023			
Aitarekin					
Euskaraz (n=191)	21.60	3.643	0.980	981	.093
Gaztelaniaz (n=792)	21.08	3.946			

Studenten t; $p < .05$

Goiko taulan ikus daitekeenez, D ereduco haurrak nagusiki euskaldunberriak dira, hau da, euskara ez da gehienen familia hizkuntza. Horrekin batera, nabarmentzekoa da, lagin honetan, euskaldunzahar gehiago direla amarekin euskaraz hitz egiten dutenak, aitarekin euskaraz hitz egiten dutenen aldean, arrazoa ama euskaldun gehiago izan daitekeela edo amek joera handiagoa dutela euskaraz hurrekin hitz egiten (hizkuntza kontuan militanteagoak direla aitak baino, hain zuzen). Familiaren hizkuntzaren gorabeherei buruz ere nabarmentzekoa iruditzen zaigu ikasle hauek euskaldunzaharrak izan arren, gurasoekin hizkuntza biak -euskara eta gaztelania- erabiltzeko duten joera (amarekin euskaraz eta

gaztelaniaz 169 ikaslek hitz egiten dute, eta aitarekin euskaraz eta gaztelaniaz hitz egiten dute 126 ikaslek).

Horretaz gain, badirudi D ereduko ikasleek amarekin euskaraz hitz egin edo gaztelaniaz hitz egin, irakurketarekiko jarrera desberdinak antzeman daitezkeela. Ikus daiteke, era berean, euskaraz amarekin hitz egiten duten D ereduko umeei gehiago baloratzen dutela irakurketa amarekin gaztelaniaz hitz egiten dutenek baino (Media amarekin euskaraz 21.97 (DE = 3.526), eta gaztelaniaz 20.99 (DE = 4.023), eta hori gainera, era adierazgarrian ($p = .001$). Hala ere, aitarekin euskaraz edo gaztelaniaz hitz egin azterketa horretan ez da gertatzen irakurtzearen balioan desberdintasun adierazgarririk ($p = .093$)

Hortaz, esan daiteke desberdintasunak daudela irakurtzearen balioan D ereduan dauden ikasleek ematen dituzten baloreetan, soilik amarekin euskaraz edo gaztelaniaz hitz egiten badute. Horrela, esan dezakegu garrantzi handiagoa ematen diotela irakurtzearen balioari amarekin euskaraz aritzen direnek eta D ereduan daudenek, hau da, ikasle euskaldunzaharrek, D ereduan egonda gaztelaniaz hitz egiten dutenek baino, hau da, euskaldunberriek baino.

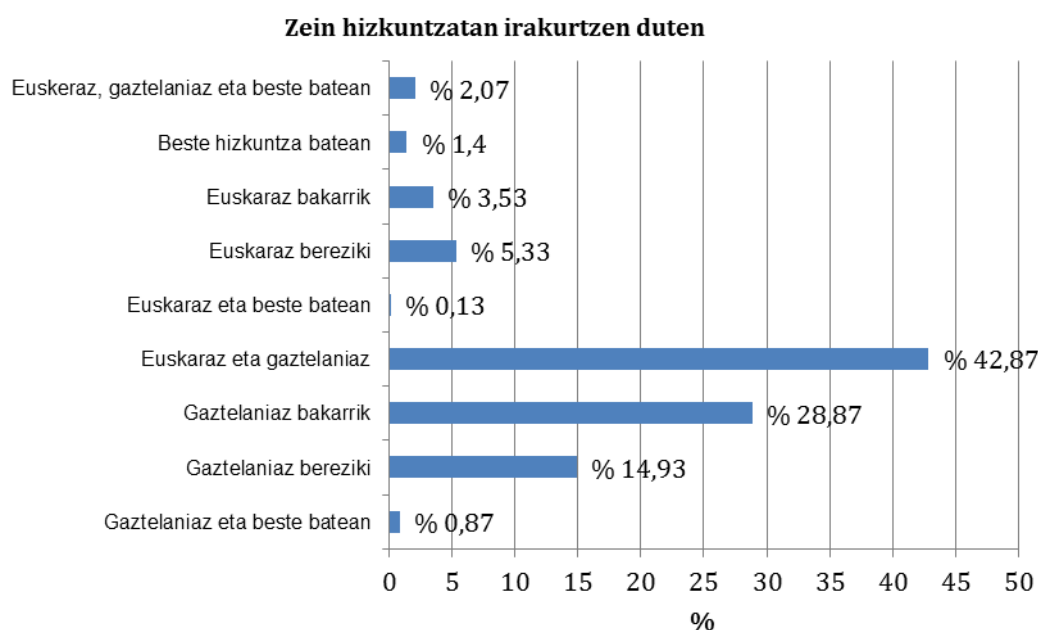
Datu hauek iradokitzen dute etxean euskaraz hitz egin eta hezkuntza sisteman euskaraz aritzeak, oro har, hizkuntza horretan egiten den guztiaren alde egin dezakeela, eta horrela, ematen du bi aldagai hauen bat egite horrek ere irakurketarekiko jarrera hobe batera bultzatzen dezakeela.

Hori dela eta, honako hau ondoriozta daiteke: D hizkuntza-ereduan eskolatutako ikasleek familia hizkuntza euskara badute, euskaldunzaharrek, irakurtzeko jarrera hobea erakusten dutela D ereduan ama-hizkuntza gaztelania edo beste bat duten eskolaumeek baino, hau da, euskaldunberriak baino. Baieztapen horrek bat egiten du gure 4. hipotesiak dioenarekin. Izan ere, hipotesi horretan guk aurreikusten genuen irakurtzearen balioan euskara etxean erabiltzen duten ikasleen datuak ere desberdinak eta altuagoak izango zirela.

VII.2.7 *Ikasleek zein hizkuntzatan irakurtzen duten borondatez*

Azkenik, gure laginaren hizkuntza ezaugarrien azterketaren inguruan, ezagutu nahi izan dugu lagineko ikasleek zein hizkuntzatan irakurtzen duten nahita irakurtzen dutenean (7.1. galdera zen ikasleentzako galdetegian), eta hautaketa horrek ikastetxeko hizkuntza-ereduarekin eta etxeko-hizkuntzarekin duen lotura ikertu nahi izan dugu, 5. hipotesian aurreikusten genuen hurrek borondatez gaztelaniaz nahiago dutela irakurtzea frogatzeko.

VII.2 irudian ikasleen lagin osoak irakurtzeko aukeratzen duten hizkuntzari buruzko joerak azaltzen dira ehunekoetan.



VII.2 *Irudia.* Ikasleek irakurtzeko hautatzen duten hizkuntza

Irudian ikus dezakegunez, gure laginaren % 8.8k (123 ikaslek) dute “Euskaraz” irakurtzeko ohiko hizkuntza (“Euskaraz bakarrik”, % 3.53; eta “Euskaraz bereziki”, % 5.33), eta “Gaztelaniaz”, aldiz, ikasleen % 43.8 (657 ikaslek). “Gaztelaniaz eta euskaraz” % 42.9 (643 ikaslek) irakurtzen dute borondatez, eta “Bakarrik gaztelaniaz” (ikasleen %28.9) edo “Bereziki gaztelaniaz” (ikasleen %14.9). Hizkuntza bietan irakurtzeko hautua garrantzitsua izan arren, gaztelaniaz soilik edo bereziki egiten dutenen kopurua altuagoa da. Datu hauek

harrigarri xamar egiten zaizkigu ikasle gehienak euskaraz alfabetizatuak izan baitira eta Hezkuntza sisteman euskara murgiltze programa batean baitaude. Kontuan hartu goian aipatutako datu hau: lagin osoari dagokionez, euskaraz borondatez irakurtzea, eskolaumeen % 8.8k soilik hobetsi dute.

Beraz, datuetan ageri da oso ikasle gutxik lehenetsi egiten dutela euskaraz irakurtzea, VII.2 irudian ageri denez, eta horrek berrezten du 5. hipotesiak dioena, euskara ez dela ikasleek irakurtzeko hizkuntza gogokoena, hain zuzen ere.

Bistan da, lagin osoari begiratuz gero, euskaraz irakurtzea gehienei ez zaiela hain erakargarria egiten. Hala ere, euskaldunzaharrek egiten duten irakurtzeko hizkuntza aukera sakonago aztertu nahi izan dugu.

Hurrengo bi tauletan (VII.12 eta VII.13 tauletan, haiz zuzen) D ereduko eskolaume euskaldunberriek (amarekin edota aitarekin gaztelaniaz hitz egiten dutenak) eta euskaldunzaharrek (amarekin edota aitarekin euskaraz egiten dutenak) zein hizkuntzatan nahiago duten irakurtzea azaltzen da.

VII.12 Taula

D ereduko eskolaumeek zein hizkuntzatan nahiago duten irakurtzea amarekin erabilitako hizkuntzen arabera (n=1201)

Irakurtzen duten hizkuntza	Amarekin erabilitako hizkuntza					
	Euskara	Gaztelania	Euskara eta Gaztelania	Beste bat	Euskara, Gaztelania eta beste bat	Gaztelania eta beste bat
Euskaraz bakarrik	10	22	6	0	0	0
Euskaraz bereziki	10	40	11	0	0	2
Gaztelaniaz bakarrik	68	226	41	0	1	6
Gaztelaniaz bereziki	32	102	32	2	1	2
Euskaraz zein gaztelaniaz	99	319	70	10	3	11
Beste hizkuntza batean	1	12	2	0	0	0
Euskaraz eta beste batean	0	0	0	1	0	0
Gaztelaniaz eta beste batean	1	4	1	0	0	2
Euskaraz, Gaztelaniaz eta beste batean	7	13	6	0	0	0
Txi karratua	135.783 (40)					
(ag)	.000					
p	.000					

Pearsonen Txi karratua (maiztasuna); $p < .05$

VII.13 Taula

D ereduko eskolaumeek zein hizkuntzatan nahiago duten irakurtzea aitarekin erabilitako hizkuntzen arabera (n=1201)

Irakurtzen duten hizkuntza	Aitarekin erabilitako hizkuntza						
	Euskara	Gaztelania	Euskara eta Gaztelania	Beste bat	Euskara, Gaztelania eta beste bat	Euskara eta beste bat	Gaztelania eta beste bat
Euskaraz bakarrik	12	21	4	0	0	0	0
Euskaraz bereziki	10	43	6	0	0	0	4
Gaztelaniaz bakarrik	54	233	38	3	0	0	7
Gaztelaniaz bereziki	27	118	14	2	4	0	2
Euskaraz zein gaztelaniaz	79	349	60	8	3	1	7
Beste hizkuntza batean	3	11	1	0	0	0	0
Euskaraz eta beste batean	0	0	0	1	0	0	0
Gaztelaniaz eta beste batean	2	3	1	1	0	0	0
Euskaraz, Gaztelaniaz eta beste batean	4	19	2	0	0	0	0
Txi karratua (ag)				121.559 (48)			
p				.000			

Pearsonen Txi karratua (maiztasuna); $p < .05$

Azterketa honetan D ereduko ikasleen familia hizkuntza irakurtzeko hizkuntzarekin gurutzatu ditugu. Datuek erakusten dute gaztelaniaren nagusitasuna nabarmena dela: gaztelania ama-hizkuntza duten ikasle gehienak, nahiz eta euskarazko murgiltze eredu batean

egon, eskolak ez ditu lotzen euskararekin (irakurketa jardueri dagokienez, behinik behin); baina euskara familia hizkuntza dutenak ere ez. Esanguratsua da euskaldunzahar-euskaldunberri konparaketa honetan, irakurtzeko hizkuntza aukeraketan joerak ez direla ezberdinak (VII.12 eta VII.13 tauletan ageri denez), euskaldunzaharren talde honek euskararekin beste atxikimendu bat izango zuela espero zen arren. Izan ere, euskaldunzaharren lagina kontuan harturik, haur euskaldunzaharrek “euskaraz zein gaztelaniaz” edo soilik “gaztelaniaz” irakurtzen dute gehienbat, hau da, D ereduko euren kide euskaldunberriek egiten duten bezala. Datu hau oso kontuan hartu behar da irakurzaletzeko jarduerak programatzerakoan. Pentsatu beharko litzateke zein baliabide eskaini gurasoei eta ikas-komunitateari ikasleei laguntzeko euskaraz (plazerez eta euren borondatez) irakur dezaten.

Segidan, familiaren eragina aztertuko dugu, ezagutzeko gure lagineko ikasleek etxean, familian, zer-nolako hurbiltasuna duten irakurketarekiko, zer-nolako irakurketa praktika egiten duten gurasoek euren seme-alabekin, eta finean, gurasoek irakurketan duten inplikazioa neurtzeko: zenbat eskolaumeri gurasoek irakurri dieten eta zenbatek esaten duten inoiz ez dietela irakurri; zenbat etxetan partekatzen den irakurketa seme-alabekin batera; zenbat ikaslek esaten duten liburuak erosten ez dizkietela, eta beste.

VII.2.7 Familiaren eragina

Familia izan daiteke irakurzaletasunaren abiapuntua. Oinarrizko ideia da txikiek imitazioz baloratzen dutela irakurtzea, eta hortaz, gero eta gehiago azpimarratzen da gurasoen inplikazio beharra irakurketaren gaian.

Adituek (Gasol, 2005; Gil Flores, 2009; Fiz, et al., 2000; Moreno Sánchez, 1999, 2001b, 2002; Strommen y Mates 2004, etab.) iradokitzen duten familiaren eragina gure lagineko ikasleekin ere frogatu nahi izan dugu. Hortaz, honako galdera hauetatik abiatu dugu

azterketa hau: Irakurtzen dute gure eskolaumeen gurasoek? Ikasle hauek ikusten dituzte gurasoak irakurtzen?

Ikasleen ehuneko oso altuak dio gurasoak etxean irakurtzen ikusten dituztela, eta gehiagotan ama aita baino, VII.14 taulan ikusten dugunez:

VII.14 Taula

Gurasoek etxean zenbat irakurtzen duten

Etxean irakurtzen ikusten du	Ama (n=1516)	Aita (n=1495)
Behin ere ez	105 (% 6.9)	230 (% 15.4)
Gutxitan	245 (% 16.2)	368 (% 24.6)
Nahikotxotan	444 (% 29.3)	418 (% 32)
Askotan	722 (% 47.6)	479 (% 28)

Maiztasun taula: maiztasuna (%)

Goiko taulan ikus daitekeenez, bereziki amak dira haurrek irakurtzen ikusten dituztenak, beraz, ama irakurle ikusten dute. Datu hau bat dator ikerketa askotan kaleratutako datuekin, adibidez *Barómetro del CIS en torno a la lectura* (2014ko abendua) txostenean azaltzen diren espainiarrei buruzko irakurtzeko joerekin. Aipatutako txostenean, emakumeen % 50k ohiko irakurletzat du bere burua, eta gizonen % 40.8k. *Ez irakurzale* taldean, gizonek irabazten dute (gizonen % 38 *ez irakurzaleak* dira eta emakumeen % 32). Gure eskolaumeek ere berretsi dute txostenak frogatu duen joera hau.

Irakurzaleak dira gehien ikusten dituztenak aita-ama etxean irakurtzen: irakurtzea “asko” gustatzen zaiela aitortzen duten 645 ikasleetatik ama “nahikotxotan” eta “askotan” ikusten dute irakurtzen 533 ikaslek, hau da, ikasle hauetatik % 82.6k. Bestalde, ikasle horietatik 112 ikaslek soilik esaten dute ama ez dutela irakurtzen ikusten “behin ere ez” (hori 31 ikaslek erantzuten dute), edo “gutxitan” ikusten dutela irakurtzen (81 ikaslek), hau da, irakurtzea “asko” gustatzen zaien ikasleen % 17,3k bakarrik dute irakurtzen ez duen ama.

Halaber, irakurtzea “asko” gustatzen zaien eskolaumeetatik (645 ikasle) gehienek (%)

78) amari irakurtzea “asko” gustatzen zaiola adierazten duen bitartean, ikasle horietatik ia inork ez du adierazi ez zaiola gustatzen “batere ez”. VII.15 taula honetan aurkezten ditugun datuek ikasleen irakurzaletasuna eta gurasoena erlazionatuta dagoela argi erakusten dute.

VII.15 Taula

Irakurtzea asko gustatzen zaien ikasleen gurasoen irakurzaletasuna (n=645)

	Aita	Ama
Irakurtzea asko gustatzen zaio	366 (% 58)	504 (% 78)
Askotan ikusten du irakurtzen	255(% 40)	351 (% 54)
Ez zaio batere gustatzen irakurtzea	15 (% 2.3)	3 (% 0.4)
Behin ere ez du irakurtzen ikusten	69 (% 10.8)	31 (% 4.8)

Maiztasun taula: maiztasuna (%)

Gure datuek frogatzen dute irakurzaleek nagusiki irakurtzen duten guraso irakurzaleak dituztela, Fiz et al. (2000) egileek lehenago aipatu dugun ikerketan baieztatu zuten bezala. Esan dezakegu, beraz, seme-alabek etxean ikusten dutena erreproduzitu egiten dutela, gurasoena berezko ohitura bihurtzeraino.

Hurrengo lerroetan, familian zein irakurketa praktika egiten den azterketaren emaitzak aurkeztuko ditugu.

Ikasleek ematen dituzten datuek erakusten dute familian, etxeetako % 85etan, txikitan haurrei “askotan” edo “nahikotxotan” irakurri edo irakurtzen zitzaiela (1282 familiatan). Izan ere, gurasoek seme-alabei irakurtzea da seme-alabekin gurasoek gehien egiten duten irakurketarekin loturiko jarduera (beste praktiken aldean, 19 puntu gehiago). Bestalde, gurasoen % 76.1 “nahikotxotan” eta % 70.6k “askotan” liburuak gomendatu eta oparitu egiten dizkiete seme-alabei (1153 etxetan gurasoek liburuak gomendatzen dizkiete eta 1076 familiak liburuak oparitu egiten dizkiete “normalean” edo “askotan”).

Aitzitik, seme-alabekin gutxien egiten diren irakurketa praktikak dira gurasoekin batera irakurtzea (bakarrik gurasoen % 23.7k egiten du “nahikotxotan”, eta % 15.3k

“askotan”), eta irakurritako liburuei buruz haiekin hitz egitea (etxeetako % 32,4tan “nahikotxotan” egiten da praktika hau, eta % 26tan “askotan”).

VII.16 taulak familiaren irakurketa praktikak ikasleen irakurzaletasun mailarekin zuzenean lotzen duten datuen berri ematen du:

VII.16 Taula

Gurasoen irakurketa praktikak ikasleen irakurle-profilaren arabera

	Irakurle-profila					Txi karratua (ag)	p
	Ez irakurzalea	Ikasturteko irakurlea	Irakurle behartua	Noizbehink irakurlea	Irakurzalea		
Gurasoek txikitik irakurtzen zioten (n=1508)							
Behin ere ez	11 (% 15.7)	12 (% 21.4)	15 (% 8.3)	21 (% 8.1)	33 (% 3.5)		
Gutxitan	15 (% 21.4)	8 (% 14)	20 (% 11.1)	21 (% 8.1)	70 (% 7.4)	93,823 (12)	.000
Nahikotxotan	21 (% 30)	18 (% 31.6)	47 (% 26.1)	69 (% 26.6)	201 (% 21.3)		
Askotan	23 (% 32.9)	19 (% 33.3)	98 (% 54.4)	148 (% 57.1)	638 (% 67.7)		
Gurasoekin batera irakurtzen du (n=1521)							
Behin ere ez	34 (% 47.9)	23 (% 39)	66 (% 35.7)	67 (% 25.7)	234 (% 24.8)		
Gutxitan	25 (% 35.2)	22 (% 37.3)	57 (% 30.8)	93 (% 35.6)	306 (% 32.4)	43,912 (12)	.000
Nahikotxotan	9 (% 12.9)	12 (% 20.3)	35 (% 18.9)	66 (% 25.3)	239 (% 25.3)		
Askotan	3 (% 4.2)	2 (% 3.4)	27 (% 14.6)	35 (% 13.4)	166 (% 17.6)		
Gurasoek liburuak oparitzen dizkiote (n=1524)							
Behin ere ez	19 (% 26.8)	12 (% 20.3)	20 (% 10.8)	17 (% 6.5)	29 (% 3.1)		
Gutxitan	24 (% 33.8)	19 (% 32.2)	76 (% 41.1)	60 (% 23)	172 (% 18.1)	36,131 (12)	.000
Nahikotxotan	16 (% 22.5)	15 (% 25.4)	48 (% 25.9)	113 (% 43.3)	358 (% 37.8)		
Askotan	12 (% 16.9)	13 (% 22)	41 (% 22.2)	71 (% 27.2)	389 (% 41)		
Gurasoek liburuak gomendatzen dizkiote (n=1515)							
Behin ere ez	15 (% 21.7)	7 (% 12.1)	20 (% 11)	16 (% 6.2)	72 (% 7.6)		
Gutxitan	9 (% 13)	12 (% 20.7)	36 (% 19.8)	47 (% 18.1)	128 (% 13.5)	176,450 (12)	.000
Nahikotxotan	24 (% 34.8)	21 (% 36.2)	54 (% 29.7)	87 (% 33.5)	293 (% 30)		
Askotan	21 (% 30.4)	18 (% 31)	72 (% 39.6)	110 (% 42.3)	453 (% 47.8)		
Gurasoek liburuei buruz hitz egiten diote (n=1506)							
Behin ere ez	33 (% 48.5)	21 (% 35.6)	45 (% 24.9)	36 (% 14)	83 (% 8.8)		
Gutxitan	22 (% 32.4)	19 (% 32.2)	62 (% 34.3)	74 (% 28.8)	231 (% 24.5)	190,162 (16)	.000
Nahikotxotan	7 (% 10.3)	11 (% 18.6)	46 (% 25.4)	91 (% 35.4)	333 (% 35.4)		
Askotan	6 (% 8.8)	7 (% 11.9)	28 (% 15.5)	56 (% 21.8)	294 (% 31.2)		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak (%)); p<.05

Goiko taula honek biltzen dituen datuak esanguratsuak dira: *irakurzaleak* dira gurasoengandik irakurketa praktika gehien eta gehiagotan jaso dituztenak. *Noizbehinkako irakurleak* dira hurrengo. Etxean txikitan “inoiz ez” dietenei irakurri *ez irakurzaleak* eta *irakurle behartuak* dira. *Ez irakurzaleak* eta *irakurle behartuak* dira kopuru altuena gurasoekin batera “inoiz ez” dutenak irakurri, baita honako beste kasu hauetan ere: “inoiz ez” dituztenak liburuak opari jaso, “inoiz ez” dutenak gurasoengandik liburuak irakurtzeko gomendioa jaso, eta “inoiz ez” dutenak gurasoekin liburuei buruz hitz egin. Datu hauek azpimarratzen dute familiaren eragina haurren irakurtzeko ohituretan.

Aztertu ditugun gurasoen irakurketa praktikei dagokienez, begi bistakoa da *irakurzaleen* gurasoen nagusitasuna gainerako irakurle-motekin alderatuta. Beraz, kontuan izaten badugu irakurle mota hauen ezaugarriak direla oportretan irakurtzea eta borondatez irakurtzea ere bai, horrek iradokitzen digu gurasoen irakurketa praktikak eragina duela haurren irakurtzeko ohiturak sustatzean, eta eragin hori mesedegarria dela irakurtzera bultzatzeko eta zaletzeko.

Gauzak horrela, inkestek islatu dituzten ikasleen hizkuntza-ereduarekin lotutako datuei erreparatzea merezi du. Izan ere, familiaren irakurketa praktikak ikasleen ikasketa hizkuntza-ereduarekin gurutzatuz gero, ikusten dugu A edo D hizkuntza-ereduan eskolatutako haurren familien irakurketa praktikak desberdinak direla. Azter ditzagun desberdintasun horiek.

Batetik, guraso irakurzaleagoak dituzte D ereduko ikasleek A ereduko ikasleek baino: D ereduko ikasleen aiten % 51.3ri gustatzen zaie “asko” irakurtzea, eta A ereduko aiten artean % 38.5ri; D ereduko aiten % 72.9ri gustatzen zaie asko irakurtzea, eta A ereduko aiten artean % 52.5ri.

Bestetik, D ereduko ikasleen gurasoek denbora gehiago eskaintzen diote irakurtzeko praktikari: D ereduko haurretatik % 51.9k askotan ikusten dute ama irakurtzen, eta aita %

35.3k; A ereduok, aldiz, gurasoak gutxiagotan ikusten dituzte irakurtzen: ama % 31.4k eta aita % 19.9k. Item guztietan bi hizkuntza-ereduen arteko desberdintasunak adierazgarriak izan dira.

Horri loturik, ez da harritzekoa, beraz, D ereduan ikasten duten ikasleen % 65.3 familiatan txikitan askotan irakurtzea, eta A ereduoen artean, berriz, % 47 familiatan gauzatzea praktika hori. Era berean, behin ere ez zieten irakurtzen A ereduko % 9.3 familiaren haurrei, eta, aldiz, D ereduko % 5.2 familiatan gertatzen zen hori.

Ostera, ez dago alde adierazgarririk bi ereduen artean gurasoekin batera irakurtzearen praktikaren inguruan, balore guztietan bi ereduotako familiek ohitura antzekoak dituztela esaten baitigute galdetutakoek.

Halaber, liburuak opari behin ere jasotzen ez dituzten ikasleen % 11k A ereduan ikasten dute, eta % 5.1k D ereduan; aldiz, liburuak opari gisa askotan jasotzen dituzte D ereduko % 36.6k eta A ereduko % 26.7k.

Bukatzeko, ikus dezagun familiaren irakurzaletasun mailaren eragina ikasleen irakurtzeko ohitura edo irakurle-profilean. Azterketa hau egiteko, datu hauek gurutzatu ditugu: batetik, ikasleen ama, aita eta neba-arrebei irakurtzea zenbat gustatzen zaien (inkestaren 3.1, 3.2, 3.5 itemak), gehi ama-aita normalean irakurtzen duten galderari emandako erantzunen informazioa (inkestaren 4.1, 4.2 itemak); bestetik, ikasleen irakurle-profila. Familiari buruzko item bakoitzean honela puntuatu ditugu aukerak: “asko” = 3, “nahikotxo” = 2, “gutxi” = 1 eta batere ez = 0. Horrela, azterketa honetan, puntuazioaren maximoa 15 puntukoa zen.

Hurrengo taulan (VII.17 taulan) eskolaumeek deskribatutako gurasoen eta neba-arreben irakurtzeko ohituren Media baloreak ondoko eskalan ematen dira 15etik (familiaren irakurzaletasun maila altuena) 5era (familiaren irakurzaletasun maila baxuena), eta faktore

honetan lortutako desbideratze estandarra ere erakusten da, ikasleen irakurle-profilekin erkatuak.

VII.17 Taula

Familiaren irakurzaletasun maila ikasleen irakurle-profilearen arabera (n = 1475)

Irakurle-profila	Familiaren irakurzaletasun maila		F	ag1, ag2	p
	Media	Desbiderapen estandarra			
Ez irakurzalea (n=67)	6.32	3.12			
Ikasturteko irakurlea (n=56)	7.19	3.33			
Irakurle behartua (n=176)	8.34	3.40	46.337	4,1470	.000
Noizbehinkako irakurlea (n=252)	9.31	3.00			
Irakurzalea (n=924)	10.14	2.78			

Faktore bakarreko ANOVA; $p < .05$

Ikasleek emandako erantzunen arabera ikusten da ikasleen irakurtzeko ohiturak bat datozela familiartekoen joerekin, kasu guztietan ikasleen irakurle maila eta bere familiarena norabide berean doazelako, agerian utziz eskolaumeen irakurle-profiletan euren familien irakurzaletasun mailak edota irakurketarekiko joerak duen eragina. Izan ere, irakurle-profil bakoitzean azaltzen den Mediari so egiten badiogu, ez *irakurzaleak* taldean ikus daiteke familiaren irakurzaletasun maila baxuena (6.32 Media (DE = 3.12)) azaltzen da, irakurzaletasun maila “gutxi” = 5 adierazten duen Mediatik hurbil), eta *irakurzaleak* taldean, aldiz, altuena (10.14 puntuko Media (DE = 2.78)), hau da, ebaluatu ditugun irizpideetan “nahikotxo” = 10 adierazten duen puntuaziora iristen dira). Gainerako irakurle-profilen familietan irakurtzeko ohiturei buruzko emaitzak baxuagoak dira.

Irakurle-profilen arabera familietan ematen diren irakurketa praktika desberdintasunen adierazgarritasunaz hobeto ohartzeko, emaitzak alderatu ditugu hurrengo taulan (VII.18 taulan), datuok hiru multzotan bereiziz.

VII.18 Taula

Irakurle-profilen arteko Media desberdintasunak familiaren irakurzaletasun mailari dagokionez (n=1475)

Nor	Norekiko	Media desberdintasuna
Ez irakurzaleak Familiaren irakurzaletasun Media 6.32 (DE 3.12)	Ikasturteko irakurlea	-0.86
	irakurle behartua	-2.01*
	noizbehinkako irakurlea	-2.99*
	irakurzalea	-3.82*
Ikasturteko irakurlea Familiaren irakurzaletasun Media 7.19 (DE 3.34)	ez irakurzalea	0.86
	irakurle behartua	-1.14
	noizbehinkako irakurlea	-2.12*
	irakurzalea	-2.95*
Irakurle behartua Familiaren irakurzaletasun Media 8.34 (DE 3.40)	ez irakurzalea	2.01*
	Ikasturteko irakurlea	1.14
	noizbehinkako irakurlea	-0.97*
	irakurzalea	-1.80*
Noizbehinkako irakurlea Familiaren irakurzaletasun Media 9.31 (DE 3.00)	ez irakurzalea	2.99*
	Ikasturteko irakurlea	2.12*
	irakurle behartua	0.97*
	irakurzalea	-0.83*
Irakurzalea Familiaren irakurzaletasun Media 10.14 (DE 2.78)	ez irakurzalea	3.82*
	ikasturteko irakurlea	2.95*
	irakurle behartua	1.80*
	noizbehinkako irakurlea	0.83*

Games Howell-en proba; $p < .05$

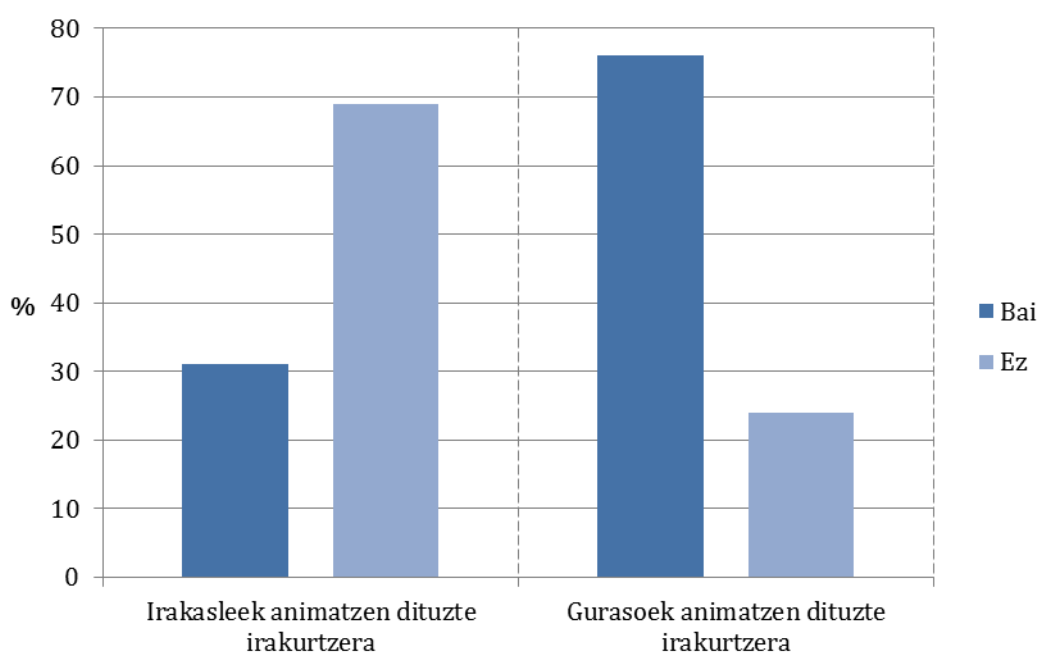
* Media ezberdintasun signifikatiboa

Orain arte behin eta berriz azaleratu dena modu argian ikusteko aukera ematen du Games-Howell-en proba honek: *irakurzaleek* eta *noizbehinkako irakurleek* familia irakurzaleagoak edo irakurketa jarrera aktiboagoa dutenak direla ikusten dugu. Era berean, denetan gutxien, *ez irakurzaleak*. Jarraian, familiaren irakurzaletasunean erdiko posizioan,

ikasturteko irakurleak eta *irakurle behartuak* agertzen zaizkigu. Zalantzarik gabe, *irakurzaleen* eta *noizbehinkako irakurleen* familiek dituzten irakurzaletasun maila erabat desberdintzen da (positiboan) beste familia guztien ohituretatik, eta desberdintasun hauek estatistikoki adierazgarriak dira ($p < .05$). Datu hauek direla eta, lehen komentatzen genuen bezala, nabarmentzekoa da helduen ereduaren garrantzia haurrengan irakurzaletasuna sustatzeko.

Horrenbestez, azterketa kuantitatibo honetan froga argia lortu dugu familiak duen eraginaz, eta hurrengo azterketak datu hori berretsi du (ikus VII.3 irudia).

Izan ere, adierazgarria da ikasleek norengandik jasotzen duten irakurtzeko bultzadari buruzko datua. Galdera egin zitzaizenean ikasleei, hau da, beraien ustez nork bultzatzen dituen gehien irakurtzera, lortutako informazioa oso esanguratsua izan da, izan ere, ikasleen lautik hiruk (% 76 inguruan) gurasoengandik jasotzen dute irakurtzeko aholkua, baita anai-arrebengandik eta aitona-amonengandik ere (ikasleen % 4.6 eta % 3, hurrenez hurren). Irakasleengandik, aldiz, heren batek, 463 ikaslek, aitortzen du jasotzen duela irakurtzeko adore hori. Grafikoa argigarria da:



VII.3 Irudia. Nork animatzen dituen ikasleak irakurtzera (n = 1509)

Aurreko grafikoan ikus daitekeen moduan erraz antzeman daiteke datuetan ikasleek irakurtzeko akuilua familian hautematen dutela irakasleengan baino.

Laburbilduz, esan daiteke azterketa honetako datuek gure 6. hipotesia onartzera eramaten gaituztela: ikasle irakurzaleak familia irakurzalea du oinarri eta lagun.

Hala ere, badago hausnartzeko aipa daitekeen beste datu bat: azterketa honek agerian utzi du badaudela irakurtzea oso gogoko duten eskolaumeak, baina guraso *ez irakurzaleak* dituztenak edo gutxi irakurtzen dutenak (ikasle gutxi batzuk badira ere) VII.15 taulak erakutsi digun moduan: aita irakurtzen inoiz *ez ikusitako irakurzaleak* (69 ikasle) edo ama irakurtzen behin ere ikusi ez duten *irakurzaleak* (31 ikasle). Kasu hauetan, ikasleen irakurtzeko aztura familian sustatu ez bada, pentsa daiteke irakurzaletasunaren eragilea eskola izan dela?, edo eskola-liburutegiak?, edo beste barik, berezkoa da zaletasun hau?.

VII.2.8 Irakurtzeko arrazoiak eta motibazioa

Atal honetan, zerk bultzatzen dituen eskolaumeak irakurtzera argitu nahi da, jakiteko zer motibazio motak bultzatuta irakurtzen duten ikasleek eta irakurle mota bakoitzak irakurtzeko zein arrazoi dituen.

Inkestan, zergatik irakurtzen duten galdetu zitzaizen ikasleei (inkestaren 8. itema), eta item horretan agertzen ziren nahi beste arrazoi markatzeko aukera izan zuten ikasleek.

Irakurtzea gozagarria delako, gustuko dutelako irakurri egiten dutela adierazten dute arrazoi nagusi bezala lagineko 957 lagunek guztira (% 62.6). Bigarren eta hirugarren arrazoi moduan honako hauek izan dira aipatuena: “ikasteko” (% 56.3) eta “ez aspertzeko” (% 34.9).

Datuen arabera, ikasleek irakurtzeko bi motibazio nagusi dituzte: alde batetik, irakurtzeko plazera (“gustatzen zaidalako”), eta bestetik, motibazio instrumentala (“ikasteko”). “Ikasteko” bigarren arrazoi hau lotzen badugu itemetan ageri den “irakurtzen

dut etxeko lanak egiteko” arrazoiarekin, nabarmenago gelditzen da irakurtzeko motibazio instrumentalak pisu handia duela ikasle hauentzat. Ikus ditzagun arrazoiak eta bakoitzaren pisua VII.19 taulan.

VII.19 Taula

Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak (n = 1526)

Arrazoiak	Arrazoi konbinazio ezberdinen	
	artean aukeratua Maiztasuna (%)*	Arrazoi bakar bezala aukeratua Maiztasuna (%)
Irakurtzea gustatu	957 (% 62.7)	233 (% 15.3)
Ikasteko	860 (% 56.4)	151 (% 9.9)
Etxeko lanak egiteko	459 (% 30.1)	30 (% 2.0)
Irakurri behartuta	188 (% 12.3)	65 (% 4.3)
Ez aspertzeko	534 (% 35.0)	22 (% 1.4)
Beste arrazoiengatik	244 (% 16.0)	32 (% 2.1)

Maiztasun taula: maiztasuna (%)

* % ak independenteak dira haien artean

Ikasleek diotenaren arabera, ikasleen % 62.8k adierazten du irakurtzea gustukoa izatea dela irakurtzeko arrazoiatariko bat. Honez gain, ikasleen erdiak baino gehiagok (% 56.4k) “ikasteko” irakurtzen du, beste arrazoiaren artean, eta heren batek “etxeko lanak egiteko” (% 30.01ek). Arrazoiak zein bere aldetik aztertuz gero, hau da, item honetan arrazoi bakarra eman duten ikasleen kasuan, “irakurtzea gustatzea” eta “ikasteko” dira maiztasun handienarekin aukeratuak diren arrazoiak (% 15.3 eta % 9.9 hurrenez hurren), eta ondoren, “irakurri behartuta” arrazoiak jarraitzen du (% 4.3k).

Bestalde, aipatzekoak dira irakurtzeko arrazoiaren arteko konbinazio ohikoenak: “Irakurtzea gustatzea” eta “ikasteko” (150 partaidek, % 9.8); “irakurtzea gustatzea”, “ikasteko” eta “irakurri behartuta” (103 partaidek, % 6.8); “irakurtzea gustatzea”, “ikasteko” eta “ez aspertzeko” (87 partaidek, % 5.7); eta “irakurtzea gustatzea”, “ikasteko”, “irakurri behartuta” eta “ez aspertzeko” (61 partaidek, % 4.0). Emaitzek erakusten digute, beraz,

eskolako zereginen inguruan eta erabilgarritasun akademikoagatik irakurtzen dutenak asko direla gure laginean.

Honenbestez, aipagarria da ikasle hauentzat nola dagoen uztarturik barneko motibazioa -pertsonala- eta motibazio instrumentala -eskolakoa-: irakurtzen dute gogoia dutelako (“irakurtzea gustatu”), batetik, baina, aldi berean, baliagarria delako, eta bitarteko bat delako haientzat (“irakurtzea ikasteko” eta “etxeko lanak egiteko”). Esan dezakegu, ikasle hauen artean gehiengoak irakurketaren plazerarekin batera, irakurketaren erabilgarritasuna edo baliagarritasuna estimatzen dutela.

Hurrengo taulan (VII.20 taulan), ikasleen motibazioan gehiago sakontzeko, irakurtzeko arrazoiak gurutzatu ditugu eskolaumei irakurtzea zenbat gustatzen zaien aldagaiarekin, eta hauxe ikusten dugu: altua dela ikasteko edo eskolako lanak egiteko irakurtzen dutenen kopurua, batez ere, irakurtzea nahiko eta asko gustatzen zaienen artean.

VII.20 Taula

Ikasleen irakurtzeko arrazoiak euren irakurtzeko zaletasunaren arabera (ikasleen kopuruak) (n = 1525)

Irakurtzeko arrazoa		Irakurtzea gustatzen zaio				Txi	p
		Batere ez	Gutxi	Nahiko	Asko	karratua (ag)	
Irakurtzea gustatzen zaiolako	Bai	6	35	349	566	405.699	.000
	Ez	44	162	280	83	(3)	
Irakurtzen du behartuta	Bai	16	54	85	33	91.691	.000
	Ez	34	143	544	616	(3)	
Irakurtzen du ikasteko	Bai	15	102	370	373	17.689	.001
	Ez	35	95	259	276	(3)	
Irakurtzen du eskolako lanak egiteko	Bai	17	74	206	162	15.822	.001
	Ez	33	123	423	487	(3)	
Irakurtzen du ez aspertzeko	Bai	9	65	238	221	9.187 (3)	.027
	Ez	41	132	391	428		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

Goiko datuek erakusten dute irakurtzea gehien estimatzen duten eskolaumeak direla arestian aipatutako motibazio pertsonala eta eskolakoa ondoen edo arazo barik uztartzen dituztenak. Izan ere, badirudi *irakurzaleen* diren kategoriek gustua barneratuta edukitzeaz gain, irakurketaren baliagarritasunaz konbentzituago daudela, eta horrela, irakurketaren balio akademikoa ere antzematen eta onartzen dutela.

Datu esanguratsuen artean honako hau ere legoke: behartuta irakurtzen duten gutxik adierazi dute asko gustatzen zaiola irakurtzea, eta horrek emaitzen logika erakusten du.

Hurrengo taulan, irakurle mota bakoitzak irakurtzeko zein arrazoi aukeratzen dituen erakusten da. Azterketa honen helburua da ikustea irakurtzeko ohiturei motibazio desberdinak lotu ahal zaizkien.

VII.21 Taula

Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak irakurle-profilaren arabera (n = 1526)

Irakurtzen du...		Irakurle-profila					Txi karratua (ag)	p
		Ez irakurzalea (n= 71)	Ikasturteko irakurlea (n= 58)	Irakurle behartua (n= 184)	Noizbehink. irakurlea (n= 262)	Irakurzalea (n= 951)		
... gogokoa dutelako	Bai	21 (% 29.57)	31 (% 53.44)	74 (% 40.21)	124 (% 47.32)	707 (% 74.34)	156.812 (4)	.000
	Ez	50 (% 70.4)	27 (% 46.55)	110 (% 59.78)	138 (% 52.67)	244 (% 25.65)		
... ikasteko	Bai	29 (% 40.84)	30 (% 51.72)	83 (% 45.10)	151 (% 57.63)	567 (% 59.62)	21.211 (4)	.000
	Ez	42 (% 59.15)	28 (% 48.27)	101 (% 54.89)	111 (% 42.36)	384 (% 40.37)		
... behartzen dutelako	Bai	16 (% 22.53)	10 (% 17.24)	52 (% 28.26)	31 (% 11.83)	79 (% 0.83)	65.580 (4)	.000
	Ez	55 (% 77.46)	48 (% 82.75)	132 (% 71.73)	231 (% 88.16)	872 (% 91.69)		
... ez aspertzeko	Bai	19 (% 26.76)	20 (% 44.8)	54 (% 29.34)	101 (% 38.54)	340 (% 35.75)	6.397 (4)	.171
	Ez	52 (% 73.23)	38 (% 65.51)	130 (% 70.65)	161 (% 61.45)	611 (% 64.24)		

... etxeko lanak egiteko	Bai	24 (% 33.80)	20 (% 34.44)	57 (% 30.97)	84 (% 32.06)	274 (% 28.88)	2.289 (4)	.683
	Ez	47 (% 66.19)	38 (% 65.51)	127 (% 69.02)	178 (% 67.93)	677 (% 71.18)		
... beste arrazoi batzuk	Bai	15 (% 21.1)	12 (% 20)	31 (% 16.8)	35 (% 13.3)	151 (% 15.8)	3.808 (4)	.433
	Ez	56 (% 78.87)	46 (% 79.31)	153 (% 83.15)	227 (% 86.64)	800 (% 84.12)		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

Datuen gurutzaketa honek berretsi egiten ditu irakurzaletasun mailaren arabera ikasleek adierazten zituzten irakurtzeko arrazoiak: *irakurzaleek* adierazten dute irakurtzen dutela “ikasteko” eta irakurtzea “gogokoa dutelako”, hau da, gustatzen zaielako; espero zitekeenez, talde honetatik oso gutxi adierazten dute irakurtzen dutela behartzen dituztelako (% 0.83).

Era berean, *ez irakurzaleen* artean irakurtzeko arrazoi nagusiak ikastea (% 40.84) eta etxeko lanak egin behar izatea (% 33.80) dira, eta irakurle-profil honentzat espero zenez, oso gutxi dira gogoko dutelako irakurtzen dutela erantzun digutenak (% 29.5).

Dena den, irakurtzeko arrazoiak “ez aspertzeko”, “etxeko lanak egiteko” eta “beste arrazoi batzuegatik” erantzun dituztenak irakurle-profil guztietan parekoak dira, eta hiru arrazoi horietan Pearsonen Txi Karratua frogak erakusten duenez, ez dago desberdintasun adierazgarririk irakurle-profilen artean.

Aipatu behar dugu, era berean, behartzen dituztelako irakurtzen dutenak erantzun duten gehienak *irakurle behartuak* direla (% 28.2), eta *noizbehinkako irakurleen* taldeak, aldiz, dauzkan motibazio nagusiak “ikasteko” eta “gogokoa dutelako” direla (% 57.63 eta % 47.32 hurrenez hurren).

Kurtsoen arabera ikasleek ez dute erakusten irakurketaren inguruko motibazio desberdinik. Izan ere, irakurtzeko aipatzen dituzten arrazoi gehienetan ez dago

desberdintasun adierazgarririk hiru kurtsoetan, ez bada ikasteko irakurtzen dutela eta bestelako arrazoiengatik irakurtzen dutela erantzun bi horietan.

VII.22 Taula

Ikasleek irakurtzeko dituzten arrazoiak kurtsoaren arabera (n = 1526)

Irakurtzeko arrazoiak		Kurtsoa			Txi karratua (ag)	p
		4. Kurtsoa	5. Kurtsoa	6. Kurtsoa		
Gogokoa duelako	Bai	267 (% 63.4)	317 (% 64.7)	373 (% 60.7)	2.031 (2)	.362
	Ez	154 (% 36.6)	173 (% 35.3)	242 (% 39.3)		
Ikasteko	Bai	289 (% 68.6)	270 (% 55.1)	301 (% 48.9)	39.907 (2)	.000
	Ez	132 (% 31.4)	220 (% 44.9)	314 (% 51.1)		
Behartzen dutelako	Bai	46 (% 10.9)	60 (% 12.2)	82 (% 13.3)	1.344 (2)	.511
	Ez	375 (% 89.1)	430 (% 87.8)	533 (% 86.7)		
Ez aspertzeko	Bai	151 (% 35.9)	187 (% 38.2)	196 (% 31.9)	4.943 (2)	.084
	Ez	270 (% 64.1)	303 (% 61.8)	419 (% 68.1)		
Etxeko lanak egiteko	Bai	134 (% 31.8)	142 (% 29.0)	183 (% 29.8)	0.925 (2)	.630
	Ez	287 (% 68.2)	348 (% 71.0)	432 (% 70.2)		
Beste arrazoi batzuk	Bai	64 (% 15.2)	96 (% 19.6)	84 (% 13.7)	7.416 (2)	.025
	Ez	357 (% 84.8)	394 (% 80.4)	531 (% 86.3)		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

Txikienen artean -4. kurtsoen artean- bereziki irakurketaren alderdi gozagarria eta praktikoa edo baliagarria elkartzen direla dirudi: irakurtzen dute gustatu egiten zaielako (4. kurtsoen % 63.4), eta ikasteko ere bai (4. kurtsoen % 68.6). Dena den, beste kurtsoetan ere irakurketari buruzko ideia hauek nabarmentzen dira: batetik, irakurtzea jarduera bezala estimatzen dutelako (5. kurtsoan % 64.7 eta 6. kurtsoan % 60.7), baina bestetik ere, baliagarria delako (5. kurtsoan % 55.1entzat ikasteko, eta 6. kurtsoentzat % 49). Aipatu behar da, hala ere, Pearsonen Txi Karratua probaren arabera, kurtsoen arteko bereizketa hau bakarrik dela adierazgarria “ikasteko” arrazoi gisa erantzuten dutenean ($p = .000$), beraz, irakurtzeko arrazoi horrek adin-tarteetan pisu desberdina dauka.

Hortaz, gure lagineko ikasleek batez ere irakurtzen dute irakurtzea gozagarria delako,

eta gero, ikasteko modu bat delako (% 56.4). Ikasleen heren batek bakarrik irakurtzen du etxeko lanak egiteko, eta oso gutxik (lagin osoaren % 12.3k) adierazten dute behartuta irakurtzen dutela; hala ere, joera honek kurtsotik kurtsora gora egiten du eta 3 punturen aldea dago arrazoi honengatik irakurtzen dutenen artean 4. kurtsotik 6. kurtsora; honek esan nahiko luke, ikasleek irakurketak gero eta gehiago sentitzen dituztela betebeharrak bezala, eskolako eginkizunei lotuta, eta seguru asko, uste dugu guk, gurasoen presiopean: 6. kurtsuan eskolaume gutxiagok adierazten du asko gustatzen zaiola irakurtzea (% 33k) eta gustatzen zaiolako irakurtzen duela (% 60.7k), betiere 4. eta 5. kurtsokoei baino gutxiago, tauletan ikusten dugun bezala. Denbora-pasa atsegina delako, ez aspertzeko, irakurtzen dutenek laginaren heren bat osatzen dute (% 35).

Bukatzeko, baieztatu dezakegu asko irakurtzen dutenek irakurtzen dutela irakurtzea gustatzen zaielako, eta gazteenak eta neskek dira, neurri handi batean. Dena den, irakurtzearen arrazoiak gustatzeaz gain (kurtsoz igo ahala behera egiten du aukera honek), hiru kurtsuetan estimatzen da irakurtzea ikasteko (gutxiago, hala ere, 6. kurtsuaren artean) edo ikasketekin lotuta, eta ez aspertzeko (hiru kurtsuetan nahiko pareko). Portzentaje txikiagoan, baina hala ere adierazgarri, nagusienek adieraztea irakurtzen dutela behartzen dituztelako.

Laburbilduz, irakurtzeko arrazoiak askotarikoak direla ikusi badugu ere, datuetan azaltzen diren motibazioak oso lotuta daude irakurle-profilekin, eta, beraz, gure 7. hipotesia, dioena irakurtzeko arrazoiak eta motibazioa irakurzaletasunaren arabera aldatu egiten direla, berretsita gelditzen da. Dena den, gogoan izan behar da irakurtzea “ikasteko”, “etxeko lanak egiteko” eta “ez aspertzeko” guztientzat direla motibazio ona, izan *irakurzale*, ez *irakurzale* edo bestelako irakurle mota.

VII.2.9 Irakurtzea aisialdiko zaletasunen artean

Azpiatal honetan lagineko ikasleen zaletasunak aztertuko ditugu bi helbururekin: lehen, jakitea ikasle hauentzat irakurketa beren aisialdiko beste zaletasunekin nola erlazionatzen den, zer-nolako lekua hartzen duen irakurketak haurren aisialdi aukeretan, irakurtzea osagarria den beste aisialdi aukerekin edo horiekin lehian dabilen, zeinekin lehiatzen den gehienbat (lagunekin, Internetekin...); bigarrena, gure 8. hipotesitik abiatuta, frogatzea *irakurzaleentzat* irakurtzea dela aisialdi jarduerarik gogokoena.

Gogoratu behar da gure ikerketan, ikasleen irakurketa praktika eskolatik kanpo aztertu dugula eta datu hauen arabera eraiki dugula ikasleen irakurle-profila, alegia, eskolaumeek oporretan eta borondatez egiten duten irakurketa maiztasun eta irakurketa ohituren arabera.

Eskolaz kanpoko irakurketa neurtu dugula kontuan izanik, interesgarria iruditu zaigu ezagutzea eskolatik kanpo, aisialdian, LHko ikasle hauek zeri eskaintzen dioten denbora, edo zer jarduera duten haiek gogokoen. Horretarako, aisialdiaren esparruan egiten dituzten jarduerak ezagutu nahi izan ditugu. Azken batean, horrekin lortu nahi genuen ikasleek beraiek adieraztea aisialdian irakurketari denbora ematen ez badiote, denbora hori zeri eskaintzen dioten, hau da, aisialdia nola eta zertan erabiltzen duten.

Ikasleek bete zuten inkestan, hamar zaletasun aurkezten zitzaizkien hiru hautatzeko, eta zaletasunak honako hurrenkera honetan eman dituzte:

VII.23 Taula

Eskolaumeen aisialdiko hamar zaletasunak: gustukoak dituzten zaletasunetatik hasita (n=1515)

	Zaletasunak (rankinea)	Zaletasun konbinazio ezberdinen artean aukeratua Maiztasuna (%)*
Lagunekin egiten diren jarduerak	1. Lagunekin ibiltzea	854 (% 56.4)
	2. Kirola egitea	842 (% 55.6)
	3. Play Station. Game Boy	604 (% 39.9)
Kultur jarduerak	4. Familiarekin egotea	506 (% 33.4)
	5. Interneten nabigatzea	453 (% 29.9)
	6. Zinemara joatea	418 (% 27.6)
	7. Telebista ikustea	410 (% 27.1)
	8. Musika entzutea	409 (% 27)
	9. Irakurtzea	337 (% 22.2)
	10. Ezer ez egitea	22 (% 1.5)

Maiztasun taula: maiztasuna (%)

* % ak independenteak dira haien artean

Gehien gustatzen zaizkien aisialdiko hiru jarduerak dira “lagunekin ibiltzea”, “kirola egitea” eta “Play Station-ekin jolastea” (hala ere, nabarmen altuagoak dira lehenengo bi jardueren portzentajeak), hau da, nagusiki, lagunekin egiten diren jarduerak dituzte gustuko, eta horien atzetik, etxeko ikus-entzunezko gailuekin egiten diren jarduerak: “Playrekin jolastea”k eta “Interneten nabigatzea”k garrantzi handia dute aisialdi aukeren artean, adibidez, “irakurtzea”k baino, 17.7 eta 7.7 punturen aldearekin, hurrenez hurren.

“Irakurtzea” zaletasunen artean ez da oso onik ateratzen azterketa honetan, ezta “musika entzutea” ere. Izan ere, eskolaumeak irakurketa 9. tokian kokatzen dute, zerrendaren azkenurreko tokian: irakurtzea zaletasun gisa 337 ikaslek aukeratzen dute, lagunekin ibiltzea baino 34.2 puntu gutxiagorekin. Beraz, aurreko datuek erakusten digute haur gehienentzat irakurtzea ez dela aisialdiko jarduera bat, edo gutxienez, gehiengoarentzat ez dela aisialdiko praktika gustagarri bat.

“Irakurtzea” aisialdiko zaletasuna dutela aitortzen dute 209 neskak (aukera hori ematen duten ikasleetatik % 63.1 neskak dira) eta 122 mutilek (% 36.9); bestetik, irakurketa zaletasun gisa aukeratzen ez duten 1157 haurretatik (% 77.8), % 55.7 mutilak dira eta neskak % 44.3. Hortaz, bi sexuetatik neskak dira irakurketa zaleen proportziorik handiena dutenak: lagin osoari erreparatzen badiogu, nesken % 28.9k hautatzen du irakurketa zaletasun gisa, eta mutil guztietatik % 15.9k.

Horrez gain, datuetan ikusten da 4. kurtsokoei “kirola egitea” (% 60k aukeratu dute) eta “Playrekin jolastea” (% 46.5k egin du aukera hori) direla gehien gustatzen zaizkien jarduerak. Ostera, “irakurtzea” aukeratzen dutenen artean, 4. kurtsokoak dira zaletasun hori aukeratzen duten gehienak (% 24). Nagusiak dira, ordea, alde handiz gainera, “lagunekin ibiltzea” aukeratzen dutenak (22 puntu daude 4. eta 6. kurtsokoen artean), eta “irakurtzea” gutxien aukeratzen dutenak ere bai.

Hurrengo taula honetan, zaletasunak irakurtzeko ohiturekin gurutzatu ditugu, aztertzeko irakurle-profilaren arabera ikasleek zein hiru jarduera nahiago duten:

VII.24 Taula

Lehenengo hiru zaletasunak irakurle-profilaren arabera (n = 1515)

Zaletasuna		Irakurle-profila					Txi karratua (ag)	p
		Ez irakurzalea	Ikasturteko irakurlea	Irakurle behartua	Noizbehink. irakurlea	Irakurzalea		
1. Lagunekin ibiltzea	Bai	33 (% 47.1)	26 (% 44.8)	94 (% 51.1)	140 (% 54.3)	561 (% 59.4)	11.56 (4)	.021
	Ez	37 (% 52.9)	32 (% 55.2)	90 (% 48.9)	118 (% 45.7)	384 (% 40.6)		
2. Kirola egitea	Bai	41 (% 58.6)	25 (% 43.1)	102 (% 55.4)	152 (% 59)	522 (% 55.2)	5.11 (4)	.275
	Ez	29 (% 41.4)	33 (% 56.9)	82 (% 44.6)	106 (% 41)	423 (% 44.8)		
3. Play Station	Bai	44 (% 62.9)	34 (% 58.6)	84 (% 45.7)	114 (% 44.2)	328 (% 34.7)	39.00 (4)	.000
	Ez	26 (% 37.1)	24 (% 41.4)	100 (% 54.3)	144 (% 55.8)	617 (% 65.3)		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

Emaitzek erabateko adostasuna erakutsi dute *ikasturteko irakurlea*, *irakurle behartua*, *noizbehinkako irakurlea* eta *irakurzaleen* lehenengo bi zaletasunetan. Halaber, taulak azaltzen du irakurle mota guztiak, haur guztiak, bat datozela aisialdiko aukeretan: ehunekoak aldatzen badira ere, guztientzat dira gustukoagoak lagunarteko jarduerak eta gailuekin egiten direnak.

Datu hauek garrantzi handia daukate, argi uzten baitute gaur egun, irakurketak lehiatu behar duela aisialdi eskaintza berriekin, bereziki gailu elektronikoen, Internetekin eta ordenagailuekin. Dakigunez, lehiakide hauek guztiek zaildu egiten dute irakurketa haurren aisialdi ohituretan barneratzea.

Bestalde, *irakurzale-ez irakurzale* irakurle-profil muturrekoak zaletasunen aukeren arabera aztertu ditugu. Horrenbestez, VII.25 taulan erakutsi ditugu *irakurzale* eta *ez irakurzaleek* gehien aukeratu dituzten interesguneak, zaletasunak:

VII.25 Taula

Irakurzaleen eta ez irakurzaleen zaletasunak (n = 1515)

ez irakurzaleak					irakurzaleak				
1	2	3	4	9	1	2	3	4	5
Play Station	Kirola egin	TBa ikusi	Lagunekin ibili	Irakurri	Lagunekin ibili	Kirola egin	Familian egon	Play Station	Irakurri
44	41	34	33	3	561	522	334	328	266
% 62.9	% 58.6	% 48.6	% 47.1	% 4.3	% 59.4	% 55.2	% 35.3	% 34.7	% 28.1

Taulan ikus daitekeenez, aisialdiko jardueren artean, irakurketa oso eskolaume gutxiren praktika gisa agertzen da, bi taldeetan ohiko jardueretatik oso urrun gelditzen delako.

Azterketa kuantitatibo honek argitu digu, besteak beste, irakurle onek ere bereziki ohitura sozialak maite dituztela (“lagunekin ibiltzea” da aisialdiko euren jarduera gogokoena), irakurketa bera baino gehiago. Hala ere, *irakurzaleen* kasuan “Irakurtzea” aukerak gora egiten du, eta berretsi egiten du irakurle horrentzako irakurketak kontsiderazio ezberdina duela. Nolanahi ere, esan dezakegu irakurketa gero eta gutxiago lotzen zaiola ikasle ikastun edo ikasizale berdin antisoziala zegoen irudiari.

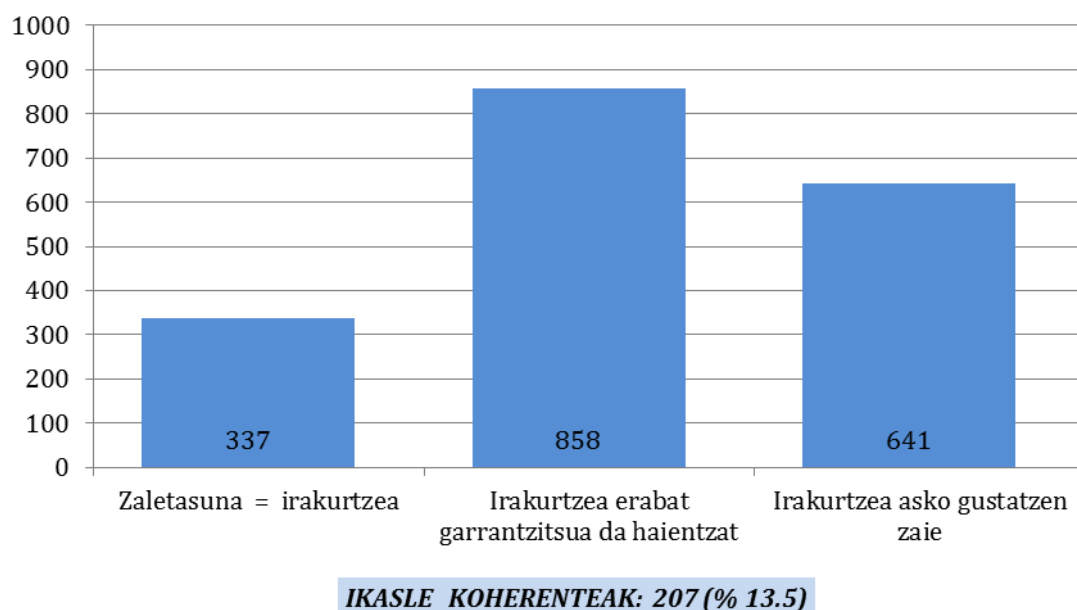
Ohar gaitzen, dena den, nahiko paradoxikoa den hurrengo egoera honetaz: lehengo azpiatal batean ikusi dugunez, ikasleen kopuru altu batek irakurtzea “asko” gustatzen zaiola (% 42.5) eta “nahiko” (% 41.3) adierazi du. Dena den, orain egin dugun azterketarekin ikusi dugu irakurtzeko gustu hori, ez dela gerora gauzatzen zaletasun moduan, edo gutxienez ez beste zaletasunek duten maila berean.

Izan ere, irakurtzea “erabat garrantzitsua” iruditzen zitzaaien 858 ikasleetatik 245 ikaslek bakarrik aukeratu dute irakurketa aisialdiko zaletasun gisa.

Are gehiago, irakurtzea “erabat garrantzitsua” iruditzen zitzaie, eta gainera, irakurtzea “asko” gustatzen zaiela adierazten zuten ikasle guztietatik 207 ikaslek soilik

aukeratu dute irakurketa zaletasun bezala. Ikasle kopuru horrek osatuko luke guk *ikasle koherente* deitu dugun taldea. Izan ere, gure azterketa honek bi datu argi erakutsi dizkigu: batetik, inkestaturen irakurketaren errepresentazioak, irakurketaren unibertso sinbolikoak (irakurtzea “erabat garrantzitsua” dela eta irakurtzea “asko” gustatzen zaiela diotenean) duen pisua, eta bestetik, irakurketak beren errealitatean, beren espazioan betetzen duen denbora.

VII.4 irudian ikus daitekeen moduan, irakurtzeak ikasle gutxirentzat biltzen ditu aisialdiko denbora, garrantzia eta oso gustukoa izatea hiru irizpideak.



VII.4 *Irudia*. Irakurtzea zaletasuntzat duten ikasleen koherentzia (n = 337)

Azterketa honek erakusten digu datu biak (bata, irakurketak unibertso sinbolikoan duen garrantzia, eta bestea, errealitatean duena), ez datozela bat. Honetan datza guk nabarmentzen dugun koherentziarik eza.

Datuek adierazten dutenaren arabera, ikasleen oso portzentaje txikiak dauka irakurketa beren bizi-estiloan integraturik, hau da, irakurtzea laginaren oso ikasle gutxirentzat dela benetan garrantzitsua dirudi.

Horrenbestez, azterketa honekin argi gelditu da gure 8. hipotesiak ez duela oinarri estatistiko sendorik, alegia, *irakurzaleek* zaletasun gogokoentzat irakurketa aukeratuko zutelakoan geunden, baina gure uste hori ez da egiaztatu, nahiz eta *irakurzaleek* beste irakurle-profil bat dutenek baino askoz gehiago aukeratu duten irakurketa zaletasun gisa. Era berean, azpimarragarria iruditzen zaigu datuetatik ondorioztatzen den beste ideia hau: *irakurzaleek* irakurketa baino beste zaletasun batzuk dituzte gogokoagoak, eta gainera, horiek beste irakurle-taldeekin konpartitzen dituzte gehienetan.

VIII KAPITULUA. Eskola-liburutegietako azterketari buruzko emaitzak

VIII.1 Sarrera

Zortzigarren kapitulu hau liburuzainekin eta eskola-liburutegiari buruz egindako ikerketei dagokie.

Atal honetan azalduko ditugun datuak bi eratako datu-bilketaren ondorioak dira: batetik, kuantitatiboak, inkesta teknikaren bitartez jasotako datuak dira, eta bestetik, kualitatiboak, elkarrizketa erdi-egituratuaren teknika erabiliz jaso direnak.

Emaitzak aurkezteko moduari dagokionez, argitu behar dugu datu kuantitatibo eta kualitatiboan trataera bateratua egingo dugula, eta beraz, ikerketaren emaitzak aurkeztean, gehienetan, datu estatistikoak eta gaiari buruz liburuzainek esandakoak jasoko ditugula batera, osagarriak direlakoan, eta batak bestearen adierazgarritasuna indartzen duelakoan.

Era berean, hurrengo lau azpiatalak ezarritako helburu eta hipotesien arabera aurkeztuko ditugu. Lehendabizi, eskola-liburutegien sailkapena zehaztuko da: lagineko eskola-liburutegien tipifikazio bat sortu dugu, eta horrek geroago balio izango digu eskola-liburutegi moten arabera ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak konparatzeko. Bigarrenean, irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak ebaluatuko dira: ikasleak irakurtzen zaletzeko nolako lana egiten den, zeintzuk diren liburuzainek programatzen dituzten jarduerak, noiz eta nola burutzen dituzten. Horrek aukera emango digu jakiteko irakurtzera motibatzeke ikasleek zein input jasotzen duten eskola-liburutegi bakoitzetik. Hirugarrenean, ikas-komunitatean eskola-liburutegiaren integrazio eta inplikazioaren ezaugarriak aztertuko dira: eskola-liburutegiko zerbitzuen eta baliabideen erabilera eta liburuzainek irakasleekin duten lankidetzeta. Azterketa honen bitartez baloratu ahal izango dugu ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan nolako garrantzia duen eskola-liburutegiak, irakurketa sustatzeko eremu nagusienetako bat baita. Azkenik, laugarrenean,

liburuzainek liburutegiko lan arlo desberdinetan duten prestakuntza eta ezagutza maila aztertuko dugu: liburuzainak liburutegiko prestakuntza nola jaso duen, nolako ikastaroak eta prestakuntza jaso dituen eta jasotzen ari den, besteak beste. Azterketa honekin ikusiko dugu irakurtzen zaletzeko jardueren eragile eta gauzatzailearen prestakuntza mailak islarik ote duen eskola-liburutegiaren dinamismoan, eta ondorioz, ikasleen irakurketa emaitzetan.

VIII.2 Bizkaiko eskola-liburutegien tipologia

Hurrengo lerroetan, eskola-liburutegiak sailkatzeko zehaztu ditugun irizpideak eta handik sortu den eskola-liburutegien tipologia aurkeztuko dira; ondoren, diseinatutako tipologia oinarrituta, lagineko eskola-liburutegiak sailkatuko ditugu.

Tipologia zehazteak eskola-liburutegien eragina neurtzeko dimentsioak eskura izatea du helburu. Izan ere, eskola-liburutegiek dituzten ezaugarriak, hainbat kategoriatan sailkaturik, biltzen dituen tipologia batek lagundu ahal digu ikasleen irakurle-profilean eta irakurtzearen balioetan eskola-liburutegiak izan dezakeen eragina hobeto baloratzen. Hori da, behinik behin, gure asmoa.

Hauxe izan da gure tipologiaaren abiapuntua, Metodologia kapituluaz azaldu dugunez: IFLA/UNESCO-ren *Eskola-liburutegietarako Gidalerroetan* (2002) oinarritu gara. Hala ere, Gidalerro horietako dimentsio zehatz batzuk baino ez ditugu aplikatu gure eskola-liburutegiak sailkatzeko, gure ikerketan gai edo ildo nagusiak ukitzen zituztenak baino ez, honako hauek hain zuzen: eskola-liburutegiaren integrazioa eta inplikazioa ikastetxean; eskola-liburutegiaren zerbitzuen eskaintza; eskola-liburutegiak irakurketa idazketa konpetentziak eta curriculumak garatzeko eskaintzen duen laguntza; eskola-liburutegiak ikastetxean duen presentzia eta ordutegia; erabiltzaileak; liburuzaina; irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak.

Aurreko zazpi alderdi hauek oinarri hartuta, partaideen datuekin eta haiek hitzez adierazitakoekin eskola-liburutegietako fitxa bana osatu dugu. Deskribapen horiekin nabarmen gelditu da gure laginean izaera oso desberdineko eskola-liburutegiak daudela, eta errealitate horretatik abiatuta antolatu dugu gure sailkapena.

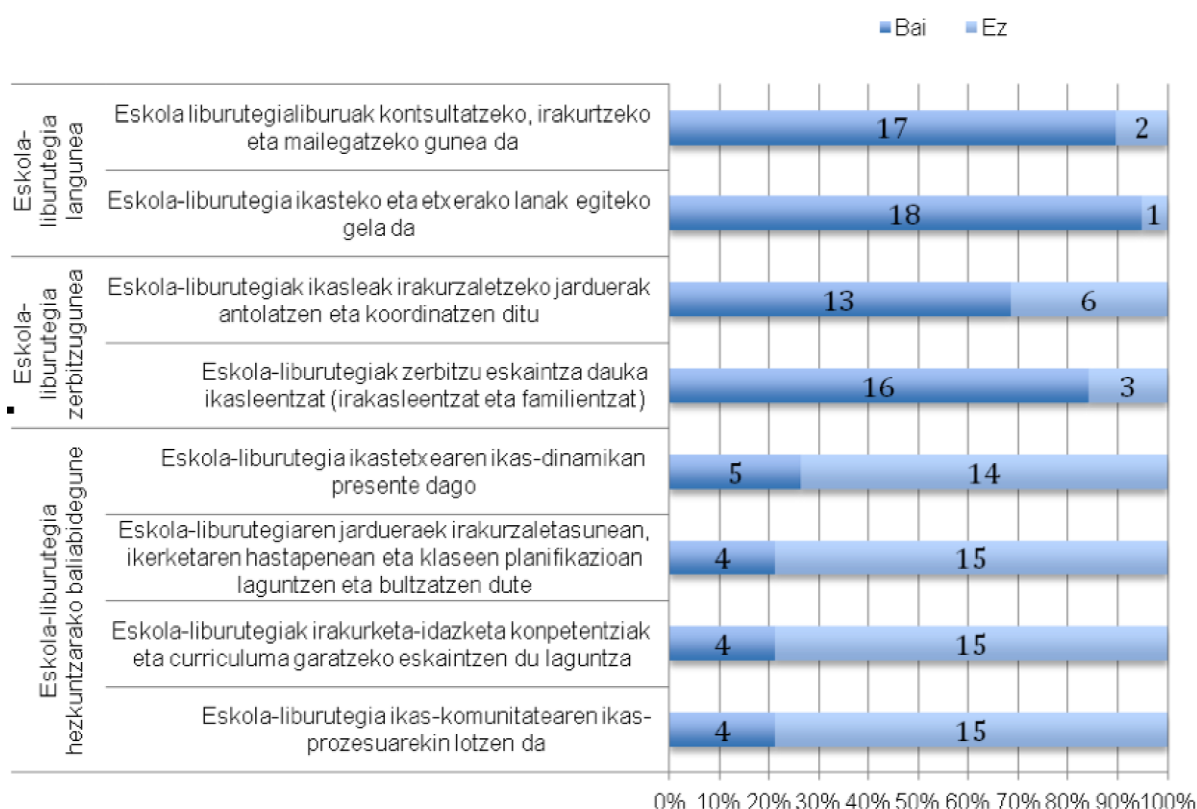
Honenbestez, gure eskola-liburutegiak hiru multzotan bereizi ditugu:

1. Eskola-liburutegi batzuk *Hezkuntzarako baliabideguneak* dira: horrela deitu diegu eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen denean; eskola-liburutegiak irakurketa idazketa kompetentziak eta curriculumak garatzeko eskaintzen duenean laguntza; eskola-liburutegiaren jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta eskola-orduen planifikazioan laguntzen eta bultzatzen dutenean; eta eskola-liburutegia ikastetxearen ikas-dinamikan presente dagoenean, alegia, eskola-liburutegia eragile pedagogikoa denean. Laburbilduz, Hezkuntza baliabide zentroa denean.
2. Beste eskola-liburutegi batzuk *zerbitzuguneak* dira: alegia, ezaugarri hauek dituzten eskola-liburutegiak: ikasleentzat (irakasleentzat eta familientzat batzuetan) mailegu zerbitzua, tailerrak, Internet... zerbitzuen eskaintza daukatena, eta ikasleak irakurzaletzeko jarduerak antolatzen eta koordinatzen dituztenak.
3. Eta beste batzuk *languneak* dira: izen horrekin sailkatu ditugu ikasteko eta etxerako lanak egiteko gela edo gunea diren eskola-liburutegiak, baita liburuak kontsultatzeko, irakurtzeko eta mailegatzeko gunea baino ez direnak ere; finean, eskola-liburutegiak, nagusiki, liburuak biltzeko tokiak direnean eta ikasteko eta etxeko lanak egiteko gela gisa erabiltzen direnean.

Goian esan bezala, gure lagineko eskola-liburutegiak sailkapen honen arabera antolatu ditugu. Esan behar da, hala ere, eskola-liburutegi bakoitza kategoria batean baino gehiagotan

sailkatu daitezkeela: izan ere, delako liburutegiak ezaugarri-erabilera bat baino gehiago izan ditzakeelako, eta ondorioz, egin diren hiru kategoria nagusi horietako batean baino gehiagotan ager daitezkeelako. Esate baterako, 3DpD15eskl eskola-liburutegian ikastetxearen proiektua kontuan hartuta, *Hezkuntzarako baliabidegunea* delako, baina haren funtzionamendua eta erabilera aztertuta, zerbitzugunea ere bada. Hala ere, sailkapenean agertuko den lehen tipologia-izena izango da eskola-liburutegiaren ezaugarriarik nabariena.

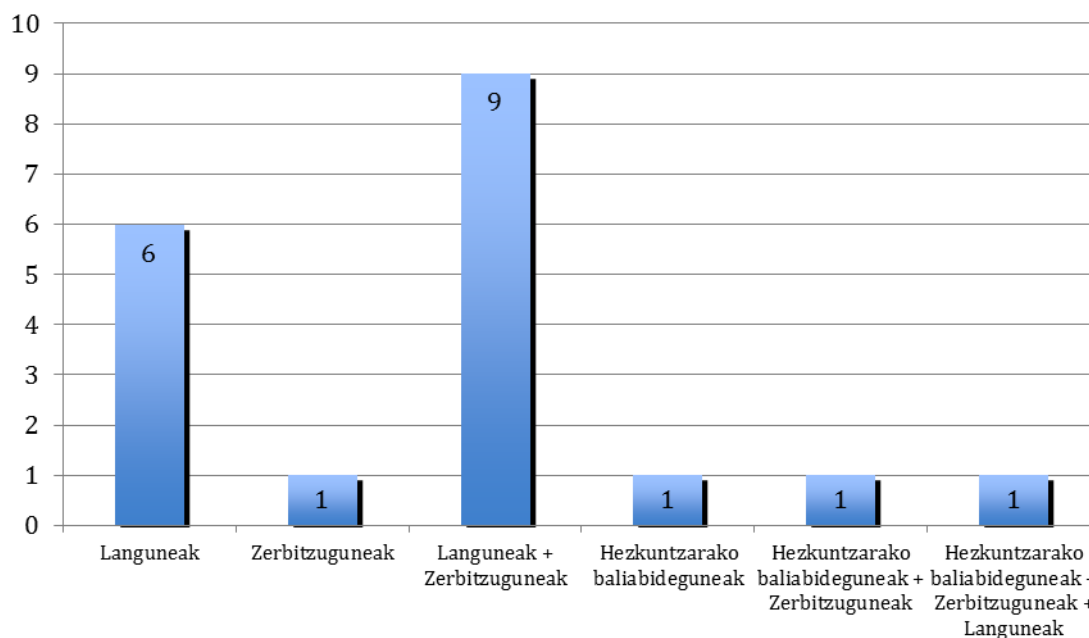
Hurrengo grafikoan bildu ditugu lagineko eskola-liburutegiek hiru multzoen ezaugarrietan duten betetze maila.



VIII.1 Irudia. Lagineko eskola-liburutegien tipologia bakoitzaren laburpen-irudia (n = 19) [Lagineko eskola-liburutegi guztien datuak Eranskinetako B.1 taulan]

Eskola-liburutegi bakoitzean gehien nabarmentzen diren ezaugarriak zeintzuk diren kontuan hartuta (ikus B.1 taula Eranskinetan) , eskola-liburutegi guztien tipologia osatu dugu. Eskola-liburutegien tipologia hau bigarren helburuan zehaztu dugun xedeari lotuta dago, eta bereziki bederatzigarren hipotesiaren baieztapena frogatzeko erabiliko dugu. Era berean, tipologia hau, aurrez aipatu bezala, geroago erabiliko dugun konparaketarako aldagaia izango da.

Ondoren datorren irudiak (VIII.2 irudiak) adierazten du zenbat liburutegi dauden eskola-liburutegi mota bakoitzeko.



VIII.2 Irudia. Eskola-liburutegien sailkapena. [Lagineko eskola-liburutegien sailkapena eta horri lotutako ezaugarri garrantzitsuak Eranskinetako B.2 taulan]

Liburuzainek emandako informazioarekin eratu dugun eskola-liburutegien tipologiai erakutsi digun egoera (VIII.1 eta VIII.2 irudietan ikus daitekeena) hauxe da:

- *Langunea* den eskola-liburutegia nagusitzen da gure lagineko eskola-liburutegietan: 16 eskola-liburutegik betetzen du funtzio hori, eta horietako 15etan hori da funtzio nagusia edo nagusienetakoa.
- Bigarren eredu nagusia *zerbitzugunea* izatea da, 12 eskola-liburutegitan, eta 10 eskola-liburutegitan funtzio biak, *langunea* eta *zerbitzugunea*, batera nabarmentzen dira.
- *Hezkuntzarako baliabidegunea* den eskola-liburutegia 3 ikastetxetan bultzatzen dute, eta horietako 2tan beste funtzioen bat ere betetzen du eskola-liburutegiak: *langunea* edo *zerbitzugunea* izatea, edo biak. Horren harira, merezi du aipatzea, aurreko 2 eskola-liburutegi hauek liburuzaina dutela, eta, *hezkuntzarako baliabidegunea* soilik den besteak, aldiz, ez. Hezkuntzarako baliabidegune ereduko 3 ikastetxeek *Amara proiektuarekin* lan egiten dute.

Lagineko eskola-liburutegietan ikus daiteke mailegu zerbitzua dela zabalduena, ikastetxe gehienetan eskaintzen baita. Eskola-liburutegi gehienetan egiten diren ohiko jarduerak honako hauek dira: eskola-liburutegian irakurri, etxeko lanak egin, ikasi eta mailegua hartu. Aipatutako zerbitzuez gain, 13 eskola-liburutegitan irakurtzeko ohiturak sustatzeko jarduerak eskaintzen dituzte, oso kopuru eta maila desberdinetan bada ere (gehienetan ACEX programak eskola-liburutegi guztiei eskaintzen dizkien berberak, VIII.3 azpiatalean ikusiko dugun bezala), eta ez dira beti ikasle guztiei zuzenduak. Eskola-liburutegia lanerako erabiltzen denean, etxeko lanak egiteko edo “Lengua” ikasgaiaren errefortzu gisa erabili izan da. Izan ere, badira eskolako lanak egiteko laguntza eskaintzen dituzten eskola-liburutegietako liburuzainak -12 eskola-liburutegiko liburuzainak astean zehar zehazturiko klase-tailer moduan- gehienetan ortografia, idazketa, gramatika, hizkuntza lantzeko edo ikasleen galderak erantzuteko beste barik. Curriculuma garatzeko materiala edo

zerbitzu eskaintza -teknologia berriak eta dokumentu eta kontsulta liburuen erabilerarako zerbitzuak- 3 eskola-liburutegitan baino ez dira ematen.

Datu guztiak aztertu ondoren (lagineko eskola-liburutegien sailkapena eta horri lotutako ezaugarri garrantzitsuak ikusi nahi izanez gero, jo Eranskinetako B.2 taulara), garbi gelditzen da eskola-liburutegien zeregin nagusia oinarrizkoak diren gutxieneko zerbitzuak betetzea dela: irekitzea, mailegu zerbitzua ematea, liburuen inguruko jarduerak antolatzea, kontsulten arreta eskaintzea,... Hezkuntzarako garrantzitsuak diren beste alderdien zerbitzua, aldiz, ez da gehienetan betetzen (irakasleentzako zein ikasleentzako informazio-iturri desberdinak edo klaseak emateko testu-liburua ez diren beste bitartekoak eskaintzea, adibidez).

Halaber, garrantzitsua iruditzen zaigu azaltzea, liburuzainei egindako elkarrizketetatik nabari dela liburuzain gehienak konforme daudela beren eskola-liburutegiak betetzen dituen funtzio nagusi horiekin. Hau da, liburuzainek adierazi digutenagatik, esan dezakegu gehienak pozik daudela euren liburutegiek duten zerbitzu lortze edo betetze mailarekin. Hobetu beharreko alderdiei buruz galdetu zaienean, bat etorri dira aipatzean irakasleekin hartu-emanak eta koordinazioa hobetzea, ikasleentzako ordenagailu gehiago erostea eta berritzea, eta Internetera konektatuak izatea direla beharrezkoenak.

Ikerketan planteatu dugun eskola-liburutegian nagusituko den tipologiari buruzko hipotesia, 9. hipotesia, egiaztatu da. Ikusi dugunez, lagineko eskola-liburutegi gehienek ikasleentzako *langunearen* funtzioa betetzen dute, mailegu zerbitzua ikastetxe gehienetan eskaintzearekin batera. Lehen aipatu bezala, irakurtzen zaletzeko jarduerak ere burutzen dituzte batzuek, baina ez ikasle guztientzat, eta ez modu berean. Jarduerei buruzko azterketa hurrengo azpiatalean egingo dugu, ezagutzeko eskola-liburutegitik ikasleak irakurzaletze lanean aurrera eramaten diren jardueren irizpide eta dinamikak.

VIII.3 Irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak eskola-liburutegietan

Gure iritziz, eskola-liburutegietan burutzen diren jarduera gehienak irakurketa jarduerak dira, oso antzekoak ikastetxe gehienetan, eta nagusiki eskolako ikasle txikientzat eta eskolaz kanpoko ordutegian antolatzen dituzte. Horrela adierazi genuen 10. hipotesian.

Azpiatal honetan, irakurtzen zaletzeko jarduerak aztertuko ditugu 10. hipotesian formulatu ditugun puntuen arabera: lehenik, irakurzaletzeko liburuzainek zer-nolako jarduerak egiten dituzten; bigarren, jarduerok eskola-ordutegiaren barruan eta maisu-maistrekiko koordinazioan antolatzen diren, edo kontrara, eskolaz kanpoko jarduerak izaten diren, ikas-prozesuarekin lotuak izan gabe; azkenik, irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak nori zuzentzen zaizkien, ikas-komunitate osoari edo ikasle-talde zehatzei eskaintzen ote zaizkien.

Hiru dimentsioz osatutako azterketa egin dugu, bakoitzak bere berariazko irizpideekin:

- Irakurketa jarduerak: eskola-liburutegiak ikasleekin burutzen dituen jarduerak zeintzuk diren; irakurketaren inguruan liburuzainak erabilitako estrategiak; eskola-liburutegian dagoen materialaren zabalkunderako estrategiak.
- Jardueren ordutegia: eskola orduetan edota haueetatik kanpo egiten diren jarduerak.
- Nori zuzenduak: Jardueretan parte hartzaileak zein ikastalde diren.

Haurrak irakurzaletzeko liburuzainek egiten dituzten jarduerari buruzko emaitzak ikusi nahi izanez gero, jo Eranskinetako B.3 taulara.

Hurrengo bost azpiataletan komentatuko ditugu lortutako emaitzak, hala nola, irakurtzeko azturak sustatzeko aktibitateak, jardueren ordutegia, jardueren helburua, norekin burutzen diren irakurtzera zaletzeko aktibitateak eta irakurzaletasuna sustatzeko antolatzen diren jardueren ezaugarriak.

VIII.3.1 Irakurzaletzeko eskola-liburutegian zein jarduera egiten diren eta nola

Eskola-liburutegietan liburuzainek sarri egiten dituzten jarduera ohikoenak hauek izaten dira:

1. Hurrei ipuinak ozenki irakurtzea.
2. Haurrak eskola-liburutegian irakurtzera bultzatzea eta irakurketari buruzko fitxa bat betetzea edota marrazki bat egitea.
3. Data zehatzei loturiko ospakizunak eta jai txikiak antolatzea.
4. Jolasak eta erakusketak eskaintzea.

Ondoko aipuan, liburuzain batek jardueren ezaugarriak aipatzen dizkigu:

“En el horario de comedor, ellos saben que tienen que leer un ratito, los 15 minutos de lectura, está establecido que tienen que ser antes de ponerse a jugar, pintar... todos los días les leo un cuento, y después de leer el cuento, hacemos alguna actividad o comentamos el libro... y luego juegan, y yo sé que vienen y no precisamente para escuchar el cuento, cogen el libro, se ponen, lo miran y eso también les puede gustar, pero lo que quieren fundamentalmente es jugar”.

(2BapD08eskl)

Eskola-liburutegiaren ohiko jarduerak aisialdiaren eremuan kokatzen dira. Aktibitateok liburutegi publikoan erabiltzaile txikiei eskaintzen zaizkien jarduera berdinak edo oso antzekoak dira: borondatezkoak eta ez dira ebaluatzen. Eskola-liburutegietan bezalaxe. Beraz, pentsa daiteke liburuzainek eskola-liburutegia haur eta gazte liburutegi publikoekin parekatzen dutela, euren lan praktikan, behinik behin. Konstatazio hau harrigarri xamarra egiten zaigu, funtzio eta helburu desberdinak dituzten bi liburutegi direlako eskola-liburutegia eta liburutegi publikoa.

Halaber, ohartarazi behar da eskola-liburutegi gehienetan jarduera berdina eskaintzen direla (ikus jarduerari buruzko B.3 taula Eranskinetan).

Ohiko jarduera horietaz gain, noizean behin, idazleen bisitak programatzen dira, eta kasu bakanetan, soilik, lan egiten da ikasleekin bisita horien inguruan, adibidez, idazketa eta irakurketa arloan. Horren adibiderik interesgarriena 4BerpD17esklko eskola-liburutegia da; idazle bisitarien inguruan, adibidez, eskolaumeek honako lan hauek egiten dituzte liburuzainak antolatuta: ikerketa idazlearen inguruan, idazleari idatzi, albumak osatu idazlearen bibliografiarekin, idazlearen blogean edo webgunean parte hartu.

Bestalde, 3 eskola-liburutegitan burutzen dituzte Literatur solasaldiak, 3., 5. eta 6. kurtsoetako ikasleekin. Hala ere, argi utzi behar da eskola-liburutegiak Literatur solasaldi hauetarako laguntza materiala (liburuen hornikuntzan, adibidez) eskaini arren, jarduera hauek ez direla izaten eskola-liburutegiak bultzatutako proposamenak, ikasleen tutoreek antolatutakoak baizik.

VIII.3.2 Jardueren ordutegia

Jarduera gutxi burutzen dira eskola-ordutegiaren barruan eta irakasleekin adosturik. Izan ere, eskola-liburutegira joatea borondatezko aukera da ikastetxe gehienetan, eta eskolaz kanpoko ordutegian zabalik dauden eskola-liburutegi batzuetan, tarte horietan eskaintzen dira irakurzaletzeko jarduera batzuk. Dena den, eskolaz kanpoko ordutegian ikasleek egiten dituzten jarduera gehienak eskolako lanekin loturikoak dira, etxeko lanak egiteko, ikasteko eta irakurtzeko ere bai. Irakurtzea, hala ere, ez da izaten ikasleek eskola-liburutegia erabiltzeko duten helburu nagusia, liburuzainek azaldu digutenez:

“Jantoki orduan oso nekatuta datozenez, nahiago dute edo etxerako lanak egin edo margotu, haiek libre, 3., 4., 5., eta 6., 2. mailakoak ez, horiei nik kontatzen diet ipuina, gero marrazten dute edo oso txikiak direlako eta etxerako lanik ez dutelako,

presiorik ez dutelako, baina arratsaldez, bai antolatzen ditut tailerrak, borondatezkoak, 1, 2, eta 3. ziklorako, eta apuntatzen dira nahi dutenak, baina gutxi apuntatzen dira”. (2BapD09eskl)

Honela azaldu du beste liburuzain batek bere liburutegian irakurzaletzeko egiten dena:

“Jarduerak ez dira antolatzen, ikasleek borondatez egiten dituzte: Nahi dut egin... eta egiten dute. Ikasleek badakite hilabete bakoitzean zer egingo duten (txikipuinak, arboletako postalak,... hori lehen lauhilabetean; bigarrenean, olerkien zuhaitza, asmatzen dituzte poemak; inauterietako mozorroak, eta asmatutako mozorroari buruz ipuintxo bat edo poema bat). Ekintzak aldatu egiten dira: irakurtzen dute 15 minutu inguru, eta gero egiten dute nik proposatutako ekintza bat”. (3DpD15eskl)

Beraz, borondatezko jarduerak izaten dira, eskola-ordutegitik kanpo.

VIII.3.3 Jardueren helburua

5 eskola-liburutegitan ez da inolako jarduerarik eskaintzen ikasleak irakurtzera zaletzeko (4ZiD26eskl, 4SoiD27eskl, 1BpD02eskl, 6GopD23eskl eta 1BpAD04eskl).

10 eskola-liburutegitan antolatzen dira irakurzaletzeko jarduerak modu iraunkorrean (4BerpD17eskl, 5GapA34eskl, 3DpD15eskl, 3SpA33eskl, 3PpD12eskl, 2BapD09eskl, 2BapD08eskl, 2GpAD11eskl, 1BpA30eskl eta 3PpA32eskl). Hala ere, horietako 4tan bakarrik programatzen dira jarduerak sarritan eta ikastetxeko ikasle guztientzat (4BerpD17eskl, 3DpD15eskl, 3PpA32eskl eta 1BpA30eskl), eta beste 6 eskola-liburutegietan jarduerak oso talde eta maiztasun gutxirekin programatzen dira. Gainerako eskola-liburutegietan, jarduerak noizbehinkakoak izaten dira, une berezietarako programaturik.

Irakurzaletzeko jarduerak gutxitan prestatzen dira irakasleekin koordinaturik, eta mailaz mailako helbururik gabe antolatzen dira. Bestalde, jardueron helburua, orokorrean, izaten da hurrek jarduerarekin ondo pasatzea, hau da, irakurketa jarduerak haurrak dibertitzeko funtzioa du, eta horretarako, liburuzainak ikasleentzat gustuko irakurketak izan daitezkeenak soilik hautatzen ditu.

Honela adierazi digu liburuzain batek:

“Alguna vez hemos hecho una hora de lectura, pero he venido yo a leer algo en alto, (hemos hecho) alguna otra cosa también, pero es como no constante, pero también por horario...”

Yo algunas veces he hecho algunas actividades de cuentacuentos, y a los docentes les encanta, pero no sé hasta qué punto es una actividad... o bien, pasamos un buen rato, por eso no sé si no es más una actividad lúdica”. (1BkA35eskl)

Horrenbestez, irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak gehienetan jarduera isolatuak izaten dira, eta hurrei une entretenigarri eta atsegina pasaraztea izaten dute helburu bakarra.

VIII.3.4 Jarduerak nori zuzentzen zaizkien

Irakurzaletzeko jarduerak modu sistematiko eta iraunkor batean antolatuz gero, funtsean bi hartzaile-multzori zuzentzen zaizkie: Haur Hezkuntzako ikasleei, ipuin kontaketak egiteko, nagusiki; beste batzuetan, Lehen Hezkuntzako 1 eta 2. kurtsoetako ikasleei, mailegutza egiteko eta irakurketaren ulermena eta idazmena lantzeko. Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleentzat irakurzaletzeko jarduera askoz gutxiago antolatzen dira (1BpA30eskln eta 3PpA32eskln ordutegiaren barruan, eta 4BerpD17eskln, 3DpD15eskln, 2BapD09eskln eta 2GpAD11eskln eskolako ordutegitik kanpo), liburuzainek diotenez, tutoreek izaten duten ikasketa programaren presioaren erruz.

Honela dio liburuzain baten aipuak:

“...Por miedo al rechazo de los profesores tiendo más a preparar cosas para los pequeños, porque sé que van a estar más motivados. Tampoco las materias de clase son tan importantes, por eso tiendo a la comodidad...”. (1BkA35eskl)

Puntu honetan interesgarria da gogoraraztea ikasleekin egin dugun ikerketan, kurtsoka irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioak aztertu ditugunean, azterketa horrek eman dituen emaitzak. Izan ere, azterketa horretan nabaria zen azken kurtsoko ikasleengan irakurzaletasunaren jaitsiera, eta hemen ikusi dugunez, irakurzaletzeko eskaintzen zaizkien jarduera urriagoak agerian gelditu dira; hortaz, pentsa dezakegu nagusiagoek gutxiago irakurtzeko arrazoietako bat izan daitekeela talde hauei arreta gutxiago eskaintzea.

Gure azterketaren arabera, beraz, irakurzaletasuna sustatzeko jarduera gehienak txikiekin egiten dira.

VIII.3.5 Jardueren ezaugarriak

ACEX proiektuaren²² barruan dauden gure lagineko 12 eskola-liburutegietatik gehienek nahiko eredu homogeneoari jarraitzen diote irakurtzen zaletzeko jardueren eta zerbitzuen eskaintzan. Izan ere, ACEX proiektuaren barruan dauden liburuzainek asteazkenero izaten dituzte zonako bilerak, eta bilera horietan, besteak beste, jardueren berri ematen diote elkarri. Liburuzain bakoitzaren lana izaten da jarduera horiek aberastea eta beren ikastetxeko ikasleentzat egokitzea (hala nahi izanez gero).

Beraz, irakurzaletzeko jarduera gehienak klixe²³ izaten dira.

²² ACEX Proiektua: Eusko Jaurlaritzaren ikastetxe publikoetan eskolaz kanpoko jarduerari buruzko proiektua. Blog-a: <http://www.acex.hezkuntza.net/web/guest>

²³ Klixe: 2. gehiegitan erabiltzen den ideia edo esaldia. Egungo Euskararen Hiztegia: <http://www.ehu.es/eeh/cgi/bila?z=klixe>

ACEX proiektutik kanpo dauden ikastetxeetan irakurzaletasuna sustatzeko jarduera batere ez (5 ikastetxetan) edo oso gutxi antolatzen dira, eta antolatuz gero, Amara Berri proiektuan murgildurik dauden ikastetxeetan, adibidez, gehienetan mintegian (ikasgai bereko irakasleek osaturik) egituratzen dira jarduerak.

Laburbilduz, eta gure 10. hipotesiari helduz, goiko datuetatik eta liburuzainen ekarpenetatik ondorioztatzen da eskola-liburutegietan egiten diren irakurzaletasuna sustatzeko jarduera gehienak bai txikiekin bai LHko lehenengo zikloko ikasleekin egiten direla, eta jarduerok irakurketa ludikoari lotuta daudela. Era berean, irakurzaletzeko ideiak eta jarduerak eskola-liburutegi gehienetan berdinak izaten dira (ACEX programan edo programaren bitartez antolatzen baitira), eskola-ordutegitik kanpo burutzen dira gehienak eta ikasleentzat borondatezko izaera dute. Hori dela eta, azterketa honek gure 10. hipotesia berresten du.

Hurrengo azpiatalean, aztertuko da eskola-liburutegia nola kokatzen den ikastetxearen bizitzan eta zein balio duen ikas-komunitatearen ikas-prozesurako. Helburua da ezagutzea eskola-liburutegien presentzia eta garrantzia ikastetxean, beren egokitasunaz eta balioaz, azken finean beren eraginaz hausnartu ahal izateko.

VIII.4 Eskola-liburutegiaren integrazioa eta inplikazioa

Eskola-liburutegiek ikastetxean duten integrazioa eta inplikazioa deskribatzen hasi aurretik, bi termino edo azter-unitate hauekin zer ulertu eta aztertuko dugun argitu nahi dugu.

“Integrazioa” aipatzen denean, eskola-liburutegiek ikas-prozesuko partaideekin elkarlanean aritzeko duten aukera eta gaitasunari egiten zaie erreferentzia. Mónica Barók 2012(a)an OEI-k antolatutako Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es aurkeztu zuen ponentzian honela dio “integrazio” kontzeptuaz: “palabra que permite definir las bibliotecas escolares en el s. XXI, que les sitúa

como ente importante en el centro”. Hortaz, “integrazio” azterketa gaiaren bitartez, eskola-liburutegiaren garrantzia eta presentzia ikastetxean aztertuko dugu.

“Inplikazio”ari dagokionez, ulertzen dugu eskola-liburutegiak, ikas-komunitate osoarentzat garapen pertsonal eta akademikoa lortzeko tokia denez, ikas-prozesuaren jardueri kalitate hobea ematearren, maisu-maistra eta ikasleei laguntzen diela dituen material eta baliabide egokiz hornituz. Garciarena eta Confortik (2011:147) honela adierazten dute: “Una biblioteca es exitosa cuando se convierte en punto neurálgico de un centro escolar. Para ello debe flexibilizar sus espacios de aprendizaje, generando proyectos de trabajo que inciten a la recreación, las prácticas de lectura, la alfabetización informacional, el desarrollo de grupos de investigación y el estudio individual”.

Gure ustez, “integrazio” eta “inplikazio” neurriak eragin maila desberdina ekarriko die irakurtzen zaletzeko jardueri eta eskola-liburutegiak antolatzen duen orori. Horretan datza, hain zuzen, kontzeptu bi hauen garrantzia gure ikerketan.

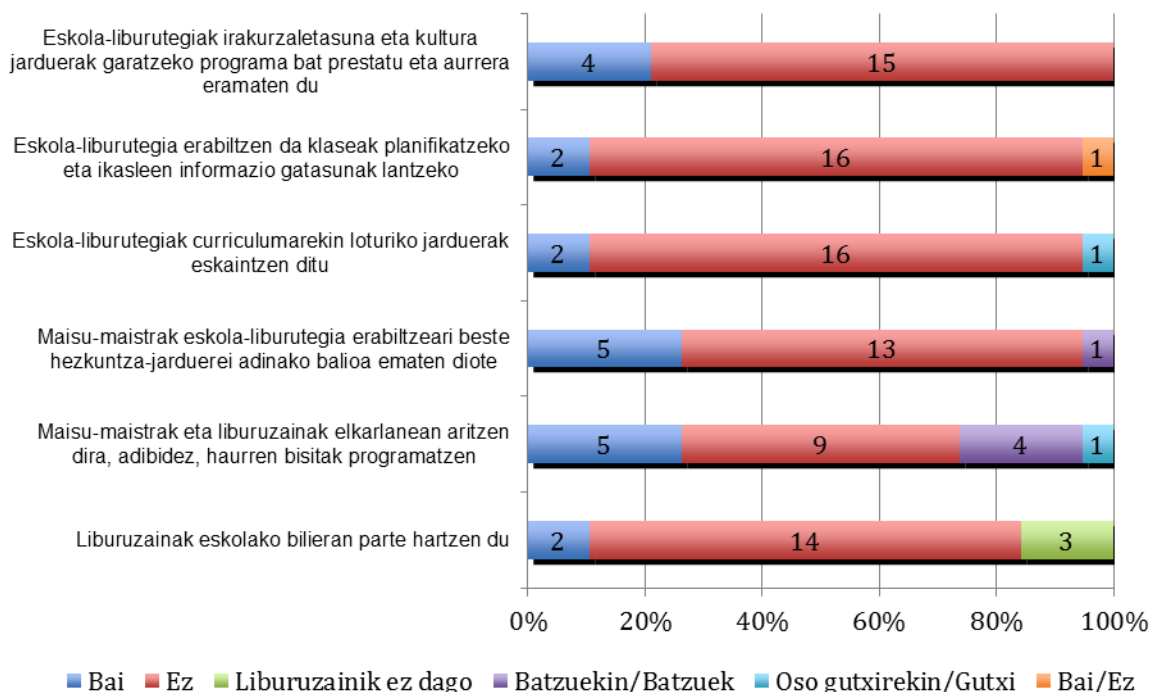
Hori dela eta, hipotesi bat formulatu dugu gai honen inguruan, 11. hipotesia hain zuzen, zeinak esaten baitu, batetik, eskola-liburutegiaren “Inplikazioa” eta “Integrazioa” ikas-komunitatearen bizitzan eta ikas-prozesuan oso eskasa izaten dela, eta horrek eskola-liburutegiari eragozten diola ikusgarritasuna eta benetako pisua izatea zentroan; eta bestetik, ikastetxeetako ildo pedagogikoetan ezaugarri zehatz batzuk direla eta, eskola-liburutegiak integratuagoak eta inplikatuagoak izaten direla.

Gure ikerketan, eskola-liburutegien “Integrazioa” eta “Inplikazioa” liburuzainei inkestan eta elkarrizketan galdetu dizkiegun ondoko dimentsioen arabera baloratuko dira:

- Liburuzainak eskolako bileretan parte hartzen duen (inkestaren 23. itema) (“Integrazioa”).

- Maisu-maistrak eta liburuzainak elkarlanean aritzen diren, adibidez, haurren bisitak eskola-liburutegira programatzen (elkarrizketaren 4.1.-4.3. arteko galderak) (“Integrazioa”).
- Maisu-maistrek eskola-liburutegia erabiltzeari beste hezkuntza-jarduerei adinako balioa ematen dioten (elkarrizketaren 2. galdera) (“Integrazioa”).
- Eskola-liburutegiak curriculumarekin loturiko jarduerak eskaintzen dituen: teknologia berrien erabileraz, ikerketaren hastapenei buruz,... (inkestaren 22. itema; elkarrizketaren 44. galdera) (“Inplikazioa”).
- Eskola-liburutegiak balio duen klaseak planifikatzeko eta ikasleen informazio gaitasunak garatzeko (inkestaren 10., 11. 13., 21 eta 22. itemak; elkarrizketaren 1 eta 3. galderak) (“Inplikazioa”).
- Eskola-liburutegiak bideratzen duen programa bat irakurzaletasuna eta kultura jarduerak garatzeko (elkarrizketaren 1, 13-16, 42-44, 46. eta 48. galderak) (“Inplikazioa”).

Honako taula honek eskola-liburutegi bakoitzak azterketa puntu bakoitzean nola erantzuten duen dakar.



VIII.3 Irudia. Eskola-liburutegien integrazioa eta inplikazioa aztertutako puntuen arabera (n = 19) [Lagineko eskola-liburutegi guztien datuak Eranskinetako B.4 taulan]

Goiko irudiak erakusten digu eskola-liburutegiko arduradun eta liburuzainen arabera irakasle eta liburuzainen arteko koordinazioa oso eskasa dela. Koordinazio eza, gainera, hiru puntutan ematen da: bata, ez dago irakasle eta liburuzainen artean elkarlanik; bigarrena, maisu-maistrek ez diote eskola-liburutegiaren dinamikan parte hartzeari garrantzirik ematen; eta hirugarrena, irakasleak ez dira eskola-liburutegiaz baliatzen euren irakastea eta ikasgaiak planifikatzeko.

Aipatuetako datuez gain, jasotako informazioarekin (ikus Eranskinetako B.4 taulan) argi gelditzen da eskola-liburutegitik ez dela gehienetan eskaintzen irakurtzeko ohiturak sustatzeko programarik (4 eskola-liburutegitan egiten da hori), ezta curriculumarekin lotutako programarik ere (6 eskola-liburutegitan).

VIII.3 irudian ikus daitezkeen bezala, liburuzainen partaidetza ikas-komunitatean eta ikastetxearen kudeaketan oso baxua da (2 ikastetxetako liburuzainek parte hartzen dute bileretan beste irakasleekin batera, eta liburutegiko arduradun gisa dauden beste bi irakasle

zuzendaritza taldeko partaideak dira). Gainontzeko liburuzainek ezetz erantzun dute euren parte hartzeari buruzko galdera honetan.

Orokorrean, gure azterketan besteen gainera bi eskola-liburutegi nabarmentzen dira “Integrazioa” eta “Inplikazioa” adierazten dituzten dimentsio-puntuak betetzen: 4BerpD17eskl eta 3DpD15eskl.

Beste eskola-liburutegi batean ere (6GopD23esklan) dimentsio-puntu gehienak betetzen badituzte ere, agerian gelditu da ikastetxe horrek liburuzain bat falta duela (eskola-liburutegiaren ardura duten zuzendaritza taldeko bi kideek aitortu dutenez, ezin dute lan gehiago beren gain hartu).

Bestalde, esan dezakegu 1BpA30eskl ikastetxean liburuzainaren dinamismoarekin lotura argia duela eskola-liburutegiaren “Integrazio” eta “Inplikazio” mailak, eskola-liburutegiak berak baldintza oso eskasak baititu.

Orain, liburuzainen aipu batzuen bitartez ezagutuko ditugu “Integrazioa” eta “Inplikazioa” kontzeptuei loturiko euren balorazioak, baita azpimarragarriak eta kontuan hartzekoak iruditu zaizkigun ideiak ere. Informazio hau funtsezkoa iruditzen zaigu, eragile hauen hitzetan islatzen baitira, batetik, ikastetxeetan eskola-liburutegiari ematen zaion garrantzia, eta bestetik, zeintzuk diren eskola-liburutegiak “Integrazio” eta “Inplikazio”-rako dituen eguneroko oztopoak.

VIII.4.1 Integrazioa

Eskola-liburutegiaren garrantzia eta ikastetxearen dinamikan duen integrazioari dagokionez, orokorrean liburuzain guztiek bat egiten dute esatean eskola-liburutegiak ikastetxean oso presentzia urria duela eta eragin-esparrua oso mugatua duela, hortaz, nabarmen uzten dute eskola-liburutegiak oso “Integrazio” eskasa duela ikastetxearen bizitzan.

Aurreko baieztapena liburuzainek adierazitako hitzetan ageri diren ideietatik ondorioztatzen dugu:

1. Marjinazioa

“La biblioteca en el centro es un ente aislado”. (3PpD12eskl)

2. Eskola-liburutegiaren garrantzia dokumentuetan jasotzen bada ere, eguneroko praktikan ez da kontuan hartzen, ez du garrantzirik:

“Mi proyecto está dentro del PCC del centro, pero está, como otro documento más. Entonces, el profesorado no utiliza la biblioteca como a mí me gustaría... Yo cuando llegué aquí dije, la biblioteca tiene que ser el motor del centro, pero no, no es el motor del centro. Es el motor de los chicos y de las chicas, del alumnado; eso sí, vienen mucho...”. (2GpAD11eskl)

3. Oztupoak:

a. Maisu-maistren ohitura, konpromiso eta kontzientzia falta:

“Los tutores en Primaria están únicamente preocupados de acabar el libro, pero no entienden que el libro son ellos, el libro de texto es únicamente un soporte. Hay muchos maestros que siguen reproduciendo los mismos métodos con los que ellos aprendieron en su infancia, y no tienen creatividad para cambiar, para enganchar a los niños de otra manera. Falta actualización en los docentes”. (1BpAD04eskl)

b. Liburuzainen ordutegia bateraezina da beste irakasleen ordutegiarekin:

“Ez daukat momentua irakasleekin... orduan, pixka bat... pasilloetan lortzen duguna”. (1BpD06eskl)

c. Teknologia berrien falta:

“Solo hay un ordenador en la biblioteca, pero como hay una sala de informática es suficiente... En estos momentos (en la biblioteca escolar), tampoco tenemos servicio de Internet”. (1BpA30eskl)

d. Interneten nagusitasuna:

Ikuspegi pragmatikoa nagusitzen da liburuzainen artean: “Dana dago sarean” izaten da liburuzain batzuek erabiltzen duten argudioa justifikatzeko ikas-komunitateak eskola-liburutegia gutxiago erabiltzea:

“Orain, momentu honetan, Internetekin eta abar, pixka bat gelditu da zaharkituta edo... badaude beste bide batzuk informazioa lortzeko, igual umeentzat errezagoak, eta egiten da, azken finean da liburutegia ere, egiten dozu Interneten bidez, baina da liburutegia ere... Informazioa nola bilatu, eta ikerketan egiten dira, adibidez, aritzen dira, baina eske gaur egun dana dago Interneten eta errezago topatzen dute, hori da errealidadea, triste edo desberdina”. (4ZiD26eskl)

e. Curriculumak garatzeko eskola-liburutegiaren funts-bilduma eskasa eta ez egokituia.

“La zona de consulta de la biblioteca no se usa para nada, porque aquí todos manejan el ordenador. Aquí tenemos pizarra digital en 4º, 5º y 6º. La información procede de Internet. Ellos manejan bien el sistema, y si tienen que utilizar alguna imagen, son mucho más nítidas y más modernas, y luego pueden imprimir, con lo cual también eso les beneficia, y luego es que a poco que escriban les sale toda la información. Aunque lo que más manejan es Wikipedia, también Youtube, con vídeos, el cuerpo humano... Así que esto (la sección de consulta) está aquí, pero se utiliza muy poco. Fundamentalmente lo que tenemos de Ciencias Naturales y los dinosaurios, eso sí, los de 1º.”

Tenemos un solo ordenador, que yo no hago más que pedir más, pero no nos llega el presupuesto, se conoce. Tenemos atlas de todo, Geografía, Geología, diccionarios,...
(2GpAD11eskl)

f. Liburuzainaren jarrera eta iritzi tradizionala

“Me gustaría que se incorporaran más recursos digitales y de información, bueno, tampoco necesitan tanta cosa, porque estamos hasta 6º. Es que es Primaria esto. Yo entiendo, es que Geografía, tienes que tener unos Atlas actualizados... lógicamente, pero investigar... sí, pero como muy elemental.” (1BpA30eskl)

g. Liburuzainen motibazioa galtzea

“Zer izango den etorkizuna? ba nik ez dakit... liburuak desagertuko dira? desagertu ez, baina geldituko direla bazter batean bai, batzuk agian ordenagailuekin... baina ez dakit... zeren lehenengo liburutegia gaur egungo liburutegiarekin ez dauka zerikusirik... erabilpena... Eske orain da makina eta liburua. Liburuak ja daude makinetan sartuta, horregatik uste dut nik, geldituko dira pertsona batzuk liburu hauek erabiliko dituztenak, baina gaztetxoak ez dakit nik etorkizunean zer erabiliko duten, eta hauek (liburutegiak) izango dira bisitatzeko liburutegi “reliquiak” ui... liburutegiak geratuko dira... pues... jakintsuenentzat edo zerozer berezia bilatu nahi dutenentzat...” (2BapD09eskl)

VIII.4.2 Inplikazioa

Elkarrizketetan agerian geratu da maisu-maistra gehienentzat eskola-liburutegiari loturiko guztia, maiz, oso urrun geratzen dela. Nolabait esateko, nabarmen gelditzen da maisu-maistrentzat eskola-liburutegia ikastetxearen bizitzarako beharrezkoa ez den zerbait

dela. Hori da liburuzain gehienen kexa. Liburuzainen aipu hauetan nabari dezakegu etsipen sentimen hori:

“Maisu-maistrekin ez dago elkarlanik. Niri gustatuko litzaidake, zeren hemen sentitzen zara pixka bat bakarrik; nik uste dut ez dela nirea biblioteca eta denon onurako dela. Ni prest nago laguntzeko, egiteko gauzak, baina leporatzea zure gainean “zuk egin, nahi duzuna”, baina ez dakit... batzutan ez dakizu zer egin, zer komeni zaien... Nik eskaintzen dizkiet maisu-maistreei liburutegian egiteko jarduerak, irakasleek ez baituzte liburutegirako bisitak programatzen; puntualki erantzuten dute, baina oso lanpetuta daudenez, beti ez dute erantzuten.

Eskola-liburutegia pixkat baztertua dagoela ikusten dut. Irakasleek pentsatzen dute hor dagoela, nik eramaten dudala eta egiteko nik nahi dudana”. (2BapD09eskl)

“Nik esaten diet irakasleei, eta haiek ere ulertzen dute inportantea dela, baina egia esateko, lanpetuta daude. Ni ere, tutorea nintzenean horrela nengoen”. (2GpD10eskl)

“No trabajo en colaboración con el profesorado. Cuando comienza el curso les mando mi circular de las normas de la biblioteca, de su funcionamiento y demás, y siempre les digo que estoy a su disposición, y si el profesorado considera que puede necesitar algo de lo que se oferta desde la biblioteca, pues me lo piden. Para programar actividades... es muy difícil; no coincido con ellos, ni en reuniones de ciclo... porque cuando hay esas reuniones yo estoy trabajando con niños. ... Los maestros que vienen a la biblioteca con niños vienen básicamente a leer, a motivarles básicamente en el tema de la lectura. Bueno cada uno en su parcela”. (3SpA33eskl)

Liburuzainen adierazpenetan nabari da hauek sentitzen dutela maisu-maistra askorentzat zerbitzu lagungarri baino, neurri batean bederen, eskola-liburutegia zama dela, eskola-liburutegiak eskain diezaiekeena hutsala balitz bezala.

Liburuzain batzuk, etsipenak jota, liburutegian ixten dira:

“Nik badakit akats asko ditudala eta asko hobetu behar dudala, baina eske, bai antolatzeke, mugitzeko gehiago hau, baina ikusten dut neure burua batzuetan mugatuta, gustatuko litzaidake gehiago egitea, bai, liburutegia koordinatzeko, denon artean egin behar da, kolaborazioan. Eskaintzen dituzu gauzak, eta gero... ba azkenik esaten duzu, ez dut egingo, azkenean, zu ere gelditzen zara hor, egingo dut nirea”.

(2BapD09eskl)

“Yo trato de no echar el lazo al profesorado, pasar informaciones que les pueda servir, bien... porque la gente está superasfixiada. No quiero que el profesorado me vea como la de la biblioteca, “uff, que ya viene a proponernos otra cosa”, y yo, no es que es muy interesante”. (3SpA33eskl)

“Batzutan sentitzen naz bakarrik, batzutan. Badakit eskatzen dotenean zerbait, ba arazo barik... badaude prest laguntzeko, baina batzutan neu sentitzen naiz eureri zelan eskatuko diet, horiek daukaten hainbeste gauza, hainbeste bilera...”

(3DpD15eskl)

“A veces estoy un poco perdida en el tema de la relación... hasta qué punto si algo que preparo yo es lo que ellos necesitan o es algo que... va, ya viene... o al revés, yo siempre les digo, si queréis hacer algo me lo pedís. Así que yo a veces pienso, si me dijeran oye yo estoy dispuesta a lo que queráis, yo creo que lo aprovecharía... a veces me siento que no aprovechan. Porque ¿me voy a poner a preparar sin saber si les

interesa? 1 hora de resultado es mucho trabajo. ¿Me voy a poner a hacerlo para que los profesores digan, no tengo tiempo, y los alumnos digan, buff,...?” (1BkA35eskl)

Labur esanda, liburuzainek agerian utzi dute irakasleek ez dutela eskola-liburutegia ikas-komunitaterako zerbitzu garrantzitsu sentitzen, ezta erabiltzen ere, eta horren aurrean etsipen-sentimendua nagusitzen dela liburuzainen artean.

Horrenbestez, eskola-liburutegian bestelako jarduerak, eta jarduera gehiago, programatu ez izana horrela arrazoitzen edo justifikatzen dute liburuzainek euren diskurtsoan. Arrazoi edo zuriketa? Alegia, eskola-liburutegian beste dinamika bat ezartzen ez lortzeagatik gaizki sentitzen dira, edo behar bezala ez aritzearen kontzientzia islatzen da aipu hauetan nagusitzen diren ideietan?.

Orain arte aipatutako oztopoez gain, zenbait liburuzainek bestelako esperientziak ere izaten dituzte eskola-liburutegian “Integrazio” eta “Inplikazio” gaiei dagokienez. Horiek aipatuko ditugu hurrengo lerroetan.

VIII.4.3 Bestelako esperientziak

Eskola-liburutegia beste era batera bizi duten liburuzainak ere badaude. Izan ere, partaide gehienek eskola-liburutegiaren bazterketa salatzen baziguten ere, goian irakurri bezala, bi ikastetxetako esperientziek erakusten dute eskola-liburutegi horietan sentitzen direla ikas-komunitate eta ikas-prozesuaren partaide. Aipu hauek egoera ezohiko hori erakusten dute:

“Eskola-liburutegia da baliabide gune bat eta eskola komunitateari eskaintzen zaion zerbitzu bat. Nahiago dugu liburutegia erabiltzea ohituraz, txertatzea eguneroko dinamikan... Sistema honetan, maisu-maistra guztiak inplikaturik daude. Gure sisteman liburutegia da Metodologiaren ardatza, liburutegia, liburutegiaren

erabilera, delako Amara Berri sistemaren ezaugarri metodologiko bat, informazio iturri bezala”. (6GopD23eskl)

“Zikloko batzarrak ez dotez galtzen, ostantzean harile galtzen dot eskolakue. Klaustroetara derrigortuta zaude joatera, baina zikloko batzarrak, ostantzian ez bazara juten, desbinkulatzen zara eskolako bizitzatik, nik laguntzen dot, dantzak jaietako, disfrazak, ... parte hartzen dot hor... ”. (4BerpD17eskl)

Gure ikerketari begira, garrantzitsua da ohartaraztea goiko aipua Amara Berriren ildo pedagogikoari jarraitzen dioten bi ikastetxetako eskola-liburutegietako arduradunek eta liburuzainek egin dituztela.

Nolanahi ere, liburuzainak eskola-liburutegi gutxi batzuetan aritzen dira irakasleekin elkarlanean, hau da, irakasleen babesa eta zuzendaritza taldearen konpromisoa ere izaten dutenak gutxi dira:

“Los profesores colaboran mucho con la biblioteca, pero es muy importante que la biblioteca se meta con ellos, que les implique, que se acerque y que les pregunte. Trabajo mucho con el equipo directivo. Es importante. (1BpA30eskl)

Laburbilduz, honako hauek dira azterketa honek islatu dituen emaitzak:

Eskola-liburutegien “Integrazio” eta “Inplikazio”-ari dagokienez, esan dezakegu datuek eta aipuek berretsi dutela gure 11. hipotesia, zeinak esaten baitzuen eskola-liburutegien “Inplikazioa” eta “Integrazioa” ikas-komunitatearen bizitzan eta ikas-prozesuan oso eskasa izaten dela. Izan ere, berretsi izan dugu oso hedatua dela eskola-liburutegia baztertuta dagoelako sentipena; baita komunitatearen interes falta eta ikas-prozesutik urrun sentitzen direlako pertzepzioa ere: liburuzainen lagineko apenas % 15ek adierazi du eskola-liburutegia funtsezkoa dela beren ikastetxean eta eskola-liburutegiak ikas-komunitatearen dinamikarekin bat eginda funtzionatzen duela.

Halaber, garrantzitsua da azpimarratzea “Inplikazio” eta “Integrazio” ezberdina, positiboan, erakutsi duten lau ikastetxetatik hiru Amara Berriren ildo pedagogikoaren partaideak direla. Badirudi, beraz, mugimendu pedagogiko honek sustatzen eta ahalbidetzen duela eskola-liburutegiaren aldeko jarrera. Hortaz, ondorioztatu ahal dugu, hipotesi honen bigarren partean esaten genuen bezala, ildo pedagogikoen arabera “Inplikazioa” eta “Integrazioa” badagoela, datuek erakutsi digutenez, “Integrazio”-an eta “Inplikazio”-an jarrera positiboak erakutsi dituztenak Amara Berri proiektuarekin lotutako ikastetxeak izan baitira.

VIII.5 Liburuzainen prestakuntza profesionala

Azpiatal honetan, liburuzainen prestakuntza profesionala aztertuko dugu, jakiteko liburuzain hauek zein irizpideren arabera aukeratuak izan ziren liburutegian aritzeko, eta nola prestatu diren eskola-liburutegiko lanerako.

Azterketa honekin hasi aurretik, liburutegiko arduradunei buruzko bi ezaugarri pertsonal aipatu nahi ditugu, lehena sexuarekin eta bigarrena liburuzainen adinarekin loturikoak. Liburuzainen laginaren sexuari dagokionez, nabarmen gelditu da emakumezkoen lanbide bat dela, bi liburuzain salbu beste guztiak emakumeak baitira. Liburuzainen adinari erreparatzen badiogu, lanbide “heldua” dela esan behar dugu, guztiek 40 urtetik gorakoak direlako (are gehiago, liburuzainen bi herenek 53 urte baino gehiago daukate). Horrek esan nahi du liburuzain ia guztiak irakasle hasi zirela LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990eko urriaren 3koa) Hezkuntza Sistema indarrean jarri aurretik.

Aipatutako ezaugarriez gain, liburuzainek zer-nolako prestakuntza profesional zuten, hau da, liburuzain taldearen prestakuntzaren ezaugarriak ezagutu nahi izan ditugu. Izan ere, atal teorikoan ikusi izan dugunez, oso aintzakotzat hartu behar da profesional hauen prestakuntzarekin zerikusia duen guztia, liburuzainak eskola-liburutegiaren kudeaketan, eta

beraz eskola-liburutegiaren emaitzetan, duen eraginarengatik. Ideia hau ezin hobeto adierazi dute Barók eta Mañak:

El hecho de extraer un rendimiento pleno de la biblioteca escolar depende, en primera instancia, de la correcta preparación de quien la gestiona... Se argumenta que los profesores y los alumnos las usan poco, por tanto, no tienen por qué estar gestionadas por profesionales. Pero, si no es un profesional quien las gestiona y nadie las organiza, no sirven a nadie, tal y como ha sido hasta ahora (Baró eta Maña, 2007(a):186).

IFLAK argitaratutako *Eskola-liburutegietako Gidallerroetan* (2002), hirugarren kapituluan, zehaztu zituen eskola-liburutegietako profesionalen ezagutzak liburutegiko lan arlo desberdinetan. Agiri honetan oinarritzotzat jotzen da eskola-liburutegia aditu batek gidatzea, bestela, IFLAK ohartarazten duenez, arriskua da hezkuntza-komunitateak liburutegiarengandik espero dezakeena zapuztea.

Ildo horretatik, prestakuntza egokiak, neurri handian adituen ustez, eragiten du eskola-liburutegiaren funtzionamenduan eta hor gertatzen eta produzitzen den guztian, alegia, liburuzainaren prestakuntzak eragina dauka ikasleek jasotzen duten inputean. Horretan datza azterketa-puntu honen garrantzia.

Hori dela eta, hipotesi bat formulatu dugu gai honen inguruan, bi zatitan bereizita: lehena, eskola-liburutegian lanean dauden pertsona hauek ez dute hasierako prestakuntza profesionalik izan liburuzaina izateko. Eta bigarrena, liburuzainek lanean ziharduten bitartean jaso duten prestakuntza beren apetaren araberakoa izan da, beren interes pertsonalak gidatua, eta puntuala, unean-unekoa.

12. hipotesia egiaztatzeko, hiru faktore aztertu ditugu hemen:

1. Liburuzainak lanpostura heltzeko arrazoi nagusia: liburuzainen lanpostuarekiko motibazioa ezagutzeko.
2. Liburuzainak eskola-liburutegira sartu zirenean nolako prestakuntza zuten: eskola-liburutegiak zein baldintzatan antolatu diren eta zein abiapuntu izan duten aintzat hartzeko.
3. Liburuzainek jaso duten prestakuntza eta egun jasotzen ari diren prestakuntza, prestakuntza hori non eta nola jaso duten eta prestakuntzaren autobalorazioa: liburuzainek eta Administrazioak lanpostuarekiko eta eskola-liburutegiarekiko beren gain hartu duten konpromisoa baloratzeko.

Atal honetako emaitzak aurkezteko, aurreko ataletan bezala, datu kuantitatibo eta kualitatiboan trataera bateratuarekin jarraituko dugu. Hori dela eta, goian aipatutako azter-unitateen datuak liburuzainei egin zitzaizkien galdeketa eta elkarrizketetan bildutakoak dira.

Dena den, faktoreen azterketarekin hasi aurretik, komeni da argitzea lagineko liburuzain guztiak hezitzaileak direla, edo gutxienez, hezkuntzarekin lotura duten ikasketak dituztela: 6 pertsonak goi-mailako ikasketak dituzte, horietako lauk Magisteritza diplomatura bat eta lizentziatura bana egina dute; 9k Magisteritzako ikasketak egin zituzten, 2k Magisteritzako 2 diplomatura, 1ek Magisteritzako 3 diplomatura, eta beste batek Magisteritzako 4 diplomatura. Beste liburuzain 1ek lizentziatura baten 1. zikloko ikasketak ditu. Bestalde, 18 liburuzain inoiz ikastalde baten tutorea izan dira.

Daturik esanguratsuen hurrengoa da: ez dago liburuzain lanpostua betetzen liburuzain titulazioa duen pertsonarik, hau da, liburuzain espezializaturik ez dago.

Hau dena kontuan hartuta, azter dezagun orain zerk eraman zituen profesional hauek eskola-liburutegi batean lan egitera.

VIII.5.1 Liburuzainen motibazioa eskola-liburutegian lan egiteko

Aurrez aipatu bezala, azpiatal honetan, eskola-liburutegiko lanpostua eskatzeko liburuzainen motibazioa aztertuko dugu, jakiteko halako lanpostu honetan aritzeko liburuzainaren arrazoiak kanpoko motibazioak eraginda izan zen, adibidez, lanari eusteko, edo barneko motibazioak eraginda, eta beraz, norbere erabakiak eta motibazioak eraginda. Izan ere, gure iritziz, lanpostura heltzeko bidea inposizio izan edo norberaren gogoia izan, horrek lanpostu horrekiko oso jarrera desberdinak sorrarazi behar dituelako.

Esan behar dugu, halaber, liburuzainen adierazpenak ez direla oso esplizituak izan gai honen inguruan, eta batzuetan, inferentziaz jaso ditugula ondoren azalduko ditugun emaitzak. Hona hemen ezagutu ditugun arrazoiak eskola-liburutegian liburuzain egoteko:

1. Beren irakasle lanpostuari esleitutako hizkuntz eskakizuna ez betetzea: maisu-maistra zirenean, beren plazari ezarritako hizkuntza-profila bete ez izanagatik, Administrazioak lekualdatzera eta lanpostuz aldatzera derrigortu zituen egoera horretan zeuden irakasleak. ACEX programaren bitartez, eskola-liburutegien lanpostua, besteak beste, eskaini zitzaaien halako irakasleei.
2. Aurreko egoerarekin lotuta, lan-ordutegia ez baitzuten osorik betetzen.
3. Irakurzaleak izanik, baten batek animatu zituelako liburutegiko lanpostua eskatzera.
4. Lanpostua ez zuelako beste inork hartu nahi izan.

Liburuzain hauen eskola-liburutegiaren ardura hartzeko arrazoiak eta motibazioa, beraz, ez dira gehienetan profesionalak izan, alegia, ez dira lotuta egon liburuzainek egindako ikasketen arlo berean lan egin nahi izatearekin. Aitzitik, lehenengo bi arrazoietan aipatzen den bezala, Administrazioaren erabaki bati lotu behar zaio maisu-maistra batzuk liburuzain lanpostua betetzen bukatzea.

Azterketa honekin jarraitzeko, liburuzainen euskara-ezagutzari buruzko datuak jaso dira. Aspektu hau ez da gure ikerketaren azterketa-helburu zuzena izan, baina interesgarria iruditu zaigu aipatzea datuen irakurketak eta konparazioak eman diezaguketen informazioagatik.

Eskola-liburutegian lanpostua eskuratzeko goian aipatutako arrazoi bat irakasleek hizkuntz eskakizuna ez betetzea zen, eta azterketa honekin jakin nahi izan dugu gure laginaren egoera puntu honetan zein zen, baloratzeko liburuzainen aspektu honek eskola-liburutegiaren dinamikari ikastetxean eragiten dion. Izan ere, eskola-liburutegiaren lanean ezinbestekoa da ikasle zein irakasleekin liburuzainak izan behar duen harremana, komunikazioa. Hori dela eta, kontuan hartzeko faktoreak iruditu zaizkigu liburuzainen hizkuntza-gaitasuna euskaraz eta ikastetxeak duen hizkuntza-eredua harremanetan jartzea, eta aurrekoari lotua, liburuzain beterano eta sartu berrien artean euskara-ezagutza desberdintasunik ote dagoen aztertzea.

VIII.1 taulan liburuzainen euskara ezagutza, eskola-liburutegia ACEX partaide ala ez izatea, eta ikastetxearen hizkuntza-eredua alderatu ditugu, ezagutzeko, batetik, euskaraz komunikatzeko gaitasunean zein den liburuzainaren egoera hezkuntza-komunitatearekiko, eta bestetik, hizkuntz egoera desberdina ematen zen ACEX programako eskola-liburutegietan eta ACEX programakoak ez direnetan.

VIII.1 Taula

Liburuzainen euskara maila ACEX programaren partaidetzaren eta ikastetxearen hizkuntza-ereduaren arabera (n=19)

Euskara- ezagutza	ACEX programakoa		Ez ACEX		Liburuzainak guztira (%)
	Maiztasuna (%)	Ikastetxeko hizkuntza- eredua	Maiztasuna (%)	Ikastetxeko hizkuntza- eredua	
Erabat erdalduna	0 (% 0)		1 (% 5.26)	A+B	1 (% 5.26)
Hitz solteak	2 (% 10.5)	D	0 (% 0)		2 (% 10.5)
Elkarrizketa errazak	4 (% 21)	A+D	1 (% 5.26)	A+B	5 (% 26.3)
Euskalduna	7 (% 36.8)	D	4 (% 21)	D	11 (% 57.9)
Guztira	13 (% 68.42)		6 (% 31.57)		19

Maiztasun taula. Adierazten diren portzentajeak liburuzain kopuru osoarekiko dira.

Liburuzainen euskara-ezagutza hizkuntza konpetentzien arabera bereizi da: euskaraz irakurtzen; euskaraz idazten; euskara ulertzen; euskaraz hitz egiten. Hala ere, euskaldun-ez euskaldunen bereizketa bakarrik euskaraz hitz egitea kontuan hartuz neurtu dugu. Euren euskara-ezagutzari buruz galdetu zaienean liburuzainei, hau da, haien ustez nola ikusten duten euren burua euskaraz komunikatzeko, hurrengo lau aukeratetik bat hautatu behar zuten: “Ondo”; “Elkarrizketa errazak”; “Hitz solteak bakarrik”; “Ez dut hitz egiten”.

Liburuzainek adierazitakoaren arabera, ematen du bi errealitate bereiz daitezkeela euskara ezagutzan. Bata, euskaldunak ez diren liburuzainak (“Ez dut irakurtzen-idazten-ulertzen-hitz egiten”; “Testu-esaldi-elkarrizketa errazak”; “Hitz solteak bakarrik-Elkarrizketa batzuk”): batetik, ACEX programan liburuzainen heren bat direnak (6 liburuzain), eta D hizkuntza-ereduko ikastetxeetako eskola-liburutegietan lanean dabilzanak, eta bestetik, ACEX programatik kanpo dauden bi liburuzain, A-B hizkuntza-ereduetako ikastetxeetan lan egiten dutenak. Bigarrena, euskaldunak diren liburuzainak, 11 liburuzain oro har, 7 ACEX programako partaideak, eta 4 ez direnak, eta D ikastetxeetako eskola-liburutegietako liburuzainak direnak.

Bildu ditugun datuen arabera (2 liburuzainek ez baitituzte identifikazio-item hauek erantzun), liburuzain euskaldunak azken 8 urteetan bilakatu dira liburuzain (9 liburuzain), eta ez euskaldunak, 6 urte darama berrienak lanpostuan eta 16 urte gehien eramaten duenak.

Horrenbestez, datu horiek berretsi egin dute euskaraz ez dakiten liburuzain batzuek D hizkuntza-ereduan lanean daudela, ACEX programakoak direla guztiak, eta eskola-liburutegian egoteko lehenbiziko arrazoia, aipatutako lehenengo bi puntuen ondorioa izan daitekeela.

VIII.5.2 Liburuzainen hasierako prestakuntza

Bigarren azterketa-puntuari dagokionez, liburuzainek emandako informazioak iradokitzen du profesional hauen artean hasierako prestakuntza falta orokorra izan zela. Errealitate hau liburuzain guztiona izan da, kasu batean salbu (2GpD10eskl ikastetxean sartu berria eta arduraldi partziala duen liburuzainaren kasuan, hain zuzen). Hortaz, esan dezakegu, liburuzainak eskola-liburutegira lanera sartu direnean, ez zutela betetzen -IFLA eta Liburutegi Planaren arabera- liburuzain-profilerako egokia zen prestakuntzarik.

Honela jaso dugu ahoz adierazita:

1. Liburuzain lanpostuan jarduteko ez zaie oinarrizko ezagutzarik eskatu.

“Neu hasieran oso galduta egon nintzen... Neu Haur Hezkuntzatik pasatu nintzen hona”. (3DpD15eskl).

“... porque yo de biblioteca no sabía nada hasta venir a la biblioteca”. (3PpD12eskl).

“Cuando yo empecé en la biblioteca, que yo empecé en blanco,...”. (5GapA34eskl).

“Prestakuntza jarduerarik ez dugu egin, autodidaktak gara”. (6GopD23eskl).

“Lo primero que hice fue ir a un curso de ABIES, hice ese curso y a partir de ahí a ver qué puedes hacer”. (1BkA35eskl).

2. Liburuzain batzuen ustez, lanpostu honetarako ez da prestakuntza berezirik behar.

“Yo creo que cualquier maestro tiene ya los ingredientes para poder hacerse cargo de una biblioteca escolar... gustándoles la profesión de la enseñanza, y no creo que hace falta más”. (3SpA33eskl).

“Yo, para lo que yo hago, que estoy con chavales al mediodía y luego a las tardes también con padres, que para eso también hace falta una formación y paciencia, algunas veces más que con los hijos... Yo creo que biblioteconomía puede estar muy bien, pero si no hay otra parte... igual no es necesario la carrera de Pedagogía, pero al menos una formación, o incluso como monitor, como monitor de tiempo libre o de ... algo para la relación con los chavales...”. (1BkA35eskl).

“Ez dakit zer ikasten den Bibliotekonomian (nik azaltzen diot pixka bat), hori baino, nik uste dut jakin behar dela mamia, liburua zertaz doan, zein umeei (sic) dagokion, zein umerentzat dan egokia, gomendatzeko, adibidez, zuri zer gustatzen zaizu?, orduan halako liburua zuri gustatuko zaizu...” (4ZiD26eskl).

“-¿Tienes conocimientos de Biblioteconomía?

- No te entiendo, ¿qué es Bibliotecomanía? Yo no he hecho nada de eso, yo la formación que me ha dado ACEX. Últimamente nos han enseñado lo del blog. (1BpA30eskl).

“Bien,... unas nociones básicas de Biblioteconomía, pero yo creo que tampoco hace falta ser superior”. (3SpA33eskl).

Jarrera horren aurrean, salbuespenak badaude, hala ere, eta prestakuntzaren gabeziak zailtasun handiak dakarzukiola adierazten digu liburuzain honek:

“Nik uste dut lana, lan hau, oso inportantea dala; neuk hutsune asko dut, beraz, pentsatzen dut, beste prestakuntza bat ondo egongo dela... Haur eta Gazte Literaturan... zeren maisu-maistrek ez dute formakuntza Haur eta Gazte Literaturan, eta euskaraz, gitxiago”. (3DpD15eskl)

3. Edo irakurzalea izatearekin nahikoa dela uste dute liburuzain batzuek

“Un director muy joven, ... , sabía que me gustaban mucho los libros, que yo estaba en el paro. Me llamó y me dijo, ¿Podrías hacer algo con la biblioteca?” (1BkA35eskl)

Horrenbestez, liburuzain batzuen ustez, lanposturako langile espezializatua izatea ez da beharrezkoa, eta aipuetan adierazten dutenaren arabera, beste gaitasun batzuk – espezializazio profesionalarekin erlazionatuta ez daudenak- garrantzitsuagozat jotzen dituzte: irakasle izatea, hurrekin esperientzia izatea, etab.

VIII.5.3 Liburuzainek jasotako prestakuntza eta jasotzen ari direna

Ikus dezagun ondoren, zeintzuk izan diren liburuzain hauek lanean zeuden bitartean jasotako prestakuntza-ikastaroak, zeintzuk jasotzen ari diren, non eta nola, eta azkenik, beren prestakuntzaz duten asebetetze maila.

Hurrengo lerroetan liburuzainek erantzun zuten inkestatik (inkestaren 39-44. itemen arteko galderak) eta elkarrizketatik (elkarrizketaren 30.-40 artekoak), jasotako prestakuntzari buruzko xehetasun horiek deskribatzen dira. Liburuzainek jasotako eta jasotzen ari diren prestakuntzari buruz eta euren prestakuntzari buruz duten autobalorazioaz informazio guztia ikusi nahi izanez gero, jo Eranskinetako B.4 taulara.

Liburuzainek eman diguten informazioa laburbilduta, hauek dira lagineko liburuzainen prestakuntzaren ezaugarriak:

1. Lagineko gehienek ABIES eskola-liburutegetarako kudeaketa programan prestakuntza jaso dute.
2. Lagineko erdira ez da heltzen (% 42, hau da, 8 liburuzain) irakurzaletasuna sustatzeko teknikei buruzko ikastaroren bat jaso dutenak edo jasotzen ari direnak.
3. Liburuzainetatik erdiak (% 52k, 10 liburuzainek) Haur eta Gazte Literaturan jaso du edo jasotzen ari da ikastaroren bat.
4. 11 Liburuzainek (% 58k) Informazio-gaitasunetan prestakuntza dute.
5. Liburu eta material aukeretarako irizpideei buruz 7 liburuzainek jaso dute ikastaroren bat (% 37k).
6. Gaur egunean, 12 liburuzainek (% 63k) ez dute inolako prestakuntzarik jasotzen.
7. Lagineko 8 liburuzainek adierazten dute euren prestakuntza era autodidaktan egin dutela.

Liburuzainek euren prestakuntzaz egiten duten autobalorazioari dagokionez, datuek erakusten dute liburuzainen laurden bat inguruk uste duela prestakuntza egokia duela esparru guztietan (5 liburuzain) eta 3 liburuzainek, aldiz, erantzun dute esparru guztietan prestakuntza eskasa dutela. Lagineko ia heren batek (7 liburuzain) adierazten du Informazio gaitasunetan eta Bibliotekonomia arloan prestakuntza eskasa dutela.

Liburuzainek jasotako prestakuntza dela eta, argi dago denek ez dutela jaso modu berean. Hiru talde desberdin antzeman ditugu:

1. Prestakuntza osoa ikastaroetan jaso dutenak (ACEX programaren partaideak bereziki).

2. Ikastaroak eginak izan edo egiten egoteaz gain, beren burua autodidaktatzat dutenak.
3. Inolako prestakuntzarik sekula burutu ez dutenak.

VIII.5.4 Norberaren interesek bultzatutako prestakuntza

ACEX programaren barruan dauden 15 liburuzaintzat erakundeak berak programatu ditu ikastaroak, baina horietan izena ematea borondatezkoa izan da. Izan ere, liburuzain guztiek egin duten ikastaro komun bakarra ABIES katalogazio programa izan omen da.

1. ACEXek emandako hasierako prestakuntza

“Recibimos un curso de cuentos cuando empezamos... y la formación en Literatura Infantil te la vas haciendo tú poquito a poco. La formación de ACEX ha sido muy buena” (1BpA30eskl)

2. ACEX programak eskaini dien prestakuntzaren kalitatea

Oro har, ACEX programaren barruan dauden liburuzainek oso iritzi ona dute jaso duten prestakuntzari buruz. Halaber, gehienek defendatzen dute beren lanpostuetan aritzeko prestakuntza nahikoa izan dela eta ez dutela besterik behar.

Bi adierazpen hauek hori adierazten dute, hain zuzen:

“Los bibliotecarios de (PRO) ACEX tenemos una estructura muy determinada. Aparte de la formación impecable, una formación de privilegio... hemos tenido una formación de lujo”. (2GpAD11eskl)

“Valoro mucho las Jornadas anuales que organiza ACEX de autoformación, porque comparando con otros años en los que los conferenciantes igual sabían mucho, pero

te daban unas charlas que no eran prácticas. En este caso, en estas Jornadas, todo es práctico”. (3PpD12eskl)

3. Prestakuntzarekin jarraitzeko arazoak

Goian agertu bezala, liburuzain askok gaur egun ez dute prestakuntzarekin jarraitzen. Batzuek diote eskaintzen diren ikastaroen ordutegia dela arazoa, eta beste batzuek, aldiz, lanez gainezka egotea. Honela adierazten dute:

“Los cursos de GARATU este año no los voy a hacer, porque no me cuadran los horarios”. (1BpA30eskl)

“No he podido asistir a cursos, ni de Animación a la lectura... Actualmente tampoco, porque he tenido que estar trabajando como PRL (Proyecto Lingüístico). Actualmente tampoco puedo, porque estoy como secretaria en el equipo directivo”.

(1BpA04eskl)

Beste partaide honek, hala ere, prestatzen jarraitzeko asmoa adierazten du (ohartu, dena den, emakume honek arduraldi partziala duela, lanpostuan sartu berria dela, eta prestakuntza ikastaro gehien jaso duen liburuzainetako bat ere badela):

“Irakurketa animatzeko eta hori, GARATU programaren bidez egin dugu eta ordutegiaren barruan. Aurten jarraipena jarri dute, baina ordutegitik kanpo. Nik ere egingo dut. Ikastaro asko egin ditut...” (2GpD10eskl)

4. Prestakuntza gabezia beste liburuzainekin duten elkarlanarekin orekatzen da

Lankidetzaren garrantzia azpimarratzen dute ACEX programako partaideek:

“Tenemos un grupo de compañeros que nos enseña... Entre los bilbliotecarios nos ayudamos mucho. Lo que más hacemos es trabajar el grupo de los bibliotecarios a nivel práctico: un compañero decía: yo les leo un cuento y se me pasa el tiempo ¿qué

hago?, porque hay grupos superdifíciles. Entonces, entre todos les damos ideas”.

(1BpA30eskl)

“Entre el grupo de bibliotecarios que nos reunimos nos autoformamos en un “Enseña lo que tú mejor sepas hacer” (3PpD12eskl)

“Estamos los compañeros, que en las reuniones de seminarios, de zona, tutorizamos un poco a los nuevos, y al final esa es la formación que más nos está sirviendo. De la formación, creo que lo más interesante es haber llegado a este punto, que el ABIES lo explican compañeros de ACEX; que lo de los blogs o lo de Google o lo de... nos lo explican compañeros, que sacan ratos ahí de lo suyo para explicarnos a los demás. A mí esa formación por el momento, me es suficiente, podría saber mucho más, pero no iba a poder aplicarlo, no llego, yo no llego ya a más”. (3SpA33eskl)

“Oso lagungarria da ACEX programako partaideen artean dugun elkarlana, zeren eskola batean egiten dana, beste batek ere aprobetxatu ahal du, eta hemengo gauza bat pasatzen dozu... eta gainera, ez zara sentitzen hain bakarrik...” (3DpD15eskl)

“Cuando yo empecé en la biblioteca, que empecé en blanco, las reuniones en ACEX me vinieron muy bien: la formación en ABIES, y sobre todo, el comentar entre nosotras lo que le funciona a una o a otra, y los cursillos. “Nik gomendatzen dut” fue una experiencia que tomamos de un curso. Lo que mejor me viene es lo que comentan los compañeros”. (5GapA34eskl)

“Konpartitzea inportantea da, hori dago ACEXen, hor jardunaldietan beti aurkezten dot zeozer, beti nago prest laguntzeko, baina nagoena esaten da lan sistematiko hori, azkenik babesa da”. (4BerpD17eskl)

Orain arte esandakoa laburbilduz, hiru ideia edo egoera nagusi jaso ditugu gai honen inguruan:

1. Eskola-liburutegiak izan dira, arrazoiak arrazoi, ikasgeletan eta ikasleekin lan egiten jarraitu ezin edo nahi ez zutenen babeslekua edo destinoa -eta harrigarria da hori, izan ere, gero eskola-liburutegian ikasleak baitzeuden-.
2. Eskola-liburutegiaz arduratu da, eta arduratzen ari da, lanpostu horretarako bere burua eskaintzen zuena -beste aurrebaldintzarik gabe askotan- lanpostua betetzeko aldeztatik ezagutzarik ez baitzen eskatzen Hezkuntza arduradunen partetik.
3. Gaur egun liburuzain aritzen diren profesional hauen ezaugarri nabarmenak bi dira: bata, lanposturako boluntarioak izatea, eta bestea, noizbehinkako prestakuntza jaso izana.

Hori dela eta, datuek eta liburuzainen aipuek erakutsi diguten informazioaren arabera, hauxe ondorioztatu dezakegu:

1. Ikastetxe hauetan, liburuzain izatera heltzea ez dago lotuta prestakuntza profesionalarekin.
2. Eskola-liburutegian lan egiten ari diren pertsonak ez dituzte hautatu lanpostu horretarako beste batzuekin lehiatu.
3. Eskola-liburutegian lanean jarraitzeko, inork ez ditu liburuzainak behartzen prestakuntza profesional zehatz bat izatera; horrek iradoki dezake inoiz ez dituztela liburuzainak ebaluatzen.
4. Liburuzainek jasotzen duten prestakuntza pertsonaren arabera ere badela: dirudienez, liburuzain bakoitzak erabakitzen du zein prestakuntza jaso.

5. ACEX programako liburuzaintzat, urtero antolatu ohi diren jardunaldietan parte hartzea izan ezik, beste prestakuntzarik jasotzea kasu guztietan borondatezkoa da.
6. Eskola-liburutegietan liburuzain aritzen diren maisu-maistrek, gehienetan, oinarrizko prestakuntza jaso dute liburutegian aritzeko, eta ez zaie eskatu beste herrialdeetan eskatzen den Informazio eta Dokumentazio alorreko ez titulaziorik, ezta prestakuntzarik ere.

Beraz, gure hipotesiari berriro ere helduz, esan dezakegu azterketa honek erakutsi duela hipotesiaren bi zatiak berretsita gelditu direla: lehenik, liburuzainen lanpostuak ez direlako bete lanpostua eskuratu duten pertsonak izandako ezagutza profesionalengatik, eta bigarren, liburuzainek beraiek hautatzen dutelako beren prestakuntza, zeina beti puntuala eta borondatezkoa den.

Gure 13. hipotesia berretsi izanak agerian uzten du:

- Bizkaiko eskola-liburutegien hastapenak ez zirela samurrak izan: batetik, Administrazio publikoak langile batzuei eskola-liburutegian lan egitea inposatu zielako, baina era berean, ikastetxeei inposizioaren ondorioz bilakatutako liburuzain ez-euskaldunak, eta kasu askotan gogogabeak, inposatu zizkielako.
- Prestakuntza espezializatua izan gabe eskola-liburutegiak martxan jarri behar izateak oztopoz bete behar izan zuela prozesua: ikastetxeari proiektu orokor bat proposatzeko aukera zaildu egiten duelako; baliabide gutxiagorekin egiten zaiolako aurre ikas-komunitatearen dinamikan integratzeko eta inplikatzeko beharrari; zailagoa delako dinamizazio jarduerak prozesu orokor baten barruan antolatzea eta, aldiz, errazago programatzen diren jarduera ikusgarriak eta puntualak eskaintzera jotzen delako.

IX KAPITULUA. Ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eskola-liburutegiaren eraginari buruzko emaitzak

IX.1 Sarrera

Ikerketa honen lehen puntua ikasleekin egindako ikerketari dagokio. Bigarrena da liburuzainekin eta eskola-liburutegiekin egin dena. Lehen eta bigarrena bilduko dira hirugarren honetan, ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eskola-liburutegiaren balizko eragina aztertzeko. Esan dezakegu bi ikerketak elkar hartuta gaiari buruzko bestelako ikuspuntu bat erakutsi digutela, eta hori zein zentzutan eta zenbateraino gertatzen den zirriborrazera iritsi nahi genuke hirugarren atal honen emaitzen azterketan.

Beraz, atal honen funtsezko helburua, 4. helburua, da zehaztea zein lotura duten ikasleen irakurtzeko ohiturek eta irakurtzearen balioek eskola-liburutegien tipologia eta ezaugarriekin. Horretarako, azken atal honetan ikasleekin lortutako emaitzak eta eskola-liburutegiko azterketarenak alderatuko ditugu 14., 15. eta 16. hipotesiak frogatzeko, hiru hipotesi hauek balizko lotura eta eragin horretaz hausnartzen baitute:

14. hipotesiak zalantzan jartzen du edozein eskola-liburutegik eragin dezakeenik ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan, eta balio eragilea ezagutarazten dio bakarrik irakurzaletasuna sustatzeko eta funtzionamenduan baldintza batzuk betetzen dituen eskola-liburutegiari.

15. hipotesiak faktore eragiletzat jotzen du liburuzainen prestakuntza maila ikasleen irakurzaletasunaren garapenerako.

16. hipotesiak ikasleen irakurzaletasun maila modu zehatzagoan lotzen du eskola-liburutegi mota batekin. Hipotesi honen arabera, eskola-liburutegiaren tipologia zehatz hori besteen aldean eraginkorragoa izango da ikasleen irakurzaletasuna suspertzeko, eta

dio, eskola-liburutegiak ezaugarri batzuk betetzea giltzarria izango dela ikasleen irakurzaletasunaren lortze mailan.

Laburbilduz, hiru hipotesi hauek ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioaren neurri ezberdinak lotzen ditu ikastetxean eskola-liburutegia egotearekin, eskola-liburutegi bakoitzaren dinamizatzaile mailarekin, liburuzainen formazioarekin, eta eskola-liburutegiaren tipologiarekin.

Segidan, atal honetako 14., 15. eta 16. hipotesiak berresteko egin ditugun azterketak aurkeztuko ditugu.

IX.2 Eskola-liburutegia gure ikerketaren aldagai independentea

Ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioen graduatan nabaritu behar da eskola-liburutegiaren presentzia ikastetxean ustea zen gure ikerketaren abiapuntua (guk gero eskola-liburutegi eraginkorrari baldintza batzuk betetzea zehaztu badiogu ere). Aurreiritzi honetan, beraz, garrantzitsua da eskola-liburutegia dagoen ala ez zehazten duen aldagaia. Ikus dezagun uste hori nola betetzen den.

Gure lagineko ikasle talde batek bakarrik dauka eskola-liburutegia beren ikastetxean, 855 ikaslek (% 56); eta beste 673 ikaslek (% 44), aldiz, ez.

Eskola-liburutegia duten ikastetxeetatik (24 ikastetxe, guztira) guk 19 eskola-liburutegi aztertu ditugu, hau da, ikasleen inkesta bete zuten 1528 ikasleetatik 736 ikaslerengan eragina duten 19 eskola-liburutegi. Eskola-liburutegia duten beste 119 ikasle gure azterketatik kanpo gelditu dira, beren ikastegietako liburuzainek (5 liburuzain) ez baitute parte hartu nahi izan ikerketa honetan. Hortaz, gure lagineko 792 ikaslerentzat zenbait puntutan aurkeztuko ditugun ikerketa honen datuak ez dira baliagarriak izango, eskola-liburutegirik ez dutelako, edo eskola-liburutegia izanda ere, gure ikerketan ez baitute parte hartu beren ikastetxeetako eskola-liburutegiez arduratzen diren liburuzainek.

Ikus ditzagun ikasleei buruzko datu hauek hiru multzotan:

- 736 ikasle + eskola-liburutegia + liburuzaina
- 119 ikasle + eskola-liburutegiari buruzko daturik gabe + liburuzainari buruzko daturik gabe
- 673 ikasle eskola-liburutegirik gabe

IX.3 Irakurtzeko ohiturari eta irakurtzearen balioari dagokienez, eskola-liburutegiak izan dezakeen eraginaren balorazioa

Azpiatal honetan ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa aztertuko ditugu, ikastetxean “eskola-liburutegia izan ala ez” aldagaiarekin erlazionatuz. Beraz, lehenengo azterketa honetan, lagin osoa kontuan hartuko dugu.

Ikasleen irakurtzeko ohiturei dagokienez, espero daitekeena da eskola-liburutegia duten ikastetxeetan *irakurzaleen* kopurua nabarmen altuagoa izatea, eta eragin positibo horri lotuta, *ez irakurzale* eta erdizkako irakurle gutxiago egotea.

IX.1 taulak biltzen ditu eskola-liburutegiarekin eta eskola-liburutegirik gabe irakurle-profila bakoitzeko ikasle kopurua eta ehuneko zenbat ikasle dauden.

IX.1 Taula

Irakurle-profila eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago (n= 1528)

Irakurle-profila	Eskola-liburutegia izatea		Txi karratua	ag	p
	Eskola-liburutegirik ez Maiztasuna (%)	Eskola-liburutegiarekin Maiztasuna (%)			
ez irakurzalea	36 (% 50.7)	35 (% 49.3)			
ikasturteko irakurlea	24 (% 40.7)	35 (% 59.3)			
irakurle behartua noizbehinkako irakurlea	86 (% 46.5)	99 (% 53.5)	2.239	4	.692
irakurzalea	112 (% 42.7)	150 (% 57.3)			
irakurzalea	415 (% 43.6)	536 (% 56.4)			

Pearsonen Txi karratua; p<.05

Aurreko taulan ikusten denez, badirudi eskola-liburutegia ikastetxean egoteak ez dakarkiola irakurketa ohiturari bereizketa nabarmenik. Izan ere, irakurle-profilari “eskola-liburutegia izan ala ez” aldagai independentearen barruan begiratzen badiogu, datuek parekotasuna adierazten digute: “eskola-liburutegirik ez” dutenen artean 36 *ez irakurzaleak* dira (*ez irakurzaleetatik* % 50.7), eta eskola-liburutegia izanik, 35 (*ez irakurzaleetatik* % 40.3); eskola-liburutegirik gabe *ikasturteko irakurleak* eta *irakurle behartuak* 24 eta 86 dira, hurrenez hurren, eta kasu berberetan eskola-liburutegiarekin 35 eta 99; eskola-liburutegirik ez dutenen artean 112 *noizbehinkako irakurleak* dira, eta eskola-liburutegia dutenen artean *noizbehinkako irakurleak* 150 dira; eskola-liburutegirik izan ez arren, ikasleen *irakurzaleak* 415 ikasle dira (*irakurzaleetatik* % 43.6), hau da, eskola-liburutegia ez daukaten ikasleen ia erdia *irakurzaleak* dira, eta berdin gertatzen da eskola-liburutegia izanda ere, 536 ikasle dira *irakurzaleak*, hau da, *irakurzaleetatik* % 43.6k ez dute eskola-liburutegia, eta % 56.4k bai.

Beraz, datuok eta taulan agertzen diren kopuruek iradokitzen digute ikasleen irakurtzeko ohiturek ez dutela zerikusirik eskola-liburutegia ikastetxean egotearekin, eskola-liburutegidun eta gabekoek nahiko joera simetrikoa baitute. Pearsonen Txi Karratua frogak adierazi digu bi taldeen artean dauden aldeak ez direla estatistikoki adierazgarriak ($p = .692$).

Orain, eskola-liburutegia ikastetxean egotea ikasleen irakurtzearen balioetan islatzen den argitu nahi dugu. Horretarako, irakurtzearen balioa neurtzeko erabilitako bederatzi itemetan “erabat ados” daudela erantzun dutenei “eskola-liburutegia izan ala ez” aldagaia gurutzatu diogu. IX.2 taulan ikus dezakegunez, datuok ere ez dute desberdintasunik erakusten eskola-liburutegidun eta eskola-liburutegia ez dutenen artean.

IX.2 Taula

Irakurtzearen balioa eskola-liburutegiarekin eta barik (n= 1526)

Adostasun maila		Eskola-liburutegia		Txi karratua (ag)	p
		Ez Maiztasuna (%)	Bai Maiztasuna (%)		
Egunero irakurtzea garrantzitsua da	Erabat ados	436 (% 44)	556 (% 56)	1.796 (3)	.616
	Nahiko ados	209 (% 45.5)	250 (% 54.5)		
	Ez oso ados	20 (% 37.7)	33 (% 62.3)		
	Batere ados ez	8 (% 36.4)	14 (% 63.6)		
Liburuak zaintzea garrantzitsua da	Erabat ados	558 (% 44.3)	701 (% 55.7)	1.326 (3)	.723
	Nahiko ados	105 (% 44.3)	132 (% 55.7)		
	Ez oso ados	9 (% 33.3)	18 (% 66.7)		
	Batere ados ez	1 (% 50.0)	1 (% 50.0)		
Irakurtzea niretzat garrantzitsua da	Erabat ados	388 (% 45.2)	470 (% 54.8)	1.654 (3)	.647
	Nahiko ados	230 (% 43.6)	298 (% 56.4)		
	Ez oso ados	45 (% 39.1)	70 (% 60.9)		
	Batere ados ez	9 (% 45.0)	11 (% 55.0)		
Liburu asko ezagutzea eta irakurtzea garrantzitsua da	Erabat ados	258 (% 42.2)	353 (% 57.8)	2.157 (3)	.540
	Nahiko ados	310 (% 46.0)	364 (% 54.0)		
	Ez oso ados	86 (% 42.8)	115 (% 57.2)		
	Batere ados ez	18 (% 47.4)	20 (% 52.6)		
Irakurtzea ikasteko garrantzitsua da	Erabat ados	541 (% 44.8)	666 (% 55.2)	4.657 (3)	.199
	Nahiko ados	117 (% 41.8)	163 (% 58.2)		
	Ez oso ados	11 (% 47.8)	12 (% 52.2)		
	Batere ados ez	2 (% 16.7)	10 (% 83.3)		
Denbora librean irakurtzea garrantzitsua da	Erabat ados	225 (% 43.7)	290 (% 56.3)	2.741 (3)	.433
	Nahiko ados	283 (% 45.9)	333 (% 54.1)		
	Ez oso ados	113 (% 40.1)	169 (% 59.9)		
	Batere ados ez	46 (% 43.4)	60 (56.6)		
Lagunekin liburuei buruz hitz egitea garrantzitsua da	Erabat ados	193 (% 42.3)	263 (% 57.7)	1.374 (3)	.712
	Nahiko ados	282 (% 44.1)	357 (% 55.9)		
	Ez oso ados	152 (% 45.8)	180 (% 54.2)		
	Batere ados ez	45 (% 47.4)	50 (% 52.6)		
Irakurriz pertsona hobeak izango gara	Erabat ados	196 (% 5.3)	237 (% 54.7)	2.769 (3)	.429
	Nahiko ados	196 (% 41.1)	281 (% 58.9)		
	Ez oso ados	177 (% 46.3)	205 (% 53.7)		
	Batere ados ez	101 (% 44.3)	127 (% 55.7)		

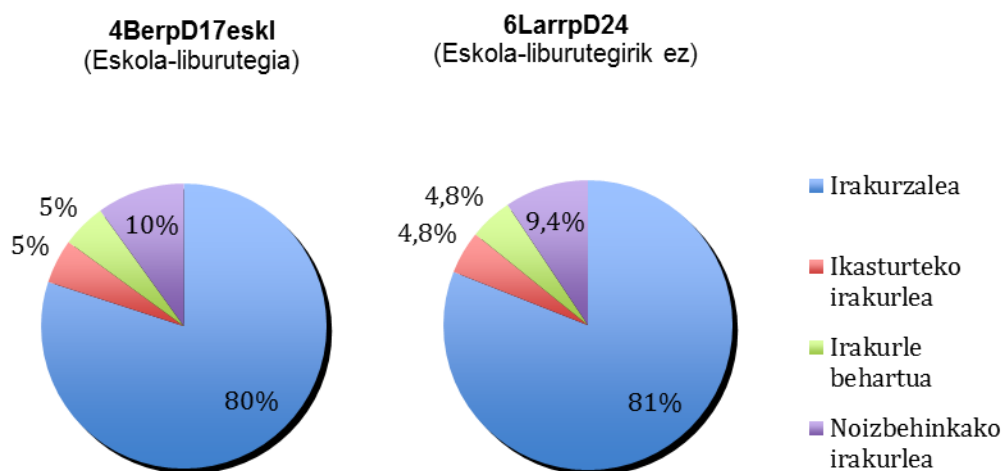
	Erabat ados	390 (% 44)	496 (% 56)		
Liburuak etxean edukitzea garrantzitsua da	Nahiko ados	210 (% 45.3)	254 (% 54.7)	1.093 (3)	.779
	Ez oso ados	59 (% 43.4)	77 (% 56.6)		
	Batere ados ez	14 (% 36.8)	24 (% 63.2)		

Pearsonen Txi karratua (Maiztasunak); $p < .05$

Esan behar da, beraz, ez dagoela estatistikoki adierazgarria den erlaziorik irakurle-profilean eta irakurtzearen balioan eskola-liburutegirik ez duten eta eskola-liburutegia duten ikasleen emaitzen artean. Izan ere, “erabat ados” daudenen artean, eskola-liburutegidunak gehiago badira ere, eskola-liburutegia dutenek eta ez dutenek adostasun oso berdintsua erakusten dute irakurtzearen balioetan, eta maila berdintsua ere irakurtzeko ohituretan.

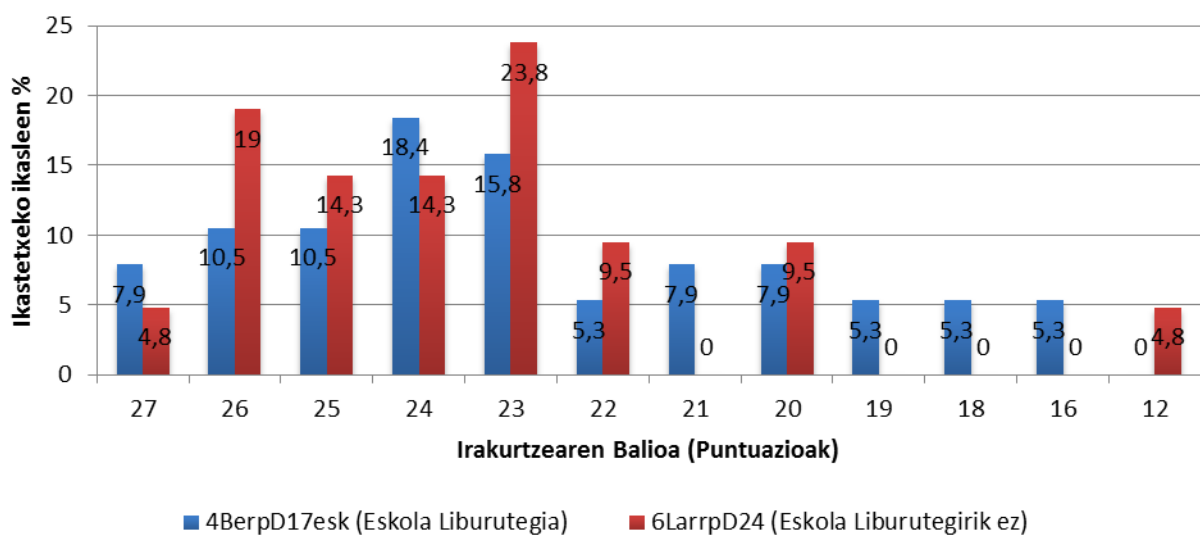
Azpimarratu behar da, bestalde, eskola-liburutegirik gabeko ikastetxe batzuetan ikasleen irakurtzearen balioak eskola-liburutegia duten ikasleen baloreak baino altuagoak direla, besteak beste, hurrengoetan: 1BiD25 = 20.67; 3EpD16 = 21.33; 6KpD22 = 22.33; 6LarrpD24 = 23.29, azken honek, 37 ikastetxeetatik irakurtzearen balioetan puntuaziorik altuena izan duena.

Interesgarria iruditu zaigu azaldutako egoerari buruzko analisi sakonagoa egitea. Horregatik, irakurtzeko ohituretan *irakurzale* gehien eta irakurtzearen balioan puntuazio altuenak lortu dituzten bi ikastetxeak -ikastetxe batean eskola-liburutegia dago (4BerpD17esk); beste ikastetxean, aldiz, ez (6LarrpD24)- konparatu ditugu eskola-liburutegiaren eragina aztertzeko asmoz. Emaitzak IX.1 irudietan (a eta b) ikus ditzakegu.



IX.1 Irudia (a). Irakurtzeko ohiturak irakurle-profilaren arabera eta eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago: irakurzale gehien lortu duten ikastetxeen konparaketa

Lehendabiziko irudian (IX.1 irudian (a), bi ikastetxeetako irakurle-profilak modu orekatsuan eta berdintsuan agertzen direla aipatu behar da, baina ñabardura batekin: eskola-liburutegia duen ikastetxean ez irakurzalerik ez da agertzen, eta ikastetxe horretan ikasturteko irakurleak badaudela, eta, aldiz, horrelakorik ez dagoela eskola-liburutegirik ez duen ikastetxean. Hala ere, kasu honetan oso eskolaume gutxi dira.



IX.1 Irudia (b). Irakurtzearen balioa eskola-liburutegia ikastetxean badago eta ez badago: puntuazio altuena lortu duten ikastetxeen konparaketa

Irakurtzearen balioan, oro har, bi ikastetxeen puntuazioan ez dago alde handirik, baina eskola-liburutegia ez duen ikastetxeak (6LarrpD24) puntuazio altuagoa dauka: irakurtzearen balioa = 23.29; aldiz, eskola-liburutegia duen ikastetxeak (4BerpD17): irakurtzearen balioa = 22.74). Irakurtzearen balioaren araberako alderaketak (IX.1irudia (b) puntuazioen banaketan desberdintasunak ere badaudela erakusten du: batetik, balio altuetan eskola-liburutegia ez duen ikastetxea nabarmentzen da (20 puntutik 26 puntura artekoetan), eta bestetik, eskola-liburutegia duten eskolaumeen irakurtzearen balio gutxienekoa altuagoa da (16 puntu eskola-liburutegiarekin, eta 12 puntu eskola-liburutegia ez duten ikasleen kasuan).

Laburbilduz, lortutako emaitzetatik ondoriozta dezakegu eskolaumeen irakurtzeko ohiturei eta irakurtzearen balioari dagokienez ez dela nabarmentzen eskola-liburutegiaren eraginik.

Ondoren, aztertu ditugun 19 eskola-liburutegien artean ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan dauden desberdintasunak lotuko ditugu eskola-liburutegiak egiten dituen jarduerekin, eta beraz, euren dinamizatzailer graduarekin: azken batean, argitu nahi dugu dinamizatzailer den eskola-liburutegia duten ikasleen emaitzak oso gaitetik nabarmentzen diren eskola-liburutegirik ez duten ikasleen emaitzen aldean.

Azterketa baino lehen, eskola-liburutegi dinamizatzaileraren terminoa definituko dugu:

Eskola-liburutegia dinamizatzailerak: bere ekimenak eta jarduerak kurtsoan zehar era iraunkorrean eta programatuan ikasle guztiei eskaintzen dizkienak. Halaber, bere ekimenengatik eta jarduerengatik ikastetxearen bizitzan nabarmentzen dena.

Aurreko definizioari jarraituz, eskola-liburutegiak bereiziko ditugu irakurzaletzeko antolatzen dituzten jardueren arabera, hau da, aurreko atalean aztertu ditugun irakurzaletzeko

jardueren ezaugarri berberen arabera: irakurketa jarduerak zeintzuk diren eta nola planifikatzen diren; irakurketa jarduerak nori zuzentzen dizkieten edo norekin burutzen dituzten; irakurketa jarduerak ordutegiaren barruan edo eskolatik kanpoko jarduerak diren.

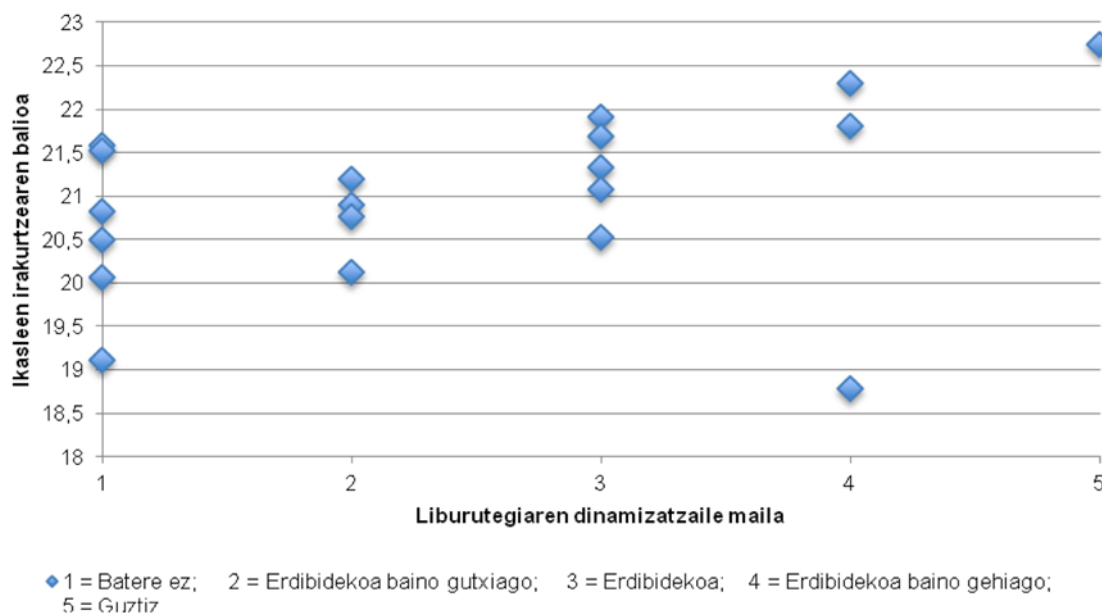
Irizpide hauek kontuan hartuz, eskola-liburutegiak honako multzo eta azpimultzo hauetan sailkatuko ditugu dinamizatzailerik graduari dagokionez:

- *Eskola-liburutegi guztiz dinamizatzailerik*: Irakurzaletzeko jarduerak modu sistematiko eta iraunkor batean antolatzen eta koordinatzen ditu etapa guztietako ikasleekin. Jarduerak bisita programatuetan eskaintzen dira, ordutegi barruan, eta ordutegitik kanpo ere bai. Mailegu zerbitzua eskaintzen du.
- *Eskola-liburutegi dinamizatzailerik erdibidekoa*: Liburutegiak irakurzaletasuna sustatzeko jarduerak burutzen ditu, baina etapa batzuetako ikasleekin. Jarduera gehienak eskolaz kanpoko jarduerak dira. Mailegu zerbitzua eskaintzen du.
Maila honetan, bi mota bereiziko ditugu, egiten dituzten jarduera kopurua eta horien planifikazioaren arabera:
 - *Erdibidekoa baino gehiago*: gehienbatean jarduera antolatuak egiten dituzte.
 - *Erdibidekoa baino gutxiago*: gehienbatean bat-bateko saioak dira nagusi.
- *Batere dinamizatzailerik ez den eskola-liburutegia*: Eskola-liburutegiak ez du irakurzaletasuna sustatzeko jarduerarik antolatzen. Eskola-liburutegiak ez du mailegu-zerbitzurik eskaintzen.

Eta banaketa honetako irizpideak eta graduazioa aintzat hartuta, lagineko eskola-liburutegien dinamismoan oinarritutako sailkapena egin dugu.

Ondoren datorren irudian, ikastetxe bakoitzeko bi daturen alderaketa ageri da: batetik, eskola-liburutegi bakoitzaren dinamizataile gradua, eta bestetik, ikasleen irakurtzearen balioa. Helburua da bi datuen arteko paralelismoak agerian uztea eta, horrela, 14. hipotesiaren bigarren partea frogatzea, hau da, irakurtzeko balioekiko puntuazio hobekak -eta beraz, jarrera hobekak- eskola-liburutegi dinamizataileenak dituzten ikasleenak izango direla.

Ikasleen irakurtzearen balioa (aintzat hartu irakurtzearen balioan 27 puntu dela baliorik altuena) liburutegiaren dinamizataile gradua (*Guztiz dinamizatailea* = 5; *Dinamizataile erdibidekoa baino gehiago* edo = 4; *Dinamizataile erdibidekoa* = 3; *Dinamizataile erdibidekoa baino gutxiago* = 2; *Batere dinamizataile ez* = 1) datuarekin alderatzeak balio digu gure 14. hipotesia frogatzeko.



IX.2 Irudia. Lagineko eskola-liburutegien dinamizataile gradua ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioaren arabera (n=19) [Lagineko eskola-liburutegien dinamizataile gradua eta ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioari buruzko datuak Eranskinetako B.5 taulan]

Eskola-liburutegiaren dinamizataile kategoria bakoitza ikasleen irakurtzearen balio maila batekin parekatzea espero zitekeen. Bi datuen gurutzaketari esker, ikusten dugu dinamizataile maila altuenak eta ikasleen irakurtzearen balio altuenak parekatzen direla,

salbuespen batekin bada ere (argitu behar da A hizkuntza-ereduko ikastetxe publiko bati dagozkiola datu horiek). Hala ere, batere dinamizatzaileak ez diren ikastetxeetako datuetan, kasu batean bakarrik betetzen da irakurtzearen baliorik baxuena eta batere dinamizatzailea ez den eskola-liburutegiaren parekotasun hori, besteetan, ordea, ez.

Alderaketaren efektua argiago ikusteko, ikasleek irakurtzeari ematen dizkioten balioak hiru multzotan bereiz daitezke:

- Irakurtzearen balioan puntuazioa 22 puntu baino altuagoa duten ikastetxeak.
- Irakurtzearen balioan puntuazioa 21-22 puntuen artean dutenen ikastetxeak.
- Irakurtzearen balioan puntuazioa 21 puntu baino gutxiago dutenen ikastetxeak.

Gure hipotesiaren arabera, espero dugu puntuazioa 22 baino gehiago daukan ikastetxeak eskola-liburutegi *guztiz dinamizatzailea* edo *erdibidekoa baino dinamizatzaileagoa* edukitzea. Puntuazioa 21-22 balioetan, espero zitekeen eskola-liburutegia *erdibidekoa eta erdibidekoa baino gehiagoko* maila izatea. Azkenik, uste izan dugu puntuazioan 20 inguruko balioak eskola-liburutegi *dinamizatzaile erdibidekoa baino gutxiago* eta *batere dinamizatzailea* ez direnei zegozkiela.

IX.3 taula antolatu dugu hurrengo hiru multzoen arabera: ikastetxe bakoitzean lortutako irakurtzearen balioaren ondoan, ikastetxeko eskola-liburutegiaren dinamizatzaile maila jarri dugu. Taulan, azkenik, bi datuak konparatuta, alderaketaren ondorioz datuek erakusten duten adostasun edo desadostasuna adierazten dugu.

IX.3 Taula

Ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizatzaille maila (n = 736)

Liburutegiaren dinamizatze maila	Irakurtzearen balioa		F (ag1,ag2)	p	Bi talderen arteko konparaketak	p	
	Media	Desbiderapen estandarra					
1. Batere dinamizatzaillea ez (n=249)	20.60	4.295				2.	.924
						3.	.378
						4.	.055
						5.	.002
						1.	.924
2. Erdibidekoa baino gutxiago (n=161)	20.24	4.514				3.	.137
						4.	.018
						5.	.001
						1.	.378
						2.	.137
3. Erdibidekoa (n=174)	21.29	3.612	5.093 (4,714)	.000		4.	.650
						5.	.080
						1.	.055
						2.	.018
						3.	.650
4. Erdibidekoa baino gehiago (n=112)	22.00	3.880				5.	.791
						1.	.002
						2.	.001
						3.	.080
						4.	.791
5. Guztiz (n=40)	22.74	2.965				2.	.001
						3.	.080
						4.	.791
						1.	.002
						2.	.001

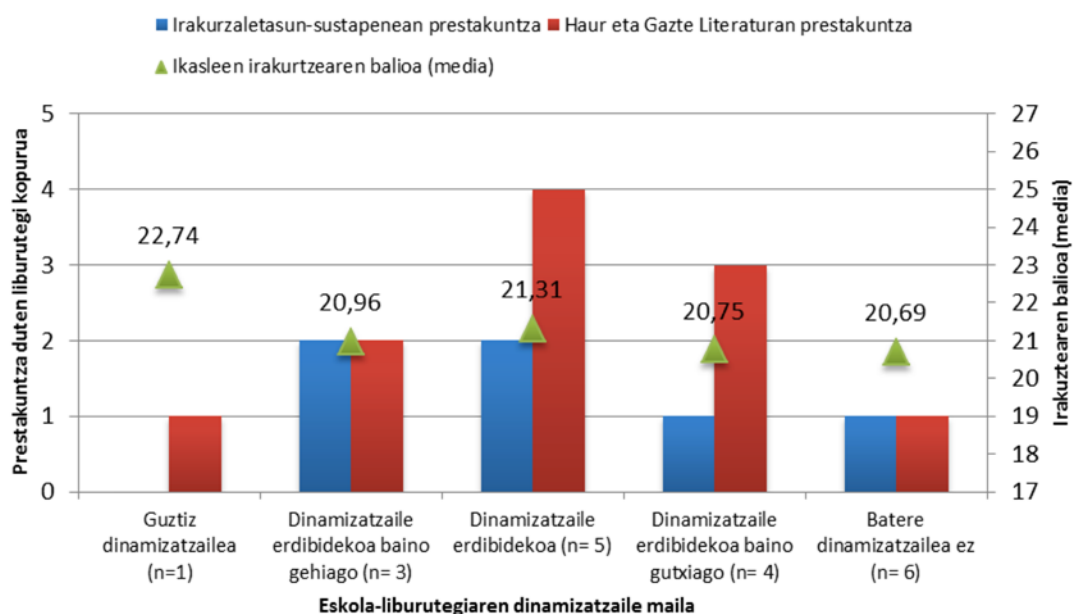
Faktore bakarreko ANOVA; $p < .05$

Games-Howel proba; $p < .05$

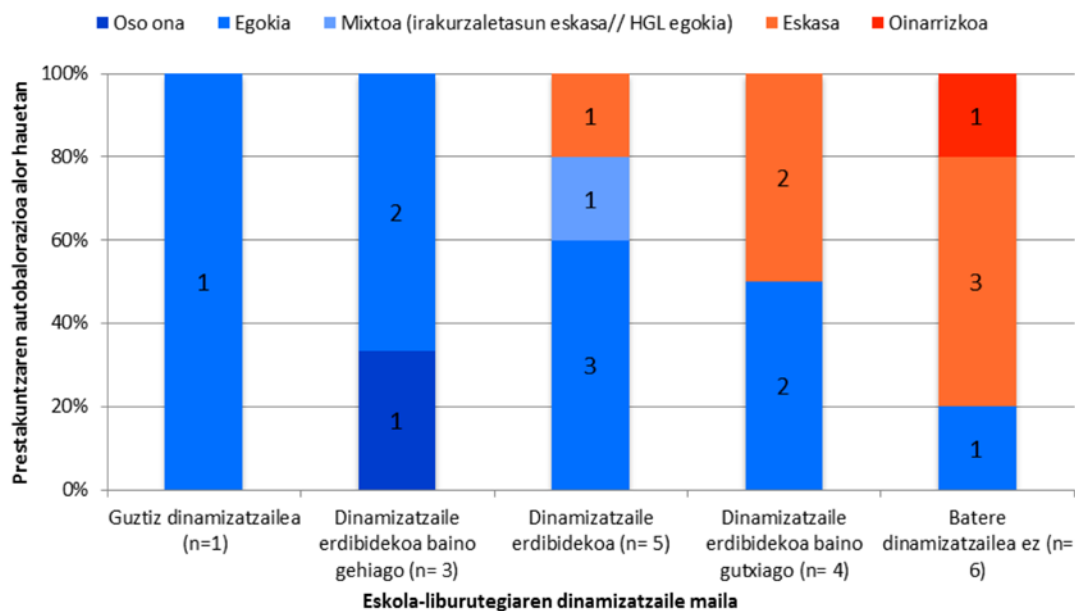
Badirudi muturreko balioetan bereziki betetzen dela gure 14. hipotesian aurreikusten genuena: eskola-liburutegi dinamizatzailari ikasleen irakurtzearen balio altuenak dagozkiola, eta alderantziz ere, ikasleen irakurtzearen balio eskasena izaten direla batere edo oso gutxi dinamizatzen duten eskola-liburutegietan (azken datuaren salbuespen adierazgarriarekin, hala ere). IX.3 taulan, Games-Howel proba azterketaren bitartez agerian gelditu da desberdintasun adierazgarriak daudela “Bat ere dinamizatzaille ez” eta “Erdibidekoa baino gutxiago” eskola-

liburutegiak dituzten ikasleen irakurtzearen balioetan (puntuazioa 20.5 eta 20.3, hurrenez hurren) eta “Erdibidekoa baino gehiago” eta “Guztiz dinamizatzailea” eskola-liburutegiak dituzten ikasleek irakurtzeari ematen dieten balioen artean (puntuazioa 22 eta 22.7, hurrenez hurren).

Azterketa honekin bukatzeko, eskola-liburutegiaren dinamizatzaile maila eta eskolaumeen irakurtzearen balioa liburuzainen formakuntzarekin lotuta aztertu nahi ditugu, jakiteko liburuzainen zein formakuntzak duen balio eragilea ikasleen irakurtzeko jarreretan eta eskola-liburutegiaren jardueretan. Honekin 15. hipotesia berretsi nahi dugu, zeinak esaten baitu liburuzainen prestakuntza egokiak irakurzaletasunaren alorrean modu erabakigarrian eragiten duela ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa sustatzeko. Azterketa hau hiru datu hauek kontuan hartuz egingo dugu: lehen, liburuzainak irakurzaletasuna sustatzeko prestakuntza ikastarorik jaso edo jasotzen ari diren; bigarrena, Haur eta Gazte Literaturari buruzko prestakuntza ikastarorik jaso edo jasotzen ari diren; azkena, irakurzaletasunean eta Haur eta Gazte Literaturan (HGL) duten ezagutzaren autobalorazioa.



IX.3 Irudia (a). Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizatzaile mailarekin alderatuta. [Datu guztiak Eranskinetako B.6 eta B.7 tauletan]



IX.3 Irudia (b). Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa. Alderaketa ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizatzaile mailaren arabera. [Datu guztiak Eranskinetako B.6 eta B.7 tauletan]

IX.3 irudia (a) eta (b) grafikoetan ikus daitekeen bezala, liburuzainaren prestakuntzari buruzko dimentsio honek ez du ondorio orokorrak ateratzea ahalbidetzen. Izan ere, dinamizatzaile gradu bakoitzeko liburuzainen prestakuntzak ezaugarri komun batzuk baditu ere, oro har badirudi alor hauetako prestakuntza ez dela erabakigarria eskola-liburutegiaren funtzionamenduan. Izan ere, gogoratu behar dugu liburuzain hauen artean ia erdiak (8 liburuzain) prestakuntza era autodidaktan egin duela²⁴. Edozein kasutan, liburuzainek euren ezagutza profesionalaz egin duten autoebaluazioa ez da dimentsio egokia izan euren prestakuntza neurtzeko, gehiago ikasi behar dutela uste dutenek botila erdi hutsik ikus dezaketelako (autobalorazioan “prestakuntza eskasa” dutela adieraziz), eta konformeago

²⁴ Hau da, adibidez, eskola-liburutegi *Guztiz dinamizatzailea* eta ikasleen irakurtzearen balio altuen duen 4BerpD17eskl ikastetxean dagoen liburuzainaren kasua

eta ikasteko ahalegin gehiago egin nahi ez dutenek botila erdi betea edo betea dagoela iritzi dezaketelako (autobalorazioan “prestakuntza oso ona” edo “prestakuntza egokia” dutela adieraziz). Hori dela eta, 15. hipotesia ezin da onartu.

Beharrezkoa litzateke, beraz, beste arrazoi batzuk aztertzea eskola-liburutegien dinamismoaren desberdintasunen zergatiak ebazteko, besteak beste, “liburuzainaren efektua” eskola-liburutegiaren aldeko liburuzainen benetako apustu pertsonal batekin lotua egotea, edo ikastetxearen babesarekin.

IX.4 Eskola-liburutegiaren eraginari buruzko aurreiritzia

Uste izan dugu, eta horrela adierazi dugu gure 16. hipotesian, ikasleen irakurtzearen balioan eta irakurzale kopuruan eragin nabarmengarriagoa sorraraziko lukeela ikas-komunitatearekin eta ikas-prozesuarekin lotuago dagoen eskola-liburutegiak, hau da, hezkuntzarako baliabidegune den eskola-liburutegi ereduak. Azterketa honen bidez, *hezkuntzarako baliabidegunea* den eskola-liburutegiaren eragin hobea -beste eskola-liburutegi motaren aldean hobea- iragartzen zuen hipotesia egiaztatu nahi genuen. Ikus dezagun aurreiritzi hori eskola-liburutegiaren ereduak, ikasteko eskolaumeen irakurtzeko balioa eta irakurzale kopurua alderatzean berresten den.

IX.4 Taula

Lagineko eskola-liburutegien sailkapena, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua

Eskola- liburutegi mota	Irakurtzearen balioa		Irakurzale kopurua		Sailkapena osatua
	Media	Desbiderapen estandarra	Maiztasuna	%	
Hezkuntzarako baliabidegunea	20,9	4.236	29	% 64,4	Hezkuntzarako baliabidegunea + Langunea
	22,30	2.628	20	% 66,6	Hezkuntzarako baliabidegunea + Zerbitzugunea
	22,74	2.965	32	% 80	Hezkuntzarako baliabidegunea + Langunea + Zerbitzugunea
Zerbitzugunea	18,79	4.779	18	% 51	Zerbitzugunea
	20,53	3.159	17	% 53	Zerbitzugunea + Langunea
	20,13	4.256	26	% 65	Zerbitzugunea + Langunea
	21,81	4.519	29	% 61,7	Zerbitzugunea + Langunea
	21,33	3.356	18	% 56,3	Zerbitzugunea + Langunea
	21,91	4.303	24	% 55,8	Zerbitzugunea + Langunea
	21,69	2.594	10	% 80	Zerbitzugunea + Langunea
	21,19	3.980	17	% 63	Zerbitzugunea + Langunea
	21,08	3.613	33		
	20,76	4.658	29	% 60	Zerbitzugunea + Langunea
Langunea	20,49	3.955	35	% 57,8	Langunea
	21,53	3.906	39	% 73,6	Langunea
	21,6	3.874	7	% 39	Langunea
	20,83	3.585	25	% 69,4	Langunea
	19,11	5.367	29	% 64,4	Langunea
	20,06	4.779	18	% 54,5	Langunea

[Taula honi dagozkion datu guztiak Eranskinetako B.8 taulan ikus ditzakegu]

Hemen aztertu ditugun kasuetan, ikusten dugu 16. hipotesiak ez duela ebidentziarik edo oinarriarik. Izan ere, ikastetxe bakar batean (4BerpD17eskl ikastetxean) betetzen da gure ustez bete behar zena, hau da, datu hauen adostasuna gertatzea: lehenik, ikasleen irakurtzearen balioa 22 Media baliotik gorakoa izatea; bigarrenik, irakurzale kopurua ikasleen artean altuena izatea; eta hirugarrenik, aurreko biak lotzen dituen, hau da, *hezkuntzarako baliabide* gisa ere funtzionatzen duen eskola-liburutegia izatea ikastetxe berean.

Oro har, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua kasu gehienetan ez datoz bat eskola-liburutegi mota zehatz batekin, ez bada lehen aipatutako salbuespen kasua (4BerpD17eskl ikastetxea) eta irakurtzearen balioan *hezkuntzarako baliabidegunea* den beste liburutegian (3DpD15eskl ikastetxean) ikasleek lortzen duten balioan.

Laburbilduz, esan daiteke ezin direla lotu eskola-liburutegi motak ikasleen irakurtzearen balioa eta irakurzale kopuruarekin, ikusi dugunez, eskola-liburutegiak dituen ezaugarriek ez dutelako lotura zuzena ikasleen irakurzaletasun eta irakurketarekiko balio altuagorekin. Hori dela eta, ezin da onartu 16. azken hipotesi hau, ez baita egiaztatzen eskola-liburutegi mota jakin batek, berez, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua areagotzen duenik.

Hurrengo kapituluan, Ondorioetan hain zuzen, aurkeztutako emaitzak era orokor batean aztertuko dira.

X KAPITULUA. Ondorioak

X.1 Sarrera

X.1.1 Ikerketa honetarako planteatutako zenbait gai

Kapitulu honetan VII, VIII eta IX kapituluetan azaldutako emaitzei buruzko ondorioak aurkeztuko ditugu. Lehenengo eta behin, zehaztutako datu bakoitza zein bere aldetik aztertuko dugu, eta bigarrenik, era bateratuan, emaitza kuantitatibo eta kualitatiboak osorik hartuta, azterketa globalagoa planteatuko dugu.

Lan honen helburu orokorra Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleek irakurketari ematen dioten balioa ezagutzea eta euren irakurtzeko ohituren berri izatea zen, honek lagunduko zigulakoan irakurketaren sustapenean eskola-liburutegi eta eskola-liburuzainen lanaren eragina baloratzen. Horrekin batera, argi izan nahi genuen zerk eragiten duen Bizkaiko LHko 4., 5., eta 6. kurtsoetako neska-mutilek irakurketaren inguruko jokaera ezberdinak izatea: ikastetxeetan eskola-liburutegiak izateak ala eskola-liburutegi jakin batzuk izateak? Eta Bizkaiko eskola-liburutegiei dagokienez, zerk eragiten du gaur egungo eskola-liburutegiak euren artean ezberdinak izatea?: eskola-liburutegia baloratzen duen zentro batean kokaturik egoteak? liburuzain gaitua edukitzeak ala liburuzain dinamikoa edukitzeak? Zerk bereizten ditu liburuzainen lan-dinamikak?: euren prestakuntzak, dinamismoak edo zentroaren ezaugarri pedagogikoeak? Esandakotik ezerk eragiten ditu irakurtzeko balio eta irakurtzeko ohitura ezberdinak dituzten irakurleak?

Gure ikerketan berretsi egin dugu neska-mutilengan irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa loturik daudela eta kausa-efektu erlazioa dutela. Era berean, berretsi egin dugu eskola-liburutegien eragina irakurketa mailetan lotuta dagoela eskola-liburutegiek garapen eta kudeaketa ezaugarri zehatzak izatearekin, baita eskola-liburutegien irakurketa sustatzeko dinamikekin.

Irakurketari dagokionez, eskolaumeek lorpen arrakastatsuagoak dituzte eskola-liburutegietan dinamika aktiboak badaude, liburutegiak ere aktiboak badira, eta zentroak eskola-liburutegiak lagundu eta babesten baditu.

Ikerketa honetan, protagonistak abiapuntutzat hartuta, diagnostiko bat aurkeztu dugu: neska-mutilek ikasgelatik kanpo irakurtzen dutela eta irakurketa nola baloratzen duten erakutsi dugu, baita erakutsi ere eskola-liburutegien dinamiken koherentziak eta koherentziarik ezak nola eragiten duten ikasleen irakurketa praktketan.

Ikerketa honen bidez, irakurleak funtsean familian sortzen eta sustatzen direla agerian utzi dugu, eta gurasoak direla haurren eredu eta babesa, amak bereziki, irakurtzeari ekiten diotenean eta irakurle gisa garatzen direnean.

Horretaz gain, nabarmen jarri dugu ikasle euskaldunen portzentajeetan ama-hizkuntza euskara izateak eragin onuragarria duela, eta ikastetxe elebidunetan eskolatutako ikasleek aztertu ditugun irakurketa dimentsioetan, elebkarrekoen aldean, abantaila dutela.

Ikerketa honen bidez berretsi dugu eskolaumeek, irakurketa maila edozein dela, ez dutela irakurketa aisialdiko lehen zaletasuntzat hartzen.

Horretaz gain, eskola-liburutegia baldintza jakin batzuetan irakurketa sustatzeko eraginkorra dela edo izan daitekeela ere berretsi dugu, eta konfirmatu ere baldintza horiek izan ezean, eskola-liburutegiak ez direla garrantzitsuak xede horretarako.

Era berean, eskola-liburutegietan gaur egun gauzatzen diren jarduera batzuen kalitatea eta eragin onuragarria nabarmen geratu dira, eta ez-eraginkorrak suertatzen diren jardueren kasuan ere agerian utzi eta islatu ditugu. Egiaztatze honek nabarmentzen utzi digu eskola-liburutegien dinamikan eta giroan aldaketak ezartzen badira, horien eragin positiboa eta balioa.

Irakurketa sustatzeko liburutegien jardueretan ebaluagai izan daitezkeen datuak eta informazioa bildu ditugu, horrela, liburutegietako proiektuetan edo irakurketa sustapenerako proiektuetan hartutako neurriak ebaluatzen lagundu ahal dutelakoan gaude.

Era berean, berretsi dugu ikasleen emaitza egokiak (ikastaldean emaitzak, ez banakako emaitzak, horietan beste aldagai batzuek baitute eragina, adibidez, familiartekoen eraginaren aldagaia) bermatzen dituen inpaktua eskola-liburutegiak ezartzen dituela baldin eta eskola-liburutegian adituak badaude, edo lanbidean espezializatutako langilerik egon ezean, prestakuntza autodidakta eta jakin baten bitartez hasierako prestakuntza gabeziak gainditu dituzten liburuzainak badaude, eta liburuzainek eskola-liburutegian lanaldi egokia, lan egonkortasuna, ekimen eskergea eta ilusioa badituzte. Izan ere, gure datuen arabera, eskola-liburutegi dinamikoak, ondo ezarritakoak, eta ikasleentzako eskuragarriak dituzten ikastetxeek lortu dituzte emaitzarik hoberenak ikasleen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan.

Hortaz, ikerketa honen bitartez berretsi ahal izan dugu eskola-liburutegia ez egoteak barik, dagoenaren gabeziak eta hutsuneak lorpen gutxiago dakartzatela Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioetan.

X.1.2 Ikerlan honen oinarri teorikoa eta aipatutako ikerketa xedeak

Lan honen esparru teorikoa bi arlotako aldagaien inguruko ezaguera eta ikerketez osatu da, bere lotura eta izan daitekeen harremana ezagutzeko. Batetik, aztertu ditugu eskolaumeen irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioa desberdindu eta aldatzen dituzten (alda ditzaketan) aldagaietako batzuk; bestetik, ikertu ditugu eskola-liburutegien funtzionamenduan, irakurketa sustatzeko dinamiketan, eta eskola-liburutegietako liburuzainengan eragina duten aldagaiak. Azterketa bibliografiko horrek lagundu digu zehazten tesi-lan honen helburuak eta hipotesiak eskolaumeen irakurtzeko ohitura,

irakurtzearen balio, eskola-liburutegien eraginkortasun eta irakurketa sustapenerako beharrezko baldintzei buruz.

Ikerketa honen xedeetako bat izan da baloratzea, gaur egun, Bizkaiko ikastetxeetako eskola-liburutegietan, irakurketa sustatzeko gauzatzen diren jarduerak. Helburu honen mendeko, beste helburu eta hipotesi batzuk planteatu ditugu gure lan enpirikoaren datu eta emaitza batzuekin kontrastatuz, eta horrek proposatutako hipotesiak berrestea edo baztertzea ekarri du.

Datu hauek ezagututa, ondorio batzuetara iritsi gara irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioaren faktore bereizgarriei buruz, bai eskola-liburutegiez espero den edo nahi den eragin positiboa lortzeko balioari buruz bai eskola-liburutegien aukerak, esperantzak eta errealitatearen arteko kontrasteari buruz.

Ondorioen kapitulu honetan, aurreko kapituluan banaka aurkeztu diren emaitzek ikerketa gaiei ekarritako ekarpenak aztertuko ditugu, hemen modu orokorragoan, eta, aldi berean, lan honetarako planteatuta genituen lau helburuetako bakoitzean gure arreta jarritz:

- 1. helburua eskolaumeen irakurtzeko ohiturak identifikatu eta deskribatzea zen, baita ikasle hauentzako irakurle-tipologia edo irakurle sailkapen espezifikoa antolatzea ere. Horretaz gain, ikasle hauek irakurketari ematen dioten balioa zein den ikertzea genuen helburua.
- 2. helburuak eskola-liburutegiek irakurketaren sustapenerako burutzen dituzten dinamika eta jarduerak identifikatzea izan du xede. Era berean, ikastetxean eskola-liburutegiaren zerbitzuek duten garrantzia ezagutzea, eta bi datuokin aurkitutako errealitatea deskribatu eta tipologia espezifiko batean antolatzea.
- 3. helburua irakurketaren sustapenerako eta eskola-liburutegiaren dinamizazioan liburuzainen lanaren ezaugarriak aztertzea zen.

- Azkenik, eskolaumeen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa neurtzen dituzten emaitzetan nabarmentzen diren eskola-liburutegien ezaugarriak agerian uzteko interesa genuen.

Irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan parte hartzen duten ezaugarri eta aldagaiak aurreko hainbat ikerketetan aztertu izan dira. Adibidez, gure ikerketarako eredutzat hartu ditugunak, Yubero eta Larrañagak (2010) Cuencako eskolaumeekin egindako ikerketa, edo Vieira de Castrok eta Dionisio de Sousak (1996) ikasle portugaldarrekin eginikoa. Lehendabiziko ikerlanean, zehazki, ikasturtean zehar Lehen Hezkuntzako ikasleek irakurritako liburu kopuruan oinarrituz, irakurleen irakurtzeko ohitura neurtu zen, eskolan derrigorrez irakurritako liburuak eta oporretan irakurritakoak zehaztuta. Irakurtzearen balioa Schwartzen Balio Eskalan oinarritutako eskalaren bitartez ezarri zen (II kapituluan aipatua).

Eskola-liburutegiaren arloan, lehenagoko hainbat ikerketak eskola-liburutegien funtzionamendurako elementu garrantzitsu batzuk aztertzea izan dute helburu (funtsaren osaera, hornidura, erabiltzaileak, besteak beste). Hala ere, gure artean oraindik ez zegoen azterturik eskola-liburutegian erabiltzen diren hainbat dinamikaren eta eskolaumeen irakurtzeko ohituren arteko harremana edo interakzioa; hau da, liburutegiko lan dinamika jakin batek haurren irakurtzeko ohituren garapenean izan dezakeen eraginaren azterketa falta zen.

Gure ikerketaren bitartez, beraz, azterketa berria erantsi diogu irakurketaren sustapenari buruz eta eskola-liburutegien ekarpenari buruzko ikerlanari. Izan ere, gure helburua izan da hezkuntzan eskola-liburutegiek duten garrantzia nabarmentzea, eta eskola-liburutegiak hezkuntza komunitatean era egokian funtziona dezaten sustatzea.

Beraz, eskolaumeen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa eskola-liburutegiaren eragina kontuan hartuz aztertzean, ikasleen irakurketa sustatzeko xedean eraginkortasun handiagoa lortzeko, beste alderdi bat erakutsi nahi izan dugu.

Ikerketa honetarako aurretik diseinatutako tipologiak ez erabiltzea erabaki genuen (nahiz eta ikasleen tipologian Yubero eta Larrañagaren (2010) ikerlanean aurkeztutako alderdietan oinarritu), eta horrela, datuetatik abiatu gara gure tipologiak zehaztu eta aurkezteko. Tipologia hauek ikertu ditugun errealitateak sakonago deskribatzen lagundu digute, eta dibertsitatea islatzen ere bai.

Eskolaumeen eta eskola-liburutegien datu kuantitatiboak eta liburuzainek hitzez emandako datu kualitatiboak batzean, metodologian asmatu egin dugulakoan gaude. Izan ere, bi analisien uztarketa honek gaiari egin dizkiogun ekarpenak aberasten lagundu digu.

Esan behar dugu, halaber, gure ikerketa enpirikoaren emaitza batzuk, kapitulu honetako bi azpiataletan azalduko dugun bezala, atal teorikoan aurkeztutako beste ikerketa batzuetan ere berretsiak izan direla.

Jarraian, ikerketa honetatik ateratako emaitzak zehatzago aztertuko ditugu, eta eskolaumeen irakurtzeko ohiturak sustatzeko eta eskola-liburutegien lan eraginkorra bultzatzeko nola aprobeitza ditzakegun hausnartuko dugu.

X.2 Ikerketa gaien eta helburuen inguruko ondorioak

X.2.1 Bizkaiko eskolaumeen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa

Ikerketaren puntu honetan, bi analisiren emaitzak erabili ditugu. Lehendabizikoan, batetik, ikasleek eskolatik kanpo, eta bestetik, borondatez zenbat denbora ematen duten irakurtzen jakin dugu, eta, azterketa biak uztartuz, ikasleen irakurtzeko ohiturari buruzko adierazleak ezagutu izan ditugu. Bigarrenean, hainbat aldagai azaleratu ditugu, argitu nahian ikasle batzuek irakurketari zergatik ematen dioten eskolaz kanpo denbora luzeagoa, edo laburragoa euren beste ikaskideek baino. Geroago, zerk bultzatzen dituen eskolaume hauek irakurtzera eta irakurketak euren zaletasunen artean zein leku hartzen duen aztertu ditugu.

X.2.1.1 Bizkaiko eskolaumeen irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren ezaugarriak

- Irakurzaletasuna: Zenbateraino gustatzen zaie irakurtzea eskolaumeei?

Gure laginean inkestaturiko eskolaumeen irakurtzeko ohiturei dagokienez, eskolatik kanpo eta oporretan irakurtzeko maiztasuna neurtu dugula kontuan izaten badugu, emaitzak baikorrak direla baieztatu dezakegu, irakurtzeko ohituretan maila altua erakusten baitute. Izan ere, gure ikerketak erakusten du Bizkaiko eskolaumeen artean irakurtzeko ohitura zabaldua dagoela, haurrek, neurri handian edo apalagoan, oporretan irakurtzen baitute, eta egunero edo astero borondatez irakurtzen dutela adierazten baitute.

- Borondatezko irakurketaren maiztasuna aisialdian: Zenbat irakurtzen dute eskolaumeek?

Agindutako eskolako irakurketa liburuak eta agindutako irakurketa denbora gure ikerketatik kentzean, Lehen Hezkuntzan borondatezko irakurleen ehuneko altua daukagula erakusten dute gure datuek.

Eskolaume hauen irakurketa indizeek adierazten dute haurren erdia baino gehiago *irakurzaleak* direla, hau da, borondatezko ohiko irakurleak izateaz gain, oporretan ere irakurleak direla. Era berean, gutxiago irakurtzen dutenen irakurle-profilak, *ez irakurzaleak*, *ikasturteko irakurleak* eta *irakurle behartuak* (beste ikerketa batzuetan azken bi kategoria hauek ez dira ageri, baina gure ikerketan, ikasleen irakurtzeko jokaera zehatzago ezagutzearren zirriboratu dira) ez dira % 20ra heltzen. Hala ere, *irakurle behartuen* taldea -presiopean irakurtzen dutenen ikasleak- gutxien irakurtzen duten irakurleen hiru kategorietan kopurutsuena da, nabarmen.

Datu hauek baikorrak dira, baina irakurtzeko ohiturekin loturiko beste alderdi batzuk ez horrenbeste, adibidez, haurrak hazi ahala irakurtzen ematen duten denborak eta euren irakurzaletasunak gutxitzera joera baitute. Izan ere, eskolaumeek irakurtzea gustuko badute

ere, nagusiek irakurtzeari uzten diotela adierazi baitute. Datu honek erakusten du adinean aurrera egin ahala haurren irakurtzeko ohiturak euren zaletasun mailatik behera geldi daitekeela, joera beti estatistikoki adierazgarria ez bada ere. Aurrerago ekingo diogu gai honi.

- Zer balio ematen diote irakurketari?

Gure laginean aztertutako neska-mutilentzat irakurketa positiboki baloratutako jarduera da. Irakurketari ematen dioten balioa altua da, eta honek, berrikusketa bibliografikoan aipatutako beste autore batzuek adierazi bezala, irakurketak (oraindik) balio sozial handia duela adieraz dezake. Oso ikasle gutxik arbuiatu dituzte irakurtzearen balioa aitortzen zuten baieztapenak.

Aurrerago zehaztuko dugunez, datu hauek irakurketari buruzko ikuspegi sozial orokorraren isla izan daitezke, eta ez dituzte, ezinbestean, haurren berariazko balore individualak zertan irudikatu. Alderdi hau oso ondo jasota dago Marko teorikoan, II.1.2.3 azpiatalean, azaldu ditugun hurrengo ideietan: irakurketa eta bere balioa, ondasun sozial eta kulturala den neurrian, gizarte eta kultura bakoitzak dituen kontzepzio eta baloreei lotuta dago, eta nagusi diren balore eta faktoreak aldatu ahala, gorabeherak izaten ditu. Gizarteak, jende helduak, kontsignatzat dauzka irakurketaren balorea eta garrantzia, irakurtzea ona dela transmititzen du, eta lelo hau bereganatzen dute neska-mutikoek ere.

Horrenbestez, irakurketa, ondasun sozial eta kulturala den neurrian, gizarte bakoitzak ezarritako kontzepzio eta baloreei lotua dago, eta alderdi teorikoan ikusi izan dugunez, hauek aldatzen badira, ikerketaren balioak ere gorabeherak izaten ditu.

Gizarteak irakurketa instrumentala baloratzen du, irakurtzea zerbait lortzeko, eta horixe da ikasleek ere, oro har, adierazten dutena: Bizkaiko LHko eskolaumeek irakurketari ematen dioten garrantziak ondasun materialaren kontzeptuarekin (“liburuak zaindu”), eta helburu akademikoak lortzeko bitarteko izatearekin (“ikasteko irakurri”), zerikusi handiagoa

du, plazererako (“aisialdiaren tarte bat irakurtzen eman”) eta irakurketaren sozializazioa edo partekatzeke (“lagunekin liburuez aritu”) aukerekin baino.

Era horretan, ikasleen erantzunetan guraso askoren mezu pragmatikoak islatzen dira, eskolarenak berarenak ere, irakurketa etorkizun hobea eraikitzeke bitartekotzat hartzen dena, bere balio instrumentala azpimarratuz. Azterketa honetan, gure lagineko ikasleak bat datoz Yuberok eta Larrañagak (2010), adibidez, beren ikerlanean lortutako emaitzekin.

Hortaz, beste ikertzaile batzuek diotena berretsiz, ikasleek irakurketari ematen dioten garrantzia euren ingurumenaren isla izan daiteke, eta frogatzen du gizartearen kide guztiok, adin eta maila guztietakook, ikur sozial eta kultural guztiak xurgatzen eta gureganatzen goazela. X.2.1.3 azpiatalean zehatzago aztertzen dira ikasleengan balore hauek duten eragina.

- Eskolaumeen irakurtzeke ohitura eta irakurketari ematen dioten balioaren arteko lotura.

Gure analisisian, eskolaumeen irakurtzeke ohiturak eta irakurketari ematen dioten balioaren artean erlazio argia dagoela nabarmen gelditu da.

Irakurle-profil²⁵ ezberdinen eta irakurtzearen balioaren artean izaera positiboko harremana dagoenari buruzko azteketan, emaitzek berretsi egiten dute irakurzaleen aztertutako dimentsio guztietan irakurketaren balio positiboagoa erakusten dutela: (a) irakurketaren berezko balioan = “Garrantzitsua da egunero pixkat irakurtzea”, eta “lagunekin irakurtzen dugunari buruz hitz egitea”; (b) kanpotiko balioan = “etxean liburuak izan” eta “liburuak zaindu”; (c) irakurketaren balio instrumentalean = “irakurri ikasteko” eta “irakurleak izateak etorkizunean hobea izaten laguntzen dizu”. Halaber, berretsi egin dugu *ez irakurzaleak* direla irakurketari balio gutxien ematen diotenak, eta beste irakurle-profilekiko, baita gutxien irakurtzen duten beste taldeekiko ere, Media desberdintasunak oso

²⁵ gure irakurle soziografian, eskolaz kanpoko borondatezko irakurketa eta oporretan egiten dutenaren arabera finkatuta

adierazgarriak direla: *ez irakurzaleak* irakurtzeko balioaren Media = 16,43 puntukoa, eta *irakurzaleak* = irakurtzeko balioaren Media 21,77 puntukoa.

Emaitza hauek irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioaren arteko harremanak ikertzen zituzten antzeko beste ikerketa batzuen ildo berdinari jarraitzen diote (besteak beste, lehen aipatutako Yubero eta Larrañaga, 2010). Hala ere, gure emaitzak erabat berriak dira eskolaumeen irakurtzeko gogoia eta eskolaz kanpo irakurtzen emandako denboraren artean ezarritako kategorien balorea agertzen.

Ondorioz, esan dezakegu eskolatik kanpo, eta borondatez, zenbat eta gehiago irakurri, irakurtzearen balioaren pertzepzioa altuagoa dela, baina alderantziz ere bai: zenbat eta gutxiago irakurri (eskolatik kanpo irakurketa gutxiago, eta borondatez gutxiago), irakurtzearen balio eskasagoa dakarrela. Izan ere, erlazio honek koherentzia logikoa dauka irakurtzearen balioaren izaerarekin eta irakurtzeari dedikatzen zaion denborarekin, gure lanaren alderdi teorikoan agertu dugun moduan.

Hortaz, honela laburbildu dezakegu: eskolaz kanpo eskolaumeek irakurketa borondatez aukeratzea eta beraientzat irakurketak duen garrantziaren artean dagoen lotura positiboari buruzko ebidentzia enpirikoa badago.

X.2.1.2 Hainbat faktoreren eragina eskolaumeen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzeari ematen dioten balioan

Irakurtzeko ohituren eta irakurtzearen balioaren aldeak pertsonetan, hainbat faktoreren emaitza da. Gure lanean, horietako batzuk aztertu izan ditugu, hala nola, adin eta sexu aldagai soziopertsonalak, eskolatzeko hizkuntza-eredua, ama-hizkuntza, eta familia.

Gure hipotesietan adierazten genituen planteamenduetatik ez oso urruti, eskolaumeen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan aldagai hauen pisua nabarmendu dituzten emaitza interesgarriak lortu ditugu. Hortaz, aldagai hauek eraginkorrak izan dira eskolaumeen

irakurtzeko ohituren arrazoiak eta nolakotasuna ezagutzeko, baita eskolaumeek balore sozialak nola hartzen dituzten eta irudikatzen dituzten azaltzeko ere.

Ondoren azalduko dugunez, aldagai hauek erakutsi digute hainbat irakurle-profiletan eragina dutela, era isolatuan erabili izan direnean, baita irakurle-profiletako batean bere pisua egokiago aztertzeko bere artean gurutzatu ditugunean ere.

- Sexuen arteko ezberdintasuna eta adinaren faktorea

Irakurtzeko ohituretan, sexua eta adina aldagaiekin loturiko gure emaitzek ez dituzte beti berresten bibliografian eta alderdi teorikoan erakutsitako datuak. Berrikuste bibliografikoan, sexuen arteko ezberdintasunari buruz aipatutako ikerketen pareko emaitzak lortu ditugun arren, irakurleen adinari buruzko datuetan ezberdintasunak agertu dira.

Sexuari dagokionez, adibidez, emaitzek berretsi dute irakurleenak diren irakurle-profil guztietan (*irakurzaleak*, *noizbehinkako irakurleak* eta *ikasturteko irakurleak*) neska gehiago daudela mutilak baino.

Irakurketan, sexuaren araberako jarrera eta errendimenduak ezberdinak direla ezaguna da (besteak beste, Espainiako estatuko *PISA 2012*an [OCDE, 2012a], *PISA 2012 Euskadin* [OCDE, 2012b] eta Euskal Autonomia Erkidegoko *Ebaluazio Diagnostikoa 2013ko (ED13)* [ISEI-IVEI, 2013] emaitzetan agertu direnak, edo II.2.3.4 kapitulu teorikoan ikerketa askotan jaso ditugunak). Guk 1528 ikasleekin eginiko ikerketan ere sexuaren arteko alde esanguratsua nabaritu egiten da. Gure analisi estatistikotik ateratako emaitzek argi uzten dute neskek adierazten dutela irakurketa gehiago gustatzen zaiela, eta kurtso guztietan ere gehiago irakurtzen dutela.

Hori dela eta, tesi-lan honetan aurkezturiko datuek berresten dute irakurtzeko ohituran eta irakurtzearen balioan, baita zaletasunean ere, sexuagatik alde esanguratsuak daudela, eta gure azterketan ez dugu sumatu *ED13* txostenak (ISEI-IVEI, 2013) arlo honetan adierazten duen bi sexuak parekatzeko joeraren zantzurik

Adin faktoreari dagokionez, aldiz, emaitzak ez dira hain argiak izan. Gure inkestatik jasotako emaitzen arabera, txikienek irakurtzeko ohitura handiagoxea dute, eta nagusien artean utzikeria antzematen da, baina ezberdintasuna ez da estatistikoki adierazgarria: 4.mailakoak dira lehen postuan daudenak, bai “egunero edo ia egunero irakurtzen dut” bai “oporretan zerbait irakurri” adierazpenetan, eta gainera, 5.eta 6.mailako ikasleen artean gora egin du *ez irakurza*leen kopuruak; joera hauek, hala ere, ez dira estatistikoki adierazgarriak.

Kontsultatutako ikerketek ikasleek zenbat eta nagusiagoak izan, gutxiago irakurtzen dutela erakusten ziguten. Gure laginean, aldiz, ez da igartzen eskolaumeak hazi ahala emandako denboraren aldaketa adierazgarria. Beraz, borondatez irakurtzeko maiztasunari buruz lortu ditugun emaitzak ez datoz bat bibliografian kontsultatutako ikerketekin. Izan ere, aurreko ikerketen emaitzek irakurzaletasuna, irakurtzeko ohitura eta adinaren artean lotura alderantziz proportzionala dagoela baieztatzen dute. Ikerketek diotenez, ikasleak hazi ahala jaitsi egiten da zaletasuna, irakurtzeko gustua (“gustuko dut irakurtzea”), bai eta jaitsi ere eskolaz kanpo irakurtzen ematen duten denbora (Fiz et al., 2000; Fundación Bertelsman, 2002 eta 2003). Hazi ahala neska-mutikoen borondatez irakurtzeari uzteko adituek aipatzen dituzten arrazoen artean, txikienen mantsotasun handiagoa ageri da, edota txikinek gurasoak eta irakasleak gogobetetzeko joera handiagoa izatea.

Gure datuek joera hau berresten ez badute ere, gure ikerketan emandako datuak eta beste ikerketa batzuetan gaiaz emandakoen artean dagoen ezberdintasuna, gure iritziz, laginen adin tartearekin justifika daiteke. Ikerketek ikasleak nagusitu ahala irakurtzeko ohiturak behera egiten zuela adierazi dutenean, alderaketa gehienetan, Lehen Hezkuntzako 4.mailako (8 urte) eta DBH-ko 4.mailako (15 urte) ikasleen artean egiten da. Aldiz, 8-9 urte (Lehen Hezkuntzako 4.maila) eta 11-12 urte (Lehen Hezkuntzako 6.mailako) bitarteko ikasleen kasuan, gure laginean bezala, neska-mutikoen garapen kognitiboa eta pertsonala garrantzitsua bada ere, ez dago oraindik, eta oro har, oso nabarmena den aldaketarik jarrera

eta baloreetan. Hortaz, pentsa daiteke beste ikerketen eta gure ikerketaren ondorio ezberdinak puntu honi dagokionez, laginen adin ezberdinari zor zaizkiola.

Aipatu azkenik, sexu eta adinaren interakzioaren azterketak erakusten duela adinaren aldagaiak ez duela nesken kasuan hain harreman negatiboa mutilen aldean, irakurle-profil bakar batean ere ez. Eta irakurtzearen balioari dagokionez ere ez. Honek ere konfirmatu egiten ditu aurretik aipaturiko sexu ezberdintasunei buruzko emaitzak irakurketa alorrean.

- Hizkuntza-ereduen arteko ezberdintasunak

Irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioei buruzko azterketa honetan, hizkuntza-ereduen aldagaia ere erabili dugu Euskal Autonomia Erkidegoko bi hizkuntza-eredutako ikasleak aztertzeko. Azterketa honen bidez, A eta D hizkuntza-ereduetako eskolaumeek irakurtzeko orduan nola jokatzten duten, eta irakurketari ematen dioten balioan A eta D hizkuntza-ereduetako eskolaumeen artean alde esanguratsua dagoen jakin nahi izan dugu.

Jakin nahi genuen bi hizkuntza-ereduek transmisio hizkuntza ezberdina izanik (euskara eta gaztelania), herrialdea bi hezkuntza komunitatetan bereizteaz gain, bi komunitate soziokultural ezberdinetan ere banatzen ote duten.

Ikerketak berretsi egin du A ereduko eta D ereduko eskolaumeen irakurketa ohituren eta irakurtzearen balioaren arteko aldea adierazgarria dela. Hortaz, hizkuntza-ereduetako batean edo bestean eskolatua egotea parametroan oinarritutako dimentsioa eraginkorra izan da irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa aztertzeko.

Hizkuntza-ereduetako bakoitzak biltzen dituen populazioaren ezaugarriak (bereziki atzerritarren seme-alaba kopurua), eta eskolaumeen familien ezaugarri sozioekonomikoek balio digute gure laginean ageri diren emaitza hain ezberdinak interpretatzeko.

Izan ere, *PISA 2012 Euskadi* (OCDE, 2012b) eta *ED13k* (ISEI-IVEI, 2013) txostenek ISEK-en (maila Sozio, Ekonomiko eta Kulturalaren Indizea) aldagaia, hizkuntza-eredua eta hezkuntza sareko emaitzak erlazionatu zituzten, eta ISEK maila baxuena sare publikoaren A

ereduarena zela agerian jarri zuten, eta altuena, aldiz, sare pribatu-hitzartutakoaren A eta D ereduena (Euskadin beti gainontzeko ikasleen mailatik gora egon izan direnak). Beraz, abiapuntu desberdinak daudela diote datuek, jatorri sozialak (sozioekonomikoak) eragindako bereizketak eragiten dituenak, sare publikoko A ereduko ikasleen kaltetan, “txiroen” eredu baita.

Badago oraindik ere sare publikoko A ereduko ikasleen abiapuntu desberdinaren ideia indartzen duen eta kontuan hartu beharreko beste datu bat: sare horretako A ereduko ikasleria nola dagoen osatuta, hau da, bere jatorria. *PISA 2012 Euskadi* txostenean (OCDE, 2012b) azaldutako datuei erreparatzen badiegu (horrek 15 urteko ikasleen lagina eta gureak 8 eta 12 urte bitartekoa izan arren), jatorriaren arabera, EAEko ikasleen % 91.3 bertakoa da, eta % 8.7 kanpotarra: kanpotarren talderik handiena sare publikoko A ereduan dago matrikulatuta, eta hor, % 62.3 kanpotarrak dira; hitzarmendun ikastetxeek, aldiz, kanpotarren %12,4 hartzen dute A ereduan, % 5.7 B ereduan, eta D ereduan % 2.6. Beraz, A eta D ereduko ikastetxeen artean, eta sare publiko eta hitzartutakoaren artean, ikasle kanpotarren eskolaratzean, ezberdintasun argia dago, eta horrek, berriz ere, eragina du sare publikoaren A ereduko ikasleen bereizketan.

Era berean, kontuan hartu behar dugu goian aipatutako txostenetan (OCDE, 2012b; ISEI-IVEI, 2013) azpimarratzen duten hurrengo datu hau: Hizkuntza gaitasun eta irakurtzeko gaitasunen ebaluaziorako probetan ageri diren emaitzek lotura handia dute ikastetxearen maila sozioekonomiko eta kulturalarekin. Bestalde, proba hauen inguruan ageri diren datu batzuk ere nabarmendu egin behar dira: (a) sare publikoaren D ereduko ikastetxeen puntuazioa beste bi eredu publikoena baino altuagoa da (A eta B); (b) sare publikoaren A ereduaren puntuazioa nabarmen txikiagoa da sare publiko eta hitzartutakoaren beste hizkuntza-ereduenak baino; (c) ikasle etorkinek ez dute laginean lortutako batez besteko emaitza lortu hizkuntza-eredu batean ere ez.

Laburbilduz, etorkinak eta klase baxuko familien seme-alabak eskola batzuetan biltzen dira, eskola publiko eta A eredu koetan nagusiki.

Hala, gure ikerketa kuantitatiboak berretsi du sare-eredu bakoitzak eta hizkuntza-eredu bakoitzak hartzen duen biztanleriaren maila sozioekonomiko antzekoak irakurtzeko ohituran eta irakurtzearen balioan ere isla duela, irakurtzeko ulermenean eta komunikazio gaitasunerako beste proba batzuetan islatu zen moduan. Emaitza hauek hizkuntza-eredu bietako eskolaumeen artean irakurketarekiko jarrera ezberdina erakusten dute, bai irakurtzeko ohituretan, bai irakurketari ematen dioten balioan, horrela:

1. *Irakurzaleen* ehunekorik altuena sare publikoaren D eredu ko ikastetxe batean aurkitu genuen, eta *ez irakurzaleen* ehunekorik altuena sare publikoaren A eredu ko ikastetxe batean (nahiz eta *irakurle behartuen* kategoriak D eredu ko ikastetxe publikoetan eta A eredu ko ikastetxe hitzarmendun batean ehunekorik altuenak izan zituen).

Bi hizkuntza-ereduetan *irakurzaleen* profila ehunekoetan nabarmentzen bada ere, *ez irakurzaleen* profila A ereduan da altuena, baita ikasturtean zehar baino irakurtzen ez duen *ikasturteko irakurle* profila ere.

2. Ez bakarrik maiztasuna eta ohituraren ezaugarriak, irakurtzearen balioa ere bi ereduetako ikasleen artean ezberdina da, eta A eredu ko ikasleek balio gutxiago ematen diote irakurtzeari. Honela, irakurketari balio gutxien eman zioten ikasleak A eredu ko hiru ikastetxetakoak izan ziren (bata publikoa, eta beste biak hitzarmenduak) eta sare publikoko D eredu ko ikastetxe batekoak.

Zalantzarik gabe, jatorri jakin batzuk hizkuntza-eredu eta sare batean bilduta egoteak oso pisu handia du A eredu publikoan sortzen ari diren getoak agerrarazteko, sare publikoan A ereduak, esaten genuen bezala, maila sozioekonomiko baxuenekoak, eta kanpotar edo

etorkin (Euskadin jaiotakoak lehen belaunaldikoak badira ere) multzorik handiena hartzen baititu.

Eta ez dugu ahaztu behar Bourdieuk, Chamboredonek eta Passeronek (2002) diotena kultura mailako desberdintasunek emaitzetan izan dezaketen eraginari buruz. Ikertzaile hauek uste dute hizkuntzen arteko aldea handia dela, bai hiztegiaren hedadura edo abstrakzio mailagatik, bai gaitegia edo transmititzen duten problematikagatik. Beraz, galdera berak zentzu ezberdina izan dezake gizakiak, maila berekoak izanik ere, kultura ezberdinetakoak badira. Ideia hau kontuan izatea ezinbestekoa da gure ikerketaren emaitzak ulertzeko, bereziki goian aipatutako sare publikoaren A ereduko neska-mutiko hauek irakurketari ematen dioten balio desberdina zuzen baloratzeko.

Gure emaitzen bitartez, oro har, *PISA Euskadi 2012* (OCDE, 2012b) eta *ED13* (ISEI-IVEI, 2013) gaitasunen ebaluazioetan agerturikoa berretsi da, hau da, kultura idatzia bizitzeko eta baloratzeko bi mundu edo kultura daudela. Horren arabera, seme-alabak eredu elebakar edo elebidunetara bidaltzera bultzatzen duen gurasoen ideologia baino, kultura edo espektro kulturalari loturiko faktorea egongo litzateke. Izan ere, kultura idatziari edo espektro kulturalari lotutako munduarekin guztiek ez dute berdin enpatizatzen: datuek diotenez, sozioekonomikoki mugatuagoa den gizataldea, eta gainera, gaztelaniaz bizi dena, bestek baino gutxiago.

Are gehiago, Subiratsek (2003) ikasleen jatorri soziala gero eta gehiago gailentzen zela zioen, 1995etik berdintasun sozialak behera egin zuela esaten zuten datu batzuetan oinarriturik. Azken batean, hezkuntza sistema gure osaera sozialaren isla argia omen da, eta Castánek (2004) dioen bezala, hezkuntza sistemak gizartean dauden ezberdintasun sozial eta kulturalak berregiten ditu.

Argi uzten dute emaitzek: hizkuntza-eredua faktore nabarmena da gure ikerketan. Hala ere, antza, ez da gaindiezina edo guztiz erabakigarria, itxaropentsu egoteko arrazoiak

ere egon baitaude. Izan ere, A ereduko bi ikastetxek irakurle-profilean *irakurzaleen* ehuneko altua dute (nahiz eta A ereduko ikastetxeetako batek ehunekorik txikiena ere izan) eta A ereduko irakurtzearen balioaren mailak, oro har, sare publiko eta hitzarmenduko D ereduko ikastetxe gehienen antzekoak dira. Honek, batetik, ikastetxeko heziketa lana erabakigarria izan daitekeela pentsarazten digu -hasierako aurkako baldintza desegokiak kontuan izanik-, eta bestetik, haurren irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan eragina izan dezaketen beste faktore batzuk kontuan hartu behar direla ohartarazten digu.

Eraitza baikor horiei helduz gero, hausnarketa puntua da aurreko eraitza positibo horiek nori edo zeri dagozkion: familiari?, ikastetxeari? edo eskola-liburutegiko eraginari, gure hipotesian esaten genuen moduan?.

- Murgiltze egoeretan, ama-hizkuntzaren eragina irakurketan

Aurreko gogoetarekin batera, irakurtzeko ohituretan hizkuntzak duen zamarekin erlazionatutako aldagaiak ikertzeak D ereduan gertatzen den beste egoera baten analisia egitera eraman gaitu: hizkuntza-eredu batean ikasteak ama-hizkuntza eredukoa bera izanik (gure eskolaumeen kasuan, D ereduan euskaldunzaharra izatea), edo berriz, ama-hizkuntza eredukoa ez den batean ikasteak (gure eskolaumeentzat D ereduan euskaldunberria izatea) eragina du irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan?

D ereduko jaiotzetiko euskaldunek nola ikusten duten irakurketa ezagutu nahi izan da azterketaren puntu honetan, identifikatzeko euskara ama-hizkuntza duten D ereduko neska-mutikoek irakurketarekiko atxikimenduan eta onarpenean desberdintasunik ote zegoen beste ama-hizkuntza bat zuten ikaskideen aldean. Gogoan izan behar da analisiak neska-mutiko euskaldunzaharretara eta euskaldunberrietara mugatzen dela, ez A ereduan murgilduta dauden sortzez edo jatorriz bertakoak ez diren neska-mutikoetara.

Gure analisisen arabera, D ereduan ikasi eta familia hizkuntza euskara duten ikasleak eta D ereduan familia hizkuntza gaztelania dutenen arteko ezberdintasunak ageri dira.

Gure hipotesian adierazten genuen moduan, emaitzek berretsi dute euskara etxean erabiltzen duten eskolaumeek puntuazio altuagoa dutela beste ama-hizkuntza bat duten ikaskideek baino. Zehaztu behar da, hala ere, estatistikoki adierazgarria den diferentzia bakarrik gertatu dela euskara ama-hizkuntza duten D ereduko ikasleak eta gaztelania ama-hizkuntza dutenen artean, eta ez beste ama-hizkuntza batzuk dituzten neska-mutikoekin. Emaitza hauek bat datoz hizkuntza gaitasunetan ikasleen jokaera desberdinei buruz ikerketa batzuek ondorioztatu dutena, nahiz eta beste zenbait ikerketak dioten ama-hizkuntza eta murgiltzekoa bera izateak ez gaitasunetan, ez jarreretan, ez duela emaitza desberdinik eragiten (Vila, 2010).

Gure ikerlanean aurkeztutako datuek erakusten dute irakurketarekiko jarrera edo balorazio baikorragoa dagoela ama-hizkuntza euskara duten D ereduko eskolaumeen kasuan.

Nolanahi ere, ondorio honetara garamatzaten emaitzak erlatibizatu egin behar ditugu. Izan ere, datu horiek azaltzearen, pentsa daiteke euskaldunzaharrak diren eskolaumeek idatzitakoarekin ziurtasun handiagoa dutela, murgiltze ereduaren ama-hizkuntza bera ez duten ikaskideek baino. Gainera, har dezagun kontuan beste datu bat ere bai: ikerketa askok galdetegietako hizkuntzari ematen dioten garrantzia (Sierra, 2012). Izan ere, ama-hizkuntzak kanpoko edozein ebaluaziotan duen eragina ezagutzen dugu hainbat ikerketari esker, frogatzen dutenak ikasleen familia hizkuntza ez bada probakoa, emaitzak ama-hizkuntzan erantzuten duten ikasleen kasuetan baino nabarmen baxuagoak direla. Datu hori kontuan izanik, kanpoko probetan ikasleei ama-hizkuntzaren arabera egiten ohi zaizkie testak, eta ez ikastetxeko hizkuntzaren arabera edo horren hizkuntza-ereduaren arabera (adibidez, *PISA Euskadiko* ulermen probak ama-hizkuntzaren arabera egiten dira, probako hizkuntza diskriminatuz eskolaumearen ama-hizkuntzaren arabera, eta berdin ere *EDko* hizkuntza gaitasun probetan).

Egia da ebaluazio datu hauek ulermen eta hizkuntza gaitasuna neurtzen zituztela. Ez da gure kasua, baina galdetegiko hizkuntzaren garrantzia onartu egiten dugu, batez ere, bi ideia hauek kontuan hartzen baditugu: (a) neska-mutikoen gure galdetegian baloratu behar zituzten sententziak, irakurketari buruzkoak, ez zirela eguneroko kontzeptuei buruzkoak, ezta hurrik eman ere, eta (b) lagineko ikasleak bigarren hizkuntza ikasten ari diren ikasleak direla nagusiki, eta guztiek ez dutela, sortzez bertako hiztun baten maila hizkuntza horretan. Hortaz, oso litekeena da neska-mutiko guztiek sententzien edukia guztiz ulertu ez izana, eta horren ondorioz, irakurketari buruzko balorazioan ez zituztela beti bere iritziarekin bat zetozen erantzunak emango. Gure inkestan galdetegia erantzuteko ama-hizkuntza ez zenez kontuan hartu, lortutako emaitzak lotuago egon daitezke item batzuen ulermenari (edo ulermen ezari), neska-mutiko euskaldunberriek sententzien edukiaz zuten jarrera ezberdinari baino; eta gure ikerketa kuantitatiboan badago ideia hau bermatzen duen datu bat: 4BerpD17eskl eskolan, irakurtzeko balioan balorazio altuena jaso zuena (Media 22.74, Media 18.79 baxuenaren aurrean), inkestatutakoen % 76k euskara dute ama-hizkuntza, hau da, euskaldunzaharrak dira.

Laburbilduz, balorazio hau kontuan hartuz gero, ez dirudi eskolaume euskaldunzaharrek euskaldunberriek baino jarrera hobea izatea etxean erabilitako hizkuntzarekiko atxikimendu gehiago izateari lepora dakiokela soilik, gure hipotesian planteatu bezala. Izan ere, pentsa daiteke euskara bigarren hizkuntza, edo ikasteko hizkuntza, duten ikasleek galdetegia ulertzeko balizko zailtasunak ere tartean egon zitezkeela, eta horiek emaitzetan pisua izango zutela. Hala ere, eta gure ikerketan puntu honetan lortu ditugun emaitzen alde egiteko, Lahirek (2004) aipatzen du, inkesta eta elkarrizketetan emaitzek beti adierazten dutela galdetutako pertsonen aitortzen dutena, eta hori dela eta, emaitzek azaltzen duten argazkia ezin dela hartu benetakotzat guztiz: “su respuesta no es el reflejo de sus prácticas efectivas, pero se traduce su apreciación sobre ellas” (Lahire, 2004:67). Beraz, har ditzagun emaitzak joeraren adierazletzat.

Azterketa honi amaiera eman aurretik, bada hizkuntzaren esparruan ere gogoeta egiteko beste puntu bat, alegia, neska-mutikoez zein hizkuntzatan irakurtzen duten eskolatik kanpo. Gure laginean % 8.8k baino ez du adierazten euskaraz irakurtzen ohi duenik, % 43.8k soil-soilik gaztelaniaz, edo batez ere gaztelaniaz, irakurtzen duela dioen bitartean, nahiz eta bi hizkuntzatan, euskaraz eta gaztelaniaz, irakurtzen dutenen ehunekoa garrantzitsua izan, % 42.9. Begiratu batean % 42.9 zifrak pentsaraz dezake bi hizkuntzatan egindako irakurketa orekatua dela. Hala ere, gehienentzat euskara alfabetatzeko hizkuntza dela kontuan izanik, hizkuntza idatziaren mintzaira, espero liteke hizkuntza horrekiko zaletasun handiagoa, atxikimendu edo erosotasun handiagoa sentitu beharko luketela. Hori dela eta, euskaraz normalean irakurtzeko borondatezko joera dutenak hain portzentaje baxukoa izateak goian adierazitako susmoan berresten gaitu; hau da, gure galdetegiko sententzia batzuk ez zituztela agian era egokian ulertu D ereduko eskolaume guztiek. Normalean euskaraz ez irakurtzea ez da arrazoi nahikoa ulermen eza azaltzeko, baina eskolaume batzuei bigarren hizkuntza (idatzia) zaila suertatu ahal zaiela erakusten du, nahiz eta elebidunak izan (laginaren % 78.6).

Ondorioz, emaitzak ikusita iradoki dezakegu, batetik, euskaraz irakurtzea trinkotu beharra dagoela, baina euskara sendotzeko lan honetan hausnarketa egin beharra dagoela: Nola bihurtu dezakegu irakurketa eta euskara ikusgarri eta erakargarri haurrei begira?. Iruditzen zaigu emaitzak ikusita, irakurketaren inguruan gauza berriak eta ezberdinak egin behar direla, eta gaizki egindakoak ere baloratu.

Gizarteari irakurtzeak duen garrantzia adierazten zaio, baina ez neurri berean kultura ezagutza jasotzen duten hizkuntzan irakurtzea, eta horrela, hizkuntza horrek pisua galtzen du. Euskal ereduaren ikur bihurtu beharko litzateke ikasten den hizkuntzan ere kultura kontsumitzea. Horretarako, haurrei irakurtzeko erakargarri zaiena euskaraz eskaintzeak du garrantzia, erronka ez baita bakarrik bertako ez euskaldunak erakartzea euskarara, barrukoak euskarara ere bai.

- Familiaren inplikazioa eta familiaren irakurle-rol ereduaren eragina

Gure ikerketak nabarmendu du ikasle hauen irakurketarekiko jarrera koherentea dela familia inguruko ezaugarriekin. Datuek mendeko lotura honetan bi auzi jartzen dituzte begi bistan:

1. Gurasoen eta seme-alaben irakurtzeko ohituren artean lotura sendoa dago: gehien irakurtzen duten eskolaumeak gurasoak irakurtzen gehien ikusten dituztenak dira.
2. Familiaren jarrera baikorra irakurketarekiko, familiaren sostengua eta motibazioarekin batera, aurreko korrelazio positibo horren ardatz nagusiak dira. Familiaren jarrera sustatzaile honi buruz, amen papera azpimarratu beharra dago, hurrek aitortzen baitute amak beraiek direla irakurtzen gehien aritzen direnak, eta euren seme-alabei gehien irakurtzen dietenak ere bai.

Hortaz, gurasoen irakurzaletasuna, eta gurasoen irakurketa praktika, neska-mutikoengan irakurtzeko ohitura pizteko eta sendotzeko oinarria dela ondoriozta daiteke, gure hipotesian adierazi bezala.

Horrezaz gainera, gure datuek berretsi egin dute familiarean irakurketari buruz hitz egiteko ohitura oso urria dela. Hala ere, Lockwoodek (2011) eta Mayorgak eta Madridek (2014) diotenez, ikerketek erakusten dute etxean irakurketaz hitz egitea oso garrantzitsua dela, eta azpimarratzen dute gurasoek liburuez hitz egin behar dutela hurrek liburuekin goza dezaten; are gehiago, adituen arabera, praktika hau da hurrei ozenki irakurtzea baino garrantzitsuagoa. Gure datu hauek, ostera, ez dira oso positiboak, kontuan hartzen badugu, gure laginaren familian praktika hau ez dela ia egiten.

Familia mailako aldagaien indizeen analisisian, badira eskolaumeen irakurtzeko ohiturekiko eta irakurtzearen balioarekiko korrelazioa berretsi duten beste ideia garrantzitsu batzuk:

- Irakurtzera gurasoek bultzatzen dute. Garrantzitsua da azpimarratzea eskolaz kanpoko estimulua, etxekoan aholku eta motibazioak adin hauetan, oraindik ere, irakurtzera bultzatzen dutela.

Halaber, eskolaume hauek irakurketara hurbiltzea gurasoek, aitona-amonek, osaba-izebek..., areagotzen dute, dela euren ereduarekin, dela irakurketari ematen dioten garrantziarekin ere:

- “Irakurtzera gehien bultzatzen nautenak aita eta ama dira”: eskolaumeen % 74.9 bat dator baieztapen honekin, eta % 23.9 ez dator bat.
 - Neba-arrebek irakurtzera bultzatzen dute kasuen % 4.6an, aitona-amonek inkestatuena % 3.2an, osaba-izebek eskolaumeen % 2.2an.
 - Irakurtzera bultzatzeko lagunen bulkada edo inspirazioa ere ageri da: eskolaumeen % 3.3k diote lagunek bultzatzen dutela irakurtzera.
- Eskola eta irakasleen bultzada -irakurtzeko ohiturak garatzeko kanpoko beste bultzatzaileak- bigarren mailan geratzen dira:
 - “Irakasleek bultzatzen naute gehien irakurtzera”: % 30.7k baietz diote, eta % 68.3k ezetz.
 - Gehien irakurtzen duten gurasoak, eta seme-alabei gehien irakurtzen dietenak, D eredu ikasleak dira

Azken datu honi dagokionez, aipa daiteke ISEK-en analisirako elementuetako batek -gurasoen maila kulturalari eta irabaziei buruzkoa- D eredu familietan A eredu baten baina altuagoa dela adierazten du (oro har, ez baita ahaztu behar A eredu sare kontzertatua, sare publikoak baina indize altuagoa duela). Aurreko ataletan esandakoa berretsiz, familia batzuek prestigio handiagoa ematen diote kultura-irakurketari, euren kultura edo ohitura kultural eta sozialekin lotuago egon daitekeelako.

Haatik, familiaren eragina babesten duten datuen kontra doan beste datu batean jarri behar dugu arreta: inkestatuetakoz batzuek familia irakurzalerik ez dutela diote, irakurri ere ez diete egiten, baina, eskolaume hauek, ordea, badira irakurzaleak. Hau baikortasunerako arrazoi bat da: familiaren determinismotik kanpo gelditzen den taldetxo honen kasuak lotura izan dezake eskolaren esku-hartze eraginkorrekin (edo eskola-liburutegiaren eragin positiboarekin, gure hipotesiari jarraituz) irakurtzeko ohiturak garatzeko, eta beraz, berretsi egiten da, gizarte zerbitzuek eta instituzioek irakurtzeko ohituraren garapenean eragin onuragarria izan dezaketela. Hori horrela, eskolak funtsezko erronka soziala du alor honetan ere bai: orekatu eta sustatu beharko du, ahalik eta arinen, irakurtzearen balioa nabarmentzen ez duten familien gabezia.

Ondorioz, eta gure emaitzetara hain ondo egokitzen den “Zuk irakurtzen baduzu, beraiek irakurtzen dute”²⁶ kontsigna kontuan hartuta, bai gurasoek bai irakasleek, irakurtzeko eskainitako ereduak bultzatu beharra dagoela uste dugu, ereduak kulturalki transmititu daitezten. Honek guztiak eramaten gaitu baieztatzera gurasoen eta irakasleen eredu, motibazio eta konpromiso mailaren garrantziari buruz esandakoa: euren inplikazioa aintzat hartu egin behar dela edozein irakurketa programa abiarazteko orduan.

X.2.1.3 Irakurtzeko motibazioak irakurle-profil desberdinetan

Atal honetan, ikasleak irakurtzera bultzatzen dituzten arrazoiak eta zergatiak arretaz aztertu ditugu; alde batetik, ezagutzeko ikasleentzat irakurketak duen balio instrumentala

²⁶ Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación (2006) delako publizitate kanpainaren leloa “Si tú lees, ellos leen” izan zen. Iragarkietan, haurrak aita-amek egiten zuten berbera errepikatzen agertzen ziren, eta jarrera horietako batzuk irakurketarekin eta irakurtzeko ohiturekin loturikoak ziren haurrek imitatzen zituztenak.

(etxerako lanak egitea, ikastea); beste aldetik, jakiteko zer den eskolaumeak irakurtzera hurbiltzen dituen (zaletasuna, denbora-pasa); eta azkenik, jakiteko ikasleek irakurketa zenbateraino hartzen duten inposaketatzat.

Aurreko atalean azaltzen genuen bezala, gure ikerketa kuantitatiboak erakutsi du irakurtzeko ohituren garapenean eta irakurtzearen balioa osatzean, familia eta eskolaren garrantzia eta eragina kontuan izatea ezinbestekoa dela. Hala ere, ezin dugu ahaztu, garrantzizkoa baita, eta datuek agerian uzten baitute, neska-mutikoei irakurketa gogokoa, gustukoa izatea oinarritzeko abiapuntua dela.

Eskolaumeak irakurtzera zerk bultzatzen dituen azterketa honetan, irakurtzeko dituzten arrazoiak adierazteko eskatu zitzaie. Motibazioari buruz eskolaumeei galdetutakoan, ageri diren arrazoiak barnekoak eta instrumentalak edo kanpokoak izan dira, eta honako erantzun hauek eman dituzte:

- “Gustatzen zaidalako” arrazoa, barne-motibazio argia da, eta inkestatuen artean motibazio iturri honen adostasun maila ertaina-altua izan da. Irakurle maila edo irakurle-profilaren arabera aldatu egiten da arrazoi honen pisua, eta modu koherentean, *irakurzaleak* baitira irakurtzea gogokoa dutelako arrazoiaren nabarmentzen direnak.
- Motibazio instrumentala (“ikasteko irakurri”, “etxerako lanak egiteko irakurri”) gure lagineko eskolaume guztientzat indartsua eta garrantzitsua da (2010ean Yubero eta Larrañagaren ikerketarako Cuencako ikasleentzat zen bezalaxe). Halaber, *Ez irakurzaleak* dira irakurketa “etxerako lanak egiteko” bitartekotzat gehien hartzen dutenak.
- Presiopeko irakurketa, “behartzen nautelako irakurtzen dut” arrazoa, *ez irakurzaleak* eta *irakurle behartuak* (behartuta bakarrik irakurtzen duten eskolaumeak) bereziki eman dute. *Irakurle behartuak* irakurle-profilari

dagokionez, aurreko datu hau guztiz bat dator euren profilarekin, eta sortu dugun kategoria bera berretsi egiten du. Borondatez irakurtzen ez duten neska-mutiko hauek, behartuta irakurtzen dutenek, batez ere irakurketa ez zaiela interesatzen eta ez dutela gustuko adierazi dute.

Irakurzaleak diren neska-mutilak gustuko dutelako eta “beste arrazoi batzuegatik” irakurtzen dutela aipatzen dute.

Halaber, asko dira “ni ez aspertzeko”, hau da, irakurketarekin entretenitzeko, hain nabarmena ez den saria lortzearren irakurtzen duten ikasleak.

Ikasle gehienentzat ikasteko motibazioa oso indartsua da, hau da, irakurtzea etxerako lanak egiteko. Hori dela eta, irakurketarako helburu akademikoa oso alderdi garrantzitsua dela ikusten dugu, baina gure tipologiako kategoria irakurzaleenak dira arrazoi hori gehien aukeratu dutenak, hau da, irakurtzearen erabilgarritasunaz eta eskolarako garrantziaz gehien jabetu direnak. Esan daiteke, beraz, irakurtzea gehien estimatzen dutenek errez integratzen dutela irakurtzeak ematen dien plazera, ematen dien probetxuarekin, eta irakurketaren bi alderdietara atxikitzen direla.

Hortaz, eskolako irakurketa eta irakurketa pertsonala -eskolarako irakurtzea eta norberarentzat irakurtzea- sarritan antagonistatzat hartutako bi eredu izan dira, baina gure lagineko eskolaumeak irakurrarazten dituztenak, irakurketa sustatzen dutenak: batetik, indartsua den barneko motibazioa, irakurzaletasunarekin lotura duena; eta bestetik, motibazio instrumentala, kanpokoa eta irakurtzearen onurarekin lotura duena.

Laburbilduz, erantzunen analisiak erakusten du eskolaumeek dituzten motibazioetan adostasuna dagoela bi motibazio desberdinetan: batetik, barneko motibazio edo pertsonaletan, eta bestetik, instrumentaletan. Motibazio guztiek bere pisua izan badute ere, motibazio motak (gustua, helburu akademikoa eta inposaketa) sarritan bat egiten du haurraren irakurle-

profilarekin, hau da, irakurle-profilaren arabera motibazioak ere aldatu egiten dira, gainera, ikerketa honetarako sortu dugun irakurle-tipologia baliozkotuz.

X.2.1.4 Irakurketa aisialdiko zaletasuna

Zergatik ez ditugu denok aisialdirako zaletasun berberak? Agerikoa da gure nortasuna ez dagoela soilik osatuta lana eta ikasketen arabera. Izan ere, aisiak ere eragin garrantzitsua du, gizakiok aisia gozatzeko moduarekin gure nortasuna erakusten baitugu naturaltasunez.

Aisialdirako zaletasunean geu gara protagonistak, eta egiten dugun aukera bakoitzarekin hainbat erabaki hartuko ditugu, behatzaile pasiboaren zeregina baztertuz eta eragile aktibo bilakatuz.

Guk ikertu nahi izan dugu neska-mutikoen irakurketa aisialdirako jarduera gisa ere aintzat hartzen duten, irakurtzeari ematen dioten garrantzia ezagutzeko modua baita.

Gure azterketaren arabera, eskolaume hauek dituzten aisialdiko jarduera gogokoenei buruzko galdeketaren emaitza argia eta irmoa izan da: gure lagineko neska-mutikoen aisialdian egiten dituzten edo gogokoen dituzten jardueren artean irakurketa ez da sartzen.

Eskolaumeen aisialdirako lehentasunei buruzko azterketa honetan, irakurketa ez da batere onik ateratzen. Datuek erakusten dute eskolaume gehienak bat datozela irakurketa zaletasuntzat ez hautatzen, eta jokaera honetan irakurle-profil guztiak guztiz bat datoz: *ez ez irakurzaleek*, *ez ikasturteko irakurleek*, *ez irakurle behartuek*, *ez noizbehinkako irakurleek*, *ez irakurzaleek* ere ez dute irakurketa denbora-pasa aukeratzat hartzen edo lehentasunezko aisialdi aukeratzat.

Aisialdian jarduera gustukoena irakurtzea zutela erantzun zutenen ikasleen ehuneko aisialdi aukera guztietatik baxuena izan zen, eta erantzun honetan ez zen egon alde nabarmenik irakurle mota ezberdinen artean, nahiz eta irakurzaleenak izan irakurketa aisiaren zaletasuntzat gehien aukeratu zutenak.

Antzematen da, beraz, *irakurzaleen*ek aisialdian bere ikaskideen gizarte jokaera oso antzekoa edo berdina dutela, eta horretaz gainera, haiekin bat datozela aisialdiko aukerak egitean. Emaitza hau garrantzitsua da, irakurzaleak diren neska-mutikoei harreman arazoak dituzten hurrekin lotu baitzaie askotan, antisozial marka nolabait bereganatuz, eta gure ikerketak karikatura hori bertan behera uzten duelako.

Adinari dagokionez, neska-mutiko txikienak, 4. mailakoak, dira irakurketaren aisialdi aukera gehien egiten dutenak. Gertaera hau lotuta egon daiteke ume hauek familiarean egiten diren aisialdi jarduerak gehien estimatzen dituztenak izatearekin. Hori dela eta, ondoriozta daiteke haiengan are nabariagoa dela familiaren eragina. Bestalde, oraingo honetan ere nagusiak dira irakurketa aisialdirako zaletasuntzat hartzeko orduan ehuneko baxuena dutenak, nahiz eta adina aldagai adierazgarria izan ez.

Horrez gain, aisialdian irakurketa hautatzerakoan, ikasleen sexuen arteko ezberdintasunak berriro ageri dira, neskena izan baitzen ehunekorik altuena aisialdirako jarduera gogokoena irakurketa zela erantzuteko orduan.

Aisialdirako zaletasunetan ikasleek irakurketari emandako lekuarekin lotuta, gehiago hausnartu behar diren hurrengo ideiak agertzen dira:

- Norberak bere buruaz duen irakurle balorazio subjektiboa: kontraste nabarmena dago irakurtzea oso gogoko dutela eta asko irakurtzen dutela (% 42.5) esaten duen ikasle kopuru altua eta aisialdian irakurketa bere zaletasun gogokoena dela (% 22.2) esaten dutenen artean. Datu hauekin zaila da ez harritzea, eskolaume hauen jokaera inkoherente eta paradoxikoa dela pentsarazten baitigute.

Neska-mutikoei inkestan bere irakurketa jardunaz adierazi zutena eta bere ekintzen artean ageri den kontraesan horri erreparatuz gero, pentsa liteke eskolaume hauek balio handiegia eman dietela bere irakurketa jardueri.

Jokaera hau hainbat arrazoi direla-eta gerta daiteke, besteak beste, alderdi teorikoan aipatzen genuen “gizarte desiragarritasuna”-rengatik, hau da, ume hauei irakurle moduan jokaera hori edukitzea gustatuko litzaiekeelako, baina gero, ez dute bere irakurketa praktikarekin gauzatzen.

Hala eta guztiz ere, gure azterketa kuantitatiboan aurkitu dugun kontraesan hau gizartean bizi dugun kontraesanaren isla dela esan daiteke, eta berriro ere neska-mutikoei banaka islatu egiten dute: irakurketa baloratuta dago, irakurlea ere bai, baina ez da zaletasuna bilakatzen (Yuberok eta Larrañagak, 2010, Cuencako eskolaumeekin egindako ikerlanean ondorioztatu bezala).

Gai honi dagokionez, alderdi teorikoan adierazi genuen hainbat ikerketa daudela “irakurle faltsuak” izena duten irakurle kategoriaren existentzia baieztatzen dutenak. Larrañagak eta Yuberok (2005) izen hori jarri zieten irakurtzeari betarik ematen ez dioten *ez irakurleei* edo liburu gutxi irakurtzen dituztenei, baina irakurketa gustuko dutela esaten dutenei, hau da, irakurleak izan barik, euren burua irakurle bezala erakusteko beharrezana dutenei. Eskola sistema, familia eta gizartea irakurtzeak ekarriko digun onuraz behin eta berriro aritzen denez, jokaera honen bidez, behar bezala jokatu ez izana “faltsutu” egiten da, azken batean, kontzientzia txarra baretzeko modu bat baita.

Ez da erraza egoki baloratzea zama hori gure lagineko eskolaumeen jokaeran, eta kontraesan hau agerian uzteak iradoki lezake neska-mutikoen erantzunen balioa ez dela aintzakotzat hartzen. Baina ez, hori barik, azaleratu nahi izan dugu ikerlan kuantitatibo honen galderak, agian, beste ikerlan kualitatibo baten beste galdera batzuekin erkatu beharko genituzkeela, eskolaumeen erantzunen fideltasunari buruzko zalantzak argitzeko. Izan ere, gure iritzi, ikerlan hau

osatuago legoke hurrek askatasunez emandako arrazoiak agertzen dituzten elkarrizketak izango balitu, horrek guri, ikertzaileoi, politikoki hain zuzenak ez diren jarrera horietara hurbiltzen lagunduko ligukeelako, eta eskolaumeen jokaeren oinarriak hobeto osatu ahal izango genituzkeelako.

- Irakurketari emandako denboraren kontzeptuaz: ordu erdiz irakurtzea irakurle urri baten iritziz asko izan daiteke, berarentzat denbora hori liburu bati dedikatzea ahalegina delako: baina, irakurketari hainbat ordu ematen ohitutako irakurle baten iritziz, ordea, denbora hori oso urria izan daiteke.

Ebidentzia honek, lehen egindako gogoetaren ildotik, emaitzen inguruko zehaztasun bat egitera behartzen gaitu: eskolaumeei irakurtzea gustatzen zaien eta zenbat irakurtzen duten galdetzean egindako baieztapenen egiazkotasuna sakonago ikertu behar dela uste dugu.

Hala ere, argitu nahi dugu eskolaumeen jokaerari buruzko “koherentzia eza”-z egin dugun hausnarketarekin gure asmoa ez zela adieraztea haur guztiek lehentasunezko aukera moduan irakurketa izan behar dutenik, baizik eta azpimarratzea irakurketaren alde kontsigna sozialak baino jarrera finko eta oinarri sendoagoak sustatuko dituzten ekimenak behar direla.

Atal honi amaiera emateko, emaitzek egiaztatutako ideia bat eta erakutsitako ezin ukatuzko froga bat. Egiaztatutakoa: eskolaumeen aisialdirako zaletasunak ez dira egoera sozial, kultural, hizkuntza-eredu edo irakurle-profilaren araberakoak. Datu eztabaida ezina: eskolaume gehienentzat irakurketa ez da aisialdirako jarduna edo aisialdirako zaletasuna.

X.2.1.5 Beste ikerketa batzuen harira

Atal honekin amaitzeko, Yuberok eta Larrañagak (2010) Cuencako eskolaumeekin, Vieira de Castrok eta Dionisio de Sousak (1996) eskolaume portugaldarrekin, eta Tejerina

Lobo et al-ek (2004) Kantabriako ikasle nerabeekin egindako ikerketei buruzko ondorioei erreferentzia egingo diegu, euren ikerketen galdetegiak item batzuk berdinak izateaz gain, gure ikerketan agerian utzi ditugun hainbat ondorio partekatzen ditugulako.

Horrenbestez, gure ikerketak beste ikertzaile horiek ondorioztatu dituzten hurrengo ideiak partekatzen ditu:

- Eskolaumeen ezaugarri pertsonalak, familia eta sexua, alderdi erabakigarriak dira eskolaumeek irakurketarekiko duten harremanean (Ikerketa guztien ondorioa da).
- Ikasleek aitortzen dute oso gogoko dutela irakurtzea eta garrantzitsua eta esanguratsua dela; alabaina, jarrera honek eta teoria mailan baieztatutako printzipio hauek nolabait aurka egiten diete euren praktikei eta entretenimendurako lehentasunei. Horietan irakurketaren balio galera argia dago (irakurketa gutxien hautatzen den bigarren jardura da, eta irakurle-profil batean ere ez da aisialdirako lehen aukeren artean ageri) (Ikerketa guztien ondorioa da).
- Familiaren irakurketarekiko interesa eta zaletasuna eragile nabarmenak dira seme-alabengan: etxean irakurtzen gehien ikusi duten ikasleek eta guraso irakurzaleak dituztenek irakurzaletasun handiagoa dute; irakurle ertainek eta irakurzalegoek familiarrean gehiago hitz egiten dutela irakurketaz adierazten dute (ikerketa guztietan irakurritakoaz hitz egitea irakurketa baino gutxiago praktikatzeko dela baieztatzen da) eta ipuinak kontatu izan zaizkiela gehien gogoratzen dutenak. Familiaren eraginari dagokionez, irakurle-profil muturrekoetan (*irakurzaleak* eta *ez irakurzaleak*) aldeak esanguratsuak dira ikerketa guztietan (Ikerketa guztien ondorioa da).

- Neskak irakurzaleagoak dira: oporretan eta borondatez liburu gehiago irakurtzen dituzte; irakurketa, oro har, gehiago dute estimutan, eta zaletasun moduan ere estimu handiago diote irakurketari (Ikerketa guztien ondorioa da).
- Irakurleentzat eskola baino motibatzaileagoa eta eredugarriagoa da familia (Vieira de Castro eta Dionisio de Sousaren , 1996, ikerketarekin partekaturiko ondorioa).
- Ikasteko irakurtzea irakurle guztiek irakurrarazten dien arrazoia dela aitortzen dute, eta gustua da irakurzaleenek aipatzen duten arrazoia eta hain irakurzaleak ez direnek gutxien aipatutakoa (Yubero eta Larrañagaren, 2010, ikerketarekin partekaturiko ondorioa).

X.2.1.6 Emaitzei buruzko zenbait hausnarketa

Irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan ematen diren ezberdintasunei buruzko gure ikerketa kuantitatiboan, sexua, adina, hizkuntza-eredua, ama-hizkuntza eta familia bezalako faktoreak sartzean, berretsi egin dugu badirela aldaketak Bizkaiko eskolaumeen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan sexuaren, hizkuntza-ereduen, ama-hizkuntzaren eta familiaren arabera. Alabaina, espero ez bezala, adinari lotutako irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioari buruzko datuak aztertuz, ez dago esaterik bariazio esanguratsua dagoenik.

Eskolaumeei egindako inkestaren bitartez, irakurleen soziografia soilu lortu dugu, eta horren bidez, irakurle-profilen deskribapen eta identifikazioa egin dugu, oro har, emaitza oso positiboak agerian utziz. Azterketa honek datu interesgarriak eman ditu eskolaumeen irakurketa praktikak ezagutzeko, baina, aldi berean, datu horiek azterketaren beraren mugak ere azaleratu ditu. Hori horrela, uste dugu beharrezkoa dela azterketa honetan izandako ikuspegia azterketa kualitatiboarekin osatzea, errealitateari buruz gehiago jakiteko azterketa

kualitatiboak, elkarrizketetan eta behaketan oinarritutako azterketak, jokaeretara eta emaitzetara beste hurreratze desberdinak uzten baititu.

Tesi-lan honetan irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioaren aldaketan aurreko faktore eragilez gain beste bi aldagaik eragiten duten aztertu dugu: hizkuntza-eredua eta ama-hizkuntza. Zenbait txosten eta ikerlanetan, murgiltze ereduetan emaitza akademiko hobek izaten zirela behin eta berriro esaten zuten, baina oraindik aztertzeke zeuden hizkuntza-ereduak irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioaren arabera, eta ama-hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren eragina irakurtzeko ohiturarekin lotuta. Guk bietan zenbait eragin bereizgarri hauteman ditugu.

Egin dugun azterketaren interesa, eta planteatutako hipotesiena ere bai, hemen aurkeztutako emaitzen bitartez sendotu da: eskolaumeen irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioen eratze prozesuan zerikusia dute sexuak eta familiak, baita mota jakin bateko eskolatzeko hizkuntza-ereduak eta ama-hizkuntzak murgiltze ereduetan. Alabaina, azken bi ondorio hauek azterketa arretatsuagoa eskatzen dute, izan ere, emaitzak behar bezala ebaluatzeko bi datu kontuan hartu behar ditugulako: (a) ikastetxeetako ISEK-en eragina, eta (b) D ereduko ikastetxeetan euskara ama-hizkuntza ez duten ikasleentzat inkestarako hizkuntzan diskriminaziorik egin ez izana. Azken honek galarazi egiten digu irmoki baieztatzea neska-mutiko euskaldunberri eta euskaldunzaharren artean irakurketarekiko jokaera eta jarrera desberdintasunik badagoela.

X.2.2 Eskola-liburutegien ekarpena irakurketaren sustapenean

Hurrengo orrietan aurkeztuko dira eskola-liburuzainekin izandako lan enpirikoaren ondorioak, liburuzainen esperientzietan eta liburuzainek bete zuten inkestaren datuetan oinarrituak. Ondorio hauek lagun, orain arte ebaluatuak izan diren ikasleen irakurketarekiko jarrerak beste ikuspuntu batetik aztertzen ahaleginduko gara. Era berean, analisia osatzeko

asmoz, azterketa gai hauekin batera, gaur egun eskola-liburutegien esparruan garrantzia duten beste alderdi batzuk azalerazten ahaleginduko gara.

X.2.2.1 Eskola-liburutegia Bizkaiko ikastetxeetan

Bizkaiko liburuzainekin eginiko ikerketa kuantitatiboak eta kualitatiboak Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamendua ezagutzeko aukera eman digute. Eskuratutako informazioa hainbat interesgunetan antolatu izan dugu: (a) eskola-liburutegien ereduak; (b) eskola-liburutegietan programatutako jarduera motak; (c) eskola-liburutegiaren integrazioa eta inplikazioa ikastetxean; (d) liburuzainen prestakuntza maila; eta (e) eskola-liburutegiaren dinamizazio mailak. Ondorengo ataletan aztertuko ditugu.

- Eskola-liburutegi ereduak Bizkaian

Ikastetxe askotan ez dago eskola-liburutegirik, edo sarritan, egon badago ere, ez dabil, edo ez dago kudeatuta eskola-liburutegi bezala erabilia izateko (gure laginean kasu horietan 14 ikastetxe daude, ikastetxeen % 37).

Eskola-liburutegiei buruzko azterketa honetan hiru dimentsio aztertu dira: eskola-liburutegiak ikas-komunitatearentzat betetzen duen funtzioa, eskaintzen dizkion zerbitzuak, eta bere erabilera. Dimentsio hauetatik abiatu genuen gure eskola-liburutegien tipifikazioa, eta horrela, hiru eskola-liburutegi mota identifikatu genituen: (a) eskola-liburutegiak langune bezala, (b) eskola-liburutegiak zerbitzugune bezala, eta (c) eskola-liburutegiak zerbitzugune eta hezkuntza baliabidegune bezala.

Aztertutako eskola-liburutegien datuek gure laginaren gehienek *langune* gisa funtzionatu egiten dutela, edo lehenik eta behin funtzio hori betetzen dutela, adierazten dute: etxeko lanak edo lan akademikoak egiteko edo kontsultarako guneak dira, edo liburuen irakurketa zein maileguetarako erabiltzen dira. Bigarren talde kopurutsuena eskola-liburutegi *zerbitzugunea* da, ikasleei, zein irakasleei, eta batzuek baita familiei ere, mailegu zerbitzua,

tailerrak, Internet... eskaintzen baitizkiete. Esan beharra dago, talde honetako bi eskola-liburutegi salbu, beste guztiak *languneak* ere badirela, hau da, bi funtzioak betetzen dituztela. Azkenik, hiru eskola-liburutegi soilik dira *Hezkuntzarako baliabidegune*, curriculumean eta irakurketa gaitasunetan laguntzeko funtzioa betetzen dutenak, irakurketaren sustapenerako jarduerak gauzaten dituztenak, ikastetxearen hezkuntza dinamikaren parte direnak, eta ikas-komunitatearen partaide direnak ere bai; bestalde, haietako bi *langune* edo *zerbitzugune* ere badira dira, eta bietako bat nabarmendu egiten da hiru funtzioak betetzen dituelako; hau da, eskola-liburutegietako hiru funtzio eta erabilera dituelako (4BerpD17eskl ikastetxeko eskola-liburutegia).

Emaitza hauetan garrantzia du nabarmentzeak *zerbitzugune* gehi *Hezkuntzarako baliabidegunetzat* sailkatutako hirurak Amara Berri²⁷ Sistemari jarraitzen dioten zentroetako eskola-liburutegiak direla. Sistema honek objektibo metodologiko bezala dauka ikasleek eskola-liburutegiaren erabilera intentsiboa egitea eta ikasleen artean informazioa eskuratzeko eta erabiltzeko euren autonomia sustatzea.

Horretaz gain, kontuan hartu beharreko beste alderdi bat ere badago, eskola-liburutegia kudeatzen duten profesional askok duten ikusmoldearen isla adierazgarria baita: ikerketa honetan parte hartu duten liburuzain gehienek aitortu dute ez dutela behar edo ez dutela deseatzten beste eskola-liburutegi eredurik, eta adostasun eta onarpen maila altua erakutsi dute daukaten eskola-liburutegi ereduarekin. Beraz, liburuzain hauen ustez, oro har, euren eskola-liburutegiek ez dute bestelako zerbitzu eskaintza egiteko premiarik, edo liburutegiaren erabilgarritasun handiagoa sustatu beharrik, nahiz eta datuetan ikusi bezala, eskola-liburutegi gehien erabilera guztiz partziala izan.

- Irakurketaren sustapenerako jardueren ezaugarriak eskola-liburutegietan

²⁷ Amara Berri Sistemari buruzko informazioa: http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/aurkezpena_abs

Liburuzainekin eta eskola-liburutegiko arduradunekin egindako azterketa kuantitatibo eta kualitatiboaren bidez, eskola-liburutegian eta eskola-liburutegitik eskaintzen diren irakurketa jardueren ezaugarriak ere ezagutu nahi izan ditugu. Horretaz gain, lan honetako alderdi teorikorako kontsultaturiko bibliografiak iradoki bezala, egiaztatu nahi izan dugu irakurketa praktika estandarrak -irakurketa ohiko aktibitateak- nagusitzen ote diren Bizkaiko eskola-liburutegietan.

Haur Hezkuntzako taldeak eta Lehen Hezkuntzako hasierako mailak dira liburutegian eskola orduetan antolatzen diren jardueren hartzaile nagusiak. Gainontzeko ikasleentzat eskola-liburutegiak antolatzen dituen irakurketa jarduerak borondatezkoak, eskolaz kanpokoak eta noizbehinkakoak dira.

Eskola-liburuzainek emandako informazioaren arabera, irakurketa literarioaren sustapenerako jarduerak orokortuta daudela eta (ia) bakarrak direla berresten da. Gainera, liburuzainen helburuak betetzen dituzten jarduerak dira, liburuzain hauetako askoren ustetan, jarduera mota hauek egokienak baitira eskola-liburutegietarako.

Gauzatzen diren jarduerak berdinak izan ohi dira aktibitatearen bat programatzen duten eskola-liburutegi ia guztietan: instrumentalak (irakurri eta fitxa bat bete...) eta ludikoak (ipuinak kontatu, ... sarritan, aktibitate honetan liburua edo irakurketa desagertu egiten bada ere) izaten dira, baina ez dira oso berritzaileak izaten, eta klitxetzat har daitezke (ideia komunetan edo gehiegi errepikatutakoetan oinarrituta egoten baitira). Jarduera horietan ikasleen egitekoa pasiboa izaten da, eta liburuzainak du egiteko aktibo bakarra.

Era berean, Ikastetxe Planarekin zerikusirik ez duten jarduerak dira, eta hortaz, ez daude programatuta irakurketa garapenerako etapa ezberdinei erantzuteko, entretenitzeko baizik.

Jarduerak, batez ere, eskolaz kanpoko garaian eskaintzen dituzte (jantoki garaian eta arratsaldeko eskola saioa amaitu ostean), eta beraz, guztiz borondatezkoak dira (ezaugarri honek irakurketa jardueren jarraipena bera zailagotzen du).

Ildo horretan, elkarriketatutako liburuzain gehienek eskola-liburutegiak eta haurrentzako eta gazteentzako liburutegiak (liburutegi publikoan) helburu eta eginkizun desberdinak dituztela aitortu diguten arren, eskolaumeek bietan egiten dituzten jarduerak berdinak izaten dira, eskola-liburuzainek liburutegi publikoko liburuzainen antzera jokatzen baitute: borondatezko publiko bati zuzentzen dizkiote jarduerak, eta ez dute erabiltzailea ebaluatzen (VIII.3.1 emaitzei buruzko azpiatalean adierazi bezala).

Beste alde batetik, ikerketa honetan aztertutako eskola-liburutegi gehienak ACEX taldekoak badira ere, badirudi talde horretako liburuzain bakoitzak erabakitzen duela irakurketa nola joratu: ACEX-eko liburuzainek bere eskola-liburutegietan ez dute antolatzen ikasleen irakurle jokaera egiaztatzeko sistemarik, eta programa instituzional honetan ez dauden gure lagineko gainontzekoetan ere ez. Era berean, ACEX programa zuzentzen dutenek ere ez dute eskatzen programazioen jarraipena (programazioak baldin badaude) urterik urtera.

Irakurketaren sustapenerako liburuzainek erabiltzen duten lan metodoa, oro har, tradizionala eta errutinazkoa da. ACEX taldeko liburuzainek jarduera berdinak eta taldeak programatutako material berdinak erabiltzen dituztela aitortzen dute; bestalde, askotan gorai patzen dute elkarri ematen dioten babesak. Kasu bakarrean (4BerpD17eskl) irakurketa lantzen da Teknologia Berrien bitartez, eta adibide honek ondorio honetara garamatza: esandako eskola-liburutegia kenduta (4BerpD17eskl), eskola-liburutegiaren jarduna eta jarduerak berritzeko edo eraberritzeko gogo gutxi antzematen da gure lagineko eskola-liburuzainengan. Dena den, aurretik aipatutako 4BerpD17eskl liburutegiaren arrakastaren (ikastetxe honetako ikasleen emaitzak gure lagineko altuenetakoak izan dira) zati bat horretan

datza: berrikuntzan (gainontzeko liburutegietan ez bezala). Dударik gabe, jardueretan gailentzen den joera kontserbadore hau kezagarria da, eskola-liburutegien kudeaketaz eta irakurketaren sustapenaz asko esaten digulako.

Ondorioz:

- Eskola-liburutegitik eskaintzen diren irakurzaletzeko jarduerak une isolatuak dira, berez xedea dutenak, dibertigarriak edo atsegingarriak, nahiz eta irakurketaren sustapenerako jardueren artean liburua irakurri ostean fitxa betetzea behin eta berriro erabiltzen den.
- Gauzatutako irakurketa jarduerak ez daude antolatuta ikasleen irakurketa garapen mailaren arabera, jarduerok ez baitaude ezelango programazioarekin erlazionatuta. Halaber, liburuzain gehienek ez dute antolatzen ikastetxeko ikasleen arabeko jarduera espezifikorik: liburuzainek aipatu zituzten jarduerak berdinak (edo antzekoak) ziren ikastetxe guztietan, eta denek jarraitzen zuten eredu bera. Hau guztiz nabarmena da Eusko Jaurlaritzako ACEX programan partaide diren eskola-liburutegietan, lagineko gainontzeko eskola-liburutegietara zabaldu genezakeen arren. Gertaera hau paradoxikoa suertatzen da, gure lagineko ikastetxeetako ikasleen artean antzeman ditugun ezberdintasun izugarriak kontuan hartzen baditugu (hizkuntza-ingurunea, jatorriaren arabeko ikasleen osaera, egoera sozioekonomikoa,...) eta gainera, praktika hori irakurketaren sustapenerako oinarri teorikoak azpimarratzen dutenaren kontra doa erabat, lehen atalean adierazi dugun bezala, ikastetxeko ikasleen espezifikotasunaren arabeko irakurketa jarduerak programatu beharraz ohartarazten baitigute adituek.

Hortaz, Durban Roca et al.-ek (2010) dioten moduan, irakurketa sustatzeko esku-hartze guztiak curriculumaren arlo guztien integraziotik abiatuta egin behar dira,

“erantzunkidetasun”etik, ikertzaile hauen adierazpidea erabiliz, eta Mataren (2009) ideiarekin lotuz, ondo programatutako esku-hartze arretatsuak eta adore emaileak izan behar dute. Ildo horretatik, eskola-liburutegiak ikastetxe osorako irakurketaren sustapenerako jarduerak bultzatu behar ditu, eta era berean, irakasleen programazioei eta hezkuntza proiektuari lotutako hainbat jarduera antolatu eta koordinatu ere bai, programatutakoari beti jarraipena emanaz eta jarduerak ebaluatuz.

Bestalde, ikerketek eta alderdi teorikoan aipatzen genituen praktika onen teoriak erakutsitakoaren arabera, irakurketaren sustapen eraginkorra egiteko, gaur egun kontuan izan beharko genituzke ikasleek ikasteko eta eguneroko bizitzan erabiltzen dituzten molde berriak. Horrela egin ezean, ohartarazten gaituzte adituek (beste askoren artean, Scholasticek, 2010, 2014; Morduchowiczek, 2014; eta Celayak, 2008) erabili egiten diren praktikak anakronikoak dira, eboluzioan gelditutako ereduak birproduzitzen dituztelako.

Puntu honi bukaera emateko, dagoeneko aipatutako datua, baina gai honi buruzko ondorioak ateratzen laguntzen diguna: irakurketaren sustapenerako jarduera interesgarriak egon badaudela berretsi, eskola-liburutegia era eraginkorrean dinamizatzea lortzen dutenak, eta ikasleentzat ere erakargarriak direnak (4BerpD17eskl ikastetxeko eskola-liburutegiaren kasua). Berrespen honek eragin handia du tesi-lan honetan aztertu ditugun arloetan, eskola-liburutegia duten eskolaumeen artean ikasle irakurzaleenak eta irakurketa gehien baloratzen dutenak aipatutako ikastetxe honetakoak baitira.

- Esku-hartze eta jardueren koordinazio eta egituraketa eskola-liburutegian, ikastetxean duen integrazio eta inplikazio mailaren arabera.

Puntu honetan, gure ikerketak eskola-liburutegiaren integrazioaz (eskola-liburutegiaren garrantzia eta presentzia ikastetxean), eskola-liburutegiaren inplikazioaz ikas-prozesuan (eskola-liburutegiak ikas-prozesuaren jardueri kalitate hobea ematearren, maisu-maistra eta ikasleei eskaintzen dizkien material eta baliabideak), eta liburuzainek eta

irakasleek elkarrekin egiten duten lanaz informazioa bildu nahi izan du. Horretarako, inkestan eta elkarrizketan liburuzainei galderak egin zitzaizkien gai hauei buruz.

Horrenbestez, eskola-liburutegien integrazio eta inplikazio mailari buruz hemen aurkezten diren ondorioak hiru informazio iturritan oinarritzen dira: (a) inkesta eta elkarrizketetan; (b) eskola-liburutegietara eta ikastetxeetara egindako bisitetan; (c) gaiarekin zerikusia duten zenbait elementuren behaketan. Hauetatik guztietatik honako ondorioak atera ditugu:

1. Integrazioari dagokionez:

- Bi liburuzainek baino ez dute parte hartzen ikastetxeko irakasleen bileretan, koordinazio pedagogikorako edo zuzendaritza taldeko zein klaustroaren bilerak izan (bi liburuzain horiek Amara Berri eredu pedagogikoari jarraitzen dioten ikastetxeetan lan egiten dute, eta 3DpD15eskl eta 4BerpD17eskl ikastetxeak dira). Hortaz, eskola-liburutegiek ez dute presentziarik bilkura pedagogikoetan eta erabaki gunei loturikoetan. Gune horietatik kanpo egotea kaltegarria da eskola-liburutegietarako, ikastetxean eskola-liburutegia ikusezina bihurtu, bere parte hartze oztopatu, ikas-prozesuan parte aktiboa izatea eragotzi eta, horrenbestez, bere ekarpena gutxitzen baitu.
- Behin eta berriro kexatzen dira liburuzainak gainontzeko irakasleen parte hartze ezaz eskola-liburutegian. Oso ikastetxe gutxitan lan egiten dute irakasleek eta liburuzainek elkarrekin: Amara Berri ereduko ikastetxeetan eta bi liburutegi gehiagotan (beste lau ikastetxetan ere liburuzainek adierazten zuten irakasleekin batera lan egiten zutela, baina irakasle gutxi batzuekin bakarrik). Eskola-liburutegi hauek badira Hezkuntzarako baliabideguneak, eta lehenago esaten genuen bezala, ikastetxearen bizitza akademikoan integraturik daude (6GopD23eskl, 3DpD15eskl, 4BerpD17eskl), informazio gaitasunak

ikasleekin jorratzen dituzte eta irakurketa sustatzen dute (4BerpD17eskl), irakaskuntzarako materiala eskaintzen eta ematen diete irakasleei; modu horretan, halaber, metodologia aldaketa errazten dute (6GopD23 eskl), eta eskola-liburutegiek dituzten baliabide guztiak erabili egiten dituzte.

- Behin eta berriro errepikatu den liburuzainen beste kexa eskola-liburutegiak pairatzen duen isolamenduarena izan da, eskola-liburutegiaren ikastetxe eta ikas-komunitatearekiko isolatze fisikoaz eta pedagogikoaz kexati eta kezkatu. Hurrengoak hezkuntza arloko bazterketari buruz liburuzainek jarritako bi adibide dira: (a) eskola-liburutegia ez da erabiltzen irakaskuntza baliabidetzat curriculumaren arloetarako, eta (b) irakasleek ere ez dute erabiltzen eskolak prestatzeko. Dena den, liburuzainen azken kexa honi dagokionez, ohartu liburuzain gehienek ere ez diotela ikas-komunitateari horretarako eskaintzarik egiten, batez ere, askok funtzio hori Internetek bete dezakeela uste dutelako, eta ondorioz, eskola-liburutegia ez dute prestatzen zerbitzu hori eskaini dezan.
- Ikastetxeak, ikas-komunitate gisa, eskola-liburutegitik kanpo funtzionatzen du. Eskola-liburutegia ikas-komunitatearentzat eta ikastetxearen bizitza akademikorako bigarren maila batean geratzen da, eta oro har, jolastorduari loturik ageri da edota irakurketa gelatzat hartzen da. Horrela, bai erabiltzen den moduagatik, bai ematen zaion estatusagatik, ikas-komunitatean liburuzainen lana, zeregina eta erantzukizuna ez dira aintzat hartzen.
- Eskola-liburutegiaren baztertze sentimendua azpimarratuz, liburuzainek adierazten dute ikastetxeetan bere lanbidea ez dela estimatzen, eta eskola-liburutegiak berak jasaten duen baztertze akademiko bera jasaten dutela beraiek profesionalki. Hortaz, eskola-liburuzain gehienek adierazten dute irakasle taldetik guztiz bereizita ikusten dutela euren burua: isolaturik egiten

dute lan; beren lana ikuskatzen duen (kanpoko) presiorik gabe, ez baitzaie eskatzen kanpoko ebaluaziorik; ikasturteko Memoretan ere ez daukate irakurketaren sustapenerako egindako proiektuak zertan islatu.

Liburuzain gehienek zokoratuak sentitzen direla diote, eta sarritan, ikas-komunitateko bigarren mailako langile bezala. Liburuzainek ez dute euren prestakuntzaren balioa aitortuta ikusten, ezta eskola-liburutegiaren lanarena ere (edo oso noizbehinka), eta pertzepzio negatibo honek eskola-liburuzain gehien-gehienek beren buruaz duten balorazioan nabarmen eragiten du. Hala ere, gehienek etsi-etsian onartzen dute euren lan zerbitzua begirunez ez tratatzea eta garrantzirik eman ez izana, baita ikastetxean bizi duten bazterketa ere.

- Eskola-liburuzainaren lana oso gutxitan izaten da hezitzaile lana, baina ezta liburuzain lana ere: ez da hezitzailea (berrikuntza pedagogikokoan aitzindari diren ikastetxeetan baino ez baitute kontuan hartzen curriculumaren garapenerako jardueretan), liburuzaina ere ez (horretarako ia prestakuntzarik ez baitute).

Eskola-liburutegiek ikas-komunitatean duten garrantzi eta presentzia ezaz ikusitakoaren arabera, uste dugu beharrezkoa dela liburuzainek edo liburutegiko arduradunek ere kontzientzia hartzea eskola-liburutegia hezkuntzarako derrigorrezko tresna dela. Hori da lehen urratsa eskola-liburutegiak bere funtzioetako bat egoki bete dezan.

- Liburuzainek diotenez, ikas-komunitateko beste partaideek ia beti uste dute eskola-liburutegiaren ardura liburuzainarena (berarena bakarrik, ez beste inorena) dela. Izan ere, ikastetxe gehienetan eskola-liburutegian liburuzainak berak bakarrik egiten du lan, eta eskola-liburutegiko proiektuaren

garapenerako ardura osoa berak izaten du (Espainiako estatuan arduradun bakarrarekin portzentaje altuena duen elkargoa EAE da, % 42.7; Nafarroan % 36; EAeko hiru probintzietatik, pertsona bakarreko liburutegiko arduradun gehien duena Bizkaia da, % 43.6).

- Ia ikastetxe guztietan eskola-liburutegia irakurketarako materialen mailegu zerbitzura mugatuta dago. Horrela, eskola-liburutegi batek ikastetxearen bizitza akademikoari eskaini edo egin ahal dizkion gainontzeko ekarpen guztiak, gehien-gehienetan, alde batera uzten dira. Alabaina, liburuzain batzuek lortu dute eskola-liburutegiari buruzko ikuspegia aldatzea eta gaurkotzea, eta ikas-komunitaterako baliabidegune bilakatu dute, irakurketa eta ikaskuntza sustatzearen alde lan eginez (gure laginean, bi ikastetxetan horrela gertatzen da, 6GopD23eskl eta 4BerpD17eskl).
- Eskolaumeak eskola-liburutegietara oso gutxitan joaten dira, hau da, eskola-liburutegiak ez dira oso maiz erabiltzen. Izan ere, zenbait ikastetxetan Lehen Hezkuntzako lehen ziklotako ikasle batzuek liburutegia gutxienez hilean behin bisitatzen duten arren, ikasle gehienak eskola-liburutegiak antolatzen dituen jardueretatik kanpo gelditzen dira. Liburuzainen kexaren arabera, irakasleek ez dute beharrezko ikusten ikasleak liburutegira eramatea (horren kausa edo ondorio bezala, material bibliografikorik ere ez da erosten tutoreekin liburutegia “ofizialki” bisitatzen ez duten mailetarako) eta ondorioz, liburutegiko baliabide eta zerbitzuen erabilera ikasleen eta irakasle bakoitzaren esku gelditzen da. Beraz, eskola-liburutegiaren erabilera ez sistematiko eta oso anekdotikoaz ari gara (eguraldi txarra dagoenean, euria bada, edo zigortuentzat).

Hori horrela, ikastetxe gehienetan, eskola-liburutegietako programak eta zerbitzuak oso gutxi erabiltzen dira, eta horrenbestez, baliabide baliotsuak alferrik galtzen dira, zerbitzu ugari ikasle gutxik baino erabiltzen ez dituztelako. Zaila da, jakina, erabiltzen eta ezagutzen ez dena baloratzea, eta horretan datza, besteak beste, ikas-komunitateak eskola-liburutegiari ematen dion garrantzi eskasaren oinarritzko arrazoi bat.

- Positibotzat jotzen dugu gure lagineko eskola-liburutegien % 60tan liburuzainek arduraldi osoko ordutegia izatea. Adibidez, INEk egindako *2010-2011ko Eskola-liburutegiei buruzko Estatistika* txostenaren arabera, Estatu espainoleko Autonomia Elkargoen artean, astean bost ordutik gorako dedikazioko arduradun gehien dituztenak Melilla (% 56), eta EAE (% 38.3) dira, Gaztela-Mantxako eskola-liburutegiekiko alde nabarmenarekin (% 7.5). Honek gurean liburutegiek ordutegi zabala izatea dakar (EAEn, eskola-liburutegien % 37.6k astean 20-30 ordu bitartean zabaltzen dituzte eta, % 12.4k 30-40 ordu bitartean). Ceutareen ostean, eskolaz kanpoko ordutegian ordu gehien (10 ordutik gora) zabaltzen duen Estatu espainoleko erkidegoa EAE da (eskola-liburutegien % 19). Alderdi honetan, Bizkaia nabarmentzen da (Bizkaiko eskola-liburutegien % 22.1), azken garaiotan eskola-liburutegia zabaltzeko ordutegia kasu askotan murriztu egin bada ere, edo liburuzainik edota bestelako arduradunik ez duten liburutegiak ere zabalik mantentzen badira ere (adibidez, 1BpD01eskl eta 4ZiD26eskl eskola-liburutegiak, besteak beste).

2. Implikazioari dagokionez:

- Gehienetan, eskola-liburutegiak ikasleei eta irakasleei ez dizkie ikasgelako irakaskuntza edo irakurketa osatzeko materialak eskaintzen, eskola-

liburutegietan mota honetako funts urriengatik edota liburuzainen lan antolaketa eta dinamika beragatik ere.

Eskola-liburutegiek curriculumarekin lotutako jardunak baldin eta burutzen badituzte, bai funtsetan, bai instalazioetan, baliabide minimoak izaten dituzte. Izan ere, baliabide berri eta eraginkorren falta nabaria da (liburutegien artean egoerak aldatu egiten badira ere); hau da, eskola-liburutegiak batez ere inprimaturiko funtsez osatzen dira, funts hauetan oso ikus-entzunezko eta agiri elektronikoa gutxi daude, ez dago on-line baliabiderik edo baliabide digitalik, eta fikziozko funts asko daude, informazio eta ezagutzarako funtsen kaltean. Nolanahi ere, ez dira baliabidegune eguneratuak.

Ondorioz, liburutegiak ez badu hornikuntza egokia, ez teknologikoa, ez funtsena, zaila da ikasleen Hezkuntzarako zerbitzugune interesgarri eta beharrezko bilakatzea, edo irakasleentzako irakasteko beharrezko baliabidegune bihurtzea. Liburuzainek emandako informazioaren arabera, hainbat ikastetxetan ikasgelako liburutegiak gehiago sustatzen dira eskola-liburutegiak baino, besteak beste, ikasle eta irakasleentzat eskuragarriagoak direlako, edota irakasleek eta ikasleek diotenez, eskola-liburutegia alderdi askotan oso gaizki hornituta egoten delako (funtsetan, hornikuntza teknologikoan, malgutasunik ez ordutegietan, edo bestelako zerbitzuetan). Beraz, gurpil zoroa.

- ACEX programari esker eskola-liburutegiak dituzten ikastetxe kopuruak gora egin duen arren, eskola-liburutegien hezkuntza eginkizuna ez da areagotu, ezta ikastetxean duen presentzia ere.

ACEX programaren ardura izan da Bizkaiko ikastetxeetako eskola-liburutegiak abiatzea eta martxan jartzea (programan sartzen lortu zuten

ikastetxeetan, behinik behin). Liburutegi Proiektua ACEXeko Koordinatzaile Nagusiak diseinatu du, eta, hortaz, eredia guztientzat homogenea da. Horrela, ikastetxe gehienetan eskola-liburutegiko arduradunari edo liburuzainari dagokio zuzendaritza taldearekin, Koordinazio Pedagogikorako Batzordearekin eta irakasleekin eskola-liburutegia Proiektu Nagusian uztartzea eta egokitzea. Agian, goitik beherako abiapuntu eta ezarpen hori izan liteke irakasleen inplikazio eraginkor edo minimoa eskola-liburutegian eragotzi duena, nahiz eta liburutegiko proiektuak derrigor zuzendaritza taldeari aurkeztu eta honek irakasleen klaustroarekin partekatu behar.

Izan ere, 6GopD23eskl (ikastetxe hau ez dago ACEX programaren barruan, hango liburutegiko arduradunek esandakoaren arabera, ez baitzuen lortu programan sartzen) edo 3DpD15eskl bezalako ikastetxeetan, liburutegiaren erabilera, kudeaketa, helburu ezarpena eta lehentasunak, ikas-komunitateko hainbat partaideren artean finkatu egiten dira, eskola-liburutegiarekiko konpromisoa nolabait partekatuz. Ikastetxe horietan, ikasleen eta irakasleen parte hartzea handiagoa da (adibidez, eskola bietan ikasle nagusi guztiek, 5. eta 6. mailakoak, hain zuzen, liburuzainaren rola betetzen dute kurtsoan zehar).

- Irakasleen inplikazioa eskola-liburutegian hutsala (ezer ere ez) edo bakana, edo apatikoa izaten da, liburuzainek diotenaren arabera. Errealitate hau uler daiteke liburutegiari buruzko formakuntza liburuzain eta liburutegietako arduradunei bakarrik eman zaiela ohartzen bagara. Honek gainontzeko irakasleen eskola-liburuarekiko inhibizioa areagotu du, ez baitiete zentzurik ikusten ezagutzen ez dituzten baliabide zerbitzu baten balizko onurei, eta

ondorioz, ez diote eskola-liburutegiari jaramonik egiten, ez eta horrekiko konpromisorik hartzen ere.

Beste kasu batzuetan, irakasleek denbora falta eta programazioaren presioa erabiltzen dute argudiotzat eskola-liburutegia ez erabiltzeko, edo liburuzainekin elkarlanean ez aritzeko.

Irakasleek eskola-liburutegiarekiko duten interes faltaren aurrean, liburuzainek jarrera pasiboa dute, eta etsi-etsian onartu egiten dute. Hortaz, baztertze horren kontra egiteko beste jokaera mota bat sustatu beharrian, euren jarduna eta jarduerak irakasleen egungo funtzionamendura egokitzen dituzte. Dena den, deskribatutako egoera aldatu nahia eta irakasleekin elkarlanean aritzea da liburuzainek gehien aipatzen dituzten erronkak, baina, zoritzarrez, adierazten dutena egunero jarduerekin kontraesanean sartzen da.

- Liburuzainen aldetik kexa ugari entzun ditugu eskolan gertatzen den hezkuntzari buruzko teoria eta praktikaren arteko alde izugarriaz, baina, era berean, kexak entzun ditugu eskola-liburutegian gauzatzen diren jarduerak eta liburuzainek ezarri nahiko lituzkeen arteko alde izugarriaz. Hala ere, oso liburuzain gutxik onartzen dute eskola-liburutegia ikastetxearen ardatza izan behar dela, ikerlan honetan partaide izan diren liburuzain ugarik eskola-liburutegiaren erakargarritasuna aisialdirako zerbitzua izatean datzala sinesten baitute: eskola-liburutegia jolasgune eta eskolaren “presio”tik ihes egiteko gune bezala.

Orokorra da liburuzainen artean ikasleen prestakuntzan eskola-liburutegiaren eginkizuna ezinbestekoa ez delako ideia. Horrenbestez, pertsona horientzat eskola-liburutegiaren funtzioa, nagusiki, haurrak eskolatik ateratakoan haiek babestea izan behar da, erlaxatzen eta dibertitzen laguntzea eta konpentsazio

afektiboa ematea. Ildo horretan, ohikoa, ohikoena eta arruntena, da eskola-liburutegietan, eskolaz kanpoko lanak egiteko (gehiegizko?) laguntza ematea. Halaber, liburuzainak, bereziki, liburutegiko isiltasun eta lasaitasunari eusteko zeregina du, hau da, zaintzaile eta behatzaile eginkizuna duela esan daiteke: neska-mutikoei eskatutako liburuak ematen dizkie, eta lantzean behin, etxerako lanak egiten laguntzen die (irakasle partikularraren funtzioa betez, nolabait).

Beraz, gure laginean eskola-liburutegia oso desberdin antzematen da: ikastetxe batzuetan, gutxitan, eskola-liburutegia ikastetxean dinamikoa, aktiboa eta ikustarazten den bitartean, beste batzuetan, gehienetan, ordea, ez.

Ikastetxe gehienetan nabari duguna, eta analisi honen alderdi argi eta esanguratsuena da, eskola-liburutegiak oso garrantzi txikia duela: ikasleentzat eskolako lagunekin etxerako lanak egiteko tokia, zalantzaren bat izanez gero laguntzen duen liburuzaina duen tokia, eta ezer gutxi gehiago da. Zenbaitetan, irakurketaren sustapenerako tokia da, eta horren sustatzaileak liburuzainak dira.

Laburbilduz, irakasleek ez dute interesik eskola-liburutegian. Gerta daiteke bere balioaz jabetu ez izana, eta horrela bada, horren errua egotzi dakioke Unibertsitatean irakasle gaiek oinarrizko prestakuntza ez izateari. Prestakuntza eta balorazio eza honek eskola-liburutegia ikastetxeko dinamikatik baztertuta egotea dakar, eta horrek eskola-liburutegia pedagogia aktibo bat sustatzeko baliabide metodologiko bezala ez erabiltzea.

Egoera hau aldatze aldera, beraz, hainbat eragilek elkarlan koordinatua egin behar dutela uste dugu: hezkuntza administrazioek (zentralak eta autonomikoe), hezkuntza ikuskaritzak, pedagogia taldeek (zuzendaritzak, irakasleek, eskola-liburutegiko arduradunek), elkarte espezializatuek, fundazioek eta unibertsitateko ikerketa eta prestakuntza erakundeek. Elkarlan honek beharrezko baliabideez hornitzen baldintza egokiak eskaintzen lagundu behar

du, eskola-liburutegiak benetako informazio, ikaskuntza, kultura eta formaziorako gune eta ardatz izan daitezten.

- Eskola-liburuzain lanpostuari lotutako prestakuntzari buruzko balorazioa

2010-2011ko Eskola-liburutegien Estatistika (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2012a) txostenaren arabera, eskola-liburutegiaz arduratzen diren langile espezializatuen²⁸ ehunekoa Espainiako estatuan % 10.8koa da (eskola maila guztietakoak: Lehen Hezkuntza, DBH eta Heziketa Bereziko ikastetxeak), eta beste % 56.7 eskola-liburutegitan, irakasleak dira zaintzen dituztenak (ikastetxe publikoak, pribatuak edo kontzertatuak direnaren arabera, datuak aldatu egiten dira); EAEn eskola-liburutegien arduradunen % 19.3 langile espezializatuak dira, eta irakasleak % 72,6. Espainiako estatuan, Ceuta (% 55.2), Madril (% 21.3), eta EAE (% 19.3) dira liburutegiaz arduratzeko langile espezializatu gehien dutenak, eta Lehen Hezkuntzako mailetan EAE bigarrena da (% 25.6 liburuzain espezializatuekin), Ceutaren ostean (% 88.2rekin). EAEn liburuzain edo liburutegiko arduradunen % 37.8k prestakuntza espezifikoa²⁹ dute, hau da, 19tik 16. postua dute Autonomia Erkidegoetako eskola-liburuzainen prestakuntza espezifikoarenean alorrean (Bizkaian % 36.5ekoa dena), eta kolektibo honen % 24.7k azken urtean prestakuntza espezifikoa egin du (% 24.8k Bizkaian).

Gure laginean, liburuzain espezializatuen ehunekoa 0koa da, baina liburuzain edo liburutegiko arduradunen artean 19tik 3 baino ez dira prestakuntza espezifikoa berezirik hartu ez dutenak. Prestakuntza hori izatekotan, zati bat azken urtean jaso izan zuten galdetzen genien, eta liburutegiko arduradunetatik 6 bakarrik jasotzen ari zirela formakuntza espezifikoa adierazi zuten, MECDen (2012b) estatistikak adierazten zuena baino pixka bat gehiago, hala ere.

²⁸ Langile espezializatuak: Bibliotekonomian, Dokumentazioan,... tituludunak (MEC-en “Estadística de Bibliotecas escolares” txostenaren arabera, 2010-2011).

²⁹ Prestakuntza espezifikoa: prestakuntza akademikoa (kurtsoak, tailerrak, e.a) izatea liburutegi lanetan (MEC-en “Estadística de Bibliotecas escolares” txostenaren arabera, 2010-2011).

Hortaz, gure lagineko Bizkaiko eskola-liburutegiek langile espezializatu barik funtzionatu eta funtzionatzen dutela ohartaraztea komeni da. Datu hau eraginkorra da eskola-liburutegian funtzionamenduaren mugen jatorria ezagutzeko, edo azaltzeko zergatik liburuzain horietako batzuek jokabide aldaketarako eta hezkuntza aldaketari lotutako ekintzak burutzeko duten prestutasun eza. Hurrengo lerroetan komentatuko diren datuek gure tesi hau berresten dute.

Aurrez aipatutako datuek begi bistan jarri digute IFLAk (IFLA/UNESCO, 2002) bere gidalerroetan eskola-liburutegietako arduradunen prestakuntza espezializatuari buruz proposatzen dituen eskakizunak gure lagineko liburuzainek ez dituztela betetzen. Nazioarteko gidalerro hauek adierazten dute “Eskola-liburutegiaren planifikazio eta funtzionamenduaren ardura hartzeko lanbidez gaitua den eskola-taldekideak izango du erantzukizuna, behar duen laguntza-langilearekin batera”. Ostera, “Eskola-liburuzaina” tituluduna ez dagoenean, IFLA/UNESCOren *Gidalerroek* (2002) zer egin behar den ez dute esaten, baina adituek, baita gure ikerketan elkarrizketatutako liburuzain batzuek ere, uste dute eskola-liburutegiko arduradun edo koordinatzaile lana egiteko Bibliotekonomian eta Pedagogian oinarritutako prestakuntza mistoa bermatu eta eskatu beharko litzatekeela.

Errealitate profesionala gure laginean, ordea, bestelakoa da: borondatez nahi zuena arduratzen zen eskola-liburutegiaz, inolako prestakuntza eskakizunik gabe; hau da, ez zen langileen hautatze prozesurik egon lan honetarako. Liburuzainek beraiek aitortu dutenez, borondatez euren burua lanpostu honetarako eskaini duten pertsonak izendatu dituzte liburuzain, noizean behin jasotako prestakuntza jaso dutenak dira, eta formakuntza beti bere interesen araberakoa izan da.

Gainera, ezin da ahaztu, VIII.5 eta VIII.5.1 emaitzen azpiataletan esaten genuen bezala, neska-mutikoekin ikasgelan egon ezin ziren edo lan egin nahi ez zuten zenbait pertsonaren lanpostua bilakatu izan dela eskola-liburutegia (kasu askotan irakasle hauek D

eta B ereduko ikastetxeetan eskatutako hizkuntza-eskakizuna ez izatearekin lotuta egon dira egoera hauek). Paradoxikoki, pertsona hauek hizkuntza-eskakizunagatik ikasgelatik urrundu izanak, ostera, ez zuen ekidin Hezkuntza Administrazioak B eta D ereduko ikastetxeetako liburategietan pertsona hauek kokatzea, neska-mutikoekin harremanetan euskara hizkuntza murgiltze eredu batean egon behar bazuten ere. Gure ustez, honek berebiziko garrantzia izan du eskola-liburutegirako ondorengo alderdiotan:

1. Liburuzainak euskaraz duen ezgaitasunak arazoak ekarri ditu hurrengo bi kasuetan:
 - Ikas-komunitatearekin, ikasleekin eta irakasleekin ikastetxearen hizkuntza-ereduan komunikatzeko orduan.
 - Ikastetxearen hizkuntza-ereduan jarduerak eta zerbitzuak eskaintzeko orduan.
2. Bizkaiko eskola-liburutegiaren programa (ACEX) hasi zenean, irakaskuntzatik automatikoki lekualdatutako irakasleak eskola-liburutegian kokatu izanak honako hau eragin du:
 - Ez diskriminatzea eskola-liburutegiko arduradun kargua hartzen zuen pertsonaren ezaugarriak. Beraz, ez ziren bermatzen ez eskola-liburutegiarekiko motibazioa, ez trebetasuna, ez lanpostu horretarako gaitasuna.
 - Pertsona hauen esku utzi zuten zeregin berri honetarako prestakuntza. Honek eragin zuen liburutegi askok bakarrik irautea liburuz eta funts guztiz zaharkituez betetako gunee bezala (2GpD10eskl eta 1BpAD04eskl ikastetxeenak dira adibiderik agerikoenak).

Abiapuntu hau, gertatu zen testuinguruetan batere aldekoa ez zena, eskola-liburutegien funtzionamendurako benetako eragozpena izan da, baita ikas-komunitateak gaur egun eskola-liburutegia hezkuntzarako tresna garrantzitsua dela kontzientzia hartzeko ere.

Titulazioei dagokienez, eskola-liburutegi hauen ardura hartu duten liburuzainak edo liburutegietako koordinatzaileak maisu-maistrak dira, generalistak edo antzeko hasierako prestakuntza duten irakasleak (Magisteritzan diplomatuak edo Pedagogian lizentziatuak), eta aitortzen dute haien Unibertsitateko ikasketetan irakurketaren sustapenari buruzko ia formakuntzarik ez zutela jaso.

Era berean, pertsona hauek diotenaren arabera, liburuzain moduan ez dute beti tresna metodologiko eta akademiko askorik jaso eta garatu, eskola-liburutegitik ikasteko eta irakasteko jarduerak nola sortzen eta jorratzen diren jakiteko, edo curriculumaren garapenari eusteko, edo irakurketaren sustapena eta irakurtzeko ohiturari buruz ezagutza izateko: irakurketa animaziozko tailerretara edo ikastaroetara joan dira eskola-liburuzainetatik 8 (% 42); Haur Literatura edo Gazte Literaturari buruzko informazio apur bat jaso dute arduradunetatik 10ek (% 52k); edo informazioaren trataera eta gaitasun digitalarekin lotutako jarduerari buruz liburutegi arduradunetatik 11k (% 58k). ACEX programari atxikitako liburuzainen kasuan, denek dute eskola-liburutegien kudeaketarako formakuntza ABIES programan, baina, oro har, bere formakuntza, urteroko ACEX Jardunaldietara (irakurketarekin lotutako hitzaldiak eta tailerrak) eta ikastaro zehatz batzuetara (beti borondatezkoak) mugatu da GARATUk (irakasleen formakuntza eta hobekuntza ikastaroen programa, unibertsitatekoak ez diren irakasleentzat) eskainitakoak.

Bestalde, teoriak liburuzaintzako jarraipen eta aholkatze mintegi edo tailer laburrak gomendatzen ditu. Gure laginari dagokionez, ordea, guk ez dugu horien berri izan, beraz, ez dakigu liburuzainek nola edo nondik jasotzen duten irakurketaren sustapenerako material egokien berri edota metodo eraginkorri eta ikasmaterialari buruzko aholkua. Izan ere, ACEX programari atxikitako ikastetxeentzat zonaldeko asteroko bilerak izaten dira, eta horietan, liburuzainek elkarri aholku eman eta esperientziak trukutzen dizkiote, baina

bestelako jarraibide profesionalak (ikasleen irakurketarako zailtasunak ebaluatzeko, baita familiekin esku-hartzeak diseinatzen jakiteko, besteak beste) ez omen dituzte jasotzen.

Teoriak, berriz ere, etengabeko formakuntza gomendatzen du profesional hauen prestakuntza egokia izateko, ahal den neurrian ikastaro zehatzak edo laburrak saihestuz. Hala ere, Administrazio publikoan (ACEX programaren bitartez) iraupen laburreko ikastaroak ematen jarraitu dute (30 edo 60 ordukoak), batez ere alderdi tekniko-bibliotekonomikoetan oinarrituta, baina alde batera uzten dituztenak gaur egungo eskola-liburutegiaren beste hainbat funtzio eta aukerak.

Horrela bada, inkesta eta elkarrizketan parte hartu duen liburuzainen laginaren prestakuntzari erreparatzen badiogu, (paradoxikoki) egiaztatuak eta berretsiak izan diren ezaugarri nagusiak hauexek dira: formazio honek, iraupen laburreko formakuntza ikastaroen bidez, arreta jartzen du teknika zehatzetan eta berahalako aholku zehatzetan, eta ez metodo sorta zabalean, ikerketan edota oinarri teorikoan.

Prestakuntzaren ezaugarri hauen garrantzia begi bistakoa da, eta dagoeneko nabarmenarazi egin dugu gure ikerketaren emaitzak aurkeztu ditugun atalean. Eta ondorioak, hurrengoak:

- Liburuzainek batez ere ohiko teknikak erabiltzen dituzte.
- Liburuzainek bereziki estrategia didaktiko (ia) berdin-berdinak erabiltzen dituzte ikasle guztientzat eta ikastetxe guztietan.

Ikerlan honetan elkarrizketatutako pertsonak bere lanean ezinago arduratsuak dira, baina haiek ere jabetu dira (ez neurri berean, ordea) prestakuntza hutsuneak dituztela, eta liburuzainen % 52k adierazten dute bere zeregina egoki betetzeko ez dutela formakuntza nahikoa: gehienek eskasia handia aitortzen dute informazio gaitasunetan, ordenagailuen erabileran; beste batzuek Bibliotekonomia kontuetan sumatzen dute hutsunerik nagusia. Era

berean, adierazi dute irakasleek edo maisu-maistrek ez dutela, oro har, irakurtzeko ohituraren sustapen eta garapenerako prestakuntza ona jaso, ezta oinarrizkoa ere kasu askotan.

Halaber, liburuzainen testigantzen arabera, liburutegietako espezializazio ezaren gabeziari ere beste muga bat ere gehitu behar zaio: sarritan, liburuzain hauek liburutegietako zereginetarako eta irakurketaren sustapenerako trebetasunak ikasteko eta garatzeko aukera bakarra norberaren eguneroko jardunaren bitartez lortutakoa izan dela, eta izaten ari dela.

Hori horrela, lehen aipatu bezala, ACEX programan ikastaroen bidez ordezkatu behar izan dute gabezi hau, eta beste kasu batzuetan, liburuzainek bere kontura (gure lagineko liburuzainen % 42k bere lanpostuaren zenbait arlotan prestakuntza autodidakta dutela adierazten dute).

Uste dugu, beraz, hasierako prestakuntza profesional faltak ekintza profesionala mugatzea dakarrela. Eskola-liburutegietarako IFLA/UNESCO *Gidalerroen* (2002) gomendioei jarraituz, eskola-liburuzain guztiek eskola-liburutegiaren zereginen hastean liburutegiko lanaren ezagutza sakona beharrezkoa da, baita ikasleen irakurtzeko trebetasunak garatzeko gai izatea ere. Xede honek eskatzen dituen ezagutzen artean, honako hauek aipatzen dira: liburutegiko lan-estrategia egokiak ezagutzea; liburutegiko lanari buruzko hezkuntza-ikerketa ere ezagutzea; ezagutza eskola-liburutegitik nola eragin daitekeen irakasleen zereginen eta ikasleen irakurtzeko ohituretan; eta hezkuntzan hobeto aritzeko moduetan eta metodoetan ezagutza.

Horrenbestez, prestakuntza akademiko espezializatuan dauden hutsuneak orekatzeko, uste dugu ezinbestekoa dela liburuzainek berehala eta automatikoki erabil dezaketen prestakuntza izatea. Hori lortzearen, beharrezkoa iruditzen zaigu erakunde hezitzaileak alderdi honetan berrikuste bat egitea.

Liburuzainei buruzko atal honen laburpen gisa, gehiago hausnartu behar diren beste zenbait ideia azalerratu nahi ditugu:

1. Marko teorikoan aipatutako ikerketek iradoki bezala, eskola-liburutegietan aldaketa iraunkorrak eta positiboak eman dezakeen liburuzaintzako etengabeko formakuntza honako ezaugarriak dituena da: (a) epe luzerako helburuak planteatzen dituena, eta (b) irakurtzeko ohitura eta eskola-liburutegiko lan eraginkorra garatzeko behar den ikuspuntu metodologikoa gainontzeko irakasleekin adostu behar dela dioena.

Gure datuek, ostera, bestelako errealitate hau erakutsi dute:

- Langile hauek jasotzen duten prestakuntza espezifikoak tailer, hitzaldi edo iraupen laburreko ikastaroetara mugatzen da.

Honelako prestakuntza mugatuak eskola-liburutegiko arduradunei eragotzi egiten die irakurle garapenerako programa integralak egin edo garatzea, baita irakurketarekiko arbuioa edo uzkurkeria agertzen duten ikasleak nola bideratu ditzaketen jakitea ere.

- Liburutegiko arduradunek irakurketaren sustapenaz ez dute ezer, edo oso gutxi, partekatzen beste irakaskideekin, nahiz eta irakurketaren zeharkako irakaskuntzak irakurketa-planifikazioan irakasle guztiek inplikaturik egon behar dutela gomendatu.
- Eskola-liburutegian irakurketa kontu erabakigarria bada ere, liburutegiko arduradun gehienek ez dute prestakuntzarik eskolaumeek irakurtzeko ohituraren errendimenduan hobetzeko.
- Ia orokorra da liburuzain hauek IKTen aurrean agertzen duten ezintasun eta arbuioa. Hori dela eta, kasu batean salbu (irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan ikasleek emaitza onenatarikoak atera dituzten zentroan, hain zuzen), IKTen eguneroko erabilera liburutegitik kanpo dago, eta jakina, IKTek ikasleengan izan dezaketen eragin positibotik urrun (nahiz eta on-line

irakurtzeko ospea handituz doan, edota IKTak curriculum gehienetan aipatzen diren, testu digital eta bitarteko elektronikoen bidez irakurtzeko interesa sustatzaile gisa).

X.2.3 Bi ikerlan enpirikoen sintesia

X.2.3.1 Irakurtzeko ohitura eta irakurtzeko balioetan eskola-liburutegiak duen eraginari buruz ikerlan honek nabarmendu dituen alderdiak

Ondoren, LHko ikasleekin eta liburuzainekin eginiko ikerketa honek, gure ustez, eman dituen ekarpenik garrantzitsuenak aurkeztuko ditugu.

Hurrengo gaien arteko lotura nabaritu dugu:

1. Irakurketaren sustapenerako eta irakurtzeko ohiturak garatzeko eskola-liburutegi eredu ezberdinen eragin ezberdina (eskolaumeen emaitzak irakurtzeko ohituretan eta irakurtzeko jarreretan eskola-liburutegia edukitzeari edo eskola-liburutegi bakoitzak duen dinamizazio mailari egotzi ahal zaion auziari buruz):

- Ezin dugu baieztatu eskolaumeek dituzten irakurtzeko ohiturak eta irakurketari ematen dioten balioa eskola-liburutegia izateak edo ez izateak baldintzatzen dituenik: ikastetxean eskola-liburutegia duten neska-mutikoen ez dute alde adierazgarrikerakusten irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan ikastetxean eskola-liburutegirik ez daukaten neska-mutikoen aldean.

Gure emaitzetan eskola-liburutegia duten irakurzaleentzat alde positiboak sumatzen badira ere, eta ikastetxe hauetan ez irakurzaleen beherakada badago ere (ikus IX.3 Emaitzen azpiatala), Txi karratuaren probak erakusten du irakurle-profiletako aldeak eskola-liburutegia duten eta ez dutenen artean ez direla estatistikoki adierazgarriak. Irakurtzearen balioa ere ez da era bereizgarrian ezberdina eskola-liburutegidun eta eskola-liburutegibakoen

artean, nahiz eta hemen ere ezberdintasun batzuk egon eskola-liburutegia ez dutenen alde (ikus IX.3 azpiatalean emandako datuak eta IX.1 irudian(b) agertzen den konparaketa).

Ostera, gure datuek lotura adierazgarria erakutsi egiten dute eskolaumeen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzeko balioetan eskola-liburutegiak funtzionatzeko duen erarekin eta dinamizazio mailarekin. Gure lagineko liburuzain batek adierazi bezala:

“El trabajo de la biblioteca puede repercutir en los resultados académicos de los niños y niñas siempre y cuando y como se organice, y del uso que se le da, si llega a ser algo que está integrado en el centro, y del que parten actividades que son globales, que se trabaja en conjunto para conseguir una serie de valores y se hacen las actividades en torno a ello, y que parten desde la biblioteca. Entonces, me parece un motor fundamental para el colegio, porque entonces aglutina a todo el mundo, hace una educación un poco globalizada, y no cada uno hace lo que quiere o lo que puede” (2BapD08eskl).

Gure azterketa kuantitatiboak ideia hori berretsi du: dinamizazio maila altuen duen eskola-liburutegia -gure sailkapenean *Eskola-liburutegia guztiz dinamizatzailea*-duten neska-mutikoak dira irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioan balore altuenak erakusten dituztenak. Liburutegi hau, zehazki 4BerpD17eskl, *Hezkuntzarako baliabidegunetzat* sailkatutakoa da, eta *Langunea*, eta *Zerbitzugunea* ere bai, hau da, ikas-komunitatearen beharrezanean erantzuteko jarduera eta zerbitzu anitzak biltzen dituen eskola-liburutegia, baita irakurketarako aktibitate ugari eskaintzen dituen ere, eta beraz, dinamizazio mailen sailkapenean, mailarik altuena eskuratu duen liburutegia. Azkenik, beste froga bat eskola-liburutegi honen lana aitortzeko eta

berresteko: IKTen erabilerak eskola-liburutegi honetan duen garrantzia, bai irakurketa eta bere sustapenari lotutako jarduerak egiteko (zeinetan eskolaumeek zeregin guztiz aktiboa duten) bai curriculumaren garapen eta informazio gaitasunak jorratzeko.

2. Oro har, gure emaitzek erakutsi dute eskola-liburutegiaren dinamizaziorako ezarri ditugun zenbait maila (Guztiz dinamizatailea, Dinamizataile erdibidekoa baino gehiago, eta Dinamizataile erdibidekoa) eskolaumeen irakurtzearen balioaren mailekin bat datozela. Gainera, datuek erakutsi dute “Bat ere dinamizataile ez” eta “Erdibidekoa baino gutxiago” eskola-liburutegiak dituzten ikasleen irakurtzearen balioetan eta “Erdibidekoa baino gehiago” eta “Guztiz dinamizatailea” eskola-liburutegiak dituzten ikasleek irakurtzeari ematen dieten balioen artean desberdintasun adierazgarriak daudela.

Ikusitakoaren arabera, beraz, baieztatu egin da gure hipotesia esatean eskola-liburutegia egote hutsa ez dela nahikoa eskolaumeen irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioan emaitza hobekak lortzeko, gakoa irakurtzeko ohitura hobekak eta irakurtzearen balorazio handiagoa egoteko eskolaumeekin lan egiten duen eskola-liburutegi eredua baita.

- Bada hausnartu beharrekoa den beste gai bat, liburuzainen pentsamolde eta animoei erreferentzia egiten diena, eskola-liburutegiko dinamismoan eragiten baitu, eta ondorioz, ikasleen irakurle jokaeretan. Aurreko atalean eskola-liburutegiaren hornidura egokiaren gabeziak jardun da, eta bertan, agerian utzi da batez ere, azpiegitura egokia falta dutela gehienek. Hala ere, gure ustez, gabeziarik handiena da eskola-liburutegietako liburuzainek eta arduradunek eskola-liburutegia nola ikusten duten eta nola proiektatzen duten. Ikerlan honetako parte hartzaile ugariaren adierazpenen bitartez ohartu gara eskola-liburutegiak ikastetxearen bizitza akademikoari eta ikasleen irakurtzeko

garapenari eman diezaiekeenaz oso irudi mugatu eta tradizionala dutela, esaterako: eskola-liburuzain talde hau, oro har, eta duten eskola errealitatea kontuan izanda, ados dago bere eskola-liburutegiak egun dituen baldintzekin, eta neurri handi batean, gustura daude dituzten baliabide didaktikoekin, etab. Partaideek oso gutxitan erlazionatu dituzte ikasleen irakurtzeko jokaerak euren gaitasun profesionalarekin. Era berean, ikasleen bisitak urriak direla onartuta ere, liburuzain hauek ez omen dute kuestionatzen eskola-liburutegiak dituen baliabide baliotsuak zergatik galtzen diren alferrik, edo zergatik jasotzen dituzten hain eskolaume gutxik eskola-liburutegiak eskaintzen dituen zerbitzuak. Jarrera horiek, oro har, oso kaltegarriak dira eskola-liburutegirako, agerian uzten baitituzte jarrera konformistak eta immobilistaegiak.

Nolanahi ere, eskola-liburutegiak ez du protagonismo nahikoa hartzen irakurketarako pizgarri edo baliabidegune bezala, eta horren arrazoia aurki daiteke, besteak beste, hurrengo bi ideietan: (a) eskola-liburutegia desagertzeaz balego bezala bizi izaten dutelako liburuzain askok; (b) sinesten dutelako eskola-liburutegia Internetek ordezkatu dezakeen eta ordezkatu duen zerbitzua dela. Gainera, irakasleek eta ikasleek erakusten duten jarrera eskasaren aurrean, liburuzain askok jarrera pasibo eta etsigarriak dituzte: asko jubilatzeaz daude; gehienek aitortzen dute eskola-liburutegirako plaza berria hornitzen bada, partziala izango dela, nahiz eta batzuek ere liburutegia itxi egingo dutela aurreikusi; zenbaitzuek etsi-etsian onartu egiten dute ikastetxean jasaten duten bazterketa, eta egoera ez dagoela aldatzerik uste dute; liburuzain askok lan intuitiboa gauzatzen dute, umeak ondo pasatzeko bitarteko guztiak erabiltzen dituzte, baina bere helburua ez da irakurketaren sustapen hausnartua eta programatua egitea.

Eskola-liburutegiaren alde egin behar dutenengan usteak horrelakoak izanda, irakurketaren sustapenerako helburu arras garrantzitsuek erraz huts egin dezaketela uste dugu.

- Liburutegiko arduradunak duen prestakuntza profesionalaren eragina irakurtzeko ohituren sustapenean (eskola-liburuzainaren prestakuntza eta bere eskola-liburutegiaren dinamizazio mailari buruz).

Alderdi teorikoaren berrikuste bibliografikoan aipatutako ikerketek liburuzainen prestakuntzaren ezaugarriak eta eskola-liburutegiak dinamizazio metodo eraginkorrak erabiltzearen artean harreman argia berresten zuten. Gure ikerlanean, ordea, zaila da liburuzainaren prestakuntzaren nondik-norakoak eta eskola-liburutegiaren dinamizazio maila datuen bitartez frogatzea, eta beraz, zaila ere liburuzainen prestakuntzaren ezaugarriak gure ikasleen irakurtzeko ohiturekin lotura ezartzea.

Gure datuek erakusten dute liburuzainen prestakuntza arautuak ez duela eskola-liburutegien dinamizazio mailarekin loturarik, edo liburuzain hauek eskola-liburutegia sustatzeko duten moduarekin (dena den, kontuan hartu liburuzainen artean ez zegoela titulazio espezifikorik zuen liburuzain batere ez). Hala ere, eskola-liburutegiaren dinamismoa eta liburuzainaren prestakuntza aldagaien arteko mendekotasun harreman ezaz, emaitza negatibo hori justifika dezaketen bi arrazoi aipatu nahi ditugu: (a) prestakuntza autodidakta izan dutelako liburuzain askok (gehienek diote autodidaktak izan direla edo liburutegiko arlo gehienetan bere prestakuntza horrelakoa izan dela), eta (b) liburuzainak ACEX programakoak badira, asteroko zonaldeko bileretan elkarri ematen diotelako aktibitateen berri, eta horiek izaten dira haien jardueraren oinarria. Datu hauek kontuan hartzekoak direla uste dugu, prestakuntza arautua izan barik, beste iturri batzuetatik jaso dutelako profesional hauek prestakuntza. Nolanahi ere, eta gure ondorioetara itzuliz, lehen esan bezala, guk ez

daukagu daturik esateko eskola-liburutegi jakin bat liburuzainaren prestakuntza mailaren produktua denik.

Hortaz, eskola-liburutegia dinamizatzeko moduan dauden ezberdintasunak argitze aldera, “prestakuntza profesionalaren efektua”n oinarritu beharrean, beste alderdi batzuk kontuan har daitezke: bat, adibidez, liburuzainen beraien pentsamoldea eskola-liburutegiaren balioari buruz; eta beste hau ere bai: Administrazioak eta ikas-komunitate bakoitzak eskola-liburutegiari ematen dioten laguntza.

Hala ere, nahiz eta eskola-liburutegiko dinamika ezberdinetan aldagai ugari eragin, eskola-liburuzain ondo prestatuaren beharra azpimarratu behar da: eskola-liburutegia egoki kudeatzeko eta antolatzeko gauza dena, eskola-liburutegian eskarmentua duena; eta lan horretarako espezializatua dagoena. Horiek guztiak, adituen ustez, oinarritzko ezaugarriak dira, bestela, eskola-liburutegiak ez du behar bezalako zerbitzurik ematen, ikastetxe askotan gertatzen zela ikusi izan dugun bezala. Zehaztasun honetan gogor egitea funtsezkoa da gure iritziz, batez ere, kontuan hartzen badugu liburuzainek beraiek ere ez dutela beti beharrezkotzat hartzen eskola-liburutegiak profesionalek kudeatzea.

X.2.3.2 Irakurtzeko ohituretan eskola-liburutegiaren ereduak duen eragina (irakurle gehien eta irakurtzearen balorazio altuenak zein eskola-liburutegi ereduak sortzen dituenaren inguruan)

Gogora ditzagun, labur bada ere, eskola-liburutegiaren erabilerari buruz emaitzek erakutsitako zenbait datu:

- Ikasleak batez ere etxeko lanak egiteko espaziotzat erabiltzen diren eskola-liburutegiak 9 dira. Bertan, liburuzainek ikasleei eginkizun horietan laguntzen diete.

- Ikastetxe batean izan ezik, gainontzeko guztietan eskola-liburutegiak mailegu zerbitzua ematen die ikasleei, ikastetxe batzuetan irakasleei ere bai, eta besteren batean, baita gurasoei ere.
- Lagineko eskola-liburutegietatik 13tara joaten dira eskolaumeak borondatez irakurtzera. Beste ikastetxe batean (3DpD15eskl) ere egin dezakete, baina eskola-liburutegi hau solairuetako korridorean egoteak horretarako ikasgela bat erabiltzea dakar (ikasturte bakoitzeko bat). Gainontzekoetan, funts desegokiak direla medio, eta liburutegira joateko ohitura faltagatik ez direla irakurtzeko erabiltzen diote liburuzainek.
- Irakurketaren sustapenerako jarduerak antolatzen dituzten liburutegiak 10 dira (3tan tarteka baino ez), eta 9 eskola-liburutegitan ez da irakurketaren sustapenerako jarduerarik antolatzen.
- Liburutegietako bitan, liburuzainek bere lan ordutegiaren barruan eskola-tailerrak eskaintzen dituzte hizkuntzaren errefortzurako eta ortografia lantzeko (gaztelaniaz).

Aurreko datu hauekin argi gelditzen da, lehengo ataletako ondorioetan adierazi bezala, eskola-liburutegi gehien erabilera oso partziala egiten dela.

Gainera, garrantzitsua da azpimarratzea amildegi latza eta arriskutsua nabaritu dugula eskola-liburutegi askok oraindik erabiltzen duten eredu zaharra eta adituek liburutegiei buruzko biltzar eta jardunaldietan eta UNESCO/IFLAK (2002) ezarritako gidalerroetan erakusten dituzten praktika egokiak konparatzean, hau da, kontraste argia dagoela errealitatearen eta teoriarik oinarritutako beharrezko jardueren artean.

Halaber, baliabideez hornitzeko eta irakurketarako eta ikaskuntza-irakaskuntza dinamika iraunkorrak sortzeko dinamismo eza ikusi dugu eskola-liburutegi gehien-gehienetan. Horrenbestez, eskola-liburutegiko eredu tradizionala (eredu teknologikoa eta

praktikoa, kontzepzio instrumentalista eta alderdirik teknikoenak azpimarratzen dituen, Marko teorikoan, III.3 azpiatalean eskola-liburutegiaren erduei buruz ikusten genuenaren arabera) nagusitzen dela erakusten dute emaitzek.

Dena den, badaude bestelako eskola-liburutegiak ere, *Hezkuntzarako baliabidegune, langune* eta irakurketarako lekua, eta *zerbitzugune* funtzioak betetzen dituzten eskola-liburutegiak (hau da, eskola-liburutegiaren eredu kritiko hezigarria, eskola osoari lotuta dagoena eta lan teknikoak eta pedagogikoak elkartzen dituen eredu, III.3 azpiatalean ikusten genuen bezala):

- Ikastetxearen bizitza akademikoaren kide dira: 6GopD23eskl, 3DpD15eskl, 4BerpD17eskl.
- Ikasleak informazio trebetasunetan gaitzen ditu, eta horrezaz gain, irakurketa sustatzen du, baita IKTen bitartez ere: 4BerpD17eskl.
- Irakasleei irakasmateriala ematen diete, metodologia aldaketa erraztuz: 6GopD23eskl, 4BerpD17eskl.
- Dituzten baliabideen erabilera erakargarria eta sortzailea egiten du: 4BerpD17eskl.

Irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioari buruz ikasleek bete dituzten inkesten emaitzak eskola-liburutegiaren erabilerarekin erlazionatzen baditugu, irakurle gehien (*irakurzale* kopuru gehien), eta irakurtzeko balioan ehuneko altuena zuen ikastetxean, eskola-liburutegia funtzio guztietarako erabiltzen da, eta gainera, jarduera gehien eta ugarienak eskaintzen dituen liburutegia da: 4BerpD17eskl.

Ondoriozta dezakegu, oro har, irakurtzearen balioan eta irakurtzeko ohituran mailarik altuenak jaso dituzten neska-mutikoak eskola-liburutegiak hezkuntzarako ardatztzat hartzen duten zentroak direla, kasu honetan Amara Berriren metodologia erabiltzen ari diren ikastetxeak. 4BerpD17eskl ikastetxea da zentroetako bat. Eskola-liburutegi honek gure

eskola-liburutegiaren tipologia sortzeko erabiltzen genituen hiru liburutegi eredu biltzen ditu eta ikastetxean, lehen esaten genuen bezala, neska-mutikoek irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioan maila altuak lortzen zituzten. Neska-mutikoek liburutegi txukuna, orekatua eta atsegina aurkitzen dute hor, eta bertan, irakurketa, ikaskuntza eta ikerketa sustatzen dira, IKTen garrantzia nabarmena da, eta eskola-liburutegi honetan liburuzainak irakurketarekiko umeen interesa pizten lortzen du, baita, geuk behatutakoaren arabera, eskolaumeek liburuei dieten balizko gorrotoa biguntzea edota ezabatzea lortu ere.

Garrantzitsua da azpimarratzea gure tipologia *Hezkuntzarako baliabidegune* bezala sailkatutako 3 ikastetxeak Amara Berri sistemakoak direla, eta horietan dauden 2 liburutegiak nahiko egoera kaskarra dutela: batak liburuzainik ez du —eta eskolaumeek betetzen dute liburuzain lana— eta euskarazko funts akademiko-zientifikoa oso gutxi gaurkoturik dute (6GopD23eskl), eta korridorean dago bestea (3DpD15eskl). Bi ikastetxeetan, egoera “desegoki” horietan, eskola-liburutegia egoteak asko dio ikastetxe hauen funtzionamendu pedagogikoaz, eskola-liburutegiaren aldeko apustua egin dela eta ikerketan oinarritutako metodologiak planteatu eta irakurketaren aldeko apustua egiten dela agerian uzten duelako. Aitzitik, diruz oso ondo hornitutako beste liburutegi batzuk (2GpAD11eskl,...), guztiz geldi daude, eta ikastetxetik bakartuta.

Nabarmendu behar da, gainera, eskola-liburutegiko arduradun gehienengan sumatu dugun IKTekiko arbuioa eta blokeoa; hauek IKTeak saihestu eta uxatu egiten zituzten eta kritikatu, liburutegiaren beraren etsai nagusizat hartzeraino. 4BerpD17eskl eskola-liburutegiko liburuzainaren kasuan, ordea, IKTak lanerako baliabideetako bat dira, bai neska-mutikoekin irakurketa lantzeko bai informazio bilaketa eta ikerketarako, eta hau neska-mutikoak liburutegira erakartzeko faktorea dela uste dugu.

Marko teorikoan aipatutako ikerketek nabarmentzen zutenez, jardunbide hauek dira ikasleei eskola-liburutegira joateko gogoia piztu, eta irakurketarekiko gustua sustatzen

dizkietenak. Jarduera hauen bitartez, liburutegia erabiltzen irakasten zaie, eta era berean, laguntzen zaie behar duten informazioa bilatzen eta irakurtzeko eta taldekako zein lan autonomorako ohiturak garatzen.

Hortaz, gaur egungo irakurle onak ikas-komunitatearekin inplikaturik dauden eskola-liburutegi integratuek egindako lanaren emaitza dela baieztatu dezakegu. Eskola-liburutegi hauek liburutegien jardueretan berrikuntza eta dinamismo handiko liburuzainak dituzte, ikertzerak eta gozatzera bultzatzen dutenak.

Horrenbestez, geldi dauden eskola-liburutegien aurrean, eskola-liburutegi eraginkorrak, efektiboak eta positiboak aurkitu ditugu, hurrengoak: (a) zerbitzugune eta ikas-komunitaterako baliabidegune diren eskola-liburutegiak, *Hezkuntzarako baliabideguneak*, (b) irakurtzeko ohituraren garapena helburu dutenak, (c) ikasleen formakuntza integralerako IKTeak irakasten dituztenak eta horiekin lan egiten dutenak.

Azterketa honek, funtsean, azaleratu du zein eskola-liburutegi motak eta zein interakzio motak laguntzen duten eskolaumeen irakurtzeko ohituretan eta irakurtzearen balioan emaitza hobekiak lortzen. Esaterako, hurrengoak: eskola-liburutegia eta ikasleak uztartzen dituen jarduerak gauzatzen badira (irakurle-txartela, eskola-liburutegiaren oroitzapen-materialgintza, ikastetxeko web orrian argitaratutako buletin digitala, besteak beste); eskola-liburutegiaren ohiko jarduerak liburutegia ikaskuntza eta irakurketarako gunetzat hartzen badute eta ikasle eta irakasleentzako baliabidegunea bada bai eskola orduetan, bai eskolak amaitutakoan arratsaldean eta goizean (eguneroko irekiera, liburuen mailegutza, astean ordubeteko taldeko irakurraldia, paperezko euskarrian edo informatikoan irakurketa sustatu, irakur esperientziak trukatu, etab.); ikas-komunitateak parte hartzeko kultura-jarduerak antolatzen baditu (liburutegian egindako lanetarako erakustokiak sortuz eta argitalpen guztiak gordetzeko artxibategia, egileei buruzko txostenak eginez, geroago kontsulta daitezkeenak, ipuin kontalarien saioak antolatuz, egile eta ilustratzaileekin webaren

bitartez komunikatuz eta bere liburuei buruzko iritziak trukatzuz, eta beste batzuk); irakurketa diziplinarteko trataera batekin erlazionatzen bada, irakurketaren ostean idazmena landuz, marrazketa, irudimena, sormena, eta ikerketa eta fikziozko idazketa sustatzera bultzatzen duten jarduerak proposatuz, eta sortzen den guztia liburutegian egonik, besteek ikus, irakur eta goza dezaten.

X.2.3.3 Beste ikerketa batzuen harira

Ikerketa honek eskola-liburutegien errealitatearen faktore batzuk berretsi eta sendotu ditu, beste ikerketa batzuetan ere islatuak izan direnak. Adibidez, Barók eta Mañák 2002an egin zuten azterketan, eta gero, 2007(b)an, Kataluniako eskola-liburutegiei buruzko azterketa diakronikoan (1992-2007) ikertzaile hauek ere egindako analisia berretsi du gure ikerketak, ez bakarrik orokorrean, alderdi oso zehatzetan ere bai. Ikertzaile hauek deskribatutako egoera eta gure lagineko ikastetxe gehienetan antzemandakoa berdina izan da, edo oso antzekoa. Horrenbestez, sei urte geroago (gure landa-lana Bizkaiko eskola-liburutegietan 2012-2013 ikasturtean burutu genuen), eskola-liburutegien egoera egungoekin alderatzen bada, modu berdintsuan hauteman ditugu lehen eta oraingo eskola-liburutegiak. Alderaketak berretsi du, beraz, eskola-liburutegien arloan aurrerapenik ez dela izan, hau da, egoera zaharkitua eta estatikoa dugula. Bestalde, alderdi teorikoan aipatu ditugun ebaluazio sinkroniko eta diakronikoen lehen txosten batzuek eskola-liburutegien egoera neurtu dute: besteak beste, Barók eta Mañák (1997) ANABAD eta FESABID (1996) erakundeetarako burutu zuten txostena, 1995-1996ko Espainiako eskola-liburutegiei buruz; Arregui Barandiaranen 2002ko txostena Euskal Herriko eskola-liburutegiei buruz; edo berriz ere Espainiako estatukoei buruz Camachorena (2004), edo Murtzia eskualderako Gómez-Hernándezena (2002), eta FGSR eta IDEAren (2005) lehen txosten diagnostikoa. Txosten horiek islaturiko egoera eta guk jasotakoa oso antzekoak dira, hau da, gure ondorioak orain dela 20 urte egindako

ikerlanetakoekin alderatuz, berdintsuak dira. Horrek eskola-liburutegien atzerakadaz hitz egitera garamatza, eta berretsi egiten du eskola-liburutegien garapen ezaz eta paralizatzeaz lehen ateratako ondorioa.

Baróren eta Mañaren (2002 eta 2007b) azterketan oinarrituko gara ondorio horretara eramán gaituzten lehengo eta oraingo eskola-liburutegiek partekatzen dituzten antzekotasunak zehazteko:

1. Funtsa bildumen egoera:

- IFLA/UNESCOren (2002) kontzeptuaren arabera, eskola-liburutegia hainbat baliabide eskaintzen dituen dokumentu-gune dinamikoa da, baita komunitaterako informazio zerbitzu aktiboa ere. Behatutako eskola-liburutegiak kontzeptu horretatik urrun daude: gehienbat, inprimatutako funtsak, irakurketa liburuak apaletan, zenbait hiztegi eta joko batzuk, eta oso ikus-entzunezko eta dokumentu elektronikoko gutxi dituzte.

Funtsei dagokienez, honakoak ere nabarmendu behar dira:

- funts eta material zaharkituak badituzte ere, askotan ez dira berritzen.
- funtsetarako diru kopurua nabarmenki murrizten ari dira eta ikastetxe askok IGE edo kanpoko beste erakunde batzuetara jo behar izan dute liburutegiari eusteko.
- funts berriak erosten direnean, oro har, irakurketarako materiala baino ez da erosten, eta material hau fikziozko funtsa da informazio eta ezagutza funtsen kalterako. Horixe dugu zaharkituta dagoen (edo desagertu beharko lukeen, adituen arabera) eskola-liburutegiaren kontzeptuaren adibidea.

2. Koordinazioa eta hezkuntza funtzionamenduan parte hartzea:

- Eskola-liburutegien erabateko isolatze edo ahanztura ikastetxeetan: eskola-liburutegiek ez dute ikastetxearen hezkuntza funtzionamenduan esku-hartzerik:
 - gehienetan eskola-liburutegiek ez dute loturarik irakasle taldeekin, eta hauek ere ez dute esku-hartzen eskola-liburutegian.
 - eskola-liburutegiko gune batzuk ikastetxearen beste beharrian batzuetarako birmoldatu egin dira.

3. Erabilera:

- Eskola-liburutegia batez ere jolas-elementua da (onenean ere); hau da, bigarren mailako jarduerak eskaintzen dituen zerbitzua. Eskola-liburutegiak ez die ikasle eta irakasleei ikasgelako irakaskuntzarako material osagarria eskaintzen, eta liburutegiak ez du ikasleen informazioa kudeatzeko prestakuntzan ere parte hartzen.

4. Zerbitzu orokorrak:

- Eskola-liburutegi batzuetarako irekiera ordutegia zabala lortu da, baina pixkanaka murrizten edo kentzen ari dira (adibidez, erretiro, doitze eta aurrekontu edo langile murrizketengatik).
- Eskola-liburutegiak, oro har, moderno edo egungo egoerarekin zerikusirik ez duten guneak dira: liburuak bakarrik eskaintzen dituzte, Internetik ez dute, edo ez dute baliabiderik sarean. Eskola-liburutegientzat kontu hau garrantzi handikoa da, eta gabezi arriskutsua ere bai. Lehen eskola-liburutegiak sortzen hasi zirenetik (1990eko hamarkadako bigarren zatian), liburutegien munduak eraldaketa ugari jasan ditu, besteak beste, informazio teknologien ondorioz, baina eskola-liburutegiak, oro har, ez atzera ez aurrera geratu dira.

Eskolarako gune erakargarriak dira eskola-liburutegiak nonbait, baina irakurketaren sustapenerako fikziozko funtsak eskaintzeko zeregina (bakarra) izaten jarraitu dute:

- Ez dituzte irakurketa sustapenerako jarduera koordinatuak, antolatuak eta erakargarriak etapaka diseinatzen.
- Bere hezkuntza balioa ez dute indartu.
- Informazioaren bilaketa eta informazio iturrien trataeraren zereginetara eskola-liburutegiak ez dira bideratu (informatika gela eta eskola-liburutegien artean ez dago batere loturarik, beste liburutegi batzuetan gertatzen ez den bezala, adibidez, unibertsitateko liburutegietan).

5. Liburuzainak/liburutegiko arduradunak

- Ez dira aurrez kualifikaturiko langileak (langile espezializatuak) kontratatu eskola-liburutegiak kudeatzeko. Horrela gertatu izanak eragina izan dezake liburuzainek eskola-liburutegiez sarritan duten planteamenduarekin: profesional hauetatik gehienek ez dute eskola-liburutegia lotzen ikasleek ikertzeko, edo lan intelektuala sustatzeko, edo liburu eskaintza zabala eta gaurkotua eta denentzat erakargarria izan daitekeen lekuarekin edo zerbitzuarekin.
- Eskola-liburuzainek ikas-komunitatean bigarren mailako langiletzat hartzen dituztela sentitzen dute.

Eskola-liburutegiei buruzko ondorioen atal honi amaiera eman aurretik, Euskal Herriko eskola-liburutegiei erreferentzia egiten dien beste txosten bat erabiliko dugu gure eskola-liburutegien egoera baloratzeko. 2005ean IDEA taldeak Espainiako estatuko eskola-liburutegien egoerari buruz argitaratutako txostenean oinarrituta, 2006an Jiménez et al.-ek (a,b), EAEko eta Nafarroako eskola-liburutegiei buruzko diagnostikoa argitara eman zuten.

2005eko eskola-liburutegien egoerari buruz ikertzaile hauek ateratako ondorioak oinarritzat harturik, eta Bizkaian gure ikerlanekoak 2012-2013an, 2005eko eta 2013ko eskola-liburutegien egoerari buruzko ikerketa bien item komunak alderatuko ditugu, hautemandako errealitateen antzekotasuna edo ezberdintasuna baloratzeko, eta hortaz, zortzi urtean euskal eskola-liburutegien balizko eboluzio maila ezagutzeko.

X.1 Taula.

Eskola-liburutegien egoera: konparaketa diakronikoa item batzuen arabera

2005 Hego Euskal Herrian ³⁰	2012-13 Bizkaian
Eskola-liburutegiaren ordutegia: “Irekita dauden ordu kopurua eskasa da”	ACEX programako eskola-liburutegi gehienetan irekiera ordutegia zabala da liburutegiko arduradun askok arduraldi osoa baitaukate. Hala ere, ikastetxeen arteko ezberdintasunak handiak dira. ACEX programakoak ez diren beste liburutegietan ordutegia eskasa da. Beraz, HOBETU DA batzuetan, baina beste batzuetan BERDIN.
Elkarlana irakasleekin: “Liburutegiko arduradunek irakasleekin duten koordinazioa eskasa da”	BERDIN
Ebaluazioa: “Liburutegiek ez dute bere burua ebaluatzen”	BERDIN
IKT: “Informazioaren teknologien erabilerekin erlazionatutako zerbitzuak ez daude gainontzeko zerbitzuak bezain hedatuak”	BERDIN
Eskola-liburutegiaren erabilera: “ikasleak gutxi joaten dira liburutegira”	Liburuzainen (lan egoeraren) arabera: liburuzainik baldin badago arduraldi osoarekin, eskola orduetan, jolas garaian, jatorduan eta eskola ondoren eskola-liburutegia irekita dago, eta beraz, erabilgarri. Hala ere, hori ez da gertatzen liburutegi guztietan, eta haurrak kexatzen dira haiek joan ahal diren edo joan nahi duten momentuetan eskola-liburutegia ez dagoela zabalik. Bestalde, liburuzain batzuek erabilera eskasa aipatzen zuten. Beraz, BERDIN
“Eskola-liburutegian ikasleek egiten dituzten jarduerak ohikoak dira:	BERDIN

³⁰ Hitzez hitz aipatzen dira artikuluan agertutako ondorioak.

kontsultak, irakurketa, ikasi eta mailegua”	
“Eskola-liburutegiaren erabilera sustatzeko aktibitateak eta iturri digitalen erabilera eskasa da”	BERDIN
“Irakasleek oso gutxi erabiltzen dute liburutegia beraien dozentziarekin erlazionatutako kontsultak egiteko”	BERDIN
Liburutegiak ikasleei eskaintzen dizkien aukeren artean fikziozko irakurketaren funtsa da garatuena	BERDIN

Bistan denez, konparazio honen emaitzek berretsi egiten dute Bizkaiko eskola-liburutegien funtzionamenduan eta erabileraren alderdi garrantzitsuetan atrofia itzelaz hitz egin dezakegula.

Atal honi amaiera emateko, eskola-liburutegien garapenik ezaz edo lozorro egoeraz azken zehaztasun bat: kideko itemetan ondorioak oso antzekoak dira 1995-1996ko Estatu espainoleko ANABAD eta FESABID txostenean aipatutako emaitzak (orain dela 17 urtekoak), 2005eko analisi orokorrean oinarritutako Euskal Herriko ikerketan (orain dela 8 urteko emaitzak), eta 2013an, Bizkaian, guk egindakoan (egungo emaitzak). Datuok, beraz, eskola-liburutegien egoerari buruzko ikuspegi ezkorra erakutsi dute.

X.2.3.4 Emaitzei buruzko beste zenbait ondorio

Eskola-liburutegiak egoteak ez du ziurtatzen bere erabilera (ona).

ACEX programaren abiatzea (eskola-liburutegiak barnean hartzen zituen Eskolaz Kanpoko Jardueretako programa zen, ez espezifikoa eskola-liburutegietarako, beste Autonomia elkargoetan antolatu bezala), bultzatze onuragarria izan zen, besteak beste, eskola-liburutegirako eskusiban arduraldi osoko pertsona bat esleitzea ekarri zuelako, eta ACEX programan atxikitako eskola-liburutegietako langileentzat (beraiantzat bakarrik) irakurketaren sustapenaren inguruko ikastaroak, hitzaldiak, aktibitateak antolatu zirelako.

Hainbatetan, ordea, bai prestakuntza bai lanaren antolamendua, ez dira nahikoa izan ikas-komunitatearen beharrezko erantzuten dien eskola-liburutegi eredu bat sustatzeko. Beraz, ondoriozta dezakegu aukera ez dela zuzen aprobetxatu.

Horrez gain, ez liburuzain profesionalak, ez hezkuntza erakundeak, ez dira agertu eskola-liburutegiak eraldatzeko liburuzainek ezinbesteko behar duten formazioari buruz hausnarketa sakona egiten. Gure iritziz, hala ere, formazioari buruzko gai honek hausnarketa eta ebaluazio zehatzak izan behar ditu, eta beharrezkoa du, aldi berean, liburuzainen prestakuntza ikas-komunitatearen beharren arabera diseinatzea.

Era berean, ez ditugu ikusi, ez profesionalak (liburuzainen elkarteak) ez Administrazioak ere, ikastetxeek eskola-liburutegian parte hartze eraginkorragoa eta inplikazio handiagoa behar dutela izan exijitzen. Horrenbestez, ikastetxeetan, jarrera inhibitzaileek irauten dute.

Ikerketa honetan, gehienetan, aurkitu ditugun eskola-liburutegiak bigarren mailakotzat edo osagarritzat hartu izan dira irakasleen lanerako, tarteko jardueretarako gunetzat, hezkuntzarako baliabidegunetik oso urrun gelditzen direnak, nahiz eta curriculumean bere zeregina aitortzen zaien, baita bere zeharkako izaera eta diziplinartekotasuna ere. Beraz, ikas-komunitatea ez da gehienetan bere balioaz jabetu, ez du horrekiko konpromisorik hartu, eta eskola-liburutegia bakarrik liburuzainen esku utzi du.

Eskola-liburutegiek zein liburuzainek bere egoera aldaezina bailitzan funtzionatzen dute. Adibidez, liburutegiko arduradun askok sarritan liburutegiaren antolamenduan lan teknikoetan ematen dute euren denbora, ikas-komunitatearen zerbitzuetan barik, alegia. Hortaz, “egoera saihestezin”etan ezkututzen dira jarrera immobilistak.

Hezkuntza administrazio publikoak eskola-liburutegiaren alde urrats sendoak eman dituen arren, bere konpromisoak ez dira beti egonkorak, ezta positiboak ere izan, eta askotan, garaiko gorabehera ekonomikoak eta ikastetxeetako langileen kudeaketaren

zailtasunak aitzakiatzat erabili izan dituzte babes eta laguntza indartsuagoa ez emateko. Hortaz, adituek salatzen zuten bezala (horien testigantza batzuk Marko teorikoan bildu ditugu, III.6 azpiatalean), hezkuntza goi-arduradunen diskurtsoek adierazten duten eskola-liburutegien aldeko diskurtsoa ez dator askotan bat hartutako neurriekin: eskola-liburutegiak ixtea liburuzaina jubilatutakoan; edo lanpostuen birmoldaketa arduraldi partzialera; edo liburutegiko arduradun lanpostua irakasleei eskaintzea irizpide arrotz batzuegatik, kualifikazio profesionalean oinarritu beharrean; edo funtsen berrikuntzarako egindako murrizketak IKTak eskola-liburutegietan integratzen utzi gabe. Argi dago, beraz, ezin dela esan eskola-liburutegiaren aldeko politika “konprometitu” bat dagoenik.

Egitura, orduak, legeen bidezko araudia, dekretuak edo ordenak, etab. aldatuz, metodologia aktiboen erabileraren berrikuntza edo ebaluazio esanguratsuak gertatuko diren ideia faltsua izan dezakete hezkuntza politikaren arduradunek. Benetako aldaketa ikastetxeek gauzatu ahal dutena da euren egoera eta arazoak ezagutuz, beharrezko baliabidez soluziobideak eskainiz, datuak ezagutuz eta horietan duten erantzukizunaz jabetuz: nork bere gain hartu dagokiona, arduratu, ziurtatu, bermatu, erantzun. Nork berea bete.

X.3 Ikerketa gaiekin loturiko gomendioak

Tesi-lan honetan jorratu ditugun gaien inguruko azaroen deskripzioaz haratago, hurrengo lerroetan egoera horietatik ateratzeko proposamenak ere iradoki nahi ditugu.

Horien xedea ez da, hasiera batean, eskolan aplikatzea, baizik eta, batetik, ordenagailurik eta mugikorrik gabeko mundua ezagutu ez duten eskolaumeentzako irakurketaren sustapenerako ikuspuntu berriei buruzko orientabideak eskaintzea, eta bestetik, eskola-liburutegietan dinamika berriak bideratzea ere bai. Egiten ditugun gomendioak hezkuntza erakundeei, liburuzain eta eskola-liburutegietako kudeatzaileei, eta Administrazio

orokorrari ere zuzenduta daude, orain arte baino era konprometituagoan eta adierazgarriagoan jokatzera bultzatzeko asmoz.

Jarraian, gomendiook bi arlotan jasota aurkeztuko ditugu: (a) Hezkuntza-politikari lotuta daudenak, (b) liburutegi-politikari lotutakoak.

X.3.1 Hezkuntza politikarekin lotutako gomendioak

1. Gure ikerlanean bildu dugun ondorioetako bat hauxe da: *gure ikasleen irakurtzeko ohitura hobetzea beharrezkoa da, baita gurasoen eta irakasleen jokaeraren garrantzia azpimarratzea ere.*
 - Irakurtzeko ohitura eta irakurtzearen balioari buruzko ikerlanean nabarmen geratu dira familia eta honen egoera sozioekonomikotik eratorzen diren ezberdintasunak, eta oro har, argi geratu da nolako eragina zuten aldagai hauek irakurketaren arloan ere. Beraz, eskola-liburutegien bitartez, eta eskola guztietan, *familia zuzenago inplikatzeko duten proiektuak sustatu beharko lirateke, etxean irakurketa sustatu eta laguntzeko, eta gizarte eta hezkuntza mailan efektu orekatzailea izateko.*
2. Gure ikerlanaren beste ondorioetako bat da neskek eta mutikoen irakurketarekiko duten jokaera ezberdinari buruzkoa. Bi sexuen arteko gorabehera enpiriko hauek eskola-porrotaren indizeetan ere nabarmena da. Hori dela eta, irakurtzeko gaitasunaren eta eskola porrot-arrakastaren arteko kausa-efektu harremana frogatua izan denez, (besteak beste, Fernández Enguita, 1997, Martínez García-k aip., 2009), mutikoen irakurketa lantzean arreta handiagoa jartzea komenigarria izango litzateke.
3. Irakurketaren arlo berean, ikasleek irakurketa estrategiak hobetzeko esku-hartze programak abian jartzea nahitaezkoa izango litzateke, haurrei irakurtzea

kostatzen bazaie, *gustukoa izatea ere zaila izango baita, eta irakurzaletasunik gabe, irakurritakoaren ulermen egokia izatea ere zaila baita.*

4. Irakurketaren sustapenaz lehenago esandakoarekin batera, irakurketarako sustapen programa erakargarri eta eraginkorrak diseinatu beharko liriateke “irakurle faltsu”tzat jo ditugun ikasleen irakurtzeko interesa benetan pizteko eta ikasle horiek benetan irakurketan harrapatzeko. Izan ere, Yubero eta Larrañagaren (2010) ikerlanaren arabera, “irakurle faltsua”ren taldeak irakurketarekiko harremanean aurrera egingo balu, irakurzale bilaka liteke, eta hortaz, irakurle bilakatzeko diana-taldea litzateke. Zalantza barik, balorazio hau garrantzitsua da, baikorrak izateko esperantza-izpi bat emateaz gain, irakurketa programatzea eta interbentzio programen garrantzia gehiago azpimarratzeko balio digulako, eta eginkizun honetan, familia, gizartea eta eskola funtsezko euskarriak dira irakurketa jardun egokiak bultzatzeko.
5. Euskaraz egindako irakurketaren legitimazioaren beharrari era positiboagoan *behin eta berriz ekitea*. Izan ere, maila akademikoan, D ereduan, irakurketa hizkuntza honetan egiten da, alabaina, tamalez, eskola eremutik kanpo euskaraz irakurtzeak ez dirudi inondik inora oso desiragarria. *Euskaraz irakurtzea eskolatik kanpo bultzatu behar dela beharrezkoa ikusten dugu, ekinbideak bultzatu, irakurketa euskaraz sustatu, eskolatik kanpo ere, haurren erreferente bat izateko*. Gurasoek Musikarekin egiten duten bezalaxe, eskolatik kanpo liburua irakur dezatela sustatu beharreko aktibitate bat izan dadila, euskaraz.
6. Ikastetxeetan irakurketa sustatzeko nahitaezkoa da eskola-liburutegiak giltzatzat hartzen duen lan estrategiko bat planteatzea.
7. Ikerlanaren zenbait unetan ikusi ahal izan dugun bezala, ezinbesteko da ziurtatzea irakasle guztiek, ez bakarrik irakurzaletasuna sustatzeko eta eskola-liburutegiari

buruzko ikasgairen bat hautatu dutenek, oinarri teoriko eta praktikoa sendoa izatea irakurketaz eta bere promozioaz.

8. Maisu-maistrak *eta maisu-maistragaiak ere trebatu egin beharko lirateke eskola-liburutegia erabiltzen jakin dezaten.*
9. Maisu-maistrek eta liburuzainek elkartu egin beharko lukete eskola-liburutegiaz mintzatzeko, eta erakunde eta liburuzainen Elkargoaren laguntzaz aldarrikatu beharko lukete eskola-liburutegien garrantzia (nahiz eta errealitatea oso aldekoa izan ez).
10. Horren harira, eskola-liburutegiaren balioaz eta beharraz sineste sendoa duten zuzendaritza taldeak egon beharko lirateke.

X.3.2 Liburutegi-politikarekin loturiko gomendioak

- Lehenengo eta behin, ikusita Bizkaiko ikastetxeetako aztertu ditugun eskola-liburutegi gehienak IFLA/UNESCOk (2002) bere gidalerroetan egiten dituen gomendioetatik urruntzen direla, liburuzainek eta eskola-liburutegietako programak zuzentzen dituzten arduradunek *bere jardunbideen azterketa egin beharko lukete*, kontuan hartuz (beste gai batzuen artean) ikasleak ikasteko izaten ari diren eredu berriak. Bestela, eskola-liburutegia eta liburuzainen zeregina ebaluatu gabe, gune hau gero eta urrunago geldi daiteke ikas-komunitatearen beharrezanetatik.
- Honen harira, *eskola-liburutegiak duen zereginaren hausnarketa egin beharko litzateke*, baita *bere erabileraren zentzuaz eta sustatzeko egiten diren jardunbideez ere.*

- Bestalde, azken hausnarketarekin lotuta, *liburutegiek eskaintzen dituzten zerbitzuak eta ikasleek behar dituztenen artean dauden arrakalak identifikatu* egin beharko lirateke.
- *Eskola-liburutegi eredu berria bultzatu* beharko litzateke, *berrikuntza pedagogikoaren oinarri bezala*, eta helburu hau lortzeko eskola-liburutegiak ikas-komunitatearen partaide onartua izan beharko luke.
- Administrazioek eskola-liburutegietarako gidalerroen ezarpena erraztu egin beharko lukete ikastetxe guztietan, hauek kalitate bermea baitira.
- Eskola-liburutegien sorrera eta sustapenaren alde *Administrazioaren jardunbideen barruan nahitaezkoa izango litzateke ikastetxe bakoitzean funts egoki eta beharrezkoak garatzeko behar diren aurrekontuak jasotzen jarraitzea, jardueren programazioa, hornidura informatikoa eskola-liburutegian integratzea eta eskola-liburutegirako arduradun bat ziurtatzea*. Funtsezkoa da Erkidegoaren administrazioaren sostengua, baina udal edo herri-erakundeen laguntza ere izan beharko luke.
- Erakundeen arloan, administrazioek eta ikastetxeek epe ertain eta luzera *eskola-liburutegietan jardunbide eta inbertsioak antolatu beharko lituzkete, proiektuen jarraipena ziurtatzen duen ikuspegi estrategiko bezala*.
- Langile politikaren harira, nahitaezkoa litzateke *bai Administrazioak, bai zuzendaritza taldeek kontuan hartzea eskola-liburutegiak langile aditua behar duela eskola-liburutegiko proiektua aurrera ateratzeko, lanposturako honako ezaugarriak izango dituen:*
 - *erabiltzailearentzako arreta ordutegi egokia.*
 - *lanbide-profil egokia.*
 - *jarraipena lanpostuan.*

- *Liburuzaina nor izango den aukeratu beharko litzateke, eta horretarako honako hauek baloratu:*
 - *lanbide-profila.*
 - *prestakuntza akademikoaren egokitasuna.*
 - *bere jarrera.*
- *Eskola-liburutegiaz arduratuko diren langileen prestakuntzaren arloan nahitaezkoa izango litzateke liburuzainak prestatzea jakiteko ikas-komunitatearen beharrianak identifikatzen, baita irakasle-ikasleei zein zerbitzu eman behar dien ezagutzen ere.*
- *Eskola-liburutegien antolamendua eta kudeaketa eraldatzea ezinbestekoa izango litzateke liburuzainek bere lanaldia eginkizun teknikoetan eman ez dezaten (katalogazioa, adibidez). Lan mota hauek zentralizatuta egon beharko lukete.*
- *Liburutegiaren funtzionamendua eraginkorragoa izateko liburuzainek hainbat eginkizun gauzatu beharko lukete: liburutegirako materialak prestatu, neska-mutilei arreta eman, hainbat beharrianetarako hautatutako baliabideak dituen web orria sortu irakasteko material bezala irakasleek erabil dezaten, baita eskolaumeek ikasmaterial bezala ere.*
- *Erakundeen jardunbideen harira, Administrazioak eskola-liburutegiko jarduerak eta irakurketaren sustapena antolatzen dituzten teknikariak izan beharko lituzke.*

X.4 Ikerketaren mugak

Lehen: Ohartarazi behar dugu, bai nazioarteko ikerketak eta ebaluazioak, bai Espainiar estatukoak, bai gureak, ikasleen lagin batean oinarrituta daudela. Gurea lagin

adierazgarria bada ere, eta geruzak baditu ere (hizkuntza-ereduekin eta eskolen izaera publiko edo pribatuekin, gure kasuan) eskuratu diren datuak orokorrak dira. Egokiak dira sistemaren irudi globala emateko, indar-guneak eta ahulguneak antzemateko, eta orokorrean, erreakzionatzeko beharraz konturatzeko ere. Paulo Freireren (2001) hitzetan (García Guerrerok, 2005:73, aip.): “Si se denuncia, se anuncia”. Hori izan da funtsean egin nahi izan duguna. Hala ere, uste dugu, gaiaren konplexutasuna dela eta, ebidentzia iturri eta baliabide gehiago beharko liratekeela azterketa osoagoa izateko, esaterako: ikasleekin elkarriketak eta eurek hitzez hitz adierazten dutena; ikasleen ahotan eskola-liburutegiei eta liburuzainei buruzko irudia jasotzea; irakasleen ideiak jasotzea,...

Bigarrena: Eskolaumeen irakurtzeko ohituren ezaugarriak eta eskola-liburutegiaren dinamikari buruz aztertutako alderdiek oso informazio interesgarria eman badigute ere, ez dago argi arlo ezberdinetan aurkeztu ditugun emaitzen balioekin transferentzia automatikoa egiazta daitekeenik. Hortaz, har ditzagun tesi-lan honetan aurkeztutako ondorio eta gomendioak hausnarketarako oinarri gisa, zehazki, eskola-liburutegietan egiten den lanari eta irakurketa praktikei buruzkoa. Dударik gabe, oso interesgarria izango litzateke hauei buruzko azterketak egiten jarraitzea ikerketa honen ondorioak osatzeko.

Nolanahi ere, ohartarazi behar dugu, ondorioztatu edo arrazoitu duguna nahiko orokortu daitekeela, Marko teorikoan azaldu dugun berrikuste bibliografikoaren bidez baieztatu dugunez.

Hirugarrena: Ikasleen inkestari dagokionez, irakurketa eta liburuen garrantziei buruzko galderetan A eta D hizkuntza-ereduetako neska-mutikoen adierazitakoaren arabera haien artean jarrera desberdinak erakusten badira ere, ezberdintasun hauek izan daitezke batzuek, kultura eta hizkuntza mugak direla eta, galderak beste era batean ulertu dituztelako (kapitulu honetako X.2.1.2 azpiatalean aipatu bezala).

Laugarrena: Zoritxarrez probarako hizkuntza ez dugu kontuan hartu ikasleei inkesta egiteko orduan (bai, ordea, liburuzainekin), eta Sierraren (2009, 2012) eta beste ikerlarien arabera honek emaitzetan eragina du, nahiz eta haiek aipatutako eragina irakurketaren ulermenarekin loturik izan.

Azkena: Bizkaian ikerketa honetan eskola-liburutegiei buruz egindako landa-lana partziala izan dela esan beharra dago: Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikastetxe batzuetan egin da, eta horietako eskola-liburutegietako liburuzain edo arduradun batzuekin soilik. Horrenbestez, komenigarria izango litzateke lan zabalagoa egitea era egokiagoan baloratzeko eskola-liburutegien egoera, gainera, lehenengo mugan adierazi bezala, liburutegiko erabiltzaileen balorazioak bilduz eta kontuan izanik (irakasle eta ikasleenak, adibidez).

X.5 Ikerketarako bide berriak

Ikerketa honetako emaitzak kontuan izanik, tesi-lan honen aurkikuntzarik garrantzitsuena da arrakala berberak/arazo berberak/zailtasun berberak identifikatu izan direla hezkuntzako inguru oso desberdinetan. Ikasleen irakurtzeko ohituren eta eskola-liburutegien azterketatik antzemandako arrakala hauek eragin garrantzitsua izango dute irakurketak eta eskola-liburutegiek hurrengo hamarkadetan izango duten eboluzioan.

Interesgarria izango litzateke beste lagin batzuekin beste ikerlan batzuk egitea, beste herrialde batzuk aztertzea konparaziozko datuak izateko, eta beste biztanle segmento batzuk, Administrazio eta ikastetxeetako jarduera planak bideratzen laguntzeko.

Bibliografia

- ACEX *Proiektua: Eusko Jaurlaritzaren ikastetxe publikoetan eskolaz kanpoko jardueri buruzko proiektua.* [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea: <http://www.acex.hezkuntza.net/web/guest>
- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M., eta Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. In T. Escudero eta A. D. Correa (koord.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (89-142). Madrid: Editorial La Muralla.
- Aguado García, R. (2005). Formación de responsables de bibliotecas escolares. Reflexión sobre la realidad de Extremadura. *Mi biblioteca*, 3, 74-77.
- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat.* [Doktoretza-tesia], Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge.
- Aliagas, C., Castellá, J. M., eta Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de un caso sobre un adolescente que no lee literatura. *OCNOS*, 5, 97-112.
- Alvarez, M., Gazpio, D., eta Lescano, V. (1999). Un debate pendiente: El rol del bibliotecario en la biblioteca escolar de hoy. *Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares: Integrando el centro de recursos para el aprendizaje al currículo seminarioan aurkeztua.* Santiago de Chile: Mede.
- Álvarez Díaz, N. (2012, azaroak 13). *Haz que suceda: los nuevos profesionales de las bibliotecas y las asociaciones de bibliotecas.* [Diario de una documentalista blogean]. [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea:

<http://noeliaalvarez20.wordpress.com/2012/11/13/nuevos-profesionales-bibliotecas-y-asociaciones-bibliotecas/>

Amara Berri sistema. Printzipio metodologikoak. [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea:

<http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/printzipio-metodologikoak>

Federación Española de Asociaciones de Archiveros, Bibiotecarios, Arqueólogos, Museólogos y Documentalistas (ANABAD) eta Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística (FESABID). (1996). La situación de las bibliotecas escolares en España. Estudio a nivel nacional. *Educación y Biblioteca*, 71, 7-12.

Anaut, L. (2004). *Amara Berri sistemaren inguruan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren

Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [on-line] [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r432459/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_liderazg/adjuntos/210002e_Pub_Anaut_Amara_Berri_e.pdf

Anderson, R. C., Wilson, P.T., eta Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how

children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303. [on-line] [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea:

<http://www.palmbeachschools.org/imlms/documents/growthinread.pdf>

Anglada, L. (2012). *Podemos hablar de crisis desde las bibliotecas?*. ThinkEpi. [on-line]

[kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea: <http://www.thinkepi.net/%C2%BFpodemos-hablar-de-crisis-desde-las-bibliotecas>

Area Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la

escuela del Siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39-52. [on-line] [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea:

http://www.edu.xunta.es/portal/sites/web/files/a_area_multialfabetizacion_be.pdf

Area Moreira, M. (2013). ¿Son necesarias las bibliotecas escolares en la escuela digital?. *Mi biblioteca*, 32, 13.

Area Moreira, M. (2014, urtarrilak 16). *¿Son necesarias las bibliotecas escolares en la escuela digital?*. [Ordenadores en el aula blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.es/2014/01/son-necesarias-las-bibliotecas.html>

Arellano, V. (2002). *Biblioteca y aprendizaje autónomo*. Gobierno de Navarra. Blitz 3.

Arevalo, J. (2014, azaroak 3). *¿Cómo se están transformado las bibliotecas en la era digital?* [Universo Abierto blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-05]. URL helbidea: <http://www.universoabierto.com/16594/como-se-estan-transformado-las-bibliotecas-en-la-era-digital/>

Aritmendi, A. L. (2012). El Maestro y la educación lectora : apoyo, seducción y contagio. *Mi biblioteca*, 28, 44-47.

Arregui, A. (2002). *Informe sobre la situación de las bibliotecas escolares en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Dirección de Innovación Pedagógica. Gobierno Vasco.

Association of College and research Libraries (ACRL). (2007). *Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios*. [kontsulta:2015-10-06]. URL helbidea: <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/handle/10421/3321>

Bajour, C. (2007). Cuando la biblioteca es un asunto de la escuela. *Pensar el libro*, 5, 1-4.

Bajour, C. (2008). La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela. *Imaginaría*, 229. [on-line] [kontsulta:2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.imaginaría.com.ar/2008/04/la-biblioteca-escolar-un-tema-que-involucra-a-todos-en-la-escuela/>

- Ballard, S. D. (2011). We're working on that. In K. Fontichiaro eta B. Hamilton, *School Libraries: What's Now, What's Next, What Comes After* [e-Book]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://dwtr67e3ikfml.cloudfront.net/bookCovers/89c589450f5fba80038a041418e475812cf6a250>
- Baró, M. (2011a). 10 bones raons per tenir (i mantenir) una biblioteca escolar en temps de crisi. I unes quantes idees per fer-lo possible!. *Sisena jornada de Biblioteques escolars, Girona, martxoak 25* jardunaldietan aurkeztua. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://bibliotequesdegirona.cat/infantil/upload/fitxers/10_raons_biblioteca_escolar.pdf
- Baró, M. (2011b). Nuevas bibliotecas escolares. *EducaLAB*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://leer.es/-/nuevas-bibliotecas-escolares-1-indice>
- Baró, M. (2011, apirilak 7). Bibliotecas escolares, ¿para que? Como facer da biblioteca algo imprescindible. *Encuentros de Bibliotecas Escolares de Galicia, Santiago de Compostela apirilak 7-8* kongresuan aurkeztua. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.edu.xunta.es/biblioteca/redeBE/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=233>
- Baró, M. (2012a, irailak 7). Cómo consolidar la biblioteca escolar en la era de Internet. [Mahai ingurua: Las bibliotecas como espacios de acceso a la sociedad del conocimiento]. *IV Congreso Leer.es, Salamanca, irailak 5-7* kongresuan aurkeztua. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.oei.es/congresolenguas/mesa81.htm>
- Baró, M. (2012b). Biblioteca escolar y nuevas alfabetizaciones [Folletos Leer.es web gunean argiratua]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Baró, M. eta Cosials, A. (2003). El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo. *World Library and Information Congress: 69th IFLA Council and General Conference, Berlin, abuztuak 1- 9 kongresuan aurkeztua*. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/038s-Baro_Cosials.pdf
- Baró, M., eta Mañá, T. (1997). *Las Bibliotecas Escolares en España. Análisis de los resultados del estudio sobre su situación 1995-1996*. Madrid: ANABAD-FESABID.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2000) Situación actual de las bibliotecas escolares. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 15-24.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2002). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Infantil y Primaria*. Málaga: Conserjería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga, Junta de Andalucía.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2007a). Salvar el último escollo. El profesional de las bibliotecas de centros no universitarios. Perfil, formación y competencias. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 5, 186-193.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2007b). Quinze anys de biblioteques escolars a Catalunya (1992-2007) crònica d'una altra oportunitat perduda. *Item: revista de biblioteconomia i documentació*, 46, 53-65.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2009). La Necessitat d'unes directrius per a biblioteques escolars. *Temes clau*, 13, 18-19.
- Baró, M., eta Mañá, T. (2013). Bibliotecas escolares ¿un valor en alza?. *El Profesional de la Información*, 22(2), 106-112.
- Baró, M., Mañá, T., eta Colomat, M. (2002). Las bibliotecas de los centros públicos de educación secundaria en la ciudad de Barcelona. *Anales de Documentación*, 5, 51-79.

Barrs, M., eta Pidgeon, S. (arg.). (1993). *Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School*. Londres: Center for Literacy in Primary Education.

Benito Morales, F. (2009, otsailak 16). *Comentario al trabajo de Inés Miret "Informe, 2008. Biblioteca escolares (aún más) hoy"*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.lalectura.es/Comment.aspx?ArticleID=8&ThreadID=37>

Benito Morales, F., eta Gómez Hernández, J. A. (1997). La investigación aplicada en el campo de la biblioteca escolar. *Educación y Biblioteca*, 82, 42-44.

Bermúdez Ruiz, H. D. (2013). *La promoción de la lectura: ¿hábito o comportamiento lector?*. [Bibliotecología y lectura blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://totocologo.blogspot.com.es/2013/02/la-promocion-de-la-lectura-habito-o.html>

Bernstein, B (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morala.

BESCOLAR. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://bd.ub.edu/bescolar/es/>

Bettelheim, B. (1997). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.

Bonilla, E. (2011). Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica. In I. Miret eta C. Armendano (koord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (93-105). Madrid: Organización dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bonilla, E., eta Pérez, R. (2008). El día que los libros llegaron a la escuela. In E. Bonilla, D. Goldin eta R. Salaberria, *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (406-444). Barcelona; México: Océano Travesía.

- Bonmartí, R. (2008). *Poesía a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Bouchama, Y., Poulin, V., Basque, M., eta Ruel, C. (2013). Impact of Students' Reading Preferences on Reading Achievement. *Creative Education*, 4(8), 484-491.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., eta Passeron, J.C. (2002). La construcción del objeto. In *El oficio del sociólogo* (205-231). Mexico, DF: Siglo XXI.
- Bracho de Silva, M., Ortega, E., eta Peña, D. (2008). ¿Cuáles competencias en qué docente bibliotecario?. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 90-91, 55-70.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Budnik, C., eta Oyarzun, G. (2011). Reescribir la lectura = releer las bibliotecas. *Redes y servicios públicos de lectura*. 107-114, edo In I. Miret eta C. Armendano (koord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (163-170). Madrid: Organización dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the Classroom Walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174.
- Calderon, I., eta Vigo, I. (1997). Bibliotecas en centros de enseñanza no universitaria de Vizcaya: situación actual y proyecto piloto. *Aldeezcaria*, 5-6, 16-30.
- Camacho, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Casa del lector. (2014, uztailak 04). *Conversando con José García Guerrero*. [SM Conectados blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://blog.smconectados.com/2014/07/04/conversando-con-jose-garcia-guerrero-4/>

- Castán, G. (1998). Concepto, modelo y funciones de la biblioteca escolar. In K Osoro (koord), *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable* (23-49). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Castán, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada.
- Castán, G. (2004). Diez tesis para el debate de las bibliotecas escolares. *Educación y biblioteca*, 139, 44-55.
- Castán, G. (2007). ¿Funciona el libro texto? un análisis desde la biblioteca *Mi biblioteca*, 10, 61-65.
- Celaya, J. (2008, martxoak 30). *Innovación en el fomento de la lectura*. [dosdoce.com blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.dosdoce.com/2008/03/30/innovacion-en-el-fomento-de-la-lectura/>
- Cencerrado, L. M. (1999). Bibliotecas escolares en Castilla y León. *Educación y biblioteca*, 101, 14-19.
- Cencerrado, L. M. (2003). Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer. *El profesional de la Información*, 12(1), 78-79.
- Centelles, J. (2006). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P., eta Cañamares, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. *El CEPLI. Participación Educativa*, 8, 76-92.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. eta Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI.
- Cerrillo, P., eta Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Castilla-La Mancha: Editorial de la Universidad de Castilla La-Mancha.
- Chadwick, L. (2011, maiatzak 3), La lectura, clave en el desarrollo intelectual de los niños. [elkarrizketa]. *El Tiempo.com*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-270116.html>

Chambers, A. (1997). Cómo formar lectores. *Hojas de lectura*, 45, 2-9.

Chartier, A. M. (2011) Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación. In I. Miret eta C. Armendano, *Lectura y bibliotecas escolares* (27-41). Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2014, abendua). *Barómetro del CIS – Estudio*, 3047. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3040_3059/3047/es3047mar.pdf

Clark, C., eta Foster, A. (2005, abendua). Children's and young people's reading habits and preferences. The who, what, why, where and when. *National Literacy Trust*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0584/Reading_Connects_Survey_2005_Executive.pdf

Plataforma para la creación del colegio profesional de del Colegio Profesional de Archiveros, Bibliotecarios y Documentalistas de Madrid (COABDM). (2010, martxoak 27). *IWETEL y las bibliotecas escolares de la Comunidad de Madrid*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://coabdm.wordpress.com/2010/03/27/iwetel-y-las-bibliotecas-escolares-de-la-comunidad-de-madrid/>

Colegí Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC). (2015, martxoaren editoriala). *El Año, también, de las bibliotecas escolares*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=iwetel;6fdc11fc.1504a>

- Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. México, D.F. : Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: Los hábitos lectores de los adolescentes. In T. Colomer (koord), *Lecturas adolescentes (19-58)*. Barcelona: Gráo.
- Colomer, T. (2011). La educación literaria. In I. Miret eta C. Armendano, *Lectura y bibliotecas escolares (73-82)*. Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Colomer, T., eta Camps A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste.
- Colomer, T., eta Manresa, M. (2008). Las lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. In A. Camps eta M. Miliam (koord.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües (119-130)*. Barcelona: Gráo.
- Colomina, M. (2004). *Crecer entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en ESO*. Madrid: CissPraxis.
- Consell Catalá del Libre Infantil y Juvenil (CLIJCAT). (2010). *Estudi del hàbits dels infants i joves de Catalunya. Conclusions i recomencions*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URLhelbidea:<http://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/Conclusionsrecomencions2009.pdf>
- Contreras, F. (2004). Integración de la biblioteca escolar en el sistema educativo peruano (II). *Bibliodocencia: Revista de Profesores de Bibliotecología*, 12-17.
- Corchete, T. (2013). *Incorporar nuevas tecnologías para conectar con los intereses lectores de los niños*. [Canal lector web gunean argitaratua]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06].

URL helbidea: <http://www.canallector.com/docs/371/Teresa-Corchete-incorporar-nuevastecnologias-para-conectar-con-los-intereses-lectores-de-los-ninos>

Corchete, T., eta Iglesias, S. (2007). *Lectura y Familia*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Corchete, T., eta Iglesias, S. (2012). *La lectura en las primeras edades* [CITA-ren online kurtsoa]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://cita.uemconline.com/campus/cursos/ciencias-de-la-documentacion/252-la-lectura-en-las-primeras-edades-5-edicion#.VBgXKvl_uSo

Coronas, M. (2000). *La bibliotecas escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra (Serie verde Blitz, ratón de biblioteca).

Corral, A.M. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, 9, 67-94.

Cruz Solís, A. (2008). Bibliotecas y educación básica: los inicios de una relación imprescindible. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 31, 129-160.

Cuevas, A. (2005). *La promoción a la lectura como modelo de Alfabetización en Información en bibliotecas escolares*. Madrid: Universidad Carlos III.

Cullinan, B. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, 3. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/S_LMR_IndependentReading_V3.pdf

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. MEC: Morata.

- Cummins, J. (2010, ekainak 16). Teaching for Transfer in Bilingual Education: Promoting Language Awareness and Literacy Engagement through Identity Texts. *I Congreso Internacional sobre Bilingüismo en Centros Educativos, Madrid, ekainak 14-16* kongresuan aurkeztua. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://mediateca6.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=zmi441egy6ge4y1
- Cunningham, A. E., eta Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), 26-33.
- Das, L. H. (2008). Bibliotecas escolares en el s. XXI: Nuevas perspectivas. *Pinakes*, 7. URL helbidea: <http://pinakes.educarex.es/numero7/articulo2.htm>
- Détrez, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. In B. Lahire (konp.), *Sociología de la lectura* (85-105). Barcelona: Gedisa.
- Díaz Perea, M. R. (2006). La biblioteca escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 45-66.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. In T. Colomer (koord.), *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: Graó.
- Dionísio de Sousa, M. L. (1999). Condições sociais de produção de leitores: tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 127-148.
- Doiron, R. (2011). Using E-Books and E-Readers to Promote Reading in School Libraries: Lessons from the Field. In *World Library and Information Congress: 77th IFLA*

School Libraries: Lessons from the Field IFLA. Puerto Rico, abuztuak 13-18 kongresuan aurkeztua. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://conference.ifla.org/past/2011/143-doiron-en.pdf>

Doman, G. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.

Donaire, P. (2010). *Ventajas neuronales de hablar dos lenguas*. [Vitnavegantes blogean] [online] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://bitnavegante.blogspot.com.es/2010/01/ventajas-neurales-de-hablar-dos-idiomias.html#sthash.PHVq4KCy.dpuf>

Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. In B. Lahire, *Sociología de la lectura* (59-84). Barcelona: Gedisa.

Duque, C. L., Rayo, K. D. O., Gómez, E. C. S., eta Velázquez, F. A. B. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Revista infancias imagenes*, 11(1), 107-113.

Durbán Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy: Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.

Durbán Roca, G. (2011, martxoak 29). El papel de la biblioteca escolar hoy. Panorama actual de las bibliotecas escolares en España. *47 Semana de las Bibliotecas en Turquía, Istanbul, martxoak 29 kongresuan aurkeztua. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.slideshare.net/estambulcervantes/durban-estambul-bilingue2>*

Durbán Roca, G., eta García Guerrero, J. (2013). *Repensar la biblioteca escolar. La necesidad de considerar su transformación como un reto y una oportunidad. Libro abierto*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Durbán Roca, G., et al. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Eyzaguirre, B., eta Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, B., eta Fontaine, L. (2011). *Estándares para bibliotecas escolares CRA. Unidad de Curriculum y Evaluación* (Documento preliminar). Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/estandarescra.pdf>

El Mundo. (2012, apirilak 23). *Las mujeres leen más libros y revistas que los hombres*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/04/23/cultura/1335180680.html>

EURYDICE. (2012). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Comisión Europea. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic_reports/130ES.pdf

Euskal Estatistika Erakundea (EUSTAT). (2006). *Biztanleriaren eta etxebizitzaren estatistika*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://eu.eustat.eus/estadisticas/tema_16/opt_1/ti_Population_and_housing_statistics_2006/graficos.html#axzz3hOF5TLcF

Eusko Jaurlaritzak (2010). *El profesorado ante la enseñanza de la lectura. Guía de buenas prácticas*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak.

Eusko Jaurlaritzak (2011). *Análisis y diagnóstico del Plan de Lectura del País Vasco 2011*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak.

Eusko Jaurlaritzak (2013). *Irakurketa lantzeko orientabideak. Lehen Hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak.

Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2007). *Hábitos de lectura y comprar de libros 2006*. Ministerio de Cultura. Dirección General Del

- Libro, Archivos Y Bibliotecas. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.oei.es/fomentolectura/habitos_lectura_compra_libros_2006_espana.pdf
- Fernández Marcial, V. (2005). Campañas de fomento de la lectura: una reflexión crítica desde la comunicación promocional. *Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação*, 1, 81-91.
- Ferrarezi, L., eta Sousa, L. (2008). Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciencia da informação. *Inf. & Soc., João Pessoa*, 18, 29-44.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2004). Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la “alfabetización digital”. *World Library and Information Congress: 70th IFLA Council and General Conference. Buenos Aires, abuztuak 22-27*. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/178s-Ferreiro.pdf>
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Ferrer, L. M., eta Moscoso, P. (2011). La biblioteca escolar vista por sus usuarios: el caso de la biblioteca del CEIP Isabel la Católica (Colmenar Viejo, Madrid). *Revista General de Información y Documentación* 21(1), 79-98.
- Fiz, M.R. et al. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. Huriarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Fuentes Romero, J. J. (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Romero, J. (2013). *Las bibliotecas públicas: crisis, oportunidades y desafíos*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fundación Bertelsmann España. (2002, 2003). *Encuestas de hábitos lectores*. URL helbidea: <http://www.fundacionbertelsmann.es>

- Galicia, J. C., eta Villuendas, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior, XL(157)*, 55-73.
- Galera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y textos*, 11-12, 113-128.
- Gallego, J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garbe, C., Holle, K., eta Weinhold, S., (2009). *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report*. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- García Carrasco, J., eta García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- García Guerrero, J. (1999). *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- García Guerrero, J. (2005). Bibliotecas escolares a examen. Luces y sombras en las bibliotecas de la red de centros educativos en Andalucía. *Mi biblioteca*, 1, 70-77.
- García Guerrero, J. (2010). *Utilidad de la biblioteca escolar: Un recurso al servicio del proyecto educativo*. Gijón: Trea.
- García Guerrero, J. (2011). *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar*. Sevilla: Junta de Andalucía. Conserjería de Educación.
- García Guerrero, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.
- García Guerrero, J., et al. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red, Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Sevilla:

Junta de Andalucía, Conserjería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.

García-Quismondo, M., eta Cuevas, A. (2007). Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento. *Ciência da Informação*, 36(1), 54-68.

Garciaarena, N., eta Conforti, N. (2011). La evaluación del desempeño del bibliotecario escolar en la agenda del director de la institución educativa. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 147-156.

Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.

Gasol, A., Moras, T., eta Aller, A. (2004). *Los hábitos de lectura. Aprendizaje y motivación*. Barcelona: Ceac.

Generalitat Valenciana (2011). *Directrices para la elaboración de un Plan de Fomento de la Lectura en centros docentes de la Comunitat Valenciana*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/Directrices_Plan_de_Fomento_de_la_Lectura.pdf

Gil Flores, J.H. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.

Gobierno de Navarra. (1999). *Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra. Claves para su mejora*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Gobierno de Navarra (2007). *Modelo de fondo bibliográfico para una biblioteca escolar de enseñanza secundaria*. Pamplona: Departamento de Educación.

Gómez-Michel, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://slideplayer.es/slide/3371949/>

- Gómez Hernández, J. A. (1998). *El proceso de organización de la biblioteca escolar del modelo a la aplicación*. Murcia: Universidad. Facultad de Ciencias de la Documentación.
- Gómez Hernández, J. A. (2002a). Los problemas de las bibliotecas escolares de la región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo. *Anales de Documentación*, 5, 125-156.
- Gómez Hernández, J.A. (2002b). *Gestión de Bibliotecas*. Murcia: DM.
- Gómez Hernández, J.A. (2006). La función de la biblioteca en la Educación Superior. Estudio aplicado a la Biblioteca Universitaria de Murcia. [Doktoretza-tesia], Información y Documentación, Universidad de Murcia.
- Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década: brotes verdes e incertidumbres. *AnuarioThinkEPI*, 4, 94-102.
- Gómez Hernández, J. A. (2013a). Unir Educación y bibliotecas: la evolución de un reto permanente. *El Profesional de la Información*, 22(2), 101-105.
- Gómez Hernández, J. A. (2013b, urtarrilak 16). *Adaptación y reacciones del sector bibliotecario a la crisis de presupuestos públicos para Cultura*. [Granadatecas blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://granadatecas.blogspot.com.es/2013/01/articulo-muy-completo-sobre-los.html>
- González, N. (2010). La formación inicial del docente bibliotecario. *Eco-Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 1-9. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=66:la-formacion-inicial-del-docente-bibliotecario&catid=7:monografico&Itemid=25

- González Batlle, J. (2010). *La lectura en a secundária: un cas práctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre*. [Doktoretza-tesia], Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- Grandini, G., Almeida, L., eta Sousa, L. M. (2008). Os sujeitos-escolares e a biblioteca: um estudo discursivo. *Biblios*, 33, 1-10.
- Grandini, G., Sousa, L. (2011). Os sujeitos-escolares e a biblioteca: um estudo discursivo. *Biblios. Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16118983002>
- Guthrie, J.T., eta Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Gutierrez, F. G. (2014, martxoak 17). *¿Es la cultura digital acorde para las bibliotecas y bibliotecarios de instituciones educativas?*. [Infotecarios blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.infotecarios.com/es-la-cultura-digital-acorde-para-las-bibliotecas-y-bibliotecarios-de-instituciones-educativas/>
- Haycock, K. (2003). *The Crisis in Canada's School Libraries: the Case for Reform and Reinvestment*. Toronto, ON: Association of Canadian Publishers.
- Hawson, A. (1996). A neuroscientific perspective on second-language learning and academic achievement. *Bilingual Review*, 21(2),101-123.
- Herrero, I. (2014, martxoak 31) *Nada es tan contagioso como el ejemplo*. [Biblogtecarios blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.biblogtecarios.es/inmaherrero/nada-es-tan-contagioso-como-el-ejemplo/>
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) eta United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1999-2000). *School Library Manifesto: The School Library in*

Teaching and Learning for All. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm eta www.ifla.org/VII/s8?unesco/eng.htm

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) eta United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2002). *Directrices de la IFLA y UNESCO para la biblioteca escolar*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>

Iniesta Millán, M. J. (2011). Los hábitos lectores y el entorno familiar en el tercer ciclo de Educación Primaria de un centro público. Un análisis interpretativo [CD-ROM]. *III Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* jardunaldietan aurkeztua, 233-261. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.um.es/documents/299436/550138/Iniesta+Illan.pdf>

Instituto de Evaluación (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de la Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). *Bibliotecas escolares*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_2/funciones_del_bibliotecario_escolar.html

Irakats Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea-Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI) (2013). *Ebaluazio Diagnostikoa 2013 Euskal Autonomia Erkidegoan. ED13ko emaitzen txostena interpretatzeko argibideak*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.euskara.euskadi.eus/r59738/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones

_innovacion/eu_curricul/adjuntos/15_ebal_diagnostikoa_310/311052e_Pub_ISEI_ED
_2013_orienta_informe_e.pdf

Iturra Villalobos, F. (2007). Mi receta como bibliotecaria se resume en vocación + dedicación + cariño. *Mi biblioteca*, 11, 50-53.

Jackendoff, S. (2009). *Information Literacy for Life-Long Learning*. Pittsburgh: Pittsburgh Public Schools.

Jiménez, O., Lukas, J. F., eta Santiago, K. (2006a). Eskola-liburutegien egoera Hego Euskal Herrian. *Jakin*, 155, 85-120.

Jiménez, O., Lukas, J. F., eta Santiago, K. (2006b). Hego Euskal herriko eskola-liburutegien erabilera, kudeaketa eta funtzionamendua. *Tantak*, 35, 9-44.

Jiménez Fernández, C. (2012). Aspectos informativos básicos en la web de biblioteca escolar. *DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 24, 1-14.

Johnson, R.B., eta Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research Association*, 33, 14-26.

Johnston, M. P. (2011). Preparing 21st century school librarian leaders. In K. Fontichiaro eta B. Hamilton, *School Libraries: What's Now, What's Next, What Comes After* [e-Book]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://dwtr67e3ikfml.cloudfront.net/bookCovers/89c589450f5fba80038a041418e475812cf6a250>

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.

Juárez, F. (2013). *La biblioteca ante los nuevos retos de la comunicación: el bibliotecario desorientado*. *Anuario ThinkEPI*, 2014, 122-125. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.thinkepi.net/la-biblioteca-ante-los-nuevos-retos-de-la-comunicacion-el-bibliotecario-desorientado>

Juárez, F. (2014) La biblioteca ante los nuevos retos de la comunicación: el bibliotecario desorientado. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.

Kasman, J. (2010). Manifiesto for 21st Century School Librarians. *Teachers Librarians* [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.teacherlibrarian.com/2011/05/01/manifiesto-for-21st-century-teacher-librarians/>

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport, CT: Libraries Unlimited.

Lage, J. J. (2007). Decálogo del buen bibliotecario escolar. *Platero*, 162.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Larrañaga, E., eta Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 43-60.

Larrañaga, E., Yubero, S. eta Cerrillo, P. (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. In E. Larranaga, S. Yubero, P. C. Cerrillo (arg.). *Valores y lectura, estudios multidisciplinares*. Cuenca: Editoriales Universidad Castilla-La Mancha, 15-38.

Larrañaga, E., Yubero, S., eta Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.

Lasarte, G. (2013). Feminización del hábito lector. *OCNOS*, 9, 53-67.

Lasso Tiscareño, R. (2004). *La importancia de la lectura*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Lebert, M. (2010). *Del libro impreso al libro digital*. NEF: Universidad de Toronto.

Lectura Lab. (2012, apirilak 19). *Presentación del Plan de Lectura del País Vasco*. [Web gunean argitaratua] [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea:

http://www.lecturalab.org/story/Se-presenta-el-Plan-de-Lectura-del-Pas-Vasco-como-un-esquema-de-segunda-generacin-_3124

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. BOE-A-1990-24172.*

Ley Orgánica de Educación de 2/2006, L.O.E. (2006). *BOE n. 106 de 4/5/2006.17158 – 1720.*

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 8/2013, L.O.M.C.E. (2013). «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. BOE-A-2013-12886.

Linares Ciscar, S. (1992). *Los mapas cognitivos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos.* Buenos Aires: Cincel.

Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria.* Madrid: Morata, Ministerio de Educación.

Lomas, C., Mata, J. eta Monte, A. (2007). La construcción del hábito lector. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 44, 9-18.

Lomas, C., eta Vera, M. (2012). Bibliotecas escolares y planes de lectura. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 60, 7-12.

Lombello, D. (2003). Education and educational responsibility of the school documentalist in the school of the learning society. *World Library and Information Congress: 69th IFLA Council and General Conference, Berlin, abuztuak 1- 9 kongresuan aurkeztua.*

[kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea:

http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/071e_trans-Lombello.pdf

López Gaseni, M. (2006). *Literaturak umeei begiratu zienean.* Iruña: Pamiela.

- Luque, A. M. (2008). ¿En qué consiste el Plan de Lectura y bibliotecas?. *Revista Innovación y experiencias educativas digital*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANA_M_LUQUE_1.pdf
- Maestre, M., eta Osoro, K. (2014, apirilak 1). Los ejes básicos de un programa escolar de lectura y escritura. Papel de la biblioteca escolar. *Libro abierto*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/los-ejes-basicos-de-un-programa-escolar-de-lectura-y-escritura-papel-de-la-becrea-2>
- Manera, C. (2014, urriak 18). *Un panorama económico mundial incierto y convulso*. [Economistas frente a la crisis blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://economistasfrentealacrisis.wordpress.com/2014/10/18/un-panorama-economico-mundial-incierto-y-convulso/>
- Manguel, A. (2003, urria). Cómo Pinocho aprendió a leer. *Letras Libres*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>
- Manresa, M. (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. [Congreso Internacional de ANILIJ, León, azaroa, kongresuan aurkeztua]. *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades/ Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*. Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 327-345.
- Mañá, T. (2004). Biblioteques escolars: una nova oportunitat. *Escola catalana*, 409, 6-8.
- Mañá, T. (2008). (Dis)funcions de la biblioteca escolar. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 46, 9-16.

- Marchesi, A. y Miret, I. (zuz.). (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA.
- Marina, J. A., eta De la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- Martín, A. V., eta Muñoz, J. M. (2009). Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes: análisis descriptivo. In S. Yubero, J. A. Caride eta E. Larrañaga (koord.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*, (281-290). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez, I., eta Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. In P. C. Cerrollo, S. Yubero eta E. Larrañaga (koord.), *Valores y lectura: estudios multidisciplinares* (65-88). Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marzal, M. A. (1991). *La biblioteca del centro y la biblioteca de aula*. Madrid: Editorial Castalia y MEC.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2014, martxoak 04). [Lectyo blogean]. URL helbidea: juanmata.lectyo.com.
- Mata, J. (2015). *Casas lectoras*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *Lectyo.com*.
- Mayorga M. J., eta Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88.
- McDermott, M. M. (2014, urriak 25). *How libraries are competing in the digital age*. [Democrat & Chronicle blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea:

<http://www.democratandchronicle.com/story/news/2014/10/25/libraries-competing-digital-age/17897503/>

- Mekis, C. (2008). Docentes: mediación para la lectura. *Andalucía educativa*, 67, 24-26.
- Mekis, C. (2011a). ¡Es posible! Reflexiones en torno a la biblioteca escolar. In I. Miret eta C., Armendano (koord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (163-170). Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mekis, C. (2011b). El corazón pedagógico de la BE en tiempos de la navegación GPS. La biblioteca escolar se transforma en espacio de aprendizaje. Claves, recorridos y desafíos. In *Bibliotecas escolares en transito* (1-13). Santiago de Compostela, azaroak 10-12. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://leer.es/documents/235507/353837/Constanza_Mekis.pdf/d4c58ad3-3a5a-4e63-b5bb-7bfca6e8eae8
- Mekis, C. (2012). CRA, Chile. Centros de Recursos para el aprendizaje. Sinónimo de biblioteca escolar renovadora. 1001 experiencias y significados. [Mahai ingurua] In *Las bibliotecas como espacios de acceso a la sociedad del conocimiento*. IV Congreso Leer.es. Salamanca, irakailak 5-7. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.oei.es/congresolenguas/mesa81.htm>
- Méndez, P. (2012). De la información al conocimiento: el reto de educar hoy. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 33-42.
- Mercado Cruz, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5(10), 135-158. Universidad Autónoma de México.
- Merino, P. (1997). Leer y crecer: dos conceptos complementarios, dos caminos paralelos. *Peonza*, 40, 7-13.

- Merlo Vega, J. A. (2006). School libraries, information literacy and reading promotion initiatives in Spain. In *35 Annual Conference International Association of School Librarianship (IASL)*. Lisbon, uztailak 3-7. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://eprints.rclis.org/7893/1/Merlo_IASL.pdf
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (MECD) (2002). *Leer te da más. Guía para padres*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (MECD). (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de Evaluación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2012a). *Estadística de bibliotecas escolares – curso 2010-2011*. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/Estad-de-Bibliotecas-Escolares.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2012b). *Metodología de la Estadística de Bibliotecas Escolares. Curso 2010-2011*. Madrid: S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Republica de Chile. (2011). *Estándares para bibliotecas escolares CRA*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Miret, I. (2006, maiatza). Bibliotecas escolares: ¿calidad o enfermedad del sistema educativo?. *Actas de las II Jornadas sobre Bibliotecas Escolares en Extremadura jardunaldietan aurkeztua* (27-44). Mérida: Junta de Extremadura: Consejería de Educación.

- Miret, I. (2008). *Bibliotecas escolares (aún más) hoy*. In J. A. Millán (koord.). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (93-106). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Federación de Gremios de Editores de España.
- Miret, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miret, I., Baró, M., Mañá, T., eta Vellosillo, I. (koord). (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación: preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca*. Madrid: Ministerio de Educación : Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mitchell, P. (2005, ekaina). Australia's Professional Excellence Policy Empowering School Libraries. *World Library and Information Congress: 71th IFLA Council and General Conference, Oslo, abuztuak 14-18 kongresuan aurkeztua* (1-10). [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://archive.ifla.org/IV/ifla71/papers/039e-Mitchell.pdf>
- Montiel Overall, P. (2009). Cultural competence: A conceptual framework for library and information science professionals. *Library Quarterly*, 79(2), 175-204.
- Morales, O. A., Rincón G., A. G., eta Romero, J. T. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 195-218.
- Morduchowicz, R. (2014). Los chicos y las pantallas. *Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayona, V. (1993). *El deseo de leer*. Iruña-Pamplona: Pamiela.
- Moreno Bayona, V. (2000). *Lectura, libros y animación*. Iruña-Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Moreno Bayona, V. (2003). ¿Qué hacemos con la lectura?. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 16(166), 7-13.

- Moreno Sánchez, E. (1999). *Evaluación de los contextos de influencia en la formación de los hábitos lectores*. [Doktoretza-tesia], Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Moreno Sánchez, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña. Estudio de un caso*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Málaga.
- Moreno Sánchez, E. (2001a). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196.
- Moreno Sánchez, E. (2001b). El estudio de caso como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de los hábitos lectores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 185, 75-88.
- Moreno Sánchez, E. (2002). La familia como institución sociocultural: Su papel en la adquisición de hábitos lectores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Mosquera, R., eta Sologuren, I. (1991). Estudio y problemática de las bibliotecas escolares: Su relación con la biblioteca infantil. Su realidad en Vitoria-Gasteiz. *Cuadernos de Sección. Educación*, 4, 75-212.
- Muñoz Rodríguez, J.M., eta Hernández Martín, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 323-325.
- Nemec, J. (2011). It's (still) never too early to start!. Advocating for born to read. *Children and Libraries*, 9 (3),15-19.
- Nemirovsky, M. E. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. In M. E. Nemirovsky (koord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (11-32). Barcelona: GRAO.
- New York Comprehensive Center (2011). *Informational brief: Impact of School Libraries on Student Achievement*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc_school_library_brief.pdf

Novoa, C. (2015, otsailak 25). *Bibliotecas escolares: una vez más, argumentos para una intervención de urgencia*. [Blok de Bid blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06].

URL helbidea: <http://www.ub.edu/blokdebid/es/content/bibliotecas-escolares-una-vez-mas-argumentos-para-una-intervencion-de-urgencia>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012a). *PISA 2012. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012b). *PISA 2012*.

Euskadiko emaitzen aurkezpena. Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza, Hizkuntza politika eta Kultura Saila. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.euskara.euskadi.eus/r59738/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_curricul/adjuntos/15_ebal_diagnostikoa_310/310005_pisa_2012_aurkezpena.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2006). *Good School Libraries: Making a Difference to Learning*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06].

URL helbidea: <http://dera.ioe.ac.uk/5792/>

Ortíz-Repiso, V., eta Camacho, J. A. (2004). La biblioteca escolar como centro de alfabetización informacional y de recursos para el aprendizaje. La realidad de la comunidad de Castilla-La Mancha. *Boletín de la ANABAD*, 54(1-2), 305-317.

Osoro, K. (2006a). Biblioteca escolar y animación a la lectura. In M. E. García Gutierrez (koor.) *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado 2* (235-254). Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación educativa.

- Osoro, K. (2006b). ¿Qué es (o debe ser) una biblioteca escolar?. Concepto y fases del proyecto. *Mi biblioteca*, 5, 68-74.
- Osoro, K. (2011, urriak 6). *Muchos adultos enseñan a los niños a odiar la lectura: Tips para no cometer errores*. [El rincón del bibliotecario blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://rincondelbibliotecario.blogspot.com.es/2011/10/muchos-adultos-ensenan-los-ninos-odiar.html>
- Páez, D., eta González, J. L. (2000). Culture and social psychology. *Psicothema*, 12, 6-15.
- Pascual, J. (2004). El desarrollo de actitudes hacia la lectura en Educación Infantil. In Ministerio de Educación. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas (207-224)*. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pebe, J. (2013, abuztuak 8). Kepa Osoro Iturbe, en entrevista. [Bibliotecología & Literatura blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://bibliospb.blogspot.com.es/2013/08/kepa-osoro-iturbe-en-entrevista.html>
- Pérez-López, A., eta Gómez-Narváez, M. (2009). La biblioteca escolar recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media. *I Congreso internacional de comunicación y divulgación educativas. Granada, maiatzak 18-20 kongesuan aurkeztua (1-19)*. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://eprints.rclis.org/17581/1/Perez-Lopez_Gomez-Narvaez.pdf.
- Pérez López, A., eta Gómez-Narváez, M. (2012). La biblioteca escolar. Recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media. In M. R. Sánchez García, P. Isla Fernandez eta F. J. Sánchez-García (koord.) *Medios de comunicación en el aula: enfoques y perspectivas de trabajo (133-144)*. Barcelona: Octaedro.
- Petit, M. (2006a, azaroak 17). ¿Cuándo llegará un real reconocimiento a la importancia de los bibliotecarios escolares?. *VII Jornadas nacionales de Bibliotecas Escolares, Buenos*

- Aires, jardunaldietan aurkeztua. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/boletin_electronicoBNM/boletin_35/img/petit.pdf
- Petit, M. (2006b) La Biblioteca: una segunda oportunidad. *VII Jornada Nacional de Bibliotecarios Escolares organizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación jardunaldietan aurkeztua*. Buenos Aires. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/internacional/-/noticia/detalle/la-biblioteca-una-segunda-oportunidad;jsessionid=20FF437905F92CD3DA6AB4B2C618573C.portalweb2>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano
- Petit, M. (2011, azaroak 12). Leer y hacer uso de una biblioteca escolar: ¿y eso, para qué sirve hoy en día? [hitzaldia]. *Bibliotecas escolares en tránsito, Santiago de Compostela azaroak 10-12 kongresuan aurkeztua*. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://hitzakpartekatuz.blogspot.com.es/2012/10/leer-y-hacer-uso-de-una-biblioteca.html>
- Petit, M. (2013, urriak 23). ¿Para qué sirve leer y hacer uso de una biblioteca hoy en día?. *II Seminario Internacional de Bibliotecas Públicas, Santiago de Chile urriak 22-24 seminarioan aurkeztua*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://www.youtube.com/watch?v=vGzNL77eotU>
- Portell, J. (2008, abuztuak 27). Acercar la lectura a los niños. Despertar en la infancia el interés por los libros es un deber de la sociedad, pero, sobre todo, de los padres. *El Periódico*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/gente/20080827/acercar-lectura-los-ninos/print-19134.shtml>

- Puentes de Oyénard, S. (2000). Caminos hacia el libro. *Theorethikos: La revista electrónica de la UFG*, 3. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/julio20/cientifico02.html>
- Pulido Villar, A. (2010). La biblioteca escolar 2.0. El cambio necesario. *e-Colabora: Revista digital de Educación y Formación del profesorado*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70:la-biblioteca-escolar-20-el-cambio-necesario&catid=7:monografico&Itemid=25
- Quintanal, J. (1999) *La lectura de regazo*. Madrid: Dykinson.
- Reimers, F. et al. (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. In F. Reimers (koord.), *Aprender más y mejor* (153-303). México: Fondo de Cultura Económica, SEP, ILCE y Universidad de Harvard.
- Reyes, L. (2011). Fer lectors en un context advers. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 58-67.
- Ribeiro, M. S. (1994). Desenvolvimento de coleçãoa biblioteca escolar: umacontribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. *Transinformação*,6(1-3), 60-73.
- Rico, L. (1999). *Si tu hijo te pide un libro...* Madrid: Espasa.
- Río, T., eta Larrañaga, E. (2009). Los valores y su relación con el hábito lector. Un estudio con estudiantes universitarios. In S. Yubero, J. A. Caride eta E. Larrañaga (koord.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*, (237-244). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Roca, J. (2004) *El mito del innatismo*. Barcelona: Linceu Psicològic.
- Rodari, G. (2004). El lugar de la imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria*. [Jatorriz *Perspectiva Escolar* 43 aldizkarian argitaratua]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

- Rodríguez, P. G. (1995). ¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXV(3), 25tik aurrera.
- Rodríguez, J. M., Moreno, E., eta Muñoz, A. (1988). Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura I. *Revista de educación especial*, (3), 21-26.
- Rodríguez, J. M., Moreno, E., eta Muñoz, A. (1989). Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura II. *Revista de educación especial*, (5), 39-44.
- Rokeach, M. (1973). *The natures of Human Values*. New York: Free Press.
- Romero Martín, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, 81-116.
- Roscello, F. (2008). *A Planning Guide for Empowering Learners with School Library Program Assessment Rubric* [e-Book]. Chicago: American Association of School Librarians. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/planningguide/AASL_flyer7.pdf
- Ruíz-Tilve, C. (2002). Lectura y escuela. *Aula abierta*, 79, 1-13.
- Salaberria, R. (1995). *Bibliotecas públicas, bibliotecas escolares y centros educativos no universitarios: sistemas de interrelación. Análisis de la comarca de Donostia* [Doktoretza-tesia]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Salazar, S., eta Ponce, D. (1999). *Hábitos de Lectura*. Lima: Instituto del Libro y la Lectura.
- Sánchez-García, S., eta Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *EPI (El Profesional de la Información)*, 24(2), 103-111.

- Sánchez-García, S., Yubero, S., eta Larrañaga, E. (2010). *Lectura y universidad: la promoción de la lectura desde la Biblioteca Universitaria. Biblioteca, lectura y multimedia*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Sánchez Núñez, C. A., eta García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación inclusiva*, 2(2), 1.
- Sartó, M. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- Scholastic. (2006). *School Libraries Work!*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www.scholastic.com/ems/slp/102605/images/slw2_oct05.pdf
- Scholastic. (2008). *School Libraries Work!*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://www2.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf
- Scholastic (2010). *2010 Kids & Family reading report. Turning the page in the digital age*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://dayspringag.org/files/Fall2010/2010_KFRR.pdf
- Scholastic (2014). *Kids & Family Reading Report*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.scholastic.com/readingreport/Scholastic-KidsAndFamilyReadingReport-5thEdition.pdf>
- School Library Journal (2013). *Survey of eBook Penetration and Use in U.S School 2013*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://s3.amazonaws.com/WebVault/research/SchoolLibraryReport-2013.pdf>
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. In M. P. Zanna (konp.), *Advancex in Experimental Social Psychology* 25 (1-65). San Diego: AcademicPress.

- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo eta J. B. Portp (arg.), *Valores e comportamiento nas organizaciones* (21-25). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, S. H., eta Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S.H., Sagiv, L., eta Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68, (309-346).
- Shelley-Robinson, C. (1999). Prioridades y estrategias para el siglo XXI: La necesidad de la Educación en Información. *1er Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares seminarioan aurkeztua*. Santiago: Programa Mece Media, Ministerio de Educación.
URL helbidea: <http://www.geocities.ws/crachilecl/ponenciaa.htm>
- Sierra, J. (2009, azaroak 1). *El Sistema Educativo Vasco: de la ausencia de datos a la Evaluación de Diagnóstico* [Josusierra's blog/bloga blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://josusierra.wordpress.com/2009/11/01/el-sistema-educativo-vasco-de-la-ausencia-de-datos-a-la-evaluacion-de-diagnostico/>
- Sierra, J. (2010, urriak 3). *El efecto Matthew y la lectura en la escuela: el mejor lector cada vez sabe más y el peor, cada vez menos*. [Josusierra's blog/bloga blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://josusierra.wordpress.com/2010/10/03/el-efecto-matthew-y-la-lectura-en-la-escuela-el-mejor-lector-cada-vez-sabe-mas-y-el-peor-cada-vez-menos/>
- Sierra, J. (2011, maiatzak 5). *Interesante explicación de por qué usar el ipad (u otras tabletas?) en educación*. [Josusierra's blog/bloga blogean posta]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://josusierra.wordpress.com/2011/05/07/interesante-explicacion-de-por-que-usar-el-ipad-u-otras-tabletas-en-educacion/>

- Sierra, J. (2012, Maiatzak 12). *Resultado del estudio PISA-L: El alumnado de lengua familiar castellana, cuando hace las pruebas PISA en euskera, no es capaz de demostrar su nivel de competencia como cuando las hace en castellano. Esto no ocurre con el alumnado de lengua familiar euskera (que domina las dos lenguas.* [Josusierra's blog/bloga blogean]. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://josusierra.wordpress.com/2012/05/12/resultado-del-estudio-pisa-l-el-alumnado-de-lengua-familiar-castellana-cuando-hace-las-pruebas-pisa-en-euskera-no-es-capaz-de-demostrar-su-nivel-de-competencia-como-cuando-las-hace-en-castellano-e/>
- Sipilä, S. (2015). Strong libraries, strong societies. *EPI (El Profesional de la Información)*, 24(2), 95-101.
- Softlink. (2014). *Australian School Library Survey : Findings from Softlink's 2013 Australian School Library Survey into school library budgets, staffing and literacy levels in Australian school libraries.* [e-Book]. Camberra. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.softlinkint.com/softlinkint/wp-content/uploads/2013/11/Softlink-Australian-School-Library-Survey-2013-Report.pdf>
- Solé, I. (1993). Lectura: ¿placer?, ¿obligación?. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, 32-38.
- Solé, Isabel. (1997). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2006). El reto de la lectura. In I. Solé (arg.), *Estrategias de Lectura* (21-39). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61.
- Sotoca, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 481-500.

- Strommen, L.T. eta Mates, B.F. (2004) Learning to love Redding: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 188–200.
- Subirats, M. (2003). Una democracia imperfecta. *Cuadernos de Pedagogía*, 336, 52-54.
- Teixidor, E. (2005, urtarrilak 19). Estrategias del deseo o trucos para leer. *La Vanguardia (suplemento Culturas)*.
- Tejerina Lobo, I. (zuz.), Rodríguez, B. (koord.) et al. (2004). *Lectores y lecturas literarias en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tibian, C. (2005). Canada Bibliothèques scolaires et formation du bibliothécaire. *Savoirs CDI*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://www.cndp.fr/savoircdi/societe-de-linformation/international/regard-sur-le-continentnordamericain/canadabibliotheques-scolaires-et-formation-du-bibliothecaire-scolaire.html>
- Todd, R. J., eta Kuhlthau, C. C. (2005). Student learning through Ohio school libraries, Part 1: How effective school libraries help students. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 63-88.
- Todd, R., eta Kuhlthau, C. C. (2005). *Student Learning Through Ohio School Libraries: The Ohio Research Study*. Part 2: Faculty perceptions of effective school libraries. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 89-110.
- Togores Martínez, R. (2013) *El valor social de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona: una primera aproximació metodològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de Planificació i Avaluació, 7.
- Trabal, M. (2011). El lector feble des de la biblioteca. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 68-75.

- Tubella, P. (2010, apirilak 6). Keith Richards confiesa su pasión secreta: ser ratón de biblioteca. *El País*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: http://elpais.com/diario/2010/04/06/agenda/1270504803_850215.html
- Turnbull, M., Hart, D., eta Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(1), 6-23.
- UNESCO (2013). *Datos del Informe de la UNESCO sobre la Situación Educativa de América Latina y del Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?. *Ocnos*, 10, 71-89.
- Valenza, J. (2010, abuztuak 24). Things I think teacher librarians should unlearn (20 & counting). *School Library Journal*. [on-line] [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <http://blog.schoollibraryjournal.com/neverendingsearch/2010/08/24/things-i-think-teacher-librarians-should-unlearn-18-and-counting/>
- Van Assche, E., Duyck, W., Hartsuiker, R. J., eta Diependaele, K. (2009). Does bilingualism change native-language Reading?. *Psychol Sci*, 20, 1-5.
- Vanobbergen, B., Daems, M., eta Van Tilburg, S. (2009). Bookbabies, Their Parents and the Library: An Evaluation of a Flemish Reading Programme in Families with Young Children. *Educational Review*, 61(3), 277-287.
- Vieira de Castro, R., eta Dionísio de Sousa, M. L. (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. Dados preliminares de um estudo nacional. *Forum*, 20, 111-132.

- Vila, I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 1-29.
- Wall, W. D., Schonell, F. J., Olson, W. C., eta Baretto, R. (1970). *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, D., Wavell, C., eta Morrison, K. (2013). *Impact of School Libraries on Learning. Critical review of published evidence to inform the Scottish education community*. OpenAIR@RGU. [online]. [kontsulta: 2015-10-06]. URL helbidea: <https://openair.rgu.ac.uk/handle/10059/1093>
- Yáñez, E. eta Zamora, M. J. (2006). *Guía práctica para el desarrollo y dinamización de la Biblioteca escolar en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Yubero, S. (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In P. C. Cerrillo eta J. García Padrino (koord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (59–69). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S. (2009). Valores sociales: Educación y lectura. In S. Yubero, J. A. Caride eta E. Larrañaga (koord.), *Sociedad educadora, sociedad lectora-en*, (93-112). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Yubero, S., eta Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 6, 7-20.
- Yubero, S., Larrañaga, E., eta Sánchez, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educareducere*, año XV, 51-64.

Eranskinak

I. ERANSKINA. Aurkezpen gutuna (euskeraz)



Zuzendari jaun/anderea:

Bilboko Irakasle Eskolako irakaslea naiz eta ikerketa bat egiten hasi naiz Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakur-ohiturak eta aisialdi-aukerak aztertzeko. Egin nahi dudan lan honen bidez, ezagutu nahi dut irakur-ohiturak eta aisialdi-aukerak egiatan nola uztartzen diren eskola-ume hauengan.

Ikerketa hau, UPV/EHUko Psikodidaktika Doktorego Programa barruan burutu nahi dudan tesiaren lanetariko bat da, eta zugana jo dut tesiaren oinarria izango diren **inkestak zuon ikasleei pasatu ahal izateko baimen eske**. Ikerketaren gainbegiratze eta zuzentze lanak nire tesi zuzendaria den Xabier Etxaniz Erle UPV/EHUko irakasleak eta Haur eta Gazte Literaturan adituak egingo ditu.

Ondoko datu hauetan zehazten da nire eskaera:

1. Lehen Hezkuntzako **D ereduko 4., 5., eta 6. mailetako ikasleak** izango lirateke inkestatuak
2. Bete beharreko **inkestak 21 galdera** ditu eta galdera batzuetan azpigaldera batzuk ere badaude. Gutun honekin batera inkesta zuk ezagutzeko kopia bat bidaltzen dizut
3. Inkesta **betetzeko denbora**, goitik jota, **30 minutukoa** izango da, nire ustez
4. Inkesta, zuek eragozpenik ez baduzue ikusten, **abenduan edo urtarrilean zehar** pasatuko nuke

Inkesten emaitzak Hezkuntza komunitate osoarentzat, bai eta zuen zentroarentzat ere, onuragarri eta aberasgarri izango direlakoan, **zure laguntza eskatu nahi dizut egitasmo hau burutzeko**.

Asko eskertuko nizuke inkesta hau kurtso horietako ikasleei pasatzeko **zuen baimena ote dudan jakinarazten badidazu hurrengo bide hauek erabiliz:**

***Posta:**

Maite Serna Martínez

Barrio Sarriena, s/n.

489400 LEIOA. (Bizkaia)

***E-posta:** maite.serna@ehu.es

Ikerketa amaieran zuen zentroko datuak, bai eta ikerketa guztiarenak, jakinaraziko dizkizuegu, jakinaren gainean egon eta nahi izanez gero zentroan irakurzaletasunaren aldeko politikak bideratzeko. Jakin ezazu, dena den, inkesta guztiz anonimoa izango dela eta zuen zentroaren izena ez dela publiko egingo.

Mila esker eskaini didazun arretagatik. Besterik gabe, ondo izan.

Bilbon, 2011ko abenduaren 9an.

MAITE SERNA MARTÍNEZ

Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola / Escuela de Magisterio de Bilbao

UPV/EHU

Leioa

maite.serna@ehu.es

Tf. 94 601 4551

2. ERANSKINA. Aurkezpen gutuna (gazteleraz)



Estimado-a director-a:

Soy una profesora de la Escuela de Magisterio de Bilbao que está llevando a cabo una investigación acerca del comportamiento lector y las opciones de ocio de los escolares de Educación Primaria de Bizkaia. Con este trabajo pretendo conocer el modo en el que se vinculan la conducta lectora y las aficiones de estos escolares.

Este proyecto se enmarca en la tesis que pretendo realizar en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica de la UPV/EHU, y me he puesto en contacto con usted para **solicitarle el permiso necesario para pasar a sus alumnos-as una de las encuestas** en las que estará basada mi tesis. La supervisión y dirección de esta investigación estará a cargo del profesor de la UPV/EHU y especialista en Literatura Infantil y Juvenil Xabier Etxaniz Erle, bajo cuya dirección estoy realizando esta tesis.

Mi petición se concreta del siguiente modo:

1. Los encuestados serían los-as alumnos-as de **4º, 5º y 6º curso** de Educación Primaria (**modelo A**)
2. La encuesta que deberán complementar consta de **21 preguntas**, y algunas de ellas se concretan con otras nuevas preguntas. Junto con esta carta les envío una copia de la misma para que la conozcan de antemano
3. El tiempo calculado para la realización de la encuesta considero que será como máximo de **30 minutos**
4. La encuesta, si ustedes no tienen objeción, la pasaría a lo largo de **diciembre o enero**.

Me gustaría, en definitiva, contar con su colaboración para poder realizar este proyecto del que considero puede beneficiarse tanto la comunidad educativa en su conjunto, así como su propio centro.

Le agradecería que me comunicase si cuento con su permiso para realizar esta encuesta a sus alumnos y alumnas **utilizando cualquiera de estos medios:**

***Dirección postal:**

Maite Serna Martínez

Barrio Sarriena, s/n.

489400 LEIOA. (Bizkaia)

***E-mail:** maite.serna@ehu.es

Al finalizar la investigación les haré llegar los datos referentes a su centro y los del resto de los centros, para que tengan conocimiento de ellos, y si es de su interés, para diseñar conjuntamente actividades de promoción de la lectura. Quisiera que supieran, sin embargo, que la encuesta es de carácter anónimo y no se hará público el nombre de su centro.

Le doy las gracias por su atención y reciba un cordial saludo.

Bilbao, 9 de diciembre de 2011.

MAITE SERNA MARTÍNEZ

Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola / Escuela de Magisterio de Bilbao

UPV/EHU

Leioa

maite.serna@ehu.es

Tf. 94 601 4551

3. ERANSKINA. Ikasleentzako galdetegia (euskeraz)

Erantzuteko aukera bat biribildu.

ZURE DATUAK

1. Kurtsoa: - 4. maila - 5. maila
- 6. maila

2. Adina: - 8 urte - 9 urte - 10 urte - 11 urte - 12 urte

3. Neska Mutila

4. Zein hizkuntza erabiltzen duzu...

- Amarekin?

Euskara Gaztelania Beste bat

- Aitarekin?

Euskara Gaztelania Beste bat

5. Noraino ezagutzen dute zure gurasoek euskara?

- Amak:	- Aitak:
<input type="checkbox"/> Ulertzen du eta hitz egiten du	<input type="checkbox"/> Ulertzen du eta hitz egiten du
<input type="checkbox"/> Ulertzen du, baina ez du hitz egiten	<input type="checkbox"/> Ulertzen du, baina ez du hitz egiten
<input type="checkbox"/> Ez du ulertzen eta ez du hitz egiten	<input type="checkbox"/> Ez du ulertzen eta ez du hitz egiten

6. Zer ikasi dute zure gurasoek?

- Amak:	- Aitak:
<input type="checkbox"/> Lehen Hezkuntza	<input type="checkbox"/> Lehen Hezkuntza
<input type="checkbox"/> Lanbide Heziketa	<input type="checkbox"/> Lanbide Heziketa
<input type="checkbox"/> Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa	<input type="checkbox"/> Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa

<input type="checkbox"/> Unibertsitateko ikasketak	<input type="checkbox"/> Unibertsitateko ikasketak
<input type="checkbox"/> Ez dakit	<input type="checkbox"/> Ez dakit

Inkesta honetan irakurketa eta Interneten erabilerari buruzko galdera batzuk egingo dizkizugu.

Oso garrantzitsua da benetan pentsatzen duzuna adieraztea.

Jakin ezazu asko estimatzen dudala zure iritzia, beraz, aldez aurretik,

ESKERRIK ASKO!

(Mesedez, gogoratu galdera guztiak erantzun behar dituzula).

Esaldi bakoitzean aukera bakarra biribildu.

1 Irakurri esaldi hauek. ADOS AL ZAUDE?

1.1. Garrantzitsua da egunero pixka bat irakurtzea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.2. Garrantzitsua da liburuak zaintzea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.3. Irakurtzea garrantzitsua da niretzat

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.4. Garrantzitsua da liburu asko ezagutzea eta irakurtzea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.5. Irakurtzea garrantzitsua da ikasteko

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.6. Garrantzitsua da nire denbora librean irakurtzen ondo pasatzea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados*
nago

1.7. Garrantzitsua da lagunen artean irakurtzen dugunari buruz hitz egitea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados nago*

1.8. Irakurtzen badugu, pertsona hobek izango gara

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago* *Erabat ados nago*

1.9. Garrantzitsua da etxean liburuak edukitzea

Ez nago batere ados *Ez nago oso ados* *Nahiko ados nago*
 Erabat ados nago

2. Irakurtzea gustatzen zaizu?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

3. Zure ustez, irakurtzea zenbat gustatzen zaio...

3.1. zure aitari?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

3.2. zure amari?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

3.3. zure andereño edo maisuari?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

3.4. zure lagunei?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

3.5. zure neba-arrebei (baldin badituzu eta irakurtzen badakite)?

Batere ez *Gutxi* *Nahiko* *Asko*

4. Gurasoak noizbait irakurtzen ikusi dituzu bere denbora librean?

4.1. Ama:

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

4.2. Aita:

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

5. Zure gurasoek...

5.1. Amak edo aitak txikitan ipuinak irakurtzen zizkizun?

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

5.2. Liburuak gurasoekin batera irakurtzen dituzu?

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

5.3. Liburuak oparitzen dizkizute gurasoek?

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

5.4. Irakurtzeko liburuak gomendatzen dizkizute gurasoek?

Behin ere ez Askotan *Gutxitan* *Nahikotxotan*

5.5. Gurasoekin hitz egiten duzu irakurritako liburuei buruz?

Behin ere ez *Gutxitan* *Nahikotxotan* *Askotan*

6. Zenbat liburu irakurri zenituen joan den kurtsoan?: _____

6.1. Zenbat liburu izan ziren eskolarako?: _____

6.2. Zenbat liburu irakurri dituzu udako oporretan?: _____

6.3. Zein hizkuntzatan irakurri dituzu liburu horiek?:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+10
<i>Euskaraz, zenbat?</i>												
<i>Gaztelaniaz, zenbat?</i>												
<i>Beste batean, zenbat?</i>												

7. Noiz irakurtzen duzu zure denbora librean inork lagundu gabe?

Egunero edo ia egunero

- Astean behin edo bitan*
- Hilabetean batzuetan*
- Hiruhilean batzuetan*
- Ia inoiz ez*
- Inoiz ez*

7.1. Zein hizkuntzatan irakurtzen duzu inork agindu gabe irakurtzen duzunean?

- Euskaraz bakarrik*
- Euskaraz bereziki*
- Gaztelaniaz bakarrik*
- Gaztelaniaz bereziki*
- Euskaraz zein gaztelaniaz*
- Beste hizkuntza batean*

8. Zergatik irakurtzen duzu? Nahi baduzu, biribildu aukera bat baino gehiago.

- Gustatzen zaidalako*
- Ikasteko*
- Behartzen nautelako*
- Ez aspertzeko*
- Klaseko lanak egiteko*
- Beste arrazoi batzuegatik*

9. Nork animatzen zaitu GEHIEN irakurtzera?.

- Irakasleek* *Gurasoek* *Lagunek* *Anai-
arrebek*
- Beste batzuek:* _____

10. Non lortzen dituzu irakurtzeko liburuak? Nahi baduzu, biribildu aukera bat baino gehiago.

- Eskolako liburutegian*
- Liburutegi batean*
- Lagun batek edo famliako batek uzten dizkit*
- Erosten ditut/Gurasoek erosten dizkidate*

11. Munduko liburu guztiak irakurri ditut.

- Bai*
- Ez*

12. Eskolako liburutegira joaten zara?

- Bai*
- Ez*

13. Joaten bazara, zertarako joaten zara? Nahi baduzu, biribildu aukera bat baino gehiago.

- Irakurtzeko*
- Informazioa bilatzeko*
- Etixerako lanak egiteko*

14. Zertan laguntzen dizu liburutegiko arduradunak? Nahi baduzu, biribildu aukera bat baino gehiago.

- Informazioa bilatzen*
- Liburuak aukeratzen*
- Ezertan ere ez*

15. Baduzu ordenagailurik etxean?

- Bai*
- Ez*

16. Baduzu Internet etxean?

- Bai*
- Ez*

17. Non erabiltzen duzu Internet? Nahi baduzu, biribildu aukera bat baino gehiago.

- Etxean*
- Eskolan*
- Liburutegian*
- Beste toki batzuetan*

18. Zenbat aldiz erabiltzen duzu Internet?

- Egunero edo ia egunero*
- Astean behin edo bitan*
- Hilabetean batzuetan*
- Hiruhilean batzuetan*
- Ia inoiz ez*
- Inoiz ez*

19. Baduzu liburu elektronikorik (E-Reader/E-book)? →

- Bai*
- Ez*



20. Zenbat aldiz erabiltzen duzu Internet?

	Inoiz ez	Astean behin baino gutxiago	Astean behin gutxienez	Egunero edo ia egunero
<input type="checkbox"/> <i>Nabigatzeko web orrietan</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>Informazioa bilatzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>Zerbait jaisteko (pelikulak, musika...)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>Txatean edo Twitteen aritzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>Jolasteko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>Liburuak irakurtzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Zeintzuk dira GEHIEN GUSTATZEN ZAIZKIZUN JARDUERAK zure denbora librean? Aukeratu eta **BIRIBILDU 3 BAKARRIK.**

- Kirolen bat egitea*
- Zinemara joatea*
- Familiarekin etxean egotea*
- Lagunekin ibiltzea*
- Telebista ikustea*
- Musika entzutea*
- Irakurtzea*
- Ezer ez egitea*
- Interneten nabigatzea*
- PlayStation/Game Boy/Nintendo-rekin jolastea*

Mila esker! (Ziur egon, mesedez, galdera guztiak erantzun dituzula)

<input type="checkbox"/> Educación Primaria	<input type="checkbox"/> Educación Primaria
<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Formación Profesional
<input type="checkbox"/> Estudios de Secundaria y Bachillerato	<input type="checkbox"/> Estudios de Secundaria y Bachillerato
<input type="checkbox"/> Estudios Universitarios	<input type="checkbox"/> Estudios Universitarios
<input type="checkbox"/> No lo sé	<input type="checkbox"/> No lo sé

A continuación te haremos unas preguntas relacionadas con la lectura y el uso de Internet.

Es muy importante que digas lo que piensas de verdad.

Quiero que sepas que valoro mucho tu opinión, por lo que te agradezco sinceramente tu ayuda.

Recuerda, por favor, que no debes dejar ninguna pregunta sin contestar.

1. Lee estas frases. ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE DICEN?. Rodea con un círculo la opción con la que estés más de acuerdo.

1.1. Es importante leer un rato todos los días

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.2. Es importante cuidar los libros

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.3. La lectura me importa

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.4. Es importante conocer y haber leído muchos libros

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.5. Es importante leer para aprender

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.6. Es importante disfrutar parte de mi tiempo leyendo

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.7. Es importante compartir las lecturas con mis amigos

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.8. Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

1.9. Es importante tener libros en casa

Nada de acuerdo **Poco** de acuerdo **Bastante** de acuerdo
Muy de acuerdo

2. ¿Te gusta leer?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

3. ¿Cuánto crees que le gusta la lectura a...

3.1. tu padre?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

3.2. tu madre?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

3.3. tu maestra/maestro?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

3.4. tus amigos/amigas?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

3.5. tus hermanos/hermanas (si tienes y saben leer)?

Nada **Poco** **Bastante**
Mucho

Otro idioma?													
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. Aparte de tus lecturas para estudiar, ¿cuánto lees de *forma voluntaria* en tu tiempo libre?:

- Todos o casi todos los días
 Alguna vez al mes
 Casi nunca
 Una o dos veces por semana
 Alguna vez al trimestre
 Nunca

7.1. ¿Y en qué idioma lees de *forma voluntaria* en tu tiempo libre?

- Solo en castellano
 Solo en euskera
 En euskera y en castellano
 Sobre todo en castellano
 Sobre todo en euskera
 En otro idioma

8. ¿Por qué lees? Puedes marcar varias opciones.

- Porque me gusta
 Para aprender
 Porque me obligan
 Para no aburrirme
 Para completar trabajos de clase
 Otros motivos

9. ¿Quiénes te animan más a leer?. Puedes marcar varias opciones.

- Mis profesores
 Mi padre/madre
 Mis amigos/amigas
 Mis hermanos/hermanas
 Otros _____

10. ¿Dónde consigues los libros que lees? Puedes marcar varias opciones.

- En la biblioteca del centro
 En una biblioteca pública
 Me los deja algún amigo o familiar
 Los compro/Me los compran mis padres

11. He leído todos los libros del mundo.

- Sí
 No

12. ¿Sueles ir a la biblioteca de tu centro?

- Sí
 No

13. En caso de ir, ¿Para qué la utilizas? Puedes marcar varias opciones.

- Para buscar información
- Para hacer deberes
- Para leer

14. ¿En qué te ayuda el responsable de biblioteca? Puedes marcar varias opciones.

- Buscando información
- Eligiendo libros
- En nada

15. ¿Tienes ordenador en casa?

- Sí
- No

16. ¿Tienes Internet en casa?

- Sí
- No

17. ¿Dónde utilizas Internet? Puedes marcar varias opciones.

- En casa
- En la Biblioteca
- En la escuela
- En otros lugares

18. ¿Con qué frecuencia utilizas Internet?

- Todos o casi todos los días Alguna vez al mes Casi nunca
- Una o dos veces por semana Alguna vez al trimestre Nunca



19. ¿Tienes libro electrónico (E-Reader/E-book)?

- Sí
- No

20. ¿Con qué frecuencia utilizas Internet para....?

	Nunca	Menos de 1 vez a la semana	Al menos 1 vez a la	Todos o casi todos
<input type="checkbox"/> Navegar por webs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Buscar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Descargar películas, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Chatear, Twitrear,.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jugar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Leer libros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Entre las actividades que te proponemos, rodea con un círculo LAS 3 QUE MÁS TE GUSTA HACER en tu tiempo libre.

- Practicar algún deporte**
- Ir al cine**
- Estar en casa con mi familia**
- Salir con mis amigos/amigas**
- Ver la televisión**
- Escuchar música**
- Leer**
- No hacer nada**
- Navegar por Internet**
- Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo**

¡Muchas gracias!

(Por favor, comprueba que has contestado a todas las preguntas)

5. ERANSKINA. Liburuzaintzako aurkezpen gutuna (euskeraz)

Liburutegiko arduradun jaun/andrea:

Maite Serna Martínez naiz, UPV/EHUko Irakasleen Unibertsitate Eskolako Hizkuntza eta Literaturaren Saileko irakaslea. Egun, ikerketa bat egiten ari naiz Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakur-ohiturak eta aisialdi-aukerak aztertzeko. Ikerketa honekin batera, eskola liburutegiak ikasleen irakur-ohituretan izan dezakeen eragina ere aztertu nahi dut.

Hori dela eta, irakaslea eta liburutegiko arduraduna zaren aldetik, zure lekukotasunean oinarritu nahi dut nire ikerlana, irakurketa eta eskola liburutegiaren loturaz diagnosi bideratuago eta zehatzago egiteko.

Ikerketa-lan honetarako gutunean jaso duzun inkesta erabiliko dut, baita ordu laurden inguru iraungo duen elkarrizketa bat ere. **Zeuk emandako informazioa konfidentziala izango da eta ez da jakitera emango informazio hori nori buruzkoa den.**

Bizkaian ez da inoiz hau bezalako ikerketa lanik egin (ez Lehen Hezkuntzako ikasleen irakur-ohitura eta aisialdi-aukerari buruzkoa, ezta irakurzaletasuna eta eskola liburutegiaren loturari buruzkoa ere) eta nik lan hau burutzeko zure laguntza eskatu nahi dizut.

Hortaz, mesedez bete ezazu esku artean duzun inkesta eta laster jarriko naiz zurekin harremanetan elkarrizketa labur baterako hitzordua adosteko. Ezin baduzu nirekin elkarrizketatu, eskertuko nizuke esatea noiz den unerik egokiena zurekin telefonoz hitz egiteko.

Aldez aurretik eskertu nahi dizut zure laguntza baliotsua. Jaso ezazu agur bero bat.

Leioan, 2012ko irailaren 30ean

MAITE SERNA MARTÍNEZ

Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola / Escuela de Magisterio de Bilbao

UPV/EHU

Leioa

maite.serna@ehu.es

6. ERANSKINA. Liburuzaintzako aurkezpen gutuna (gaztelaniaz)



Estimada/Estimado responsable de Biblioteca:

Mi nombre es Maite Serna Martínez, profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU. En estos momentos me encuentro preparando la tesis doctoral en el programa de Psicodidáctica de la UPV/EHU, sobre las relaciones entre el comportamiento lector y las opciones de ocio de los alumnos y las alumnas de los últimos cursos de Educación Primaria. Me pongo en contacto con ud. porque paralelamente estoy llevando a cabo una investigación para conocer la incidencia de la utilización de la biblioteca escolar en la conducta lectora de este alumnado.

Para realizar este análisis me ha parecido imprescindible dirigirme a ustedes por ser el colectivo que por su dedicación tanto a la docencia como a la biblioteca mejor conoce las características de la biblioteca escolar y la realidad de la lectura en su centro.

No existe ningún trabajo sobre estos temas en Bizkaia (ni sobre el comportamiento lector y opciones de ocio de los alumnos y las alumnas, ni sobre la relación de los comportamientos lectores con la Biblioteca escolar). Por ello, necesito su colaboración.

Para esta investigación he diseñado una encuesta, así como unas preguntas que me gustaría realizarle en una breve entrevista. **Ambas son de carácter ANÓNIMO** y por tanto, **nunca se hará público de dónde procede la información.**

Le pido y le agradezco sinceramente que me dedique unos minutos para completar la encuesta que le envío junto con esta carta. Quisiera solicitarle además, que me facilitasen una cita, a la hora y fecha que usted crea más conveniente, para acercarme a su centro y poder realizarle una entrevista de unos 15 minutos. Si usted no pudiera entrevistarse conmigo, le agradecería que me indicase el momento más conveniente para hablar con usted por teléfono.

En breve me pondré en contacto con ustedes vía e-mail o teléfono.

Agradeciéndole de antemano su valiosa colaboración, reciba un cordial saludo,

Leioa, 30 de septiembre de 2012.

MAITE SERNA MARTÍNEZ
Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola / Escuela de Magisterio de Bilbao
UPV/EHU

Leioa
maite.serna@ehu.es

7. ERANSKINA. Liburuzaintzako galdetegia (euskeraz)

Eskola liburutegiko arduradunentzako inkesta

Galdera sorta honek eskola liburutegiak irakurketan duen inplikazioa aztertzea du xede nagusia, eta bertan aurkituko dituzun galderak eskola liburutegiko arduradun gisa duzun esperientziatik erantzuteko dira.

Galdera sorta honen bitartez lortuko ditudan datuak “Bizkaiko eskola-ikasleek irakurketa-ohituren eta irakurketaz dituzten balioen arteko harremanak. Irakur jarreraren eta aisialdi aukeren azterketa” izeneko tesi lana burutzeko baino ez dira erabiliko, eta **datuok anonimoak** izango dira.

Ikerketa honekin ez dugu inoren ezagutza edo gaitasun teknikoari buruzko ebaluaziorik egin nahi, bai aldiz, ikasleen irakur-ohiturei buruzko diagnosi bideratua eta zehatza, eta hortaz, zure laguntza ezinbestekoa da niretzat.

Edukiko zenituzke minutu batzuk?

Galdera sorta hau betetzeko, mesedez, har itzazu ohar hauek kontuan:

1. Aurkezpen gutuna irakurri ostean, bete ezazu galdera sorta hau
2. Erantzun behar duzunean, jarri X bat zure erantzunari dagokion lekuan
3. Behin galdera sorta beteta duzula, sartu gutunazalean eta ni pasatuko naiz zuenetik jasotzera
4. Laguntza behar baduzu: maite.serna@ehu.es

¡MILA ESKER!

1. Noiztik funtzionatzen du eskola liburutegi honek?: _____

2. Nork antolatu eta jarri du martxan?

Funtzioa/Lanbidea	
Liburutegiko arduraduna	
Maisu-maistra	
Administraria	
Aita-ama	
Besteren bat (zehaztu)	

3. Zu ez den beste inor arduratzen da eskola liburutegiaz?

Bai (Joan 3.1era)

Ez (Joan 4ra)

3.1. Esadazu, mesedez, zeintzuk eta zenbat diren pertsona horiek eta zein ardura duten liburutegian:

Funtzioa	Zenbat pertsona	Orduak pertsonako	Zeregina
Liburutegiko arduraduna			
Maisu-maistra			
Administraria			
Aita-ama			
Ikasleak			
Besteren bat (zehaztu)			

4. Eskola liburutegiari inoiz ebaluaziorik egin al zaio?

Bai (Joan 4.1era)

Ez (Joan 5era)

4.1. Esadazu, mesedez, noiz egin zen azken ebaluazioa: Urtea: 20__

4.2. Zeintzuk izan ziren ebaluazioaren ondorioak?:

Indarguneak	Hobetu beharra

4.3. Eta, ebaluazio ondorioak kontuan hartu dituzue irakurketa-jarduerak formulatzeko eta zehazteko?

Bai

Ez

5. Zure ikastetxeko liburutegiak 2011-2012 aldian honako zerrenda honetako **zailtasunen bat izan badu bere aktibitate edo funtzionamenduari lotuta**, adierazi zein zailtasun eta horren garrantzia liburutegiaren funtzionamendurako:

5.1. Ekonomia-faktoreak

5.1.1. Presupuesto falta

Garrantzitsua

Garrantzigabea

5.2. Barne-faktoreak

5.2.1. Antolakuntzaren arazoak

Garrantzitsua

Garrantzigabea

5.2.2. Langile kualifikatuaren falta

Garrantzitsua

Garrantzigabea

5.2.3. Funtsa berrien falta

Garrantzitsua

Garrantzigabea

5.2.4. Interes falta

Garrantzitsua

Garrantzigabea

5.3. Bestelako faktoreak

5.3.1. Informazio gutxi liburutegiari buruz

Garrantzitsua

Garrantzigabea

6. Zein jarduerari eskeintzen diozu denbora gehien?

Ikasleentzako jarduerari	
Lan teknikoei. Antolakuntza lanei	
Mailegu zerbitzuari	
Maisu-maistren eskaerei	

6.1. Astero, zenbat ordu?:

	Orduak
Ikasleentzako jarduerari	
Lan teknikoei. Antolakuntza lanei	
Mailegu zerbitzuari	
Maisu-maistren eskaerei	

7. Zure dedikazioa eskola liburutegian egokia iruditzen zaizu?

Bai

Ez

8. Liburutegiaren ordutegia eta zerbitzuak zabaltzea beharrezkoa ikusten duzu?

Bai

Ez

9. Zure ustez, zein izango litzateke dedikazio egokia eskolak behar dituen zerbitzuak eskaini ahal izateko?: _____

10. Eskola liburutegiak disziplina-arlo bakoitzerako behar adina material dauka?

Bai

Ez

10.1. Zein disziplina-arlotan gehien?

Literatura

Natur zientziak

Arteak

Historia

Besterik

Teknologia

Filosofia

Musika

Euskara

Lengua

Plastika

Geografia

Atzerriko hizkuntzak

11. Liburutegiak literatur-genero bakoitzerako behar adina material dauka?

Bai

Ez

18. Maisu-maistrei jakinarazten zaie eskola liburutegian zein liburu edo material berri jasotzen den?

Bai

Ez

19. Liburutegiaren funtsa eguneratzeko maisu-maistrei aldian behin kontsultatu egiten zaie?

Bai

Ez

20. Zure ustez, irakurketa-ohiturak sustatzeko zuen liburutegian dauden baliabide eta funtsaren kalitatea da...

Oso txarra

Txarra

Hala-holakoa

Ona

Oso ona

21. Zure ustez, zuen eskola liburutegiak baliabide gehiago beharko luke:

Irakurketarako

Informazioarako

Digitalak

22. Adierazi zerrenda honetako zerbitzuetatik zeintzuk eskaintzen dituzuen eskola liburutegian:

Informazio-orriak irakurketaz eta liburutegiaz	
Irakurketa-gidak	
Zikloetako oinarrizko irakurketa ibilbideak	
Internet zerbitzua	
Liburu sortak, maleta bidaiariak edo antzeko ekimenak familientzat	
Liburutegiko zerbitzu eta baliabideei buruzko orientabide-ikastaroak	
Informazio-iturrietara eta ikerketara hurbiltzeko orientabideak	
Interneteko gaikako baliabideen edizioa (Haur eta Gazte Literaturaz, disziplina-arlo desberdinez, ...)	

23. Ikastetxeko bileretan (klaustroetan, ziklo bileretan,...), eskola liburutegi eta irakurketa-programaren berri ematen duzu?

- Beti Gehienetan Batzuetan Inoiz ez

24. Eskola liburutegiak badu gunerik eskolaren web gunean?:

- Bai Ez

25. Zein euskarri erabiltzen duzu irakurtzeko?

	Inoiz ez	Astean behin baino gutxiago	Astean behin gutxienez	Egunero edo ia egunero
Digitala	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Inprimatua	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

26. Baduzu liburu elektronikorik (E-Reader/E-book)?

- Bai Ez

27. Zeintzuk erabiltzen dituzu?

- Ordenagailua Mugikorra E-Reader/ E-book

28. Baduzu ordenagailurik etxean?

- Bai Ez

29. Baduzu Internet etxean?

- Bai Ez

30. Non erabiltzen duzu Internet? Nahi baduzu, markatu aukera bat baino gehiago.

Etxean

Eskolan: Liburutegian Informatika gelan Ikasgelan

Gune publikoetan: Tabernetan Ziberguneetan Aire zabalean

31. Zenbat aldiz erabiltzen duzu Internet?

	Inoiz ez	Astean behin baino gutxiago	Astean behin gutxienez	Egunero edo ia egunero
<i>Nabigatzeko web orrietan</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Informazioa bilatzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Zerbait jaisteko (pelikulak, musika...)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>E-maila kontsultatzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Erosteko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Sare sozialetan parte hartzeko</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Irakurzalea zara?.

- Bai, oso zalea Bai, nahiko zalea Ez oso zalea Ez naiz batere zalea

33. Noiz irakurtzen duzu?

- Egunero edo ia egunero Hilabetean batzuetan Ia inoiz ez
 Astean behin edo bitan Hiruhilean batzuetan Inoiz ez

34. Zein literatur-genero duzu gustukoen?

- Saiakera Poesia Antzerkia
 Eleberria Ipuina Beste bat: _____

35. Zer irakurri ohi duzu?

- Prentsa Aldizkariak Liburuak

36. Noiz irakurtzen dituzu egunkariak?

- Egunero edo ia egunero Oporretan Ia inoiz ez
 Asteburuetan Noiz edo noiz Inoiz ez

• Zein egunkari?

- Estatu mailakoak Kirol egunkariak Tokikoak

37. Zergatik irakurtzen duzu?

- Ongi pasatzeko Barne-ihesbidea topatzeko Ikasteko
 Gustatzen zait Informatzeko Eguneratua egoteko
 Besterik _____

38. Zenbat (irakurtzeko) liburu irakurri dituzu azken urtean?

- Batere ez 3-5 11-15 21-50
 1 edo 2 6-10 16-20 50+

39. Esadazu, mesedez, zure prestakuntza gai hauetan:

Bibliotekonomian	Haur eta Gazte Literaturan	Irakurzaletasun-sustapenean	Informazio-gaitasunetan
<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikasketak <input type="checkbox"/> Autodidakta <input type="checkbox"/> Ezer gutxi	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikasketak <input type="checkbox"/> Autodidakta <input type="checkbox"/> Ezer gutxi	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikasketak <input type="checkbox"/> Autodidakta <input type="checkbox"/> Ezer gutxi	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikasketak <input type="checkbox"/> Autodidakta <input type="checkbox"/> Ezer gutxi

40. Ebaluatu zure ezagutza gai hauetan:

Bibliotekonomian	Haur eta Gazte Literaturan	Irakurzaletasun-sustapenean	Informazio-gaitasunetan
<input type="checkbox"/> Oso ona <input type="checkbox"/> Egokia <input type="checkbox"/> Eskasa	<input type="checkbox"/> Oso ona <input type="checkbox"/> Egokia <input type="checkbox"/> Eskasa	<input type="checkbox"/> Oso ona <input type="checkbox"/> Egokia <input type="checkbox"/> Eskasa	<input type="checkbox"/> Oso ona <input type="checkbox"/> Egokia <input type="checkbox"/> Eskasa

41. Esadazu, mesedez, NON edo NOLA ikasi dituzun gai hauek

Bibliotekonomia	Haur eta Gazte Literatura	Irakurzaletasuna sustatzea	Informazio-gaitasunak
-----------------	---------------------------	----------------------------	-----------------------

<input type="checkbox"/> Unibertsitatean	<input type="checkbox"/> Unibertsitatean	<input type="checkbox"/> Unibertsitatean	<input type="checkbox"/> Unibertsitatean
<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikastaroetan	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikastaroetan	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikastaroetan	<input type="checkbox"/> Prestakuntza-ikastaroetan
<input type="checkbox"/> Oposaketak prestatzean	<input type="checkbox"/> Oposaketak prestatzean	<input type="checkbox"/> Oposaketak prestatzean	<input type="checkbox"/> Oposaketak prestatzean
<input type="checkbox"/> Beste nonbait	<input type="checkbox"/> Beste nonbait	<input type="checkbox"/> Beste nonbait	<input type="checkbox"/> Beste nonbait

42. Seinalatu zerrenda honetako prestakuntza-jardueretatik egin duzuna eta egiten ari zarena:

Prestakuntza-jarduera	Eginda	Orain egiten ari
Katalogaziorako aplikazio eta sistema informatikoa ABIES programa		
Erabiltzaileentzako oinarritzko prestakuntza		
Liburutegi-gela proiektuak eta dokumentazio proiektuak		
Literatura eta Haur eta Gazteentzako liburuak		
Ikasgelarako dokumentazio materialen erabilpena		
Liburu eta material aukeraketarako irizpideak		
Idatziaren ulermen estrategiak		
Idatziaren didaktika		
Gela eta liburutegietarako hezkuntza-material elektronikoa eta on-line baliabideen erabilera		
Irakurzaletasun-sustatze planak		

42.1. Nola baloratzen duzu gai hauetan jasotako prestakuntza?

Oso erabilgarria Nahiko erabilgarria Ez oso erabilgarria Hutsala

42.2. Lanpostu honekin lotuta, irakaskuntza ez arautuan beste prestakuntzarik jaso al duzu?

Bai (erantzun hurrengoak) Ez

- Ikastaroaren izena: _____

- Prestakuntza hau lagungarria izan zen zure lanean?:

Oso erabilgarria Nahiko erabilgarria Ez oso erabilgarria Hutsala

43. Egun prestakuntza-ikasketaren bat egiten ari bazara, erantzun itzazu hurrengo galderak, bestela joan 44 galderara

43.1. Prestakuntza-ikasketa horri eskaintzen dizkiozun orduak dira

Nahikoak Eskasak

43.2. Prestakuntza hau lagungarria izango da zure lanean?:

Oso erabilgarria Nahiko erabilgarria Ez oso erabilgarria Hutsala

43.3. Prestakuntza-ikasketa hori egitea

zuk zeuk eskatu duzu lanpostuko nahitaezko baldintza da

43.4. Beste prestakuntza-ikasketarik jaso nahiko zenuke?

Bai (erantzun hurrengoa) Ez (Joan 43.5era)

- Zein gairi buruzkoa?: _____

43.5. Baduzu iradokizunik prestakuntza hobetzeko?

Bai (erantzun hurrengoa) Ez (Joan 44ra)

- Zein?: _____

44. Eskola liburutegiko zereginetan laguntza edo jarraipenen bat jasotzen ari zara?

Bai (Joan 44.1era) Ez (Joan 45era)

44.1. Seinalatu zein eremutan jasotzen duzun laguntza edo jarraipena:

	Ideiei daogokienez	Teorikoa	Praktikoa
Bibliotekonomian			
Haur eta Gazte Literaturan			
Irakurzaletasun-sustapenean			
Informazio-gaitasunetan			

44.2. Nola baloratzen duzu laguntza edo jarraipena?

Oso erabilgarria Nahiko erabilgarria Ez oso erabilgarria Hutsala

45. Ondorengo alderdi hauek aurreko galderetan kontuan izan ez direla uste dut, eta horiek adieraztea garrantzitsua iruditzen zait, egiten dudana argitzen baitute; honako alderdi hauek dira:

1.

2.

3.

IDENTIFIKAZIO-DATUAK**(Datu hauek sailkapena egiteko besterik ez dira)**I
K
A
S
T
E
T
X
E
A
R
E
N

1. Ikastetxearen izena:

2. Zure ikastetxea, zein ikastetxe motakoa da?

- Publikoa Ikastetxe pribatua, laikoa Ikastola pribatua
- Pribatua, erlijiosoa Ikastola publikatua Beste ikastetxe mota bat

3. Ikastetxearen hezkuntza-mailak:

- Haur Hezkuntza Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza
- Lehen Hezkuntza Batxilergoa

DATU

O
R
O
K
O
R
R
A
K4. Hizkuntza ereduak: A B D Eleaniztuna

5. Ikasle kopurua: _____

LI
BU
RU
TE
GI
KO

1. Jaiotze-urtea: Urtea: 19__

2. Sexua: Emakumezkoa Gizonezkoa

3. Hizkuntzak:

3.1. Zein izan da zure lehen hizkuntza haurtzaroan?

- Euskara Gaztelania Biak: euskara eta gaztelania Besterik

3.2. Euskaraz irakurtzen duzu?

- Ondo Testu errazak Hitz solteak bakarrik Ez dut irakurtzen

3.3. Euskaraz idazten duzu?

- Ondo Esaldi eta testu errazak Hitz solteak bakarrik Ez dut idazten

3.4. Euskaraz ulertzen duzu?

- Ondo Elkarrizketa errazak Elkarrizketa batzuk Ez dut ulertzen

AR
DU
RA
DU
NA

3.5. Euskaraz hitz egiten duzu?

- Ondo Elkarrizketa errazak Hitz solteak bakarrik Ez dut hitz egiten

3.6. Badakizu beste hizkuntzarik?. Zein?. Aukeratu erantzuna(k)

- Ingelesa Frantsesa EBko beste hizkuntza bat Beste hizkuntzaren bat
 Ez dakit

4. Egindako ikasketak:

Irakasle ikasketak/Irakasle Diplomatura:

- Haur Hezkuntza Musika Hezkuntza Hezkuntza Berezia
 Lehen Hezkuntza Hezkuntza Fisikoa Atzerriko Hizkuntza

Lizentziatura (zehaztu zein): _____

Beste Diplomaturarik (zehaztu zein): _____

5. Noiztik lan egiten duzu irakaskuntzan?: Urteak: _____

5.1. Zein da zure lan-egoera?

- Lagile finkoa edo mugagabea Funtzionarioa edo interinoa
 Behin-behinekoa edo aldi baterakoa

6. Eta ikastetxe honetan?: Urteak: _____

7. Eta eskola liburutegi honetan?: Urteak: _____

8. Non lan egin zenuen liburutegi honetan hasi baino lehen?

- Beste liburutegi batean Klaseak ematen ... mailatan Beste lan batean

9. Zein dedikazio duzu liburutegian?: Asteko orduak: _____

- Lanaldi osokoa Lanaldi partzialekoa

10. Lanpostu hau zuk eskatu duzu?

- Bai Ez

BUKATU DA.

MILA ESKER ZURE LAGUNTZAGATIK!

8. ERANSKINA. Liburuzaintzako galdetegia (gaztelaniaz)

Cuestionario dirigido a la persona responsable de biblioteca

El presente cuestionario está orientado a conocer las implicaciones de la biblioteca escolar en los hábitos lectores de los escolares, y en él se recoge un conjunto de preguntas para ser contestadas según su propia experiencia como responsable de la biblioteca. Este cuestionario en ningún caso pretende evaluar conocimientos o competencias técnicas.

Los datos que usted me facilite son de carácter confidencial y únicamente serán utilizados en el trabajo de tesis "Bizkaiko eskola-ikasleek irakurketa-ohituren eta irakurketaz dituzten balioen arteko harremanak. Irakur jarrerren eta aisialdi aukeren azterketa".

Para poder realizar un diagnóstico preciso en el tema de estudio, me resulta imprescindible su colaboración.

¿Me podría dedicar unos minutos?

¡MUCHAS GRACIAS!

Sobre el cuestionario:

Para completar este cuestionario:

1. Después de leer la carta de presentación que le envió, complete, por favor, el cuestionario
2. Marque con una cruz (X) la respuesta o respuestas correspondientes
3. Una vez completado el cuestionario, introdúzcalo en el mismo sobre de envío, y yo misma pasaré a recogerlo
4. Si usted tiene alguna duda, consúlteme en: maite.serna@ehu.es

1. ¿Desde cuándo existe la biblioteca de su centro?: _____

2. ¿Quién ha organizado la biblioteca del centro?

Función/Profesión	
Bibliotecario, bibliotecaria	
Responsable de biblioteca	
Maestro, maestra	
Administrativo, administrativa	
Padre, madre	
Otros (especifique)	

3. ¿Existen otras personas o entidades que participan en el trabajo de la biblioteca escolar además de usted?

Sí (vaya a 3.1)

No (vaya a la pregunta 4)

3.1. Por favor indique el otro personal que atiende la biblioteca, el tiempo de dedicación y sus tareas:

Función/Profesión	Nº de personas	Horas por persona	Tarea
Bibliotecaria, bibliotecario			
Maestra, maestro			
Administrativa, administrativo			
Madre, padre			
Alumnas, alumnos			
Otros (especifique)			

4. ¿Se ha realizado alguna evaluación de la biblioteca del centro?

Sí (vaya a 4.1)

No (vaya a la pregunta 5)

4.1. Por favor, especifique cuándo se realizó la última evaluación: Año: 20__

4.2. ¿Me podría indicar qué resultados se obtuvieron?:

Puntos fuertes	Aspectos a mejorar

4.3. ¿Se han tenido en cuenta los resultados de las evaluaciones para la formulación de objetivos y para el diseño de las intervenciones en lectura?

Sí

No

5. Si la biblioteca de su centro ha experimentado en su funcionamiento o actividad en el periodo 2011-2012 **alguna dificultad de las relacionadas en la siguiente lista, indique el factor y la importancia de su efecto en la biblioteca escolar:**

5.1. Factores económicos:

5.1.1 Falta de presupuesto

Relevante

Irrelevante

5.2. Factores internos:

5.2.1. Problemas de organización

Relevante

Irrelevante

5.2.2. Falta de personal cualificado

Relevante

Irrelevante

5.2.3. Falta de nuevos fondos
Irrelevante

Relevante

5.2.4. Falta de interés

Relevante

Irrelevante

5.3. Otros factores:

5.3.1. Poca información sobre las posibilidades de la biblioteca
Irrelevante

Relevante

6. ¿A qué tarea le dedica más tiempo en la biblioteca?

A las actividades con el alumnado	
A los trabajos técnicos y trabajos de organización	
Al servicio de préstamo	
A las peticiones de los docentes	

6.1. ¿Puede usted indicarme cuántas horas aproximadamente dedica a la semana a cada tarea?:

	Horas
A las actividades con el alumnado	
A los trabajos técnicos y trabajos de organización	
Al servicio de préstamo	
A las peticiones de los docentes	

7. ¿Considera que dispone de una dedicación laboral adecuada a la biblioteca escolar?

Sí

No

8. ¿Le gustaría que se ampliara el horario del servicio de la biblioteca escolar?

Sí

No

9. Según su opinión, ¿De cuántas horas a la semana debe disponer el responsable de la biblioteca para desarrollar todas las funciones necesarias?: _____

10. ¿Dispone la biblioteca escolar de un fondo adecuado para todas las disciplinas?

Sí

No

10.1. ¿Qué colecciones (de qué áreas) son las más abundantes?

Literatura

Ciencias Naturales

Arte

Historia

Otras

Tecnología

Filosofía

Música

Euskera

Lengua

Plástica

Geografía

Idiomas extranjeros

11. ¿Dispone la biblioteca escolar de un fondo adecuado en todos los géneros literarios?

Sí

No

19. ¿Se consulta periódicamente a los equipos docentes para la actualización de los fondos?

Sí

No

20. ¿Cómo valora los recursos de su biblioteca para fomentar la lectura entre los escolares? Considera que la calidad de los recursos para este objetivo es:

Pésima

Mala

Regular

Buena

Muy buena

21. Considera que sería necesario que se incorporaran a la biblioteca más recursos:

De lectura

De información

Digitales

22. Indique entre los mencionados en la siguiente lista los servicios ofrecidos por su biblioteca:

Boletines informativos sobre lectura y biblioteca	<input type="checkbox"/>
Guías de lectura	<input type="checkbox"/>
Itinerarios básicos de lectura para las distintas etapas	<input type="checkbox"/>
Lotes de libros, maletas viajeras,... para familias	<input type="checkbox"/>
Servicio de Internet	<input type="checkbox"/>
Cursos de orientación sobre el uso de los recursos y los servicios de la biblioteca	<input type="checkbox"/>
Introducción al uso de las fuentes de información y a la investigación	<input type="checkbox"/>
Edición de recursos temáticos de Internet (con contenidos de LIJ, relacionados con las asignaturas,...)	<input type="checkbox"/>

23. ¿Informa usted en las reuniones de claustro, ciclos,... sobre la biblioteca y el programa de lectura?

Siempre

Generalmente

A veces

Nunca

24. ¿Dispone la biblioteca escolar de un espacio específico en la página web del centro?:

Sí

No

25. ¿En qué soporte lee?

	Nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Todos o casi todos los días
Digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. ¿Tiene E-Reader/E-book?

Sí No

27. ¿Qué tipo de soportes digitales utiliza?

Ordenador Móvil, agenda electrónica E-Reader/ E-book

28. ¿Tiene ordenador en su vivienda?

Sí No

29. ¿Dispone de conexión a Internet en su vivienda?

Sí No

30. ¿Dónde se conecta a Internet? Puede marcar más de una respuesta

En casa

En la escuela: Biblioteca Aula informática Clase
 En espacios públicos: Bares Locutorios/ Ciber Aire libre

31. ¿Con qué frecuencia utiliza Internet para cada una de estas actividades?

	Nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Todos o casi todos los días
Navegar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buscar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descargas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. ¿Es usted aficionado a la lectura?

Sí, mucho Sí, bastante No mucho Nada

33. ¿Cuánto lee en su tiempo libre?

Todos o casi todos los días Alguna vez al mes Casi nunca

- Una o dos veces por semana Alguna vez al trimestre Nunca

34. ¿Qué género de literatura le gusta más?

- Ensayo Poesía Teatro
 Novela Cuento Otro _____

35. ¿Qué lee habitualmente?

- Prensa Revistas Libros

36. ¿Con qué frecuencia lee la prensa periódica?

- Todos o casi todos los días Alguna vez al mes Casi nunca
 Una o dos veces por semana Alguna vez al trimestre Nunca

36.1. ¿Qué periódicos?:

- De ámbito estatal Deportivos De ámbito local

37. ¿Por qué lee?

- Me divierte Me evado Aprendo
 Me gusta Me informo Estoy al día
 Otros _____

38. ¿Cuántos libros (de lectura) ha leído en el último año?

- Ninguno de 3 a 5 de 11 a 15 de 21 a 50
 1 o 2 de 6 a 10 de 16 a 20 más de 50

39. Por favor, indique si tiene conocimientos en las siguientes materias:

Biblioteconomía	Literatura Infantil y Juvenil	Fomento de la lectura	Competencias en información
<input type="checkbox"/> Sí, con formación	<input type="checkbox"/> Sí, con formación	<input type="checkbox"/> Sí, con formación	<input type="checkbox"/> Sí, con formación
<input type="checkbox"/> Sí, autodidacta	<input type="checkbox"/> Sí, autodidacta	<input type="checkbox"/> Sí, autodidacta	<input type="checkbox"/> Sí, autodidacta
<input type="checkbox"/> No, apenas ninguna	<input type="checkbox"/> No, apenas ninguna	<input type="checkbox"/> No, apenas ninguna	<input type="checkbox"/> No, apenas ninguna

40. ¿Cómo considera sus conocimientos en estas materias?

Biblioteconomía	Literatura Infantil y Juvenil	Fomento de la lectura	Competencias en información
<input type="checkbox"/> Muy profundos	<input type="checkbox"/> Muy profundos	<input type="checkbox"/> Muy profundos	<input type="checkbox"/> Muy profundos
<input type="checkbox"/> Suficientes	<input type="checkbox"/> Suficientes	<input type="checkbox"/> Suficientes	<input type="checkbox"/> Suficientes
<input type="checkbox"/> Insuficientes	<input type="checkbox"/> Insuficientes	<input type="checkbox"/> Insuficientes	<input type="checkbox"/> Insuficientes

41. Por favor, indique DÓNDE o CÓMO ha adquirido sus conocimientos de...:

Biblioteconomía	Literatura Infantil y Juvenil	Fomento de la lectura	Competencias en información
<input type="checkbox"/> En la Universidad	<input type="checkbox"/> En la Universidad	<input type="checkbox"/> En la Universidad	<input type="checkbox"/> En la Universidad
<input type="checkbox"/> En cursos específicos	<input type="checkbox"/> En cursos específicos	<input type="checkbox"/> En cursos específicos	<input type="checkbox"/> En cursos específicos
<input type="checkbox"/> Preparando oposiciones	<input type="checkbox"/> Preparando oposiciones	<input type="checkbox"/> Preparando oposiciones	<input type="checkbox"/> Preparando oposiciones
<input type="checkbox"/> En otros	<input type="checkbox"/> En otros	<input type="checkbox"/> En otros	<input type="checkbox"/> En otros

42. Señale los **módulos de formación específica** que ha recibido o está recibiendo en la actualidad:

	Formación recibida	Formación en la actualidad
Organización y automatización de la colección (Abies)		
Educación en información (formación básica de usuarios)		
Proyectos aula-biblioteca y proyectos documentales		
Literatura y edición infantil y juvenil		
Utilización y explotación didáctica de secciones documentales de aula		
Criterios de selección de libros y otros materiales		
Estrategias de comprensión lectora		
Didáctica de la escritura		
Utilización de materiales educativos		

electrónicos, recursos educativos en Internet para el trabajo en el aula y en la biblioteca		
Fomento de la lectura y elaboración de planes lectores		

42.1. ¿Esta formación ha sido de utilidad para desempeñar su puesto de trabajo?

- Muy útil Bastante útil Poco útil Nada útil

42.2. ¿Ha realizado con el fin de mejorar su cualificación profesional otros cursos no reglados que no hayan sido mencionados anteriormente?

- Sí (responda a las siguientes) No

- Denominación del curso: _____

- ¿La realización de ese curso le fue de utilidad para desempeñar su puesto de trabajo?:

- Muy útil Bastante útil Poco útil Nada útil

43. Si actualmente está recibiendo formación, responda a las siguientes preguntas, si no, pase a la pregunta 44.

43.1. Las horas programadas para esta formación le parecen:

- Suficientes Insuficientes

43.2. ¿La realización de este curso está siendo de utilidad para desempeñar su puesto de trabajo?:

- Muy útil Bastante útil Poco útil Nada útil

43.3. La realización de estos cursos responde a:

- una opción personal un requisito del puesto

43.4. ¿Le gustaría que le propusieran o facilitaran más cursos de actualización?

- Sí (vaya a 43.4.1) No (vaya a la 43.5)

43.4.1. ¿En qué materia?: _____

43.5. ¿Tiene alguna sugerencia de mejora de la formación?

- Sí No (vaya a la 44)

- Indique cuál: _____

44. ¿En la actualidad recibe algún tipo de asesoramiento o seguimiento en su trabajo?

Sí (vaya a 44.1)

No (vaya a la pregunta 45)

44.1. Señale las áreas y el tipo de asesoramiento o seguimiento que recibe:

	A nivel de ideas	Teórico	Práctico
Biblioteconomía			
LIJ			
Fomento de la lectura			
Competencias en información			

44.2. ¿Cómo valora esta supervisión o asesoramiento?

Muy útil

Bastante útil

Poco útil

Nada útil

45. Me parece importante mencionar algunas ideas que no se recogen en las preguntas anteriores, pero que creo que son clarificadoras sobre mi trabajo. Estos aspectos son los siguientes:

1.

2.

3.

(Datos completamente anónimos de carácter meramente clasificatorio)**C
E
N
T
R
O**

1. Nombre del centro:

2. Tipo de centro:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Público | <input type="checkbox"/> Privado, laico | <input type="checkbox"/> Ikastola privada |
| <input type="checkbox"/> Privado, religioso | <input type="checkbox"/> Ikastola publicada | <input type="checkbox"/> Otro tipo de centro |

2. Etapas Educativas que tiene el Centro:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Educación Infantil | <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria |
| <input type="checkbox"/> Educación Primaria | <input type="checkbox"/> Bachillerato |

3. Modelos lingüísticos: A B D Multilingüe

4. Número de alumnos y alumnas: _____

**R
E
S
P
O
N
S
A
B
L
E**

1. Fecha de nacimiento: Año: 19__

2. Sexo: Mujer Hombre

3. Idiomas:

3.1. Primera lengua

- | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Euskera | <input type="checkbox"/> Castellano | <input type="checkbox"/> Ambas: euskera y castellano | <input type="checkbox"/> Otra |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------|

3.2. Conocimiento de euskera

3.2.1. Lee

- | | | | |
|-------------------------------|---|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bien | <input type="checkbox"/> Textos simples | <input type="checkbox"/> Palabras sueltas | <input type="checkbox"/> No leo |
|-------------------------------|---|---|---------------------------------|

3.2.2. Escribe

- | | | | |
|-------------------------------|--|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bien | <input type="checkbox"/> Frases y textos simples | <input type="checkbox"/> Palabras sueltas | <input type="checkbox"/> No escribo |
|-------------------------------|--|---|-------------------------------------|

3.2.3. Entiende

- | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bien | <input type="checkbox"/> Diálogos simples | <input type="checkbox"/> Algunos diálogos | <input type="checkbox"/> No
entiendo |
|-------------------------------|---|---|---|

DE**B
I
B
L
I
O
T
E
C
A**

3.2.4. Habla

- Bien Diálogos simples Palabras sueltas No Hablo

3.3. Conocimiento de otros idiomas

- Inglés Francés Otro idioma Comunitario Otro idioma
 Ningún otro

4. Estudios:

 Diplomatura de Magisterio:

- Educación Infantil Educación Musical Educación Especial
 Educación Primaria Educación Física Lengua Extranjera

Licenciatura (Especificar Área de Estudios): _____

Otra Diplomatura (Especificar): _____

5. ¿Cuánto tiempo lleva en la enseñanza?: Años: _____

5.1. ¿Cuál es su situación laboral?

- Fijo o indefinido Funcionario o interino con plaza
 Interino sin plaza Sustituto

6. ¿Cuánto tiempo lleva en este centro?: Años: _____

7. ¿Cuánto tiempo lleva a cargo de la biblioteca escolar?: Años: _____

8. ¿Dónde trabajó usted antes de ser responsable de esta biblioteca?

- En otra biblioteca escolar Como docente en el nivel ... En otro trabajo

9. ¿Qué dedicación tiene como responsable de la biblioteca?: Horas semanales: _____

- Completa Parcial

10. ¿Ha solicitado usted este puesto?

- Sí No

HEMOS TERMINADO

¡MUCHAS GRACIAS!

9. ERANSKINA. Elkarrizketa (Euskeraz)**1 | Eskola liburutegia ikastetxean: eskola liburutegiari buruzko ezagutza, erabilera, garrantzia eta eragina**

1. Maisu-maistrek irakas-jardueren programan integratu dute haurrak eskola liburutegira joatea?

Bai (Joan 1.1era)

Ez

1.1. Bisita horiek izaten dira:

Disziplina-arlo edo ikasgaiak lantzeko	
Literatur material lanketarako	
Irakurketa askerako	
Literatur tailerrak egiteko	
Kultura jarduerak egiteko	

2. Maisu-maistrek eskola liburutegia erabiltzeari hezkuntza beste jardueri adinako balioa ematen diote?

Bai, gehienek

Bai, batzuek

Bai, gutxi batzuek

Ez

3. Haurrentzat, zer da eskola liburutegia?:

Informazioa topatzeko lekua	
Irakurtzeko tokia	
Literatur jarduerak egiteko tokia	
Jarduera desberdinak egiteko tokia	

2 | Eskola liburutegiaren ekimenak irakasle, familia eta komunitatearekin: irakur-ohiturak sustatzeko prozeduren ezagutza, garrantzia eta eragina

4. Maisu-maistrekin batera lan egiten duzu?

Bai (Joan 4.1era)

Ez

4.1. Elkarlana izaten da:

Oso ohikoa

Ohikoa

Noizbehinkakoa

Urria

4.2. Elkarlanaren kalitatea izaten da:

- Ezinhobea Ona Hala-holakoa Eskasa Oso eskasa

4.3. Bestelako lankidetzak bat gurako zenuke?

- Bai Ez

5. Maisu-maistreakin lan taldeak osatzen dituzue honelakoak lantzeko?:

	BAI	EZ
Testuen idazkuntza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idatziaren ulermena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakurtzeko ohituen jabeakuntza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.1. Zenbatek parte hartzen dute?:

- Gehienek Batzuek Gutxi batzuek Ez dira egiten

6. Kurtsoko tutoreek gurasoei eskola liburutegiaren programaz, zerbitzuez eta jardueraz hitz egiten diete?

- Tutore guztiek Tutoreen arabera Ez dute aipatzen

7. Eskola orduetatik kanpo irekitzen da eskola liburutegia?

- Bai (Joan 11.1era) Ez

7.1. Noiz?:

- Jolas orduan Jantokiko ordutegian Eskolak bukatuta

7.2. Zenbat ordu?: _____

7.3. Nork kudeatzen du?: _____

8. Liburutegi publikoarekin elkarlanean aritzen zarete?

- Bai Ez

9. Eskola liburutegiak hobeto aprobetatzearren, batzuen ustez, ikastetxe batzuk dituzten udalerrietan eskola liburutegiak sare baten barruan funtziona lezakete, baita liburutegi publikoen sarearen barruan ere. Zer deritzozu zuk ideia horri?

10. Liburutegiaren legeak dioenez, liburutegi publikoek eskola liburutegiei laguntzen eta horiekin lankidetzan aritu behar dute, Zer uste duzu zuk?

11. Zerk bereizten du eskola liburutegia beste liburutegi ereduetatik?

12. Laguntzarik (baliabide materialen bat ere bai) eskertuko al zenuke eskola liburutegiko lanerako?

Bai Ez

Esadazu, mesedez, zein(tzuk):

1. _____

2. _____

3 | Irakurketa eta irakur-ohiturak sustatzeko ekimenak ikastetxean: euren garrantzia eta eragina

13. Zure ikastetxeko haurren irakurketa egoeraz diagnostikorik egin al da?

Bai (Joan 13.1era) Ez

13.1. Diagnostikoaren araberako neurriak hartu dira?:

Bai Ez

14. Maisu-maistrek parte hartu dute ikastetxearen irakurketa-ibilbidea egiten?

Bai Ez

15. 2012-2013 ikasturtean 4., 5., eta 6. kurtsoetako ikasleekin irakur-jarduerak egingo dituzue?

Bai (Joan 15.1era) Ez

15.1. Esadazu, mesedez, nork eskatu dituen irakur-jarduerok egitea:

Tutoreek Liburutegiko arduradunak

15.2. Esadazu, mesedez, zein hizkuntzatan burutuko diren jarduerok:

Gaztelaniaz Euskeraz Ingelesezt Frantsesezt

15.3. Esadazu, mesedez, nork parte hartuko duen jarduerotan:

Ikasleek euren tutoreek lagunduta Ikasleek eta liburutegiko arduradunak

16. Joan den ikasturtean (2011-2012) irakurketa-jarduerak burutu ziren 3., 4., 5. eta 6. kurtsoetako ikasleekin?

Bai (Joan 16.1era) Ez

16.1. Esadazu, mesedez, nork eskatu zituen irakur-jarduerok egitea:

- Tutoreek Liburutegiko arduradunak

16.2. Esadazu, mesedez, zein hizkuntzatan burutu ziren jarduerok:

- Gaztelaniaz Euskeraz Ingelesez Frantsesez

16.3. Esadazu, mesedez, nork parte hartu zuen jarduerotan:

- Ikasleek euren tutoreek lagunduta Ikasleek eta liburutegiko arduradunak

4 | Eskola liburuzainak: eskola liburutegiaz, irakurketaz eta liburutegiko lanaz euren iritziak, jarrerak eta erantzunkizunak

17. Zure ustez, eskola liburutegiari dogokio...

	BAI	EZ
Informazio gaitasunen hezkuntza		
Irakurketa-ohituren sustapena		
Ikerketaren hastapena eta formazio akademikoan laguntzea		

18. Zure ustez, eskola liburutegiaren lana esparru hauetan...

	Funtsezkoa da	Bigarren mailakoa	Ez dagokio liburutegiari
Informazio gaitasunen hezkuntzan			
Irakurketa-ohituren sustapenean			
Ikerketaren hastapenean eta formazio akademikoan laguntzea			

19. Zure ustez, liburutegiko arduradunaren funtzioak hauek izan beharko lukete:

Funtzioak	
Irakurketa sustatzea	
Informatika gelan klaseak ematea	
Informazioa kudeatzea	
Ikasleei ikertzen eta informazioa eskuratzen eta baloratzen irakastea	

20. Zure ustez, eskola liburutegiak HGL eta irakurketa-liburuei buruzko aholkularitza saioak eta eguneratze-ikastaroak eskaini beharko lituzke?

- Bai (Joan 20.1era) Ez

20.1. Norentzat? Zer garrantzi dauka lan horrek talde bakoitzarentzat?:

	Funtsezkoa da	Bigarren mailakoa	Ez dagokio liburutegiari
Maisu-maistrentzat			
Haurrentzat			
Familientzat			

21. Euskaraz irakurtzeari dagokionez, eskola liburutegitik euskarazko irakurketa-liburuen aholkularitza egiten da normalean?

Bai (Joan 21.1era)

Ez

21.1. Norentzat? Zer garrantzi dauka lan horrek talde bakoitzarentzat?:

	Funtsezkoa da	Bigarren mailakoa	Ez dagokio liburutegiari
Maisu-maistrentzat			
Haurrentzat			
Familientzat			

22. Zure ustez, ikasleen emaitzak eskola liburutegiak egiten duen lanarekin, funtzionamenduarekin, osasunarekin lotuak doaz?

Bai

Ez

23. Zure ustez, eskola liburutegiak irakurzaletasuna eraginkorki susta dezake?:

Bai

Ez

24. Ba al du zentzurik gure garaian eta gizartean planteatzeak nola egin irakurketa erakargarria haurrentzat? Beharrezkoa al da hori planteatzea?

25. Familiek, liburutegi publikoak, maisu-maistrek edo eskola liburutegiak, Zeinek sustatu beharko luke irakurzaletasuna? Noren ardura da irakur-ohiturak sustatzea?

26. Garrantzitsua al da irakurtzea?

Bai

Ez

26.1. Zergatik? Zertarako?:

- Ikasteko Gizakia ulertzeko Hizkuntza hobetzeko eta aberasteko
 Gozatzeko Informatzeko Sentsibiltatea garatzeko
 Norberaren esperientziei zentzua emateko

27. Zer eskaini behar zaio egiten ari den irakurleari? Zein xedekin eta zertarako?

28. Haurrek eskola liburutegian irakurketa-liburua aukeratu nahi badute, ba al dute gehienez arazorik?

- Bai (erantzun hurrengoa) Ez

28.1. Arazoa izaten da:

Orientazio eta erreferentzia falta	
Propagandak dioena bilatzen dute	
Ez dute ezer erakargarri topatzen	

29. Maisu-maistrek ikasleentzako irakurketa-liburuak aukeratu nahi badituzte, ba al dute gehienez arazorik?

- Bai (erantzun hurrengoa) Ez

29.1. Arazoa izaten da:

Orientazio eta erreferentzia falta	
Publizitateak eta argitaletxeek diotena bilatzen dute	
Ez dute ezer erakargarri topatzen ikasleentzat	

30. Zuk aholularitza-lana egin nahi duzunean, ba al duzu gehienez arazorik?

- Bai (erantzun hurrengoa) Ez

30.1. Arazo nagusiak izaten dira:

1. _____
2. _____
3. _____

31. Ikasleen artean irakur-ohiturak garatu ahal izateko, Zer-Nolako ezaugarri izan beharko lituzke eskola liburutegiko arduradunak?

1. _____
2. _____
3. _____

32. Eskola liburutegiko lan eta ardurei aurre egiteko, Non jaso beharko litzateke prestakuntza?

33. Liburuzain profesional batek bete beharko luke eskola liburutegiko lana?

- Bai Ez

34. Zure ustez, garrantzitsua da eskola liburutegiko arduraduna irakaslea izatea?

- Bai Ez

35. Zure ustez, beharrezkoa al da liburuzainak prestakuntza pedagogikoa izatea eskola liburutegian aritzeko?

- Bai Ez

36. Zure ustez, eskola liburutegian aritzeko beharrezko ikasketak dira:

- Bibliotekonomia Pedagogia eta Maisu-maistra ikasketak Biak

37. Eskola liburutegirako oposaketak egin beharko lirateke?

- Bai Ez

38. Teacher librarian edo irakaslea liburuzainaren lana eginez. School librarian edo liburuzaina irakasle lana eginez eta irakasleen kidegoan. Zer eskatu behar dugu?³¹

39. Bateragarriak al dira maisu-maistra lana eta eskola liburutegi arduradunarena?

- Bai Ez

40. Zer egin dezakezu zuk irakur-ohiturak sustatzeko eta haurrek irakurketaz goza dezaten?

1. _____
2. _____
3. _____

³¹ **School librarian** = Eskola liburuzaina = Liburuzaina = eskola liburutegia antolatu eta kudeatzen du.

Teacher librarian = Irakasle liburuzaina = Irakaslea + liburuzaina = informazio-gaitasunetan eta irakur-ohituretan ikasleak irakasten eta laguntzen ditu

5 | Eskola liburutegiko arduradunaren jardunaz

41. Nork erabakitzen du zer egin eskola liburutegian?. Nola?

42. Bateratzen al dituzue liburutegiko jarduerak zentro ezberdinetan?

Bai

Ez

43. Eskola liburutegiak ikasleen bisitak programatzen ditu?

Bai (Joan 43.1era)

Ez, inoiz ez

43.1. Zenbatero?:

Maiztasuna	Orduak
Astean behin	
Bi astean behin	
Hilean behin	
Kurtsoan behin	
Besterik	

44. Proposamen haueetatik zeintzuk egiten dituzue eskola liburutegian? Zenbatero? Erantzun guztiei.

	Normalean	Urtean noiz edo noiz	Sekula ez
Narrazioen eszenifikazioa: ipuinak, txotxongiloak,...			
Ipuin tailerra			
Poesia tailerra			
Irakurketa ozena			
Ipuinak taldeka irakurri			
Abesti, aho-korapilo, errima edo igarkizunen irakurketa			
Bakar irakurketa eta liburuen esplorazioa			
Liburuen trukaketa			
Liburuak aurkeztu, iruzkindu, azaldu,...			
Bisitak ikasleen artean liburuen maileguak bultzatzeko			
Aldizkari/Berri paper baten edizioa			
Bisita liburutegi publikora			

45. Liburutegiko jardueri ebaluazioa egiten zaie?:

Bai Ez

46. Irakurketa talderik osatu da ikasleentzat?

Bai Ez

47. Irakurketa talderik osatu da gurasoentzat?

Bai Ez

48. Eskola liburutegiak badu blog bat haurrek liburutegiko jardueraz edota irakurri dutenaz hitz egiteko eta euren iritzia emateko?

Bai Ez

E
L
K
A
R
R
I
Z
K
E
T
A
T
U
A
R
E
N

FITXA

T
E
K
N
I
K
O
A

1. Adina:

2. Sexua: Emakumezkoa Gizonezkoa

3. Ikastetxea:

4. Herria: _____

5. Elkarrizketaren eguna eta ordua:

6. Elkarrizketaren iraupena:

BUKATU DA.

MILA ESKER ZURE LAGUNTZAGATIK!

10. ERANSKINA. Elkarrizketa (gaztelaniaz)**1 | Sobre la biblioteca escolar: su consideración e influencia en la comunidad escolar**

1. ¿Tienen los docentes incorporadas las visitas a la biblioteca escolar dentro de su programa de curso?

Sí (Vaya a la 1.1)

No

1.1. Para realizar actividades relacionadas con:

Las materias de clase	
Material de Literatura	
Lectura libre	
Talleres de Literatura	
Actividades culturales	

2. ¿Considera que los docentes dan a la utilización de la biblioteca escolar el mismo valor que a otras actividades educativas?

Sí, la mayoría

Sí, algunos

Sí, unos pocos

No

3. ¿Qué diría usted que es la biblioteca escolar para las alumnas y alumnos?

Un lugar de acceso a la información	
Un espacio de lectura	
Un espacio para realizar sesiones de Literatura	
Un espacio para realizar actividades diversas	

2 | Sobre la labor de la biblioteca escolar con el profesorado, familias y comunidad

4. ¿Trabaja usted en colaboración con el profesorado?

Sí (Vaya a la 4.1)

No

9. Como idea de mejora o para el mejor aprovechamiento de la biblioteca escolar se plantea que en municipios con más de un centro escolar las bibliotecas escolares podrían funcionar como una red y ser integradas en las redes de bibliotecas públicas. ¿Qué opina usted?

10. Según la Ley de Bibliotecas, las bibliotecas públicas han de hacer de soporte y colaborar con las escolares. ¿Cuál es su opinión al respecto?

11. ¿Qué diferencia a la biblioteca escolar de otras bibliotecas? ¿Por qué es la biblioteca escolar un modelo diferenciado de otras bibliotecas?

12. ¿Agradecería alguna ayuda (también ayuda material) para su trabajo en la biblioteca escolar?

Sí No

Indíquemela(s), por favor:

3. _____

4. _____

3 | Sobre la lectura y las actuaciones de promoción de la lectura: su consideración e influencia en la comunidad escolar

13. ¿Se han realizado pruebas de diagnóstico sobre la situación de la lectura en su centro?

Sí (Vaya a la 13.1) No

13.1. De acuerdo con los resultados ¿Se han adoptado medidas desde la biblioteca escolar diseñando intervenciones en lectura?:

Sí No

14. ¿Participa el profesorado en la configuración del itinerario de lectura del centro?

Sí No

15. ¿Tiene previsto realizar este curso (curso 2012-2013) actividades de lectura con las alumnas y alumnos de 4º, 5º y 6º curso?

Sí (vaya a 15.1) No

15.1. Por favor, indique quién ha solicitado la realización de las actividades de lectura:

la tutora o tutor del curso son iniciativa de la biblioteca

15.2. Por favor, indique en qué idioma o idiomas se realizarán las actividades de lectura:

Castellano Euskera Inglés Francés

15.3. Por favor, indique si las actividades de lectura se realizarán:

- Conjuntamente con el profesorado Únicamente con el personal de la biblioteca

16. ¿El curso anterior (curso 2011-2012) se realizaron actividades de lectura con las alumnas y alumnos de 3º, 4º y 5º curso?

- Sí (vaya a 16.1) No

16.1. Por favor indique quién solicitó la realización de las actividades de lectura:

- La tutora o tutor del curso Son iniciativa de la biblioteca

16.2. Por favor, indique en qué idioma o idiomas se realizaron las actividades de lectura:

- Castellano Euskera Inglés Francés

16.3. Por favor, indique si las actividades de lectura se realizaron:

- Conjuntamente con el profesorado Únicamente con el personal de la biblioteca

4 | Sobre los responsables de biblioteca escolar y sus ideas, actitudes y responsabilidades acerca de la biblioteca escolar, la lectura y la labor del bibliotecario escolar

17. Considera que la biblioteca escolar tiene que ocuparse de...

	SÍ	NO
Educación en competencias en información		
Fomentar la lectura		
Iniciar a la investigación y apoyar la formación académica		

18. Considera que la labor de la biblioteca escolar en los siguientes ámbitos es...

	Crucial	Secundaria	No le concierne
Educación en competencias en información			
Fomentar la lectura			
Iniciar a la investigación y apoyar la formación académica			

19. Funciones del responsable de la biblioteca escolar. Dígame las que considere adecuadas:

Funciones	
Promocionar la lectura	
Dar clases en el aula de informática	
Gestionar la información	
Enseñar a las alumnas y alumnos a investigar y a informarse	

20. ¿Considera que la biblioteca escolar debe ofrecer cursos de actualización y sesiones de asesoramiento en materia de (libros) de lectura y Literatura Infantil y Juvenil?

Sí (Vaya a la 20.1) No

20.1. ¿A quién? Indique cómo considera esta labor de la biblioteca escolar para cada una de las categorías:

	Crucial	Secundario	No le concierne
Profesorado			
Alumnas y alumnos			
Familias			

21. Relacionado con la lectura en euskera, ¿Ofrece la biblioteca escolar normalmente asesoramiento sobre lectura en euskera?

Sí (Vaya a la 21.1) No

21.1. ¿A quién? Indique cómo considera esta labor de la biblioteca escolar para cada una de las categorías:

	Crucial	Secundario	No le concierne
Profesorado			
Alumnas y alumnos			
Familias			

22. ¿Diría que existe una relación positiva y significativa entre la biblioteca escolar y los logros de los estudiantes?

23. ¿Considera que la biblioteca escolar puede fomentar la lectura eficazmente?

Sí

No

24. ¿Tiene sentido plantearse hoy en día cómo hacer la lectura atractiva a las niñas y niños? ¿Es necesario plantearse?

25. ¿Quien tiene que ocuparse del fomento de la lectura? ¿las familias? ¿la biblioteca pública? ¿las maestras y maestros? ¿la biblioteca escolar? ¿A quién le corresponde ese cometido?

26. ¿Es importante leer?

Sí (Vaya a la 26.1)

No

26.1. ¿Por qué? ¿Para qué?

Para aprender

Para informarse

Para disfrutar

Para enriquecer nuestro lenguaje

Para dar sentido a nuestra experiencia

Para desarrollar nuestra sensibilidad

Para entender a las personas

27. ¿Qué debemos ofrecer al lector que se está formando? ¿Con qué objetivo y para qué?

28. ¿Se enfrentan las alumnas y alumnos a alguna dificultad cuando quieren elegir un libro de lectura en la biblioteca escolar?

Sí

No

28.1. La dificultad más común es:

Desorientación	
Se guían por la propaganda	
No encuentran nada atractivo	

29. ¿Se enfrenta el profesorado a alguna dificultad cuando buscan libros de lectura para las alumnas y alumnos en la biblioteca escolar?

Sí

Ez

29.1. La dificultad más común es:

Desorientación	
Se guían por la propaganda y por las editoriales	
No encuentran nada atractivo para ofrecerles	

30. ¿Se enfrenta ud. a alguna dificultad para asesorar a las alumnas y alumnos que acuden a la biblioteca?

Sí

No

30.1. La dificultad más común es:

4. _____
 5. _____
 6. _____

31. ¿Qué características debería poseer la persona responsable de la biblioteca escolar para desarrollar hábitos lectores entre las alumnas y alumnos?

4. _____
 5. _____
 6. _____

32. ¿Dónde se debería recibir la formación para hacer frente a los trabajos y responsabilidades de la biblioteca escolar?

33. ¿Debería ser un bibliotecario profesional el que se ocupe de la biblioteca escolar?

Sí

No

34. ¿Considera usted importante que la persona responsable de biblioteca sea docente?

Sí

No

35. ¿Considera necesaria la capacitación pedagógica de los responsables de biblioteca para ejercer en la biblioteca escolar?

Sí

No

36. La formación necesaria para ser responsable de biblioteca escolar debería ser:

Biblioteconomía Pedagogía o Magisterio Ambas

37. ¿Se deberían convocar oposiciones a bibliotecarios escolares?

Sí No

38. Docente que haga funciones de bibliotecaria o bibliotecario. Bibliotecaria o bibliotecario que haga funciones de docente y esté integrado en el cuerpo docente. ¿Qué habría que exigir?³²

39. ¿Encuentra compatible el trabajo de docente con el de responsable de la biblioteca?

Sí No

40. ¿Qué puede hacer usted para promover el hábito lector y el gusto por la lectura entre las alumnas y alumnos?

4. _____
5. _____
6. _____

5 | Actuaciones explícitas del responsable de la biblioteca escolar

41. ¿Quién decide qué hacer en la biblioteca escolar? ¿Cómo se decide?

42. ¿Se organizan las mismas actividades en bibliotecas escolares distintas?

Sí No

43. ¿Programa usted visitas de alumnas y alumnos a la biblioteca escolar?

Sí (Vaya a la 43.1) No, nunca

43.1. ¿Con qué frecuencia?:

Frecuencia	Horas
Una a la semana	
Una cada dos semanas	
Una al mes	
Una cada curso	

³² **School librarian** = Bibliotecario escolar = Bibliotecario = organiza y gestiona la biblioteca escolar.
Teacher librarian = Docente bibliotecario = Docente + formación bibliotecaria = enseña al alumnado competencias en información y les ayuda y orienta en la lectura

Otra	
------	--

44. ¿Cuáles de las siguientes actividades se realizan en la biblioteca escolar? ¿Con qué frecuencia? Marque la respuesta correspondiente a todas las actividades.

	Normalmente	Alguna vez al año	Nunca
Escenificación de narraciones: cuentos, marionetas,...			
Taller de cuentos			
Taller de poesía			
Lectura en voz alta			
Lectura de cuentos en grupo			
Lectura de canciones, trabalenguas, rimas, adivinanzas,...			
Lectura individual y exploración de libros			
Intercambio de libros			
Presentación, exposición, y comentarios de libros			
Visitas para promocionar los préstamos de lectura fuera de la escuela			
Edición de una revista			
Visita a la biblioteca pública			

45. ¿Se realiza una evaluación de las actuaciones que se llevan a cabo?:

Sí

No

46. ¿Se ha coordinado y dinamizado un club de lectura para el alumnado?

Sí

No

47. ¿Se ha coordinado y dinamizado un club de lectura de padres y madres en horario extraescolar?

Sí

No

48. ¿Dispone la biblioteca de un blog para intercambios de opiniones del alumnado en torno a las lecturas y a las actividades que se desarrollan en la biblioteca escolar?

Sí

No

11. ERANSKINA. Galdetegiako emaitzen taulak

B.1 Taula: Lagineko eskola-liburutegien tipologia. Emaitzak

ESKOLA-LIBURUTEGIAK						
Tipologia eta ezaugarriak						
Eskola-liburutegia hezkuntzarako baliaibidegune						
4SoiD27eskl	4ZiD26eskl	5GapA34eskl	1BkA35eskl	6GopD23eskl		
1. Eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen da	ez	ez	ez	ez	bai	
2. Eskola-liburutegiak irakurketa-idazketa konpetentziak eta curriculuma garatzeko eskaintzen du laguntza	ez	ez	ez	ez	bai	
3. Eskola-liburutegiaren jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta klaseen planifikazioan laguntzen eta bultzatzen dute	ez	ez	ez	ez	bai	
4. Eskola-liburutegia ikastetxearen ikas-dinamikan presente dago	ez	ez	bai	ez	bai	
Eskola-liburutegia zerbitzugunea						
1. Eskola-liburutegiak zerbitzu eskaintza dauka ikasleentzat (irakasleentzat eta familientzat): Mailegutza zerbitzua, Tailerrak, Internet zerbitzua...	bai	ez	bai	bai	ez ¹	
2. Eskola-liburutegiak ikasleak irakurzaletzeko jarduerak antolatzen eta koordinatzen ditu	ez	ez	bai	bai ²	ez	
Eskola-liburutegia langunea						
1. Eskola-liburutegia ikasteko eta etxerako lanak egiteko gela da	bai	bai	bai	bai	bai	
2. Eskola-liburutegia liburuak kontsultatzeko, irakurtzeko eta mailegatzeko gunea da	bai	ez	bai	bai	bai	

ESKOLA-LIBURUTEGIAK						
Tipologia eta ezaugarriak						
Eskola-liburutegia hezkuntzarako baliaibidegune						
3DpD15eskl	3SpA33eskl	3PpD12eskl	1BpAD04eskl	1BpA30eskl		
1. Eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen da	bai	ez	ez	ez	bai ³	
2. Eskola-liburutegiak irakurketa-idazketa konpetentziak eta curriculuma garatzeko eskaintzen du laguntza	bai	ez	ez	ez	bai	
3. Eskola-liburutegiaren jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta klaseen planifikazioan laguntzen eta bultzatzen dute	bai	ez	ez	ez	bai	
4. Eskola-liburutegia ikastetxearen ikas-dinamikan presente dago	bai	ez	ez	ez	bai	
Eskola-liburutegia zerbitzugunea						
1. Eskola-liburutegiak zerbitzu eskaintza dauka ikasleentzat	bai					

(irakasleentzat eta familientzat): Mailegutza zerbitzua, Tailerrak, Internet zerbitzua...		bai	bai	ez¹	bai
2. Eskola-liburutegiak ikasleak irakurzaletzeko jarduerak antolatzen eta koordinatzen ditu	bai	bai	bai	bai²	bai
Eskola-liburutegia lan gunea					
1. Eskola-liburutegia ikasteko eta etxerako lanak egiteko gela da	ez	bai	bai	bai	bai
2. Eskola-liburutegia liburuak kontsultatzeko, irakurtzeko eta mailegatzeko gunea da	bai/ez	bai	bai	bai*	bai

	2BapD08eskl	2BapD09eskl	3PpA32eskl	2GpA31eskl	1BpD02eskl
Eskola-liburutegia hezkuntzarako baliabidegune					
1. Eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen da	ez	ez	ez	ez	ez
2. Eskola-liburutegiak irakurketa-idazketa kompetentziak eta curriculumak garatzeko eskaintzen du laguntza	ez	ez	ez	ez	ez
3. Eskola-liburutegiaren jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta klaseen planifikazioan laguntzen eta bultzatzen dute	ez	ez	ez	ez	ez
4. Eskola-liburutegia ikastetxearen ikas-dinamikan presente dago	ez	ez	ez	ez	ez
Eskola-liburutegia zerbitzugunea					
1. Eskola-liburutegiak zerbitzu eskaintza dauka ikasleentzat (irakasleentzat eta familientzat): Mailegutza zerbitzua, Tailerrak, Internet zerbitzua...	bai	bai	bai	bai	bai¹
2. Eskola-liburutegiak ikasleak irakurzaletzeko jarduerak antolatzen eta koordinatzen ditu	bai	bai	bai	bai*	ez
Eskola-liburutegia langunea					
1. Eskola-liburutegia ikasteko eta etxerako lanak egiteko gela da	bai	bai	bai	bai	bai
2. Eskola-liburutegia liburuak kontsultatzeko, irakurtzeko eta mailegatzeko gunea da	bai	bai	bai	bai	bai⁵

	2GpAD11eskl	2GpD10eskl	4BerpD17eskl	5LopriA37eskl
Eskola-liburutegia hezkuntzarako baliabidegune				
1. Eskola-liburutegia ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin lotzen da	ez	ez	bai	ez
2. Eskola-liburutegiak irakurketa-idazketa kompetentziak eta curriculumak garatzeko eskaintzen du laguntza	ez	ez	bai	ez
3. Eskola-liburutegiaren jarduerak irakurzaletasunean, ikerketaren hastapenean eta klaseen planifikazioan laguntzen eta bultzatzen dute	ez	ez	bai	ez
4. Eskola-liburutegia ikastetxearen ikas-dinamikan presente dago	ez	ez	bai	ez
Eskola-liburutegia zerbitzugunea				
1. Eskola-liburutegiak zerbitzu eskaintza dauka ikasleentzat (irakasleentzat eta familientzat): Mailegutza zerbitzua, Tailerrak, Internet zerbitzua...	bai	bai⁴	bai	bai
2. Eskola-liburutegiak ikasleak irakurzaletzeko jarduerak antolatzen eta koordinatzen ditu	bai	ez	bai	ez
Eskola-liburutegia langunea				
1. Eskola-liburutegia ikasteko eta etxerako lanak egiteko gela da	bai	bai	bai	bai

2. Eskola-liburutegia liburuak kontsultatzeko, irakurtzeko eta mailegatzeko gunea da	bai	bai	bai	bai

- 1 Mailegutza zerbitzua bereziki edo bakarrik
- 2 Oso jarduera gutxikoa
- 3 Liburuzainak berak esaten duenaren arabera
- 4 Tailerren bat besterik ez
- 5 Liburuzainak duen ordutegiarekin, aukera hori oso mugatuta dago

B.2 Taula: Lagineko eskola-liburutegien tipifikazioa eta horri lotutako ezaugarri garrantzitsuak. Emaitzak

Languneak

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
1BpAD04eskl	- Mailegu zerbitzua -Irakurzaletzeko jarduera oso-oso gutxi
1BpD02eskl ³³	-Mailegu zerbitzua -ACEXen jarduera eskaintza
2GpD10eskl	-Eskolako lanak egiteko laguntza -ACEXen jarduera eskaintza
4SoiD27eskl	-Mailegu zerbitzua -Bertan irakurtzeko
4ZiD26eskl	- Eskolako lanak egiteko - Kontsultarako informazio baliabide batzuk
5LopriA37eskl	-Mailegu zerbitzua -Eskolako lanak egiteko laguntza -Bertan irakurtzeko

Zerbitzuguneak

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
1BpA30eskl	-Mailegu zerbitzua -Zerbitzu asko, ikasle talde gehienekin -Ikastetxearen beharrianak kontuan hartuta, kultur eskaintza - ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko

³³ Egungo egoeraren arabera tipifikazioa, eskola-liburutegi honek 3 urtean ez baitu funtzionatu

Languneak + Zerbitzuguneak

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
1BkA35eskl	-Kontsultarako informazio baliabide batzuk - Mailegu zerbitzua - Kontsultarako informazio baliabide batuk - Eskolako lanak egiteko laguntza -Bertan irakurtzeko aukera -Irakurzaletzeko jarduera oso gutxi
1BpD06eskl	-Mailegu zerbitzua -Eskolako lanak egiteko laguntza -Irakurzaletzeko jarduera batzuk ikasle talde batzuekin -ACEXen jarduera eskaintza
2BapD08eskl	-Mailegu zerbitzua -Zerbitzu gutxi, ikasle talde batzuekin -ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko aukera
2BapD09eskl	- Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza - Irakurzaletzeko jarduera oso gutxi - ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko aukera
3PpD12eskl	- Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza - Irakurzaletzeko jarduera oso gutxi -ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko aukera
3SpA33eskl	- Mailegu zerbitzua - "Lengua" tailerra - Eskolako lanak egiteko laguntza - Irakurzaletzeko jarduera oso gutxi - ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko aukera

Zerbitzugune + Langune

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
2GpAD11eskl	- Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza -Irakurzaletzeko jarduerak ikasle talde batzuekin -Bertan irakurtzeko aukera -ACEXen jarduera eskaintza
3PpA32eskl	- Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza -Irakurzaletzeko jarduera anitzak eta sortzaileak - ACEXen jarduera eskaintza -Bertan irakurtzeko aukera
5GapA34eskl	- Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza -Bertan irakurtzeko aukera -ACEXen jarduera eskaintza

Hezkuntzarako baliabidegune

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
6GopD23eskl	-Ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin guztiz lotuta -Mailegu zerbitzua -Bertan irakurtzeko aukera

Hezkuntzarako baliaidegune + Zerbitzugune

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
3DpD15eskl	-Ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin guztiz lotuta -Mailegu zerbitzua -Irakurzaletzeko jarduerak -ACEXen jarduera eskaintza

Hezkuntzarako baliaidegune + Zerbitzugune + Langune

Eskola-liburutegia	Ezaugarriak
4BerpD17eskl	- Ikas-komunitatearen ikas-prozesuarekin guztiz lotuta - Curriculum garatzeko laguntza-eskaintza - Idazketa eta irakurketa konpetentziak garatzeko laguntza-eskaintza - Mailegu zerbitzua - Eskolako lanak egiteko laguntza-eskaintza - Irakurzaletzeko jarduerak anitzak eta sortzaileak - ACEXen jarduera eskaintza - Bertan irakurtzeko aukera

B.3 Taula. Liburuzainek egiten dituzten irakurzaletzeko jarduerak

Taulan, haurrak irakurzaletzeko eskola-liburutegiak egiten dituzten jarduerari buruz bildutako emaitzak agertzen dira. Era berean, taulan eskola-liburutegi bakoitza ACEX programakoa den eta liburuzainaren lan arduraldia mota ere ageri da.

B.3 Taulan hiru dimentsioz osatutako azterketa ikus daiteke, bakoitzak bere berariazko irizpideekin:

1. Irakurketa jarduerak: eskola-liburutegiak ikasleekin burutzen dituen jarduerak zeintzuk diren; irakurketaren inguruan liburuzainak erabilitako estrategiak; eskola-liburutegiaren eta materialaren zabalkunderako estrategiak
2. Jardueren ordutegia: eskola orduetan edota hauetatik kanpo egiten diren jarduerak
3. Nori zuzenduak: Jardueretan parte hartzaileak zein ikastalde diren

Eskola-liburutegia	Irakurketa jarduerak	Jardueren ordutegia	Nori zuzenduak
1BkA35eskl 25 orduko lan-jarduera	-Oso jarduera gutxi -Ipuinak irakurri	-Eskola-ordutegitik kanpo	-Haur Hezkuntzako taldeei. -LHko lehenengo kurtsoei.
1BpAD04eskl ACEX/arduraldi partziala	-Ez dago programatutako aktibitatearik -Inoiz ipuin kontalariak gonbidatu izan ditu -Ipuinak irakurri haurrei (gutxitan). Eskola-liburutegiko funtsa erabat zaharkiturik dago -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz -Zikloetako oinarriko irakurketa ibilbideak	-Eskola-ordutegitik kanpo	-Eskola-liburutegia borontatezkoa da, beraz, hara joaten direnak adin desberdinetakoak dira. -Aurreko ikasturtean aktibitateak programatu ziren eta kurtsu bakoitzari zegokion egunean joaten zen. Borontatezkoa zen, baina kurtsu bakoitzak astegun bat zeukan bisita.
1BpA30eskl³⁴ ACEX/arduraldi osoa	-Irakurzaletasuna sustatzeko aktibitate batzuk familien arabera egokitzen ditu: etorkinak dira asko eta guraso batzuek ez dakite irakurtzen -Gurasoei web gune interesgarri buruzko informazioa ematen die -Literatur solasaldiak -6ak arte gelditzen diren ikasleei liburutegian lan desberdinak proposatzen dizkie -Irakurketa isila -Plastika egiten dute eta jolasak... -Erakundeetatik bidaltzen dizkieten erakusketak izaten dituzte edo ACEXen bitartez antolatzen direnak (Matematikari buruzkoa,...) -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz -Liburu sortak, maleta bidaiariak...	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo (bereziki)	-Ikasle guztiak pasatzen dira liburutegitik aktibitate antolatuetan. -5. eta 6. mailakoekin Literatur solasaldien programa darama
1BpD06eskl ACEX/arduraldi partziala	-Liburuzainak ipuinak eta liburuak aurkeztu, irakurri eta kontatu -Ikasleek jolastu, marraztu -Eskola-liburutegiak irakurzaletasuna sustatzeko noizbehinkako aktibitateak antolatzen ditu, planifikatu gabeak eta mailaz mailako helbururik gabekoak -Erakundeetatik bidaltzen dizkieten erakusketak izaten dituzte edo ACEXen bitartez antolatzen direnak - ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian: -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz	-Eskola-ordutegitik kanpo -Aurreko ikasturtean aktibitateak ordutegi barruan antolatzen ziren. Liburuzainari ikasturte horretan ordutegia murriztu zioten.	-1, 2 eta 3. mailetako ikasleei liburuzainak irakurtzen die.
1BpD02eskl ACEX/arduraldi partziala	-Liburutegiak ez du eskaintzen irakurzaletasuna sustatzeko aktibitatearik -Irakurketa eskola-liburutegian bertan -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz -Eskola-liburutegira joatea borontatezkoa	-Eskola-ordutegitik kanpo	- 3. eta 4. kurtsokoekin aktibitate batzuk programatzen zituen lehengo liburuzainak. -Familiatzat ere liburuak daude.
2BapD09eskl ACEX/arduraldi osoa	-Liburuzainak txikiei ipuinak kontatu -Haurrek marraztu -Borontatezko tailerrak 1, 2. eta 3. zikloetarako -Mailegu zerbitzua ikasleentzat -Noiz edo noiz: ipuin tailerra, txotxongiloak; narrazioen eszenifikazioa, poesia, irakurketa ozena, igarkizunak -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz -Irakurketa-gidak -Liburu sortak, maleta bidaiariak...	-Eskola-ordutegitik kanpo	- 3, 4, 5, eta 6 urtekoei ipuinak kontatu. -Borontatezko tailerrak 1, 2. eta 3. zikloetarako
2BapD08eskl ACEX/arduraldi osoa	-Ikasleek eskola liburutegian zertxobait irakurtzen dute eta gero jolasten dute -Irakurri ozenki -Ipuin kontalariak -Idazleen bisitak -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian: -Irakurketa-gidak -Irakurketa ibilbideak -Liburu sortak, maleta bidaiariak	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Ikastetxe osoarekin egiten den aktibitate bakarra mailegua da -Liburuzainak txikiei eguneroko irakurtzen die -Irakurzaletzeko aktibitateak borontatezkoak dira

³⁴ Eskola-liburutegi honetaz ohartarazi behar da ikastetxe zaharberriua dela eta eskola-liburutegiak kokapen berezia duela bertan: azken pisuan eta oso gela txiki batean. Era berean, konponketek iraun duten bitartean, beste ikastetxe batean egon dira 4-5 ikasturtean. Beraz, liburuzain honek emandako informazioa harrigarri xamarra suertatu zaigu.

2GpD10eskl ACEX/arduraldi partziala	-Liburuzainak ipuinak irakurtzen ditu	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Txikiei ipuinak irakurtzen dizkie
2GpAD11eskl ACEX/arduraldi osoa	-Ipuin kontaketak -Irakurketa liburutegian bertan -ACEXen aktibitate-eskaintza egiten du, baina berak moldatzen ditu beste aktibitate batzuk: -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz -Irakurketa-gidak -Irakurketa ibilbideak -Liburu sortak, maleta bidaiariak	-Eskola-ordutegitik kanpo	-LHko 1 eta 4. kursoetako ikasleak joaten dira era sistematiko eta antolatuan liburutegira, kurso horietako tutoreak animatu direlako. -Haur Hezkuntzako ikasleekin aritzen da bereziki ipuinak kontatzen (gaztelaniaz, nahiz eta haurrak D eredukoak izan). -Irakurketa gomendioak egiten dizkie irakasleei (eskatzeko badiote). -6. mailakoek eskola-liburutegitik liburuak mailegatzeko dituzte; etxera eraman eta gero, fitxa egin barik, ikasleen artean hitz egin behar dute irakurritakoari buruz, bere iritziak komentatu,...
3DpD15eskl ACEX/arduraldi osoa	-Jarduera asko Departamentuetatik planifikatzen dira -Literatur solasaldiak -Eskola-liburutegiak ikasleak irakurzaletzeko aktibitateak modu sistematiko eta iraunkor batean antolatzen eta koordinatzen ditu -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian: -Irakurketa-gidak -Liburu sortak, maleta bidaiariak...	-Eskola-ordutegiaren barruan: astean behin, adin guztietarako eta mailaz mailako helburuen arabera. -Eskola-ordutegitik kanpo	-Literatur solasaldiak: 3. kurtsokoekin. -Aktibitate asko 2. eta 3. zikloekin. -Helduei (familia eta irakasleei) liburuak mailegatzeko aukera.
3SpA33eskl ACEX/arduraldi osoa	-Aktibitate puntualak irakasleek beren ikasle-taldeekin egiteko -Irakurketa eskola-liburutegian bertan -Ipuinak irakurri ikasleei eta ikasleek fitxa bat bete edo marrazki bat egin -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian: -Irakurketa-gidak -Liburu sortak, maleta bidaiariak... -Erakundeetatik antolatzen dituzten erakusketak izaten dituzte edo ACEXen bitartez antolatzen direnak	Eskola-ordutegiaren barruan: irakasleen tutoria-orduetan -Eskola-ordutegitik kanpo	-4 urtekoen gelatik hasita, liburuzainak ipuinak irakurtzen dizkie ikasleei. -Beste aktibitateak borondatezkoak dira. -LHko ikasle batzuei bakarrik laguntzen die liburutegiak irakurketa eta ikerketara hurbiltzen modu aske batean.
3PpD12eskl ACEX/arduraldi osoa	-Ikasleak jolastera joaten dira eskola-liburutegira, baina liburuzainak eskatzen die tarte batean gutxienez irakurtzea. -Irakurketa errefortzua egiten du: zertxobait irakurtzen dute eta gero komentatzen dute -Irakurketa bertan oso gutxi -Erakundeetatik antolatzen dituzten erakusketak izaten dituzte edo ACEXen bitartez antolatzen direnak.	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Aktibitateak eta baliabideak eskaintzen dizkie etapa batzuetako ikasleei bakarrik: -2. eta 3. kursoetako ikasleak, talde osoak, joaten dira eskola liburutegira asteroko saio programatuetan. -5 eta 6 urtekoekin, eskolaz kanpoko orduetan liburutegian gelditzen direnekin, aktibitateak egiten ditu.
3PpA32eskl ACEX/arduraldi osoa	-Aktibitate asko egiten dituzte eskola-liburutegian. -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian. -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz. -Irakurketa-gidak. -Irakurketa ibilbideak. -Liburu sortak, maleta bidaiariak.	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Tutoreek nahi duten taldeei eskola-liburutegiak irakurzaletasuna sustatzeko aktibitateak era antolatuan eskaintzen dizkie. -Gurasoekin batera irakurketa aktibitate asko prestatzen ditu.
4SoiD27eskl	-Liburutegiak ez du jarduerarik eskaintzen		
4ZiD26eskl	-Liburutegiak ez du jarduerarik eskaintzen		
4BerpD17eskl ACEX/arduraldi osoa	-Aktibitate eskaintza ikasleekin: liburutegi proiektuarekin loturik (prentsa eta irakurzaletasuna lantzeko); erabiltzaileentzako formakuntza (Internet; programa desberdinen tutorialak); curriculumarekin loturiko gaitasunak (blogak, txikiwebak) -Aktibitate asko gurasoekin batera -Aktibitate asko irakurzaletasuna sustatzeko: Sari bat baino gehiago jaso ditu -Irakurzaletasuna sustatzeko aktibitateak liburuzainak berak asmatzen ditu: oso jarduera sortzaileak dira. -Proiektu asko garatu ditu eta beste asko ditu garatzeko. -Liburuzainak irakurtzeko aktibitate batzuk irakasleekin batera antolatzen ditu: idazleen bisitak... Liburuzainak haurrekin bisitak eta	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-5, 6 eta 7 urtekoentzat salbu, eskola-liburutegia boluntarioa da beste ikasleentzat. Hala ere, liburuzainak prentsa eta curriculumarekin loturiko aktibitateak lantzen dituzte, ikasle guztiak pasatzen dira liburutegitik -Eskola-liburutegiak irakasleei ere laguntza eskaintzen die informatika programetan -Taldeen beharrezan arabera egokitzen ditu aktibitateak -Familiei ere irakurtzeko proposamenak egiten dizkie -Familiei zuzendutako aktibitateak. -Ikasle asko joaten dira eskola-liburutegira borondatez. -Etapaz guztietako ikasleei liburutegiak

	irakurtzeko liburu horiek modu desberdinez lantzen ditu. -ACEX programaren bitartez egiten diren zerbitzuak eskaintzen ditu eskola-liburutegian. -Informazio orriak irakurketaz eta liburutegiaz. -Liburu sortak, maleta bidaiaariak... -Erakundeetatik bidaltzen dizkieten erakusketak izaten dituzte (berak aberasturik) edo ACEXen bitartez antolatzen direnak. -Liburuzainak antolatzen ditu aktibitateak eta kanpotik datozen aktibitateak berak egokitzen ditu bere liburutegira eta beste aktibitateekin zabaltzen ditu.		irakurzaletasuna sustatzeko eta ikerketa gaitasunak garatzeko aktibitateak eta baliabideak eskaintzen dizkie.
5GapA34eskl ACEX/arduraldi osoa	-Ipuin kontaketak. -Liburuzainak sortutako beste jarduerak. -Zikloetako irakurketa ibilbideak. -Liburu sortak, maleta bidaiaariak.	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Haur Hezkuntzako taldeei. -LHko taldeei. -Familia zein irakasleei.
5LopriA37eskl/arduraldi partziala (5,5 ordu)	-Irakurketa liburutegian bertan -Irakurzaletasuna sustatzeko aktibitateen bat: Liburu sortak, maleta bidaiaariak.	-Eskola-ordutegiaren barruan -Eskola-ordutegitik kanpo	-Talde batzuekin baino ez dira egiten irakurzaletasunari buruzko aktibitate gutxi horiek.
6GopD23eskl	-Liburutegiak ez du jarduerarik eskaintzen		

B.4 Taula. Eskola-liburutegien integrazioa eta inplikazioa aztertutako puntuen arabera

	4SoiD27eskl	4ZiD26eskl	5GapA34eskl	1BkA35eskl	6GopD23eskl
1. Liburuzainak eskolako bileretan parte hartzen du	Liburuzainik ez dago	Liburuzainik ez dago	ez	ez	Liburuzainik ez dago
2. Maisu-maistrak eta liburuzainak elkarlanean aritzen dira, adibidez, haurren bisitak programatzen	ez	ez	bai	ez	bai ³⁵
3. Maisu-maistrak eskola-liburutegia erabiltzeari beste hezkuntza-jarduerei adinako balioa ematen diote	ez	ez	bai	ez	bai
4. Eskola-liburutegiak curriculumarekin loturiko jarduerak eskaintzen ditu	ez	ez	ez	ez	bai
5. Eskola-liburutegia erabiltzen da klaseak planifikatzeko eta ikasleen informazio gatasunak lantzeko	ez	ez	ez	ez	bai
6. Eskola-liburutegiak irakurzaletasuna eta kultura jarduerak garatzeko programa bat prestatu eta aurrera eramaten du	ez	ez	ez	ez	ez

	3DpD15eskl	3SpA33eskl	3PpD12eskl	1BpA04eskl	1BpA30eskl
1. Liburuzainak eskolako bileretan parte hartzen du	bai	ez	ez	ez	ez
2. Maisu-maistrak eta liburuzainak elkarlanean aritzen dira haurren bisitak programatzen	bai	batzuekin	ez	ez	bai
3. Maisu-maistrak eskola-liburutegia erabiltzeari beste hezkuntza-jarduerei adinako balioa ematen diote	bai	ez	ez	ez	bai

³⁵ Ikastetxe honetan ez dago liburuzainik, baina liburutegiko bi koordinatzaileak arduratzen dira eskola-liburutegiaren funtzionamenduari loturiko guztiaz

4. Eskola-liburutegiak curriculumarekin loturiko jarduerak eskaintzen ditu	gutxi	ez	ez	ez	ez
5. Eskola-liburutegia erabiltzen da klaseak planifikatzeko eta ikasleen informazio gatasunak lantzeko	bai	ez	ez	ez	ez
6. Eskola-liburutegiak irakurzaletasuna eta kultura jarduerak garatzeko programa bat prestatu eta aurrera eramaten du	bai	ez	ez	ez	bai

	2BapD08eskl	2BapD09eskl	3PpA32eskl	1BpD06eskl	1BpD02eskl
1. Liburuzainak eskolako bileretan parte hartzen du	ez	ez	ez	ez	ez
2. Maisu-maistrak eta liburuzainak elkarlanean aritzen dira haurren bisitak programatzen	Oso gutxirekin	batzuekin	batzuekin	ez	ez
3. Maisu-maistrak eskola-liburutegia erabiltzeari beste hezkuntza-jarduerei adinako balioa ematen diote	ez	ez	batzuek	ez	ez
4. Eskola-liburutegiak curriculumarekin loturiko jarduerak eskaintzen ditu	ez	ez	ez	ez	ez
5. Eskola-liburutegia erabiltzen da klaseak planifikatzeko eta ikasleen informazio gatasunak lantzeko	ez	ez	ez	ez	ez
6. Eskola-liburutegiak irakurzaletasuna eta kultura jarduerak garatzeko programa bat prestatu eta aurrera eramaten du	ez	ez	bai	ez	ez

	4BerpD17eskl	5LopriA37eskl	2GpD10eskl	2GpAD11eskl
1. Liburuzainak eskolako bileretan parte hartzen du	bai	ez	ez	ez
2. Maisu-maistrak eta liburuzainak elkarlanean aritzen dira haurren bisitak programatzen	bai	ez	ez	batzuekin
3. Maisu-maistrak eskola-liburutegia erabiltzeari beste hezkuntza-jarduerei adinako balioa ematen diote	bai	ez	ez	ez
4. Eskola-liburutegiak curriculumarekin loturiko jarduerak eskaintzen ditu	bai	ez	ez	ez
5. Eskola-liburutegia erabiltzen da klaseak planifikatzeko eta ikasleen informazio gatasunak lantzeko	ez/bai³⁶	ez	ez	ez
6. Eskola-liburutegiak irakurzaletasuna eta kultura jarduerak garatzeko programa bat prestatu eta aurrera eramaten du	bai	ez	ez	ez

³⁶ Eskola-orduen planifikaziorako ez da eskola-liburutegia erabiltzen, baina liburuzainak asko lantzen du ikasleekin informazio gaitasunen garapena

B.5 Taula. Lagineko eskola-liburutegien dinamizatzaile gradua ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioaren arabera

	4BerpD17eskl	3DpD15eskl	2BapD08eskl	3PpA32eskl	3SpA33eskl	1BpA04eskl	4ZiD26eskl	2GpAD11eskl
Ikasleen irakurtzearen balioa	22.74	22.30	21.91	21.81	21.69	21.59	21.53	21.33
Liburutegiaren dinamizatzaile- gradua	Guztiz	Erdibidekoa baino gehiago	Erdibidekoa	Erdibidekoa baino gehiago	Erdibidekoa	Batere ez	Batere ez	Erdibidekoa

	3PpD12eskl	2BapD09eskl	6GopD23eskl	1BpD02eskl ³⁷	1BpD06eskl	5GapA34eskl
Ikasleen irakurtzearen balioa	21.19	21.08	20.90	20.83	20.76	20.53
Liburutegiaren dinamizatzaile- gradua	Erdibidekoa baino gutxiago	Erdibidekoa	Erdibidekoa baino gutxiago	Batere ez	Erdibidekoa baino gutxiago	Erdibidekoa

	4SoiD27eskl	1BkA35eskl	2GpD10eskl	5LopriA37eskl	1BpA30eskl
Ikasleen irakurtzearen balioa	20.49	20.13	20.06	19.11	18.79
Liburutegiaren dinamizatzaile- gradua	Batere ez	Erdibidekoa baino gutxiago	Batere ez	Batere ez	Erdibidekoa baino gehiago

B.6 Taula. Liburuzainek jasotako eta jasotzen ari diren prestakuntza eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa

Ikastetxea	Liburuzainak jaso duen prestakuntza	Liburuzainak jasotzen ari den prestakuntza	Liburuzainak prestakuntza non eta nola jaso duen	Liburuzainaren prestakuntzaren autoebaluazioa
4SoiD27eskl	- ABIES programari buruzkoa	0	Ez du erantzuten	-Esparru guztietan eskasa
4ZiD26eskl	0	0		-Esparru guztietan eskasa
4SoiD27eskl	- ABIES programari buruzkoa	0	Ikastaroetan	-Esparru guztietan eskasa
5GapA34eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -HGL	0	Ikastaroetan eta autodidakta	-Bibliotekonomian salbu, besteetan eskasa
1BkA35eskl	-ABIES programari buruzkoa -HGL -Irakurzaletasuna sustatzeko planak	0	Ikastaroetan	-Bibliotekonomian, eskasa -Informazio gaitasunetan, eskasa -HGLn, egokia -Irakurzaletasuna sustapenean, egokia
6GopD23eskl	0	0	Autodidaktak eta beste nonbaiten jasoa	-Informazio gaitasunetan salbu, besteetan eskasa
3DpD15eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -HGL	0	Ikastaroetan	-Informazio gaitasunetan salbu, besteetan egokia

³⁷ Egungo egoeraren araberrako tipifikazioa, eskola-liburutegi honek hiru urtean ez baitu funtzionatu

	-Liburu eta material aukerretarako irizpideak -Irakurzaletasun-sustatzeko planak			
3SpA33eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -HGL -Irakurzaletasun-sustatzeko planak	-Hezkuntza materialak Interneten	Ikastaroetan	-Esparru guztietan egokia
3PpD12eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -HGL -Liburu eta material aukerretarako irizpideak -Idazmenaren didaktika	-Hezkuntza baliabideak Interneten -Irakurzaletasun-sustatzeko planak	Ikastaroetan eta autodidakta	-Esparru guztietan egokia
1BpA04eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Idatziaren ulermen estrategiak -Idazmenaren didaktika	0	Ikastaroetan eta autodidakta	-Esparru guztietan egokia
1BpA30eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza	-Irakurzaletasun-sustatzeko planak	Ikastaroetan eta autodidakta	-Informazio gaitasunetan, eskasa -Bibliotekonomian, eskasa Irakurzaletasunean, oso ona -HGLn oso ona
2BapD09eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Hezkuntza materialak Interneten -Euskara eta Informatika baliabideak	0	Ikastaroetan eta autodidakta	-Esparru guztietan egokia
2BapD08eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Liburu eta material aukerretarako irizpideak -HGL	0	Ikastaroetan	-Informazio gaitasunetan, eskasa -Irakurzaletasunean eskasa – Bibliotekonomian, egokia -HGLn, egokia
3PpA32eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Dokumentazio proiektuak -Liburu eta material aukerretarako irizpideak -Idatziaren ulermen estrategiak -Irakurzaletasun-sustatzeko planak -HGL	0	Ikastaroetan eta Unibertsitatean ABIES	-Informazio gaitasunetan salbu, besteetan egokia
1BpD02eskl	0	0	0	0
4BerpD17eskl	-ABIES programari buruzkoa	0	Ikastaroetan eta	- Informazio gaitasunetan oso

	-HGL -Liburu eta material aukeretarako irizpideak		autodidakta	ona, besteetan egokia
1BpD06eskl	-ABIES programari buruzkoa	-Erabiltzaileentzako formakuntza -Dokumentazio proiektuak -HGL -Hezkuntza baliabideak Interneten	Ikastaroetan	-Esparru guztietan eskasa
5LopriA37eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Liburu eta material aukeretarako irizpideak -Idatziaren ulermen estrategiak -Irakurzaletasun- sustatze planak -HGL -Hezkuntza baliabideak Interneten -Irakurzaletasun- sustatze planak	0	Autodidakta eta Bibliotekonomia unibertsitateko ikastaro batean	-Esparru guztietan eskasa
2GpD10eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Idatziaren ulermen estrategiak -Idazmenaren didaktika	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Hezkuntza baliabideak Interneten	Ikastaroetan	-Esparru guztietan oinarrikoa
2GpAD11eskl	-ABIES programari buruzkoa -Erabiltzaileentzako formakuntza -Liburu eta material aukeretarako irizpideak -Idatziaren ulermen estrategiak -Irakurzaletasun- sustatze planak -HGL -Hezkuntza baliabideak Interneten -Idazmenaren didaktika	-Erabiltzaileentzako formakuntza -Hezkuntza baliabideak Interneten	Ikastaroetan	-Esparru guztietan egokia

B.7 Taula. Liburuzainen prestakuntza irakurzaletzeko eta euren prestakuntzari buruzko autobalorazioa. Alderaketa ikasleen irakurtzearen balioa eta eskola-liburutegiaren dinamizataile mailaren arabera

GUZTIZ DINAMIZATZAILEA:

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Bai
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Egokia

DINAMIZATZAILE ERDIBIDEKOA BAINO GEHIAGO:

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA		
	3DpD15eskl 22,30	3PpA32eskl 21,81	1BpA30eskl 18,79
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Bai	Bai	Ez
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Bai	Bai	Ez
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Egokia	Egokia	Oso ona

DINAMIZATZAILE ERDIBIDEKOA:

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA		
	2BapD08eskl 21,91	3SpA33eskl 21,69	2GpAD11eskl 21,33
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez	Bai	Bai
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Bai	Bai	Bai
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	-Irakurzaletasunean, eskasa -HGLn, egokia	Egokia	Egokia

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA	
	2BapD09eskl 21,08	5GapA34eskl 20,53
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez	Ez
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Ez	Bai
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Egokia	Eskasa

DINAMIZATZAILE ERDIBIDEKOA BAINO GUTXIAGO:

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA			
	3PpD12eskl 21,19	6GopD23eskl 20,90	1BpD06eskl 20,76	1BkA35eskl 20,13
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez	Ez	Ez	Bai

Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Bai	Ez	Bai	Bai
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Egokia	Eskasa	Eskasa	Egokia

BATERE DINAMIZATZAILEA EZ:

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA		
	1BpA04eskl 21,59	4ZiD26eskl 21,53	1BpD02eskl 20,83
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez	Ez	Ez
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Ez	Ez	Ez
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Egokia	Eskasa	*38

LIBURUZAINAREN PRESTAKUNTZA eta AUTOBALORAZIOA	IKASTETXEA		
	4SoiD27eskl 20,49	2GpD10eskl 20,6	5LopriA37eskl 19,11
Irakurzaletasun-sustapenean prestakuntza	Ez	Ez	Bai
Haur eta Gazte Literaturan prestakuntza	Ez	Ez	Bai
Prestakuntzaren autobalorazioa alor hauetan	Eskasa	Oinarrizkoa	Eskasa

B.8 Taula. Lagineko eskola-liburutegien tipifikazioa, ikasleek irakurtzeari ematen dioten balioa eta irakurzale kopurua

Eskola-liburutegia Hezkuntzarako baliabidegunea

	6GopD23eskl	3DpD15eskl	4BerpD17eskl
Tipifikazioa	Hezkuntzarako baliabidegunea + Langune	Hezkuntzarako baliabidegunea + Zerbitzugune	Hezkuntzarako baliabidegunea + Zerbitzugune + Langune
Irakurtzearen balioa	20,9	22,30	22,74
Irakurzale kopurua	29 % 64,4	20 % 66,6	32 % 80

³⁸ Ez du erantzuten

	1BpA30eskl	5GapA34eskl	1BkA35eskl	3PpA32eskl	2GpAD11eskl
Tipifikazioa	Zerbitzugune	Zerbitzugune + Langune	Zerbitzugune + Langune	Zerbitzugune + Langune	Zerbitzugune + Langune
Irakurtzearen balioa	18,79	20,53	20,13	21,81	21,33
Irakurzale kopurua	18 % 51	17 % 53	26 % 65	29 % 61,7	18 % 56,3

Eskola-liburutegia Zerbitzugunea

	2BapD08eskl	3SpA33eskl	3PpD12eskl	1BpD06eskl
Tipifikazioa	Langune + Zerbitzugune	Langune + Zerbitzugune	Langune + Zerbitzugune	Langune + Zerbitzugune
Irakurtzearen balioa	21,91	21,69	21,19	20,76
Irakurzale kopurua	24 % 55,8	10 % 80	17 % 63	29 % 60

Eskola-liburutegia langunea

	4SoiD27eskl	4ZiD26eskl	1BpA04eskl	1BpD02eskl ³⁹	5LopriA37eskl	2GpD10eskl
Tipifikazioa	Langune	Langune	Langune	Langune	Langune	Langune
Irakurtzearen balioa	20,49	21,53	21,6	20,83	19,11	20,06
Irakurzale kopurua	35 % 57,8	39 % 73,6	7 % 39	25 % 69,4	29 % 64,4	18 % 54,5

³⁹ Egungo egoeraren arabera tipifikazioa, eskola-liburutegi honek hiru urtean ez baitu funtzionatu