



GAITASUN LITERARIOA LEHEN HEZKUNTZAN; IRAKURLEAK TREBATZEKO BIDEAN

Nerea Permach Martin



2022

ILUSTRAZIOA: Inge Mendioroz Ibañez

Belokiri, nire bidelagunari.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika saila

Hezkuntza eta Kirol Fakultatea

LITERATUR GAITASUNA LEHEN HEZKUNTZAN IKASLEAK TREBATZEKO BIDEAN

Doktore tesiaren egilea:

Nerea Permach Martin

Tesiaren zuzendariak:

Amaia Alvarez Uria

Xabier Etxaniz Erle

(UPV/EHU)

Gasteizen, 2022

ESKER ONA

Ibilbide honetan nire ondoan sentitu ditudan guztiak eskertzen luze joko nuke. Ezinezkoa denez, aipatu gabe uzten ditudan horiek ez daitezela, mesedez, ez eskertuak sentitu.

Hasteko eta behin, eskerrak eman nahi dizkiet ikerketan parte hartu duten irakasle guztiei eskainitako denbora eta prestutasunagatik, hori gabe tesi hau burutzea ezinezkoa litzatekelako.

Bihotz-bihotzez eskerrik asko, tesi honen zuzendariak izan diren Xabier Etxaniz Erle eta Amaia Alvarez Uriari. Zuri, Xabier, hasieratik erakutsitako konfiantzagatik eta prozesua errazteagatik. Zuri, Amaia, une oro ondoan sentitu zaitudalako eta akuilu lanak hain modu goxoan egiteagatik. Eta bioi eskerrak, oparitutako jakintzagatik.

Esker mila, Pilingiei, nire lagunei, zuen animoengatik eta konpartitutako barre eta negarregatik. Eta, nola ez, Ingeri, tesiaren azalerako egindako ilustrazio zoragarriagatik.

Eskerrik asko etxekoei, ama, aita, Joseba eta Ainhoari zuen maitasun infinituagatik, beti hor egoteagatik. Eskerrik asko ama eta aita, euskaraz ez bazenekiten ere, bere garaian, gu hirurok Ikastolara bidaltzeagatik, egun tesi hau gure hizkuntzan idaztea ahalbidetu duena. Noski, eskerrak ere nire beste familia osoari; Arantxari, Manueli, Ati Marijeri... beti laguntzeko prest egoteagatik.

Azkenik, nire esker sentikorrenak Belokiri, Peruri eta Ximoni, amildegira erortzen ez uzteagatik eta eduki duzuen pazientziagatik; egun ilunenak argitu dizkidazuelako, urduritu naizenean nire jenioa jasan duzuelako eta aurrera egiteko eta tesia amaitzeko behar nuena eman didazuelako.

AURKIBIDEA

ESKER ONA	2
AURKIBIDEA	8
TAULEN ETA IRUDIEN AURKIBIDEA	11
SARRERA	14
I KAPITULUA: MARKO TEORIKOA	18
1. LITERATUR HEZKUNTZA: ARTEAREN EGOERA	20
1.1. LITERATURA ULERTZEKO ETA IRAKASTEKO MODUEN ERREBISIOA	23
1.1.1. <i>Ikuspegi historizista</i>	24
1.1.2. <i>Formalismoa eta estrukturalismoa</i>	25
1.1.3. <i>Ikuspegi komunikatiboa</i>	26
1.2. EUSKAL HERRIKO MARKO KURRIKULARRA.....	29
1.1.4. <i>Euskal Autonomia Erkidegoa: Heziberri 2020 plana</i>	32
1.1.5. <i>Nafarroa: Nafarroako Foru Komunitateko Curriculum</i>	37
1.1.6. <i>Ipar Euskal Herria: 2. eta 3. Zikloetarako Programa</i>	41
1.3. IKERGAIAREN AURREKARIAK	46
2. LITERATUR HEZKUNTZA ETA LITERATUR GAITASUNAREN IRAKASKUNTZA IKASKUNTZA PROZESUA	49
2.1. LITERATURAREN DEFINIZIOA	49
2.2. LITERATURAREN FUNTZIOA	51
2.3. LITERATURAREN EGOERA XXI. MENDEAN.....	54
2.4. HEZKUNTZA LITERARIOA	60
2.5. GAITASUN LITERARIOA	63
2.5.1. <i>Gaitasun literarioaren aldagaiak</i>	68
2.5.1.1. Eskolan irakurketari eskaintzen zaion denbora.....	70
2.5.1.2. Irakurketaren xedea	70
2.5.1.3. Proposatzen den irakurketa mota	71
2.5.1.4. Erabiltzen den testu mota	73
2.5.1.5. Gaitasun literarioa lantzeko hainbat elementuren deskribapena	74
2.5.1.6. Ikasgelako liburutegia	75
2.5.1.7. Eskola- liburutegia	76
2.5.1.8. Irakurketaren hautaketa	77
2.5.1.9. Ebaluazioa	78
2.6. HAUR ETA GAZTE LITERATURA (HGL).....	79
2.7. LITERATUR KANONA.....	81
2.7.1. <i>Eskola kanona</i>	82
2.7.2. <i>Eskola kanonaren osaketa</i>	83
2.8. IKASTETXEKO IRAKURKETA PLANA	87
2.9. IRAKASLEAREN ROLA GAITASUN LITERARIOA LANTZEKO ETA IRAKURZALETASUNA SUSTATZEKO ..	90
2.10. IRAKASLEEN FORMAIZIOA	93

II. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA.....	96
3. IKERKETAREN DISEINUA	98
3.1. IKERKETA LERROA, IKERKETAREN HELBURUAK ETA IKER GALDERAK ETA IKERKETAREN HIPOTESIAK	98
3.1.1. Ikerketa lerroa.....	98
3.1.2. Ikerketaren helburuak eta iker galderak.....	98
3.1.3. Ikerketaren hipotesiak	100
3.2. AZTERKETA ENPIRIKOA.....	101
3.2.1. Marko metodologikoa.....	101
3.2.2. Erabilitako instrumentua.....	104
3.2.3. Parte hartzaileak.....	109
3.2.4. Prozedura	112
III. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA	114
4. DATUEN AZTERKETA	116
4.1. DATU KUANTITATIBOEN AZTERKETA ETA EMAITZAK.....	117
4.1.1. Dimentsio bakoitzeko azterketa eta emaitza orokorrak	118
4.1.1.1. Elementu psikologiko eta pedagogikoak dimentsioaren emaitzak	118
4.1.1.2. Irakur aukeraketa dimentsioen emaitzak	127
4.1.1.3. Proposatzen den irakurketa mota dimentsioaren emaitzak	136
4.1.1.4. Ebaluazioa dimentsioaren emaitzak	143
4.1.2. Dimentsioen eta hainbat aldagai askeen arteko alderaketak	147
4.1.2.1. Eskola moten arteko alderaketa.....	147
4.1.2.2. Herrialdeen arteko alderaketa.....	163
4.1.2.3. Etapako zikloen arteko alderaketa.....	178
4.1.2.4. Ikastetxeen tamainaren arabera alderaketa.....	211
4.1.3. Aldagaien arteko korrelazioak	213
4.1.3.1. Dimentsioen arteko korrelazioak	213
4.1.3.2. Generoaren arabera	214
4.1.3.3. Adinaren arabera	217
4.1.3.4. Unibertsitateko formazioaren balorazioaren arabera	219
4.1.3.5. Formazioa unibertsitatekanpo jaso duten arabera.....	223
4.1.3.6. Literaturaren didaktikari ematen dioten garrantziaren arabera	225
4.1.3.7. Irakasleek literatura irakurtzen duten arabera	228
4.1.3.8. Urtean irakasleek irakurtzen dituzten liburu kopuruaren arabera	232
4.1.3.9. Eskolan irakurketa Plana ote duten arabera	235
4.1.3.10. Irakurketa lanketa urteko programazioan txertatuta duten arabera.....	237
4.2. DATU KUALITATIBOEN AZTERKETA ETA EMAITZAK.....	239
4.2.1. Irakur aukeraketa	239
4.2.2. Irakurketa mota	243
IV. KAPITULUA: IKERKETAREN ONDORIOAK, MUGAK ETA ERRONKAK	248
5. IKERKETAREN ONDORIO OROKORRAK	250
5.1. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA	251
5.1.1. Iker galderak eta horien erantzunak	251

5.1.1.1. Nola definitzen dute adituek literatur hezkuntza eta zer proposatzen dute bere lankerako? (I. iker galdera).....	251
5.1.1.2. Zer aldagairekin neurtu daiteke literatur gaitasunaren lanketa? (II. iker galdera)	253
5.1.1.3. Nola lantzen dira literatur gaitasunaren aldagaiak gure eskoletan? (III. iker galdera)	255
5.1.1.4. Desberdintasunik ematen al da eskola moten, herrialdeen, etapako zikloen eta eskola tamainaren arabera? (IV. iker galdera)	262
5.1.1.5. Noraino baldintzatzen dute irakasleen hainbat alderdi pertsonalek gaitasun literarioaren lanketa? (V. iker galdera).....	267
5.2. EMAITZEN GOGOETA	270
6. IKERKETAREN ONDORIO SINTETIKOAK.....	271
7. ZAILTASUNAK ETA MUGAK	273
8. AURRERA BEGIRA	274
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	276

TAULEN ETA IRUDIEN AURKIBIDEA

TAULA 1. CURRICULUMEN ALDERAKETA	46
TAULA 2. TESTUEN ARTEKO ALDERAKETA	74
TAULA 3. GIZABANAKOAREN ERAIKUNTZA	95
TABLA 4. ARRETAGUNEAK ETA IKER GALDERAK	100
TAULA 5. DIMENTSIOK ETA ALDAGAIK	106
TAULA 6. IRAKASLEEN ADINA	109
TAULA 7. ESKOLA MOTA	110
TAULA 8. IKASTEGIEN TAMAINA.....	111
TAULA 9. HERRIALDEA.....	111
TAULA 10. LAGINEN DISTRIBUZIOA	117
TAULA 11. IRAKURKETA PLANA ESKOLAN.....	118
TAULA 12. IRAKURKETA SAIOAK URTEKO PROGRAMAZIOAN	119
TAULA 13. IRAKURKETARI ESKAINITAKO DENBORA	120
TAULA 14. IKASGELAKO LIBURUTEGIA.....	120
TAULA 15. IRAKURKETA IKASGELAKO LIBURUTEGIAN	121
TAULA 16. IRAKURKETA IKASGELAKO MAHAJETAN.....	121
TAULA 17. ESKOLA LIBURUTEGIA.....	122
TAULA 18. ESKOLA LIBURUTEGIRA BISITAK	122
TAULA 19. HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA.....	123
TAULA 20. GIRO GOXOA SORTU	123
TAULA 21. MOTIBAZIOA PIZTEKO ESTRATEGIAK.....	124
TAULA 22. IRAKURZALETASUNA PIZTEKO ESTRATEGIAK	125
TAULA 23. ESKOLAK EGITEN DUEN AHALEGINAREN BALORAZIOA.....	125
TAULA 24. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK OROTARA	126
TAULA 25. IRAKURRI BEHARREKO LIBURU KOPURUA.....	127
TAULA 26. IRAKURGAIK IRAKASLEAK AUKERATZEN DITU	128
TAULA 27. IRAKURGAIK IKASLEAK AUKERATZEN DITU	128
TAULA 28. IRAKURGAIK IKASMATERIALETAKOAK DIRA	129
TAULA 29. ESKOLAK DUEN ZERRENDATIK AUKERATZEN DIRA	130
TAULA 30. PROIEKTU DESBERDINETAKOAK DIRA	130
TAULA 31. GAIAREN ARABERA AUKERATZEN DIRA.....	131
TAULA 32. HAUR ETA GAZTE LITERATURA LEHENETSI	132
TAULA 33. LITERATURA GENEROAREN ARABERA AUKERATZEN DA	132
TAULA 34. IKASLEEN GUSTUAK LEHENESTEN DIRA AUKERAKETAN	133
TAULA 35. ILUSTRAZIOENGATIK AUKERATZEN DIRA	134
TAULA 36. ADINAREN ARABERA AUKERATZEN DIRA.....	134
TAULA 37. ZAILTASUN MAILAREN ARABERA AUKERATZEN DIRA.....	135
TAULA 38. IRAKUR AUKERAKETA OROTARA.....	136
TAULA 39. AURREKO URTEKO IRAKURKETA MAILA EZAGUTU	137
TAULA 40. IRAKURKETA XEDEA ADIERAZI.....	137
TAULA 41. BANAKAKO IRAKURKETA	138

TAULA 42. IRAKURKETA OPARTEKATUA.....	138
TAULA 43. IRAKURKETA SELEKTIBOA	139
TAULA 44. IRAKURKETA ULERKORRA	140
TAULA 45. IRAKURKETA KRITIKOA.....	140
TAULA 46. IRAKURKETA LUDIKOA	141
TAULA 47. IRAKASLEEK AHOZ IRAKURRI	142
TAULA 48. IKASLEEK AHOZ IRAKURRI	142
TAULA 49. IRAKURKETA MOTA ETA XEDEA OROTARA	143
TAULA 50. IRAKURKETA MEKANIKOA EBALUATU	144
TAULA 51. ELEMENTU DESBERDINEN IDENTIFIKAZIOA EBALUATU	144
TAULA 52. IDEIA NAGUSIAK ETA BIGARREN MAILAKOAK BEREIZI.....	145
TAULA 53. IDAZLEAREN MEZUA IDENTIFIKATU.....	146
TAULA 54. MUNDU SINBOLIKOA IDENTIFIKATU	146
TAULA 55. EBALUAZIOA OROTARA.....	147
TAULA 56. DIMENTSIOKAK ETA ESKOLA MOTA	148
TAULA 57. EBALUAZIOA: ESKOLA PUBLIKOA ETA IKASTOLEN ARTEKO DESEBERDINTASUNAK.....	149
TAULA 58. EBALUAZIOA: ESKOLA PUBLIKOA ETA KRISTAU ESKOLAREN ARTEKO DESEBERDINTASUNAK.....	150
TAULA 59. EBALUAZIOA: IKASTOLEN ETA KRISTAU ESKOLEN ARTEKO DESEBERDINTASUNAK.....	151
TAULA 60. EBALUAZIOA DIIMENTSIOKO ALDAGAIK ESKOLA PUBLIKO ETA IKASTOLA BARRUAN	152
TAULA 61. EBALUAZIOA DIMENTSIOKO ALDAGAIK ESKOLA PUBLIKO ETA KRISTAU ESKOLA BARRUAN	153
TAULA 62. IRAKURKETA MEKANIKOA BALORATU: ESKOLA PUBLIKOA ETA KRISTAU ESKOLA.....	154
TAULA 63. IRAKURGAIAREN HAINBAT ELEMENTU IDENTIFIKATU: ESKOLA PUBLIKOA ETA KRISTAU ESKOLA.....	156
TAULA 64. EBALUAZIOA DIMENTSIOKO ALDAGAIK IKASTOLA ETA KRISTAU ESKOLA BARRUAN	157
TAULA 65. IRAKURKETA MEKANIKOA BALORATU: IKASTOLA ETA KRISTAU ESKOLA	158
TAULA 66. IRAKURGAIAREN HAINBAT ELEMENTU IDENTIFIKATU: IKASTOLA ETA KRISTAU ESKOLA	160
TAULA 67. IDEIA NAGUSIAK ETA BIGARREN MAILAKOAK BEREIZI: IKASTOLA ETA KRISTAU ESKOLA	161
TAULA 68. AUTOREAREN MEZUA IDENTIFIKATU: IKASTOLA ETA KRISTAU ESKOLA	162
TAULA 69. DIMENTSIOKAK HERRIALDEKA.....	163
TAULA 70. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK HERRIALDEKA	164
TAULA 71. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK DIMENTSIOKO ALDAGAIK GIPUZKOA ETA BIZKAIA BARRUAN.....	166
TAULA 72. IRAKURKETA IKASGELAKO LIBURUTEGIAN: GIPUZKOA ETA BIZKAIA	168
TAULA 73. IRAKURKETA BAKOITZA BERE MAHAIAN.....	169
TAULA 74. ASTEAN IRAKURKETARI ESKAINTZEN ZAION DENBORA: GIPUZKOA ETA BIZKAIA	170
TAULA 75. HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA BISITAK: GIPUZKOA ETA BIZKAIA	171
TAULA 76. MOTIBAZIOA PIZTEKO ESTRATEGIAK EMAITZAK: GIPUZKOA ETA BIZKAIA	172
TAULA 77. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK DIMENTSIOKO ALDAGAIK. GIPUZKOA ETA NAFARROA.....	173
TAULA 78. ASTEAN IRAKURKETARI ESKAINTZEN ZAION DENBORA EMAITZAK: GIPUZKOA ETA NAFARROA	175
TAULA 79. HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA BISITAK EMAITZAK. GIPUZKOA ETA NAFARROA	176
TAULA 80. MOTIBAZIOA PIZTEKO ESTRATEGIAK EMAITZAK: GIPUZKOA ETA NAFARROA	177
TAULA 81. DIMENTSIOKAK ETA ETAPAKO ZIKLOAK	178
TAULA 82. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN.....	179
TAULA 83. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK LEHEN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN.....	180
TAULA 84. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN.....	180
TAULA 85. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK DIMENTSIOKEN ALDAGAIK LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN.....	181
TAULA 86. IRAKURKETARI ASTEAN ESKAINTZEN ZAION DENBORA EMAITZAK LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN.....	183
TAULA 87. IRAKURKETA SAIOAK LIBURUTEGIAN EMAITZAK LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN.....	184
TAULA 88. IRAKURKETA SAIOAK BAKOITZA BERE MAHAIAN EMAITZAK LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN.....	185

TAULA 89. HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA BISITAK EMAITZAK LEHEN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	186
TAULA 90. ELEMENTU PSIKOPEDAGOGIKOAK BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	187
TAULA 91. IRAKURKETARI ASTEAN ESKAINTZEN ZAION DENBORA EMAITZAK BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	189
TAULA 92. IRAKURKETA SIOAK IKASGELAKO LIBURUTEGIAN EMAITZAK BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	190
TAULA 93. HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA BISITAK BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	191
TAULA 94. IRAKUR AUKERAKETA LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOAN	192
TAULA 95. IRAKUR AUKERAKETA LEHEN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	192
TAULA 96. IRAKUR AUKERAKETA BIGARREN ERA HIRUGARREN ZIKLOAN	193
TAULA 97. IRAKUR AUKERAKETA DIMENTSIONAREN ALDAGAIK ZIKLOETAN	194
TAULA 98. IRAKURRI BEHARREKO IRAKURGAI KOPURUA EMAITZAK. ZIKLOAK	197
TAULA 99. IKASLEEK AUKERATZEN DITUZTE EMAITZAK. ZIKLOAK	198
TAULA 100. ILUSTRAZIOENGATIK AUKERATZEN DITUZTE EMAITZAK. ZIKLOAK	199
TAULA 101. ZAILTASUN MAILAREN ARABERA AUKERATZEN DITUZTE. ZIKLOAK	200
TAULA 102. IRAKURKETA MOTA ETA XEDEA LEHEN ETA BIGARREN ZIKLOETAN	201
TAULA 103. IRAKURKETA MOTA ETA XEDEA LEHEN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	201
TAULA 104. IRAKURKETA MOTA ETA XEDEA BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOAN	202
TAULA 105. IRAKURKETA MOTA ETA XEDEA DIMENTSIONAREN ALDAGAIK ZIKLOETAN	202
TAULA 106. AURREKO URTEKO IKASLEAREN IRAKURKETA MAILAREN EZAGUTZA ZIKLOETAN	205
TAULA 107. IRAKURKETA XEDEA ADIERAZI EMAITZAK. ZIKLOAK	206
TAULA 108. BANAKA IRAKURRI. ZIKLOAK	207
TAULA 109. IRAKURKETA PARTEKATUA EMAITZAK. ZIKLOAK	208
TAULA 110. IRAKURKETA KRITIKOA EMAITZAK. ZIKLOAK	209
TAULA 111. IRAKURKETA LUDIKOA EMAITZAK. ZIKLOAK	210
TAULA 112. IKASLEEK AHOZ IRAKURRI EMAITZAK. ZIKLOAK	211
TAULA 113. DIMENTSIONAK IKASTEGIAREN TAMAINAREN ARABERA	212
TAULA 114. DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	214
TAULA 115. GENEROA ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	215
TAULA 116. IRAKASLEAREN ADINAREN ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	217
TAULA 117. UNIBERTSITATEAN JASOTAKO FORMAZIOAREN BALORAZIOA	220
TAULA 118. UNIBERTSITATEKO FORMAZIOAREN BALORAZIOA ETA DIMENTSIONEN ARTEKO BALORAZIOA	220
TAULA 119. FORMAZIOA UNIBERTSITATEK KANPO	223
TAULA 120. FORMAZIOA UNIBERTSITATEK KANPO ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	224
TAULA 121. ETAPAN LITERATURAREN DIDAKTIKARI EMATEN DIOTEN GARRANTZIA	225
TAULA 122. LITERATURAREN DIDAKTIKARI GARRANTZIA EMATEAREN ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	226
TAULA 123. IRAKASLEAK LITERATURA IRAKURRI	229
TAULA 124. IRAKASLEAK LITERATURA IRAKURLEAK DIREN ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	229
TAULA 125. IRAKASLEAK IRAKURTZEN DUEN LIBURU KOPURUA	232
TAULA 126. IRAKASLEAK IRAKURTZEN DUEN LIBURU KOPURUAREN ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	233
TAULA 127. IRAKURKETA PLANA IZAN ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	236
TAULA 128. URTEKO PROGRAMAZIOAN IRAKURKETA TXERTATUA ETA DIMENTSIONEN ARTEKO KORRELAZIOAK	237

SARRERA

Ikerketa hau motibazio pertsonal batetik abiatzen da. Irakasle izateak horretan guztian zerikusirik edukiko zuen, baina, bada ikertzeko gogo piztu zuen aldagai bat: nire semeek eskolak proposatutako irakurgaiak gogo handirik gabe irakurtzen zituzten bitartean, Harry Potterren liburuak denbora errekor batean irakurtzen zituzten. Horrek nire arreta deitu zuen. Are gehiago kezkatu ninduen irakurketa saioetan disfrutatzen ote zuten galdetzean, biek “besterik gabe” erantzuteak. Erantzun horrek galdera desberdinak sortarazi zizkidan eta abiapuntua horixe izan zela esango nuke. Dugun euskal literatur sistema aberatsarekin, egun argitaratzen den kalitatezko euskal haur eta gazte literatur lanen kopuru esanguratsurekin, nola zen posible eskolak ikasleen gustuen irakurgaiekin ez asmatzea? Horri azken urteetako kezka gehitu zitzaion, hain zuzen ere, ikasleek irakurriaren ulermenarekin duten zailtasuna. Zein da eskolaren erantzukizuna arazo honen guztiaren aurrean? Zer literatur ezagutzak eta praktika motak ahalbidetuko diete haurrei literatur gaitasunaren eraikuntzan aurrera egitea? Nire nahia, hortaz, ikasleen hezkuntza literarioari ekarpena egitea izan da, finean, ikasleek ezagutzan, gozamenean eta literatur testuen interpretazioan aurrera egiteko.

Kultura guztiek sortu dute euren literatura propioa. Horren arrazoia izan liteke literaturak mundua ulertzeko aukerak ematen dituela, eta agian horregatik egiten dugu saiakera berezia hasiera-hasieratik haur eta gazteak literaturara gerturatu daitezzen; nolabait bere kabuz munduari zentzua eman diezaioten bilatu nahian. Haurrak jaiotzen diren momentutik jartzen ditugu literaturarekin kontaktuan; dela helduok abesten dizkiegun abestiekin, edo kontatzen dizkiegun kontakizun laburrekin edota ipuinekin. Etengabeko kontaktu horretan, literatura bizipen horiek jasotako kulturarekin kontrastean jarri, eta pixkanaka-pixkanaka, idatzizko testuetara nahiz literaturaren arauetara hurbilduz doaz. Lehen urteetako kontaktu horiek giltzarri izan daitezke aurrerago literatura estimatzera iristeko. Prozesua, ordea, aldagai desberdinek baldintzatuko dute, hala nola, familia eta eskolaren bitartekari rola edo lana; izan ere, horien eskuetan dago bidea urratzen hastea, hau da, haur eta gazteak kalitatezko literatura ezagutu eta irakurtzea, berau estimatzea, kontsumitzea bai eta ekoiztea ere.

Eskolan literatura irakastea ez da gai hutsala edo osagarria, aldiz, oinarritzkoa

dela esan dezakegu; munduaren eta pertsonaren jakintza kritikoa ahalbidetzen duen heinean (Cerrillo, 2016). Are gehiago, orain testu literarioa inoiz baino beharrezkoagoa dela esan genezake, gutxienez, egungo medioen bat-bateko efektuei aurre egiteko (Sanchez Corral, 1999). Zeren, Internet dela medio, inoiz baino irakurle gehiago badago ere, literatura inoiz baino gutxiago irakurtzen omen baita. Alabaina, une oro jasotzen dugun informazio bonbardaketatik interesatzen zaiguna bereizten ikasteko eta berau interpretatzen jakiteko testu literarioa giltzarri izan daiteke. Informazioa eta ezagutza ez dira gauza bera; informazioa kanpokoa baita eta erraz metatu daiteke; aldiz, ez da ezer ez bada berau parekatzen, diskriminatzen, prozesatzen eta juzgatzen, hain zuzen ere, ezagutzara iristeko eman beharreko ezinbesteko pausoak. Hezkuntza literarioak hori guztia ahalbidetzen du.

Azken boladan, ordea, literaturaren didaktikaren esparruan, badirudi irakurzaletasunaren sustapena dela eskolaren helburu bakarra. Hori, ordea, arazoa izan daiteke; finean, gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusitzea ekarri duelako (Apalategi, 2011) eta horrek ikasleei eskatzen zaien irakurketa literarioaren maila jaistea ekarri dezake. Zentzu horretan, ikasleek kompetentzia literarioa eskuratu dezaten bilatzea baino, irakurketa hutsera mugatzen ari omen da eskola. Alabaina, haurrak helduak direnean irakurle iaioak eta kritikoak izatera iristea nahi badugu, alderdi literarioari arreta berezia eskaintzea ezinbestekoa da (Cerrillo, 2007).

Horrenbestez, irakurketa literarioa eskola testuinguruan sistematizatzeko beharra dagoela deritzogu. Zein da Euskal Herriko hezkuntza sisteman derrigorrezko lehen etapan topatzen dugun errealitatea? Zer-nolako presentzia du haur eta gazte literaturak eskola jardunean? Literaturaren irakaskuntzan joera handia dago literatura hizkuntza gaitasuna lantzerantz bideratzeko (Alonso, 2008), baina horrek ez du bermatzen ikasleak gaitasun literarioa eskuratzea.

Jakin badakigu, hezkuntza etapak ziklotan banatzen direla. Ziklo horiek zehaztuko dituzte helburu pedagogikoak eta, horrenbestez, irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesuaren erritmoa. Lehen Hezkuntzaren etapako lehen zikloetan, Haur eta Gazte Literaturak ikasgelan presentzia nahikoa duela esan dezakegu, baina ondoren etenaldia gertatzen da. Hau da, lehen zikloan irakurketaren oinarriko mekanismoak barneratzen

ari diren horretan, literatur testuak erabili ez ezik, hezkuntzarako tresna eta oinarri ere badira. Haatik, bigarren ziklotik aurrera literaturaren presentzia murriztu egiten da (Alonso, 2010).

Horregatik, irakurketa-idazketa gaitasuna lantzen hasten den etapa garrantzitsu honetan zer-nolako lanketa egiten den aztertzea beharrezkoa da; hau da, curriculumak jasotzen duen “Euskal Hizkuntza eta Literatura” arloan ikasleek gaitasun literarioa eskura dezaten, irakasleek zein metodologia jarraitzen duten, zein jarduera proposatzen dituzten edota zein material erabiltzen den ezagutzea interesgarria litzateke hobekuntzak proposatzeko. Izan ere, gure ikasleak irakurle konpetenteak bilakatzea bada helburua, edozein egitasmo diseinatu eta garatu aurretik, egoeraren diagnostia egitea ezinbestekoa da, hots, eskoletako benetako errealitatea ezagutzea.

Beraz, esan daiteke literaturaren ikaskuntza-irakaskuntzarekiko interesa izan dela lan honen abiapuntu nagusia, eta hainbat ikertzailek abiatutako lanari jarraipena eman nahi dio. Hurrengo orrietan topatuko duzuenari dagokionean, sarrera honen ostean, lehen kapitulua osatuko duen marko teorikoa jaso dugu, prestakuntza ikertuaren prozesua bera diseinatzeko eta aurrera eramateko funtsezkoa izan dena. Bertan, helburu nagusiarekin bat datozen esparruak jorratu eta ikerketarako baliagarriak diren erreferentziak bildu ditugu: Literatura eta bere ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak, besteak beste.

Horren ostean, bigarren kapituluan ikerketaren diseinua jaso dugu, zeina hiru azpiataletan banatzen den: helburuak, iker-galderak eta hipotesiak azaltzen dituen, marko metodologikoa definitzen duena eta hurrengo kapituluan datuen azterketa eta horien emaitzak jasotzen duena.

Azkenik, oinarri teorikoetan, hautu metodologikoan, eta datuen analisisian ateratako emaitzetan funtsatuta, ondorio nagusiak jaso dira: ikertutakoaren laburpena eta emaitza esanguratsuenek sorrarazi dizkiguten gogoetak daude bertan. Finean, hasieran zehaztutako iker-galderak ardatz, Hego Euskal Herriko hezkuntza sistemaren lehen etapan literaturaren didaktikaren adierazgarri izan daitekeen errealitatea jaso da. Amaitzeko, izan ditugun mugak aitortu, zailtasunak azaldu eta aurrera begirako ildoak ere aurkeztu ditugu ondorioen itxiera gisa.

I KAPITULUA: MARKO TEORIKOA

1. LITERATUR HEZKUNTZA: ARTEAREN EGOERA

Hezkuntza literarioak ikaslea literatura ulertzeko gai izatea du jomugan (Jover, 2008). Urte luzez, bereziki historizismoak eraginda, literaturari buruzko kultur nozioak eskuratzean oinarritu da literaturaren irakaskuntza. Egun, ordea, bide berriak uztartu behar diren konbentzimenduak gero eta indar handiagoa du. Hain zuzen ere, benetako hezkuntza literario bihurtuko duen prozeduren bila dabil komunitate zientifikoa; ikasleak eskolaz kanpo irakurtzen jarraitzeko nahia piztuko duen bidearen bila, hau da, irakurketa esperientziaz gozatzeko eta literatura testuak gero eta egokiago interpretatzea ahalbidetuko duenaren bila.

Ildo horretatik, hezkuntzaren lege desberdinak, bai ikasketa-planetan bai eta curriculumetan ere, teoria literarioaren ikuskeran gertatu diren aldaketak ez ezik, literaturak ikasleen prestakuntzan izan dezakeen papera barnebiltzen joan dira, gizartearen eskakizun eta sinesmen berriei erantzunez. Hala eta guztiz ere, pixkanaka doan prozesua da eta indarrean dauden curriculumek oraindik ez dute literatura gaitasuna lantzeko metodologia edo helburuak guztiz zehaztu; bereziki, hizkuntza gaitasunaren lanketarekin edo beste diziplina batzuetako gaitasunekin alderatzen badugu. Zentzu horretan, modu orokorrean eta azaletik azaltzen dela esan dezakegu, ondorioz, ardura osoa irakasleengan uzten da.

Zorionez, azken urteotan, gero eta adostasun handiagoa dago eta gero eta garrantzi handiagoa ematen ari zaio hezkuntza literarioari eskola testuinguruan. Noski, horri gehitu ahal zaio, kezka egon badagoela ikasleek azken aldian duten irakurketa mailagatik. Edonola ere, horrek guztiak gaitasun literarioa eta, oro har, hezkuntza literarioan sakontzeko bide berrien uztartzea ekarri du.

Saiakera horretan, aldiz, hainbat oztoporekin topatzen gara, besteak beste eta kontraesana badirudi ere, gaur egun Informazio eta Komunikazio Teknologiengatik inoiz baino irakurle gehiago egon arren, irakurtzea ez dago modan (Cerrillo, 2016). Are gehiago, irakurtzea ez da balioan jartzen, eta horrek egoerari aurre egiteko zailtasunak areagotzen ditu.

Literaturaren didaktikari buruzko errebisioa eginez gero, ordea, azken hamarkadetako ikasketa planetan, testuliburuetan eta irakaskuntza praktikan, literatura irakastea literaturaren historia irakastearekin identifikatu da. Ikuspegi horren arabera, literatura irakastea ez da ikasleari literatura estimatzen eta interpretatzen irakastean ardaizten, baizik eta literaturarekin lotutako zenbait kultur nozio ikasteen datza: Obrei buruzko datuak bereiztean, kritikoen iruzkinen interpretazioak aztertzean, testuinguru historiko kulturalaren analisisian, etab.

Díaz-Plajak (2002) gogoratzen duen moduan, obren, garaien eta eskolen azterketa izan zen ikuspegi horren oinarritzeko ardatza, eta egile/autoreetan zentratzen zen. Prozedura horien arriskua, ordea, bada elementu horiek buruz ikaste horretan besterik ez geratzea. Egun, berriz, ikasketa-objektuaren ikuskeran aldaketa teorikoak eman dira; izan daiteke, gero eta gizarte anitzagoetan bizi garelako edota gizarte horien egitura sozialetan ere aldaketak eman direlako (derrigorrezko hezkuntzan barne).

Ricardouk (1997) literatura irakaskuntzaren krisiaz hitz egin zuen aspaldi. Garai hartako diagnostikoak, berriz, erabat balio du gaur egun, nahiz eta literaturaren historiak sortu edo nabarmendu zuen ideia horretatik aldendu eta gizarte ezberdin batean bizi garen. Literaturaren didaktika egile sakratuak ikastera mugatzen duen ikuskerak jada ez du balio, eta gero eta nabariagoa da programetan agertzen diren testuak eta horiei buruz ematen diren kultur azalpenak ez datozela bat ikasleen kezkekin.

Kontsumo gizartearen garapenak eta ikus-entzunezko komunikabideen presentziak errotik aldatu dituzte, esaterako, imaginario kolektiboa sortzeko mekanismoak, hala nola, literatura erreferentzia komunak edukitzea. Obren ugaritzeak, kulturaren nazioartekotzeak eta baita kultur joeren bilakaerak intertestualitateari garrantzia emanez joan dira apurka-apurka, hiritar guztientzako ordenatuak, baloratuak eta komunak ziren erreferentzia batzuen ideia lehertu arte. Horrek guztiak ekarri du literatura sarbide askeko, dibertsifikatu eta autonomoko ondasun kultural gisa kontsideratzea, eta aldi berean, berehalako plazera eskaintzen duen tresnatzat jotzea (Colomer, 2003)

Zentzu horretan, egun irakasleek duten alderdi zailenetako bat, ikasleen errealitatera egokitzen diren testu egokienak hautatzea da dela esan dezakegu, ikasleen literaturarekiko interesa piztuko dituzten corpusa osatzea. Ildo horretatik, hezkuntza testuinguru desberdinetara eta gizabanakoen aniztasunera egokitu nahi den irakaskuntzan, askotariko testuak erabiltzea dirudi irtenbide posible bakarra. Irakurleak plazera bilatzen du irakurketan, beraz, aukeraketa irizpideek testuek ikasleen irakurketa eta bizitza esperientzia modu intelektual eta afektibo batean lotzeko duten gaitasuna jaso behar dute beti. Derrigorrezko etapetako hezkuntza literarioaren helburuetako bat haur eta nerabeentzako interesgarriak izan daitezkeen testuen hedapen progresiboa biltzea beharko luke (Colomer, 2003).

Ildo horretan ikasleei eskaintzen zaizkien testuak polemikoak edo eztabaidagarriak direla ziurtatu behar da. Horrez gain, ikasleei obrak norbaiten eskutik datozela eta egoera historiko eta sozial jakin batzuen emaitza direla ulertarazi beharko litzaieke. Egoera historiko eta sozial jakin bateko egileen fruitua dela adieraztea garrantzitsua da. Horrela, literatura klaseak pentsamendu kritikoa lantzeko balioko lieke, horietan obrak zer dion aztertuko delako, baina baita zer gordetzen duen esan gabe ere.

Testu iruzkinak egiteak lagundu dezake, neurri handi batean, honetan guztian. Metodologia historizistari dagokio ariketa hau, eta aurrerapen erabakigarria izan zela azpimarratu behar da. Finean, ariketa honen bidez, testua bere osotasunean ulertzea bilatzen delako, ez soilik testuaren atalen bat ulertzea, bazik edukiaren zein ezaugarri formalen analisiaren bidez, literaturak diskurtso gisa duen berezitasunen ulermena ere eskatzen duelako. Carreterrek (1973) aspaldi aldarrikatu zuen testu iruzkina literatur hezkuntzarako, bereziki, eskola testuinguruan. Egungo proposamen berri batzuekin guztiz bat datorrela esan dezakegu; metodo aktibo bat delako, elkarrizketan oinarritua, hau da, irakurketa desberdinen trukean eta interpretazio desberdinetan oinarritua eta ez interpretazio bakar baten transmisioan, esaterako, irakasleak egin dezakeena edo testuliburuan azaldutakoa.

Hala ere, testu iruzkinak ez du prestigio handirik, eskola tradizionalarekin lotutako praktika multzo batekin identifikatzen delako eta ulermen hutsera bideratutako galderak

nagusitzen direlako. Badirudi edozein esanahi didaktiko galdu duela, baina izan daiteke tresna bihurtu beharrean helburu bihurtu delako gertatu dela (Bordons et al., 1998).

Egia da, azken urteotan, testu iruzkinei buruzko ekarpen teorikoek ia ez dutela berritasun metodologikorik proposatu, izan ere, López Ríok (2009) dioen moduan, mundu akademikoak jarduera hau definitu izanaren konbentzimendua mantentzen du. Horrela, ekarpen teorikoek iruzkinen eskemak, terminologia desberdinen glosarioak eta iruzkinen adibideen eskaintza konbinatua azpimarratzen dute maiz.

Hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi komunikatibo berriek, ordea, testuak maila linguistiko eta literarioan lantzeko funtsezko jarduera gisa ulertu dute testu iruzkina, bai testua unitate komunikatibo gisa ulertzeko, bai testualitatea errealitate diskurtsibora hurbiltzeko eredu gisa ere (Lopez Rio, 2009).

Honi azken urteetan gero eta indar handiagoa hartzen ari diren tertulia dialogikoak gehitu ahalko genieke. Literatur tertulia taldean egiten den kultur eta hezkuntza jarduera da. Valls et al.-ek (2008) honela definitzen dute irakurketa dialogikoa:

Irakurketa dialogikoa testu bat irakurtzeko eta ulertzeko prozesu intersubjektiboa da, non elkarrekintzaren bidez, pertsonak bere interpretazioetan sakondu, hariari eta testuinguruari buruz kritikoki hausnartu eta irakurketaren ulermena areagotu egiten duten, irakurle gisa eta munduko pertsona gisa eraldatzeko aukera irekiz. (Valls et al., 2008:7)

1.1. LITERATURA ULERTZEKO ETA IRAKASTEKO MODUEN ERREBISIOA

Gaitasun literarioa garatzeak ikasleak hainbat gaitasun eskuratzea dakar: irakurritakoaren ulermena; irakurtzeko ohiturak eskuratzea; testuak aztertzeko eta interpretatzeko gaitasuna; disposizio afektiboa literatura-lanez gozatzeko; eta neurri batean, asmo literarioarekin sortutako testuak idaztea.

Literatur irakaskuntzan mugimendu eta ikuspegi desberdinek izan dute eragina, eta XX. menden aldaketa garrantzitsuak eman ziren; besteak beste, testu-azterketen eta liburu osoen irakurketari begiratu zioten horiek, bai eta haur eta gazte literatura

irakaskuntzan sartzea sustatu zutenak. Literaturari buruzko ikuskera-aldaketek eta ondorioz horiek proposatutako aldaketa metodologikoez guztiz baldintzatuko dute gaitasun literarioan trebatzea.

1.1.1. IKUSPEGI HISTORIZISTA

Literaturak jendarte baten errepresentazio artistikoak jorratzen dituen heinean, bizitza estiloak, sinesmenak, ideologiak biltzen ditu eta testu literarioek garai bateko edo jendarte bateko arima kodetzen dute. Historialari batzuek testu horiek material historiko gisa hartzen dituzte, ibilbide sozialen ulermenean sakontzeko. Edozein autorearen literatura ikertu, ulertu edo bizitzean ezin da alde batera utzi bere testuinguru sozio-historikoa. Soilik formalismoari erreparatzea, non testuak garrantzi handiena hartzen duen, alferrikako ariketa da ikuspegi historizista batetik; irakurlearen eta egilearen errealitate historikoa kontuan hartzea ezinbestekoa da (Alonso, 2010).

XX. mendeko ikuspegia dugu historizista, eta historizistek literaturak eta historiak nolabaiteko harreman dialektikoa mantentzen dutela aldarrikatzen dute. Horrenbestez, testu literarioa produktu eta ekoizle gisa edota historiaren ezagutzarako eta iturri gisa ere ulertzen da.

Paradigma positibistan oinarritutako literatura irakasteko eredu historizista tradizional honek literaturaren historia ikastea lehenesten du. Hori horrela, idazle kanonikoen lanak lehenetsi eta literatur testuak ondare kultural gisa aurkezten ditu positibismoak. Bestalde, posizio horrek irakurleen esperientzia estetikoak alboratu eta ez du kontuan hartzen ikaslearen interpretazio lana, eta horren ordez, errepikapenean oinarritutako metodologia proposatzen du, besteak beste.

Neurri batean, ikuspegi honetan oinarritutako metodologiek eta eduki kontzeptualen nagusitasunak gaur arte iraun dute, edota, esanenez gaur egungo ikuspegi berriak badituela ikuspegi honen zantzuak.

1.1.2. FORMALISMOA ETA ESTRUKTURALISMOA

XX. mendearen hasieran, berriz, teoria formalistak eta estrukturalistak testua entitate autonomo gisa kontsideratzen hasiko dira eta, ondorioz, testura mugatzea aldarrikatuko dute. “Literalitatean” zentratuko dira, hau da, hizkuntza artistikoaren berariazko izaeran, baina, irakurlearen esku hartzea kontuan hartu gabe edota egileari erreparatu gabe (Rosenblatt, 1938). Horrela, Bigarren Mundu Gerraren osteko kritika inpresionistaren kontrako jarrerak, hain zuzen ere, berreskuratuko du testuaren azterketa. Teoria mota honek literaturaren didaktikarako proposatzen duen metodologian hainbat abantaila eta desabantailarekin topatuko gara: Abantailei dagokionez, testu iruzkinak egitea proposatzen da, testuaren maila estrukturalak eta semantikoak ezartzeko. Desabantaila moduan, ordea, esan genezake modu batean edo bestean, testuaren esanahia eraikitzea zailtzen duela. Ez dago interpretaziorako lekurik, eta testuen lanketa linguistikora mugatzen dira iruzkinak (Colomer, 1996).

Bestalde, formalismoak eta estrukturalismoak literatur lanari ematen dioten garrantziagatik, obra osoen irakurketak presentzia handia izango du ikasgeletan. Ondorioz, literaturari denbora gehiago ematearen beharra azaleratuko da (Colomer, 1996). Alabaina, horrek ere ekarriko du obra osoen irakurketak ikasgeletako jardueretatik kanpo geratzea apurka-apurka; maiz ikuspegi honen ondorioa da hainbat ikastetxetan alboratu izana irakurketan oinarritutako jarduerak eta horiek familia eremura eraman izana (Colomer, 1996).

Finean, ikuspegi honen helburua literatur azterketak giza zientziaren barruan kokatzea da, baina horrek ekartzen du alde batera uztea obra literarioaren balorazio kritikoa. Aldiz, irakurketari lotutako jarduerak obra osoen irakurketara eta testu-zatien ahozko irakurketa zein azalpenetara bideratzen da (Alonso, 2008). Hala eta guztiz ere, testu-azterketa literaturaren berezko ezaugarriak identifikatzeko proposatzen den heinean, modu horretan ikasleak baliabide horiek barneratu eta testuak aztertzeke ez ezik, sortzeko gaitasuna eskuratzeko ere balio dezake.

Horrek guztiak 1970etik aurrera eskolan literatura hizkuntzaren beste erabilera bat bezala lantzea ekarri zuen; hots, literatur testua helburu linguistikoen menpe geratzea, eta literaturaren presentzia modu nabarmenean murriztea ikasgelan (Colomer, 1996).

Laburbilduz, esan genezake historizismoaz gain, formalismoak eta estrukturalismoak eragina izan dutela hainbatetan gaur egun literatura irakasteko moduan, batez ere, literatur testuen azterketak lehenestean hitzezko komunikazio gisa definitzeak ekarri zuelako edota Haur eta Lehen Hezkuntzan, bai eta Bigarren Hezkuntzan ere, literatura helburu linguistikoen menpe geratzea (Alonso, 2008).

1.1.3. IKUSPEGI KOMUNIKATIBOA

1960ko hamarkadan harreraren estetikak eta 1970ekoan teoria sistemikoek agerian utziko dituzte testuan soilik oinarritutako azterketen mugak, eta 80ko hamarkadan gertaera literarioetan, hartzailearen eta sistemaren osagai desberdinen egitekoa aztertzeko beharraren aldarrikapena etorriko da. Literatura hizkuntzak duen beste komunikazio aukera baten moduan ulertuko da.

Eredu diskurtsibo eta pragmatikoa defendatzen duen ikuspegi hau irakurketa ohituren eraketan, literatura testuek haurtzaroan eta nerabeengan sor dezaketen plazerean oinarritzen da, bai eta ikasleen ikasketekiko motibazioa piztean ere. Haurren espektatibak eta aurre-ideia kulturalak kontuan hartzen ditu, eta ikasketa-prozesuan ikaslearen beharrak eta gaitasuna erdigunean kokatu.

Horrek guztiak aldaketa metodologiko nabarmenak ekarriko ditu eskola testuingurura. Esan beharra dago, egun literaturaren irakaskuntzan indar handiena duen ikuspegia dela hau, bereziki lehen etapetan. Aldaketa kualitatibo honek zer ikusia du 1970eko hamarkadan derrigorrezko eskolaratzea ematearekin, hots, derrigorrezko irakaskuntza klase sozial guztietara iristearekin. Izan ere, ikasle berrien interesei eta motibazioei erantzuteko beharra zegoen eta, ezinbestean, ikasketen eta esperientzia sozialen arteko lotura berreskuratu behar zen (Sánchez eta Rincón, 1987).

Irizpide eta mugimendu horiek guztiek ondorio positiboak zein negatiboak izan dituzte egungo eskola testuinguruan. Positiboak, bai ikaslea literatura eskura edukitzearen garrantziari dagokionez, bai ikasgelak irakurleentzat hartu-emaneko espazio bihurtu direlako (Colomer, 2006). Aldiz, instantzia horiei lotuta doazen ikasketa prozesurako eragin negatiboak ekarri ditu aldi berean; izan ere, irakurketa literarioa testuekiko kontaktu librean oinarritzean, irakaslearen interbentzioa trabatzen jotzen da;

bai corpora aukeratzeko garaian, bai eta irakurketa mota desberdinak proposatzeko ere. Didaktika komunikatiboa deritzonaren abaroan, motibazioa pizteko ikaslearen beharretatik eta gaitasunetatik abiatu eta soilik eduki zehatz batzuei ematen zaie lehentasuna.

Hori horrela, literaturaren historia ikasle gehienek beharretatik eta interesetatik aldentzen denez, literaturaren didaktikan, egun, ikasleek interesetatik gertu diren liburuak hobestera eramanez gaitu. Hau da, testu aukeratuak corpora sortuko da, baina plazera (soilik) bilatzen duten irakurketa aukeraketak gidatuta (Apalategi, 2011). Hala eta guztiz, komeni litzateke gogoratzea metodologiari dagokiola ikasleek ikasgaia atseginez hartzeko ahalegina. Beraz, ikasleek interesak lehenestetik, sarri, ikaslearen eskuetan lagatzen da irakurketaren hautaketa, horien gustuek heziketa ordezkaturik. Baina ikasleek euren kabuz liburu egokiak aukeratzeko gaitasun urria dute, horregatik, testu literarioak arin edo modu hutsalean irakurri ohi dira gaur egun (Bajour, 2014).

Zentzu batean, irakurketa literarioa ez dela nahikoa lantzen esan genezake, edota ikasleek eskatzen zaien irakurketa literarioaren maila jaitsi egin dela. Horregatik guztiagatik, noraezean dagoen ikasleari lagundu behar zaio, eta horrek esfortzu gehigarria eskatzen du irakasleentzat (Colomer 2001); hau da, egunean egon behar dute, kalitatezko argitalpenak ezagutu eta horien bidez ikaslea formatu. Zeren, kalitatezko literatura irakurri gabe nekez zaletuko dira; izan ere, literatura zaletasuna pizteko funtsa heziketa literarioan datza, batik bat.

Bestalde, literaturaren irakaskuntzaz jardutean, irakurzaletasuna izan ohi da, egun, hizpide nagusia. Horren ondorioz, ikaslea irakurketara zaletzeko bidea izaten da eztabaidagai. Alabaina, irakurzaletasuna eta literaturarekiko zaletasuna ez dira gauza bera; irakurketa literarioa egitea irakurketa modu askotariko bat egitea baita. Horrela, heziketa literarioak literarioki irakurtzeko gaitasuna izan behar du jomugan (Cerrillo 2016).

Irakurzaletasuna sustatzeko mugimendua ezagutzen traspasoan oinarritutako hezkuntza eredu baten aurkako erreakzio modura jaio zen (Colomer, 2001), eta horrek ekarri zuen testuen erabilera ludiko eta libre gailentzea eta derrigorrezko irakurketa gidatua alde batera uztea. Horrek, ordea, plazerean guztiz oinarritutako pedagogia

bultzatzera eraman gintuen (Bombini, 2001), hain zuzen ere, Pennac-en (1992) postulatuetatik oso gertu dagoen pedagogiara: Irakurlearen eskubideari erreparatu behar zaio, eta eskola garaian, literaturaren didaktika irakurketa ohiturak sortzeko funtzio sozialean ardatzu.

Pentsaera horrek 90eko hamarkadan indarra handia hartu zuen, eta XXI. mendeko lehen hamarkadara arte luzatu. Ikuspegi komunikatibo horrek, zeinak testu funtzionalak lehenetsi eta genero diskurtsiboa gailentzen duen, hezkuntza literarioarako aktibitate espezifikoa bigarren maila batean kokatzen ditu, eta testu informatibo, argudio testu edo testu deskriptiboei ematen zaien trataera didaktiko bera ematen hasten zaio literatura testuari.

Hain zuzen ere, horrek guztiak ekarri zuen testu literarioa aktibitate linguistiko euskarri gisa lantzea (Alonso, 2009), konpetentzia literarioa eskuratzeko ikaskuntza espezifikoa kontenplatu gabe. Teoria berri horiek irauli egin zuten literatura ulertzeko modua, eta, nolabait, esan daiteke XX. mende hastapeneko literatur teoria horiek baztertu egin zituztela igorlearengan kokatutako edo egoera sozialean oinarritutako azterketak, eta, aldiz, testuaren (mezuaren) azterketa lehenetsi zuten.

Jada ez da ulertuko hezkuntza literarioa irakasleak gidatutako prozesu gisa, hau da, ikasleek gero eta zailtasun maila handiagoko obra literarioak irakurtzea ahalbideratuko duen konpetentzia interpretatiboa garatzeko helburuarekin, horregatik, plazera bilatzen duten testu erraz batzuen corpus batera mugatuko da. Horrek guztiak, pixkanaka-pixkanaka heziketa literarioa hezkuntza prozesu gisa kontsolidatzea atzeratuko du.

Egun, liburuak landu ez eta disfrutatu egiten diren ideiak hainbatean indarra izaten jarraitzen du. Hala eta guztiz ere, plazeraren garrantzia inork zalantzan jartzen ez badu ere, kontsentsua ere egon badago soilik plazera helburu duen didaktika batean ezin dugula oinarritu (Dufays, Gemenne eta Ledur, 2005), eta kontuan hartuz, era berean, plazera ezin zaiela soilik eskola faktoreei egotzi, elementu soziokulturalek ere baldintzatzen dutelako.

Gauzak horrela, esan daiteke diziplinaren planteamendu didaktikoak aldaketak

eskatzen dituela; ez baita berdina obra literarioei nahiz horien autoreei buruzko ezagutza transmititzea eta ikaslea formatzea obra literarioak aintzat hartzeko eta balioesteko (modu hartzaile eta interpretatiboan).

1.2. EUSKAL HERRIKO MARKO KURRIKULARRA

Curriculum baten analisisa zeregin konplexua da, funtsean bi arrazoirengatik: Alde batetik, curriculum terminoak berak dakarren kontzeptualizazio anitzagatik eta, bestetik, aztertzeko dituen aldagai desberdinengatik.

Hala ere, programa desberdinen hausnarketez abiatutako edozein lan proposamenak curriculuma zer den edo nola ulertzen dugun esplizituki adieraztea behartzen gaitu, ondoren, haren funtzioak mugatu eta bere ezaugarriak eta osagaiak deskribatu ahal izateko.

Horrela, curriculuma XIX. mendean sortu zen eskolan landu beharreko edukiak zehazteko¹ Bilbaoren (2003) ustez, hiru paradigmatari erantzuten dioten hiru curriculum-eredu bereizi izan dira XIX. mendean geroztik: paradigma positibistari; paradigma interpretatzaileari; eta, azkenik, paradigma sozio-kritikoari erantzuten dioten curriculumak, hain zuen ere (Alonso, 2008). Hego Euskal Herriko curriculumak, esaterako, paradigma praktikoa kokatu izan dira nagusiki (Bilbao, 2003). Curriculum-eredu horren oinarrian jasotzen da, besteak beste, curriculum eskola bakoitzaren beharrezko egokitu behar zaiela, eta irakaslea dela egokitzapen horren arduraduna; izan ere, curriculum ikasleak burutu behar dituen ataza eta zeregin multzotzat hartu behar dugu. Hortaz, curriculumaren ezaugarri nagusia duen izaera malgua eta irekia da, baina ikasturteko programazioa diseinatzeko garaian irakasleak curriculumetik abiatuko dira,

¹ Hego Euskal Herriko curriculumaren abiapuntua Moyanoren legea (1857) dugu, Irakaskuntza-Sistema espainiarra ezarri zuena (Bilbao, 2003:59); Ipar Euskal Herrikoa, berriz, Jules Ferryren legeak (1881) ezarri zuen (id. 75).

beti ere ikastetxearen testuingurua eta ikasleen ezaugarri psikosozialak kontuan hartuta.

Curriculuma, beraz, hezkuntza ekintza bera burutzeko bide edo gida da. Aldi berean, curriculuma "eraikuntza sozial" konplexu bihurtzen da (Grundy, 1998), balio batzuk zehazten dituen heinean; hau da, pertsona eta jendartearen eredu konkretu batzuk transmititzen ditu. Esaterako, curriculumean hizkuntza eta literaturari egokitzen zaion lekuak aukera politiko eta ideologiko bati erantzuten dio, eta jendarte horri buruz eman nahi den irudia erakusten du (Louichon eta Rouxel, 2010).

Euskal Herriaren banaketa administratiboa kontuan hartuta, hiru hezkuntza sistemaz aritu beharra dago. Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) eta Nafarroako curriculumetan antzekotasunak topatzeak Espainiar Estatuaren legepeko eremuan egoteari erantzungo dio; aldiz, Ipar Euskal Herrikoak Frantziar Errepublikako antolaketa. Tesia egin bitartean indarrean dauden legeek ezarritako curriculumak aztertu dira, baina jakin badakigu legeak aldakorrek direla.

Jarraian hiru hezkuntza sistemen arteko konbergentzia jasotzen da, hala nola, programa desberdinetan literaturari ematen zaion garrantziaren identifikazioa; literatura lantzeko proposatzen diren praktika nagusiak; edo bertan ikasleei komunitate baten parte sentitzea ahalbidetuko dieten erreferentzia partekatuak eskaintzen diren edo ez aztertzea.

Hasteko, EAERI eta Nafarroari dagokienez, esan beharra dago, biek euren hezkuntza sistema antolatzeko hainbat eskumen dituztela, nahiz eta 2013ko abenduaren 9ko 8/2013 Lege Organikoak LOGSEk proposatzen zuen banaketa bera errotik aldatu zuen, eta guztiz bestelako irizpide bati eutsi. Ondorioz, ikasgai nagusiei dagokienez, bai Lehen Hezkuntzan, bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, bai eta Batxilergoan ere, orotara ematen diren orduen gutxienez %50 Estatuaren esku egongo dela ezarri zen. Horrek esan nahi du Estatuaren esku geratzen direla landu beharreko edukiak eta horiei eskainitako ordu kopurua.

Erabaki horrek guztiz baldintzatzen du antolaketa, esaterako euskal hizkuntzaren eta kulturaren dimentsioaren adierazleak aztertuz gero, hala nola, bere hizkuntza eta literatura, musika eta dantza, adierazpen plastikoa eta bisuala, jokoak eta kirola, mundu-ikuskerak eta erlijioak, ekonomia, zuzenbidea, historia, erakunde politikoak, edo zientzia

eta teknologia, erraz ikusten da elkarri lotuta daudela eta ezin direla ulertu kokatuta dauden testuinguruekin erlazionatu ezean. Ez du zentzurik euskal hizkuntzarekin eta kulturarekin lotutako edukiak modu isolatuan irakasteak eta antolaketa horrekin egitea ez da bideragarria. Jarrera baztertzaila da zalantzarik gabe, bata etnozentrismo delako eta besteak uniformetasuna bilatzen duelako. Hortaz, gure hezkuntza-eredu pedagogikoaren erronka nagusietako bat izango da curriculumaren euskal dimentsioa modu orekatuan integratzea gainerako dimentsioekin (norberarekin, familiarekin, komunitatearekin, estatuarekin, Europarekin edo munduarekin).

Ipar Euskal Herriko hezkuntza sisteman zentralizazioa are handiagoa da eta Parisetik kudeatzen da batik bat, beraz, autonomia gutxiago du. Hala eta guztiz ere, 1980ko hamarkadan Errepublikak plan bat abian jarri zuen deszentralizazioan pausoak emateko eta lurralde administrazioei eskumen gehiago eskaintzeko. Probintzia bakoitzeko hezkuntza ministroaren ordezkaria den errektore bana izendatuko da, tokian tokiko errealitateari nolabait erantzuteko. Aipatu errektorearekin negoziatu behar da hezkuntza programa.

Ondorengo lerroetan, hortaz, Lehen Hezkuntza etaparako egun indarrean dauden hiru curriculumen arteko alderaketa jasotzen da; zehazki aztertuko dira literaturaren didaktikaren alorrean edukiak eta maila pedagogikoan eta metodologikoan ematen diren desberdintasunak.

Hasteko eta behin, esan beharra dago hiru kasuetan nolabaiteko irizpide eta literaturari buruzko ikuspegi antzekoa nagusitzen dela, nahiz eta praktikan diferentziak eman. Hirurek bat egiten dute 1970eko hamarkadatik aurrerako proposamen pedagogikoekin, eta horiek bi iturritik edaten dute batik bat: irakaskuntza parte-hartzaitetik eta ikuspegi komunikatibotik. Beraz, literaturaren didaktikan ikuspegi komunikatiboa nagusitzen da eta harreraren estetikari garrantzia ematen zaio, baina formalismoak eta estrukturalismoak aldarrikatzen duten literatur azterketek presentzia handia dute oraindik, hau da, nolabait, testuaren analisisira mugatzen da hainbatetan. Aldiz, teoria sistemikoa indarra hartzen doa. Teoria sistemikoak testuaren lehentasuna sistemaren nozioarekin ordezkatzeko du (Alonso, 2008). Teoria sistemikoak literatura izaera komunikatiboa duen eta sistema soziokultural funtzional gisa definitzen du. Hortaz,

sistemaren eta funtzionaltasunaren nozioen gainean eraikitzen da teoria. Even-Zoharrek (1993) azaltzen duen moduan, literatura ez da “testu onartuen bilduma”, baizik eta jarduera multzo bat. Beraz, irakurtzeko, entzuteko eta ulertzeko sortutako testuak dira testu literarioak. Hori horrela, hartzailleak garrantzi berezia hartzen du gertaera literarioetan, eta irakaskuntza ikaslea ardatz hartuta egituratzen da (Alonso, 2008).

Oinarrizko gaitasun komunikatiboa garatzeko honakoa landuko da eskolan: diskurtso praktikoa, teorikoa, artistikoa eta mass-mediaren diskurtsoa (Lomas eta Osoro, 1994). Literatura diskurtso artistikoen barnean kokatzen da, eta horrek konbentzio kulturalen ezagutza barne hartzen duen berariazko gaitasuna garatzea eskatzen du.

Laburbilduz, hiru hezkuntza sistemetan Hizkuntza eta Literatura biltzen dituen jakintzagaiaren ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatzea lehenesten da, eta irakasgaiaren helburua bi norabidetan banatuko da: batetik, formazioaren alorrean ikasleari testuak irakurtzen, ulertzen, interpretatzen, baloratzen eta ekoizten irakastea; bestetik, eremu funtzionalean, ikasleak irakurtzen zaletzea. Alabaina, badira hiru curriculumen artean diferentzia nabarmenak, izan ere, denbora mugatua da eta ezagutza ugaria. Hori horrela izanda, curriculumak eginkizun garrantzitsua betetzen du: ikasleek hezkuntza sisteman garatu beharreko helburuak eta gaitasunak hautatu eta antolatzea. Batzuek antolaketa eta hautaketa horretara mugatuko dira eta, aldiz, beste batzuk gehiago sakonduko dute proposamenetan. Beraz, azter ditzagun haietako bakoitza.

1.1.4. EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOAN: HEZIBERRI 2020 PLANA

Honakoa jasotzen du Euskal Autonomia Erkidegoan egun indarrean dagoen Lehen Hezkuntzako curriculumak:

Heziberri 2020 Planaren bigarren egitasmoaren baitan, Eusko Jaurlaritzak onartutako Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duen 236/2015 Dekretuaren II. eranskinean plazaratutako curriculumaren garapena egiten da. Batetik, arlo eta ikasgaiaren eduki multzoen edukiak garatzen dira eta euskararekin eta euskal kulturarekin lotzen diren berariazko edukiak zehazten dira. Bestetik, ebaluazio-irizpideen lorpen-adierazleak

finkatzen dira. Curriculum honetan eranstean diren edukiak Dekretuarekin batera plazaratutako curriculumaren osagarriak dira, eta ikastetxei eta irakasleei laguntzeko asmoz plazaratzen dira (Oinarrizko Hezkuntza Curriculum, 2015:13)

Curriculum hiru zatitan egituratzen da eta lehen zatian Oinarrizko Hezkuntzako curriculumaren ikuspegi orokorra jasotzen da; bigarren zatian, Lehen Hezkuntzako curriculumaren berariazko ikuspegia; eta hirugarren zatian, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako curriculumaren berariazko ikuspegia.

Curriculumaren ikuspegi orokorrari dagokionez, lehenik eta behin, ikasleen irteera-profil orokorrari erreparatzen zaio, hau da, ikasleek Oinarrizko Hezkuntza amaitzean lortu behar dituzten helburuak zerrendatzen dira, eta metodologia eta ebaluazio ildo nagusiak adierazten dira. Curriculumaren ikuspegi orokorra konpetentzien araberako hezkuntzaren ikuspegiaren oinarritzen da. Horrela, Oinarrizko Hezkuntzako etapa bakoitzerako egiten den planteamendu berariazkoan honakoak azaltzen dira: arlo nahiz ikasgaien helburuak, eduki multzoak eta adierazpenezko eduki zehatzak, ebaluazio irizpideak eta lorpen-adierazleak. Arloka antolatua dago eta oinarrizko zehar konpetentziak eta diziplina barneko konpetentziak eskuratzeko diseinatuta dago, hain zuzen ere, ikasleak etapa bakoitza amaitzean izan behar duen irteera-profila erdiesteko. Ikaslearen irteera profil orokorra osatzen duten oinarrizko konpetentzien formulazioa ebaluazioaren ikuspegitik lantzen eta zehazten da, zehazki, irteerako profil espezifikoan (kontuan izan behar da ikasleak Oinarrizko Hezkuntza amaitzerako izan behar duen irteera-profil orokorra edo lortu beharreko helburuak zehazten dituztela konpetentziek edo gaitasunek).

Ekonomiako Lankidetzaren eta Garapenerako Erakundeak (ELGE) honela definitzen ditu gaitasunak:

Ezagutzen eta trebetasunen multzo bat baino zerbait gehiago da gaitasuna. Eskakizun konplexuei erantzuteko abilezia du oinarri eta baliabide psikosozialak hartzen eta baliatzen ditu, trebetasun eta jarrerekin batera, testuinguru jakinetan (ELGE, 2005: 202).

“Hizkuntza eta Literatura” diziplina barruko oinarriko kompetentzietako bat da. Diziplina barruko konpetentziek bizitzako maila pertsonalean, sozialean, akademikoan eta laborean arazoak eraginkortasunez konpontzeko, diziplina-arloren batekin erlacionatutako baliabide espezifikoak mugiaraztea eskatzen dute. Diziplina-matrize bat dute oinarrian eta arloren bateko arazoan eta egoeren bitartez eskuratzen dira. Aldiz, diziplina-arlo bereko arazoak eta egoerak konpontzeko ez ezik, aplikatzeko aukera ere lantzen da haiekin.

Dekretuko II. eranskinean jasotzen dira diziplina barruko gaitasunak eta honela definitzen du curriculumak Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako gaitasuna:

Hitzezko eta idatzizko testuak egokiro erabiltzea –euskaraz, gaztelaniaz eta atzerriko hizkuntza batean gutxienez–, bizitzako hainbat alorretako egoeratan, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz. Literatura-hezkuntza garatzea ere bai, nork bere burua eta inguruko mundua hobeto ezagutzeko (Heziberri 2020, 2005: 59).

Bestalde, arloari eskaini beharreko erreferentziazko ordu kopurua ere zehazten da. Literatura hezkuntza euskara eta gaztelaniarekin batera jasotzen da eta bi arloterako asteen 4 ordu proposatzen lehen bost mailetakoko eta 3,5 6. mailarako erreferentzia moduan, dedikatu beharreko ordu minimoak 18 izanik etapa osorako. Hala eta guztiz ere Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Sailak irakasleen eskura jartzen du *irakurketa lantzeko orientabideak* txostena. EAEko ikasleek irakurketa eraginkorra egiteko behar dituzten gaitasunak garatzen laguntzeko proposamenak dira, eguneroko jardunean, irakurketa ikasteko eta irakasteko prozesuak txertatzen laguntzeko. Helburu hauek lortu nahi ditu:

- Irakurtzeko gaitasunaren garapena ikastetxeek familiekin batera gauzatu behar duten lehentasunezko ekintza dela konturaztea.
- Irakurketaren irakaskuntza sistematizatzen eta berorri koherentzia ematen laguntzea.
- Curriculumeko arlo guztien irakaskuntzan irakurketa txertatzen laguntzea.
- Orientabideak ematea ikasleei irakurle konpetenteak izaten laguntzeko.

- Eskola liburutegiak irakurtzeko gaitasuna garatzeko leku dinamikoak izan daitezzen bultzatzea.

Helburu horiek kontuan hartuta, irakurketa planak garatzeko orientabideak ematen ditu, eta irakurketari eskaini beharreko ordu kopurua zehaztu ere. Horrela, arlo guztietan astero ordu erdiko irakurraldia egitea proposatzen du.

Bestela, zazpi dira Heziberri 2020 etaparako markatzen diren helburuak “Hizkuntza eta Literaturaren” gaitasunari dagokionez (Heziberri 2020, 2005: 59):

- 1) Hizkuntzaren zenbait erabilera-eremutan sortutako ahozko, idatzizko eta ikus-entzunezko diskurtsoak ulertzea eta interpretatzea, zenbait motatako komunikazio egoerari aurre egiteko.
- 2) Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai izatea, unean uneko komunikazio-premiei behar bezala erantzuteko.
- 3) Hizkuntzen erabileraren oinarrizko konbentzio eta arauetara buruz gogoeta egitea, eta konbentzio zein arauok behar bezala aplikatzea, testuak ulertzeko eta sortzeko prozedura nagusiak aintzat hartuta.
- 4) Hainbat generotako literatura-testuak irakurtzea eta entzutea, eta, hala, literaturaz gozatzen ikastea, horrek sentsibiltate estetikoan aurrera egiteko, norberaren hizkuntza-ondarea aberasteko eta identitate kulturala eraikitzeko aukera ematen duen aldetik.
- 5) Eskolako eta norbera bizi den inguruneko hizkuntza-aniztasuna aintzat hartzea, aniztasun horrekiko jarrera positiboa barneratzeko, eta hizkuntzak komunikaziorako baliabide eraginkortzat eta kultura-ondaretzat hartzea, portaera linguistiko enpatikoak garatzeko eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzeko.
- 6) Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak gero eta autonomia handiagoz erabiltzea, informazioa lortzeko, elkarrekin komunikatzeko eta kooperaziorako.

- 7) Norbaiten laguntzarekin norberaren ikaskuntza-prozesuez gogoeta egitea, beste hizkuntza eta ikasgai batzuetan ikasitako komunikazio-ezaguerak eta -estrategiak transferitzeko, eta norberaren ikaskuntza-gaitasunean konfiantza izatea, komunikaziorako konpetentzia hobetzeko.

Edukiei dagokionez, sei bloketan banatzen dira (Heziberri 2020, 2005: 59) :

1. EDUKI MULTZOA: Arlo guztietan komunak diren oinarriko zehar-kompetentziekin lotutako edukiak.
2. EDUKI MULTZOA: Ahozko komunikazioa: Hitz egitea, entzutea eta elkarrekin solasean jardutea.
3. EDUKI MULTZOA: Idatzizko komunikazioa: irakurtzea eta idaztea.
4. EDUKI MULTZOA: Literatura-hezkuntza.
5. EDUKI MULTZOA: Hizkuntzari eta haren erabilerei buruzko gogoeta.
6. EDUKI MULTZOA: Hizkuntzaren alderdi soziala.

Planteamendu eta printzipio metodologikoei dagokionez, honako eskema jarraitzea proposatzen da:

Irudia 1

Marko Pedagogikoko Printzipio Metodologikoak



Berritzegune Nagusia, 2016. (CC BY-NC 4.0)

1.1.5. NAFARROA: NAFARROAKO FORU KOMUNITATEKO CURRICULUMA

Nafarroko curriculumua aztertzean nahitaezkoa da 1986. urteko euskararen legea kontuan hartzea, izan ere, guztiz baldintzatzen du bertako hezkuntza sistema. Esan bezala, 1986. urtean Nafarroako Parlamentuak euskararen legea onartu zuen eta lege honek Nafarroa hiru eremutan zatitzen du: eremu euskalduna, mistoa eta ez euskalduna. Eremuaren arabera, herritarrek eskubide ezberdinak dituzte hizkuntzari dagokionez. Horrela, eremu euskaldunean euskara koofiziala da eta estatus zabala aitortzen zaio erabileran nahiz irakaskuntzan; eremu mistoan, berriz, euskara ez da ofiziala baina nolabaiteko babes eta sustapenez gozatzen du. Eremu ez euskaldunean berriz, gaur gaurkoz, ez da sustapen neurririk aurreikusten.

Hezkuntzari dagokionez, legeak Nafarroako gobernuari eremu euskaldunean eta mistoan euskarazko ikasketa plangintzak nola aplikatuko diren erabakitzeke ahalmena ematen dio. Izan ere, eremu euskaldunean, hezkuntza maila ez unibertsitarioan bi hizkuntzen (euskara eta gaztelania) irakaskuntza nahitaezkoa da, beraz, oinarrizko eskolatzearen bukaeran bi hizkuntzetan gaitasun maila nahikoa frogatu beharko dute. Eremu mistoan, aldiz, eskatzen duten ikastetxeetan sartuko da euskara irakaskuntzan. Eta azkenik, eremu ez euskaldunean, legeak dio botere publikoek eskariaren arabera bultzatuko duela euskara, eta hala behar izanez gero, partzialki finantziatu.

Lehen Hezkuntzako oinarrizko curriculumari dagokionean, otsailaren 28ko 126/2014 Errege Dekretuaren bidez onartu zen. Nabarmentzekoa da hezkuntzaren erreforma honetan curriculumak antolaketa berria duela, eta arloak blokeka banatuta jasotzen dira: enborrekoak, espezifikoak eta autonomia erkidegoen konfigurazio askekoak. Enborreko arloen blokean prestakuntza sendoa eskuratzea bermatzea bilatzen da eta ondoko etapetan, ikasketei etekina ateratzen jarraitzea ahalbidetzen duten ezagutzak eta gaitasunak. Bigarren horiek ikasle guztientzako komunak dira eta etapa bukaerako probetan ebaluatu beharko diren irakasgaietan txertatzen dira.

Arlo bakoitzeko oinarrizko curriculumua eduki multzoetan, ebaluazio irizpideetan eta ebaluatu beharreko ikaskuntzako estandarretan antolatzen da eta, etapari dagozkion helburuak eta gaitasunak erdiesteko xedearekin, arlo guztietan, horiek erreferentzia gisa

hartzen dira curriculumaren zehaztapenaren plangintzarako eta irakaskuntzaren programaziorako.

Hori horrela, Lehen Hezkuntzak izaera orokor eta integratzailea du Nafarroa Erkidegoan eta arloka antolatzen da: enborrekoak, espezifikoak eta Autonomia Erkidegoaren konfigurazio askekoak.

Enborreko arloen blokean jasotako ikasgaiak ikasmaila guztietan errepikatuko dira eta ondorengoak dira:

- a) Natur Zientziak
- b) Gizarte Zientziak
- c) Gaztelania eta Literatura
- d) Matematika
- e) Atzerriko Lehen Hizkuntza

Arlo espezifikoen blokeko ikasgaiak ere etapa osoan zehar errepikatuko dira eta honakoak dira horiek:

- a) Gorputz Hezkuntza
- b) Erljioa edo Balio Sozial eta Zibikoak (gurasoek edo legezko tutoreek aukeratutakoaren arabera)
- c) Arlo hauetako bat gutxienez aukeratu beharko dute:
 - Arte Hezkuntza
 - Atzerriko Bigarren Hizkuntza

Azkenik, Autonomia Erkidegoaren konfigurazio askeko arloen blokeri dagokienean, bloke honen barruan Euskal Hizkuntza eta Literatura arloa kokatzen da, dagokion hizkuntza ereduagatik beharrezkoa den kasuetan. Bloke honen barruan ere arloren bat gehiago ikasi ahalko da, Hezkuntza Departamentuak arauz xedatzen duenaren arabera.

Euskal Hizkuntza eta Literatura arloa, beraz, konfigurazio askeko irakasgaia da, baina eremu euskaldunetan eta D ereduko ikastetxeetan bestelako trataera emango zaio,

besteak beste, ordu kopuru gehiago eskainiz eta edukia gehituz. Horrela, etaparako arloko irakaskuntzaren helburua izango da, ikasleen komunikazio gaitasuna garatzea, haren alderdi guztietan: pragmatikoan, linguistikoan, soziolinguistikoan eta literarioan. Hortaz, hizkuntzaren erabilera funtzionalari lotutako komunikazio ikuspegia ardatz izanik antolatuko da; hain zuzen ere, hizkuntzaren erabilera sozialean eta hainbat eremutan: pribatuan eta publikoan, familian eta eskolan. Helburua lortzeko honako irizpideak markatzen ditu curriculumak:

Euskal hizkuntzaren eta literaturaren arloko irakaskuntzaren helburua da, Lehen Hezkuntzan, oinarrizko trebetasunak garatzea hizkuntzaren erabileran: entzutea, ulertzea, hitz egitea, hizketan aritzea, irakurtzea eta idaztea, modu integratuan. Komunikazio trebetasun horiek ezin dira lortu zenbait testu mota landuz eta ulertuz baizik, baita haiei buruzko gogoeta eginez ere. Aipatu gogoeta ez da antolatuko diziplina jakintza itxi eta testuingururik gabekoetan, horiek sakonago bereizten baitituzte hizkuntzari buruzko gogoeta eta hizkuntzaren erabilera eta literaturen gaineko gogoeta eta irakurtzearen atsegina. Aitzitik, informazio eta komunikazio teknologien bidez berehala informazioa bilatzen duen pertsonaren izaerari egokitu beharko zaio aipatu gogoeta, gizarte digitalean bizi den horri, alegia (Nafarroako Komunitateko Lehen Hezkuntzako Kurrikuluma, 2014:149).

Landuko dituzten edukiei dagokionez, bost bloketan banatzen dira D ereduko ikastetxeetan landuko dituztenak:

1. BLOKEA: AHOZKO KOMUNIKAZIOA: entzumena eta ulermena, hitz egitea eta hizketan aritzea.
2. BLOKEA: KOMUNIKAZIO IDATZIA: irakurmena.
3. BLOKEA: KOMUNIKAZIO IDATZIA: idazmena.
4. BLOKEA: HIZKUNTZAREN EZAGUTZA.
5. BLOKEA: LITERATURA-HEZKUNTZA.

Proposamen pedagogiko eta metodologikoari dagokienean, gaitasunetan oinarritutakoa jarraitzen da, ikaskuntza didaktikoa azpimarratuz, jarraitu beharreko metodologia esplizitatu eta irakasleen zereginari erreparatzen dio:

Metodologia didaktikoak irakaslanaren deskribapena zein irakaslanaren antolaketa barne hartzen ditu. Ikasleek ikasi eta gaitasunak eta helburuak lortu ahal ditzaten irakasleek, kontzienteki eta hausnarturik, antolatzen eta planifikatzen dituzten estrategien, prozeduren eta ekintzen multzoa da. Irakasle taldeei dagokie metodologia didaktikoaren gaineko erabakiak hartzea, ikasle guztien arrakasta erdiesteko ikuspegi egokienak bilatuz. (Nafarroako Komunitateko Lehen Hezkuntzako Kurrikuluma, 2014:3)

Halaber, ikasleek eskuratu beharreko gaitasunen berariazko definizioa jasotzen du:

Gaitasunak ekintza eraginkor bat lortzeko batera mobilizatzen diren abilezia praktikoek, ezagutzen, motibazioek, balio etikoek, jarrerak, emozioek eta beste zenbait osagai sozialen eta portaerarekin loturiko osagaien konbinazioa dira. Beraz, praktikako ezagutza bezala ulertzen dira, alegia, jardun sozialetan parte-hartze aktiboa izanez eskuratutako ezagutza gisa. Jardun sozial horiek, halakoak izanik, gara daitezke hezkuntza formalaren testuinguruan, curriculumaren bitartez, zein hezkuntza ez-formaleko eta informaleko testuinguruan (Nafarroako Komunitateko Lehen Hezkuntzako Kurrikuluma, 2014:2)

Curriculumaldatzeko prozesu hau erdiesteko funtsezkoa da irakaslearen rola. Diziplinarteko ikuspegi batetik eta metodologia didaktikoko autonomia handiago batetik abiatuta, gai izan behar du arlo desberdinetan ikasitako ezagutzak aplikatzea ahalbidetuko duten ikaskuntza egoerak edo atazak diseinatzeko.

Horrenbestez, Euskal Autonomia Erkidegoan bezala, ebaluazioan ardaztutako gaitasunetan oinarrituriko ikaskuntzaren bereizgarriak diren zeharkakotasuna, dinamismoa eta osotasuna nabarmenduko dira Nafarroa Erkidegoko curriculumean. Horrez gain, irakaslearen rolari buruzko irizpideak jasotzen ditu, curriculumaldatzeko unean malgutasuna azpimarratuz.

1.1.6. IPAR EUSKAL HERRIA: 2. ETA 3. ZIKLOETARAKO PROGRAMA

Ipar Euskal Herriko curriculumaz aztertu aurretik, komeni da Ipar Euskal Herriko hezkuntza sistemari buruzko aipamen batzuk egitea, bertako errealitateak guztiz baldintzatzen duelako Hizkuntza eta Literatura ikasgaia.

Lehen Hezkuntzako ikastetxeen %60k euskarazko irakaskuntza eskaintzen du. Beraz, murgilketa garatzen ari da eskola publiko eta giristinoetan, baina ikastolak dira murgiltze eredu osoa eskaintzen duten bakarrak. Hogei eskola publikotan eta pribatutan hasi dira murgiltze ereduak garatzen, baina Haur Hezkuntzara mugatzen dira. Seaska da Ipar Euskal Herriko ikastolen federazioa eta orain 10 urte, %5 eskolatzen zuen Lehen Hezkuntzan Seaskak. Gaur egun, berriz, %10. Haur Hezkuntzan %12 eskolaratzen da, baina proiektioek diote 2030erako %18ra iritsiko direla. Noski, Euskal Herri osoan bezala, proiektioek ere jasotzen dute azken urteetako jaiotze tasaren jaitsierak sortzen duen kezka.

Ipar Euskal Herrian ez dago kontzertaziorik, eta hezkuntza guztiz zentralizatua dago. Parisek onartzen dituen lege eta curriculumaren arabera funtzionatzen du hezkuntzak. Euskarak ez du ezagupen ofizialik eta ondorioz, besteak beste, ikastoletako langileen kontratazioa (irakasleak, laguntzaileak, kantineko langileak, zaindariak...) ikastolen gain geratzen da, behartuta ez dauden baina borondatea erakusten duten udaletxeen laguntzarekin. Era berean, jasotzen duten laguntza publiko eskasagatik ez dute Lehen Hezkuntzako etapan liberaturik, horregatik, guraso eta irakasleen inplikazioa handia da eta maila pedagogiko eta metodologikoan eragina du.

Bertako errealitatearen azalpen txikia egin ondoren, eta curriculumera etorruta, lehenik eta behin, aipatu beharra dago, Frantziar Estatuko Lehen Hezkuntzako etapa bi ziklotan banatzen dela eta 6 eta 11 urte bitarteko haurrentzako dela, beraz, Hego Euskal Herriarekin alderatuta, urte bete gutxiagoko iraupena duen etapa da.

Curriculumari dagokionez, horren oinarri komuna "nazioaren oinarria" da, eta oinarrizko hezkuntzarako hezkuntza-programak idazteko erreferentzia da. Testuak ikasle bakoitzak bere eskola-etapa osatzeko, prestakuntza jarraitzeko, etorkizun pertsonal eta profesionala eraikitzeko, baita gizartearen funtzionamendua ezagutzeko ere, behar dituen balio, ezagutza, hizkuntza eta praktika guztiak biltzen ditu, hau da, derrigorrezko

hezkuntza amaitzean ikasle guztiek jakin behar dutena definitzen du. Oinarri komuna zazpi gaitasunen inguruan egituratzen da:

1. Frantses hizkuntza guztiz menderatzean.
2. Atzerriko hizkuntza moderno baten praktikan.
3. Matematika eta kultura zientifiko nahiz teknologikoaren oinarrizko elementuetan.
4. Informazio eta komunikazio ohiko tekniken menperatzean.
5. Kultura humanistan.
6. Gizarte eta hiritar gaitasunetan.
7. Autonomia eta ekimenean.

Gaitasun horietako bakoitza funtsezko jakintzaren konbinazio gisa diseinatzen da; bizitzan zehar hainbat egoeratan eta funtsezko jarreretan praktikan jartzeko ahalmen moduan. Beraz, formazio prozesua trebetasun horiek progresiboki eskuratzean ardaztuko da derrigorrezko eskolatze osoan zehar.

Oinarrizko gaitasunez gain, lehen etapa honetan, batik bat, frantses hizkuntzak eta matematikak lehentasuna dute eta hala jasotzen da curriculumean. Aldi berean, lehenengo mailan, atzerriko hizkuntza batekin lehen kontaktu bat egitea proposatzen da, baina hizkuntza honen irakaskuntza, berriz, ez da 2. mailara arte proposatzen. Bigarren maila honetan hasiko dira ingurumena, praktika artistikoak (ikusizko arteak eta musika hezkuntza) eta arteen historia, gorputz eta kirol hezkuntza irakasten. Zenbait ikastetxetan, eskualdeko hizkuntza ere kontuan hartu daiteke bigarren maila honetatik aurrera. Lehen bi kurtsoek osatzen dute lehen zikloa.

Bigarrenari dagokionez, aurrekoaren sakontze-ziklotzat jotzen da, baina oinarrizko gaien osagarri diren gai berriak ere gehituko dira, hala nola, historia eta geografia, zientzia esperimentalak eta teknologia. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak ikastetxeko jarduera desberdinen zerbitzura dauden tresnatzat jotzen dira.

Horrez gain, irakaskuntzak ikasle bakoitzaren gaitasunen aniztasuna kontuan hartzen du, eta arrazoibide eta gogoeta intelektualaz gain, behaketaren zentzua,

esperimentaziorako gustuak, sentikortasuna, motrizitatea eta irudimen sortzailea garatzea da helburua.

Irakasleek ebaluazio tresna ugari dituzte. Esparru horren barruan, erreferentzia nazionalak dituzte, ikasleek lortutako ezagutzaren balantzea egiteko eta horietako batzuek izan dituzten zailtasunak hobeto identifikatzeko. Ia arlo guztietan programek hobekuntzak proposatzen dituzte ikasgai guztietarako.

Literaturaren irakaskuntzari dagokionez, curriculumak dio ikasturte bakoitzeko bost-hamar literatur lan aztertuko direla. Testu hauek Haur eta Gazte Literaturatik eta ondaretik aukeratzen dira (albumak, eleberriak, ipuinak, alegiak, olerkiak, antzerkia...). Ikasleei irakurtzeko ematen zaizkien testuak eta lanak beren adinerako egokiak direla bermatzen da, hizkuntza konplexutasunaren, landutako gaien eta mobilizatu beharreko ezagutzaren ikuspegitik. Liburu osoen irakurketen bidez (klasean edo libreki), literatur-generoen eta egileen inguruko erreferentziak eskuratzen direla ulertzen da.

Honakoa jasotzen du curriculumak:

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture. Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire est structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. (Programmes pour les cycles 2 et 3, 2018: 98)

Hau da, literatura funtsezkoa da frantsesa irakasteko: irudimena garatzen du, munduko ezagutza aberasten du eta auto-eraikuntzan parte hartzen du. Irakurtzeko edo entzuteko ematen da eta idazteko jarduerak ere elikatzen ditu. , literatura-testuek ikuspegi sakonagoa dute, interpretazio-trebetasunak garatzeko eta lehen kultur literario eta artistikoa eraikitzeko helburuarekin. Honako kultur literarioa ziklo bakoitzaren hasieran egituratzen da.

3. zikloan, irakurketa kopurua nabarmen handitu beharko litzateke ikasleen kultura literarioa eraikitzen eta egituratzen hasi beharko litzatekelako. Beraz, hurrenez hurren, hiru kurtso osatzen duten ziklo honetan, gutxienez honakoa irakurri beharko dute:

-Haur eta Gazte Literaturako bost lan garaikide eta bi obra klasiko.

-Gaur egungo Haur eta Gazte Literaturako lau lan eta hiru obra klasiko.

Lan hauek hainbat generokoak izan beharko lirateke: ipuinak, eleberriak, ipuin bildumak, antzerkiak, poesia bildumak, komikiak, albumak. Ahal izanez gero, osorik irakurriko dira, batez ere, Haur eta Gazte Literaturaren kasuan, luzeagoak diren edo esfortzu gehiago eskatzen duten literatur lan baten zati bat irakurtzea proposatu daiteke. Irakurketa mota edozein dela ere, ikasleek liburuak erabiliko dituzte, ez fotokopiak edo testu liburuen laburpenak. Honek zikloan zehar irakasleek gidatutako irakurketatik banakako irakurketa autonomora igarotzea suposatzen du, baita ikasgelatik kanpo ere.

Azkenengo mailan aztertu beharreko lanen corpora irakasleek aukeratutako irakurketa multzoarekin osatzen da, momentu horretan jorratzen ari diren gaia kontuan hartuta edo diziplinarteko proiektuekin lotuta. Frantses literaturan eta atzerriko eta eskualdeko literaturan oinarrituta aukeratutako lanen aniztasunari erreparatzen zaio; izan ere, horrek ikasleen kontzientzia handitzen du munduko kulturen aniztasunaz.

Curriculumean jasotzen den metodologiari dagokionez nabarmentzen da, irakaskuntza guztiak gaitasun metodologikoak garatzera bideratuta daudela, ikaskuntzaren eraginkortasuna hobetzeko eta ikasle guztien arrakasta sustatzeko. Aurrera eramane beharreko praktikan oinarritzen da, eta, besteak beste, honakoa adierazten da: poesia bat ikastea, tarteko idazketa erabiltzea, testu bat berrirakurtzea, argibideak ematea, erreferentziazko tresnak erabiltzea, liburutegietara eta dokumentazio zentroetara informazioa bilatzera joatea, edo ordenagailua erabiltzea izango dira proposatutako praktikak lana ondo egiten ikasteko.

Bestalde, lankidetzeta eta proiektuetan aritzea irakasgai guztiek bete beharreko aldagaiak dira. Ikastetxe osoan garatzen den arte eta kultura hezkuntza ikastaroak (PEAC) diziplinak transferentziak ahalbidetzen ditu, batez ere gorputzarekin lotutakoak (dantza

gorputz eta kirol hezkuntzarekin lotuta, antzerkia frantsesarekin). Gai guztietan, eta bereziki "Mundua zalantzan jartzeko" arloan, informazioa eta komunikazio teknikak ezagutzeak informazioa bilatzeko, partekatzeko, azalpenak eta argudioak garatzeko eta iritzi kritikoa emateko gaitasuna garatzen laguntzen du. Frantsesez, testu edo dokumentu baliabide batetik informazioa ateratzeko galderak, beharrak, bitxikeriak erantzutea ahalbidetzen du, beraz, horretan trebatzeari begira proposatuko dira jarduerak.

Azkenik, atzerriko eta eskualdeko hizkuntzetan bizitzeak, kulturalki identifikatu daitezkeen euskarri idatzizkoak edo multimedia, paperezkoak edo digitalak erabiltzeak trukerako zaletasuna garatzen du. Ikus-entzunezko eta ekoizpen jarduerak gailu eta sare digitalekin elikatzen dira. Ikus-entzunezko arte eta musika hezkuntzak Interneten egindako ikerketen bidez etekina ateratzen diote irudiaren inguruko lanen arloan, sortu eta irudikatzeak informazioa bilatzeari eta soinu objektuen manipulazioari esker. Laburbilduz, ondoren orriko 1. taulan jaso da hiru curriculumen arteko alderaketa

Taula 1

Euskal Herriko Curriculumen Alderaketa

EUSKAL HERRIKO CURRÍCULUMAK		
EAE	NAFARROA	IPAR EUSKAL HERRIA
<p>Metodologia: Konpetentzietan oinarritutakoa (arazoetan oinarritutako ikaskuntza)</p> <p>Arloka: landuko diren arloak jasotzen ditu, modu orokorrean</p> <p>6 eduki multzo: Arlo guztietan komunak. Ahozko komunikazioa. Idatzizko komunikazioa. Literatura-hezkuntza. Hizkuntzaren alderdi soziala Hizkuntzaren erabilerari buruzko gogoeta.</p> <p>Komunikazio ikuspegia ardatz</p>	<p>Metodologia: Konpetentzietan oinarritutakoa (ikaskuntza didaktikoa)</p> <p>Blokeka: landuko dien blokeak jasotzen ditu, modu orokorrean</p> <p>5 bloke: Ahozko komunikazioa Komunikazio idatzia Komunikazio Hizkuntzaren ezagutza Literatura hezkuntza</p> <p>Komunikazio ikuspegia ardatz</p>	<p>Metodologia: Konpetentzietan oinarritutakoa</p> <p>Gaitasun literarioaren lanketarako argibide zehatzak jasotzen ditu, helburuetara iristeko hainbat irizpide proposatuz: Ikasleek irakurri beharreko genero literarioak, gutxieneko liburu kopurua, ebaluazioari buruzkoak...</p> <p>Komunikazio ikuspegia ardatz, literaturaren funtzioaren ikuspegi zabalagoa jasotzen du.</p>

1.3. IKERGAIAREN AURREKARIAK

Ikerketaren xede den gaiaren aurrekariei dagokionez, hau da, hezkuntza testuinguruan gaitasun literarioa nola lantzen den aztertzeari dagokionez, esan beharra dago gaiari buruz hainbat adituk maiz idatzi badu ere, maila teoriko eta orokorrean egin izan duela (Neira, 2016; Reyes, 2015). Lluhek eta Sanchezek (2017) gogoratzen duten moduan, tradizionalki, irakurzaletasunari buruz argitaratutako azterlanen zati

garrantzitsu bat egileak egin dituen ekintzen kontakizuna da; metodologia partekatzea eta kontrastatzea falta zaie, eta balioespen pertsonaletik, parafasiatetik edo iruzkin subjektibotik egiten dira. Argi dago, apurka-apurka maila teorikoan garatzen ari den hori ikasgeletara eramaten ari dela, alabaina maila teorikoan gomendatutakoa irakasleek ikasgelan zein modutan aplikatzen duten ez da oraino aztertu.

Hori ikusita, ezinbestekoa da ikerketa-ildoak garatzea, zer egiten den, nola egiten den edo egiteko zer geratzen den jakiteko. Izan ere, egindako azterketa asko helburu zehatz batzuetara iristeko prozesuak ebaluatzeraz bideratzen dira, nolabait, erabilitako metodoaren eraginkortasuna baloratzea, ekintza horien guztien helburu nagusian sakondu gabe: irakurle konpetenteak sortzea eta irakurtzeko ohitura sendotzea (Luch, G. eta Sanchez, S., 2017).

Zentzu horretan, badira irakurketa ohiturak garatzeko hainbat gomendio eman dituzten ikerketak. Belgikan, esaterako, 1.177 ikaslerekin (10-11 urte) eta haien 65 irakaslerekin De Naeghelek (2013) egindako ikerketak, besteak beste, ezin izan du baieztatu ikasleek irakurgaiak hautatzeko aukerak irakurketa autonomoa bultzatu dezakeenik, aldiz, ikastetxean pertsona espezializatu bat egotea ikasleen irakurketa autonomoa sustatzeko positiboa dela egiaztatzen du.

Bestalde, Lluhek (2015) dio, hezkuntza testuinguruan proposatutako irakurzaletasuna bultzatzeko praktikak, sarri hirurogeiko hamarkadan jaiotako denboran zehar eboluzionatu duten diseinuak dira. Autore honek behaketan, deskribapenean eta testu-analisan oinarrituta, 13 eta 29 urte bitarteko mutilek erakundeetatik eta heldu baten bitartekaritza at sortzen dituzten diskurtsoak (mezuak, txioak...) eta irakurketa agertoki birtualak (blogak, foroak...) aztertu ditu eta irakurketaren lanketan teknologia berrien erabileraren onurak azpimarratzen ditu, ikasleen motibazioa pizte aldera. Ikerketaren emaitza nagusiek honako hau erakusten dute (Luch, 2015):

- a) Subjektuek irakurketa komunitate birtualak sortzen dituzte.
- b) Transhumantzia birtuala praktikatzen duten plataforma anitzetatik eraikitzen dituzte euren komunikazio-espazioak.
- c) Irakurketa-ekintza elkarriketa sozial bihurtzen dute.
- d) Esperientzia eta praktika sozial horrek aditu eta iritzi lider bihurtzen ditu.

e) Sortzen den espazio birtuala pertenezia eta afektu-leku bilakatzen da, nahiz eta aldi berean irakurle komunitate lehiakorra osatzen duten.

Euskal Herrira etorrira, bada literaturaren didaktikaren esparruan irakasleekin egindako ikerketarik. Horrela Alonsok (2009) batxilergoan euskal literaturaren irakaskuntza aztertu du. Ikerketak Hego Euskal Herriko zentroetan bi irakaskuntza eredu gainjarri direla frogatu du: bata, literaturaren irakaskuntza bere historia transmititzeko irakasgai gisa ulertzen duena, eta, bestea, eredu komunikatiboa, irakaskuntza ikaslearen literatura eta komunikazio gaitasunak garatzeko eta irakurtzeko zaletasuna sustatzeko aukera gisa ulertzen duena. Bi ereduaren gainjartzearen emaitza, berriz, ez ikasleek ez irakasleek zer eta nola landu behar den jakitea ekarri du, eta, batez ere, zein helburu lortu behar diren argi ez izatea. Ondorioz, irakasle bakoitzak eta zentro bakoitzak irakasgaia modu ezberdinean ematen du, eta ez da bermatzen literaturaren presentzia ikasgelan, izan ere, irakaslearen esku geratzen baita hizkuntzari zenbat denbora eskainiko zaion eta zenbat denbora literaturari aukeratzea. Horrez gain, ikerketaren ondorioek egoerak berehalako esku hartzea eskatzen duela iradokitzen dute; bai eta arazoa aurreko etapetan egon daitekeela ohartarazi.

Sernak (2015) ere, Bizkaiko 37 LHko ikastetxeetako A eta D hizkuntza ereduetakoko 1528 ikaslearen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzeari ematen dioten balioa aztertu zituen; bai eta ikastetxe horietako 19 eskola-liburutegitako bibliotekariaren lan dinamika aztertu ere. Ikerketatik hainbat ondorio atera ahal izan ziren: batetik, agerian utzi zuen ikaslearen irakurketa ohituretan aldagai bereizgarriak daudela (famiariaren irakurzaletasun maila, sexua, eskolatze hizkuntza-eredua, ama-hizkuntza...); eta bestetik, eskola liburutegian edozein mailatan dinamika bera erabiltzea ez dela baliagarria hezkuntza literarioarako, ondorioz, ezta ikaslearen irakurzaletasunean eragiteko ere. Horregatik guztiagatik, gaia seriozki aztertu behar dela iradokitzen zuen ikaslearen irakurketa maila hobetzeko.

2. LITERATUR HEZKUNTZA ETA LITERATUR GAITASUNAREN IRAKASKUNTZA IKASKUNTZA PROZESUA

2.1. LITERATURAREN DEFINIZIOA

Literatura hitzezko adierazpenaren artea da. Beste modu batera esanda, literaturak hitzen bidez edertasuna aurkitu edo erakutsi nahi du. Modu honetan ulertu daiteke, testu literarioa gizakiaren idatzizko adierazpen artistikoa dela. Testu literarioaren funtzio nagusia poetikoa da, hau da, pentsamenduak eta sentimendua modu adierazgarri eta estetiko hutsean kontatzea, hizkuntza modu original, sortzailean eta estilo findu, apain eta erakargarrian erabiliz, irakurlearengan plazera eragiteko xedearekin.

Hori horrela, testu literarioa forma estetiko, poetiko eta ludikoa duen ahozko edo idatzizko ekoizpena dela esan dezakegu. Literatura testuek errealitatearen eduki islatzaile, esperientzial edo kontenplatibo baten ikuspegi subjektibo eta librean proposatzen dituztela esan dezakegu, irakurlearengan emozioak sortzeko helburuarekin; funtzio estetiko eta adierazgarria betetzen baitu, informazioa emateko edo irakurleari ideia bat erakusteko helburua duten bestelako testuek ez bezala. Egilea bere testuari indar poetikoa emateaz arduratzen da; ondorioz, izaera subjektiboa duten lanez ari gara.

Testu literarioen artean bereizten dira, narratiba, poesia eta drama. Testu narratiboari dagokienean, haien izenak adierazten duen moduan, istorioa kontatzeaz arduratzen den narratzailearen figura dute; narratzaileak lehen pertsonan kontatu dezake, lekukoa izan daiteke (entzundakoa edo bizitakoa kontatzen du) edo narratzaileak orojakile moduan jokatzen dezake eta hirugarren pertsonan aritu. Poesia hitzaren bidez edertasunaren edo sentimendu estetikoaren agerpenean datza, eta bertsoetan edo prosan topatuko dugu. Bere ezaugarri nagusien artean, balio sinbolikoa duten elementuen erabilera eta irudi literarioak aipa ditzakegu, hala nola metafora. Antzerkia edo dramatizazioa, bere aldetik, elkarrizketan eta ekintzetan oinarritzen den testua da, taularetzea xede duena. Batzuetan narratibo edo lirikoaren jatorrizko forma aldatu eta eskema dramatikoaren berezitasunetara egokitzen da testua antzerkian. Bestetan, berariazko testuak sortzen dira.

Haur eta Gazte Literaturan, beraz, honako literatur generoak nabarmentzen eta helburu desberdinetarako erabiltzen dira:

- Poesia: Hezkuntzaren barruan, poesiak funtsezko rola betetzen du, gure ikasleen interesa eta motibazioa pizten laguntzen baitu, intelektualki independenteago bihurtuz. Poesiaren bidez dimentsio komunikatiboak, linguistikoak, ludikoak, kulturalak eta sozialak sustatzen ditugu.
- Poema epikoa: Bertsoak badira ere, testu narratiboak dira, istorio bat kontatzen dutelako, egitura finkoarekin eta pertsonaiekin nahiz ekintza zehatzekin.
- Alegia: Ipuin laburrak dira, oro har haurrentzat zuzenduak eta gizakiak ez diren izakiak (animaliak normalean) dira protagonistak. Amaieran ikaskizuna dute, etika eta moralarekin lotutakoa.
- Ipuina: Pertsonaia gutxi dituen istorio edo narrazio laburrak dira eta egitura ternarioa dute (hasiera, korapiloa eta amaiera). Prosaz idatzita daude eta haur edo helduentzako pentsatuta daude.
- Eleberria: Narrazioaren alorreko bertsio modernoena da. Oro har, luzeak diren eta prosaz idatzitako testuak dira. Luzera dela eta, narrazio hauetan pertsonaia ugari agertzen dira eta konplexutasun argumentatiboa zein azpijokoak edo azpitramak izan ditzake.

Literaturak ipuin, poema, tradizio, drama, tragedia, pentsamendu gisa, gure identitate kulturalaren diskurtsoak eta irudikapenak ahalbidetzen ditu. Gure komunitateak errealitateaz egin duen interpretazioaren erregistroa dela esan genezake; izan ere, iraganeko ahotsak entzun eta aurrerapenak, kontraesanak, pertzepzioak, sentimenduak, sufrimenduak, emozioak edo jendartearen eta gizakien gustuak ezagutzeko aukera ematen du literaturak (Cerrillo, 2016).

2.2. LITERATURAREN FUNTZIOA

Zergatik da garrantzitsua literatura irakurtzea? Bada, jada ukazina delako literaturak pertsonen garapen integralean jokatu dezakeen papera. Izan ere, batetik, testu literarioak alderdi emozionalari bidea irekitzen dio, eta bestetik, literatura imajinario kolektiboa eta kode kultural zenbait ezagutzeko modua ere badelako; edota horiek guztiak auzitan jartzeko tresna (Colomer, 2001).

Eskola testuinguruan, irakasleak ikasleak hezteko eta trebatzeko funtzio horretan duen helburuetako bat bere burua ezagutu dezaten irakastea da. Horretarako badira bide desberdinak eta horiek uztartzea izango da eskolaren zeregina. Salinasek (1983), esaterako, ezagutza pertsonal hori hizkuntzaren bidez lor daitekeela dio eta honela azaltzen du: "Ez da izango gizaki oso bat, hau da, bere burua ezagutzen eta ezagutarazten duenik, bere hizkuntzaren maila aurreratua eskuratu arte" (Salinas,1983:421). Modu berean, adierazten du, gizabanakoa bere buruaren jabe izatera iritsiko dela hizkuntzaren bidez, hau da, "bere burua ezagutzen du, barruan daramana adieraziz, eta adierazpen hori hizkuntzaren bidez bakarrik betetzen da" (Salinas,1983:421).

Horrez gain, ezagutza pertsonalak errealitatea modu desberdinetan ezagutzea ere badakar. Literaturak, Casadok (2010) adierazten duen moduan, errealitateari begiratzeko beste modu batzuk ezagutzeko aukera ematen ditu, eta literaturaren bidez, garena baino gehiago bihurtzea nahi izaten dugu. Literaturak beste pertsona batzuen esperientziak bizitzeko aukera ematen digu; izateko modu desberdinak ezagutu ditzakegu egile desberdinen eskutik. Haiei esker ezagutzen dugu gizakiaren eta bizitzaren zorigaitza eta handitasuna. Artearen jenioek idatzitako literatur lanek "lortu dute gizakiaren bihotzean garai guztietako drama ezagutaraztea: maitasuna eta mina, miseria eta handitasuna kontatzea" (Casado, 2010:20).

Halaber, literaturak kultura desberdinak ezagutzeko ez ezik, tokian tokikoan sakontzeko aukera ematen du. Kultura, nolabait definitze arren, esan dezakegu etengabe berregokitzen den erakunde sozial bat dela; nolabait, obra indibidualez osatutako lan kolektibo bikain baten moduan. Literatura obra horien artean kokatzen da, hau da, garai, hizkuntza eta testuinguru jakin bateko adierazpen kulturalaren zati

eta isla da. Hori horrela, jendarte antolatuetan bizi garen heinean, literaturak maila politikoa eta kulturalan pertsonen bat egitea ahalbidetzen du, modu batera edo bestera, komunitate baten partaide garelako sentiarazi. Hori horrela, irakurtzea nor bere buruaren ezagutzan sakontzeko bidea ez ezik, ikuspegi desberdin gehiagotara iristeko bidea ere bada, literaturak ingurua ulertzen laguntzen duen heinean. Zentzu horretan, literaturak norberaren kultura-nortasuna eraikitzea ahalbidetzen badu (Colomer, 1998; Retolaza eta Serrano, 2014), literatura jendearen identitatea osatzen duten elementuen artean dagoela esan dezakegu. Ondorioz, komunikazio literarioaren prozesua bat dator nortasunaren eraikuntza prozesuarekin (Sanchez Corral, 1992).

Horrekin batera, literaturak gure heziketa sentimentala garatzen laguntzen du, hau da, sentikortasuna eta ezagutza morala eskuratzea ahalbidetzen du, testu filosofikoetatik soilik eskuratzea zaila litzatekeena. Gainera, literaturaren boterea aspalditik bereizten da, hizkuntzak eduki ditzakeen gabeziak konpentsatzen dituelako; ahozko zein idatzizko testu bat osatzean hitz egokiarekin kontaktzen du literaturak, adjektibo zehatzarekin. Labur esanda, zehaztapenarekin; pertzepzioaren eta pentsamenduaren zehaztasunarekin. Baita erabilera metaforikoek sortzen dituen esanahi anitzekin ere, hots, hizkuntzaren aberastasun eta adierazkortasunarekin. Gainera, metaforak eta bestelako baliabide linguistiko, erretoriko eta estilistikoak baztertzea pentsaezina da lengoaiaren biziraupenerako, adiera bakarreko hizkuntza batekin amesten duten natur-zientziak edota zenbait kontzepzio filosofikok egiten duten bezala (Compagnon, 2008).

Literaturak hizkuntzarekin jolasteko aukera ematen digu, oraindik esan gabekoak esateko edota hizkuntzaren mugak arakatzeko. Azken finean, pentsamenduaren eta esperimentazioaren mugak gainditzeko abagunea da literatura. Zentzu horretan, irakurketa literarioak mundu imajinario propioa eraikitzeke aukerak ematen dizkio irakurleari eta irudimenak eta fantasiak zer esan handia dute horretan guztian, baina, literaturaren iruditeria poetikoak guztiz laguntzen du zeregin horretan. Irudimen poetikoak unibertso sinboliko diferentzialen irakurketa eta entzumena sustatzen ditu, gaur egungo jendartean bizitzea ahalbidetzen duten benetako balioen bila gidatzeko gai den imajinarioa finkatuz.

Literaturaren alderdi poetiko eta funtzio estetikoarekin jarraituz, kontuan hartu beharrekoa da literaturaren helburu nagusia, artelana den heinean, gozamina sentiaraztea dela eta hori lortzen badu, bere alderdi estetikoarengatik izango da.

Estimulu automatiko eta askoren jendarte batean bizi gara, baina gelditzea, eta behatzea gero eta ekintza zailagoa bilakatzen ari da. Lurralde berriak esploratzeko dugun informazioa ikaragarria da, baina lurralde estetiko, sensorial baita kultural, kognitibo edota emozionalak ere ezagutzeko, bizitzeko, eta sentitzeko tartea behar da.

Literaturak aipatu lurralde berriak aztertzeko aukera ematen du; sentsibilitate estetikoa garatzeko aparteko erraminta da, adimen sortzaileari aukerak eskainiz, edota guztiok dugun irudikatzeko beharrari erantzuna emanez (Cerrillo, 2016).

Orainaren ezagutza, ezagutza pertsonala eta munduarena posible dira artearekiko esperientzien bidez; ondorioz, literaturaren bidez. Konstruktibisten arabera, ezagutza ez da errealitatearen kopia, gizakiaren eraikuntza baizik. Hori dela eta, ikuspegi horren arabera, ezagutzaren edozein esperientziaren ikuspegi horrekin pertsonalki identifikatzetik pasatzen da.

Eskola porrotak lotura estua izan ohi du irakasten diren edukien eta ikaslearen ohiko jardueraren arteko lotura ezarekin; zehazki, ikaslea identifikatzen ez duen edukia gailentzen delako. Hausnarketa eta sorkuntza artistikoak, ordea, orainaren ezagutza, munduarena eta ezagutza pertsonala ahalbidetzen ditu, gaur egungo munduan bizirauteko beharrezkoak diren baliabideak direnak, baita plazer sensorial eta kognitiboz betetako biziraupen esperientziak eskainiz.

Estrategia didaktikoak diseinatzean, espazio artistikoetarako aplikagarriak izatea bilatuko da, ikasgela baliabide moduan zabaltzeko, osatzeko edota eraldatzeko bide berriak uztartzeko aukera eman dezaten. Kontua, hortaz, ez da eskola museora eramatea, baizik eta museoa bera "eskola" izatea; esperientzia berri eta inklusiboetara irekitako bestelako ikasgela.

Hortaz, literatura ez da gai hutsala edo osagarria; aldiz, oinarritzkoa da denontzat, eta bereziki haurrentzat, komunitateko partaide izaten lagunduko dielako, munduaren

eta pertsonaren ezagutza kritikoa ahalbidetu eta mundu hobea irudikatzeko aukera emango dielako. Eta ezagutza kritikoa eraikitzeko, jokabide ereduetan oinarritzea ezinbestekoa da, ezin baitugu aurrekari edo arau abstraktuei buruz soilik gogoeta egin. Hori horrela, zer hobeto literatura baino jokabide ereduak eta adibideak eskaintzeko (Compagnon, 2008).

2.3. LITERATURAREN EGOERA XXI. MENDEAN

Testu literarioa inoiz baino beharrezkoagoa dela esan genezake, egungo medioen bat-bateko eraginei aurre egiteko (Sanchez, 2001). Gazteen eta, oro har, jendartearen aisialdi ohiturak aztertu dituztenek argitaratutakoek edota irakurzaletasunari buruzko ikerketek² ateratako ondorioek erakusten dute nola irakurketa literarioaren aldean eta haren kalterako beste aukera batzuk gailentzen diren, esaterako, sarean ibiltzea edota zinea ikustea.

Ikerketa berdinek gaineratu ere egiten dute, gazteek denbora libre kudeatzeko duten moduan aldaketa handiak eman direla. Batzuk aipatzekotan, honakoak nabarmendu beharko genituzke: Lagunekin egotea, bai aurrez aurre bai modu birtualean; kirola egitea; eta pelikulak edo serieak ikustea. Literatura irakurtzeko nahia edo asmoa, ordea, irakurtzeko betebeharraren barruan kokatzen dute, eta garbi ageri da gutxiengo batek erakusten duela literaturarekiko zaletasuna aisialdirako aukera gisa. Azken hauek gainera, Internet ere abiapuntu dute euren erantzunetan, pantailetan eta gailu digitaletan irakurtzen duten horri erreparatzen diotelako. On line irakurtzeak ahalbidetzen duena nabarmentzen dute, baloratuz etengabe komunikatuta eta informatuta egotea, horrela, hainbat zeregin aldi berean burutzeko aukera baloratuz. Hala eta guztiz ere, garrantzitsua da aipatzea desberdintasun nabarmenak antzeman direla generoaren aldagaien, emakumezkoek irakurketarako gogo pixka bat gehiago erakusten dutelako.

Argi dago, ikus-entzunezko hedabideen gorakadak eta komunikazio eta

² Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila- (2011). Euskal Autonomia Erkidegoaren irakurzaletasuna sustatzeko planaren azterketa eta diagnostikoa.

teknologia berrien sorrerak kultura eredu aldaketa ekarri dutela. Kultura alfabetiko, testual eta inprimatuaren garai gorenetik, irudiek protagonismo osoa duten kulturara pasa gara. Aldaketa horrek hizkuntzaren erabileran eta, batez ere, arrazoitzeko gaitasunean zenbait aldaketa ekarri ditu, baita gazteen irakurketa ohituretan eta ulermenean ere.

Jendartean eta ondorioz eskolan eman den eredu aldaketa orokor honek ikuskizunak eta jarduerak -informazioa barne- eskaintzen ditu etengabe, non irudiak eta ikonoak testu idatziari gailentzen zaizkion. Pantailak mezuak hautemateko edo esanahiak eraikitzekeko modu berezi bat eskatzen du, irakurketa literarioak eta, oro har, ia edozein testu idatzik eskatzen duen horretatik aldentzen dena. Izan ere, literaturak adierazpen gaitasuna hobetzen laguntzen du ikuspegi zabalagoa eskainiz, zenbait komunikabidek aurkezten diguten sinplifikazioarekin alderatuta.

Alabaina, gazteek lehenesten dituzten produkzio audiobisual horiek, zinea eta serieak kasu, zenbateraino zor dioten literaturari erreparatzea, ordea, garrantzitsua da. Argi dago gure “modernitatearen” eta gaur egungo bizitzaren parte direla, horretan ez dago zalantzarik, eta horietako asko testu literariotan oinarritzen dira. Neurri batean esan genezake, testuetan oinarritutako horiek ez dutela literaturaren garrantzia edo balioa gutxitzen, baina egia da irakurketari denbora kentzen diotela. Ikusten ari garen filma bikaina den ala ez epaitu dezakegu, bai bertako irudiek irakurketaren gaineko interesa pizten duten edo ez baloratu; bai testuarekiko egiten duten interpretazioaz hausnartu. Agian, hori litzateke zinemaren baliozkotasuna literaturaren ikuspegitik, hain zuzen ere, literarioki iradoki dezakeena, baina arriskua egon badago, irakurketa edo literatura ordezkatzeko.

Edozein narrazio formak, eta ondorioz filmek eta istorioek gizakiaren bizitza kontatzen dute, baina literaturak irudi hunkigarri batek baino zehaztasun handiagoarekin egiten du eta efizientzia handiagoarekin, kontuan hartuta erraminta zorrotz batekin kontatzen duela; hitzarekin, irudimenari edo deliberazio moralari erabateko askatasuna emanaz.

Bestalde, teknologia berriek aldaketa handiak ekarri dituzte literatura testuingurura, esaterako, euskarriari dagokionez. Urteak igaro dira liburu elektronikoak

gure eskuetara iritsi zirenetik, eta egun oraindik zalantza handia dago industria literarioan Internetek eta teknologia berriek sektoreari eragin diezaioketen kalte edo mesedeari dagokionez. Hala eta guztiz ere, badirudi duela urte batzuk aurreikusitakoaren aurka, liburu elektronikoak ez duela inprimatutako liburua lurperatu. Izan ere, azken urteetan nabarmendu den bezala, azken horrek berezko ezaugarriak eskaintzen ditu, bereziak direnak eta liburu elektronikoek ez dituztenak: orriak pasatzeak, usaina hartzeak edo liburua eskuetan edukitzeak sentiarazi dezakeena, besteak beste. Finean, hainbat sentsazio, ziur aski, inprimatutako liburuaren biziraupenerako gako izan daitezkeenak eta pantailekin batera liburuak erabiltzen jarraitzea ahalbidetzen dutenak.

Horrez gain, kontsumitzeko moduan erabateko aldaketak eragin ditu Internetek edota teknologia berrien etorrerak. Literaturak jendartean oro har nagusi den horri jarraitzeko ahaleginak egin ditu. Sistema literarioan, esaterako, modu desberdinetan eragin dute aldaketok: literatura-testuak gordetzeko eta editatzeko euskarri informatikoen erabilpena, multimedia eta literatura digitalaren garapena edota literaturaren postulatu berriak, zeinak irakurtzeko modu berriak eskaintzen dituen.

Literaturaren didaktikaren alorrean ere, euskarri digitalak sustatzeko metodologiak bere lekua hartzen ari dira pixkanaka. Hala eta guztiz ere, kultur industriaren sektorean inprimatutako literatura oasi bat dela dirudi, bai inprimatutako prentsan bai musika eta ikus-entzunezko produkzio fisikoen kasuan eman den aldaketarekin alderatuta.

Hori horrela, egungo literaturaren irakaskuntzaren testuinguruan dagoen erronka interesgarri bat irakurketa kreatiboan sakontzean datza, irakurlearengan arreta berezia jarritz eta irudiari garrantzi handiagoa emanaz, (Cerrillo, 2016); baita irakurle rola hartu ez ezik, ikus-entzule eta sortzaile bilakatuz irakurlea (Moreno, 2005; Reyes, 2015). Zenbat irakurle izango lirateke gai irakurketa kreatibo bat egiteko? Nola interpretatuko luke irakurle batek sormen prozesuko kide dinamikoa izatea? Bizi garen testuinguru digital berrian, irakurleak ez du soilik irakurketaren zati intelektuala ulertu eta interpretatu behar, baizik eta alderdi teknologikoari ere erreparatu behar dio askotan, eta hori gehigarri bat da.

Teknologiak tresna bikainak dira hezkuntzaren testuinguruan, jada funtsezkoak ere hainbatetan. Kontua ondo erabiltzen jakitean datza. Euskarri digitalen bitartez egiten den irakurketari arreta eskaini behar zaio, izan ere, testu analogikoekin egiten den irakurketa motarekin alderatuz gero, desberdintasunak ematen dira. Agerikoa da testu digitalak irakurtzeko beharrezkoak diren hainbat trebetasun testu analogikoek eskatzen dituzten berberak direla. Baina testu digitalek badituzte bere ezaugarri bereizgarriak, zeinak ikasgelan horiek deskodifikatzeko eta ulertzeko gaitasunaren lanketa eskatzen duen, analogikoen kodeek exijitzen duten bezala.

Desberdintasun nagusia testu digitalen ezaugarri askotarikoetan datza. Esaterako, sarean irakurtzeak testu lau eta lineal batetik testu ireki eta plural batera igarotzea esan nahi du, hau da, beste testu askotara zabaltzea; bestela esanda, testutik hipertestura igarotzea da. Hiperestekak edo hipertestua sortzea ahalbidetzen duen elementuak, hedapen, argitze edota korrelazio aukeren mundua eskaintzen du, besteak beste. Horrek bide berriak irekitzen ditu irakurketa linealerako, baina, era berean, irakurketa prozesua zatitu eta oztopatzen du. Izan ere, irakurketa lineal eta sekuentzialaren forma tradizionala irakurketa horizontal bihurtzen dela esan genezake, jauzi azkar eta anitzetan egingo dena; horri zeharkako irakurketa deritzo. Horrek hausnarketarako eta kontzentrazioarako zailtasunak ekar ditzake eta, finean, pentsamendu sakonerako gaitasuna galtzea. Testu digitaletan, irakurketa ibilbide posible desberdinen aurrean aurkitzen da irakurlea, beraz, horiek zehaztu eta hortik abiatuta definitu beharko du irakurketa ibilbidea (Cassany, 2012).

Horrez gain, testu digitalak testu multimodalak izan ohi dira, eta horrek alfabetatze eta irakurketa gaitasunaren kontzeptua zabaltzea eskatzen du. Alde batetik, elementu grafikoak edo ikonikoak erabiltzeak testua ulertzen lagun dezake, baina, bestetik, testu horietan irakurleak osagai desberdinen esanahia (soinua, irudia, testua ...) ezarri behar du, bai eta haien arteko harremani erreparatu ere, esanahi globala eraikitzeko.

Zentzu horretan, garrantzitsua da euskarriarekin esperimentatzen duten literatura eta hizkuntza digitalarekin esperimentatzen dutenak bereiztea. Transmedia eta multimedia lanak bitartekoarekin esperimentatzen dituzten lanak direla esan genezake.

Euskarriekin esperimentatzen denean, paperean inprimatutako eleberria multimedia lan bihurtzen da. Kasu honetan, baliabide ezberdinetan aurkezten da obra eta elementu guztiak elkarrizketan jartzen dira; esaterako, bideoa, audioa eta inprimatutako alea, hots, testu idatzia. Kasu honetan, elementu bakoitza bere kabuz existitu daiteke.

Transmedia lanak, aldiz, euskarri desberdinen bidez eraikitzen dira. Honakoek ere hizkuntzarekin esperimentatzen dute, baina, kodeak idatzizko, ahozko eta ikusizko testualitateekin elkarreragiten duen eta egitura narratibo eta poetiko berriak sortzea ahalbidetzen duten lanak dira; hipertextuak eta hipermedia digitalak norberak sortutako literatura edo animatutako poesia gisa aurki ditzakegu. Funtsean, kodea da gero eta sofistikatuagoak eta konplexuagoak diren produkzio horiei bizitza ematen dien hizkuntza.

Beste elementu erabakigarri batzuk sarean sortutako informazio kopuru handia eta horren kudeaketa eraginkorrak dira. Informazioa bilatzeko, hautatzeko eta kudeatzeko prozedura guztiek Interneten izaera berria lortzen dute eta trebetasun berriak eskatzen dituzte irakurketaren helburuak arrakastaz bete ahal izateko. Sarean, informazioa biltegitatzeko eta berreskuratze moduek, adibidez, tresna eta trebetasun berriak behar dituzte, eskolaren etapa guztietan landu beharrekoak (Zayas, 2012).

Ezin dugu, ordea, ondorioztatu gazteak helduak baino irakurle okerragoak direla edo izango direla. Errealitate bat da, gazteak irakurketa literariotik aldentzen ari direla, aisialdi eredu eta euskarri berrien alde eginez, hala nola, tabletak, joko elektronikoak, edo telefono mugikorrek erabiltzearen alde. Zeren, informatika, eta Internet bereziki, ezagutza berriak eskuratzea ahalbidetzen duen informaziorako sarbidea demokratizatze aparteko modua bada ere, ezin dugu ahaztu bertan egiten den irakurketa nagusiki instrumentala dela.

Egungo komunikatzeko ereduak denbora desberdinetan ematen diren komunikazio espazio berriak sortzen ditu; globalizazio, kultur-aniztasun edo migrazio garaiotan. Horrek guztiak zenbait galdera sor ditzake, besteak beste, irakurle zahar eta berriei buruz hitz egin beharko genuke?

Zalantzarik gabe, irakurle tradizionalen eta irakurle berrien artean alderaketa

egiteko aukera egon badago. Irakurle tradizionalak inprimatutako liburuak irakurtzen ditu, nahiz ziur aski garai berrietara egokitzen jakin. Horrez gain, irakurle tradizionalak literatura ulertzen du, eta irakurgaiak kritikatu eta aztertzeke gaitasuna du. Irakurritako ekintzaz gozatzen du, hau da, irakurtzea gustuko du.

Irakurle berriak, aldiz, irakurketa literarioa (oro har digitala) informazioaren, hedapenaren, jolasen eta komunikazioaren (txatak) irakurketa teknologikoarekin tartekatzen du. Ez du, nolabait, irakurketarako ahalmena osatzen amaitzen; izpiritu kritikoa eta analitikoa falta zaio eta, batzuetan, zaila egiten zaio testuak transmititzen duen mezua ulertzea. Horrez gain, irakurle berriak ahozko hizkuntza erabiltzen du sareetan idazteko, beraz, beste konposizio mota baten aurrean egotean, zehazki konposizio literarioaren aurrean, hizkera mota egokiagoa diskriminatzeke zailtasunak erakusten ditu, (Cerrillo eta Senís, 2005)

Irakurle berriak, gainera, ez du kasik ahozko literatura eta kultura bizi. Ahozko literaturaren katea ia hautsi egin da. Gainera, irakurle berri honek ez du parte hartu, kasik, ozenki edo boz gorako irakurketa saioetan edota ez ditu olerkiak buruz ikasi; ez eta ipuinak kontatu edo apenas entzun ere.

Beraz, testuartekotasunak eskaintzen dituen aukerak falta zaizkio, izan ere, irakurketa esperientziak nekez pilatu dituelako horien faltan. Irakurle berriaren irakurketa esperientziak guztiz diferenteak dira: Batetik, idatzizko hizkuntzaren nolabaiteko erabileraren ondorio dira -eskola testuak-. Eta bestetik, ahozko hizkuntzaren erabilera pantailen bidez jaso du. Baina ez dira bere testuartekotasuneko parte izango, esaterako, ipuin herrikoiak. Eta gogora ekarri dezakegu, kultura guztiek ez dituztela liburuak behar izan, ahozko tradizio aberats bat izan dutelako (Cerrillo, 2007).

Edonola ere, badira irakurtzeke trebetasun aparta erakusten duten gazteak, arazorik gabe, teknologia berrien erabilerarekin bateragarri egiten dutenak irakurketa literarioa. Beraz, aldaketen aurrean horiei egokitzeko eta moldatzeko gaitasunean trebatzea bilatu beharko da, irakurketa zaletasuna jendartearen nahi eta gustu berriekin bateragarri egiteko.

Gaztetxoengan irakurtzeko ohitura sustatzea gurasoen eta hezitzaileen zeregina da, beti ere kontuan izanda borondatezko jarduera dela. Haurrei lehen urteetatik irakatsi behar zaie irakurketaren balioa, eta joko elektronikoekin hasten direnean irakurketa teknologia berrien erabilerarekin guztiz bateragarria dela; edozein joko elektronikok bezain beste asebate dezakeela. Gaur egun, ordea, ikerketek diotenaren arabera gurasoek gutxitan irakurtzen dizkiete liburuak eta ipuinak euren seme alabei. Hori horrela izanda, eskolarentzat gaitasun literarioa garatzea lehentasunezkoa bilakatzen da, ikasleak literatura balioestera iristeko.

2.4. HEZKUNTZA LITERARIOA

Zayasen (2011) arabera, hezkuntza literarioa terminoak literaturaren irakaskuntza termino tradizionala ordezkatzeko du eta ikasleak literatura lanen irakurle konpetenteak bihurtzeko datza.

Baina literatura ez da objektu erraza ikasteko; izan ere, literatura bizi egin behar da; literatura antzeman eta asimilatu egiten baita (Mendoza, 2010). Horregatik, literatura eskoletan zer eta nola irakatsi betidanik izan da eztabaidagarria (Louichon, 2011). Polemika horrek aurrerapen prozesuak moteltzen edo une oro berrantolatzen ari garen sentazioa sor dezakeen arren, badu alde positiboa ere irakasleak zereginaren inguruan hausnartzera behartzen dituen neurrian. Beraz, bidea erakusteko eta helburua adosteko balio du gutxienez; izan ere, helburua garbi ez badugu, nekez iritsiko gara inora.

Ikuspegi komunikatiboa nagusitzen den garaioan, literaturaren didaktikaren esparruan jada ez da literaturaren historiarekin lotutako egileak eta lanak soilik ezagutzera mugatzen, baizik eta ikasleak gero eta literatura gehiago eta hobeto irakurtzea bilatzen du. Horretarako behar besteko baliabideak eskainiko ditu, ikasleek literatura bera inguratzen duen guztia hobeto ulertu eta literaturaz goza dezaten. Hezkuntza literarioaren xedea, hortaz, ez da jakintzaren transmisiora edo analisi metodo sofistikatuaren aplikaziora soilik bideratuko, baizik eta irakurle konpetenteak sortzeko prestakuntzara; eta hori irakurketa eta idazketa praktiken bidez egingo da. Finean,

dagokion neurrian hezkuntza kritikoaren erantzukizuna hartzea suposatzen du; ikasleek dirudien horretatik, hau da, azaleko irakurketatik harago joateko, lerroen artean irakurtzen ikasteko, hau da, inguratzen dituen edo jakintzat duten hori zalantzan jartzera animatu behar dira ikasleak.

Literaturaren didaktikari buruzko ikerketek hezkuntza literarioan lagundu dezaketen alderdiak jasotzen dituzte, besteak beste, irakurlea erdigunean jartzea eta literaturarekiko sarbide zuzena edukitzea, hots, literatura eskura edukitzea (Colomer, 1998). Irakurlea, hortaz, hezkuntza literarioaren ardatz bihurtzen da, bereziki, psikologia kognitiboak egiten dituen bi ekarpenen konfluentziari esker. Batetik, ikaslearen rolak edota ikasteko gogoak duen garrantzia; eta bestetik, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua irakurlean zentratzearen aldarrikapena, izan ere, literatura-lanak ulertzeko prozesuan irakurleak jokatzeko duen papera gakoa da. Ulermen prozesu gisa egindako irakurketak irakurle aktibo eta partehartzailea eskatzen du. Testuen ulermena informazioa tratatzeko gaitasunaren eta egon daitezkeen mugen arabera da. Horregatik, irakurketaren ulermena irakurleak aurretik dituen esperientziekin lotzen duen testua deszifratzeko prozesu bihurtzen da. Testu bati esanahia emateko prozesuan, subjektuak testuaren alderdi garrantzitsuak identifikatzen eta aurretik dituen ideiekin lotzen ikasten du. Horrek esan nahi du testu beraren irakurle ezberdinek modu desberdinetan interpretatzeko gai izango direla, hain zuzen ere, beren esperientziek interpretazioari egindako ekarpenaren arabera. Hori dela eta, hiru osagai horiek, hau da, irakurleak, testuak eta testuinguruak guztiz eragiten dute esanahian.

Horrez gain, Cerrillok (2007) dio garrantzitsua izango dela, besteak beste, ikasleek irakurketa esperientzia betetzea; horiek testuaren aurrean erantzun afektibo bat erakustea; euren esperientzia propioekin identifikatzea; pertsonaiekin identifikatzea; edota testuen esanahia interpretatzea eta literatura elementuak bereiztea. Hori horrela, ondorengo orientabide metodologikoak proposatzen dira Lehen Hezkuntzako etaparako:

- Irakurketa ohituren garapena eta irakurtzeko zaletasuna lehenestea.
- Ulermena eta irakurketa adierazkorra bultzatzea.

- Ikasleek sormenezko testuak sortzea sustatzea.
- Ahozko literatura baliabide gisa erabiltzea.
- Ikasleen interesa piztu eta helburu formatiboa duten testuen aukeraketa egitea.

Pedagogia berriek badute zer esanik honetan guztian, eta hainbat estrategia proposatzen dituzte. Estrategiak hezkuntzan, irakasleak nahita planifikatu, aplikatu eta ebaluatzeko erabiltzen dituen metodoak, teknikak, bitartekoak eta baliabideak dira, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua modu egokian garatzeko, beti ere, eredu pedagogiko zehatz batean oinarrituta. Besteak beste, zein gaitasun landuko dituen eta, horretarako, zein eduki eta giza baliabide nahiz baliabide material eta funtzional erabiliko duen zehazten dituzte estrategiak dira.

Esan bezala, ordea, literatura irakastea konplexua da, eskatzen dituen lorpen eta interpretazio anitzek baldintzatzen dutelako ikaskuntza-irakaskuntza eta horrek zaildu egiten du gaitasun literarioaren garapena, hain zuzen ere, hezkuntza literarioaren oinarrian dagoena. Zeren, literaturak berariazko beste ikaskuntza batzuk behar ditu literatura behar bezala ulertu, balioetsi eta gozatzeko; betiere, literaturaren berezko konbentzioei erreparatuta eta literatura-testuaren eta testuinguruaren arteko erlazioak aintzat hartuta.

Argi dago gaitasun literarioa ez dela gizabanakoaren berezko gaitasuna, eta ikaskuntzaren bidez eskuratzen dela. Hori guztia aipatu konplexutasunak bidea eragotzita; elementu ugari ulertzea eskatzen duelako eta ikaslearen bizipenak eta testuinguruak prozesua baldintzatzen dutelako. Zer esanik ez, literatura bizi eta irakurketaren plazerra kasik esperimintatzen ez duen ikaslearen kasuan gertatzen den ikaskuntza prozesuaren izaera gorabeheratsuaz, nekez garatzen duelako gaitasun literario egokia.

2.5. GAITASUN LITERARIOA

Irakurketa edozein testu deskodetzeko ekintza gisa edo ulermenaren eta interpretazioaren eraikuntza prozesu gisa uler daiteke, hurrenez hurren. Deskodetzen ikastea, hortaz, irakurketan sartzeko lehen jarduera litzateke, hizkuntza sistemaren konbentzio formalekin eta adierazgarriekin lotura estua duena. Bere helburua testua osatzen duten unitateak (grafikoak, lexikoak, sintaktikoak eta semantikoak) ezagutzea da. Horrela esan genezake, deskodetzen ikastea hizkuntza sistemaren maila objektibora iristeko (adierazgarria, funtzionala) lehen hurbilketa litzatekela (Mendoza, 1999).

Diskurtso literarioak, ordea, konpetentzia espezifikoko bat eskatzen du bere deskodifikaziorako; hain zuzen ere, lengoia literarioa ulertzea, zeinak beste lengoiekin zerikusia ez duten ezaugarriak barnebiltzen dituen. Batetik, gaitasun konnotatiboa; edukia ez baita duen esanahiarekin edo transmititzen duen informazioarekin amaitzen eta beste elementu batzuen eraginpean dago, (emozioz, sentimenduz, edo borondatezko elementuez). Eta bestetik, autonomia semantikoa; izan ere, lengoia literarioak, beste lengoia estandarrekin gertatzen ez den bezala, ez du testuingururik behar (Cerrillo, 2007).

Literatur gaitasuna ikasleek lortutako gaitasunen eta trebetasunen garapen prozesu gisa planteatzen da, hain zuzen ere, haien ezagutza literarioaren, kulturarteko ezagutzaren, gaitasun espresibo eta integralen, domeinu kognitibo, linguistiko eta emozionalaren ohiturak eta jarreraren arteko artikulazioaren emaitza gisa. Literatur obrekin harreman zuzena edukiz eta horiekin gozatu ostean eskuratuko da, erlazioak egin eta baloratzeko gaitasuna ahalbidetuz.

Beste modu batera esanda, gaitasun literarioak irakurketaren ariketa kognitibo osoa ekartzen du berarekin, eta nolabait, edozein testuren aurrean irakurlearen efizientzia maila neurtzen du. Horrela, konpetentzia literarioak barnebiltzen ditu, batetik, ikasleak irakurtzen ikastea, bestetik, liburuaz gozatzea eta, azkenik, eurak baloratzeko gai izatea (Cerrillo, 2007). Aldiz, berau eskuratzeko prozesuan faktore desberdinek eragiten dute, hala nola, faktore linguistikoak, psikologikoak, sozialak, historikoak, eta kulturalak. Faktore horien guztien bateratzeak ahalbidetuko du irakurlearen heldze pertsonala.

Mendozak (2004) gaitasun literarioa eskuratzeko edo garatzeko ondorengo alderdiak lantzea proposatzen du:

- Ezagutza linguistikoa garatzea (testua deskodifikatzeko).
- Ezagutza pragmatikoan trebatzea (zeinuak, arrastoak, estimuluak eta abar identifikatzeko).
- Testu tipologia bereiztea.
- Ulertzeko eta interpretatzeko estrategiarako ezagutza garatzea.

Ikasleei obrak interpretatzeko baliabideak eskainiz, testuak lantzeko gaitasunaz gain, ikasleek literatura irakurtzeko autonomia garatuko dute. Cerrillok (2010) dio, literaturaren irakurketak berarekin dakartzala literatura- ondarea esperientzia sinbolizatzen modu gisa balioestea, baina baita irakurketa literarioan murgiltzeko ere, hizkuntza-kode eta genero-kode berezitu batean gaitzea ezinbestekoa dela. Horretarako, nahitaezkoa izango da honako hiru alderdi hauek lantzea (Cerrillo, 2010):

a- Mundu sinbolikoak: Literatura testuetan garaturiko eta proposaturiko sinboloek jabetzeko, irakurleak (edo hartzaileak) literatura baliabideak eta literatura-kodeak identifikatzeko eta interpretatzeko gaitasuna garatu beharko du.

b- Testuartekotasuna: Zenbait literatura testutan eginiko aipuak, erreferentziak edo keinuak ulertzeko, irakurleak (edo hartzaileak) literatura testuen arteko zubiak eraikitze gaitasuna garatu beharko du; baita mugimendu literarioen arteko loturak egiteko gaitasuna ere.

c- Diziplinartekotasuna: Hainbat literatura testuren interpretazioan sakontzeko, premiazkoa izango da, irakurleak (edo hartzaileak) literatura testuen eta bestelako diziplina artistikoen arteko zubiak eraikitze gaitasuna garatzea.

Horrez gain, gaitasun literarioak literatur diskurtsoa jaso ez ezik, ikasleak testua sortzea bilatzen du, hau da, literatur testua ulertzea, interpretatzea, baloratzea eta aplikatzea. Testuak, hortaz, literatur irakaskuntzan rol garrantzitsua jokatzen du.

Horrenbestez, irakurle gaituak hezteko beharrak proposamen pedagogikoen norabidea markatuko du (Alonso, 2008), eta prozesu horretan, bi helburu nabarmentzen dira: ikaslea irakurketan zaletzea eta, era berean, irakurtzen eta testuak ekoizten gaitzea. Bi helburu horiek eragin handia izan dute Espainiako Estatuko ikasgeletan formazio-irakurketa eta irakurketa funtzionala bereiztean (Colomer, 1998). Eta horren ondorioz, alde batetik, testu-azterketak egingo dira, eta bestetik, irakurketa libreak.

Testu azterketak eskolan proposatzen diren derrigorrezko irakurketekin egingo dira. Eskolako irakurketak, hots, derrigorrezkoak, onartu eta burutu beharrekoak dira. Eskolako beste jarduera batzuk bezain derrigorrezko moduan ulertu beharko lirateke irakurketok, edota eguneroko bizitza sozialaren beste arau edo preskripzio batzuk bezain derrigorrezkoak. Ahalegina, diziplina, denbora eta dedikazioa eskatzen duten irakurketak dira hauek. Irakurlearen gaitasun integralerako eta interpretaziorako egokiak diren irakurketak izango dira, irudimena pizten eta mundua interpretatzen laguntzen dutenak (Cerrillo, 2007).

Irakaskuntza-eredu berrien arabera, gainera, ezinbesteko bihurtzen da ikasleak ikastera motibatzea. Ikaslea ikasketa prozesuan modu aktiboan parte hartzea eta nolabait bere irakaskuntzako protagonista izatea bideratzen dituzte gaur egungo metodologia berriek. Izan ere, metodologia aktiboetan oinarritutako irakaskuntza-ikaskuntzak ikaslea ardatz hartu eta berariazko diziplinen gaitasunetan trebatzen du (Monereo, 2002). Ikaskuntza eraikuntza prozesu moduan ulertuta, erabiliko diren hezkuntza estrategiek logika horri jarraituko diote.

Zentzu horretan, derrigorrezko irakurketak esanguratsuak izango dira, hala nola, gertukoak, ulergarriak, finean egunerokotasunean baliagarri izango zaizkion edukiei lehentasuna ematen diotenak. Zintzotasunez aurkeztuta ikasleek irrikaz hartuko dituzte. Izan ere, euren bizitzarako, oraindirako zein etorkizunerako, euren pentsamendu, kezka, emozio eta ametsak besteekin partekatzeko aukera emango diete. Beraz, irizpide batzuei jarraituz eta merezimendu literarioak aintzat hartuta aukeratutako irakurketak izango dira (Colomer, 2010)

Irakaskuntza-metodologia aktiboen erabilera arrazoitzen duen bigarren elementua autozuzenketarako eta autorregulaziorako ikaskuntza da, hau da, gaitasun

metakognitiboen garapena; izan ere, ikaskuntza hobea eta handiagoa sustatzen du. Autozuzendutako ikaskuntza ikasleak arazoan zailtasunari buruzko iritzia emateko gaitasunak sustatzean, testua ulertu duen hautematean, dokumentazioa ulertzeko aukerazko estrategiak noiz erabili behar diren jakitean, eta ezagutzak bereganatzeko prozesuan beren eboluzioa ebaluatzen jakitean datza (Brunning et al., 1995).

Metodologia aktiboetan irakaskuntzak mundu errealeko arazo baten aurrean kokatzen du ikaslea; izan ere, irakaskuntza testuinguratzeak jarrera positiboa edukitzen eta motibatzen laguntzen du, eta hori beharrezkoa da ulermena barne hartzen duen ikaskuntzarako. Ikasleek taldean lan egingo dute, eta ikasten dutena etengabe eztabaidatu, argudiatu eta ebaluatuko dute.

Bestalde, literatura irakasten denean, ikasketa esanguratsua bilatzen da. Ikaslea testua berreraikitzen gaitzea bilatu behar da eta horretara bideratu lanketa; hori da ulermenaren prozesua. Ikasleak modu horretan ikasiko du testuak ulertzen, informazioa modu partzial edo osoan gordetzen, laburtzen, beste batzuekin lotzen, baloratzen edota edukiak askotariko egoeretara egokitzen (Reyzábal eta Tenorio, 1992). Horrez gain, hautatutako edukiek batasuna eduki beharko dute ikasleen esperientzia eta ezagutzekin.

Edozein ikasketa prozesutan gertatzen den moduan, jarduerak ordena bati jarraitu beharko diote, garapena posible egiteko. Halaber, baliabide erabilgarriak zeintzuk diren identifikatu eta horien hurrenkera erabaki, beti ere, alternatibari tartea emanaz (Dewey, 1916). Helburuak eta baliabideak ondo uztartzea ezinbestekoa da, bai ikaslea motibatzeke, bai haren garapena bermatzeko. Lan-proiektuak eta unitate didaktikoak dira batasun hori bermatzen duten proposamen didaktikoak eta horietan hiru fase bereizten dira: prestaketa, egikaritzea eta ebaluazioa (Ferrer, 2001).

Edukiari dagokionez, ikasleek jaso behar dituzten ezagutzen funtsa aldatu egin da azken urteetan, ondorioz, irakatsi beharreko edukiak ez dira betikoak. Hori horrela eta gure gaira etorrita, testuen corpusa aukeratzeko irizpideak aldatu egin dira; ezinbestekotzat jotzen da literatur ikasketa prozesua martxan jarri aurretik, ikaslearen *kultur kapitala* kontuan hartzea, hau da, ikaslea noraino egin, esan eta uler dezakeen kontuan hartzea (Lomas, 1996). Ikasketa esanguratsua bilatzen da, hau da, ikasgelan azaltzen denak ikaslearen eguneroko bizitzarako baliagarri izan behar du; eta lantzen

diren edukiek horretarako balio ez badiote, edo zailak eta ulergaitzak badira, buruz ikastea besterik ez zaio geratuko ikasleari, gaur egungo pedagogia berritzaileek guztiz baztertzen duten prozedura.

Vigotsky-ren arabera ume guztiak irudi errealetatik hasita, bere fantasiarekin nahastu, eraldatu eta bere lanen autore bihurtzen dira. Giza esperientzia zenbat eta aberatsagoa izan, handiagoa izango da bere irudimena.

Era berean umea ipuin bat entzuteko gai den adinetik, berau irakurtzeko gai izan ez ezik, irakurketaz gozatzera iristeko unera tarte handia dago. Horrek liburuak adinen arabera sailkatzea zailtzen du; izan ere, haur batentzako liburu bat neketsua izan daiteke ulertzeko, baina historia oso egokia izan daiteke bere adinerako.

Horrez gain, badira eskola testuinguruan gaitasun literarioa garatzeko esplizituki jasotzen diren hainbat proposamen eta kontuan hartu beharrekoak (Colomer, 2006):

- Irakurketa askerako espazioak integratzea: Eskolako eta gelako liburutegien erabilera ondo antolatzea, banakako zein irakurketa kolektiborako, bai eta animaziozko irakurketa programak bertan antolatu ahal izateko.
- Literatur eta ipuin tailerrak antolatzea.
- Antzeppen eta errezitazio jarduerak antolatzea, bai eta ozenki irakurtzea hainbatetan: Mimika, gorputz adierazpena eta elementu paralinguistikoak kontuan hartzea ezinbesteko bihurtzen da, besteak beste, intonazioa edota ahotsaren bolumena erregulatzeko.
- Liburua kontsumo objektu moduan kontsideratzea, hau da, erosi, utzi, oparitu, konpartitu daitekeen elementutzat jotzea. Ondorioz liburutegiak erabiltzeaz gain, elkarren artean trukatzeko eta konpartitzea ere egokia da.

Horrez gain, giro goxoa eta atsegina sortzea garrantzi handiko aldagaia izango da. Hala bada liburuekiko kontaktua hobetuko baita. Eta taldean irakurtzen hastea gomendatzen bada ere, banakako irakurketara iristeko egoerak sortu beharko dira. Bestalde, esanahiak eratzeko beste aukera batzuk eman behar zaizkie irakurleei; hala nola, marrazkia, idazketa edo antzezipena. Zalantzarik gabe, horiek guztiek

irakurgaiaren esanahia ulertzen lagunduko diote ikasleari. Eta ulermenarekin lotura eduki dezakeena, bere adinerako sailkatuta dauden liburuez gain, beste batzuk ere eskainiko zaizkie, ulermena garatzen lagunduko baitiete. Azkenik, ezin dugu ahaztu, irakurketarako denbora behar dela, eta denbora hori gelako ekintzen programaketaren barnean egon behar dela, eta ez dela soilik hutsuneak betetzeko erabiliko.

Laburbilduz, nahitaezkoa da irakasleak kontuan hartzea ikasleek duten gaitasuna eta ezagutza, eta ikasketa-prozesua hortik abiatu; ikasketak garapen-prozesu baten barruan kokatu behar dira eta ikasleari eskaini beharreko esperientziak ere lotura eduki behar dute beren artean.

Alabaina, gaur egungo ikuspegi komunikatiboak eta Hizkuntza eta Literatura ikasgai bakarrean irakatsi behar horrek literatura hizkuntza irakasteko bitartekotzat erabiltzea ekarri du hainbatetan: egunerokoan lekurik ez duten adjektibo arranditsuak antzemateko, galdegaiaren funtzioak identifikatzeko, koherentziaz eta kohesioaz jabetzeko... (Alonso, 2009). Baina Sanchez Corralek (2003) dion moduan, literatur testu batean garrantzitsuena ez da testua bera, irakurleari irakurketa ekintzaren ondorioz gertatzen zaiona baizik. Hau dela eta, hizkuntza edukiak baino harago doazen beste eduki batzuk garatzeko aukera eman behar zaio ikasleari.

Jarraian, gaitasun literarioaren dimentsioak azalduko dira, zeinetan ardaztu beharko diren gaitasun literarioa lantzeko jarduerak.

2.5.1. GAITASUN LITERARIOAREN ALDAGAIAK

Eskoletan ikasleak pixkanaka-pixkanaka gaitasun literarioa eskuratzen joan daitezten, besteak beste, ezinbestekoa izango da irakasleak irakurtzera anima ditzan ikasleak. Horrekin batera, eskuratze prozesuan hainbat alderdiri erreparatu beharko zaio, esaterako: irakaslearen jarrera eta proposatzen diren jarduerak, irakurketari eskainitako denbora, irakurketarako espazioaren prestaketa, liburu corpusa... Alderdi horiek guztiak osatuko dituzte gaitasun literarioaren dimentsioak.

Bofarull-ek et al-ek (2001) estrategiak hiru momentutan sailkatzen dituzte: irakurri

aurretik, bitartean eta ondoren. Aurreko esperientziak testu bat irakurri aurretik egiten den ebaluazioaren parte dira eta hasierako momentu bati edo ebaluazio diagnostikoari dagozkio. Etapa honetan garrantzitsua da irakurleak aurkezten duen jarrera emozionala, bere interesa eta motibazioa ezagutzea. Irakurleak testuaren inguruan egiten dituen iruzkin batzuek inguruko pista batzuk emango dizkigute. Irakurketaren helburua ezagutzera ematea ere ezinbestekoa da, informazio garrantzitsua iragazten laguntzen baitu. Helburua irakurketa ozenki lantzea, irakurketa isila, informazio orokorra edo zehatza aurkitzeko irakurtzea, ikastea, argibideak jarraitzea, prozedura bat egitea, ikastea eta gozatzea izan daiteke, besteak beste. Horrela, egiten den interpretazioa bata edo bestea izango da. Gainera, etapa honetako irakurleak testuaren edukiari buruzko hipotesiak eta iragarpenak egiten ditu, izenburuan, ilustrazioetan, atzeko azalean agertzen den liburuaren sinopsian eta aurkibidean oinarrituta.

Egun, badira hainbat inizatiba eta proposamen, zeinak pausoz pauso ikasleak irakurle iaioak bilakatzea ahalbidetuko duten (Colomer, 2006):

- Ondo hornituta dagoen eta eroso den eskola liburutegia edukitzea (ikasgeletan daudenak ere)
- Isilpeko irakurketa indibidualak egitea.
- Boz gorako irakurketak egitea, bai ikasleen partetik, bai irakaslearenetik. Eta azken hori, ez bakarrik intonazioa edota ahoskera lantzeko, baizik eta irakurketarako jarrera positiboa transmititzeko ere.
- Irakurketa indibidualaren ondoren irakurritakoa konpartitzea. Helburua da, irakurritakoari buruz hausnartzea; balorazio orokorra egiteaz ez ezik, pertsonaiak, dituen ilustrazioez edota sentiarazi dionaz aritzea. Beti ere ulermenari begira.

Baina estrategiak etekina emateko, garrantzitsua izango da eskolak proposatutako jarduera horiek guztiak modu sistematikoan antolatzea; emaitzak ez baitira nolnahi etorriko. Ondorioz, asteroko planifikazioan irakurketak bere lekua eduki behar du.

De Aguilar eta Silvak (1980), Colomerrek (2006) eta Mendozak (2004) hainbat aldagai berezi dituzte gaitasun literarioa definitzeko garaian edota gaitasun literarioaren dimentsio moduan eta horiek eskolan lantzearen garrantzia azpimarratu dute.

2.5.1.1. ESKOLAN IRAKURKETARI ESKAINTZEN ZAION DENBORA

Azken ikerketek erakutsi dute eskola garaian irakurketaren lanketari eskainitako ordu kopurua ez dela nahikoa, ikasleen irakurmen eta ulermenaren gaur egungo egoera kontuan hartuta.

Asociación Española de Comprensión Lectora-ren (AECL) eta Supertics-en CICLIP Barometroak erakusten du, irakurketa gaitasuna lantzeko irakasleen dedikazioa astean ordu bat eta lau ordu artean aldatzen dela kasuen % 68n; bai eta % 59k astean zero eta bi ordu artean eskaintzen dituela irakurtzeko trebetasunak lantzeko.

Barometroaren arabera, irakasleak bat datoz, *Ikasketa Planen* zutabeetako bat irakurketak izan beharko lukeela esatean, baina batzuetan ia eskakizun bihurtzen da. Gainera, horietako gehienek irakurketa gaitasunaren garapenaren zeharkakotasuna aitortzen dute. Hala ere, irakasleen ehuneko altu batek uste du, ez duela ordu nahikorik klasean irakurtzeko; hortaz, praktikan horrek kontraesan handia erakusten du eta honakoa baieztatzea eraman gaitzake: irakasleek ikasgelan irakurketa lantzeko eskaintzen dioten dedikazio txikia egungo hezkuntza sistemaren beste kontraesan eta hutsune bat da.

2.5.1.2. IRAKURKETAREN XEDEA

Irakurketaren ulermenarekin lotutako funtzio exekutibo garrantzitsuenetako bat irakurketaren aurretiazko plangintza da. Irakurtzen hasi aurretik, irakurle kompetenteak irakurketa edo ikaskuntza helburu bat ezarri ohi du, testua irakurri eta ulertzeko nahiaren planifikaziorako eta motibazio gehigarriko erantzun metakognitiboa osatzen duena. Zerbait irakurtzeko helburu edo arrazoi bat izateak edo ez izateak ikasleek lor

dezaketen irakurketa ulermen mailan eragina izan ez ezik, berau baldintzatu ere egiten du. Eta garrantzitsuagoa dena, helburu edo xede horrek eraikitzen duten ulermena arautzeko tresna gisa ere balio du.

Alde horretatik, irakurketaren xedea irakurketaren ulermenerako estrategia bat da eta ikaslearen motibazioarekin lotura zuzena du (Calero, 2017), hortaz, garrantzi handiko aldagaia da. Testuak jasotako informazioaren ulermenarekin zerikusia du; eta ezin dugu ahaztu, irakurtzean ez badugu testuak berak biltzen duen informazioa prozesatzeko eta ulertzeko gaitasunik, ez dugula irakurketaren helburu nagusia lortuko (Cerrillo, 2010a).

Helburu batekin irakurtzen duten ikasleek pentsamendu estrategikoagoa erabiltzen dutela eta motibazio gehiago dutela erakusten duten frogak egon badaude. Ondorioz, garrantzitsua da irakurleen helburu pertsonalak balioesten dituzten irakurketa ulermenerako diseinu didaktikoak garatzea. Irakurketaren xedea ikasleen ezagutza-eskemak aktibatuzetik sortuko da aurretik irakurri dituzten narrazio- eta informazio-testuen izaera testual eta ez-testualaren kanpoko eta barneko arrastoen artean egindako ibilaldiaren ondoren.

Horrez gain, irakurle mota desberdinak daude, bereziki, Lehen Hezkuntzako etapan. Batzuek besteek baino arinago irakurtzen dute eta ulermenerako gaitasunean ere alde handia egon daiteke ikasle batetik bestera. Baina, argi dagoena da, testu bat irakurtzeko arrazoirik ez duten ikasleek normalean irakurtzen duten horrekiko interesa galtzen dutela eta nekez eraiki dezakete testuaren esanahia; izan ere, eta Tovanik (2000) dioen moduan, zaila da testu batetik ideiak biltzea, zergatik irakurtzen ari garen ez, ordea. Hortaz, eskola garaian proposatzen den irakurketa xedea ondo definitzea garrantzi handiko aldagaia izango da gaitasun literarioa lantzeko unean (Moreno, 2008).

2.5.1.3. PROPOSATZEN DEN IRAKURKETA MOTA

Jarduerei dagokienez, azken hausnarketa psikopedagogikoen antolakuntza aukera eta ariketa mota ugari proposatzen dituzte irakurle konpetenteen trebakuntza errazteko.

Irakaslearen eginkizuna ikasleei literatura komunikazioaren erabilera eta gozamina ezagutaraztea baldin bada, argi dago irakurketa eta idazketa literarioa direla burutu beharreko jardueren muina. Hala ere, beharrezkoa da jarduera mota desberdinak bereiztea. Batzuek, irakurketaren sustapenak edo antzerki ekoizpenak, esaterako, literatura komunikazioaren esperimentazioa, ikasleak irakurle gisa norberaren irudia eratzea eta kultur komunitate batean integratzeko kontzientzia piztea dute helburu. Beste batzuek, hala nola, obren inguruko eztabaidek, testuen ulermen eta adierazpen ariketek, edo arauak argitzeak beharrezko laguntzak eskaintzen dituzte, ikasleek interpretaziorako ikaskuntzan gero eta konplexutasun handiagoa duen ibilbidea jarrai dezaten. Aldiz, ikusitako elementu eraikitzaileen sistematizazioa edo baliabide erretorikoen ariketek aurreko bi arloetarako beharrezkoak diren ariketa eta hausnarketa uneak bereizten dituzte.

Irakurtzeko esperientzia, hortaz, ez da beti berdina. Eskola testuinguruan gaitasun literarioa lantzeko erabili beharreko irakurketa moten artean hurrengoak nabarmentzen dira (Befarull eta al 2001):

- *Ahozko edo boz gorako irakurketa:* irakurketa ozenki egiten denean gertatzen da. Ikasleek intonazioa eta erritmoa bereganatzeko balio dezake, baina baita ulermena lantzeko ere. Gainera, ahazko irakurketak gainontzeko irakurketen aldean funtzio soziala du, izan ere, esperientzia partekatu egiten baita.
- *Banakako irakurketa isila:* irakurketa mota honetan, kontzentrazioa garrantzi handiko aldagaia da. Irakurketa honekin irakurleak bere barne munduarekin konektatzen du, beraz, oso esperientzia intimoa dela esan genezake.
- *Irakurketa selektiboa:* informazioa bereganatzea du xede, hau da, helburua datu zehatzak bilatzea denean baliatuko gara irakurketa honetaz. Irakurleak ez du arretaz testu osoa irakurtzen, eta soilik behar duen horri erreparatuko dio.

- *Ulermenerako irakurketa:* Irakurleak mezuaren eduki osoa ulertzea bilatzen du. Poliki-poliki praktikatzen da. Horrenbestez, denbora eskatzen du.
- *Irakurketa esanguratsua eta kritikoa:* irakurleak testua aztertuko du eta bertan jasotakoa ez du egia absolututzat joko. Irakurle kritikoak irakurketan jasotako informazioa aurretiko esperientziekin kontrastatzen du eta eztabaidan jartzen du. Ulermenerako irakurketarekin gertatzen den moduan, irakurketa honek denbora eskatzen du, informazioa ikuspegi kritiko batetik ebaluatu ahal izateko.
- *Irakurketa ludikoa:* irakurketa ludikoarekin plazerra bilatzen da. Kasu honetan garrantzitsuena irakurleak esperientziaz gozatzea da. Irakurketa honek irakurtzeak berak eman ditzakeen onura guztiak dituela esan genezake, hala nola, garuna aktibo mantentzea, edo sormena eta irudimena lantzea.

2.5.1.4. ERABILTZEN DEN TESTU MOTA

Eskola orduetan testu mota desberdinei erreparatu behar zaie. Egungo irakaskuntzan, non ikaslea kontzeptuen esanahia eraikitzeko eragilea den, bai eta bere hezkuntza prozesuaren parte hartzaile aktiboa, praktika testuala irakaskuntza ikaskuntzaren artikulatzailea bihurtzen da (Correa, Orozco & Conde, 2001).

Garrantzitsua da eskola testuinguruan narrazio testu desberdinak lantzea, ikasleari bere prozesu kognitiboa azkartzea ahalbidetzen baitio. Horretarako, hainbat ipuin, obra edo testu literarioekin kontatu behar da, ikasleari horien arteko konparaketa egiteko aukera emateko, munduarekin elkarrizketan aritzeko eta etengabeko prozesuaren bidez esanahiak negoziatzeko. Testuartekotasuna deritzo horri, baina testuartekotasuna ez da soilik irakurritako testu kopuruan soilik ardaztuko, baizik eta jorratutako generoen aniztasunean ere; besteak beste, ipuin, poesia edota adituen testuak izan daitezkeenak.

Hortaz, irakasleek formaziorako erabiltzen duten materialei eta baliabideei arreta eskaintzea ezinbestekoa da. Eskoletan testu literarioak eta literarioak ez direnak erabiltzen dira eta 2. taulan jasotzen dira bi horiek bereizten dituztenak:

Taula 2

Testu Literarioen eta Bestelako Testuen Arteko Alderaketa

Testu literarioa	Bestelako testua
<ul style="list-style-type: none"> • Funtzio poetiko eta artistikoa du. • Estiloa zaintzen du. • Lengoaia anitza eta aberatsa du. • Subjektiboa da. • Fikziozkoa da. • Errealitatearen errepresentazioa da. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funtzio informatibo eta didaktikoa du. • Estilo soila, argia eta zehatza du. • Anbiguotasunik gabeko lengoaia du. • Objektiboa da. • Izaera informatiboa du.

2.5.1.5. GAITASUN LITERARIOA LANTZEKO HAINBAT ELEMENTUREN DESKRIBAPENA

Behin edukia aukeratu eta ordenatu ondoren, praktikara eraman behar da. Helburuak lortzeko, nahi eta nahi ez, teknika, prozedurak eta, oro har, diseinatu eta definitu beharreko jarduerak eta ariketak proposatu behar dira. Horretarako hainbat elementu kontuan hartzea ezinbestekoa da (Colomer, 2010):

- Elementu pedagogikoak: Ikasleei kontzeptuak eraikitzeko, pentsatzeko eta trebetasunak garatzeko ingurune aproposa sortzen dute eta erabiliko den metodologiarekin zerikusia dute, besteak beste.

- Elementu psikologikoak: adina, motibazioa edota elkarrekintzarekin zerikusia duten elementuak dira.
- Ikasgelan jarduerak planifikatu eta kudeatzeko elementuak: ordena, sekuentziazioa, edo koherentzia bezalakoak kontuan hartzen dituzten elementuak dira.

2.5.1.6. IKASGELAKO LIBURUTEGIA

Irakurketa ohituren garapenean liburutegiek funtsezko papera betetzen dute (Serna, 2015). Irakasleak hiru espazio izan ditzake irakurketarako: gelako liburutegia, eskola liburutegia eta herri liburutegia. Hiru espazio hauek malgutasun handia ematen dute ekintzen programaketa egiteko garaian.

Ikasgelako liburutegiak ikasgelan hartzen duen eremua leku pribilegiatu eta atsegina behar du izan, espazio erakargarria izateko eta bertan gozatu ahal izateko. Liburutegia ondo argizatutako leku batean kokatzen da; ahal bada, espazio zaratsuetatik bereizita. Beraz, erosotasuna eta lasaitasuna transmititu behar ditu eta bertara joateko gogoia piztu.

Ikasgelako liburutegiko materiala aukeratzekoan, hurrengo puntu batean eskola kanonan eta liburu aukeraketan sakonduko bada ere, oinarrizko hiru aldagai bereizi daitezke (Colomer eta Duran, 2000): Kalitatea, barietatea eta erabiltzailea.

Euskal literatur merkatuan esaterako, askotariko liburuak daude; adin desberdinetako erabiltzaileei zuzendutakoak eta aurkezpen zainduarekin osatutako liburuak, hala nola, ilustrazio zoragarri eta deigarriak dituztenak. Liburuak, egunkari, aldizkari, ikasleek beraiek egindako liburu, hiztegi, olerki, igarkizun, komiki, eta entziklopediekin batera kokatuko dira. Funtzio ludiko-didaktikoa duten liburuez ari gara, eta liburutegiaren horniketean familiek lagundu ahalko dute, beti ere, irakasleek gainbegiratuta.

Ikasgelan espazio horren beharra argi geratzen da, besteak beste, ondorengoengatik (Rueda, 1995):

- Ikasleengan literatura ezagutzeko interesa pizten du.
- Ikaskuntza motibatzailea eta aberasgarria sustatzen du, norbanakoaren garapena erraztuz ikaslearen gaitasun eta interesen arabera.
- Jatorri soziokultural eta sozioekonomiko desberdinetako ikasleei aukera berdintasuna errazten die.
- Irakurketarako zaletasuna eta etorkizunean irakurketa ohitura egokia garatzeko aukera ematen du.
- Ikerketarako eta ikasketarako oinarria diren kontsulta ohiturak indartzen dituelako.

Laburbilduz, ikasgelako liburutegiaren antolaketan oinarrizko hiru alderdi hartuko ditugu kontuan: kokapena, apainketa eta dotazioa.

2.5.1.7. ESKOLA- LIBURUTEGIA

Liburutegira joatea bertan mugitzeko, irakurtzeko eta autonomia garatzeko aparteko espaziora hurbiltzea ere bada; finean, gaitasun literarioa lantzeko irabazitako denbora izango da.

Liburutegiko arduradunarekin harremana egin eta honek liburutegiko funtzionamendua erakutsiko die; bereziki, arauekin eta antolamenduekin zerikusia duten horiek ezagutuko dituzte ikasleek. Alabaina, liburutegiko arduradunak ere ipuin-kontalari lanak egin ahal izango ditu noizean behin, ikasleen interesa pizteko; hau da, liburu ezberdinak ezagutarazi ikasleak irakurtzera animatzeko.

Garrantzitsua da ikasleek maileguaren funtzionamendua ikas dezaten, liburua partekatzen den elementutzat jotzeko. Euskarazko literaturaren kasuan, eskola liburutegia euskarazko liburuen aholkularitzarako eta mailegatzeko zentro moduan erabili daiteke.

Hala eta guztiz ere, nahiz eta eskolako liburutegia handia izan eta hezkuntza beharrak asetzeko ondo hornitua egon, gomendagarria da hiru hilean behin, liburutegi

publikora joatea. Izan ere, sarri ikasleak irakurmena eskolarekin lotzen du eta. Liburutegi publikora joaten direnean, berriz, bertan edade desberdineko erabiltzaileak daudela ikusita, eurak ere bertara joatera animatu ahal izango dira aisialdi garaian.

Eskola liburutegiak, bereziki, Lehen Hezkuntzako bigarren etapan hartzen du garrantzia, hain zuzen ere, ikasgelako liburu txokoak desagertzen direnean. Hori horrela, ikasgelako liburutegien funtzioa ordezkutzen du. Horrek ez du esan nahi jada ikasgelan ez denik irakurketa lantzen. Dena dela, liburutegian proposatzen diren jarduerak koherenteak izan beharko dute ikasgelan antolatzen diren jarduerekin.

2.5.1.8. IRAKURKETAREN HAUTAKETA

Aurreko puntu batean aztertu dira testu motak eta, jada, argi dago material egokiarekin kontatzeak duen garrantzia. Curriculumetan ez da irakurgai proposamenik jasotzen Lehen Hezkuntzako etaparako, hortaz, eskola bakoitzak aukeratzen ditu irakurgaiak hainbatetan. Garrantzitsua da eskolek kanon edo corpus batekin kontatzea, eta berau ikasgelako edota eskolako liburutegian kokatzea. Kanon horiek irizpide formatiboak jarraituz osatuko dira eta bertan jasotzen diren irakurgaien artean egingo du aukeraketa irakasleak.

Horrez gain, etxetik liburuak ekartzea eskatu dezake irakasleak, baina kasu horretan, ekarritakoak irizpide formatiboak betetzen ote dituzten konfirmatu beharko luke. Irakaslearen esku-hartzea nahitaezkoa da, bai ikasleek irakurketa mekanismoak eskura ditzaten, bai irakur aukeraketari dagokionez. Izan ere, sarri ikasleen interesak lehenetsi eta ikaslearen eskuetan lagatzen da irakurketaren hautaketa, horien gustuek irizpide hezitzaileak ordezkaturik. Aukeraketa librea garrantzitsua da, bereziki irakurzaletasunerako. Alabaina, ikasleek oraindik gaitasun urria dute euren kabuz liburu egokiak aukeratzeko, horregatik, noraezean dabilen ikasleari lagundu behar zaio (Colomer, 2006). Horrek esfortzu gehigarria eskatzen du irakasleen partetik; hau da, egunean egon behar dute, kalitatezko argitalpenak ezagutu eta horien bidez ikasleak formatu.

2.5.1.9. EBALUAZIOA

Ebaluazioaren garrantzia ikasleen ikasketen jarraipenetik harago doa. Batetik, ikasleek lortutako emaitzak ebaluatzeko tresna da, baina aldi berean, aukeratutako hezkuntza prozedurak eta metodologiak egokiak diren ala ez aztertu daiteke ebaluazioaren bidez. Horrela, ebaluazioa baliabide moduan ulertuko dugu, nolabait, guztientzat prestakuntza maila komuna bermatzeko, hala nola, hainbat gaitasunen garapena eta ezagutza espezifikoaren barneraketa baloratzeko.

Ikuspegi konstruktibistak ebaluazio sistema berria proposatzen du, eta hobekuntzarako tresna gisa aurkeztu. Azken urteotan gero eta indar eta presentzia handiagoa hartzen ari da ebaluazio formatiboa edo hezitzailea. Ebaluazio formatiboa irakaskuntza-ikaskuntza testuinguruan ematen den etengabeko eta pertsonalizatutako prozesua da (Brookhart, 2007). Ebaluazio mota honen helburua da, ikasle bakoitzaren garapena edota bilakaera ezagutzea, une jakin batean eta behar izanez gero, indartze edo konpentsazio neurriak hartzeko, beti ere aurretik definitutako hezkuntza helburuak bermatzeko. Beraz, erabaki pedagogikoak hartzeko oso tresna baliagarria da, bai ikaslearen bai irakaslearen errendimendua hobetzeko.

Irakasleen kasuan, erabilitako irakaskuntza metodoen eraginkortasuna egiaztatzeko aukera ematen du, izan ere, ebaluazioa jarraia delako prozesuko pausoren batean erabaki batek funtzionatu ez badu, aldatzeko aukera ematen baitu. Bestalde, ebaluazio mota honek badu ezaugarri berezi bat ikasleentzat interesgarria dena, hain zuzen ere, irakaskuntzaren helburuak eta espektatibak zeintzuk diren aurretik komunikatzea proposatzen du. Horrek motibazio positibo gisa balio dezake, ahalegina aintzat hartzeko eta noraino iritsi behar duten ezagututa auto-erregulaziorako aukera ematen die ikasleei. Modu berean, aurreko ikasketetako gaiak berrikustera behartzen du, ikaskuntza finkatuz eta ideiak argituz.

Irakurketaren ebaluazioa esan genezake, irakurle batek idatzitako testu baten aurrean erakutsitako abiadura, zehaztasuna eta irakurketaren ulermena kontuan hartu ondoren lortutako emaitzaren balorazioa dela. Egungo ikuspegi konstruktibistak

prozesu osoan zehar emandako gorabeherak kontuan hartzea eskatzen du. Ez da ohikoa gure hezkuntza sistemetan irakurketaren ebaluazio esplizitua egitea Lehen Hezkuntzan, ez bada irakurketaren ulermena. Alabaina, badira hainbat ikerketa irakurketaren abiaduraren garrantzia ulermenean azpimarratzen dutenak (Romero eta Lavigne, 2005). Lehen Hezkuntzan irakurketaren ikasketa eta ikasteko eta gozatzeko irakurtzen ikastea bereizi behar da. Lehenengoaren kasuan, identifikazio- eta ezagutza- prozesuak, hizkiak, hitz multzoak, horien ahoskera eta, azkenik, ulermena ezagutzen, erabiltzen, eta lortzen ikasteen datza. Irakurtzen ikasteak automatismoa garatzea dakar irakurketa arina lortu arte. Aldiz, ikasteko irakurtzen ikasteak esaldiak, paragrafoak eta testuak ulertzeko eta ebaluatzeko prozesuak barnebiltzen ditu, hots, irakurketaren ulermena; horri esker, hitz hutsak baino esanahi konplexuagoak lortzen dira. Beraz, ebaluatzeko garaian, bi alderdiri erreparatzea ezinbestekoa izango da: alderdi fonologikoari eta ulermenari. Horiek ebaluatu ahal izateko, berariazko ebaluazio jarduerak proposatu eta ebaluazio jarraiak markatzen dituen tempusak errespetatu beharko dira, beti ere, errefortzua beharko balitz prozesuan bertan aukera izateko.

2.6. HAUR ETA GAZTE LITERATURA (HGL)

Literatura gaitasuna eskuratzeak berarekin dakar, besteak beste, literatura testuak interpretatzea eta balioestea, barietate guztia aintzat hartuta (Cerrillo, URTEA). Hori horrela izanda, Haur eta Gazte Literatura (HGL) Lehen Hezkuntzan literaturaren didaktikarako oinarrizko eduki eta baliabide bilakatzen da. Aurrerago azalduko den moduan, ezinbestean, gaurkotutako kalitatezko materiala erabiltzea kontuan hartu beharko da eskola testuinguruan.

HGL definitzeko era askotako irizpideak ematen dira, baina horietako bi aukeratu behar izanez gero, badira bi berau ezaugarritzen dutenak: literaturtasunaren defentsa eta idazlanaren kalitatea (Etxaniz, 1997). Hortaz, HGL literatura da ezeren gainetik, eta haur eta gazte terminoak erabiltzen badira, pertsonen aro zehatz bat mugarrizko besterik ez da, hau da, aro zehatz bateko pertsonen gaitasunak, gustuak eta interesak markatuko dituztelako horien sorkuntza. XIX. mendearen hirugarren herenetik aurrera, eta XX. mendean sartuta, hasi zen agertzen haur eta gazteentzat bereziki idatzitako

literatura, literatura kanonikoa dei genezakeena (Lopez Gaseni, 2000).

Hala eta guztiz ere, bada haurrentzat bereziki pentsatu gabe, haurra erakartzen dituen osagaiak dituelako, haurrak bere egin duen literatura ere (Lopez Gaseni, 2000). Ikuspuntu horretatik, HGLtzat jo daiteke haurrek irakurri edo entzun ostean bere egin dezaketen literatura. Beraz, HGL ez da, soilik, haur eta gazteei zuzendutako literatura, horren adibide garbia dugu hainbat klasiko eta herri literaturako obra.

Hortaz bi mota bereiziko genituzke: Batetik, arrazoi desberdinetatik haurrak bere egin duena eta, bestetik, haurrentzat pentsatuta idatzi den literatura; ez, agian, muga gisa, baina bai inspirazio moduan. Esan bezala, kasu horretan, egileak haurraren mundua kontuan hartuko du, bitartekoa eta sentimendua finkatu aurretik. Helburua haurraren interesa piztea izango baita.

Gauzak horrela, jada, ia inork ez du ukatzen badela haur eta gazteentzako literatura propio bat, nahiz eta hori ez den beti horrela izan, eta urte luzez HGL alboratua izan den, neurri handi batean, kritika literarioa, literatur historia eta filologiatik. Aldiz, baloratua izan denean, soilik alderdi pedagogikotik izan da; hezteko erraminta gisa, eta sekula ez alderdi literariotik (Etxaniz, 1997).

Hori guztia kontuan hartuta, HGLak literatura testuek dituzten ezaugarri berberetz gain, baditu berariazkoak direnak ere, hala nola (Colomer, 1999):

- Funtzio poetikoa: Helburu artistiko eta estetiko du. Kasu honetan hitza autoreen tresna da eta berau lantzen du, esanahi poetiko eta adierazpen handiagoa izan dezan.
- Subjektiboa da: Egilearen ikuspegi berezia aurkezten du.
- Hizkuntza eta estilo findua erabiltzen da, testuei sakontasun estetiko eta zaindua emateko.
- Fikzioa da: Fikziozko istorioak kontatzen ditu, hau da, egileak asmatutakoak. Errealitatean inspiratutako pertsonaiak agertzen dira, edo berdintasunaren printzipioa errespetatzen du.

Haurrekin kontaktuan dauden lehenengo adierazpen estetiko eta sortzaileak dira

(ahozkoak edo idatzizkoak), hots, tradizioa, kultura literaria zein kultura orokorrerako sarbidea. Gaitasun diskurtsibo, literario eta irakurlearen domeinuaren garapenerako ezinbesteko edukiak dira (Mendoza, 2010). Eta dituen funtzio formatiboen artean honakoak nabarmendu daitezke:

- Norbere buruaren ezagutzarako: Haurren barne sentimenduen indentifikaziorako.
- Lengoiarekin harremanetan jartzeko: Haurrentzat komunikatzeko eta adierazteko tresna moduan.
- Kultura eta balioak transmititzeko mekanismoa moduan.
- Haurra inguratzen duen mundura hurbiltzea.
- Aisialdirako baliabide moduan: Edertasunaz gozarazteko bide bezala.
- Irudimena eta sormena bultzatzea.

Hau horrela izanik ulertuko da, bai HGLaren funtzionalitate formatiboak bai aukera egoki batean oinarritutako eskola kanonak proposamen kurrikularra ahalbidetuko dutela. Beti ere, Sotomayorren (2013) ideiarekin bat eginda, hau da, kanon bakar eta unibertsal baten eraketa ezinezkoa dela, izan ere, garai, hartzaile, komunitate kultural eta sistema literario bakoitzak bere kanon propioa baitu.

2.7. LITERATUR KANONA

Kanon bat, filologikoa zein eskolakoa izan, sistema literarioaren erakusketa sinplifikatu eta adierazgarri bat da, eta, funtsean, iragaitzazkoa izanda ere, eredugarri eta klasikoak diren liburu lagin bat jasotzen du (Cerrilo, 1997).

Gauzak horrela, kanon batek hautatze prozesu bat eskatzen du, zeina guztiz baldintzatua egongo den osatzen duen pertsonaren ikuspuntuarengatik eta testuinguruarengatik, hots, garai historikoarengatik. Edonola ere, edozein kanonaren osaketan pluralismoak nagusitu behar du eta irizpide baztertzailak lekuz kanpo daude. Eskola kanonak debate zabal eta luze baten ondorioa izan beharko luke, kontuan hartuko lituzkeenak liburuaren kalitate literarioa eta haren esanahi historikoa, ikaslearen

irakurle ibilbidea, edo ikasleen gustuak (beti ere, nolabait, espektatibak asetzeko) eta hezkuntza literarioa ahalbideratzea (Cerrillo, 2103).

Horrez gain, irakurle askorekin enpatizatu, eta bere garai historikoa gainditu eta denboraz harago doazen liburuez osatzen dira kanonak. Alabaina, azken hori ez da izango ezinbesteko baldintza; izan ere, oraindik beren garai historikoa gainditu gabe ere -horretarako nahikoa astirik eduki ez dutelako- kalitate literario eztabaida ezina duten liburuak ere jaso behar lituzke kanonak (Cerrillo, 2013). Hortaz, komeni da argitzea, kanona eta klasikoa ez dela gauza bera, nahiz eta liburu klasikoak kanonikoak diren; behintzat, hala beharko lukete kontsideratuak izan.

Hori horrela, kanon guztiek momentuko jendarte eta pentsamendua erakusten duten liburuak jaso behar dituzte, esan bezala, beti ere, eztabaida ezineko kalitate literarioa baldin badute, eta jendearen sentimenduak eta ametsak erakusten baldin badituzte, garaiaz eta mugaz harago.

Bestetik, kontuan hartu behar da jendearen irakurketa eta idazketa modua aldatzen doala; izan ere, jendartea eta kultura etengabeko garapenean daude, eta horrekin batera, hitzak duen balioa eta esanahia, baita testuarena ere. Alegia, geure balore estetikoak aldakorrek diren heinean, kanona ere aldakorra da, hau da, elementu dinamiko gisa ulertuko da.

2.7.1. ESKOLA KANONA

Gaitasun literarioak eta irakurketarako gaitasunak elkarren mendeko lotura estua dute. Irakurketarako gaitasunak irakurlearen eta testuaren arteko harremanari zabalitzen dio bidea; besteak beste, harrera estetikoari eta genero literario eta testu mota desberdinak ezagutzeari, hots, alfabetizazio literarioari, gero ikasleek, irakurtzeaz gain, idatz dezaten. Hori guztia testuaren bidez gertatzen da. Testuek berezkoa dute gaitasun linguistikoa zein interpretaziorako gaitasuna pizteko abilezia (Iser, 1976). Baina testuen deskodifikaziotik horien interpretaziora iristeko, hainbat estrategia eta ezagutza barneratu beharko ditu ikasleak. Gaitasun literarioa garatzeko jarraituko diren

formakuntza irizpideek -erabilitako estrategiek eta erabilitako testuek- emaitza baldintzatuko dute; bai irakurketa formakuntza bera, bai formakuntza literarioa edota formakuntza linguistiko-komunikatiboa.

Obrak literaturaren didaktikan oinarritzko edukiak direnez, eurek zehaztuko dute diskurtso literarioaren bereizgarria eta osagaien azterketarako prozedura. Lehen aipatu da, literatura lan bat haurrentzat egokia izateko, irudimena sustatu behar duela, bai eta hizkuntzan egokia izan ere. Horrez gain, balio hezigarriek badute bere lekua HGLn, zentzu ludiko eta dibertigarria ahaztu gabe, haurraren jakin-mina eta adimen potentziala pizteko.

Beraz, heziketa literarioa testuen irakurketan eta azterketetan oinarritzen den heinean, prozesuan erabilitako irakurgaien ezaugarriek prozesua bera eta horren emaitza zehaztuko dituzte. Hortik ondorioztatu daiteke corpus egoki bat erabiltzearen beharra eta garrantzia.

Retolazak eta Serranok (2014) dioten moduan, ikasleak trebatu behar dira gaitasun funtzional bat perfila dezaten. Hain zuen ere, hori baita literaturaren didaktikaren helburua, eta irakur aukeraketa egoki bat egiteak gaitasun literario funtzional hori perfila dezake. Irakurgaien bidez harrera eta interpretazio gaitasuna eskuratu eta kultura desberdinak ordezkatzan dituzten beste obra batzuetara iristeko bidea zabalduko dizkio irakurleari; irakurketaren bidez eta inferentziaz ezartzen du irakurleak gaitasun literarioa osatzen duten osagaiei buruzko ezagutza.

Greziar kulturaren agertu zenetik, kanonaren funtzionalitatea formakuntzarekin lotu izan da beti, hau da, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuarekin (Pozuelo, 1996). Beraz, eskola kanona osatzeko jarraitutako irizpideak zein hautatutako liburuen ezaugarriak funtsezkoak izango dira gaitasun literarioa eskuratzeko.

2.7.2. ESKOLA KANONAREN OSAKETA

Kanon bat kultura baten barruan nagusi diren zirkuluek legitimatzen dituzten literatur obraz eta araez osatzen dela zioen Even-Zoharrek (1990); komunitateak

horiek gorde, eta denborarekin, ondare historiko bilakatuko direnak. Baina, lehen esan bezala, kanona ere garaiko jendartearen erakusgai diren liburuz osatuko da. Jendarteak aldakorrak direnez, hitzen balioa eta esanahia edota testuarena ere eraldatzen doaz. Hortaz, balore estetikoak aldakorrak diren heinean, kanona ere aldakorra izango da. Horrenbestez, elementu dinamiko gisa ulertuko da (Cerrillo, 2013).

Kanon bat osatzeko dagoen zailtasun handienetako bat, seguruenik, jarraitu beharreko irizpideak zehaztea izango da, eta norabide horretan urrats batzuk egiten saiatuko gara jarraian. Argi dago kanon baten osaketak hautatze prozesu bat eskatzen duela, zeina guztiz baldintzatua egongo den osatzen duen pertsonaren ikuspuntuarengatik eta testuinguruarengatik, hortaz, garai historikoarengatik (Cerrillo, 2013). Eskola kanoaren kasuan berdina gertatzen da.

Eskola kanon moduan zera ulertuko da: haur eta gazte guztiek gozatu eta ezagutu beharreko lanen errepertorio mugatu eta eskuragarria (Tejerina, 2006). Lehen etapako literaturak, ordea, ez dio erantzun behar produkzioen obra, egile eta garaien zerrenda bat aztertzeari. Modu berean, testu iruzkina ez da baliabide bakartzat joko. Aldiz, ikasle eta irakasleen parte hartzea bultzatuko duen literatura izatea beharrezkoa da; literaturaz gozatzeko aukera ematen duena. Horregatik, Lehen Hezkuntzako etaparako sortutako literatura kanon bereizia bilatzeko joera dago.

Horrez gain, eskola testuinguruan gauden heinean, eskola kanona osatzeko jarraitu beharreko irizpide nagusia didaktikoa da. Lehen aipatu moduan, pedagogia berriei jarraiki, ikaslearen gozamen estetikoa eta haren garapen maila kontuan hartu beharreko garrantzi handiko aldagaiak izango dira testu literarioei buruz ari garen neurrian, ez ordea bakarrak. Zentzu horretan, ulergarriak diren egitura linguistiko, estilistiko, literario, psikologiko eta soziokultural zehatzak eduki beharko dira kontuan, baina era berean, heziketa literarioa jomugan badugu, hots, ikaslea ahalik eta zailtasun maila altueneko obra literarioak irakurtzeko gai izatea bilatu nahi bada, kalitate literarioari garrantzia ematea ezinbestekoa izango da ikasleentzat erronka txikiak ipiniz (Colomer, 2006),

Alabaina, jakin badakigu, eskola kanonaren osaketan alderdi desberdinek eragiten dutela, are gehiago, eskola testuinguruan kanon desberdinak egon daitezkeela:

batetik, kanon literario ofiziala egon daiteke, euskal literaturaren sistemako bitartekariak (argitaletxeek, liburu dendek, liburuzainek edo literatur kritikariek) edo hezkuntza-erakundeek aukeratutakoa; bestetik, tradizionala deituko dioguna dago, hau da, obra klasikoez osatzen dena, aspaldi osatutakoa. Baina bada garrantzi handia eduki dezakeen hirugarren bat, hain zuzen ere, irakasleek hautatzen duten kanona; bere iritzi eta ezagutzaren arabera nahiz ikasleen literatur esperientzia, izaera pertsonal, taldearen dinamika edo kulturaren arabera aldatzen joango dena.

Colomerrek (2002) liburu hautaketa bat egiteko lau alderdiri erreparatzea gomendatzen du: kalitate literarioari, hezkuntzaren baloreei, haurren iritzi eta gustuei, eta ikaslearen literatur ikaskuntzaren ibilbideari. Ondorioz, Colomerrek eta Duránek (2000) liburu hautaketa ondorengo irizpideren arabera egitea proposatzen dute:

- Edizioa argia eta gardena izatea.
- Erakargarriak izatea lehen begiratuan eta kontakizun osoan zehar arreta erakartzea (testuek eta ilustrazioek zeresana dute honetan).
- Irakurketa maila desberdinak ahalbidetzea.
- Dibertigarriak, umoretsuak edota transgresioan oinarritutakoak izatea.
- Lerrokatu gabekoak izatea, hau da, estereotiporik ez agertzea.
- Zailtasun maila altuagoa badute ere, heldu baten laguntzaz iristeko aukera ematea.
- Guztiz didaktikoak ez izatea.

Bestalde, Sanchezek, Martín Rogerok eta Servének (2018) aipatu irizpideetan sakondu eta jarraian jasotzen diren lau alderdiak azpimarratzen dituzte:

- a) Aurkeztutako munduaren benetakotasuna. Helburu didaktikotik aldentuz, egileak ezin du munduaren alderdi ez hain atseginak ekidin edota faltsuak diren gatazka konponbideak proposatu.
- b) Pertsonaien karisma. Garrantzitsua da irakurlea pertsonaiekin identifikatua sentitzea. Hortik irakurlearen adin bereko eta antzeko izaera duten pertsonaiekin kontaktzea. Horrekin batera, garrantzia handikoa da pertsonaia horiek estereotipoetatik urrun egotea.

- c) Kontakizunaren sinesgarritasuna eta abiadura. Irakurle gazteak edukien sekuentzia arina izatea eskatzen du, horregatik, hasieratik irakurlearen arreta erakartzea garrantzitsua da. Komenigarria da erabiltzen diren errekursoak anitzak izatea. Denboraren eta espazioaren arteko jauziek sinesgarriak izan behar dute, espektatibak sortuz eta sorpresarekin jokatuz. Horrela, amaierak ezin dira aurreikusi, eta koherenteak izan behar dute (irekiak lagatzea istorio bakoitzaren arabera izango da). Bestalde, uneko gai edo ideologiak ezin du kontakizuna behartu edo baldintzatu.
- d) Edukiaren eta formaren arteko tentsioa. Haur eta gazteei zuzendutako narrazioek nolabaiteko haustura eta harridura eragin behar dute. Zailtasun maila handia erakutsi gabe, diskurtsorako erabiliko diren teknikak eta hizkuntza bera zainduko da. Izan ere, hizkuntzak pertsonaiak karakterizatzen lagundu ez ezik, errealitatearen alderdi eta sentsazio berriak deskubritzea ahalbidetu dezake.

Butlenek (2009) bere aldetik, eskola-kanona osatzeko zenbait irizpide proposatzen ditu eta bost kategoria bereizten ditu irakurgaien hautaketa egiteko momentuan kontuan hartzekoak:

- Literatur klasiko zein lan berrien aberastasuna eta aniztasuna.
- Kategoria eta genero desberdinak.
- Testuetan irudikatzen diren pertsonaiekiko eta munduarekiko enpatia indartu eta horiekin identifikazioa ahalbidetzen duten liburuak izatea.
- Ikuspegi kultural eta didaktiko batetik, horien erabilera pedagogiko eta hezigarriak.
- Literaturaren iraunkortasun gaitasunarekiko kontzientzia piztu eta irakurleen lankidetzaren beharraz jabetzen laguntzen duten liburuak izatea.

Hain zuzen ere, aipatu irizpideek hezkuntza literarioek Lehen Hezkuntzan izan beharko lukeen norabideari buruzko argibideak eskaintzen dizkigute, hala nola, literatur ikaskuntzan eragina izan dezaketen maila desberdinak, edo irakurle trebetasunetan aurrera egitea ahalbidetzen duten testu konplexuak eskaintzea irakurketa gidatuen eta interpretazio bateratuko eztabaiden esparruan.

2.8. IKASTETXEKO IRAKURKETA PLANA

Plan bat, bere horretan, edozein prozesu antolatzea eta zehaztea ahalbidetzen duen dokumentua litzateke. Eskola testuinguruan, hezkuntza komunitate osoari begirakoa izan ohi da, baina, batik-bat, irakasleari orientazioa eskaintzen dio irakurketa planak, irakatsi beharreko edukiak, irakaskuntza jarduera garatzeko moduak eta lortu nahi diren helburuak zehazten dituen heinean (Santiago eta Castro, 2006).

Gai zehatzak nola landu, hau da, funtzionamendu jarraibideak eta gutxieneko komunak ezartzen dituzten dokumentuek berebiziko garrantzia dute eskola testuinguruan eta, zehazki, eskola antolaketan. Ikastegiak dituzten hezkuntza beharrak aztertu eta indarguneak eta gabeziak identifikatzean, horietatik abiatu eta eskolako hezkuntza eragile guztiek parte hartzeko osatutako Irakurketa Planek kualitatiboki hobetu dezakete irakurketa, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua eta hezkuntza literarioa. Izan ere, argi dago, arriskua egon badagoela egiturarik gabeko ekintzak curriculumeko beste eduki batzuekin ordezkatzeko; behintzat tentagarria bada, helburu garbiak zehazten ez direnean, bereziki. Horregatik, helbururik gabeko irakurketaren eta idazketaren proposamenak emaitza onak edukitzea zaila da (Colomer, 1999)

Irakurketa planek, ordea, laguntza eta baliabideak eskaintzen dizkiete hezkuntza-komunitateei ikasleen irakurmena hobetu eta irakurzaletasuna sustatzeko. Hortaz, irakurketa plana, bere horretan, ikasleen irakurmena hobetzeko tresna bat da, eta aktore anitzek modu ezberdinetan erabiltzeko sortzen da, tokian tokiko errealitateari erantzuteko. Are gehiago, irakurmena oinarrizko komunikazio-trebetasunen artean kokatzen badugu, hau da, norberaren garapen pertsonalerako eta sozialerako bai eta ezagutzarako sarbide moduan, orduan Irakurketa Plana hezkuntza hobekuntzarako oinarrizko tresnatzat jo genezake.

Irakurmena eta mintzamina lantzen emandako denborari esker, bai eta irakurketaren sistematizazioaren bidez edota programatutako irakaskuntzari esker, hobetu egiten da irakurmena, eta, ondorioz, baita beste konpetentzia batzuen garapena ere (Colomer, 2010). Argi dago, irakurmenaren lanketa ikastetxe guztietan egin behar dela, eta modu sistematikoan egin ere bai; arlo, ikasgai eta eremu guztietan, bai eta ziklo eta etapa guztietan; esan moduan, ikasle guztiak irakurle trebeak izaten laguntzeko

jarduera antolatu eta planifikatuen bidez egin behar da.

Eskolan ikasleek nola irakurtzen duten, nola ulertzen duten eta nola hobetu daitekeen haien ulermena, horiek dira Irakurketa Plan batek barnebilduko dituen aldagaiak, izan ere, helburu garbi eta definituetatik abiatuz, lortu nahi dena zera izango da: ikasleak gai izan daitezen edozein testu ulertu, norbere gozamenerako aisialdian irakurmenerako ohiturak garatu, eta ahozko eta idatzizko komunikazioa hobetzeko.

Bestalde, Irakurketa Planek orientabide, gomendio eta material ugari biltzen dituzten heinean, garrantzitsua da tresna horiek irisgarriak, erosoak eta praktikoak izatea, ikasleentzat zein irakasleentzat. Hori dela eta, Ikastegiko Irakurketa Planaren zeregina zera izango da: Eskolak irakurketari ematen dion tratua antolatu eta artikulatzea, helburu argi eta zehatzetan oinarrituta.

Nafarroako eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza sailek eskola publiko guztietan Irakurketa Planak osatu eta garatzeko erronka luzatu zuten; Nafarroan Irakurketa Plana 2007koa da eta bertan hainbat orientabide eta baliabide jasotzen dira irakurketa lantzeko. Bi atal ditu: Lehen zatia irakurketari buruzko marko teoriko bat da, eta lan honetan egindako errebisio bibliografikoan jasotako hainbat kontu, proposamen edo ideia modu laburrean jasotzen duela esan beharra dago. Bigarren zatian Irakurketa Plana jasotzen da eta lau azpiatal ditu: helburua, ezaugarriak, osagaiak eta Irakurketa Plana osatzeko orientabideak. Bigarren atal honek irakurzaletasuna sustatzeko eta irakurketa garatzeko balizko metodologia bat jasotzen du eta hainbat jarduera eta estrategia proposatzen ditu, irakurketa aurretik, bitartean eta ondoren jarraitzeko.

EAEko hezkuntza zentroi zuzendutako Irakurketa Plana, ordea, 2018koa da, hortaz, nahiko berria dela esan dezakegu. ikasleen irakurketa gaitasuna hobetzeko eta haien artean irakurzaletasuna sustatzeko helburuarekin garatu zen. Planak gida bat eskaintzen du, zentroko irakurketa planak diseinatzen laguntzeko. Plan horiek Ikastetxeen Hizkuntza Planari (IHP) atxikitzea egokituko zaio, eta irakurmenaren lanketaren garapena egituratzea helburu du, ikastegi bakoitzaren lehentasunei eta berezitasunei erantzunez.

Hiru ekintza ildo nagusi nabarmentzen ditu: irakurtzen ikasi, ikasteko irakurri eta irakurtzeko ohiturak. Horiek guztiak elkarri lotuta daudela jasotzen du, ulertuta horietako batean hobekuntzak eginez gero, besteetan hobekuntzak eragiten duela. Aipatutako jarduera-ildoak zuzenean hezkuntza zentroak kudeatuko ditu, atzemandako beharren arabera.

Diseinurako bost urrats proposatzen ditu, eskola bakoitzaren ibilbidean eta errealitatean oinarritutakoak: diagnostikoa, helburuen definizioa, ekintzen proposamena, horien ezarpena, eta ebaluazioa. Zentro bakoitzak erabakiko du tresna horiek nola ezarri, irakurketaren ulermena hobetzeko, bai Lehen Hezkuntzan bai bigarren hezkuntzan.

Bestalde, baliabide banku batekin ere kontaktzen du planak, horrela, txosten idatziarekin batera, webgune bat (*Irakurgunea*) sortu eta honen bidez, laguntza eta babes baliabideen multzo bat jarri zen hezkuntza-komunitatearen eskura. Honakoa tresna dinamikotzat jotzen denez, zentro desberdinetan garatzen diren ekintzen ekarpenekin aberastuz joan da.

Testu literarioei dagokienez, horiek interpretatzeaz gain, ikasleek horiekin gozatzea dela helburua jasotzen du, irakurketa denbora gustura pasatzeko beste aukera bat izan dadin. Azkenik, ikasleek irakurtzeko gaitasuna hobetuta, ahozko eta idatzizko komunikazio-gaitasuna hobetzea ezinbestekoa dela gogoratzen du.

Horrez gain, baditu irakasleei begirako gomendioak ere, horrela, irakasleak irakurketa-kontuetan ondo prestatuta egoteak zein nolako garrantzia duen azpimarratzen du, ondorioz, irakasleentzat formazioa aurreikusten du, irakurketak zer ezaugarri dituen, zer prozesu dituen eta ikasleak gidatzeko zer estrategia behar diren ezagutzea garrantzitsua delako. Kontzientziazioaz eta sentsibilizazioaz ere aritzen da, izan ere, ezinbestekotzat jotzen baitu irakasle guztiek irakurketaren garrantziaz jabetzea.

Bi kasuetan jasotzen da, irakurketa eskolan modu antolatu eta sistematizatuan landu behar dela eta Irakurketa Plana dela horretarako ezinbesteko tresna. Era berean, eskola guztiek euren Irakurketa Plana eduki beharko dutela adierazten da, baina ez da berau osatzeko eperik proposatzen, ez eta planerako eskola ordu kopururik zehazten ere.

2.9. IRAKASLEAREN ROLA GAITASUN LITERARIOA LANTZEKO ETA IRAKURZALETASUNA SUSTATZEKO

Irakurketaren helburua edozein dela ere, Matak (2008) irakurketa emozio eta zirrarez beteriko prozesu bat bezala deskribatzen du. Prozesu honetan helduek arretaz eta adoretz esku hartu behar dutela adierazten du, eta benetako ikaskuntza-egoerak sortu behar dituela, irakurtzeak eta idazteak zentzu osoa izan dezaten. Alegia, hurrek letren eta hitzen funtzionamenduari buruzko ezagutzak bereganatzen dituzte, eta beren intuizioak deskubritzen duten horretara egokitzen dituzte. Are gehiago, autorearen arabera, alfabetatzea haien zati saiakeza, akatsez, zuzenketaz, aurkikuntzaz, arrakastaz betetako ibilbide bortitz eta zirrara garria dela dio, zeinak helduen esku-hartze arretatsua eta adoretza eskatzen duen, bai eta benetako ikaskuntza-egoerak sortzea ere, non irakurtzeak eta idazteak zentzu osoa duten.

Bestalde, Pérezek eta Pérezek (2004) hurrengo diote, irakurtzeak plazerra eman beharke ligukeela, baina ez edozein plazer, baizik arimaren zatirik sakonenetik datorren eta bertan oso-osorik eta erabilgarri dagoena. Hortaz, irakurzaletasuna sustatzeko aldagai garrantzitsuak izango dira plazerra eta gozamina ere.

Ikasleen irakurketarekiko motibazioa piztea, ordea, erronka handia da. Zaletasuna sustatzeko zalantzarik ez dago garrantzitsua dela ahalik eta gehien irakurtzea. Alabaina, asko eztabaidatu da irakurtzera behartzeaz; askok diote inposaketak irakurzaletasuna sustatzearen kontrako eragina duela. Aspaldiko ustea da eta Gianni Rodari (2019) dugu ikuspuntu horren defendatzaileetako bat, zeinaren arabera, irakurtzeko borondatea eta interesa sortu behar den, izan ere, inposaketak nahi denaren kontrako efektua eragin baitezake. Zentzu honetan, hori izan daiteke gazteak irakurketatik urruntzearen arrazoia.

Pérezek eta Pérezek (2004) ideia berari eutsiz, inposaketa hori eman ez dadin, egokiena iruditzen zaizkigun liburuak iradokitzea, erakustea eta adieraztea dela diote, ikasleek ondo pasa dezaten eta horietaz ikas dezaten, baina inoiz ez liburu zehatz bat irakurtzera behartu.

Pennacek (2008) ere, jarraibideak ematen ditu ikasleek irakurtzeko beldurra gal dezaten, eta plazeragatik irakur dezaten, hau da, liburu batean sar daitezten, abentura pertsonal eta hautatu gisa; izan ere, irakurri aditzak ez du agintera onartzen, beste aditz batzuek onartzen ez dituzten bezala, besteak beste, maitatzea, amestea...

Eskoletan, ordea, maiz, derrigortutako liburuak irakurri behar izaten dituzte ikasleek. Ikerketek diotenez, ikasle gehienek literaturarekiko atxikipena eskolaz kanpo lortu dute; eta oraindik larriagoa dena, Matak (2004) gehitzen du, irakurtzen ez duten ikasle askok errua eskolari botatzen diotela. Horregatik, literaturaren pedagogia errotik aldatzeko beharra aldarrikatzen du. Literatura azterketekin, frogekin eta datu zehatzak gogoratzearekin lotzen dute ikasleek literaturaren ikaskuntza eta horrek aldaketa bat eskatzen du.

Mataren (2004) arabera, literatura irakurtzea eta literatura ikastearen bereizketari garrantzia eman behar zaio; izan ere, literatura irakurtzea ez da literatura ikastea. Hau da, ez dirudi arrazoizkoa denik poema edo eleberri baten egitura, adjektibazioaren edo aurrekarien azterketatik literaturarekiko maitasuna eragin nahi izatea. Horregatik, literaturari jarri zaion karga pedagogiko pisutsua kendu eta duen berezko arintasuna itzultzea aldarrikatzen du.

Plazeraren aldagaiarekin jarraituz, Montesinosek (2003) ikasle bakoitzak bere irakurketa kompetenziaren mailako eta bere intereseko liburuak irakurtzeari ematen dio garrantzia. Eta horri, ikasgelako aniztasuna kontuan hartzeko beharra gehitzen diote Pérezek eta Pérezek (2004), ikasle bakoitzak bere irakurketa gaitasun mailaren eta bere interes tematiko pertsonalaren arabera irakurri behar duela defendatzen den unetik. Hortaz, ezinbestekoa izango da, haur bakoitzari liburu edota testu egokiak eskaintzea, hauen behar eta interesei egokitzen direnak, hain zuzen ere.

Pennacek (2008) bere aldetik irakasleek ikasleei irakurtzearen garrantzia aipatzen du; baina ez irakurtzen ez dakiten ikasleei soilik, baita nerabeei ere. Hori horrela, irakasleak ez lieke ikasleei irakurriaren ulermena zuzenean eskatuko edota liburuaren egileari buruzko lan bat egiteko eskatu. Aldiz, irakasleak orrialdez orrialde irakurri beharko luke liburuak, modu horretan motibatu gabeko eta hitzarekiko interesik gabeko ikasleak garai batean gurasoen istorioak kontatzeko eskatzen zuten haur horiek

bihurtuko dira.

Horrenbestez, Pennacen (2008) arabera, irakasle batek bere ikasleei fitxak betetzea eskatu beharrean, irakurmen hutsean oinarritzen den dinamika da bultzatzen duena. Era honetan ikasleek prozesuaz goza dezaten bilatzen da, irakurketaren interesa berpiztuz.

Matak (2004) irakurzaletasuna bultzatzeko estrategien inguruko hausnarketa ugari egiten ditu. Alde batetik, gelan kalitatezko literatura eskaintzeari garrantzia ematen dio, hau da, ikasleei proposatzen dizkiegun materialak kalitatezkoak izan behar dira, eta horrez gain, anitzak, ikasleek eskaintza desberdinen aurrean aukeratzeko gaitasuna izan dezaten. Autorearen arabera, irakurleak prestatu nahi baditugu, eta ez soilik irakurtzen irakatsi, ikaskuntza testuen ingurune aberats batean gertatzea lehenetsi beharko genuke, bereziki literatura onekoa, hasieratik benetako irakurketa-esperientziak sustatzeko.

Irakurketa praktiken inguruan, berriz, anitzak izatearen garrantzia aipatzen du, besteak beste, irakasleak beraiei irakurtzea. Irakurketa-praktiken aniztasuna negutegi bateko landareekin parekatzen du, praktika horiek anitzak direla esanez, bai pertsona bai moduari dagokionez. Alegia, banakakoak eta kolektiboak direla; irakasleak edo ikasleek egindakoak; norberaren testuak edo besteren liburuak oinarri hartuta; isilean edo ozen irakurritakoak; gustu hutsez edo lan bat egiteko; gela osoarentzat edo ikaskide gutxi batzuentzat. Horrekin batera, garrantzia ematen dio, gelan sortzen den giroari; izan ere, liburuekiko maitasuna errazago hazten da ikasleen arteko poz kolektiboa, motibazioa, segurtasuna eta lankidetzaren giroan. Beste modu batera esanda, liburu eta irakurketarekiko maitasuna sustatzeko bide aproposa da, modu eta alaitasun kolektiboan egitean. Eta horrek eragingo du motibazioan, besteak beste.

Aldiz, maiz eskoletan liburuekin ikasleek duten harremana mugatua eta zehatza izaten da, eta ebaluazioaren, jarraipenaren edota etxerako lanen baldintzapean egoten da. Honakoa lehen aipatutako plazerraren esperientziaren esentziarekin erabat kontraesanean dago, izan ere, liburuen erabilera inposaketarekin lotzen da, eta ez ikasleen borondate eta nahiekin. Mataren (2004) esanetan, badirudi zoritxarreko antagonismo bat dagoela eskoletan literaturari dagokionean, horrek sorrarazi beharko lituzkeen emozioek topo egiten baitute galdetzen diren eskema, analisi, eta abarrekin. Autorearen ustetan gainera, literaturarekiko errefusa eskola praktiken errefusarekin

loturik dago; izan ere, literaturarekiko desengainu asko eskola praktikak arbuiaitzeko ezkutuko moduak baitira.

2.10. IRAKASLEEN FORMAZIOA

Literatur hezkuntzaren eremutik, gero eta ahots gehiago daude, unibertsitateko eta bereziki hezkuntza fakultateetako ikasleen literatur prestakuntzan arreta handiagoa jarri beharko litzatekela adierazten dutenak. Egile gehienek bat egiten dute horrekin, une honetan ezin dela ondorioztatu ikasle horiek euren ikasketa prozesuan irakurketa esperientzia nahikoa izango dutenik, kontuan hartuta gaitasun hori lantzeko, besteak beste, Euskal Herriko Unibertsitateetan: 18 kreditu Euskal Herriko Unibertsitatean, 18 kreditu Deustuko Unibertsitatean eta 16 kreditu Mondragon Unibertsitatean. Horrek unibertsitateko ikasgelan eta modu kontzientean irakurtzeko interesa piztea eta interpretatzeko gaitasuna eskuratzea helburu duten ekintza didaktikoak txertatzeko beharra eskatzen du (Margallo, 2008; Mata; 2008; Machado, 2002; Morón eta Martínez, 2010 eta 2011).

Irakaslea, bitartekari gisa, funtsezkoa da literatura ikasteko prozesuan; ikasleen eta literaturaren arteko topaketa aberasgarri bat bilatzeaz gain, literatura testuaren ulermena eta interpretazioa sustatzen duten ikaskuntza egoerak sortzeaz arduratzen da eta. Berarengandik espero dena betetzeko, irakasleak gutxieneko baldintzak bete behar ditu, ezinbestekoak izanik, irakurle ona izatea eta irakurketaren poza partekatu eta transmititzeko gaitasuna izatea (Cerrillo, 2007; Prado, 2004). Izan ere, irakasleek literaturarekin duen harremanak ikasleek literaturaren aurrean nola erantzungo duten baldintzatzen du (Reis, 1997). Ondorioz, irakasleen profesionalizazioaz gain, horien gustuek era ezagutzek ere paper garrantzitsua jokatuko dute.

Hezkuntzak dituen erronken artean irakasleen prestakuntza da nagusienetarikoa (Azpeitia, Alonso eta Garro, 2013), izan ere, etengabeko eraldaketan bizi garen honetan egokitu beharra dago eta behar berriei erantzun. Ezin da hezkuntza aldatu irakasleen jarrerak, pentsaerak eta beren lan egiteko modua eraldatu gabe (Imbernón eta Colen, 2015)

Alabaina, irakasleek kasu askotan aitortu izan dute haien prestakuntza ez dela nahikoa bere etorkizuneko ikasleek ikasteko prozesuan eduki ditzaketen zailtasunak detektatzeko, ez baitute horretarako formazio nahikoa jaso (Egaña, 2010). Ondorioz, irakurketa aukeraketan ere zailtasunak izan ditzakete eta kontuan hartu beharko genuke, irakasleen gustuek eta ezagutzak paper garrantzitsua joka dezaketela.

Literatura lan baten sorkuntza egilearen subjektibitatea errealitatean murgiltzearen ondorioa bada, lan horren harrerak gaitasun zehatzak eskatzen ditu. Hau da, hartzaileak obran konfiguratutako errealitatearekin emozionalki eta intuitiboki sintonizatzeko gaitasuna izan behar du. Bistakoa da aitorten poetikorako gaitasun horrek afektibitatearen eta adimenaren garapen oso aurreratua suposatzen duela, baita bagaje kultural eta literarioa ere, ikaskuntza paziente baina liluragarriaren bidez soilik eskuratzen dena.

Hortaz, irakasleek beren prestakuntza akademikoan literaturaren arloan zer jaso duten ikustea interesgarria litzateke; batez ere, beren gustuak nola eraiki eta elikatzen dituzten aztertzea zailagoa delako.

Gainera, gozatzeko erreminta gisa eta baliabide komunikatibotzat aurkeztu izan zaie maiz HGLa Hezkuntza Fakultateetan etorkizuneko irakasleei; edo bestela, literatura orokorrari buruz aritzean, historiari ematen zaio garrantzi handiena (Alonso, 2008). Ondorioz, horrek guztiak eragina izango du irakasleak eskolan transmitituko eta lehenetsiko duen horretan.

Irakasleek ikasleak irakurketa literarioan trebatzea nahi badute, lehenik eta behin, ezinbestekoa izango dute HGLren obrak ondo ezagutzea; hau da, ikasleen interesekin bat egin eta formakuntza literarioarako aukerak emango dizkioten lan horiek eskaintzea irakasleei. Hala eta guztiz ere, badira beste hainbat irizpide eta elementu kontuan hartu beharrekoak eta 3. taulan laburtzen dira:

Taula 3

Gizabanakoaren Eraikuntza Izaki Kultural eta Irakurle Literario Gisa

Gizabanakoaren eraikuntza izaki kultural eta irakurle literario gisa bultzatzeko		
Ardatza	Corpusa	Jarduerak
Irakurlearen inplikazioa	Corpus anitza	Jarduera desberdin eta askoren artikulazioa
Konbentzioak menperatzea		
Hezkuntza-ekintza esparruan		
Komunikazio literarioa bidez	Interpretatzen ikasi	Trebetasunak garatu
		Ezagutzaren sistematizazioa
Jarduera motari dagokionez		
Familiarizazioari begirako antolaketa	Erantzun pertsonala	Ariketak proposatzea
Liburuen elkartruke informala sustatzea	Partekatutako eraikuntza	Informazioa eskuratzea
Irakurketa	Programatutako garapena eta aurrerapena	Ebaluazioa egitea
Funtzio eta irakurle askotarako egokiak diren testuen aukeraketa		
Irakurketa eta idazketa jardueren planifikazioa (arlo bakoitzeko edo diziplinartekoa)		

II. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

3. IKERKETAREN DISEINUA

3.1. IKERKETA LERROA, IKERKETAREN HELBURUAK ETA IKER GALDERAK ETA IKERKETAREN HIPOTESIAK

3.1.1. IKERKETA LERROA

Irakurketa literarioaren eraginkortasuna bermatzen duten estrategiak garatzea ezinbestekoa, eta horrek jorratu beharreko prestakuntza prozesu konplexua dakar. Derrigorrezko hezkuntza-etapetan zehar, irakasleek guztiz jakitun izan behar dute, irakurketaren irakaskuntza eta, bereziki, irakurketa literarioa prozesu irekiak direla, hezkuntza-etapa desberdinetan etengabe eta eraginkortasunez landu beharrekoak.

Orain arte EAEn eta Nafarroa Erkidegoan irakurketa gaitasunaren garapenari buruz egin diren analisiek egungo hezkuntza ereduak hobekuntzak behar dituztela iradokitzen dute. Esaterako, derrigorrezko bigarren hezkuntza amaieran, ikasleen irakurketa gaitasuna inguruko herrialdeetako batz bestekoaren azpitik dagoela jasotzen dute 2009, 2010, 2012, 2013 eta 2018ko PISAko informeei. Beraz, irizpide didaktikoetatik abiatuta, aipatutako ikerketen emaitzen arrazoiak zein izan daitezkeen aztertzea funtsezkoa da. Horrez gain, baditugu EAEn irakurtzeko ohiturei buruzko ikerketak eta horietan ere jasotako emaitzak kezkarriak dira; Sernak (2015), esaterako, berretsi du bere ikerketan eskola umeei, irakurketa maila edozein dela, ez dutela irakurketa aisialdiko lehen zaletasuntzat hartzen.

Lan honetan, hortaz, gaitasun literarioaren didaktika dugu aztergai, zehazki, derrigorrezkoa den Lehen Hezkuntzako etapan aipatu gaitasunaren lanketaren azterketa: irakaskuntza-ikaskuntza praktiken analisia, jarraitzen den metodologia eta erabiltzen diren baliabideen identifikazioa.

3.1.2. IKERKETAREN HELBURUAK ETA IKER GALDERAK

Hezkuntza-berrikuntza irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak hobetzeko praktika eraldatzaileen txertaketa sistematiko eta planifikatu moduan ulertu daiteke. Era berean, edozein hobekuntza proposamen tokian tokiko errealitatei abiatu eta egon daitezkeen

hutsuneak betetzera bideratu daiteke, bai eta bertako indarguneak identifikatu ondoen horietaz baliaitzeko.

Irakurleen prestakuntzaz aritzean, dimentsio desberdinak bereizi behar ditugu, irakurketa bera jarduera konplexua baita eta lan honetan zehar, jada aipatu moduan, faktore kognitiboek, familiakoek, sozialek, politikoez edota ekonomikoek prozesua baldintzatzen dute. Eskolak, ordea, ezinbesteko papera jokatzen du. Horregatik, ikerketa hau literatur gaitasuna eskola-testuinguruan nola lantzen den aztertzean datza nagusiki. Horrekin batera, bigarren mailako helburu bat du lan honek, hain zuzen ere, literatur gaitasuna eskola testuinguruan lantzeko adituen gomendioak biltzea. Horregatik, gure marko teorikoak funtzio bikoitza bete duela esan dezakegu; batetik, egindako errebisio bibliografikoari esker, analisirako tresna sortzeko irizpideak finkatu ditu eta, bestetik, eskola testuinguruan literatura hezkuntzarako kontuan hartu beharreko hainbat irizpide azpimarratu ditu.

Bi helburu dira, hortaz, ikerketa honek dituen helburuak:

Hego Euskal Herriko “D” ereduko ikastegietan, zehazki, Lehen Hezkuntzako etapan, literatur hezkuntzaren lanketaren diagnostika egitea. (I. helburua).

Eskola testuinguruan literatur gaitasuna lantzeko adituen hainbat gomendio biltzea. (II. helburua)

Helburu nagusia erdiesteko, hau da, diagnostika egiteko, analisi estatistiko bat egin da, hain zuzen ere, irakasleen esperientzian oinarritutako analisi deskriptibo eta interpretatibo bat. Bigarren helbururako aditu askoren ekarpenez baliaitu gara, zeinak, era berean, ikerketa bera testuinguratzeko eta hainbat kontzeptu definitzeko ere balio izan digun.

Horrenbestez, bi arreta-gune bereizi dira: lehena literatur hezkuntza eta gaitasun literarioari buruzko ezaguerari dagokio, eta bigarrena, Hego Euskal Herriko Lehen Hezkuntzako D ereduko eskoletako gaitasun literarioaren lanketari. Bi arreta-gune horiek

oinarri hartuta, ikerlanaren ardatz bilakatu diren iker galderak zehaztu ditugu. Hurrengo taulan, arreta-gune bakoitzari lotutako iker-galderak jaso dira:

Taula 4

Arreta-gune Bakoitzari Dagozkion Iker-Galderak

Arreta-gunea	Iker galderak
Literatur hezkuntza eta gaitasun literarioa	1. Nola definitzen dute adituek literatur hezkuntza eta zer proposatzen dute gaitasun literarioaren lanketarako? 2. Gaitasun literarioaren lanketarako, zer aldagai dira kontuan hartu beharrekoak?
Gaitasun literarioaren lanketa Hego Euskal Herriko Lehen Hezkuntzako eskoletan	3. Maila berdinean lantzen al dira eskoletan literatur gaitasunaren aldagaiak? 4. Ematen al da desberdintasunik eskola moten, herrialdeen, etapa osatzen duten zikloen eta eskolaren tamainaren arabera? 5. Noraino baldintzatzen dute irakasleen hainbat alderdi pertsonalek gaitasun literarioaren lanketa eskolan?

3.1.3. IKERKETAREN HIPOTESIAK

Iker-galderak hipotesi batzuetatik abiatzen dira, zeintzuek galderekin batera, ikerketaren helburuen iparra zehazten duten. Hortaz, jarraian, ikerketaren aztergaia definitu eta ikerketa galderak ardazten dituzten hipotesiak zerrendatuko dira.

I. Gaitasun literarioaren lanketari dagokionean, ez da eskola mota desberdinen, hau da, eskola publikoaren, Ikastolen eta kristau eskolen artean diferentzia handirik ematen.

II. Nafarroako Erkidegoan eta Euskal Autonomia Erkidegoan antzeko lanketa egiten da.

III. Lehen Hezkuntzako etapan aurrera egin ahala, gaitasun literarioari dagokionez eskakizun maila baxuagoa da.

IV. Eskoletan es zaio eskola kanonari garrantzi handirik ematen eta irakur hautaketa irizpideetan ikasleen gustua lehenesten da, funtzio formatiboa bigarren maila batean utziz edo zuzenean ordezkatzuz.

V. Irakurzaletasunaren sustapenaren abaroan, gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusi da Lehen Hezkuntzako etapan, eta horretan ardatzen da gaitasun literarioaren trebakuntza.

VI. Irakaslearen rola giltzarri da gaitasun literarioaren lanketan eta hainbat elementu pertsonalek bere jarduna baldintzatuko dute.

3.2. AZTERKETA ENPIRIKOA

3.2.1. MARKO METODOLOGIKOA

Diagnostikoaren kontzeptua bi erro etimologiko greziarretatik dator: Lehenengo "dia", "bidez" esan nahi duena, eta, bigarrena, "gignoskein", "ezagutzea" litzatekeena. Modu honetan, diagnostikoak "zerbaiten bidez ezagutzea" esan nahiko luke.

Diagnostikoa ikerketa arazo baten fenomenoaren edo azterketaren objektuaren egoera edo ezaugarriak ezagutzeko garatzen da. Horrela, diagnostikoak arazo jakin baten mamia edo ingurunea hobetzen edo konponbiderako elementuak identifikatzen laguntzen digu. Hori dela eta, diagnostikatzea egoera edo arazo zehatz baten izaeraren edo

esentziaren ezaugarriak identifikatzean datza. Beste modu batera esanda, diagnostikoa ezagutu nahi dugun eta espazio-denbora testuinguru jakin batean ematen den azterketa-objektuaren joera edo portaeraren azken edo behin-behineko emaitza dela esan genezake.

Lanaren xede nagusia zehaztu ondoren, hau da, eskoletan literatur gaitasuna lantzeko moduak ezagutzea eta ulertzea, maila metodologikoari dagokionean, oro har, paradigma kuantitatibo-interpretatiboaren barruan kokatu da ikerketa. Batetik, kuantitatiboa da, aldagai gehienak aztertzeko eragatik; prediktiboa galdera motagatik eta ez da esperimentala ez baita inongo manipulazio aktiborik egin aldagaiekin; horrela, aldagaiak bere egoera naturalean behatu dira, bere garapenean esku hartu gabe.

Metodoak intentzionalitatea eta informazioaren sistematizazioa eskatzen du. Ikerketa kuantitatiboetan tresnek gidatzen dute ikerketa eta horietan datuak pilatu eta alderatu daitezke, datu komunak lortzeko.

Baliozkotasunak, berriz, tresna batek neurtu nahi duen aldagaia neurtzeko duen neurriari dagokio, eta ebidentzia mota desberdinak barnebiltzen dituen kontzeptua dela esan dezakegu. Horrela, edukiaren, irizpideen eta konstruktoaren baliozkotasuna neurtu eta baloratzen du. Hernándezek et al.-ek (2010) adierazten dute, esperimentu batek, lehenik, barne baliozkotasuna bilatu behar duela; hau da, emaitzekiko konfiantza. Posible ez bada, ez dago benetako esperimenturik. Barne baliotasuna, ordea, ikerketa baten baliozkotasunaren zati bat baino ez da, ikerketak kanpoko baliozkotasuna ere izatea komeni baita. Azken honen arabera jakin ahalko dugu, noraino orokortu daitezkeen ikerketaren emaitzak, aztertu ez diren egoeretarako edota beste subjektu edo populazio batzuetarako balio duten jakiteko.

Metodo kuantitatiboak kanpoko baliozkotasunean indartsuagoak dira, izan ere, ziurtasunez eta zehaztasunez definitutako lagin adierazgarri batetik abiatuta, populazio horren inferentzia egiten dute. Bestalde, hipotesi probekin egindako ikerketa kuantitatiboak hipotesi bat baztertzeko edo arbuiatzeko ahalbidetzeaz gain, fenomeno baten garrantzia kuantifikatzea ahalbidetzen du, arriskuaren murrizketa erlatiboa neurtuz; gainera, kasualitatearen rola ezabatzen du (Calero, 2000).

Bere aldetik, ikerketa kualitatiboak errealitateen izaera sakona, harremana eta egitura dinamikoa identifikatzea bilatzen du (Fernández, 2002). Metodo kualitatiboek, datuak biltzeko moduagatik, oso zeregin garrantzitsua betetzen dute inpaktuaren ebaluazioan, izan ere, informazio baliotsua ematen dute emaitzen atzean dauden prozesuak ulertzeko. *World Banken* (2003) arabera, galdetegietan oinarritutako balorazio kuantitatiboak egoerak hobetzeko erabili daitezke, finean, hipotesiek ideia berriak sortzen laguntzen baitute eta emaitzen ondorioak orokortu daitezke.

Beraz, laginaren ezaugarriengatik eta ikerketaren problematikagatik, honako hau ikerketa deskriptibo eta korrelazio ikerketa bat da. Batezbesteko orokorrak atera dira batetik, eta aldagai desberdinen arteko korrelazioak egin dira, bestetik. Lortutako datuen deskribapenak, analisiak eta interpretazioak eskaintzen duten aukeragatik kokatu da ikerketa paradigma honetan; prozesuetara orientatzeko eta aztertutako datuetatik eta egindako interpretazioetatik abiatuta, printzipioak eraiki edo ondorio orokorrak ateratzeko, hala nola, eta helburu gisa ere, lortutako datuen objektibotasuna eta zorrotasun zientifikoa bilatu dira.

Bestalde, literaturaren didaktikaren inguruan ikertzeko, Dufaysek (2001) hiru eredu edo metodo bereizi ditu. Lehenik eta behin, ikerketa nomotetikoa, zeina zenbait eremu edo egoera ezaugarritu nahi dituen ikerketa deskriptiboa den; bigarrenik, ikerketa hermeneutikoak edo esanguratsuak; honakoek galdera edo arazo didaktiko baten izaera ulertu nahi dute eta, hirugarrenik, ikerketa praxeologikoak, zeinak ekintzaren, eta esku-hartze didaktikoaren inguruan ezartzen diren. Azken horiek hiru orientazio mota izan lituzke (Dufays, 2001):

- Bideragarritasuna bilatzen duten azterketak: horien helburua esperientzia edo eredu baten baliozkotasun baldintzak ezartzea da.
- Garapenerako ikerketak: esku-hartze didaktikorako marko edo materialak garatzeko egiten dira.
- Ebaluazio ikerketak: irakaskuntza-ikaskuntza sistema edo ibilbidea ebaluatzea helburu duten lanak.

Dufaysek (2001) proposatutako ereduaren zabaltasuna ikusita, ezinezkoa da honako ikerketa hau aurkeztutako metodoetako bakar batean sartzea. Esan genezake, lehenengo eta bigarren ereduaren artean kokatzen dela, hau da, izaera nomotetikoa eta hermeneutikoa duten ikerketen artean. Hau horrela da, ikerketak lehen hezkuntzako etaparako ezagutza eta praktika literarioak deskribatu eta ulertzea duelako helburu, ondorioz, arlo horien arteko erlazioan kokatuko genuke.

3.2.2. ERABILITAKO INSTRUMENTUA

Instrumentuak ikerketaren helburuari erantzuteko baliabidea behar du izan, hau da, interesatzen zaizkigun elementuen erradiografia egiteko aukera eman behar du. Kasu honetan, Lehen Hezkuntzako geletan literaturaren didaktikaren errealitatearen paisaia erakutsi.

Datuak biltzeko galdetegi bat sortu da. Galdetegiaren bidez giza talde baten iritziak, jarrerak eta portaerak ezagutu daitezke. Benneyek eta Huhesek (1970) ziotenez, galdetegiak soziologoek "zulatzeko makina" da. Bizitza sozialari buruzko ezagutza eskuratzeko gizarte zientzialariek elkarrizketatuen iritziak eta aitormenak erabiltzen dituzte. Galdetegiaren oinarriko ezaugarri moduan Sierrak (2002) hurrengo nabarmentzen du:

- a) Galdetegiak interesdunek diotena jasotzen du.
- b) Laginketa sistema baten bidez, galdetegiak populazio osora hedatu daitekeen aplikazio masiboa ahalbidetzen du.
- c) Ikerketa sozialak gizarteko kideen alderdi subjektiboetara iristea ahalbidetzen du.

Honela, datuak biltzeko, Google plataformaren bidez galdetegi bat osatu da. García et al.-en (2016) ustez, galdeketa prozedura estandarizatuen bidez, galdetegia hainbat erantzunen arteko alderaketa ahalbidetu eta populazioaren alderdi objektibo eta subjektibo ugariaren neurketa kuantitatiboak lortzen dituen ikerketa tresna da.

Aztertu nahi den konstruktua kontuan hartuta, hau da literatur gaitasunaren lanketa, berau osatzen duten aldagaiekin bost dimentsio osatu ditugu eta, esan moduan, horiek aztertzeko aukera emango duen galdetegi osatu da. Sortutako galdetegiak galdera zein itxiak ditu. Azken horien kasuan, neurtzeko unitatea itema da, eta unitate guztiek balore asoziatibo bera dute. Orotara 55 item ditu galdetegiak eta horietatik 35 itemenetan unitatea konstantea da eta 5 puntuko tartearekin, “inoiz ez”-tik “beti”-ra doana. Beste 3 itemenetan balorazio bat egitea eskatzen da, eta horietan ere 5 puntuko tarte proposatzen da. Galdera irekien bidez, gai sakontzea bilatu da, horrela, bi dimentsioetan parte-hartzaileei informazioa osatzeko, sakontzeko aukera eskaini zaie.

Galdetegiaren fidagarritasuna neurtzeko, Cronbach-eko Alfa kalkulatu da, eskalan formulatutako aldagaiekin. Fidagarritasuna edo atala honen hasieran aipatuako baliozkotasuna, konstruktua jakin bat neurtzeko galdetegi batek duen zehaztasun-maila da. Horrela, fidagarritasun-indize altu batek galdetegiak neurtu nahi duen hori neurtzeko balio duela adieraziko du eta, kasu honetan, .801ko indizea eman du. Barriosek eta Cosculluelak (2013) fidagarritasun egokia 0,70 eta 0,95 bitartean kokatzen dutenez, ikerketarako sortutako tresna fidagarritzat jotzen da.

Galdetegiko item-ak 6 bloketan banatzen dira. Aurreneko bi blokeetako item-ak datu orokorrak jasotzeko dira, hurrengo lau blokeak neurtu nahi diren lau dimentsioen datuak jasotzeko item multzoekin osatzen dira:

- I. blokea: Ikastetxearen datu orokorrak
- II. blokea: Irakaslearen datuak
- III. blokea: Elementu psikologiko eta pedagogikoak
- IV. blokea: Irakurketa aukeraketa
- V. blokea: Irakurketa mota eta xedea
- VI. blokea: Ebaluazioa

Lehenengo blokean, beraz, ikastegiaren datuak jasotzen dira eta 5 item-ez osatzen da (1- 5). Bigarren blokearen bidez, parte hartzaile bakoitzaren datuak jasotzen dira eta 7 itemez osatzen da (6-12); Ondorengo blokeak elementu psikologiko eta pedagogikoen informazio biltzea du helburu (13-25 item-ak gehi galdera ireki bat). Honakoa bi azpi dimentsiotan banatzen da: Batak formakuntzari dedikatzen zaion denbora eta espazioaren

inguruko datuak jasotzen ditu; besteak dinamikari buruzkoak, zeinak zenbat eta puntuazio handiagoa lortu, orduan eta estrategia aplikazio egokiagoa kontsideratuko duen. Jarraian, IV. blokeak irakurketa aukeratzeko irizpideak aztertzeke itemek osatzen dute (26-39). V. blokea proposatzen den irakurketa mota eta xedearen itenez osatzen da (40-50). Eta azken blokea VI. a ebaluazioari buruzkoa da (5-55). Faktore guztietako erreaktiboak positibotzat jotzen dira, 29. itemaren kasuan salbu, non erantzunak alderantzizkoak diren, horrenbestez, azterketarako horiek inbertitu beharko dira.

Galdetegi osoa lan honen eranskinen atalean dago ikusgai (I eranskina), baina jarraian neurtuko diren dimentsioak eta horiek osatzen dituzten aldagaiak jaso dira:

Taula 5

Dimentsioak eta Aldagaiak

DIMENTSIOAK	ALDAGAIK
Ikastegiaren datuak	<ul style="list-style-type: none"> • Ikastetxearen izena. • Herrialdea. • Ikastetxe mota. • Ikastetxearen tamaina. • Irakasten duzun zikloa.
Irakaslearen datuak	<ul style="list-style-type: none"> • Generoa. • Adin tartea. • Literaturaren didaktikari buruzko formazioa. unibertsitate garaian. • Gaitasun literarioa lantzeko formazioa unibertsitatetik kanpo. • Zenbateko garrantzia ematen zaion literaturaren didaktikari Lehen Hezkuntzako etapan. • Irakasleak literatura irakurtzen ote duen. • Irakurtzen du liburu kopurua.

DIMENTSIOAK	ALDAGAIK
<p>Elementu psikologikoak eta pedagogikoak</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Irakurketa planik ote duen eskolak. • Irakurketa saioak urteko programazioan txertatuta ote dauden. • Astean zenbat ordu eskaintzen zaizkio irakurketari. • Ikasgelan liburutegia ote duten. • Irakurketa saioak ikasgelako liburutegian. • Irakurketa saioak bakoitza bere mahaian. • Irakurketa saioak eskola liburutegian. • Eskola liburutegiko erabilpena. • Herriko/auzoko liburutegietako erabilpena. • Irakurketa saioetan giro goxoa sortzeko ahalegina egiten da. • Motibazioa pizteko estrategiak erabiltzen ote dituzten. • Irakurzaletasuna pizteko estrategiak. • Ikastetxeak literatura irakurtzeko zaletasuna sustatzeko egiten duen ahaleginaren balorazioa.
<p>Irakur aukeraketarako irizpideak</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasleek irakurri beharreko liburu kopurua. • Irakurgaiak ikasleak aukeratzen ditu. • Irakurgaiak irakasleak aukeratzen ditu. • Ikas materialean proposatzen diren irakurgaiak dira. • Eskolak osatua duen zerrenda batetik aukeratzen dira. • Proiektu desberdinetatik proposatutakoak dira. • Jorratzen duen gaia. • Aukeraketan Haur eta Gazte Literatura lehenesten da. • Genero literarioari erreparatuz aukeratzen dira. • Ikasleen gustuak aintzat hartuta aukeratzen dira. • Ditutzen ilustrazioengatik aukeratzen dira. • Adin tartea kontuan hartuta aukeratzen dira. • Zailtasun mailaren arabera aukeratzen dira, progresioa baloratu ahal izateko.

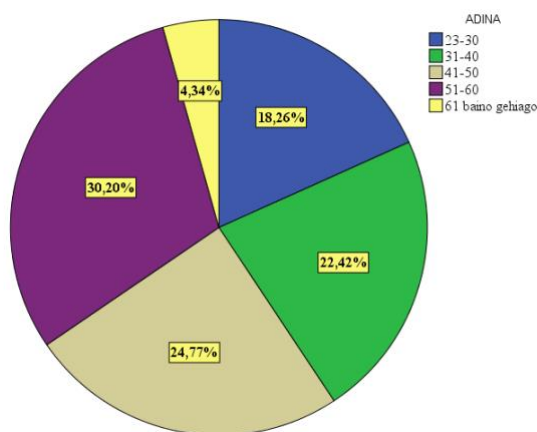
DIMENTSIOAK	ALDAGAIK
<p>Proposatzen den irakurketa mota</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasleen aurreko kurtsotako lorpen maila ezagutzen ote den. • Irakurketaren xedea aurretik adierazten ote zaien ikasleei. • Ikasleek banaka irakurtzen dute. • Binaka/taldeka irakurtzen dute (irakurketa partekatua). • Irakurketa selektiboa proposatzen da (informazio zehatza bilatzeko). • Irakurketa ulerkorra. • Irakurketa kritikoa. • Irakurketa ludikoa (helburua ondo pasatzea da, plazerra sentitzea). • Irakasleek ahoz irakurtzen ote dieten ikasleei. <p>Ikasleek ahoz irakurtzen ote duten.</p>
<p>Irakurketaren ebaluazioa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Irakurketa mekanikoa baloratzen da. • Ikaslea gaia, egitura, pertsonaiak...bereizteko duen gaitasuna baloratzen da. • Ikaslea testuaren ideia nagusiak eta bigarren mailakoak bereizteko gai ote den baloratzen da. • Idazlearen mezua identifikatzen ote duen baloratzen da. • Testua modu kritikoan edota errealitatearekin harremanetan jartzen ote duen baloratzen da. • Haur eta Gazte Literaturak proposatzen duen mundu sinbolikoa. interpretatzeko/errealitatearekin harremanetan jartzeko gai ote den baloratzen da.

3.2.3. PARTE HARTZAILEAK

Orotara, egun lanean diharduten Lehen Hezkuntzako 553 irakaslek erantzun dute galdetegia (n=553). Horietatik % 75.6 emakumeak dira, % 23.1 gizonak eta % 1,3 genero ez bitarra. Adinari dagokionean, datuak sakabanatuak daude, ondorengo grafikoan ikus daitekeen moduan:

Taula 6

Irakasleen Adina



Parte hartu duten 553 irakasleak Hego Euskal Herriko herrialde desberdinetako 55 ikastegitakoak dira. Ikastegien hautaketarako jarraitu diren irizpideak, berriz, honakoak izan dira:

- a) Lehen Hezkuntza etapa eskaintzea.
- b) D ereduko ikastegiak izatea, hau da, euskara hizkuntza behikularra izatea: Irakasleen irakurketa ohiturak aztertu dituzten ikerketetan³, D ereduko

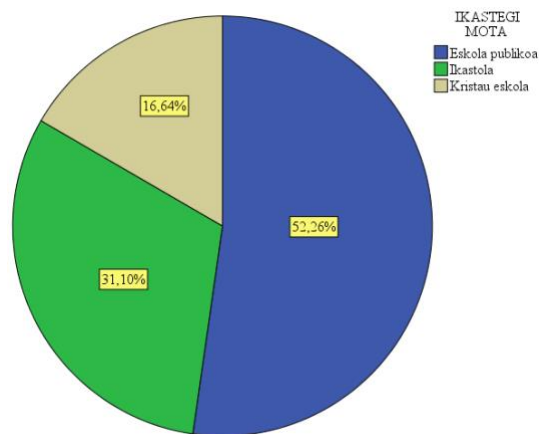
³ Serna, M. (2015). *Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa*.UPV/EHU

ikastegietako ikasleek datu altuagoak eman dituzte, beraz, eredu honetan literatur gaitasuna nola lantzen den aztertzea erabaki da.

- c) Eskola mota: Gure hezkuntza sistemaren %50 gutxi gorabehera eskola publikoek osatzen dute eta beste %50 itunpeko eskolek. Horregatik, ahalegina egin da errealitate horretara gerturatzeko. Ondorengo irudian jasotzen da parte hartutako ikastegi motak ehunekotan.

Taula 7

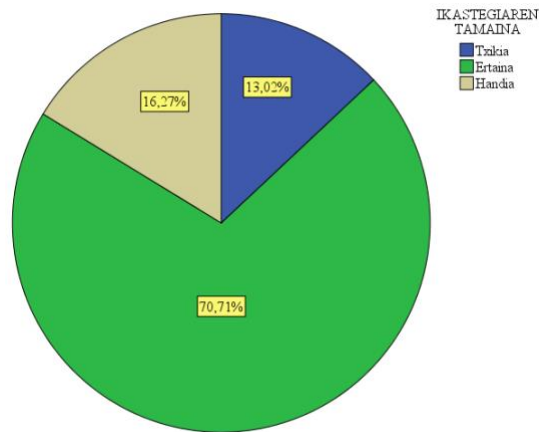
Eskola Mota Bakoitzeko Kopurua Ehunekotan



- d) Ikastegiaren tamaina: dituzten ikasle kopuruak kontuan hartu dira, hau da, lerroak. Honela, Eskola Publikoko eta herrialde bakoitzeko bi eskola txiki, bi ertain eta bi handi hartu dira; ikastolei dagokienean, herrialde bakoitzeko txiki bat, bi ertain eta handi bat; azkenik, kristau eskolen kasuan, Gipuzkoan eta Bizkaian ikastolen irizpide bera erabili da.

Taula 8

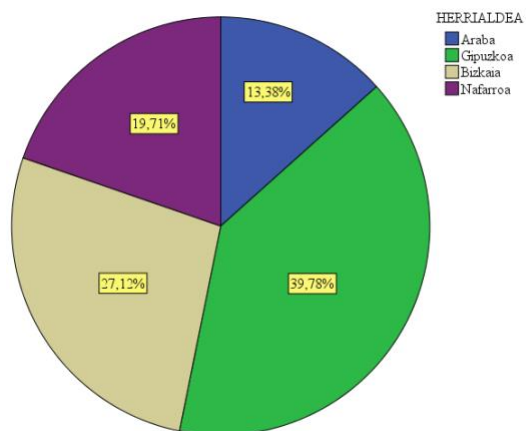
Ikastegien Tamaina



- e) Herrialdea: Hego Euskal Herrira mugatu gara. Nafarroa, Bizkaia, Araba eta Gipuzkoako ikastegien datuak jaso dira, baina Araba eta Nafarroaren kasuan, kristau eskolek ez dutenez D eredu eskaintzen, ez da ikastegirik aukeratu. Hortik, hurrengo irudian ikusten den moduan, ehunekoetan desoreka txiki bat egotea.

Taula 9

Eskola Kopurua Herrialdeka



3.2.4. PROZEDURA

Galdetegia osatu ahal izateko errebisio bibliografiko sakon bat egin da informazioa biltzeko; horretarako mendebaldeko hainbat herrialdetako literaturaren didaktikarekin lotutako lanen irakurketa zabala eta zorrotza egin da, hala nola, aldizkari espezializatuetao artikulua, liburuen kapituluak, liburuak, konferentziak, kongresuetako aktak eta gaiari buruzko mintegiak ere.

Horien hautaketa egiteko jarraitutako irizpidea, literaturaren didaktikaren alorreko lan eta aditu garrantzitsuenen ekarpenak jasotzea izan da. Hala ere, eragin txikiagoko ikerketak ere hartu dira kontuan eta, beste esparru batzuetakoak izan arren, jorratutako gaiak gurea argitzen lagundu dezaketen lanez ere baliatu gara.

Errebisioarekin batera, galdetegiaren diseinua egin genuen. Horretarako gaia ezagutzen duten tesiko zuzendariekin kontraste lana egin zen, ahalik eta egokiena izan zedin.

Behin galdetegia osatuta, ikastegiekin harremanetan jarri ginen. Lehen kontaktua telefonoz egin zen 2020eko urrian; ikastegietako zuzendariekin egin ziren lehen harreman horiek (kasu batzuetan zikloko ikasketa buruekin). Telefono deietan ahalik eta azalpen argiena ematen saiatu ginen eta ondoren email bat bidali zitzairen, non galdetegia PDF formatuan atxikitzeaz gain, ikerketaren informazio zabala ematen zen, zuzendaritza taldeak balora zezan. Baiezkoa eman zuten eskolekin, galdetegia ikasturte amaieran betetzea adostu zen.

Lehenengo momentutik, ikerketan parte hartzea erabakiz gero, galdetegia eskolako LHko irakasle guztiek bete beharko luketela adierazi zitzairen, parte hartzaile kopuru zehatza behar zelako eta eskola mota desberdinetako oreka mantentzea ere ezinbestekoa zelako. Horrela, ikerketan parte hartzea erabaki zuten zuzendaritza taldeek eskolako klaustroetan aurkeztu zuten ikerketa, hartutako konpromisoa bermatze aldera. Honakoa aipatzea garrantzitsua da, izan ere, galdetegia ez baitzuten bete interesa zuten irakasleek bakarrik, baizik eta eskoletako irakasle guztiek. 2021eko maiatzaren hasieran berriro jarri ginen eskoletako zuzendaritzekin harremanetan eta parte hartzea berretsitako eskolei online formatuko galdetegia bidali zitzairen.

Hala eta guztiz ere, betetze mailaren jarraipena egitea ezinbestekoa izan zen eta berau egin ahal izateko, eskola bakoitzeko irakasle kopuruaz informazioa jaso genuen aurretik. Eskola batzuek berehala bete zituzten galdetegiak, baina askori telefonoz eta emailaz bergogoratu behar izan zitzaion. Hasiera batean, galdetegia betetzeko azken data 2021eko ekainaren 30a adostu zen eskolekin (Lehen Hezkuntzako irakasleen azken lan eguna udarako oporren aurretik), baina data beste hamar egun luzatu behar izan genuen, eskola batzuek hala eskatuta.

Galdetegi guztiak jaso ondoren, bildutako informazioarekin analisisia egin zen; datu kuantitatiboak SPSS pakete estatistikoarekin eta galdera irekietan bildutako datuak sistema kategorial baten bidez. Azken datu horiek aztertzekeo Nvivo programa erabiltzea aurreikusi bagenuen ere, jasotako datu kopuruagatik ez zen beharrezkoa izan. Azkenik, ondorioak atera eta idatziz jaso zen guztia.

III. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA

4. DATUEN AZTERKETA

Esan moduan, ikerketa honek diagnostiko bat egitea du helburua eta alderdi kuantitatibo batetik abiatzen da, hain zuzen ere, aldagaien analisi estatistiko batetik aztergai dugun konstruktoa ezaugarritzeko. Estatistika deskriptiboa eta analitikoa egin da, eta horretarako, hipotesien kontrasteak egin dira; hipotesien, definizioen eta aldagaien arteko erlazioari buruzko hipotesien egiaztapena bilatzen da, lagin estatistikoaren eta aldagai bakarreko, aldagai bikoitzeko eta aldagai anitzeko analisisien bidez.

Aurreko atalean adierazi moduan, datu kuantitatiboak Windows-erako SPSS 22.0 pakete estatistikoarekin aztertu dira. Azterketa desberdinak egin dira: batetik, datuen emaitza orokorrak eskuratzeko batez besteko guztiak kalkulatu dira. Ondoren alderaketak egin dira, hain zuzen ere, gaitasun literarioko dimentsioak eta hainbat aldagai aske alderatu dira: Dimentsioak eta eskola mota; dimentsioak eta herrialdea, dimentsioak etapako zikloak eta dimentsioak eta ikastegiaren tamaina. Horretarako, lehenik, proba parametrikoko edo ez parametrikokoak erabiltzea erabaki behar izan da, horregatik, laginaren distribuzioaren normalitatea eta homozedastizitatea konprobatu dira. Lagina 50 parte hartzaile baino gehiagok osatzen duenez (N=553), Kolmogorov Smirnov koefizienteari erreparatu zaio laginen distribuzioa determinatzeko eta azterketa probak aukeratzeko.

Ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, *elementu psikopedagogikoan* .079 datu estatistikoa eman du, *irakur aukeraketan* .062, *irakurketa mota eta xedean* .088 eta *ebaluazioan* .073; lau kasuetan $p=.000$ esangurarekin. Horrenbestez, K-S proben esanguraren indizeek kasu guztietan alfa .05 baino baxuago eman dutenez, hipotesi alternatiboa ontzat jotzen da eta distribuzioak ez direla normalak ondorioztatzen da. Emaitza hauek datuen analisirako proba ez parametrikokoak erabiltzea determinatu dute.

Taula 10

Laginen Distribuzioa

	N	M	DS	Probaren estatistikoa	P
ELEMENTU PSIKO- PEDAGOGIKOAK	553	27,96	3,486	.079	.000
IRAKUR AUKERA-KETA	553	42,03	4,759	.062	.000
IRAKUKETA MOTA ETA XEDEA	553	33.71	3,637	.088	.000
EBALUZIOA	553	16,3	3,265	.073	.000

a Probaren distribuzioa normala da

b Datuetatik abiatuta kalkulatzen da.

c Lilliefors zuzenketa

4.1. DATU KUANTITATIBOEN AZTERKETA ETA EMAITZAK

Ondorengo atalean datu kuantitatiboen azterketa eta horiek emandako emaitzak jaso dira. Hiru azterketa mota egin ditugu: Lehenik, dimentsio bakoitzeko emaitza orokorrak aztertu dira, ondoren, dimentsioak aldagai desberdinekin alderatu dira, hau da, eskola motaren, herrialdearen, zikloaren eta tamainaren arabera aztertu dira dimentsioak, eta, azkenik, dimentsioen arteko korrelazioak ematen ote diren aztertu da.

4.1.1. DIMENTSIO BAKOITZEKO AZTERKETA ETA EMAITZA OROKORRAK

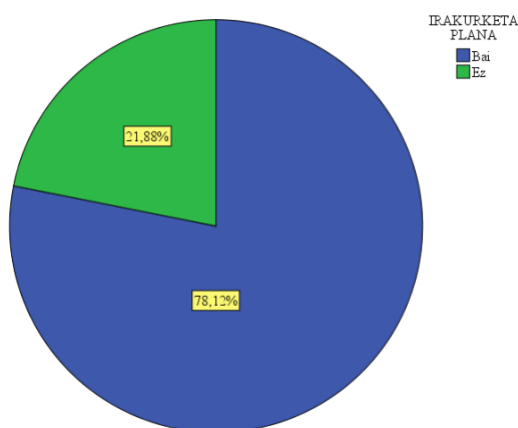
Dimentsio bakoitzeko emaitza orokorrak aztertzeko, batz bestekoak kalkulatu dira; hau da, dimentsio bakoitza osatzen duten aldagai bakoitzeko batz bestekoa kalkulatu da. Batezbestekoak diagrametan jaso eta horien irakurketa egin dugu ondorengo atalean.

4.1.1.1. ELEMENTU PSIKOLOGIKO ETA PEDAGOGIKOAK DIMENTSIOAREN EMAITZAK

Elementu psikologiko eta pedagogikoak dimentsioan 12 aldagai ditugu, hain zuzen ere, galdetegiko 13tik 25ra doazen galderek osatzen dute. Dimentsio hau neurtzeko lehen aldagaia irakurketa plana da eta berau ote duten galdetu da. Ondorengo diagraman jasotzen den moduan %78k badutela diote. Gehiengoa bada ere, ez dutenen kopurua ere nahiko altua dela ere esan dezakegu, hau da, %21,88.

Taula 11

Irakurketa Plana Eskolan

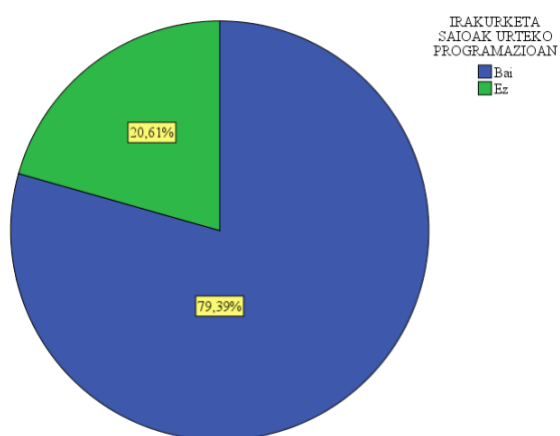


Hurrengo aldagaiak irakurketa saioak urteko programazioan txertatuta ote dituzten neurtzen du. Irakurketa planik eduki edo ez, irakurketa jarduera moduan modu sistematikoan txertatuta ote duten ezagutzeko helburua du. Taulan ikusi dezakegu

gehiengoak txertatuta duela, eta puntu bat gora egiten duela irakurketa planarekin alderatuta, hau da, %79,39k jasotzen ditu irakurketa saioak urteko programazioan. Hala eta guztiz ere, emaitzak oso antzekoak dira.

Taula 12

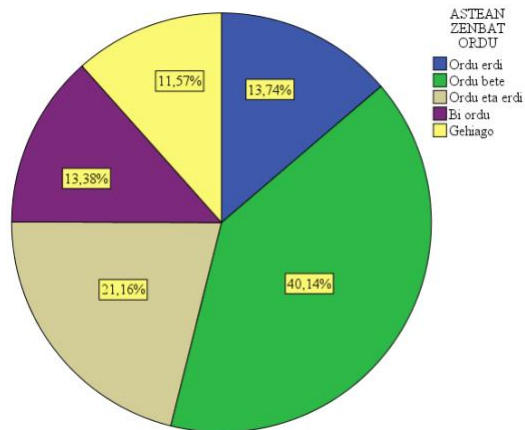
Irakurketaren Lanketa Urteko Programazioan



Astean irakurketari eskaintzen zaion denborari dagokionez, datu altuena %40,14 da, hau da, *ordu bete* aukera. %50ra iristen ez denez, nabarmentzekoa da, gainontzeko datuak sakabanatuak daudela bi ertzetan egon daitezkeen datuak antzekoak izateraino, horrela, soilik *ordu erdi* eskaintzen diotenak edota bi ordu baino gehiago eskaintzen diotenak kopuru ia bera osatzen dute, %13,74 eta %11,57 hurrenez hurren.

Taula 13

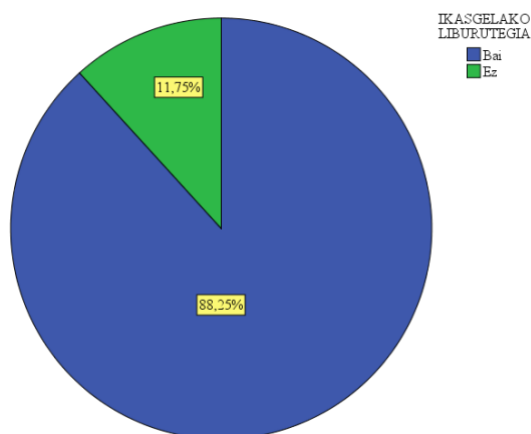
Astean Irakurketari Eskaintzen Zaion Denbora



Eskola liburutegiari dagokionez, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan %88,25k baduela dio, zeina datu altua den. Hala eta guztiz ere %11,75k ez duela dio eta gutxiengoa bada ere, nabarmentzekoa dela esan daiteke.

Taula 14

Ikasgelako Liburutegia

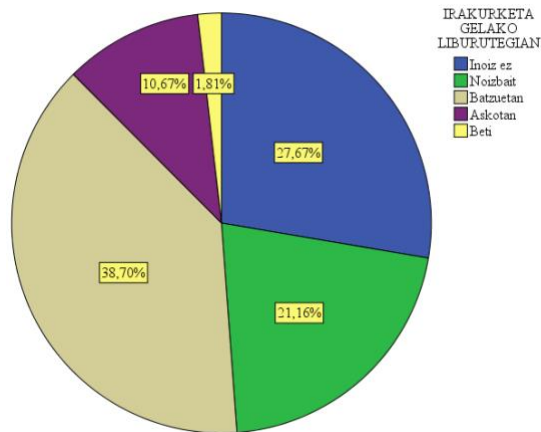


Ikasgelako liburutegia irakurketa saioak bertan egiteko erabiltzen ote duten galdetzen zaienean, berriz, datuak guztiz sakabanatuak agertzen zaizkigu. Horrela,

%38,70ek *batzuetan* erabiltzen badu, %27,67k *inoiz ez* du erabiltzen irakurketa saioak bertan egiteko.

Taula 15

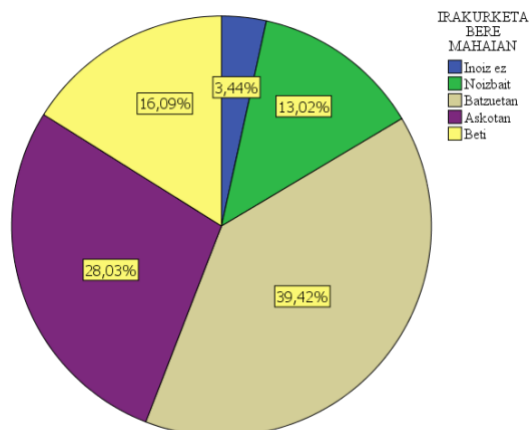
Irakurketa Saioak Ikasgelako Liburutegian



Irakurketa saioetan, beste arloetako lanketan egiten den bezala, ikasle bakoitza bere mahaian eserita egoten ote den galdetzen zaienean, datu altuena, *batzuetan* aukerak ematen badu ere, %39,43, badira beste aukera batzuk batezbesteko altuak ematen dituztenak. Horrela, %28,03k *askotan* egiten du eta nabarmentzekoa da.

Taula 16

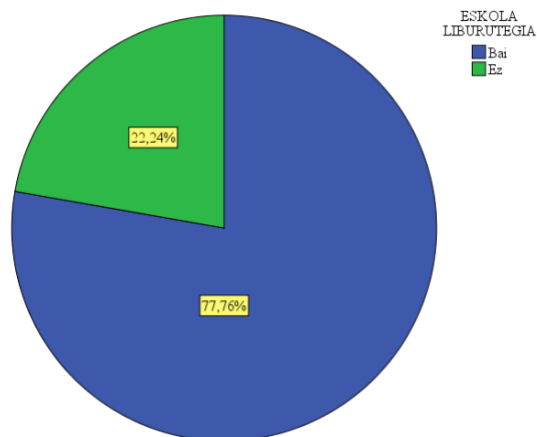
Irakurketa Saioetan Ikasgelako Mahaietan



Eskola liburutegiari dagokionean, gehiengoak (%77,76) baduela dio. Baina, kopurua altua bada ere, ez dutenak %22,24 dira eta datu altua dela esan beharra dago.

Taula 17

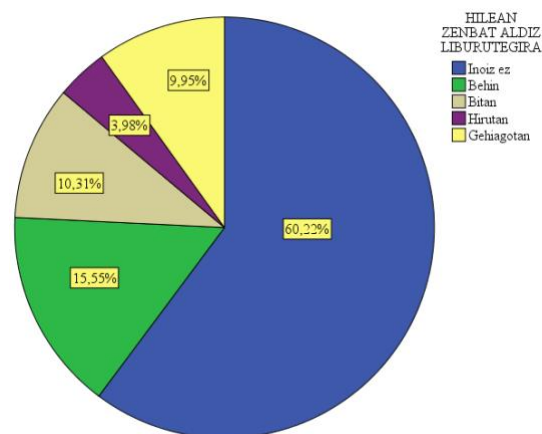
Eskola Liburutegia



Irakurketa saioak bertan egiteko eskola liburutegira hilean zenbat aldiz joaten diren galdetzean, gehiengoak (%60,22) *inoiz ez* dela joaten erantzun du. Gainontzekoen artean datuak sakabanatuak daude, taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 18

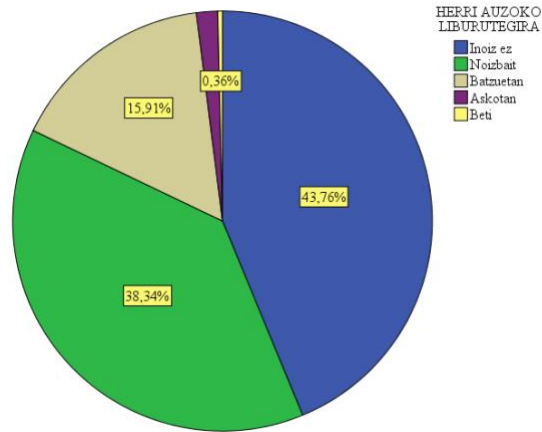
Hilean Eskola Liburutegira egiten diren bisitak



Herri edo auzoko liburutegiari dagokionean, *inoiz ez* aukerak jasotzen du datu altuena (%43,76), nahiz eta %38,34a *noizbait* joaten den.

Taula 19

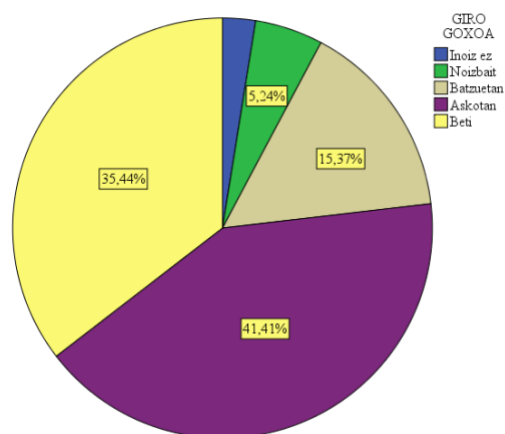
Herriko edo Auzoko Liburutegira bisita



Irakurketa saioetarako giro goxoa sortzen saiatzen ote diren galdetzean, hau da, argiteria egokia aukeratu, irakurketak eskatzen duen isiltasuna bermatu, finean, ikasleak ondo sentitzeko ahalegina egiten ote den *askotan* (%41,41) edo *beti* (%35,44) egiten dutela dio gehiengoak.

Taula 20

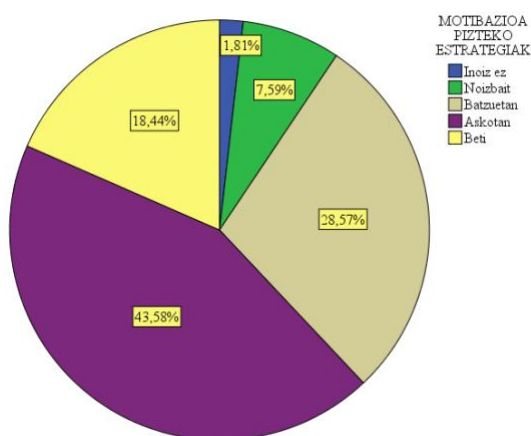
Giro Goxoa Sortzeko Ahalegina



Irakurketa saioak egiten diren espazioarekin amaitu ondoren, ikasleen motibazioa pizteko egiten duten ahaleginari buruz galtzen da eta datu altuenak *askotan* aukerak ematen duen arren (%43,58), aipatzekoa da *batzuetan* aukerak %28,57ek aukeratzten dutela, eta era berean, badirela beti (%18,44) egiten dutenak eta alde handia dagoela gainontzeko aukerekin.

Taula 21

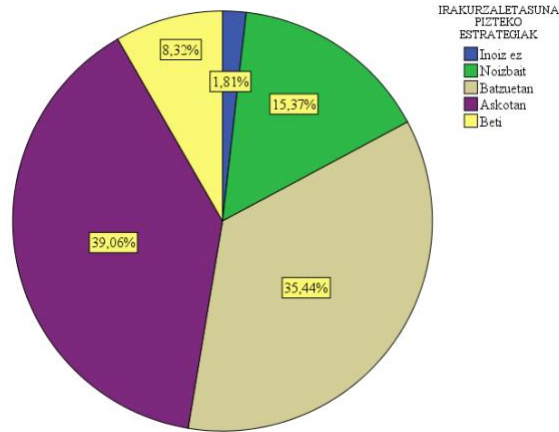
Motibazioa Pizteko Estrategiak



Motibazioarekin jarraituz, eta irakurzaletasuna sustatze aldera, estrategia gehiago erabiltzen ote dituzten galdetu zaie, besteak beste, irakasleak bere esperientzia positiboak komentatzen ote dituen, literaturako albisteak gelara eramaten ote dituzten... Kasu honetan ere, *askotan* eta *batzuetan* aukerak dira puntuazio altuenak jaso dituztenak %39,06 eta %35,44 hurrenez hurren.

Taula 22

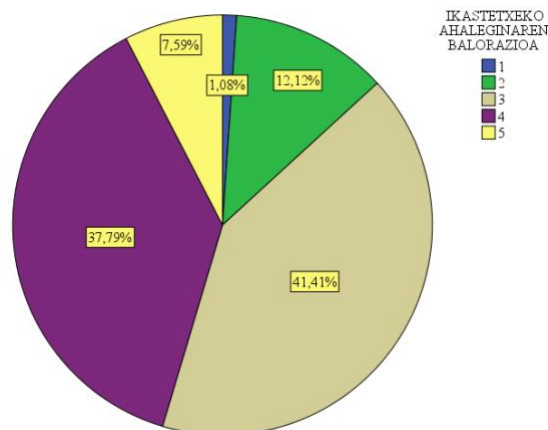
Irakurzaletasunak Pizteko Estrategiak



Dimensio honen azken aldagaiak irakasleen balorazioa neurtzen du. Horrela, irakasleei euren ikastegiak irakurzaletasuna sustatzeko egiten duten ahalegina balora dezaten eskatu zaienean gehiengoak 1etik 5era 3a jartzen dio bere ikastegiari (%41,4), baina nabarmentzekoa da %37,8k 4a jartzen diola kontuan hartuta batezbesteko nahiko altua dela ere.

Taula 23

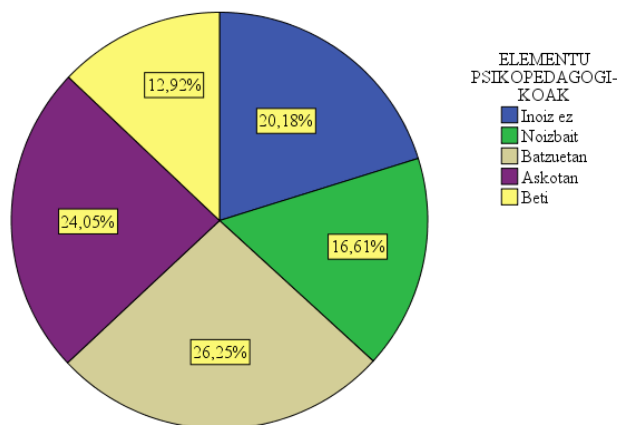
Eskolak Literaturaren Irakurzaletasuna Sustatzeko Egiten Duen Ahalegina



Azkenik, dimentsioaren azterketa orokorrarekin amaitzeko, aldagai guztiak batera aztertu ditugu eta emaitza hurrengo taulan jaso dugu. Ikusi daitekeen moduan, *batzuetan* aukeran biltzen dira datu gehienak, hau da, %26,25eko batezbestekoa ematen du baina esan beharra dago ez dagoela alde handia gainontzeko aukerekin alderatuta, *beti* aukerarekin izan ezik, %12,92ko batezbestekoa eman duena.

Taula 24

Elementu Psikopedagogikoak Orotara



Laburbilduz, *elementu psikologiko eta pedagogikoak* dimentsioak askotariko erantzunak eman ditu. Hainbatean datuak sakabanatuak agertzen dira, ondorioz, ez du aukerarik ematen alderdi honi dagokionean, gehiengoak modu batera edo bestera egiten duela adierazteko, are gutxiago, irakurketa saioetan modu sistematikoan kontuan hartzen direla atal honetan proposatzen diren aldagaiak, izan ere, aldagai bakar batek ere ez du *beti* aukeran puntuazio altuena eman (nahiz eta bateren batean, esaterako, *giro goxoa sortzeko ahaleginean*, batezbesteko nahiko altua eman duen: %35,44).

Hala eta guztiz ere, hau da, datuak sakabanatuak agertu arren, espazioari dagokionean, badugu aukera emaitza orokor batzuk ateratzeko, horrela, irakurketarako erabiltzen duten espazioaren kasuan, jasotako hiru batezbesteko altuenak kontuan hartuta, esan dezakegu, batetik, gutxitan joaten direla eskola liburutegira, eta herri eta auzoko liburutegira ez direla ia inoiz joaten. Beraz, oro har, ikasgelan egiten dituzte irakurketa

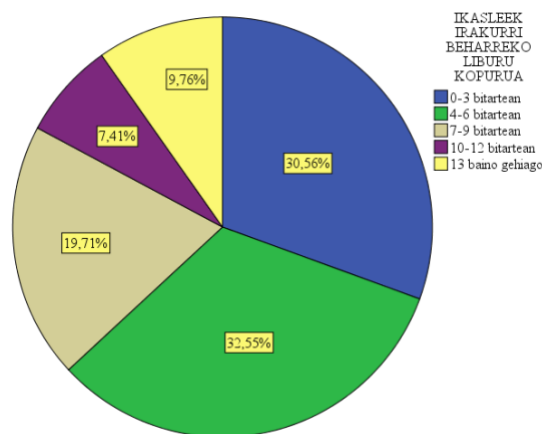
saioak. Kasu honetan, ikasle bakoitzak bere mahaian edo saioetarako ikasgelako liburutegia erabiltzen ote den aztertzen denean, *inoiz ez*, *noizbait* eta *batzuetan* ematen dituzten emaitzei erreparatuz gero (balore txikienak hiru horiek izanda), %87,53k ez ditu irakurketa saioak eskola liburutegian egiten, eta, aldiz, %83,54k bakoitzak bere mahaian egiten duela dio *batzuetan*, *askotan* eta *beti* aukeren emaitzei erreparatuta. Beraz, oro har, ikasle bakoitzak bere mahaian eserita irakurtzen duela esan daiteke.

4.1.1.2. IRAKUR AUKERAKETA DIMENSIOREN EMAITZAK

Ondorengo atalean, *irakurgaien aukeraketa* dimentsioko emaitzak jasotzen dira. Dimentsio honek hamahiru aldagai aztertzen ditu. Lehenak ikasleek kurtso batean zehar irakurri beharreko liburu kopurua ezagutzea du helburu. Kopuruak tarteen bidez zehazten dira eta gehien aukeratu den tartea 4-6 bitartea da (%32,55) baina gertu agertzen zaigu 0-3 bitarteko tartea (%30,56). Horrenbestez, 0 eta 6 irakurtzen dituztela esan dezakegu.

Taula 25

Ikasleek Kurtsoko Irakurri Behar duten Irakurgai Kopurua

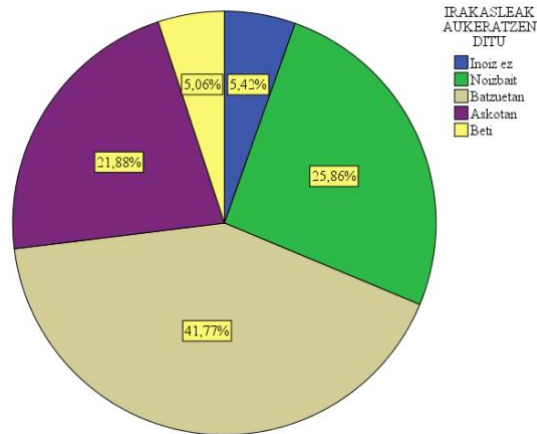


Ondoren, irakurgaiak norik aukeratzen dituen identifikatzeko, lehenenik, irakasleak aukeratzen ote dituen galdetzen da eta ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, %41,77k hala egiten duela dio, baina aipatzekoa da, *noizbait* eta *askotan*

erantzun aukerek ere antzeko batezbestekoa jaso dutela (%25,86 eta %21,88 hurrenez hurren).

Taula 26

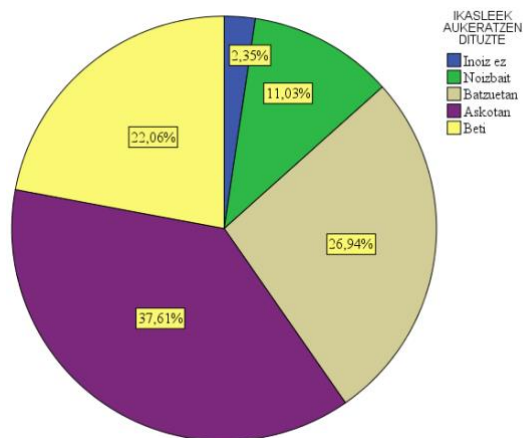
Irakurgaiak Irakasleak Aukeratzen ditu



Ikasleek aukeratzen ote dituzten galdetzean ehuneko 37,61k askotan egiten duela dio baina aipatzekoa batzuetan (%26,94) eta beti (%22,06) aukerek emandako emaitza datu asko biltzen dituztelako eta erantzunak nahiko sakabanatuak daudela erakusten duelako.

Taula 27

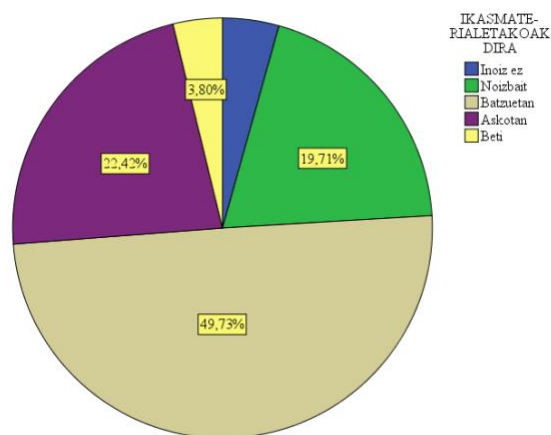
Irakurgaiak Ikasleak Aukeratzen ditu



Ikasmaterialei buruz galdetzean, hau da, momentuan jorratzen ari diren gaietan sakontzeko irakurgaiak ikasmaterialetatik aukeratzen ote dituzten galdetzen zaienean, erdiek (%49,73) batzuetan bertatik aukeratzen dituztela diote, baina oraingoan ere, *askotan* eta *noizbait* aukerek badute zer esanik eta emaitza baldintzatzen dute.

Taula 28

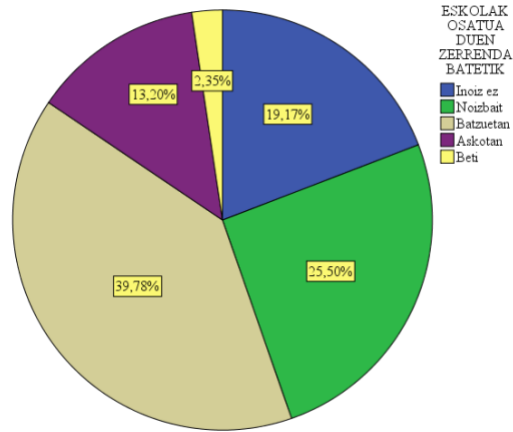
Irakurgaiak Testu Liburuetakook dira



Eskolak osatua duten zerrenda batetik aukeratzen ote dituen galderan, irakurketa desberdinak atera daitezke. Batetik, erantzunak kontuan hartuta eta *inoiz ez* aukera baztertuta, gainontzeko aukerak %80,83ra iristen dira batezbestekoak gehituta, ondorioz, eskola gehienak zerrendak dituztela esan daiteke. Hala eta guztiz ere, soilik *batzuetan* aukeratzen dituzte irakurgaiak bertatik (%39,78), edo *noizbait* (%25,50).

Taula 29

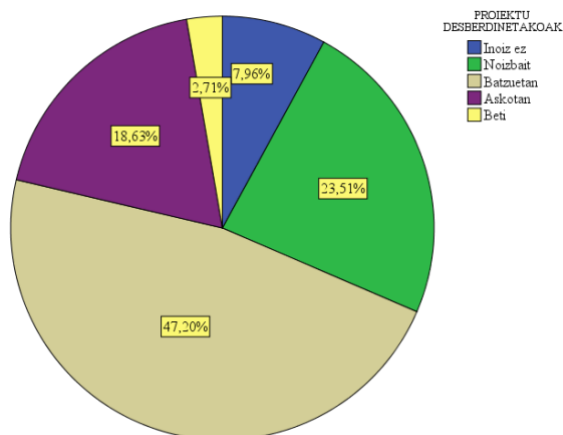
Irakurgaiak Eskolak osatua duen Zerrendatakoak dira



Hurrengo aldagaiak hainbat eragilek eskoletan literatura sustatzeko dituzten programek irakur aukeraketan eragina ote duten neurtzea du helburu, esaterako, idazlea gelera etorri delako, HGL sustatzeko elkarte batekin lankidetzan aritzen direlako... Horrela, elkarte desberdinekin harremana badutela konprobatzen da, kontuan hartuta modu batera edo bestera bertatik irakurgaiak aukeratzen dituztela hainbatean (%92,05). Hala eta guztiz ere, %47,20 dira *batzuetan* proiektu horietatik aukeratzen dituztenak, eta %23,5ek soilik *noizbait*.

Taula 30

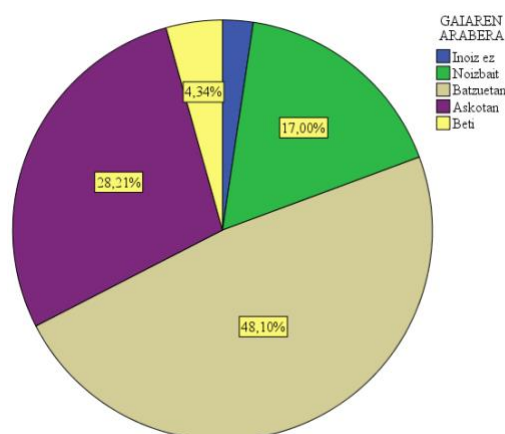
Proiektu Desberdinetatik Proposatutako Irakurgaiak



Ondorengo taulan, irakurgaia jorratzen duen gaiagatik aukeratzen ote duten aldagaiaren emaitzak jasotzen dira. Hau da, funtzio pedagogikoari lehentasuna ematen ote zaion aukeraketan. Bertan berriro ere *batzuetan* aukerak ematen du batezbesteko altuena (%48,10), nahiz eta askotan aukerak ere nahiko datu altua jasotzen duen (%28,21).

Taula 31

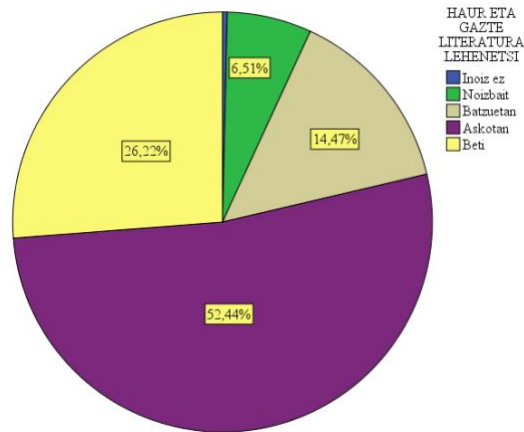
Gaiaren Arabera Aukeratzen dira



Hurrengo aldagaiak irakurgai motari egiten dio erreferentzia, zentzu horretan, aukeraketan Haur eta Gazte Literatura lehenesten ote den identifikatzea du helburua. Kasu honetan *askotan* egiten dela konproba daiteke (%52,44), baina nabarmentzekoa da ere, %26,22k *beti* egiten duela.

Taula 32

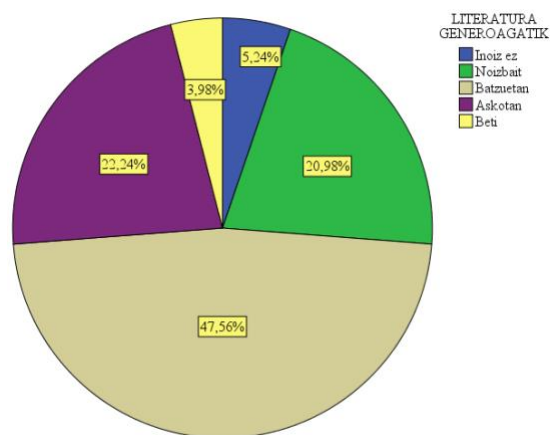
Haur eta Gazte Literatura Lehenetsi



HGL lehenetsi ondoren, aukeraketa egitean, literatura generoari erreparatzen zaion neurtu da jarraian, hau da, askotariko literatura generoak irakurtzeko ahalegina egiten ote den. %47,55ek *batzuetan* egiten duela dio (datu altuena), baina *noizbait* eta *askotan* aldagaiek antzeko puntuazioa jasotzen dute, zeinak orokortzea zailtzen duen.

Taula 33

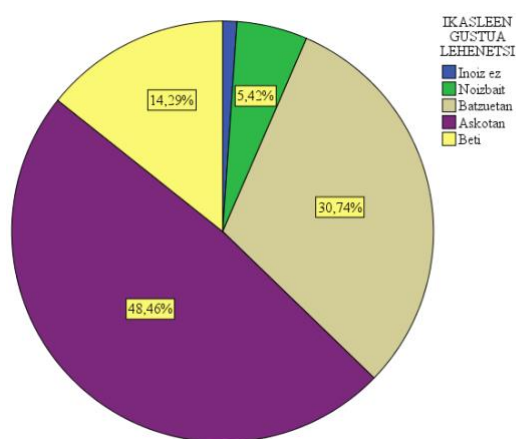
Literatura Generoaren Arabera Aukeratzen da



Horrez gain, ikasleen gustuaren arabera aukeratzeko ote den aztertu da, eta kasu honetan *askotan* egiten dela diote gehienek (%48,40), eta aldiz, batzuetan aukerak ere %30,74ko batezbestekoa ematen du.

Taula 34

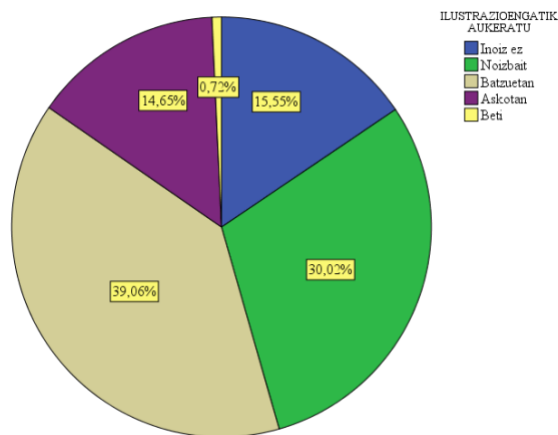
Ikasleen Gustuak Lehenesten dira aukeraketan



Ilustrazioak kontuan hartzen ote diren galdetzen denean, nabarmen egiten dute beheko aldera batezbestekoen. Horrela, %39,06k batzuetan egiten badu ere, %30,02k soilik noizbait egiten duela dio. Eta, nabarmenezkoa da %15,55ek ez duela inoiz egiten. Beraz, kasu honetan ere puntuazio baxua jasotzen du aldagai honek, oro har.

Taula 35

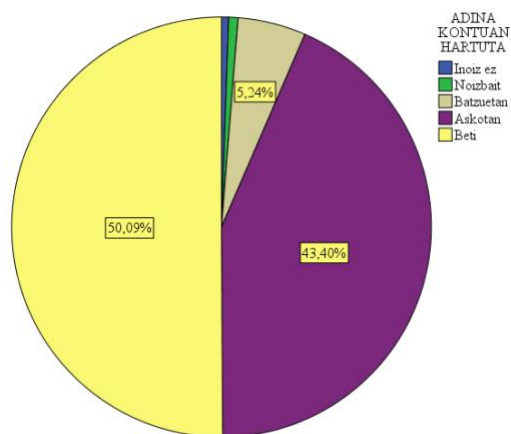
Irakurgaiak dituen Ilustrazioengatik Aukeratzeko da



Aukeratzeko unean adina kontuan hartzen ote den galdetzen denean, berriz, batezbesteko altuenak agertzen dira. Horrela, %50,09k beti egiten du eta %43,40k askotan.

Taula 36

Adina Kontuan Hartuta Aukeratzeko dira

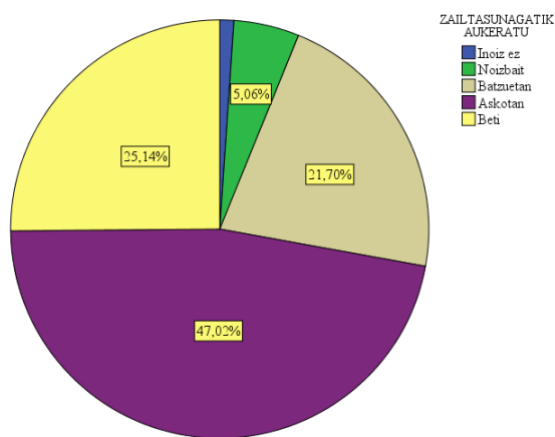


Hurrengo aldagaiak aukeraketan irakurgaiak eduki dezakeen zailtasuna kontuan hartzen ote den neurtzen du (hizkuntza aldetik, aberastasun literarioaren aldetik...), beti

ere, progresio maila ebaluatu ahal izateko, hau da, ikasleak gero eta zailtasun maila altuagoko irakurgaiak irakurri ditzan. Kasu honetan batezbesteko altuena *askotan* aukerak ematen du (%47,02). *Beti* eta *batzuetan* aukerak, berriz, antzeko datuak eman dituzte berriro ere (%25,14 eta %21,70 hurrenez hurren).

Taula 37

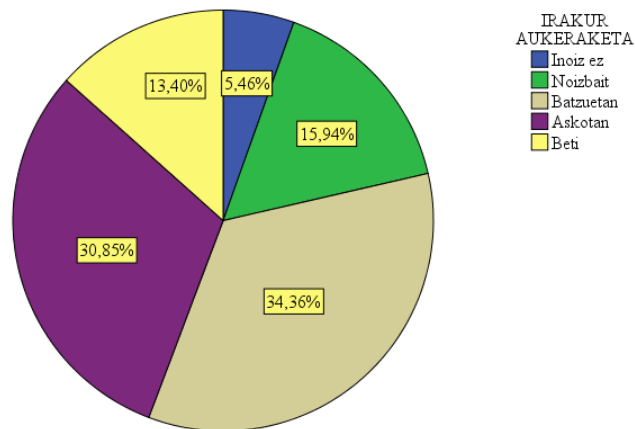
Zailtasun Mailaren Arabera Aukeratzen da



Azkenik, dimentsioak orotara eman duen emaitza jaso dugu hurrengo taulan, eta *batzuetan* aukeran biltzen dira datu gehienak %34,36, baina gertu du *askotan* aukera %30,85eko batezbestekoarekin.

Taula 38

Irakur Aukeraketa Orotara

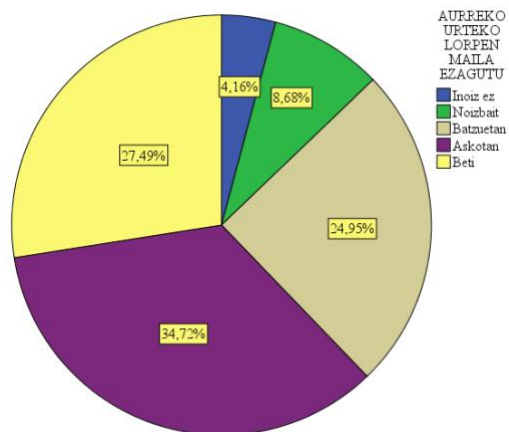


4.1.1.3. PROPOSATZEN DEN IRAKURKETA MOTA DIMENTSIOAREN EMAITZAK

Ondorengo atalean proposatzen den irakurketa mota eta xedea dimentsioaren erantzunak jasotzen dira. Kasu honetan 10 aldagaiez osatutako dimentsioa da. Edozein irakurketa mota proposatu aurretik ikasleen aurreko kurtsoko irakurketa maila ezagutzen ote duten galdetu zaie irakasleek, beti ere, irakurketaren lanketan abiapuntu bat izateko. %34,72k askotan ezagutzen dutela diote, eta %27,49k beti ezagutzen duela. Baina era berean, eta ehunekotan oso gertu ere %24,95ek soilik batzuetan ezagutzen duela dio, beraz, berriro ere, datuak nahiko sakabanatuak daudela esan beharra dago.

Taula 39

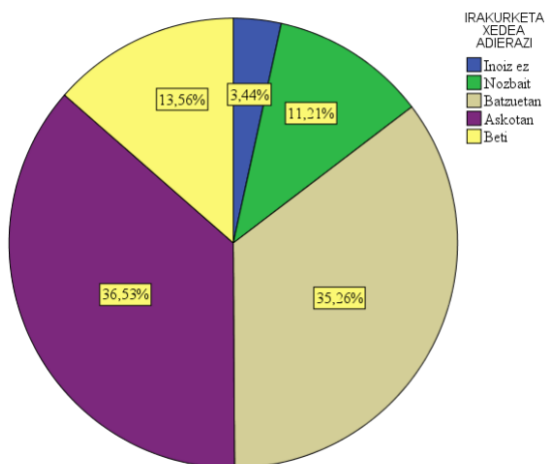
Ikasleen Aurreko Urteko Irakurketa Maila Ezagutu



Irakurketa mota bat edo beste proposatu aurretik, ikasleei irakurketaren xedea adierazten ote zaien, hau da, ikasleekin konpartitzen ote den aztertu da jarraian; hau da, ikasleei zer, nola eta zeratarako irakurriko duten adierazten ote zaien. Oraingoan, bi aukera paretsu agertzen zaizkigu, honela, %36,53k *askotan* adierazten du xedea baina %35,26k solik *batzuetan*.

Taula 40

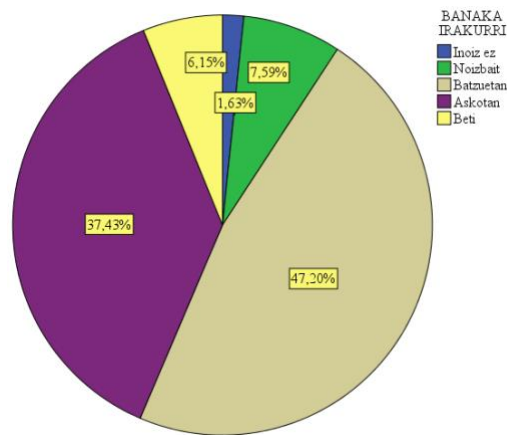
Irakurketa Xedea Adierazi



Banakako irakurketari dagokionez, %47,20k *batzuetan* proposatzen duela dio, %37,43k *askotan* egiten duen bitartean. Bi aukera horiek dira oraingoan ere erantzun gehienak jaso dituztenak.

Taula 41

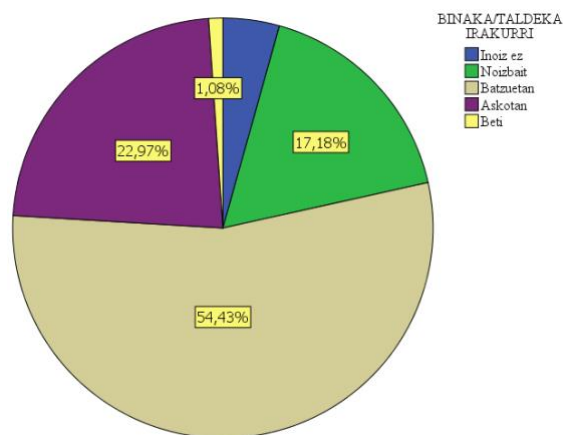
Ikasleek Banaka irakurtzen dute



Binaka edo taldeka, hau da, irakurketa partekatuari dagokionean, *batzuetan* aukera da %54,43 batezbestekoarekin gainontzeko aukeretatik nabarmen aldentzen dena

Taula 42

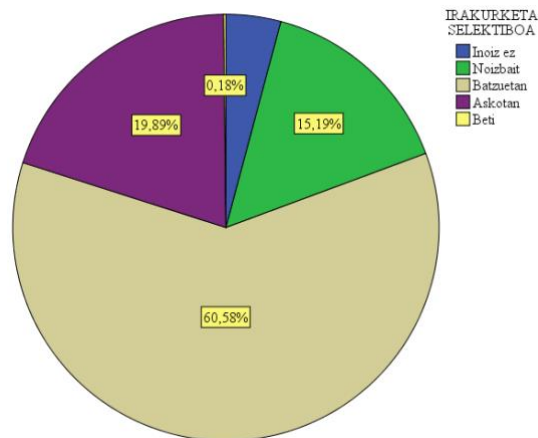
Irakurketa Partekatua egiten da



Hurrengo aldagaiak irakurketa selektiboa aztertzen du; hau da, informazio zehatz bat bilatzeko irakurketa inoiz proposatzen ote den aztertzea eta, kasu honetan, %60,58tan soilik *batzuetan* egiten duela dio, gainontzeko aukeretatik nabarmen aldentuta.

Taula 43

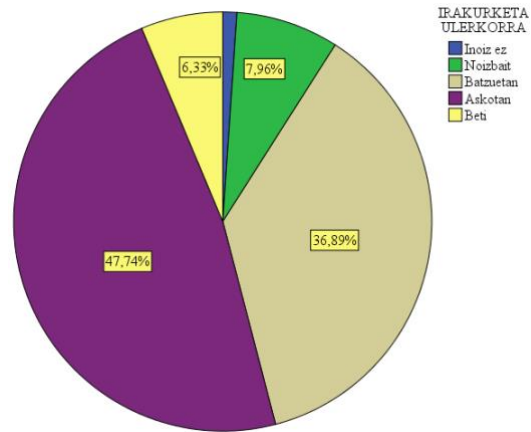
Irakurketa Selektiboa egiten da



Ondorengo taulan irakurketa ulerkorraren aldagaiaren emaitzak jaso dira eta bi aukera nabarmen aldentzen dira gainontzekoengandik. %47,74k *askotan* proposatzen du irakurketa ulerkorra eta ia 11 puntu gutxiagorekin %36,89k *batzuetan* proposatzen du irakurketa mota hau.

Taula 44

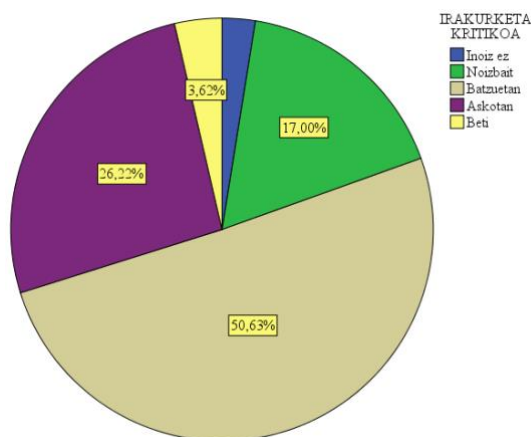
Irakurketa Ulerkorra proposatzen da



Pentsamendu kritikoa eraikitzeko asmoarekin irakurketa kritikoa egiten ote den galdetzean, erdiek %50,63k batzuetan egiten duela dio eta gainontzeko datuak sakabanatuak agertzen zaizkigu, nahiz eta askotan eta noizbait aukerek datu horien gehiengoa osatu.

Taula 45

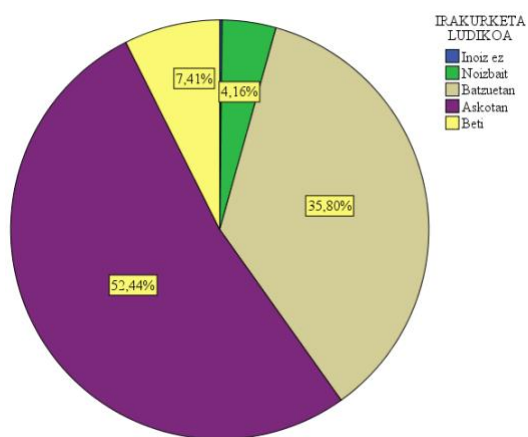
Irakurketa Kritikoa lantzen da



Irakurketa ludikoari dagokionez, hau da, helburua ondo pasatzea, plazera sentitzea bilatzen duen irakurketa erdiak baino gehiagok *askotan* proposatzen du, hau da, %52,44k, baina *batzuetan* aukerak ere, ehuneko altua jasotzen du (%35,80).

Taula 46

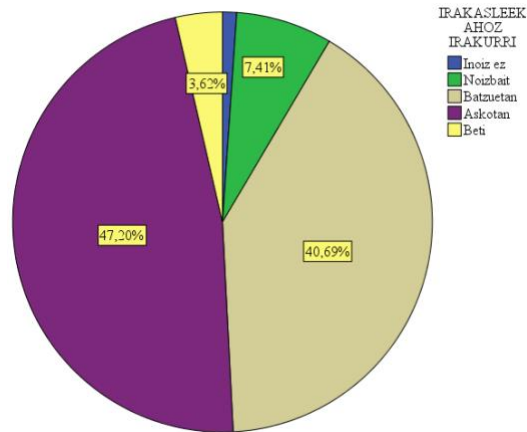
Irakurketa Ludikoa proposatzen da



Hurrengo aldagaiak irakasleek ahoz irakurtzen ote duten neurtzen du eta berriro ere askotan eta batzuetan aukeren artean pilatzen dira datu gehienak. Horrela, %47,2k askotan egiten du, baina %40,69k soilik batzuetan.

Taula 47

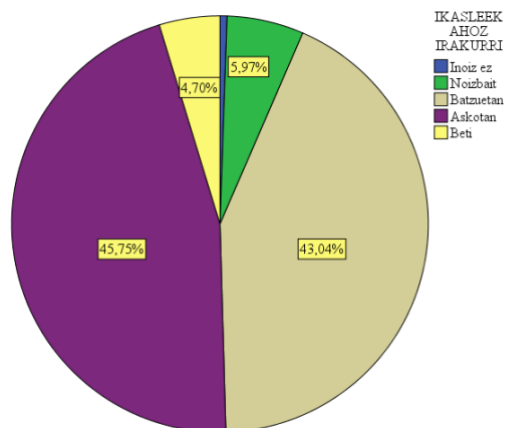
Irakasleek Ahoz Irakurri



Eta ikasleek ahoz irakurri aldagaiak antzeko emaitzak ematen ditu. Horrela, %45,5ek askotan egiten du eta %43,04k batzuetan.

Taula 48

Ikasleek Ahoz Irakurri

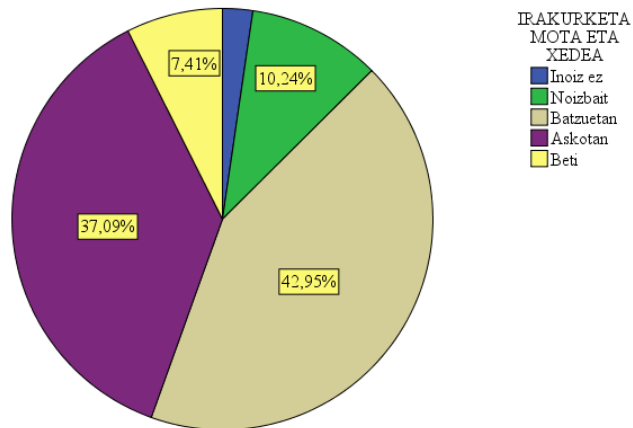


Azkenik, dimentsioa orotara aztertu dugu eta irakurketa mota eta xedea dimentsioan batzuetan aukerak bildu ditu datu gehienak % 42,95ko batezbestekoa, hain

zuzuen ere, baina soilik 5 puntuko aldea ateratzen dio askotan aukerari, kontuan hartuta azken horrek %37,09ko batezbestekoa eman duela.

Taula 49

Irakurketa Mota eta Xedea Orotara

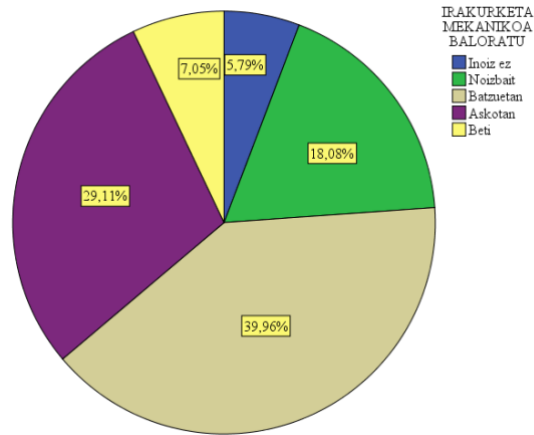


4.1.1.4. EBALUAZIOA DIMENTSIOAREN EMAITZAK

Azken dimentsioak ebaluazioari egiten dio erreferentzia. Bost aldagaiez osatzen da. Lehenengoak irakurketa mekanikoa zenbateraino ebaluatzen den neurtzen du eta datuak nahiko sakabanatuak agertzen zaizkigu. Hala eta guztiz ere, *batzuetan* aukerak biltzen ditu datu gehienak %39,96rekin, eta 10 puntu gutxiagorekin agertzen zaigu bigarren aukera %29,11rekin.

Taula 50

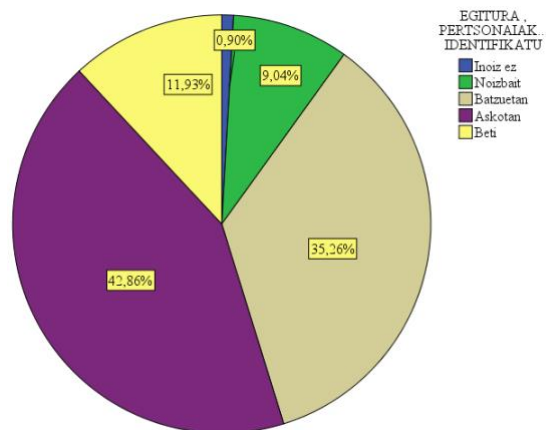
Irakurketa Mekanikoa Ebaluatu



Egitura, pertsonaiak edo irakurgaiaren hainbat elementu identifikatzeko gaitasuna ebaluatzeari dagokionez, %42,86k askotan egiten duela dio, baina %35,26k soilik batzuetan.

Taula 51

Elementu Desberdinen Identifikazioa Ebaluatu

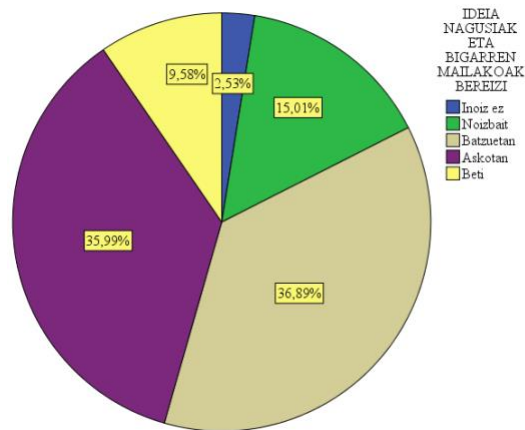


Idea nagusiaren eta bigarren mailako identifikazioa ebaluatzen oten den galdetzen zaienean, berriro agertzen zaizkigu datuak nahiko sakabanatuak.

Horrela, %36,89k batzuetan egiten du, %35,99k askotan, baina bada *noizbait* egiten duena edo *beti* (nahiz eta azken bi hauek ehunekotan baxuago eman).

Taulak 52

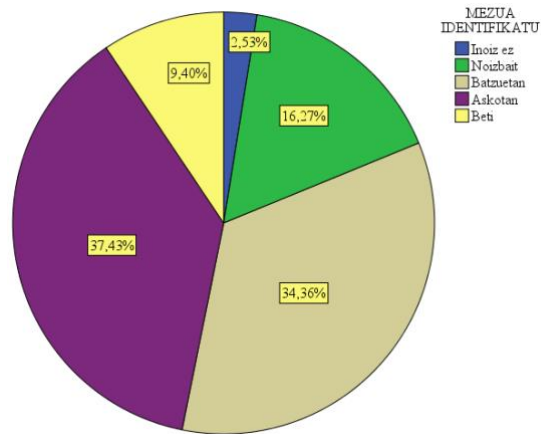
Idea Nagusiak eta Bigarren Mailakoak Bereizi



Idazlearen mezua identifikatzeko gai ote diren ebaluatzen ote den galdetzen zaienean, aurreko taularen antzekoa agertzen zaigu. Horrela, askotan eta batzuetan aukerek datu gehienak biltzen badituzte ere, gainontzeko aukeretan ere biltzen dira batzuk ondoren ikusi daitekeen moduan.

Taula 53

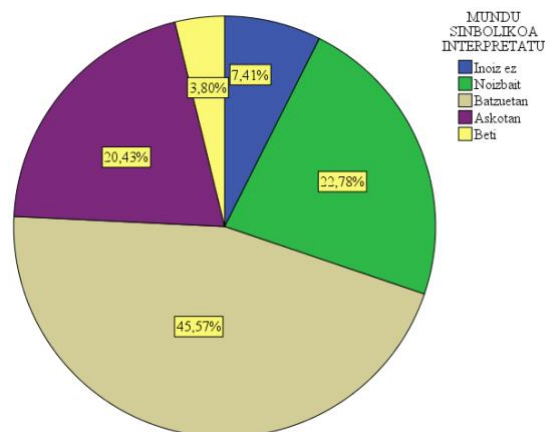
Idazlearen Mezua Identifikatu



Azken aldagaiak ikaslea HGLren mundu sinbolikoa interpretatzeko eta errealitatearekin harremanetan jartzeko gai ote den baloratzen ote den neurtzen du eta %45,57k batzuetan egiten duela dio, %22,78k noizbait egiten duela eta %20,43k askotan egiten duela. Beraz, batzuetan aukerak datu gehienak biltzen baditu ere, gainontzekoak beste bi aukera horietan biltzen dira.

Taula 54

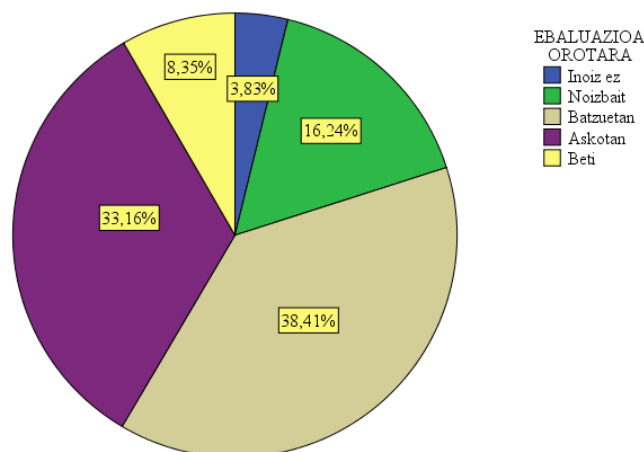
Mundu Sinbolikoa Identifikatu



Azkenik, dimentsio osoa aztertu da eta %38,4k *batzuetan* ebaluatzen du dimentsio honek proposatzen dituen aldagaiak eta %33,16k askotan.

Taula 55

Ebaluazioa Orotara



4.1.2. DIMENTSIONEN ETA HAINBAT ALDAGAI ASKEEN ARTEKO ALDERAKETAK

4.1.2.1. ESKOLA MOTEN ARTEKO ALDERAKETA

Lehenik eta behin, batezbestekoak kalkulatu dira eta ondoren, metodologia atalean adierazi moduan, azterketarako proba ez parametrikokoak egin dira. Horrela, dimentsioen eta lagin askeetarako azterketarako Kruskal-Wallis proba erabili da, eta ondorengo taulan konproba daitekeen moduan, *elementu psikopedagogiko eta pedagogikoen* ($t=2.48$; $p=.289$), *irakur aukeraketaren* ($t=.200$; $p=.905$) proposatzen den *irakurketa mota eta xedearen* ($t=2.77$; $p=.250$) dimentsioetan, p-alfa .05 baino altuagoa ematen du, beraz, hipotesi baliogabea ontzat jotzen da eta dimentsio horietan ez dela eskolen artean desberdintasunik ematen ziurtatzen da; *ebaluazioaren* ($t=11,65$; $p=.003$) kasuan, ordea, estatistikoki esanguratsua den p-balioa ematen du, izan ere, p-alfa .05 baino baxuagoa ematen du, zeinak dimentsio horri dagokionean, hau da, ebaluatzeko moduan eskola mota desberdinen artean desberdintasunak ematen direla esan nahi du. Ondorengo taulan aipatutako datuak jasotzen ditugu.

Taula 56*Dimentsioak eta Eskola Mota*

Dimentsioak	Eskola mota	N	M	SD	Txi karratua	P
Elementu psikopedagogikoak	eskola publikoa	289	28,11	3,6	2,48	0,289
	Ikastola	172	28,01	3,41		
	kristau eskola	92	27,36	3,06		
Irakur aukeraketa	eskola publikoa	289	42,13	4,5	0,2	.905
	Ikastola	172	41,91	5,07		
	kristau eskola	92	41,89	4,97		
Irakurketa mota eta xedeak	eskola publikoa	289	33,76	3,59	2,77	.250
	Ikastola	172	33,34	3,69		
	kristau eskola	92	33,19	3,61		
Ebaluazioa	eskola publikoa	289	16,34	3,21	11,65	.003
	Ikastola	172	15,75	3,28		
	kristau eskola	92	17,15	3,24		

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia proba: Dimentsioak eta eskola mota

Aipatu dimentsioan zein eskola motaren artean ematen den diferentzia identifikatzeko asmoz, tarteen arteko batezbestekoa aztertu da eta horretarako, Mann Whitney-ren U proba erabili da. Aipatu probak soilik bi laginen arteko konparaketa egitea ahalbidetzen duenez, bikoteka aztertu dira eskola motak. Lehenik, eskola publikoaren eta Ikastolaren arteko kalkulua egin da eta, ondorengo taulan jasotzen den moduan, hipotesi alternatiboa onartzen da p. alfa .05 baino baxuagoa ematen duelako (p=.039). Horrek

esan nahi du, eskola publikoaren eta Ikastolen artean estatistikoki esanguratsuak diren diferentziak ematen direla.

Taula 57

Ebaluazioa: Eskola publikoa eta Ikastolen arteko desberdintasunak

Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
ESKOLA PUBLIKOA	289	240,82	69597,5			
EBALUAZIOA				22015,50	-2,062	.039
IKASTOLA	172	214,50	36893,5			
Orotara	461					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaiak: ebaluazioa eta eskola publikoa/Ikastola

Ondoren, proba bera egin da eskola publiko eta kristau eskolaren artean. Oraingoan ere, p alfa .05 baino indize baxuagoa eman du (p=.044). Horrenbestez, bi eskola mota horien arteko diferentziak onartzen dira, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 58

Ebaluazioa: Eskola Publiko eta Kristau Eskolaren arteko Desberdintasunak

Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
ESKOLA PUBLIKOA	289	184,63	53357,5			
EBALUAZIOA				11452,50	-2,011	.044
KRISTAU ESKOLA	92	211,02	19413,5			
Orotara	381					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaiak: ebaluazioa eta eskola publiko/kristau eskola

Azkenik, Ikastolak eta kristau eskolak alderatu dira eta oraingoan ere baxuagoa eman duenez ($p=.001$), horietan diferentziak ematen direla frogatutzat jotzen da. Ondorengo taulan konproba daiteke.

Taula 59

Ebaluazioa: Ikastolen eta Kristau Eskolen arteko desberdintasunak

Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
IKASTOLA	172	121,09	202828			
EBALUAZIOA				5950,000	-3.335	.001
KRISTAU ESKOLA	92	153,83	14154			
Orotara	381					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaiak: ebaluazioa eta ikastola/kristau eskola

Behin diferentziak hiru eskola moten artean ematen direla identifikatuta, zehazki dimentsioa osatzen duten zein aldagaitan ematen den aztertu dugu binaka alderatuz. Ondorengo taulan jasotzen dira, eskola publiko eta Ikastola alderatzean proba estatistikoak ematen dituen p balioak. Ikusi daitekeen moduan lehen mailako eta bigarren mailako ideiak bereiztean soilik esan genezake ematen direla diferentziak, izan ere, $p=.054$ ematen baitu. Aldiz, ematen du balioa mugan dagoenez (.05) ez da kontuan hartuko.

Taula 60

Ebaluazioa Dimentsioaren Aldagaiak Eskola Publiko eta Ikastola Barruan

Aldagaiak	Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Irakurketa mekanikoa baloratu	Publikoa	289	236,37	68310,50	23302,50	-1,181	,237
	Ikastola	172	221,98	38180,50			
	Orotara	461					
Hainbat elementuren identifikatu	Publikoa	289	238,74	68995,00	22618,00	-1,733	,083
	Ikastola	172	218,00	37496,00			
	Orotara	461					
Ideia nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi	Publikoa	289	239,73	69281,50	22331,50	-1,929	,054
	Ikastola	172	216,33	37209,50			
	Orotara	461					
Autorearen mezua identifikatu	Publikoa	289	238,87	69034,00	22579,00	-1,736	,083
	Ikastola	172	217,77	37457,00			
	Orotara	461					
Mundu sinbolikoa interpretatu	Publikoa	289	232,23	67115,50	24497,50	-,275	,783
	Ikastola	172	228,93	39375,50			
	Orotara	461					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaiak: eskola publiko eta Ikastola

Eskola publikoaren eta kristau eskolaren artean zein aldagaitan ematen den diferentzia aztertu dugu ondoren eta, *irakurketa mekanikoa baloratu* ($p=010$) eta *egitura/pertsonaiak... identifikatu* ($p=.022$) aldagaitan diferentzia ematen dela baieztatzen da hurrengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 61

Ebaluazioa Dimentsioko Aldagaiak Eskola Publiko eta Kristau Eskolen Barruan

Aldagaiak	Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Irakurketa mekanikoa baloratu	Publikoa	289	183,16	52932,50	11027,50	-2.584	.010
	Kristau eskola	92	215,64	19838,50			
	Orotara	381					
Hainbat elementuren identifikatu	Publikoa	289	184,18	53229,00	11324,00	-2.237	.022
	Kristau eskola	92	212,41	19542,00			
	Orotara	381					
Idea nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi	Publikoa	289	186,76	53974,00	12069,00	-1.402	.161
	Kristau eskola	92	204,32	18797,00			
	Orotara	381					
Autorearen mezua identifikatu	Publikoa	289	185,49	53607,00	11702,00	-1.825	.068
	Kristau eskola	92	208,30	19164,00			
	Orotara	381					

Aldagaiak	Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Mundu sinbolikoa interpretatu	Publikoa	289	192,84	55731,00	12762,00	-.613	540
	Kristau eskola	92	185,22	17040,00			
	Orotara	381					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. Aldagaiak: Ebaluazioaren aldagaiak eskola publiko eta kristau eskola barruan.

Irakurketa mekanikoari dagokionez, eskola `publikoaren kasuan batzuetan aukerak jasotzen du puntuazio altuena (%40), hau da, batzuetan soilik ebaluatzen dute irakurketa mekanikoa. Kristau eskolaren kasuan, berriz, askotan egiten dute (%40).

Taula 62

Irakurketa Mekanikoa Baloratu: Eskola publiko eta Kristau eskola

IRAKURKETA MEKANIKOA* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua

			ESKOLA PUBLIKOA	KRISTAU ESKOLA	N
Irakurketa mekanikoa ebaluatu	inoiz ez	Orotara	23	2	25
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%8	%2	
	noizbait	Orotara	47	14	58
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%16	%15	

IRAKURKETA MEKANIKOA* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua

			ESKOLA PUBLIKOA	KRISTAU ESKOLA	N	
Irakurketa mekanikoa ebalatu	batzuetan	Orotara	115	29	144	
		%ak				
		IKASTETXE MOTA barruan	%40	%32		
	askotan	Orotara	84	37	121	
		%ak				
		IKASTETXE MOTA barruan	%29	%40		
	beti	Orotara	20	10	30	
		%ak				
		IKASTETXE MOTA barruan	%7	%11		
	Orotara			289	92	381

Egitura, pertsonaiak.. identifikatu aldagaien, bi kasuetan gehiengoek askotan egiten badute ere, Kristau eskolaren kasuan beste bi aukerek antzeko datuak bildu ditu, hau da, batzuetan eta askotan aukeren artean banatzen dira gainontzeko datuak, eta Eskola publikoaren kasuan, berriz, batzuetan aukerak soilik biltzen ditu datu esanguratsuak, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 63

Irakurgaiaren Hainbat Elementu Identifikatu: Eskola Publikoa eta kristau Eskola

EGITURA... IDENTIFIKATU* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua			ESKOLA PUBLIKOA	KRISTAU ESKOLA	N	
Pertsonaiak, egitura... identifikatu	inoiz ez	Orotara	1	0		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	0	0	%0	
	noizbait	Orotara	27	8		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%9	%9	%6,4	
	batzuetan	Orotara	101	23		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%35	%25	%22,5	
	askotan	Orotara	127	41		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%44	%45	%30,5	
	beti	Orotara	33	20		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%11	%22	%9,5	
			Orotara	289	92	381

Ondoren, Ikastola eta kristau eskolaren artean egin da alderaketa berdina eta oraingoan ia aldagai guztietan diferentziak ematen direla konprobatu dugu, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 64

Ebaluazioa Dimentsioko Aldagaiak Ikastola eta Kristau Eskola Barruan

Aldagaiak	Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Irakurketa mekanikoa baloratu	Ikastola	172	121,56	20907,50	6029,50	-3,353	.001
	Kristau eskola	92	152,96	14072,50			
	Orotara	264					
Hainbat elementuren identifikatu	Ikastola	172	121,76	20942,00	6064,00	-3,333	.001
	Kristau eskola	92	152,59	14038,00			
	Orotara	264					
Ideia nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi	Ikastola	172	123,86	21303,50	6425,50	-2,646	.008
	Kristau eskola	92	148,66	13676,50			
	Orotara	264					
Autorearen mezua identifikatu	Ikastola	172	123,30	21207,00	6329,00	-2,808	.005
	Kristau eskola	92	149,71	13773,00			
	Orotara	264					

Aldagaiak	Ikastetxe mota	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Mundu sinbolikoa interpretatu	Ikastola	172	133,67	22990,50	7711,50	-,361	,718
	Kristau eskola	92	130,32	11989,50			
	Orotara	264					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. aldagaiak: Ebaluazioaren aldagaiak, Ikastola eta kristau eskola barruan.

Irakurketa mekanikoaren kasuan, Ikastoletan (%45) *batzuetan* ebaluatzen dute eta kristau eskoletan (%40), berriz, *askotan* egiten dutela diote. Gainontzeko datuei dagokionez, Ikastolen kasuan, gehiengoa *noizbait*, *batzuetan* eta *askotan* aukeren artean sakabanatuak agertzen zaizkigu eta kristau eskolen kasuan, berriz, *batzuetan* eta *askotan* aukeretan biltzen dira datu gehienak.

Taula 65

Irakurketa Mekanikoa Baloratu: Ikastola eta Kristau eskola

IRAKURKETA MEKANIKOA* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua

		N	KRISTAU		N
			IKASTOLA	ESKOLA	
Irakurketa mekanikoa baloratu	inoiz ez	Orotara	7	2	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%4	%2	%1,6
	noizbait	Orotara	39	14	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%23	%15	%9,7

IRAKURKETA MEKANIKOA* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua

		IKASTOLA	KRISTAU ESKOLA	N
batzuetan	Orotara	77	29	
	%ak IKASTETXE MOTA barruan	%45	%32	%40
askotan	Orotara	40	37	77
	%ak IKASTETXE MOTA barruan	%23	%40	%14
beti	Orotara	9	10	
	%ak IKASTETXE MOTA barruan	%5	%11	%3,25
	Orotara	172	92	264

Egitura, pertsonaiak... identifikatu aldagaien batzuetan eta askotan biltzen dira datuak baina modu ezberdinean eskola mota baten eta besteren kasuan. Horrez gain, gainontzeko datuetan ere diferentziak ematen dira ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 66

Irakurgaiaren Hainbat Elementu identifikatu: Ikastola eta Kristau eskola

HAINBAT ELEMENTU IDENTIFIKATU* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua			IKASTOLA	KRISTAU ESKOLA	N
Egitura, pertsonaiak... identifikatu	inoiz ez	Orotara	4	0	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%2	0	%0,72
	noizbait	Orotara	15	8	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%9	%9	%4,2
	batzuetan	Orotara	71	23	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%41	%25	%17
	askotan	Orotara	69	41	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%40	%45	%20
	beti	Orotara	13	20	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%8	%22	%6
		Orotara	172	92	264

Idea nagusiak eta bigarren mailakoak bereiztu aldagaian, Ikastolen kasuan %41 *batzuetan* egiten dute; aukera horrek lortzen du datu altuena. Kristau eskolen kasuan *askotan* egiten dute (%37). Hala eta guztiz ere, bai batean eta bestean bigarren kopuru altuenetan ematen diren diferentziak aipatzekoak dira.

Taula 67

Idea Nagusiak eta Bigarren Mailakoak Bereizi: Ikastola eta Kristau eskola

1. ETA 2. MAILAKO IDEIAK BEREIZTU* IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua

			IKASTOLA	KRISTAU ESKOLA	N	
Idea nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi	inoiz ez	Orotara	6	2		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%3	%2	%1,45	
	noizbait	Orotara	29	13		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%17	%14	%7,7	
	batzuetan	Orotara	70	27	97	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%41	%29	%17,6	
	askotan	Orotara	58	34		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%34	%37	%16,7	
	beti	Orotara	9	16		
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%5	%17	%4,5	
			Orotara	172	92	264

Azkenik, autorearen mezuaren identifikazioan zein desberdintasunak ematen diren aztertzen da eta berriro ere, batzuetan eta askotan aukeretan banatzen dira datuak. Ikastolen kasuan, %38k batzuetan egiten duen bitartean, Kristau eskoletan %46k askotan egiten du.

Taula 68

Autorearen mezua identifikatu: Ikastola eta Kristau eskola

AUTOREAREN MEZUA IDENTIFIKATU * IKASTETXE MOTA tabulazio gurutzatua			IKASTOLA	KRISTAU ESKOLA	N
Autorearen mazua identifikaatu	inoiz ez	Orotara	5	2	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%3	%2	%1,25
	noizbait	Orotara	33	16	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%19	%17	%8,85
	batzuetan	Orotara	66	18	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%38	%20	%15,2
	askotan	Orotara	56	42	
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%33	%46	%37,5
	beti	Orotara	12	14	62
		%ak IKASTETXE MOTA barruan	%7	%15	%11,25
		Orotara	172	92	264

4.1.2.2. HERRIALDEEN ARTEKO ALDERAKETA

Ondorengo atalean, herrialdeen artean egon daitezkeen diferentziak identifikatzeko gauzatutako proben emaitzak jasotzen dira. Kasu honetan eta batezbestekoak kalkulatu dira eta Kruskal-Wallis proban $p=.002$ balioa eman du *Elementu Psikologiko eta Pedagogikoen* dimentsioan, zeina $p=.05$ baino baxuagoa den, herrialdeen artean desberdintasunak ematen direla onartzen da.

Taula 69

Dimentsioak herrialdeka

Dimentsioak	Herrialdea	N	M	SD	Txi karratua	P
Elementu psikologiko eta pedagogikoak	ARABA	74	28,19	3,55	15,288	,002
	GIPUZKOA	220	28,56	3,40		
	BIZKAIA	150	27,43	3,42		
	NAFARROA	109	27,30	3,41		
Irakur aukeraketa	ARABA	74	38,79	5,14	,795	,851
	GIPUZKOA	220	38,35	4,09		
	BIZKAIA	150	38,31	4,58		
	NAFARROA	109	38,50	4,16		
Irakurketa mota eta xedeak	ARABA	74	38,79	5,14	2,668	,446
	GIPUZKOA	220	33,50	3,26		
	BIZKAIA	150	34,07	4,16		
	NAFARROA	109	33,54	3,08		

Dimentsioak	Herrialdea	N	M	SD	Txi karratua	P
Ebaluazioa	ARABA	74	16,15	3,17	5,261	.154
	GIPUZKOA	220	16	3,27		
	BIZKAIA	150	16,82	3,41		
	NAFARROA	109	16,28	3,04		

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. Aldagaiak: Dimentsioak eta herrialdeen barruan

Diferentzia horiek zehazki non ematen diren behatu da jarraian, aurreko atalean egin moduan. Horretarako, berriro ere, Mann Whitney-ren U proba egin da, eta Gipuzkoa-Bizkaia eta Gipuzkoa-Nafarroaren artean ematen direla diferentziak konprobatu da. Gainontzekoetan ez da estatistiko esanguratsua den desberdintasunik ematen.

Taula 70

Elementu Psikopedagogikoak herrialdeka

Dimentsioa	Herrialdea	N	M	SD	U	P
Elementu psikologiko eta pedagogikoak	ARABA	74				
			27,96	3,46	7526	.330
	GIPUZKOA	220				
	ARABA	74				
			27,96	3,46	4882	.141
	BIZKAIA	150				

Dimentsioa	Herrialdea	N	M	SD	U	P
	ARABA.	220				
			27,96	3,46	3497	.125
	NAFARROA	109				
	GIPUZKOA	220				
			27,96	3,46	13217,5	.001
	BIZKAIA	150				
	GIPUZKOA	220				
			27,96	3,46	9424	.002
	NAFARROA	109				
	BIZKAIA	150				
			27,96	3,46	8131,5	.941
	NAFARROA	109				

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. aldagaia: Elementu psikologiko eta pedagogikoak herrialdea

Behin diferentziak zein herrialderen artean eta ze dimentsiotan identifikatu ondoren, dimentsioaren zein aldagaitan ematen den aztertu da. Lehenik Gipuzkoa eta Bizkaiaren artekoa aztertu da eta horretarako Mann Whitney-ren U proba egin da. Dimentsioko 5 alderditan ematen ditu estatistikoki esanguratsuak diren balioak eta ondorengo taulan jaso dira emaitzak.

Taula 71*Elementu Psikopedagogikoak dimentsioko aldagaiak Gipuzkoa eta Bizkaia Barruan*

	Herrialdea	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Irakurketa saioak gelako liburutegian	GIPUZKOA	220	202,08	44458,00	12852,00	-3,777	.000
	BIZKAIA	150	161,18	24177,00			
	Orotara	370					
Irakurketa bakoitza bere mahaian	GIPUZKOA	220	165,24	36353,50	12043,50	-4,624	.000
	BIZKAIA	150	215,21	32281,50			
	Orotara	370					
Irakurketari eskaintzen zaion ordu kopurua	GIPUZKOA	220	200,83	41803,0	13127,00	-3,456	.001
	BIZKAIA	150	163,01	24452,00			
	Orotara	370					
Eskola liburutegira bisitak	GIPUZKOA	220	200,83	44183,00	15104,50	-1,553	,121
	BIZKAIA	150	163,01	24452,00			
	Orotara	370					
Herri/Auzoko liburutegira bisitak	GIPUZKOA	220	199,61	3913,50	13396,50	-3,324	.001
	BIZKAIA	150	164,81	24721,50			
	Orotara	370					
Giro goxoa piztu	GIPUZKOA	220	185,06	40714,00	16404,00	-,102	,919
	BIZKAIA	150	186,14	27921,00			
	Orotara	370					

	Herraldea	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Motibazioa pizteko estrategiak erabili	GIPUZKOA	220	195,81	43078,50	14231,50	-2,389	.017
	BIZKAIA	150	170,38	25556,50			
	Orotara	370					
Irakurzaletasuna sustatzeko estrategiak erabili	GIPUZKOA	220	181,75	39986,00	15676,00	-,864	,388
	BIZKAIA	150	190,99	28649,00			
	Orotara	370					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. Aldagaiak: Elementu psikopedagogikoko aldagaiak Ikastola eta kristau eskola barruan.

Desberdintasuna ematen den lehen aldagaia irakurketa gelako txokoan egiteari egiten dio erreferentzia, eta Gipuzkoan *batzuetan* egiten dute (%42) eta Bizkaian, berriz, %33 da datu altuena eta *inoiz ez* aukeran biltzen da kopuru hori. Hala eta guztiz ere gainontzeko datuetan arreta jartzea komeni da desberdintasunak nabarmenak dira eta. Ondorengo taulan grisez nabarmentzen diren horiek.

Taula 72

Irakurketa Ikasgelako Liburutegian: Gipuzkoa eta Bizkaia

IRAKURKETA GELAKO TXOKOAN* IKASTETXE MOTA			GIPUZKOA	BIZKAIA	N
Irakurketa gelako liburutegian	inoiz ez	Orotara	55	49	
		%ak HERRIALDEA barruan	25%	33%	%18,75
	noizbait	Orotara	35	46	
		%ak HERRIALDEA barruan	16%	31%	%14,7,6
	batzuetan	Orotara	93	45	
		%ak HERRIALDEA barruan	42%	30%	%25
	askotan	Orotara	32	8	
		%ak HERRIALDEA barruan	14,%	5%	%7,25
	beti	Orotara	5	2	
		%ak HERRIALDEA barruan	2,%	1%	%1,27
Orotara			220	150	370

Ikasleek irakurketa saioak bakoitzak bere mahaian egiten ote dituzten galdetzean, Gipuzkoan gehiengoak *batzuetan* egiten du (%45) eta Bizkaian, aldiz, datuak sakabanatuta agertzen dira. Horrela, Bizkaian gehiengoak %38k *askotan* egiten badu ere, *batzuetan* eta *beti* aukeretan antzeko kopuruak biltzen dira.

Taula 73

Irakurketa Bakoitza Bere Mahaian

IRAKURKETA BERE MAHAIAN* GIPUZKOA BIZKAIA: Tabulazio gurutzatua			GIPUZKOA	BIZKAIA	N
Irakurketa saioak bakoitza bere mahaian	inoiz ez	Orotara	8	2	10
		%ak HERRIALDEA barruan	4%	1,25%	
	noizbait	Orotara	29	15	44
		%ak HERRIALDEA barruan	13%	10%	
	batzuetan	Orotara	99	38	137
		%ak HERRIALDEA barruan	45%	25,3%	
	askotan	Orotara	60	58	118
		%ak HERRIALDEA barruan	27%	38,7%	
	beti	Orotara	24	37	61
		%ak HERRIALDEA barruan	11%	24,5%	
Guztira		Orotara	220	150	370

Astean irakurketari eskaintzen zaion denborari dagokionez, bi kasuetan datu kopuru altuenak aukera berdinean biltzen dira. Horrela, Gipuzkoan eta Bizkaian, oro har, astean ordu bete eskaintzen zaio irakurketari, baina 12 puntuko diferentziarekin: Gipuzkoan datuak sakabatuagoak agertzen dira eta %31k ordu bete eskaintzen dio, baina %27k ordu eta erdi. Bizkaian, ordea, %43k ordu bete eskaintzen dio eta gainontzeko datuak beste aukera guztien artean banatzen dira.

Taula 74

Astean Zenbat Ordu Irakurketari. Gipuzkoa eta Bizkaia

ASTEAN ZENBAT ORDU* GIPUZKOA BIZKAIA: tabulazio gurutzatua			GIPUZKOA	BIZKAIA	N
Astean irakurketari eskaintzen zaion ordu kopurua	ordu erdi	Orotara	22	28	50
		%ak HERRIALDEA barruan	10%	19%	
ordu bete	Orotara	69	65	134	
		%ak HERRIALDEA barruan	31%	43%	
ordu eta erdi	Orotara	60	22	82	
		%ak HERRIALDEA barruan	27%	15%	
bi ordu	Orotara	37	19	56	
		%ak HERRIALDEA barruan	17%	13%	
gehiago	Orotara	32	16	48	
		%ak HERRIALDEA barruan	14%	10%	
	Orotara	220	150	370	

Herri edo auzoko liburutegira joan aldagaian inoiz ez eta batzuetan aukeren artean banatzen dira datu gehienak. Gipuzkoan %43 da datu altuena, herri edo auzoko liburutegira batzuetan joaten direla adierazten duena eta Bizkaian, berriz, %30,6k inoiz ez dela joaten dio. Hala ere, nabarmentzekoa da Bizkaian beste aukera batzuen artean ere banatzen direla datuak, taulan grisez nabarmenduta ikusi daitekeen moduan.

Taula 75

Herri edo Auzoko Liburutegira Bisitak. Gipuzkoa eta Bizkaia

HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA* HERRIALDEA: tabulazio gurutzatua			GIPUZKOA	BIZKAIA	N
Herri/auzoko liburutegira bisita	inoiz ez	orotara	77	74	151
		%ak HERRIALDEA barruan	35.1%	49,5%	
	noizbait	orotara	94	61	155
		%ak HERRIALDEA barruan	43%	40%	
	batzuetan	orotara	46	12	58
		%ak HERRIALDEA barruan	21%	9%	
	askotan	orotara	2	2	4
		%ak HERRIALDEA barruan	0.9%	1,5%	
	beti	orotara	1	1	2
		%ak HERRIALDEA barruan	0%	0%	
		Orotara	220	150	370

Motibazioa pizteko estrategiak erabiltzen ote dituzten aldagaien ematen dira hurrengo diferentzia esanguratsuak. Horrela, bi herrialdeetan askotan aukeran biltzen diren arren ehuneko altuenak (Gipuzkoan %48,5 eta Bizkaian %37) 11 puntu aldeko tartea handia da eta beste datuei erreparatu behar zaie desberdintasunaz ohartzeko.

Taula 76

Motibazioa Pizteko Estrategiak Emaitzak. Gipuzkoa eta Bizkaia.

		GIPUZKOA	BIZKAIA	N
inoiz ez	orotara	3	5	8
	%ak HERRIALDEA barruan	1,4%	3.2%	
noizbait	orotara	14	16	30
	%ak HERRIALDEA barruan	6,5%	11%	
batzuetan	orotara	63	54	117
	%ak HERRIALDEA barruan	29%	37%	
askotan	orotara	106	54	160
	%ak HERRIALDEA barruan	48,5%	37%	
beti	orotara	34	21	55
	%ak HERRIALDEA barruan	15,5%	14%	
Guztira	Orotara	220	150	370

Bigarrenik, Gipuzkoa eta Nafarroaren artekoa aztertu da eta horretarako Mann Whitney-ren U proba erabili da berriz. Kasu honetan dimentsioko 3 alderditan ematen ditu estatistikoki esanguratsuak diren balioak eta ondorengo taulan jasotzen dira emaitzak.

Taula 77

Elementu Psikopedagogikoak dimentsioko aldagaiak Gipuzkoa eta Nafarroa

	Herrialdea	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Irakurketa saioak gelako liburutegian	GIPUZKOA	220	168,08	39716,5	11315	.878	.380
	NAFARROA	109	158,81	17310			
	Orotara	329					
Irakurketa bakoitza bere mahaian	GIPUZKOA	220	171,23	37671,5	10618,5	-1,794	.073
	NAFARROA	109	152,42	16613,5			
	Orotara	329					
Irakurketari eskaintzen zaion ordu kopurua	GIPUZKOA	220	180,53	39716,5	39716,5	-4.388	.000
	NAFARROA	109	133,66	141568,5			
	Orotara	329					
Eskola liburutegira bisitak	GIPUZKOA	220	168,34	37254	11036	-1,315	.188
	NAFARROA	109	156,25	17031			
	Orotara	329					
Herri edo Auzoko liburutegira bisitak	GIPUZKOA	220	172,48	37944	10345,5	2,177	.029
	NAFARROA	109	149,91	16340,5			
	Orotara	329					

	Herrialdea	N	Batezbes- teko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
Giro goxoa sortu	GIPUZKOA	220	167,77	36910	11380	-.804	.421
	NAFARROA	109	179.05	19516			
	Orotara	329					
Motibazioa pizteko estrategiak erabili	GIPUZKOA	220	42991	42991	10459	-2,023	.043
	NAFARROA	109	31699	31699			
	Orotara	329					
Irakurzaleta suna sustatzeko estrategiak erabili	GIPUZKOA	220	171,23	37671,5	10618,5	-1,794	.073
	NAFARROA	109	152,42	16613,5			
	Orotara	329					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. aldagaiak: Elementu psikopedagogikoko eta aldagaiak Gipuzkoa eta Nafarroa

Lehen diferentzia astean irakurketari eskaintzen zaion denboran ematen da, horrela, bi kasuetan ehuneko altuenak *ordu bete* aukeran biltzen badira, alde handia dago kopuruan: Gipuzkoan %31,4k eskaintzen dio irakurketari astean, eta Nafarroan %56k. Horregatik Gipuzkoako bigarren datuari erreparatzea komeni da, hots, *ordu eta erdi* %27k egiten duela.

Taula 78

Astean Irakurketari Zenbat Ordu Emaitzak. Gipuzkoa eta Nafarroa

ASTEAN ZENBAT ORDU* HERRIALDEA: tabulazio gurutzatua

			GIPUZKOA	NAFARROA	N
ASTEAN ZENBAT ORDU	ordu erdi	Orotara	22	15	37
		%ak HERRIALDEA barruan	%10	%14,8	
	ordu bete	Orotara	69	61	130
		%ak HERRIALDEA barruan	%31.4	%56	
	ordu eta erdi	Orotara	60	18	78
		%ak HERRIALDEA barruan	%27,3	%16,2	
	bi ordu	Orotara	37	7	44
		%ak HERRIALDEA barruan	%16,8	%6,5	
	gehiago	Orotara	32	7	39
		%ak HERRIALDEA barruan	%14,5	%6,5	
		Orotara	220	109	329

Hurrengo diferentzia herri eta auzoko liburutegira joateko duten ohituran ematen da eta, kasu honetan, Gipuzkoan noizbait aukerak biltzen du kopuru altuena (%42,5) eta Nafarroan berriz, inoiz ez aukerak %47arekin.

Taula 79

Herri edo Auzoko Liburutegira Bisitak Emaitzak. Gipuzkoa eta Nafarroa

HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA* HERRIALDEA: tabulazio gurutzatua

			GIPUZKOA	NAFARROA	N
HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA	inoiz ez	orotara	77	51	128
		%ak HERRIALDEA barruan	35%	%47	
	noizbait	orotara	94	41	135
		%ak HERRIALDEA barruan	%42.5	%37.6	
	batzuetan	orotara	46	17	63
		%ak HERRIALDEA barruan	%20,9	%15,4	
	askotan	orotara	2	0	2
		%ak HERRIALDEA barruan	%0.95	%0.0	
	beti	orotara	1	0	1
		%ak HERRIALDEA barruan	%0.65	%0,0	
		Orotara	220	109	329

Azkenik, motibazioa pizteko estrategietan ematen da azken diferentzia. Kasu honetan ondorengo taulan jasotzen den moduan, bi herrialdeetan *askotan* aukeran biltzen badira datu gehienak gainontzeko datuetan ematen dira diferentziak (kolore grisez nabarmendu dira taulan).

Taula 80

Motibazioa Pizteko Estrategiak Emaitzak. Gipuzkoa eta Nafarroa

MOTIBAZIOA PIZTEKEKO ESTRATEGIAK* HERRIALDEA: Tabulazio gurutzatua

		GIPUZKOA	NAFARROA	N	
MOTIBAZIOA PIZTU	inoiz ez	orotara	3	1	4
		%ak HERRIALDEA barruan	1,4%	3.2%	
	noizbait	orotara	14	7	21
		%ak HERRIALDEA barruan	6%	%6,4	
	batzuetan	orotara	63	23	86
		%ak HERRIALDEA barruan	28,6%	%21.1	
	askotan	orotara	106	50	156
		%ak HERRIALDEA barruan	48,5%	%45,9	
	beti	orotara	34	28	62
		%ak HERRIALDEA barruan	15,5%	%25,7	
		Orotara	220	109	329

4.1.2.3. ETAPAKO ZIKLOEN ARTEKO ALDERAKETA

Hirugarren eta azken alderaketa etapa osatzen duten zikloen arteko desberdintasunak dagokio. Berriro ere portzentajeak kalkulatu dira eta azterketa Kruskal Wallis probarekin egin da. Probek hiru dimentsioetan eman dituzte diferentzia esanguratsuak: *Elementu Psikopedagogikoak*, *Irakurketa aukeraketa* eta *Irakurketa mota eta xedea* dimentsioetan. Horrenbestez, banaka aztertu dira aipatu dimentsioak. Ondorengo taulan jasotzen dira egindako probek emandako balioak.

Taula 81

Dimentsioak eta Etapako Zikloak

	Zikloa	N	M	SD	Chi karratua	P
Elementu psikologiko eta pedagogikoak	Lehen zikloa	209	27,96	3,46	18,35	.000
	Bigarren zikloa	167				
	Hirugarren zikloa	177				
Irakur aukeraketa	Lehen zikloa	209	42,03	4,75	33,21	.000
	Bigarren zikloa	167				
	Hirugarren zikloa	177				
Irakurketa mota eta xedea	Lehen zikloa	209	33,71	3,63	18,42	.000
	Bigarren zikloa	167				
	Hirugarren zikloa	177				
Ebaluazioa	Lehen zikloa	209	16,30	3,26	3,95	0,139
	Bigarren zikloa	167				
	Hirugarren zikloa	177				

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagia: Dimentsioak etapako zikloen barruan

Elementu Psikopedagogikoetan ematen diren desberdintasunak aztertzeko, Mann Whitney-ren U proba egin da. Probak ez du lehen eta bigarren zikloaren artean diferentzia esanguratsurik eman, bai, ordea, lehen eta hirugarren zikloaren artean eta ondorengo tauletan ikusi daiteke.

Taula 82

Elementu Psikopedagogikoak Lehen eta Bigarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	191,08	39935,5			
Elementu psikopeda- gogikoak	2. zikloa	167	185,27	30940,5	16912,5	-0,52	0,61
	Orotara	376					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaia: zikloa eta elementu psikopedagogikoak

Horrela, lehen eta bigarren zikloaren artean $p=.061$ ematen du, hau da p alfa .05 baino altuagoa, beraz, bi ziklo horien artean ez dela desberdintasun esanguratsurik ematen ziurtatzen da. Lehen eta hirugarren zikloaren artean, berriz, $p=.000$ eman du, ondorioz, dimentsioko zein aldagaitan ematen diren diferentziak aztertu da. Ondorengo taulan lehen eta hirugarren zikloaren arteko azterketen datuak jaso dira.

Taula 83

Elementu Psikopedagogikoak Lehen eta Hirugarren zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	213,95	44715,5			
Elementu psikopeda- gogikoak	3. zikloa	177	169,35	29975,5	14222,5	-3,93	.000
	Orotara	386					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaia: zikloa eta elementu psikopedagogikoak

Berdina gertatzen da bigarren eta hirugarren zikloaren artean, izan ere, $p=.001$ eman baitu probak, hau da, p alfa. 0.5 baino baxuagoa, zeinak bi ziklo horien artean ere diferentziak ematen direla esan nahi duen.

Taula 84

Elementu Psikopedagogikoak Bigarren eta Hirugarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	2. zikloa	167	191,45	31972			
Elementu psikopeda- gogikoak	3. zikloa	177	154,62	27368	11615	-3,45	.001
	Orotara	344					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Zikloak eta elementu psikopedagogikoak

Lehen eta hirugarren zikloaren artean diferentzia horiek dimentsioko zein aldagaitan ematen diren aztertu da eta ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, lau aldagaitan ematen dira diferentzia esanguratsuak: astean irakurketari eskainitako denboran, Irakurketa saioak gelako liburutegian egiten dutenen artean, irakurketa ikasle bakoitzak bere mahaian egite horretan eta herri edo auzoko liburutegira joateko kultura.

Taula 85

Elementu Psikopedagogikoak Dimentsioaren Aldagaiak Lehen eta Bigarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbes- teko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
ASTEAN ZENBAT ORDU	1. zikloa	290	224,16	46849,50	12088,50	-6,134	,000
	3. zikloa	177	157,30	27841,50			
	Orotara	370					
IRAKURKE- TA GELAKO LIBURUTE- GIAN	1. zikloa	290	226,15	47265,50	11672,50	-6,567	,000
	3. zikloa	177	154,95	27425,50			
	Orotara	370					
IRAKURKE- TA BAKOI- TZA BERE MAHAIAN	1. zikloa	290	169,07	35335,00	13390,00	-4,905	,000
	3. zikloa	177	222,35	39356,00			
	Orotara	370					
HILEAN ZENBAT ALDIZ ESKOLA LIBURUTE- GIRA	1. zikloa	290	202,15	42249,50	16688,50	-1,885	,059
	3. zikloa	177	183,29	32441,50			
	Orotara	370					

	Zikloa	N	Batezbes- teko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
HERRI/AU- ZOKO	1. zikloa	290	205,70	42991,50	15946,50	-2,538	,011
LIBURUTE- GIRA	3 .zikloa	177	179,09	31699,50			
	Orotara	370					
GIRO GOXOA	1. zikloa	290	192,27	40185,00	18240,00	-,249	,803
	3 .zikloa	177	194,95	34506,00			
	Orotara	370					
MOTIBAZIOA PIZTEKO	1. zikloa	290	187,23	39130,50	17185,50	-1,273	,203
ESTARTEGI- AK	3 .zikloa	177	200,91	35560,50			
	Orotara	370					
IRAKURZA- LETASUNA PIZTEKO ESTRATEGI- AK	1. zikloa	290	201,00	42009,50	16928,50	-1,516	,130
	3 .zikloa	177	184,64	32681,50			
	Orotara	370					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a. Aldagaiak: Elementu psikopedagogikoko aldagaiak eta 1. eta 3. zikloa

Horrela, ondorengo taulan jasotzen den moduan, astean irakurketari eskaintzen zaion denborari dagokionez, bi zikloetan puntuazio altuena *ordu bete* aukeran biltzen bada, alde handia dago batetik bestera, izan ere, 1. zikloan %33k egiten dute eta hirugarren zikloan %50,8k. Hortaz, lehen zikloan datuak sakabanatuak daude eta, bereziki, nabarmentzekoa da bi ordu baino gehiago aukeran 1. zikloan %20k hala egiten duela badio, 3. zikloan soilik %2,8k eskaintzen dizkio bi ordu baino gehiago irakurketari.

Taula 86

Irakurketari Astean Eskainitako Denbora Emaitzak Lehen eta Bigarren Zikloan

IRAKURKETARI ESKAINITAKO DENBORA*ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua			LEHEN ZIKLOA	HIRUGARREN ZIKLOA	N
ASTEAN ZENBAT DENBORA IRAKUR- KETARI	ordu erdi	Orotara	17	33	50
		%ak ZIKLOAren barruan	%8,1	%18,6	
	ordu bete	Orotara	69	90	159
		%ak ZIKLOAren barruan	%33	%50,8	
	ordu eta erdi	Orotara	51	30	81
		%ak ZIKLOAren barruan	%24,4	%16,9	
	bi ordu	Orotara	30	19	49
		%ak ZIKLOAren barruan	%14,4	%10,7	
	gehiago	Orotara	42	5	47
		%ak ZIKLOAren barruan	%20,1	%2,8	
Guztira		Orotara	209	177	386

Irakurketa gelako liburutegian egiteari dagokionean, berriz, lehen zikloan datu altuena *batzuetan* aukeran pilatzen den bitartean, hirugarren zikloan *inoiz ez* aukeran biltzen dira datu gehienak.

Taula 87

Irakurketa Saioak Gelako Liburutegian Emaitzak Lehen eta Bigarren Zikloan

IRAKURKETA GELAKO LIBURTEGIAN* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua						
			LEHEN ZIKLOA	HIRUGARREN ZIKLOA	N	
IRAKURKETA GELAKO LIBURUTEGIAN	inoiz ez	Orotara	34	75	109	
		%ak ZIKLOAren barruan	% 16,3	%42,4		
	noizbait	Orotara	35	41	76	
		%ak ZIKLOAren barruan	% 16,7	%23,2		
	batzuetan	Orotara	105	49	154	
		%ak ZIKLOAren barruan	%50,2	%27,7		
	askotan	Orotara	32	9	41	
		%ak ZIKLOAren barruan	% 15,3	%5,1		
	beti	Orotara	3	3	6	
		%ak ZIKLOAren barruan	% 1,4	%1,7		
			Orotara	209	177	386

Irakurketa ikasle bakoitzak bere mahaian egiten ote duen galdetzean, lehen zikloan gehienak *batzuetan* egiten duten bitartean (%52,6) hirugarren zikloan datuak sakabanatuak daude, nahiz eta datu altuena *askotan* aukerak eman (%33,3).

Taula 88

Irakurketa Saiok Ikasgelako Mahaian Emaitzak Lehen eta Hirugarren Zikloan

IRAKURKETA SAIOA IKASLE BAKOITZA BERE MAHAIAN* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua

			LEHEN ZIKLOA	HIRUGARRE N ZIKLOA	N
IRAKURKETA IKASLE BAKOITZA BERE MAHAIAN	inoiz ez	Orotara	9	6	15
		%ak ZIKLOAren barruan	%4,3,	%3,4	
	noizbait	Orotara	30	22	52
		%ak ZIKLOAren barruan	%14,4	%12,4	
	batzuetan	Orotara	110	47	157
		%ak ZIKLOAren barruan	%52,6	%26,6	
	askotan	Orotara	42	59	101
		%ak ZIKLOAren barruan	%20,1	%33,3	
	beti	Orotara	18	43	61
		%ak ZIKLOAren barruan	%8,6	%24,3	
		Orotara	209	177	386

Azkenik, herri edo auzoko liburutegira joateari dagokionean, lehen eta hirugarren zikloan *inoiz ez* aukeran biltzen dira datu gehienak (%41 eta %52) baina 11 puntu aldeko tartearekin zeina aipagarria den.

Taula 89

Herri edo Auzoko Liburutegira Bisitak Lehen eta Hirugarren Zikloan

HERRI AUZKO LIBURUTEGIRA* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua

			LEHEN ZIKLOA	HIRUGARR EN ZIKLOA	N	
HERRI AUZOKO LIBURUTEG IRA	inoiz ez	Orotara	86	92	242	
		%ak ZIKLOAren barruan	%41	%52		
	noizbait	Orotara	81	64	212	
		%ak ZIKLOAren barruan	%39	%36		
	batzuetan	Orotara	35	20	88	
		%ak ZIKLOAren barruan	%17	%11		
	askotan	Orotara	5	1	9	
		%ak ZIKLOAren barruan	%2,4	%0,6		
	beti	Orotara	2	0	2	
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	0		
			Orotara	209	177	386

Jarraian, bigarren eta hirugarren zikloen arteko azterketa egin da, hau da, bi ziklo hauen artean eta elementu psikopedagogikoen artean zein aldagaitan ematen diren diferentziak aztertu da. Probak hiru aldagaitan eman ditu diferentziak: *Astean irakurketari eskainitako denboran, irakurketa gelako liburutegian egiten dutenen artean eta herri edo auzoko liburutegira joateko ohituran.*

Taula 90

Elementu Psikopedagogikoak Bigarren eta Hirugarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
ASTEAN ZENBAT ORDU. IRAKUR- KETARI	2. zikloa	167	187,83	31368,00	12219,00	-2,932	,003
	3 .zikloa	177	158,30	27972,00			
	Orotara	344					
IRAKUR- KETA GELAKO LIBURU- TEGIAN	2. zikloa	167	190,28	31776,50	11810,50	-3,371	,001
	3 .zikloa	177	155,73	27563,50			
	Orotara	344					
IRAKUR- KETA BAKOI- TZA BERE MAHAIAN	2. zikloa	167	164,78	27518,50	13490,50	-1,455	,146
	3 .zikloa	177	179,78	31821,50			
	Orotara	344					
HILEAN ZENBAT ALDIZ ESKOLA LIBURU- TEGIRA	2. zikloa	167	177,72	29679,50	13907,50	-1,086	,278
	3 .zikloa	177	167,57	29660,50			
	Orotara	344					

	Zikloa	N	Batezbesteko tartea	Tarteen batura	U	Z	P
HERRI/ AUZOKO LIBURUTE GIRA	2. zikloa	167	187,35	31287,50	12299,50	-2,922	,003
	3 .zikloa	177	158,49	28052,50			
	Orotara	344					
GIRO GOXOA	2. zikloa	167	174,98	29221,50	14365,50	-,478	,632
	3 .zikloa	177	170,16	30118,50			
	Orotara	344					
MOTIBA- ZIOA PIZTEKO ESTRATE GIAK	2. zikloa	167	175,74	29348,50	14238,50	-,625	,532
	3 .zikloa	177	169,44	29991,50			
	Orotara	344					
IRAKUR- ZALETA- SUNA PIZTEKO ESTRA- TEGAK	2. zikloa	167	178,91	29878,50	13708,50	-1,232	,218
	3 .zikloa	177	166,45	29461,50			
	Orotara	344					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaiak: Elementu psikopedagogikoak aldagaiak eta 2 eta 3. zikloa

Astean irakurketari eskaintzen zaio denborari dagokionez, bi kasutan eta lehen zikloarekin gertatu moduan, *ordu bete* aukerak biltzen ditu datu gehienak baina oraingoan ere alde handiarekin. Horrenbestez, gainontzeko portzentajeei erreparatu behar zaie.

Taula 91

Irakurketari Eskaintzen Zaion Denbora Emaitzak Bigarren eta Hirugarren zikloa

IRAKURKETARI ESKAINITAKO DENBORA*ZIKLOAN: Tabulazio gurutzatua

		BIGARREN ZIKLOA	HIRUGARREN ZIKLOA	N	
ASTEAN ZENBAT DENBORA IRAKURKETARI	ordu erdi	Orotara	26	33	59
		%ak ZIKLOAren barruan	15,6	%18,6	
	ordu bete	Orotara	63	90	153
		%ak ZIKLOAren barruan	%37,7	%50,8	
	ordu eta erdi	Orotara	36	30	66
		%ak ZIKLOAren barruan	%21,6	%16,9	
	bi ordu	Orotara	25	19	44
		%ak ZIKLOAren barruan	%15	%10,7	
	gehiago	Orotara	17	5	22
		%ak ZIKLOAren barruan	%10,2	%2,8	
	Guztira	Orotara	167	177	344

Irakurketa saioak gelako liburutegian egiteari dagokionez, bigarren zikloan batzuetan egiten dutela esaten badute gehienek (%35,9) datuak oraingoan ere nahiko sakabanatuak daude. Aldiz, hirugarren zikloan nabarmen egiten du gora *inoiz ez* aukerak %42,4rekin.

Taula 92

Irakurketa Saiok Ikasgelako Liburutegian Emaitzak Bigarren eta Hirugarren Zikloan

IRAKURKETA IKASGELAKO LIBURUTEGIAN* 2. ETA 3.ZIKLOAN:

Tabulazio gurutzatua

			BIGARREN ZIKLOA	HIRUGARREN ZIKLOA	N	
IRAKURKETA GELAKO LIBURUTE- GIAN	inoiz ez	Orotara	44	75	119	
		%ak ZIKLOAren barruan	%26,3	%42,4		
	noizbait	Orotara	41	41	82	
		%ak ZIKLOAren barruan	%24,6	%23,2		
	batzuetan	Orotara	60	49	109	
		%ak ZIKLOAren barruan	%35,9	%27,7		
	askotan	Orotara	18	9	27	
		%ak ZIKLOAren barruan	%10,8	%5,1		
	beti	Orotara	4	3	7	
		%ak ZIKLOAren barruan	%2,4	%1,7		
			Orotara	167	177	386

Azkenik, *herri edo auzoko liburutegira* joaten ote diren galdetzean, bigarren zikloko %40,1k *noizbait* doala dio, baina hirugarren zikloko %52k *inoiz ez* dela joaten dio.

Taula 93

Herri edo auzoko Liburutegira Bisitak Bigarren eta Hirugarren Zikloan

HERRI EDO AUZOKO LIBURUTEGIRA* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua

			BIGARREN ZIKLOA	HIRUGARREN ZIKLOA	N	
HERRI AUZOKO LIBURU- TEGIRA	inoiz ez	Orotara	64	92	138	
		%ak ZIKLOAren barruan	%38,3	%52		
	noizbait	Orotara	67	64	131	
		%ak ZIKLOAren barruan	%40,1	%36,2		
	batzuetan	Orotara	33	20	53	
		%ak ZIKLOAren barruan	%19,8	%11,3		
	askotan	Orotara	3	1	4	
		%ak ZIKLOAren barruan	%1,8	%0,6		
	beti	Orotara	0	0	0	
		%ak ZIKLOAren barruan	0	0	0	
			Orotara	167	177	344

Bestalde, *irakur aukeraketa* dimentsioan ere eman dituzte diferentzia esanguratsuak etapako zikloen arteko alderaketek. Horiek aztertzeko Mann Whitney-ren U proba egin da beste dimentsioekin egin den bezala, eta oraingoan hiru zikloen artean desberdintasunak ematen direla konprobatu da ondorengo tauletan jasotzen den moduan.

Taula 94

Irakur Aukeraketa Lehen eta Biharren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	204,73	42789			
Irakur aukeraketa					14059	-3,25	.000
	2. zikloa	167	168,19	28087			
	Orotara	376					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Irakur aukeraketa eta 1. eta 2. zikloa

Taula 95

Irakur Aukeraketa Lehen eta Hirugarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	222,91	46588			
Irakur aukeraketa					12350	-5,64	.000
	3. zikloa	177	158,77	28103			
	Orotara	386					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Irakur aukeraketa eta 2. eta 3. zikloan

Taula 96

Irakur Aukeraketa Bigarren eta Hirugarren Zikloan

Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
2 zikloa	167	186,15	31087			
Irakur aukeraketa				12500	-2,48	0,01
3. zikloa	177	159,62	28253			
Orotara	344					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Irakur aukeraketa eta 2. eta 3. zikloa

Kasu honetan hiru zikloen artean diferentzia esanguratsuak ematen direnez, hau da, hirutan p balioa .05 baino baxuagoa eman duenez, dimentsioaren zein aldagaitan ematen diren aztertzeke hiru zikloak batera aztertu ditugu. Kruskal Walliseko probak hiru aldagaien arteko alderaketa egiteko aukera ematen duenez, oraingoan berau erabili da. Hurrengo taulan ikusi daitekeen moduan, irakurri beharreko *liburu kopuruan*, *Ikasleek aukeratzen dituzte*, *ilustrazioak kontuan hartuta* eta *zailtasun mailagatik* dimentsioetan ematen dira diferentzia esanguratsuak.

Taula 97*Irakur Aukeraketa Dimentsioaren Aldagaiak Zikloetan*

	Zikloa	N	M	DS	Chi Karratua	P
IRAKURRI BEHARREKO LIBURU KOPURUA	1. zikloa	209	2,33	1,53	19,52	.000
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IKASLEEK AUKERATZEN DITUZTE	1. zikloa	209	3,66	1.014	7,2	.027
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IRAKASLEEK AUKERATZEN DITUZTE	1. zikloa	209	2,95	.947	3,891	.143
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IKASMATEARIALETAKO IRAKURGAIK DIRA	1. zikloa	209	3.02	.865	3.892	.143
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
ESKOLAK DUEN ZERRENDATIK AUKERATZEN DIRA	1. zikloa	209	2,54	1.019	3,343	.188
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				

	Zikloa	N	M	DS	Thi Karratua	P
PROIEKTU	1. zikloa	209	2,85	.909	2,575	.276
DESEBRDINETATIK	2 .zikloa	167				
PROPOSATUTAKOAK	3. zikloa	177				
FUNTZIO	1. zikloa	209	3.15	.835	4,569	.102
PEDAGOGIKOENGATIK	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
HGL LEHENETSI	1. zikloa	209	3.98	.837	.293	.864
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IKASLEEN	1. zikloa	209	3,69	.820	4,559	.102
GUSTUTKOAK	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
ILUSTRAZIOENGATIK	1. zikloa	209	2,55	.947	65,245	.000
	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				
ADINA KONTUAN	1. zikloa	209	4,42	.676	2,183	.336
HARTUTA	2 .zikloa	167				
	3. zikloa	177				

	Zikloa	N	M	DS	Thi Karratua	P
ZAILTASUNAGATIK	1. zikloa	209	3.90	.872	10,447	.005
	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Irakur aukeraketa eta zikloak

Jarraian, estatistikoki esanguratsua den diferentzia eman duten aldagaiek ziklo bakoitzean izandako emaitzak jasotzen dira taula desberdinetan, portzentaje altuenak morez nabarmendu ditugu, orain arte egin bezala, eta kolore grisarekin aipagarriak diren hainbat datu; batzuetan alde handia dagoelako kopuruetan ziklo batetik bestera eta, beste batzuetan, datu gehienak zein aukeren artean banatzen diren ikusi ahal izateko.

Lehenengo taulan irakurri beharreko irakurgai kopuruari buruzko datuak jaso ditugu eta lehen zikloan eta bigarren eta hirugarren zikloaren artean alde handia dagoela ikusi dezakegu; izan ere, lehen zikloan guztiz sakabanatuak daude datuak eta bigarren zikloan eta hirugarren zikloan, berriz, lehen eta bigarren aukeretan biltzen dira datu gehienak, hau da, 0-3 eta 4-6 bitartean. Nabarmentzeko da ere lehen zikloan 13 irakurgai baino gehiagoko aukera %18k aukeratu duela eta aldiz bigarren eta hirugarren zikloan ehuneko oso baxuak biltzen direla aukera honetan.

Taula 98

Irakurri beharreko Irakurgai Kopurua Emaitzak. Zikloak

IRAKURRI BEHARREKO LIBURU KOPURUA* ZIKLOA tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IKASLEEK URTEAN IRAKURRI BEHARRE- KO LIBURUAK	0-3 bitartean	Orotara	56	50	63	169
		%ak ZIKLOAren barruan	%27	%30	%36	
	4-6 bitartean	Orotara	52	60	68	180
		%ak ZIKLOAren barruan	%25	%36	%38	
	7-9 bitartean	Orotara	45	32	32	109
		%ak ZIKLOAren barruan	%22	%19	%18	
	10-12 bitartean	Orotara	19	13	9	41
		%ak ZIKLOAren barruan	%9	%8	%5	
	13 baino gehiago	Orotara	37	12	5	54
		%ak ZIKLOAren barruan	%18	%7	%3	
		Orotara	209	167	177	553

Ikasleek aukeratzen ote dituzten galdetzean, berriz, hiru zikloetan *askotan* aukerak biltzen ditu kopuru altuenak, baina beste aukera batzuetan alde handiak ikusi ditzakegu, besteak beste, noizbait aukerak zeinak lehen eta bigarren zikloan ehuneko nahiko baxuak ematen dituen eta hirugarren zikloan 10 puntu gehiago lortzen dituen.

Taula 99

Ikasleek Aukeratzten Dituzte Emaitzak. Zikloak

IKASLEEK AUKERATZEN DITUZTE* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IKASLE- EK AUKE- RATZEN DITUZ- TE	inoiz ez	Orotara	4	3	6	13
		%ak ZIKLOAren barruan	%2	%2	%3	
	noizbait	Orotara	15	14	32	61
		%ak ZIKLOAren barruan	%7	%8	%18	
	batzuetan	Orotara	61	44	44	149
		%ak ZIKLOAren barruan	%29	%26	%25	
	askotan	Orotara	86	61	61	208
		%ak ZIKLOAren barruan	%41	%37	%35	
	beti	Orotara	43	45	34	122
		%ak ZIKLOAren barruan	%21	%27	%19	
		Orotara	209	167	177	553

Irakur aukeraketan irakurgaiak dituen ilustrazioak kontuan hartzen ote diren aztertzean, ikusi dezakegu lehen eta bigarren zikloan *batzuetan* hartzen direla kontuan, baina lehen zikloan *askotan* aukerak datu nahiko biltzen ditu eta bigarren zikloan, berriz, batzuetan aukerari *noizbait* aukeran dauden datuak gehitu behar zaizkio gehiengoak kalkulatzeko. Hirugarren zikloan, ordea, *noizbait* aukeran biltzen dira datu gehienak eta *inoiz ez* aukerarekin indartzen da.

Taula 100

Ilustrazioengatik Aukeratzen Dituzte Emaitzak. Zikloak

		ILUSTRAZIOENGATIK* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua				
		1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N	
ILUSTRA- ZIOENGA- TIK	inoiz ez	Orotara	16	23	47	86
		%ak ZIKLOAren barruan	%8	%14	%27	
AUKE- RATZEN DITUZTE	noizbait	Orotara	45	52	69	166
		%ak ZIKLOAren barruan	%22	%31	%39	
	batzuetan	Orotara	94	69	53	216
		%ak ZIKLOAren barruan	%45	%41	%30	
	askotan	Orotara	51	22	8	81
		%ak ZIKLOAren barruan	%24	%13	%5	
	beti	Orotara	3	1	0	4
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	%1	0	
		Orotara	209	167	177	553

Azkenik, irakurgaiak dituen zailtasunengatik aukeratzen ote den aztertu dugu eta lehen zikloan, apur bat sakabanatuak agertzen badira ere datuak, *beti* aukeran biltzen dira datu gehienak %31rekin. Bigarren eta hirugarren zikloan, ordea, *askotan* hartzen dute kontuan irakurgaiak izan dezakeen zailtasuna aukeratzeko garaian. labaina, azken bi ziklo horietan desberdinak dira bigarren kopuru altuenak taulan kolore grisarekin nabarmenduta ikusi dezakegun moduan.

Taula 101

Zailtasunagatik Mailaren Arabera Aukeratzeko Zikloak

ZAILTASUNAGATIK* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
ZAILTA-SUNAGATIK AUKERATU	inoiz ez	Orotara	0	2	4	6
		%ak ZIKLOAren barruan	0	%1	%2	
	noizbait	Orotara	3	12	13	28
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	%7	%7	
	batzuetan	Orotara	46	31	43	120
		%ak ZIKLOAren barruan	%22	%19	%24	
	askotan	Orotara	95	83	82	260
		%ak ZIKLOAren barruan	%26	%50	%46	
	beti	Orotara	65	39	35	139
		%ak ZIKLOAren barruan	%31	%23	%20	
Guztia		Orotara	209	167	177	553

Zikloekin amaitzeko, *irakurketa mota eta xedea* dimentsioa aztertu da eta hau ere Mann Whitney-ren U probarekin egin da. *Irakur aukeraketan* gertatu den moduan eta hurrengo tauletan ikusi daitekeen bezala, hiru zikloen artean desberdintasunak ematen direla konprobatu da, guztietan p balioa .05 baino baxuagoa eman duenez eta ondorengo hiru tauletan ikusi daitekeen moduan.

Taula 102

Irakurketa Mota eta Xedea Lehen eta Bigarren Zikloetan

	zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	197,9	41361,5			
Irakurketa mota/xedea					15486,5	-1,89	0,06
	2. zikloa	167	176,73	29514,5			
	Orotara	376					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaia: zikloa eta irakurketa mota eta xedea

Taula 103

Irakurketa Mota eta Xedea Lehen eta Hirugarren Zikloan

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	1. zikloa	209	215,97	45137			
Irakurketa mota eta xedea					13801	-4,32	.000
	3. zikloa	177	166,97	29554			
	Orotara	386					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaia: zikloa eta irakurketa mota eta xedea

Taula 104

Irakurketa Mota eta Xedea Bigarren era Hirugarren Zikloa

	Zikloa	N	Batezbesteko tarteak	Tarteen batura	U	Z	P
	2. zikloa	167	184,53	30817			
Irakurketa mota eta xedea					12770	-2,19	0,03
	3. zikloa	177	161,15	28523			
	Orotara	344					

p<.05:**p<.01;***p<.001

a Aldagaia: zikloa eta irakurketa mota eta xedea

Diferentziak dimentsioaren zein aldagaitan ematen diren aztertzeko, Krukal Wallis proba erabili da oraingoan ere zikloen artean diferentziak eman dituenaz. Horrela, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, *iazko lorpen mailaren ezagutzan, irakurketa xedea adierazteko unean, banaka irakurri, binaka/taldeka irakurri, irakurketa kritikoa, irakurketa ludikoa eta irakasleek ahoz irakurri* aldagaietan ematen ditu diferentzia esanguratsuak.

Taula 105

Irakurketa Mota eta Xedea Dimentsioaren Aldagaiak Zikloetan

	Zikloa	N	M	DS	Txi karratua	P
AURREKO	1. zikloa	209	3.73	1,083	19,960	.000
URTEKO LORPEN MAILA	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				

	Zikloa	N	M	DS	Txi karratua	P
IRAKURKETA	1. zikloa	209	3,46	.975	7,446	.024
XEDEA ADIERAZI	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
BANAKA	1. zikloa	209	3,39	.782	7,267	.026
IRAKURRI	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
BINAKA/TALDEKA	1. zikloa	209	2,99	.787	13,248	.001
IRAKURRI	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IRAKURKETA	1. zikloa	209	2,97	.724	2,745	.253
SELEKTIBOA	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IRAKURKETA	1. zikloa	209	3,50	.776	1,379	.502
ULERKORRA	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IRAKURKETA	1. zikloa	209	3,11	.816	7,832	.020
KRITIKOA	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				

	Zikloa	N	M	DS	Txi karratua	P
IRAKURKETA	1. zikloa	209	3.63	.691	6,018	.049
LUDI-KOIA	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IRAKASLEEK	1. zikloa	209	3,45	.731	51,969	.000
AHOZ IRAKURRI	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				
IKASLEEK AHOZ	1. zikloa	209	3,48	.705	1,444	.487
IRAKURRI	2. zikloa	167				
	3. zikloa	177				

p<.05;**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Irakur aukeraketa eta zikloak

Jarraian, diferentzia eman duten aldagaiek ziklo bakoitzean izandako emaitzak jasotzen dira taula desberdinetan, ehuneko altuenak morez nabarmenduz eta grisez bigarren datu altuena edo ziklo batetik bestera alde handia dagoenean.

Iazko ikaskuntza lorpen mailari dagokionez, hiru zikloetan biltzen dira datu gehienak askotan aukeran baina ez dira datu oso altuak, beraz, beste aukeren emaitzak zeintzuk izan diren aztertu behar da, bertan ematen direlako desberdintasun handienak. Horrela, lehen zikloan goiko aukerek puntuazio altuagoa lortzen duten bitartean, bigarren eta hirugarren zikloan beheragoko aukeretan ere biltzen dira datuak, besteak beste, batzuetan aukeran %27 bigarren zikloan eta %28 hirugarrenean.

Taula 106

Aurreko Urteko Ikaslearen Irakurketa Mailaren Ezagutza Zikloetan

IAZKO IRAKURKETA MAILA EZAGUTU* ZIKLOA			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IAZKO IRAKU RKE- TA	inoiz ez	Orotara	4	7	12	23
		%ak ZIKLOAren barruan	%2	%4	%7	
MAILA EZA- GUTU	batzuetan	Orotara	11	16	21	48
		%ak ZIKLOAren barruan	%5	%10	%12	
	noizbait	Orotara	43	45	50	138
		%ak ZIKLOAren barruan	%21	%27	%28	
	askotan	Orotara	78	57	57	192
		%ak ZIKLOAren barruan	%37	%34	%32	
	beti	Orotara	73	42	37	152
		%ak ZIKLOAren barruan	%35	%25	%21	
		Orotara	209	167	177	553

Ikasleei irakurri aurretik irakurketa xedea adierazten ote zaien galdetzen denean, berriz, bigarren zikloaren eta lehen eta hirugarren zikloaren artean daudela desberdintasun handienak esan dezakegu; izan ere, lehen eta hirugarren zikloaren artean ez baita desberdintasun handirik ematen, ez bada *beti* aukeran ematen den 8 puntuko diferentzia.

Taula 107

Irakurketa Xedea Adierazi Emaitzak. Zikloak

IRAKURKETA XEDEA ADIERAZI* ZIKLOA tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IRA- KUR- KETA XEDEA	inoiz ez	Orotara	5	6	8	19
		%ak ZIKLOAren barruan	%2	%4	%5	
ADIE- RAZI	noizbait	Orotara	18	19	25	62
		%ak ZIKLOAren barruan	%9	%11	%14	
	batzuetan	Orotara	69	66	60	195
		%ak ZIKLOAren barruan	%33	%40	%34	
	askotan	Orotara	80	56	66	202
		%ak ZIKLOAren barruan	%38	%34	%37	
	beti	Orotara	37	20	18	75
		%ak ZIKLOAren barruan	%18	%12	%10	
Guztira		Orotara	209	167	177	553

Banaka irakurtzeari dagokionean, lehen eta bigarren zikloaren artean egon badaude diferentziak, nahiz eta oso nabarmenak ez izan, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan. Aldiz, hirugarren zikloarekin badago aldea eta honela lehen bietan *batzuetan* aukeran biltzen badira datu gehienak, hirugarren zikloan *askotan* aukeran pilatzen dira (%47).

Taula 108

Banaka Irakurri. Zikloak

BANAKA IRAKURRI* ZIKLOA: Tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
BANA- KA IRAKU- RRI	inoiz ez	Orotara	2	2	5	9
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	%1	%3	
	noizbait	Orotara	17	10	15	42
		%ak ZIKLOAren barruan	%8	%6	%9	
	batzuetan	Orotara	114	85	62	261
		%ak ZIKLOAren barruan	%55	%51	%35	
	askotan	Orotara	68	56	83	207
		%ak ZIKLOAren barruan	%35	%34	%47	
	beti	Orotara	8	14	12	34
		%ak ZIKLOAren barruan	%4	%8	%7	
		Orotara	209	167	177	553

Binaka edo taldeka irakurtzeari dagokionez, hiru zikloetan *batzuetan* egiten dute erdiek baino gehiagok, baina bigarren aukeretan ematen dira desberdintasunak. Horrela, lehen bi zikloetan *askotan* aukera da bigarren datu kopuru altuena jasotzen duen aukera eta aldiz hirugarren zikloan *noizbait* egiten dutela dio %25k ondorengo taula ikusi dezakegun moduan.

Taula 109

Irakurketa Partekatua Emaitzak. Zikloak

		BINAKA TALDEKA* ZIKLOA tabulazio gurutzatua				
		1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3.ZIKLOA	N	
BINAKA/ TALDEKA IRAKURRI	inoiz ez	Orotara	5	9	10	24
		%ak ZIKLOAren barruan	%2	%5	%6	%4
	noizbait	Orotara	25	25	45	95
		%ak ZIKLOAren barruan	%12	%15	%25	%17
	batzuetan	Orotara	123	88	90	301
		%ak ZIKLOAren barruan	%59	%53	%51	%54
	askotan	Orotara	55	44	28	127
		%ak ZIKLOAren barruan	%26	%26	%16	%23
	beti	Orotara	1	1	4	6
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	%1	%2	%1
		Orotara	209	167	177	553

Aztertu den hurrengo aldagaia irakurketa kritikoa izan da eta kasu honetan berdina gertatzen da. Hau da, *batzuetan* aukeran biltzen dira ehuneko altuenak hiru zikloetan. Alabaina, lehen zikloan noizbait eta askotan aukeren artean banatzen dira ia gainontzeko datu guztiak eta, aldiz, bigarren eta hirugarren zikloetan *askotan* aukerarekin batuko lirateke datu gehienak bi ziklo horietan.

110 taula

Irakurketa Kritikoa Emaitzak. Zikloak

IRAKURKETA KRITIKOA* ZIKLOA tabulazio gurutzatua			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IRAKUR- KETA KRITIKOA	inoiz ez	Orotara	3	7	4	14
		%ak ZIKLOAren barruan	%1,4	%4,2	%2,3	
	noizbait	Orotara	45	27	22	94
		%ak ZIKLOAren barruan	%21,5	%16,2	%12,4	
	batzuetan	Orotara	104	90	86	280
		%ak ZIKLOAren barruan	%49,8	%53,9	%48,6	
	askotan	Orotara	51	39	55	145
		%ak ZIKLOAren barruan	%24,4	%23,4	%31,1	
	beti	Orotara	6	4	10	20
		%ak ZIKLOAren barruan	%2,9	%2,4	%5,6	
		Orotara	209	167	177	553

Irakurketa ludikoari dagokionez, hasiera batean eta datuei erreparatuta hiru zikloen artean ez dela desberdintasunik ematen esan genezake, izan ere, datuak antzera banatzen dira hiru zikloetan gehiengo kopuruei erreparatua. Baina puntuazioaren aldetik alde handia dago batetik bestera, eta hortik estatistikoki esanguratsua den diferentzia ematea probak. Esaterako, lehen zikloan %60k *askotan* proposatzen du irakurketa ludikoa irakurketa saioetan eta aldiz hirugarren zikloan %4k.

Taula 111

Irakurketa Ludikoa Emaitzak. Zikloak

IRAKURKETA LUDIKOA* ZIKLOA tabulazio gurutzatua		1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N	
IRAKUR- KETA LUDI- KOA	inoiz ez	Orotara	0	0	1	1
		%ak ZIKLOAren barruan	0	0	%1	0
	noizbait	Orotara	5	6	12	23
		%ak ZIKLOAren barruan	%2	%4	%7	%4
	batzuetan	Orotara	64	67	67	198
		%ak ZIKLOAren barruan	%31	%40	%38	%36
	askotan	Orotara	125	87	78	290
		%ak ZIKLOAren barruan	%60	%52	%44	%52
	beti	Orotara	15	7	19	41
		%ak ZIKLOAren barruan	%7	%4	%11	%7
		Orotara	209	167	177	553

Azkenik, irakasleek ahoz irakurtzen ote duten aztertu da eta oraingoan ere puntuazioan ematen diren aldeak aipatu beharra dago. Horrela, lehen zikloan %61k askotan egiten duen bitartean bigarren eta hirugarren zikloan jaitsi egiten da kopurua

Taula 112

Ikasleek Ahoz Irakurri Emaitzak. Zikloak

IRAKASLEEK AHOZ IRAKURRI* ZIKLOA tabulazio gurutzatua

			1. ZIKLOA	2. ZIKLOA	3. ZIKLOA	N
IRAKASLE- EK AHOZ IRAKURRI	inoiz ez	Orotara	1	0	5	6
		%ak ZIKLOAren barruan	%1	0	%3	%1
	noizbait	Orotara	9	10	22	41
		%ak ZIKLOAren barruan	%4	%6	%12	%7
	batzuetan	Orotara	59	73	93	225
		%ak ZIKLOAren barruan	%28	%44	%53	%41
	askotan	Orotara	127	78	56	261
		%ak ZIKLOAren barruan	%61	%47	%32	%47
	beti	Orotara	13	6	1	20
		%ak ZIKLOAren barruan	%6	%4	%1	%4
		Orotara	209	167	177	553

4.1.2.4. IKASTETXEEN TAMAINAREN ARABERAKO ALDERAKETA

Ondorengo atalean ikastetxearen tamainaren arabera desberdintasunik ematen oten den azterketaren emaitzak jasotzen dira. Horretarako prozedura bera erabili da, hau da ehunekoak kalkulatu dira eta ondoren proba ez parametrikokoak aplikatu dira. Probek tamainaren arabera ez dela desberdintasun esanguratsurik ematen adierazten dute, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan. P balio guztiak .05 baino altuagoak dira eta horrek zehazten du ez dela desberdintasun esanguratsurik ematen.

Taula 113

Dimentsioak Ikastegiaren Tamainaren Arabera

	Tamaina	N	M	SD	CHI karratua	P
Elementu psikologiko eta pedagogikoak	Txikia	72	27,96	3,468	1,76	.415
	Ertaina	391				
	Handia	90				
Irakur aukeraketa	Txikia	72	42,03	4,759	.567	.753
	Ertaina	391				
	Handia	90				
Irakurketa mota eta xedeak	Txikia	72	33,71	3,637	2,44	.294
	Ertaina	391				
	Handia	90				
Ebaluazioa	Txikia	72	16,30	3,265	1,36	.505
	Ertaina	391				
	Handia	90				

p<.05:**p<.01;***p<.001

a aldagaia: Ikastetxearen tamaina

4.1.3. ALDAGAIEN ARTEKO KORRELAZIOAK

Ondorengo analisian, beste elementu batzuk literatur gaitasunaren lanketan eragin dezaketen aztertu da, besteak beste, irakasleek literaturarekin duten harremana bere praktikan eragiten ote duen aztertu da, izan ere, erlazio horrek ere gure diagnosia baldintza dezake. Horretarako, Spearman-en rho (horiz taulan) balioa erabiliz, hainbat aldagaien artean estatistikoki esanguratsuak diren korrelazioak ematen ote diren aztertu eta jasoko dira ondorengo azpiataletan.

4.1.3.1. DIMENTSION ARTEKO KORRELAZIOAK

Hasteko, lau dimentsioen arteko balizko korrelazioak bilatu dira eta ondorengo taulan ikus daitekeen moduan, aldagai guztien artean nolabaiteko korrelazioak daudela ziurtatzen da, izan ere, rho balio guztiak 1 eta -1 baloreen artean daude; are gehiago, positiboki korrelazionatzen dute, guztiek balore positiboak ematen dituztelako. Horrek esan nahi du, dimentsio batean puntuazio altuagoa⁴ ematen bada, beste dimentsioan ere hala gertatuko dela. Hala eta guztiz ere, rho balioei erreparatzen badiegu, ematen diren korrelazioak ahulak direla esan beharra dago, ia kasu guztietan $r(553) = <.50>.26$, $p=.000$ esangurarekin. *Elementu psikopedagogikoen eta ebaluazioaren* kasuan, berriz, korrelazio baxua du, $r(553)=.132$, $p=.000$ esangurarekin. Horrela, kasu guztietan, faktore gehiagori egotzi behar zaio korrelazioa. Gogoratu dezagun, rho balioa interpretatzeko ondorengo tartei erreparatuko diegula (Hernandez Sampieri eta Fernandez Collado, 1998).

Tarteen erlazioa

.0 – .25: korrelazio baxua

0.26- .50: korrelazioa ahula

.51- .75: Erdi mailakoa eta altua artean

.76- 1,00: Altua eta perfektuaren artea

⁴Aukerak dira: “inoiz ez” “noizbait” “batzuetan” “askotan” “beti”

Taula 114

Dimentsioen Arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota eta xedea	Ebaluazioa
Spearman- en Rho	Elementu psikopeda- gogikoak	Korrelazio koefizientea	,364**	,329**	,132**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
		N	553	553	553
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea	-	,501**	,289**
		Sig. (bilateral)	-	.000	.000
		N	-	553	553
	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea	-	-	,381**
		Sig. (bilateral)	-	-	.000
		N	-	-	553

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

Beraz, nahiz eta ematen diren korrelazioak ahulak eta baxuak izan, behin dimentsio guztiek euren artean erlazionatzen direla frogatzean, horiek aldagai pertsonalekin alderatu ditugu.

4.1.3.2. GENEROAREN ARABERA

Ondorengo atalean, dimentsioen arteko korrelazioetan generoaren faktorea txertatzean zer gertatzen den aztertzen da. Horrela, emakumezko eta gizonezkoen kasuetan, bietan, mantentzen dira estatistikoki esanguratsuak diren dimentsio guztien

arteko korrelazioak. Hala eta guztiz ere, emakumezkoen kasuan korrelazioak ahulak izaten jarraitu arren, $r(416) < .50$, rho balioa jaitsi egiten da guztietan. Gizonezkoen kasuan, ordea, nabarmentzekoa da, *irakurketa aukeraketa eta Irakurketa motaren* kasuan, modu ertainean edo altuan korrelazionatzen duela, $\rho = .545$ denez. Gainera rho balioa guztiek gora egiten dute. Ez bitarren kasuan, guztiz aldatzen da, eta korrelazioa negatiboa da *elementu psikopedagogikoen* kasuan. Honek esan nahi du, dimentsio batean puntuazio altuagoa emanez gero, bestean baxuagoa emango duela. Hala eta guztiz ere, soilik *elementu psikopedagogikoen eta ebaluazioaren* arteko korrelazioa da esanguratsua, $p = .04$ rekin. Hori bai, $\rho = -.764$ denez, korrelazio altu edo perfektuaz hitz egin behar dugu.

Taula 115

Generoa eta Dimentsioen Arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spear- manen rho	EMAKU- MEA	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,359**	,312**	,103*
			Sig. (bilaterala)	.000	.000	0,04
			N	418	418	418
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,485**	,295**
			Sig. (bilaterala)		.000	.000
			N		418	418
		Irakurketa mota eta xede	Korrelazio koefizientea			,380**
			Sig. (bilaterala)			.000
			N			418

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spear- manen rho	GIZONA	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,368**	,406**	,327**
			Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
			N	128	128	128
	Irakur aukeraketa	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,545**	,278**
			Sig. (bilateral)		.000	.000
			N		128	128
	Irakurketa mota xede	Irakurketa mota xede	Korrelazio koefizientea			,385**
			Sig. (bilateral)			.000
			N			128
EZ BITARRA	Elementu psikopeda- gogikoa	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	-,009	-,336	-,764*
			Sig. (bilateral)	,984	,461	,046
			N	7	7	7
	Irakur aukeraketa	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,092	,394
			Sig. (bilateral)		,845	,381
			N		7	7
	Irakurketa mota xede	Irakurketa mota xede	Korrelazio koefizientea			,364
			Sig. (bilateral)			,423
			N			7

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

a. GENEROA

4.1.3.3. ADINAREN ARABERA

Adinak ere korrelazioak aldatzen ditu. Gazteagoen eta zaharragoen artean baloreek gora egiten dute, eta tarteko adinetan esangura galtzen dute. Nabarmentzekoa da, 50- 60 eta 60< koen artean *irakur aukeraketa* eta *irakurketa motaren* artean ematen diren erdi mailako eta altuaren bitarteko korrelazioak $\rho=.634$ eta $\rho=.618$ baloreekin.

Taula 116

Irakasleren Adinaren eta Dimentsioaren Arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spearman -en rho	ADINA (23-30)	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,476**	,472**	,371**
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,000
			N	101	101	101
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,295**	,408**
			Sig. (bilaterala)		,003	,000
			N		101	101
		Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea			,449**
			Sig. (bilaterala)			,000
			N			101
ADINA (31-40)	Elementu psiko-pedagogikoak	Korrelazio koefizientea	,245**	,281**	,031	
		Sig. (bilaterala)	,006	,002	,736	
		N	124	124	124	

				Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	ADINA (31-40)	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,505**	,323**
			Sig. (bilaterala)		,000	,000
			N		124	124
	ADINA (41-50)	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,428**
			Sig. (bilaterala)			,000
			N			124
ADINA (51-60)	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,276**	,326**	,039	
		Sig. (bilaterala)	,001	,000	,654	
		N	137	137	137	
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,459**	,277**	
		Sig. (bilaterala)		,000	,001	
		N		137	137	
ADINA (51-60)	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,275**	
		Sig. (bilaterala)			,001	
		N			137	
ADINA (51-60)	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,443**	,283**	,141	
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,069	
		N	167	167	167	
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,634**	,254**	
		Sig. (bilaterala)		,000	,001	
		N		167	167	

				Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearman rho	ADINA (51-60)	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,370**
			Sig. (bilaterala)			,000
			N			167
	ADINA (60<)	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,442*	,368	,340
			Sig. (bilaterala)	,031	,077	,104
			N	24	24	24
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,618**	,041
			Sig. (bilaterala)		,001	,850
			N		24	24
		Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,310
			Sig. (bilaterala)			,141
			N			24

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

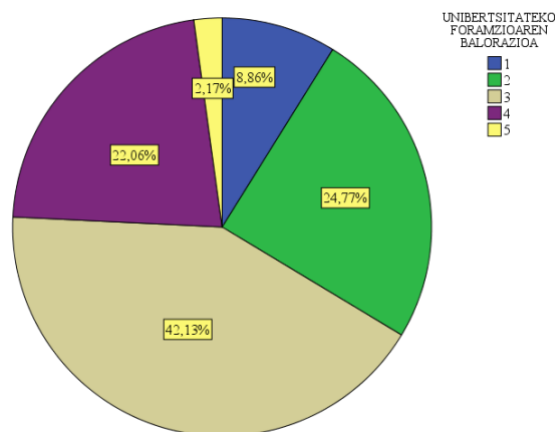
a. ADINA

4.1.3.4. UNIBERTSITATEKO FORMAIZIOAREN BALORAZIOAREN ARABERA

Lehenik eta behin, unibertsitateko formazioa nola baloratzen duten, aztertu da eta ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, %42,13ak 3ko puntuazioa ematen dio eta 2 eta 4koak oso parekatuta daudela.

Taula 117

Unibertsitatean jasotako formazioaren balorazioa



Emaitza horiek kontuan hartuta, horrek zenbaterainoko eragina duen aztertu da eta zenbaitetan dimentsio batzuen artean ematen diren korrelazioak esangura galtzen dute. Nabarmentzeko da formazioari puntuazio altuena, hau da 5koa eman duten horien artean esangura guztiak galdu egiten direla. Horrek esan nahi du, ezin dugula orokortu formazioa oso ondo baloratzen dutenek antzera jarduten direnik dimentsio batean eta bestean.

Taula 118

Unibertsitateko Formazioaren Balorazioaren eta Dimentsioen Arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spearmanen rho	UNIB. FORMAZIOA 1	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,201	,339*	,086
			Sig. (bilaterala)	,166	,017	,558
			N	49	49	49
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,539**	,125
			Sig. (bilaterala)		,000	,392
			N		49	49

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearman- rho	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,457**
		Sig. (bilaterala)			,001
		N			49
UNIB. FORMAZIOA 2	Elementu psikopeda- gogikoak	Korrelazio koefizientea	,305**	,399**	,091
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,290
		N	137	137	137
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,330**	,322**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		137	137
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio. koefizientea			,321**
		Sig. (bilaterala)			,000
		N			137
UNIB. FORMAZIOA 3	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,389**	,248**	,051
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,440
		N	233	233	233
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,495**	,214**
		Sig. (bilaterala)		,000	,001
		N		233	233
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,349**
		Sig. (bilaterala)			,000

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa		
Spearmanen rho	UNIB. FORMAZIOA 4	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,438**	,402**	,337**	
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,000	
			N	122	122	122	
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,644**	,424**	
			Sig. (bilaterala)		,000	,000	
			N		122	122	
		Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,426**	
			Sig. (bilaterala)			,000	
			N			122	
UNIB. FORMAZIOA 5	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,271	,045	,166		
		Sig. (bilaterala)	,394	,889	,606		
		N	12	12	12		
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,393	,186		
		Sig. (bilaterala)		,207	,564		
		N		12	12		
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,490		
		Sig. (bilaterala)			,106		
		N			12		

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

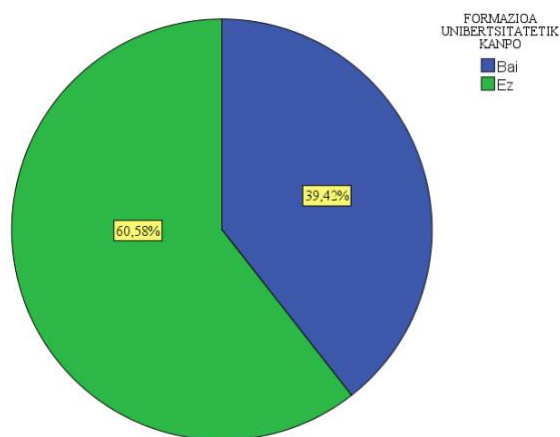
a. UNIBERTSITATEKO FORMAZIOAREN BALORAZIOAREN ARABERA

4.1.3.5. FORMAZIOA UNIBERTSITATETIK KANPO JASO DUTEN ARABERA

Aurreko atalean egin bezala, unibertsitatetik kanpo formazioa jaso dutenen eta ez dutenen arteko portzentajeak kalkulatu dira eta ondorego taulan jaso dira. Ikusi daitekeen moduan gehiengoak ez du inoiz formaziorik jaso.

Taula 119

Formazioa Unibertsitatetik Kanpo



Behin ikusita gehiengoak unibertsitatetik formaziorik jaso ez duela, horrek zenbaterainoko eragina duen aztertu da. Taulan ikusi daitekeen moduan, bai batean eta bai bestean, dimentsioek elkarren artean korrelazionatzen jarraitzen badute ere, elementu psikopedagogikoen eta ebaluazioaren arteko korrelazioan, diferentzia ematen da formazioa jaso eta jaso ez dutenen artean, eta bigarrenaren kasuan esangura galdu egiten da.

Taula 120

Formazioa Unibertsitatetik Kanpo eta Dimentsioen arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa		
Spearmanen rho	BAI	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,388**	,334**	,201**	
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,003	
			N	218	218	218	
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,557**	,335**	
				Sig. (bilaterala)		,000	,000
				N		218	218
		Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea			,334**	
				Sig. (bilaterala)			,000
				N			218
EZ		Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,333**	,325**	,091	
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,098	
			N	335	335	335	
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,468**	,266**	
				Sig. (bilaterala)		,000	,000
				N		335	335

		Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	EZ	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea	,414**
			Sig. (bilaterala)	,000
			N	335

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

**.. Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

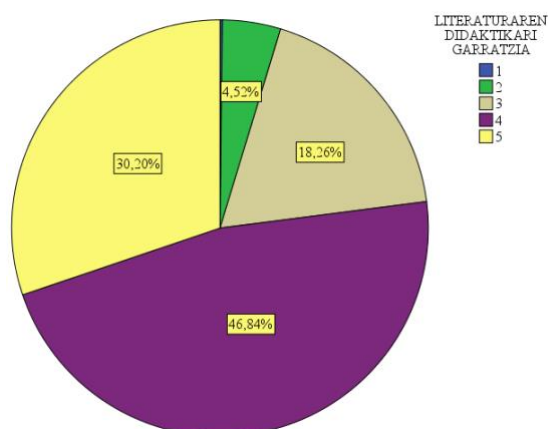
a. FORMAZIOA UNIBERTSITATETIK KANPO

4.1.3.6. LITERATURAREN DIDAKTIKARI EMATEN DIOTEN GARRANTZIAREN ARABERA

Irakasleei Lehen Hezkuntzako etapan literaturaren didaktikaren garrantziaz galdetu zaie eta ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan, gehienentzat garrantzi handiko aldagaia da.

Taula 121

Etapan Literaturaren Didaktikari Ematen Dioten Garrantzia



Ondorengo taulan aldagaia txertatzean ere hainbat korrelazio berresten dira, eta Rho baloreei erreparatu gero, esan dezakegu, gero eta puntuazio altuagoa eman literaturaren didaktikak duen garrantzia, gero eta korrelazio estuagoa ematen dutela.

Taula 122

Literaturaren Didaktikari Garrantzia Ematearen eta Dimentsioen Arteko Korrelazioak

				Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	LITERATURAREN DIDAKTIKARI GARRANTZIA 1	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio	.	.	.
			koefizientea	.	.	.
			Sig. (bilaterala)	.	.	.
		N	1	1	1	
		Irakur aukeraketa	Korrelazio	.	.	.
			koefizientea	.	.	.
	Sig. (bilaterala)		.	.	.	
	N		1	1		
	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio	.	.	.	
		koefizientea	.	.	.	
		Sig. (bilaterala)	.	.	.	
	N			1		
LITERATURAREN DIDAKTIKARI GARRANTZIA 2	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio	,358	,468*	,206	
		koefizientea		,018	,324	
		Sig. (bilaterala)				
	N	25	25	25		
	Irakur aukeraketa	Korrelazio		,327	,073	
		koefizientea		,229	,172	
Sig. (bilaterala)						
N		25	25			

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,250
		Sig. (bilaterala)			,229
		N			25
LITERA- TURAREN DIDAK- TIKARI GARRAN- TZIA 3	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,240*	,320**	,065
		Sig. (bilaterala)	,016	,001	,517
		N	101	101	101
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,553**	,278**
		Sig. (bilaterala)		,000	,005
		N		101	101
Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,353**	
	Sig. (bilaterala)			,000	
	N			101	
LITERA- TURAREN DIDAK- TIKARI GARRAN- TZIA 4	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,421**	,284**	,085
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,172
		N	259	259	259
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea	1,000	,454**	,303**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		259	259

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearman -nen rho	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,388**
		Sig. (bilateralak)			,000
		N			259
LITERA- TURAREN DIDAK- TIKARI GARRANTZIA 5	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,258**	,277**	,187*
		Sig. (bilateralak)	,001	,000	,015
		N	167	167	167
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,508**	,296**
		Sig. (bilateralak)		,000	,000
		N		167	167
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,392**
		Sig. (bilateralak)			,000
		N			167

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

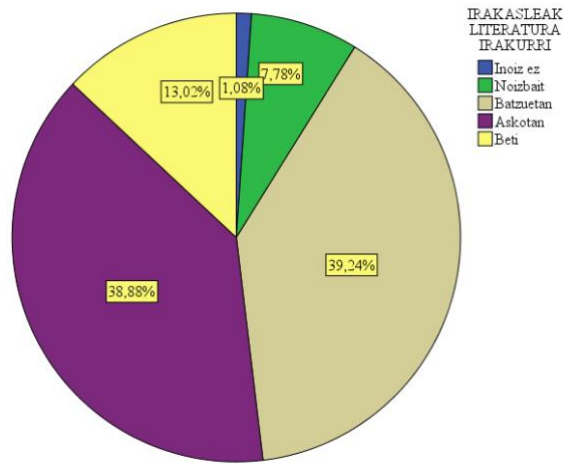
a. LH-EN LITERATURAREN DIDAKTIKARI GARRANTZIA

4.1.3.7. IRAKASLEEK LITERATURA IRAKURTZEN DUTEN ARABERA

Puntu honetan, irakasleak literatura irakurleak badira, bere jardunean eragiten ote duen aztertu nahi izan da eta horretarako, lehenik erantzunak jaso dira hurrengo taulan. Datuak ikusita, esan dezakegu erdia kontsideratu daitekela ohiko literatura irakurleak, kontuan hartuta beste erdiak soilik noizbait edo batzuetan editen duela.

Taula 123

Irakasleak Literatura Irakurri



Datu horietatik abiatuta eta korrelazioak bilatzean, nabarmentzekoa da, gero eta literatura gehiago irakurtzen dutenean korrelazioak altuagoak direla eta esanguratsuagoak, ondorengo taulan ikusi daitekeen moduan.

Taula 124

Irakasleak Literatura Irakurleak diren eta Dimentsioen arteko Korrelazioak

				Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearman -en rho	Inoiz ez	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,493	,441	,857*
			Sig. (bilaterala)	,321	,381	,029
			N	6	6	6
	Irakur aukeraketa		Korrelazio koefizientea		-,261	,372
			Sig. (bilaterala)		,618	,468
			N		6	6

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	Irakurketa mota	Korrelazio koefizientea			,772
		Sig. (bilaterala)			,072
		N			6
Noizbait	Elementu psikopeda- gogikoak	Korrelazio koefizientea	,326*	,369*	,294
		Sig. (bilaterala)	,033	,015	,056
		N	43	43	43
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,287	,132
		Sig. (bilaterala)		,062	,399
		N		43	43
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,437**
		Sig. (bilaterala)			,003
		N			43
Batzuetan	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,304**	,266**	,120
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,077
		N	217	217	217
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,561**	,268**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		217	217

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea			,383**
		Sig. (bilaterala)			,000
		N			217
Askotan	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,437**	,338**	,175*
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,010
		N	215	215	215
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,449**	,315**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		215	215
	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea		,350**	,350**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		215	215
Beti	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea	,328**	,387**	,020
		Sig. (bilaterala)	,005	,001	,869
		N	72	72	72
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,574**	,343**
		Sig. (bilaterala)		,000	,003
		N		72	72

	Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Irakurketa mota eta xedeak		Korrelazio koefizientea	,456**
		Sig. (bilaterala)	,000
		N	72

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

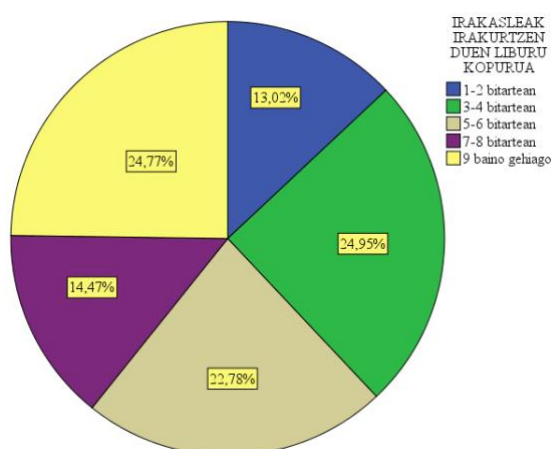
a. IRAKASLEEK LITERATURA IRAKURRI

4.1.3.8. URTEAN IRAKASLEEK IRAKURTZEN DITUZTEN LIBURU KOPURUAREN ARABERA

Aurreko atalean irakasleek irakurtzeko garaian literatura aukeratzen ote duten aztertu da, eta oraingoan, zenbateraino diren irakurleak. Horretarako, uretan zenbat liburu irakurtzen zituzten galdetu zaie eta emaitzak jarraian jaso dira.

Taula 125

Irakasleak Irakurtzen duen Liburu Kopurua



Aldagai honekiko korrelazioak aztertzean, aldagai honek, modu batera edo bestera, dimentsioen arteko korrelazionatzen jarraitzen dutela esan beharra dago, nahiz eta batzuek esangura galtzen duten, hortaz, kasu horietan ezin dira emaitzak orokortu.

Taula 126

Irakasleak Irakurtzen Dituen Liburu Kopuruaren eta Dimentsioen arteko Korrelazioak

				Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	(1-2)	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,487**	,447**	,140
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,240
			N	72	72	72
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea			,460**	,210
			Sig. (bilaterala)		,000	,077
			N		72	72
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea				,450**
			Sig. (bilaterala)			,000
			N			72
(3-4)	Elementu psikopeda- gogikoak	Korrelazio koefizientea		,313**	,344**	,263**
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,002
			N	138	138	138
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea			,587**	,425**
			Sig. (bilaterala)		,000	,000
			N		138	138

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spearmanen rho	(3-4)	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,459**
			Sig. (bilaterala)			,000
			N			138
(5-6)	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea		,371**	,298**	,182*
			Sig. (bilaterala)	,000	,001	,041
			N	126	126	126
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea			,515**	,314**
			Sig. (bilaterala)		,000	,000
			N		126	126
(7-8)	Elementu psikopedagogikoa	Korrelazio koefizientea		,157	,136	,022
			Sig. (bilaterala)	,165	,230	,846
			N	80	80	80
(7-8)	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea			,316**	,049
			Sig. (bilaterala)		,004	,666
			N		80	80

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa		
Spearmanen rho	(7-8)	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea		,337**		
					Sig. (bilaterala)	,002	
					N	80	
a.	(9<)	Elementu psikopedago- gikoa	Korrelazio koefizientea	Irakur aukeraketa	,422**		
					Sig. (bilaterala)	,000	
					N	137	
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,386**	
						Sig. (bilaterala)	,000
						N	137
	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea		,489**	
						Sig. (bilaterala)	,000
						N	137
Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea	Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea		,267**		
					Sig. (bilaterala)	,002	
					N	137	

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

a. IRAKASLEEK URTEAN ZENBAT LIBURU IRAKURRI

4.1.3.9. ESKOLAN IRAKURKETA PLANA OTE DUTEN ARABERA

Irakurketa plana aldagaia txertatzean korrelazioak mantentzen dira, hori bai, ez dutenen artean elementu psikopedagogikoen eta ebaluazioaren artekoan esangura galtzen du.

Taula 127

Irakurketa Plana Izan eta Dimentsioen arteko Korrelazioak

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa		
Spearman- Rho	BAI	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,361**	,357**	,147**	
			Sig. (bilaterala)	,000	,000	,002	
			N	432	432	432	
		Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,498**	,279**	
				Sig. (bilaterala)		,000	,000
				N		432	432
		Irakurketa mota eta xedeak	Korrelazio koefizientea			,372**	
				Sig. (bilaterala)			,000
				N			432
EZ	Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,360**	,206*	,041		
			Sig. (bilaterala)	,000	,023	,656	
			N	121	121	121	
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,472**	,293**		
			Sig. (bilaterala)		,000	,001	
			N		121	121	

		Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Irakurketa mota xedeak	Korrelazio eta koefizientea			,383**
	Sig. (bilaterala)			,000
	N			121

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** .Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

a. IRAKURKETA PLANA

3.3.3.10. IRAKURKETA LANKETA URTEKO PROGRAMAZIOAN TXERTATUTA DUTEN ARABERA

Azkenik, irakurketaren lanketa urteko programazioan txertatzean korrelazioak berresten direla nabarmendu beharra dago.

Taula 128

Urteko Programazioan Irakurketa Txertatuta eta Dimentsioen arteko Korrelazioak

		Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa	
Spearman- rho	BAI Elementu psikopeda- gogikoa	Korrelazio koefizientea	,360**	,324**	,106*
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,027
		N	439	439	439
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,507**	,287**
		Sig. (bilaterala)		,000	,000
		N		439	439

			Irakur aukeraketa	Irakurketa mota	Ebaluazioa
Spearmanen rho	BAI	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea		,371**
			Sig. (bilaterala)		,000
			N		439
EZ	Elementu psikopedagogikoa	Korrelaziokoefizientea	,362**	,328**	,227*
		Sig. (bilaterala)	,000	,000	,015
		N	114	114	114
	Irakur aukeraketa	Korrelazio koefizientea		,436**	,283**
		Sig. (bilaterala)		,000	,002
		N		114	114
	Irakurketa mota eta xedea	Korrelazio koefizientea			,409**
		Sig. (bilaterala)			,000
		N			114

*. Korrelazioa esanguratsua da 0,05 (2 errenka) nibelean

** . Korrelazioa esanguratsua da 0,01 (2 errenka) nibelean

a. IRAKURKETA PLANA

4.2. DATU KUALITATIBOEN AZTERKETA ETA EMAITZAK

Ondorengo atalean, galdetegian egin diren galdera irekietan jasotako erantzunen azterketaren emaitzak jasotzen dira. Galdetegiko bi dimentsiotan proposatu dira galdera irekiak: Irakur aukeraketan eta irakurketa motan. Bi kasuetan hautazko galderak izan dira, hau da, ez zen beharrezkoa erantzutea galdetegian aurrera egiteko, hori dela eta, ez dute denek erantzun, 553tik 67 erantzun jaso ditugu lehenengo galdera irekian eta 58 erantzun bigarrenengan. Horietan gai nagusiak eta azpigaiak agertu dira eta horrela antolatu eta aztertu ditugu.

4.2.1. IRAKUR AUKERAKETA

Marko teorikoan jaso dugun moduan, ikasleen artean motibazioa sustatzea ezinbestekoa da, horiek testuak irakurtzeko eta interpretatzeko jarduerarekiko jarrera ona izateko. Motibazioaren aldagaietako bat ikaslearen gustua da. Era berean, irakurzaletasuna sustatzeko ere, ikasleen gustua lehenestea garrantzitsua dela adierazi dugu.

Gehienek irakurgaiak edota liburuak ikasleen gustuen eta nahien arabera aukeratzen dituztela erantzun dute. Batzuetan ikasleei zuzenean galdetzen zaie edota etxetik gustukoak duten libururen bat ekartzeko ere esan ohi zaie. Bestela, gustatuko zaiela bermatzeko, aurreko urtetako esperientziaz baliatzen dira, edota lankideek eta gurasoek, kasu batzuetan, gomendatutako liburuak izaten dira, beti ere, ikaslearen gustua erdigunean jarrita.

“Aurreko urtetako ikasleen balorazioak” (I-18)

“Hurrek beraiek gelara ekarritako liburuak izaten dira. Beraiei gustatu zaien libururen bat...”(I-443)

“Ikasleak ekarritako gustuko liburuak”(I-448)

“Ikasleen artean arrakastatsuak izan diren liburu edo bildumen arabera” (I-390)

“Gure taldean batez ere album ilustratuak elkarbanatu ditugu eta taldearentzat erakargarriak izateari garrantzia eman zaio” (I-381)

Bestalde, galdera itxietan gaiaren arabera aukeratzen ote dituzten galdetu badugu ere, badira galera irekian berau berretsi duten irakasleak eta horrek informazio gehiago lortzea ahalbidetu du. Hori horrela, momentu horretan eta beste arloetan lantzen ari diren gai zehatzak lantzeko liburuak aukeratzen dituztela ere adierazi dute.

“Ikasleek egunero 10-15 minutu irakurtzen dute ikasgelan. Tarte horietarako ikasle bakoitzak nahi duen liburua izan dezake eskutan eta behin irakurrita ez da jarduera berezirik egin behar. Ekintzak gidatuak direnean, irakasleak proposatzen ditu testuak (gehienetan arloetako liburuetatik ateratakoak baita irakasleak interesgarria deritzon beste edozein ere).” (I-475)

“Nire kasuan LHI. maila da. Eta lantzen ari garen gaiari buruzkoak ere izaten dira ...” (I-343)

Kasu askotan, gai horiek zeintzuk diren esplizitatzen dira, eta badira errepikatu direnak. Horrela, sarri, hezkidetza lantzeko jorratzen dituzten liburuak aukeratzen dituztela adierazi du hainbatek, edota balioak lantzeko liburuak lehenesten dituztela, ondorioz, aukera hori ematen dieten liburuak aukeratzen dituzte.

“Hezkidetza” (I-394 eta I-401)

“Hezkidetza lantzeko egokiak direnak” (I-29)

“Hezkidetza ikuspegia” (I-408)

“Ipuinak lantzen duen mezua, balioak eta abarrek bat datozelako ikasleengan indartu nahi ditugunekin” (I-81)

“Mezu desberdinak lantzen dituzten ipuinak ere aukeratzen ditugu; adiskidetasuna, errespetua, emozioak,...” (I-126)

Bestalde, liburuen zailtasun mailak kezkatzen ditu irakasleak. Horrela, hizki motari eta luzerari erreparatzen zaie. Ikaslea zein mailatan dagoen kontuan hartuz, irakurtzeko erraza izatea bilatzen dela dio baten batek, baina bereziki, luzerari garrantzia ematen zaio; oso luzea ez izatea.

“Saiatzen naiz aukeratutako liburuak testu laburrak izatea, umeen adinarengatik. Liburuak ere, ahal den neurrian behintzat, berriak izatea”(I-98)

“Irakurterraza izatea” (I-311)

“Liburuak hizki larriz idatzita dauden ala ez. Zailtasunak izaten dira hizki larriz idatzita dauden liburuak topatzeko.” (I-64)

“Haurra zein irakurketa tartetan kokatzen den” (I-274)

Horrez gain, hizkuntzen lanketa da, irakasleek irakur aukeraketarako duten beste irizpide bat. Oro har, irizpide hau aipatu dutenen artean, hizkuntza desberdinak lantzeko aukeratzeko dituztela zehaztu dute, bereziki, euskara, gaztelania eta ingelesa. Beti ere, liburuaren hizkuntza maila kontuan hartuta eta hiru hizkuntzen arteko oreka mantenduz. Zentzu horretan, arreta jartzen zaio hizkuntzaren edota testuaren kalitateari, ondorengo aipuetan jasotzen den moduan:

“Hizkuntza ezberdinetan irakurtzea ere bultzatzen degu. Euskeraz, erderaz edota ingelesez”. (I-209)

“Liburuak aukeratzekoan, hizkuntza kontutan hartu, euskara eta gaztelera orekatuz”. (I-426)

“Euskara mailaren arabera”. (I-28)

“hizkuntza aberatsa dutenak, liburu onak, istorio onak aukeratzeko ditugu”. (I-128)

Hizkuntzarekin batera, liburu klasikoei ere egiten zaie erreferentzia. Horrela, badira irakurgaien artean klasikoak irakurtzeari garrantzi berezia ematen diotenak. Nabarmentzekoa da, kasu honetan, hau da, liburu klasikoak aipatu dituztenen artean, horien lanketa tertulia dialogikoen bitartez egiten dela.

“Liburu klasikoak irakurtzen saiatzen gara, gero tertulia dialogikoak egiten ditugulako” (I-46)

“Ipuin klasikoak tertulia dialogikoen bitartez.” (I-89)

“Liburu klasikoak irakurri ditugu gazteleraz. Astean saio bat. Odisea, Lazarillo eta Quijote. Klasikoa ez den beste bat eskolan 20 ale baino gehiago dituena ere irakurri dugu” (I-60)

“Klasikoren bat izatearena” (I-384)

Azkenik, bada egun bizi dugun pandemiak irakur aukeraketan eragin duela aipatu duten irakaslerik. Batzuek izan dituzten zailtasunak adierazi nahi izan dute, kontuan hartuta, eskolan duten horrekin moldatu behar izan direla. Kasu batzuetan eskola liburutegia ondo hornitua dutenez ez dute arazorik izan, baina ez da berdina gertatu kasu guztietan eta, ondorioz, erantzun desberdinekin topatu gara egungo egoerari aurre egiteko. Bada, irakurketa pandemia garaian landu ez duenik ere.

“Ikastolan dagoen gutxirekin moldatu behar.... (I-482)

“Diru falta gelako liburutegia eta txokoa hornitzeko” (I-318)

“Aurtengo egoera berezia dela eta dena nahiko ezberdin egin dugu: ez gara eskolako liburutegira joan, ez ditugu liburuak gure artean trukatu eta genuenarekin moldatu behar izan gara.” (I-167)

“Eskolako liburutegia aurten ezin izan dugu erabili COVID-19 dela eta.” (I-36)

“Aurtengo egoera dela eta ez gara eskolako liburutegira joaten, liburutegiko liburuak ekartzen ditugu gelara.”(I-52)

Baina badira, zailtasunik eduki ez dutenak, gelako liburutegiak ondo hornituta dituztelako.

“Aurton zaila izan da gelaz kanpo gauza asko egitea. Baina gelako liburutegi zabala erabili dugu mota askotako liburu-komikiak eta zailtasun desberdinetakoak ere, ez bakarrik adin kronologikoari dagozkienak” (I-3)

“Gelako liburutegian argitaratu berriak diren liburuak izaten ahalegintzen gara”(I-24)

Laburbilduz, irakur aukeraketari dagokionean, nahiz eta iritzi desberdinak jaso diren, bost azpi kategoria nabarmendu daitezke hurrenez hurren: Ikasleen gustua eta nahia, hezkidetzaren nahiz balioak lantzeko aukera, beste arloetako gaiak jorratzeko aukera, hizki mota eta luzera, hizkuntza eta liburu klasikoak izatea.

4.2.2. IRAKURKETA MOTA

Irakurketa mota eta xedearen kategorian, erantzun desberdinak egon dira. Nabarmentzekoa da, atal honetan aurrekoan baino erantzun gutxiago jaso direla bai eta batzuetan bestelako kezka adierazteko baliatu dela aukera ere.

“Une honetan, nire ustez, ikasle goaren kopuru handi batentzat eskola da irakurtzeko gune bakarra. Etxeetan, orokorrean, ezer gutxi irakurtzen da; pantailek hartu dute presentzia ikaragarria aldizkari, liburu edo periodikoak erabat baztertuz.” (I-104)

“Literaturak ikasleek ikaskuntza prozesuan eskaintzen dituen aukerak ez ditugu behar beste aprobetxatzen.” (I-81)

“Ahalegin gehiago egitea beharrezkoa dugu.” (I-207)

Beste irakasle batzuek, berriz, motan eta xedean zentratu beharrean, ikasgelan irakurketa eta literatura lantzeko zer egiten duten kontatu dute, modu laburrean:

“Literatur eremuak ditugu. Bertan txoko ezberdinak jartzen dira, txoko bakoitzean irakurketa bana eta horrela, ikasleak bere interesaren arabera aukeratzera bultzatzen dira.” (I-209)

“Ikasle bakoitzak etxetik ekarritako liburu bat izaten du kaxoian eta edozein jarduera bukatutakoan irakurtzen aritzen dira, 5 minutu bada ere, ikasturtean zehar asko irakurtzen dute. Ikaskideen liburuak elkarbanatzeko aukera ematen du horrek.” (I-321)

“Ikasle bakoitzak bere txartelak ditu. Beraietan apuntatu egiten dute eskuratu dituzten liburuak, Gero ez badituzte gogoko, ezabatu egiten dituzte. Liburua irakurtzeko, denbora gehiago behar izanez gero, berriro apuntatzen dituzte, irakurtzen jarraitzeko. Edozein liburu irakurri dezakete.” (I-426)

Bestela, hiru dira, irakurketa mota eta xedearen kategoria honetan berezi diren azpi kategoriak. Gehiengoak irakurketa partekatua proposatzen du ikasgelan; binakakoa edo taldekakoa. Irakurketa mota hau berdinekoen, hau da, gelako ikaskideen artean egiten dute, baina batzuetan, adin desberdinen arteko irakurketa saioak ere antolatzen dituztela adierazi dute. Talde txikietan irakurtzen dute eta gero talde handira ekartzen dute irakurritakoa. Horrelako dinamikekin ikasleek ondo pasatzen dutela diote eta horixe ere badela helburua, finean, irakurzaletasuna sustatzea ikasleen artean. Hala ere, bada praktika honek irakurketa mekanikoa eta ulermena lantzeko proposatzen duenik.

“Adin ezberdinetako (LH2 -LH6) bi ikasleen arteko saioak izaten ditugu (Aurten ezinezkoa.)” (I-13)

“Bikoteka irakurtzen proiektua (berdinen arteko laguntza irakurketa mekanikoa eta ulermena hobetzeko.) (I-173)

“Ikasle nagusiek txikiei irakurtzea.” (I-189)

“Irakurketa zaletasuna bultzatzea. Horixe da xedea.” (I-176)

“Irakurketa mota eta xedea ikasmailaren arabera desberdina izan daiteke. Ez da gauza bera 1. edo 3.maila baina irakurzaletasuna piztea maila guztietako xedea izan behar du.”

“Ongi pasatzea da helburua.” (I-530)

Oro har, bat egiten dute esaten dutenean ikasleei asko gustatzen zaiela heldu batek irakurtzea, are gehiago, ikasleekin harreman estuagoak eraikitzeke balio duela horrek, izan ere, irakurketarekin erlaxatu egiten dira ikasleak. Horrela, irakasle asko plazera sortarazteko bide eta momentu desberdinez baliatzen dira, ikasleei ahoz irakurriaz aldiro-aldiro.

“Erlaxatzeko irakurketa momentuak ditugu, gelara sartu bezain pronto.” (I-372)

“Astean behin ipuin bat irakurtzen die irakasleak.”(I-89)

“Ikasleekin lotura sortzeko, eguna hastean, irakurtzen nien.”(I-289)

Beste azpi kategoria bat tertulia dialogikoena da, izan ere, badira horrelakorik egiten duenak. Ikasleek etxean irakurtzen dituzte liburuak eta ondoren, irakurritakoari buruz aritzeko tartea izaten dute gelan. Diferentziak nabariak dira egikaritzeko duten denborari dagokionean. Eta bada zeinak, iritziak edota sentipenak partekatzeaz gain, ataltxo bat aukeratu behar duen, besteen aurrean ahoz irakurtzeko.

“Ipuin kontalari bilakatzen dira edota irakurketa dialogikoa egiten da.” (I-160)

“Hiru hilabetero, ahozkoak egiten ditugu jendaurrean, eta aurten bitan egin dute irakurritako liburu baten aurkezpena. Aurkezpenean laburpen tentagarria, pertsonaien deskribapena edo ipuinaren atal bat aurkezten dute. Inoiz ere ez bukaera kontatuz, horrela elkarri irakurri nahi izateko gogoa piztuz.”

“Aukeratutako liburuak etxean irakurtzen dira. 2-3 aste dituzte liburua irakurtzeko eta aurkezpena egiteko.” (I-331)

“Ikasleek astero gelako liburuak hartzen dituzte, bakoitzak nahi duena, etxera eramateko eta astean zehar etxean irakurtzeko. Ostean gelan liburuari buruzko haien iritzia partekatzen dute ikaskideekin astero” (I-24)

“Ahoz gora irakurtzen dutenean, beste norbaiti irakurtzeko izaten da eta aurretik ondo prestatzen dute.” (I-128)

Azkenik, aipatu beharra dago, soilik irakasle bakar batek erabiltzen dituela ikus-entzunezkoak gelan, halaber, beste batek irakurketa dramatizatuak egiten dituela.

Laburbilduz atal honetan, hiru azpi kategoria bereizten dira ikasgelan proposatzen den irakurketa mota edo xedeari dagokionean, hurrenez hurren: Irakurketa partekatua proposatzen da (dela berdinen artean, dela adin desberdinetakoen artean, irakurzaletasuna sustatzeko), irakasleek erlaxatzeko edota ikasleekin lotura bereziak sortzeko ahoz irakurtzen diete maiz (plazerarekin lotura duena), eta azkenik, tertulia dialogikoak egiten dira (ahozko irakurketa lantzeko, iritzi kritikoa lantzeko bai eta irakurketa esperientzia bera ere partekatzeko).

IV. KAPITULUA: IKERKETAREN ONDORIOAK, MUGAK ETA ERRONKAK

5. IKERKETAREN ONDORIO OROKORRAK

Ondorengo atalean ikerketaren ondorioak jaso dira. Ondorioetara iristeko, lehenik eta behin, emaitzen gaineko eztabaida egin da, hau da, datuen analisisetatik eratorritako emaitzak marko teorikoan bildutakoarekin alderatu ditugu. Ondoren, horren guztiaren gaineko gogoeta egin da eta bi ariketek ikerketaren hainbat ondoriotara iristea ahalbidetu dute.

Hasteko, ikerketa honen helburu orokorra ekarriko dugu gogora, hau da, *Hego Euskal Herriko D ereduko ikastegietan, zehazki, Lehen Hezkuntzako etapan, literatur gaitasunaren lanketaren diagnostika egitea*. Helburu horren mendeko, hipotesi batzuk planteatu genituen eta horiek gure lan enpirikoaren emaitzekin kontrastatuz, proposatutako hipotesiak berrestea edo baztertzea ekarri dute. Helburuekin batera hipotesiak ere gogora ekarriko ditugu:

- I. Gaitasun literarioaren lanketari dagokionean, ez dago eskola mota desberdinen, hau da, eskola publikoaren, Ikastolen eta kristau eskolen artean diferentzia handirik.
- II. Nafarroako Erkidegoan eta Euskal Autonomia Erkidegoan antzeko lanketa egiten da.
- III. Lehen Hezkuntzako etapan aurrera egin ahala, gaitasun literarioari dagokionez eskakizun maila baxuagoa da.
- IV. Eskoletan es zaio eskola kanonari garrantzi handirik ematen eta irakur hautaketa irizpideetan ikasleen gustua lehenesten da, funtzio formatiboa bigarren maila batean utziz edo zuzenean ordezkatur.
- V. Irakurzaletasunaren sustapenaren abaroan, gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusi da Lehen Hezkuntzako etapan, eta horretan ardatzen da gaitasun literarioaren trebakuntza.
- VI. Irakaslearen rola giltzarri da gaitasun literarioaren lanketan eta hainbat elementu pertsonalek bere jarduna baldintzatuko dute.

Ikerketaren bigarren helburura iristeko, hau da, *adituek literatur hezkuntzaren lanketarako egiten dituzten hainbat gomendio biltzea*, egin den errebisio bibliografikoaz baliatu gara. Gogora ekarriko dugu gure marko teorikoak funtzio bikoitza duela. Izan ere, marko teorikoan bildutakoari esker, analisirako tresna sortzeko irizpideak finkatu ez ezik, literatur-hezkuntzarako balizko eredu bat irudikatu dugu. Hau da, aditu desberdinen ekarpenekin, eskolan literatur hezkuntzaren oinarrian dagoen gaitasun literarioaren dimentsioak identifikatu ditugu eta horiek eskolan nola landu daitezkeen jakin dugu, beti ere adituek horri buruz emandako azalpenen bidez.

5.1. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA

Puntu honetan, helburuak erdigunean jarri eta II. kapituluaren banaka aurkeztu diren emaitzek ikerketa gaiari ekarri dizkioten ekarpenak aztertuko ditugu. Ikerketa gidatuko zuten bost iker galdera planteatu genituen. Hortaz, ondorengo lerroetan, datuen analisietatik ateratako emaitzekin, iker galderak erantzuten joango gara, emaitza horiek marko teorikoan bildutako adituen ekarpenekin gurutzatuz eta ondorioak ateraz. Ariketa horrek, halaber, gure hipotesien baieztapena edo deuseztapena ahalbidetuko du. Izan ere, emaitzak marko teorikoan bildutako adituen ekarpenekin gurutzatzeak emaitzen funtsera iritsi eta horietan sakontzeko aukera ematen digu. Eztabaidaren ostean, zenbait elementu adierazgarri azalatu dira, eta horiei buruzko gogoetek eraman gaituzte, hain zuzen ere, ikerketaren helburu eta ondorioetara.

5.1.1. IKER GALDERAK ETA HORIEN ERANTZUNAK

5.1.1.1. Nola definitzen dute adituek literatur hezkuntza eta zer proposatzen dute bere lankerako? (I. iker galdera)

Eskolan literatur gaitasuna nola lantzen den eta nola lantzea komeni den aztertzeko, lehendabizi, aztertuko genuen konstruktua ondo definitu beharra zegoen eta lan honen

esparru teorikoak alderdi honi erantzun behar zion. Horregatik, gure markoa hainbat aldagaien inguruko ezaguerekin eta ikerketekin osatu dugu. Besteak beste, hezkuntza literarioaz, literaturaren didaktikaz eta gaitasun literarioaz aritu gara bertan.

Halaber, gaitasunetan oinarritzen diren marko pedagogiko berriek literatur gaitasunari buruz jasotzen dutenaren errebisioa egin da, ikerketa eskola testuinguruan kokatzen den heinean, aintzat hartu beharrekoa dela iruditu zaigulako. Horregatik, curriculumek literatur gaitasunari buruz diotena jaso da, finean, horiek zehazten baitute eskolan egin beharrekoa.

Lehen iker galera marko teorikoaren erredakzioarekin erantzuten diogula esan dezakegun arren, bertako ahots batzuk ekarri ditugu atal honetara, modu labur batean bada ere, lehen iker galderari erantzun bat emateko, hots, literatur hezkuntza definitzeko eta adituen gomendioak modu orokor batean jasotzeko.

Zayasen (2011) arabera, hezkuntza literarioa terminoak literaturaren irakaskuntza termino tradizionala ordezkutzen du eta ikasleak literatura lanen irakurle kompetenteak bihurtzean datza. Gaitasunetan oinarritzen diren marko pedagogiko berriek literatur gaitasuna eskuratzean ardazten dute literatura hezkuntza.

Diskurtso literarioak, ordea, kompetentzia espezifiko bat eskatzen du bere deskodifikaziorako hain zuzen ere, lengoia literarioa ulertzea. Gainera, lengoia literarioak beste lengoiekin zerikusirik ez duten ezaugarriak barnebiltzen ditu: batetik, gaitasun konnotatiboa eskuratzea eskatzen du, edukia ez baita duen esanahiarekin edo transmititzen duen informazioarekin amaitzen, beste elementu batzuen eraginpean dagoelako; emozioz, sentimenduz edo borondatezko elementuen eraginpean. Eta bestetik, autonomia semantikoa du. Izan ere, lengoia literarioak ez du testuingururik behar (Cerrillo, 2007). Hortaz, ikasgeletan aipatu aldagai horietan arreta berezia jartzea ezinbestekoa izango da.

Izan ere, ikuspegi komunikatiboa nagusitzen den garaiotan, literaturaren didaktika jada ez da literaturaren historiarekin lotutako egileak eta lanak soilik ezagutzera mugatuko, baizik eta ikasleak gero eta literatura gehiago eta hobeto irakurtzea bilatuko du, hau da, irakurle gaituak trebatu nahi ditu. Saiakera horretan,

askotariko testuak eskaini beharko zaizkio ikasleari, besteak beste, literatur testuen ezaugarriak bereizi eta literatura bera inguratzen duena hobeto ulertu eta literaturaz gozatzeko.

Horrez gain, literatur hezkuntza gaitasun literarioan ardaztuko da. Finean, gaitasun literarioak ikasleak irakurtzen ikastea, liburuaz gozatzea eta literatur obrak baloratzeko gai izatea bilatzen du (Cerrillo, 2007). Alabaina, alderdi horiek guztiak biltzen dituen gaitasun literarioa ez da gizabanakoaren berezko gaitasun bat, eta berau ikaskuntzaren bidez eskuratuko da. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesu hori konplexua izango da, kontuan hartuta elementu ugari ulertzea eskatzen duela. Horrenbestez, irakaslearen esku-hartzea ezinbestekotzat jotzen da. Irakasleak rol garrantzitsua beteko du ikasgelan, eta bere jarduna ez da plazerean oinarritutako pedagogia batean soilik oinarrituko, aldiz, ikasleei literatur gaitasuna eskuratzeko behar beste baliabide eskainiko dizkie. Saioak aurretik planifikatzea, eta ikasleak literaturaz gozatzeko aukera izatea irakaslearen ardura izango da. Marko teorikoan, literatur gaitasunaren aldagai desberdinak identifikatu ditugu, gure ikerketaren atal enpirikoa osatzeko bereizitako dimentsioetan barnebiltzen direnak. Hain zuzen ere, aldagai horiek guztiak dira irakasleak kontuan hartu beharko dituenak gaitasun literarioaren lanketarako.

Beraz, hezkuntza literarioa, gaur egun, ez da jakintzaren transmisiora edo analisi metodo sofistikatuen aplikaziora soilik bideratuko, baizik eta, esan moduan, irakurle kompetenteak sortzeko prestakuntzara. Horrek hezkuntza kritikoaren erantzukizuna hartzea eskatzen dute; ikasleek dirudien horretatik, hau da, azaleko irakurketatik harago joateko eta lerroen artean irakurtzen ikasteko helburua du. Beste modu batera esanda, ikasleak inguratzen dituen edo ikasleek jakintzat duten hori zalantzan jartzera animatuko ditu literatura hezkuntzak.

5.1.1.2. Zer aldagairekin neurtu daiteke literatur gaitasunaren lanketa? (II. iker galdera)

Aurreko puntuan, laburtuta bada ere, literatur hezkuntza definitu eta bere oinarrian kokatu dugu literatur gaitasuna. Orain, gaitasun literarioaren aldagaiak bereiztea

dagokigu eta, horretarako, lan honen marko teorikora jo dugu berriz, izan ere, bertan literatur gaitasunaren elementuak identifikatu ditugu. Jarraian, horietako batzuk ekarriko ditugu, gure bigarren iker galderari erantzuna mateko.

Literatur gaitasunaren helburua garbia da: literatur irakurle gaituak bihurtzea, hau da, irakurleak, gure kasuan ikasleak, gaitasun funtzional bat perfila dezaten trebatzea (Retolaza eta Serrano, 2014), eta eskolak badu horretan guztian zer eginik.

De Aguilar e Silvak (1980), Mendozak (2004) eta Colomerrek (2006) hainbat aldagai berezi dituzte eskolan landu edo aplikatu beharrekoak literatur gaitasuna eskuratzeko eta irakurle gaitu edo funtzionalak bilakatzeko:

- Irakurketari modu sistematikoan nahikoa denbora eskaintzea.
- Ikasleari irakurri aurretik irakurketaren xedea adieraztea.
- Irakurketa mota desberdinak lantzea.
- Askotariko testuak erabiltzea.
- Testuinguru aproposak eskaintzea, motibazioa piztea eta planifikazioa kontua hartzea.
- Ikasgelako liburutegia izatea eta askotariko jardueretarako erabiltzea.
- Eskola liburutegia izatea eta askotariko jardueretarako erabiltzea.
- Kalitatezko literatura erabiltzea, horretarako aukeraketa irizpideak edukitzea.
- Lehen Hezkuntzako etapari buruz ari garenez, Haur eta Gazte Literatura lehenestea.

Era berean, Mendozak (2004) gaitasun literarioa eskola testuinguruan lantzeko bere ekarpena egiten du, eta berau eskuratzeko edo garatzeko eskolan ondorengoak lantzea proposatzen du:

- Ezagutza linguistikoa garatzeko jarduerak egitea (testua deskodifikatzeko).
- Ezagutza pragmatikoan trebatzea (zeinuak, arrastoak, estimuluak eta

abar identifikatzeko).

- Testu tipologia bereizteko ariketak egitea.
- Ulertzeko eta interpretatzeko estrategiarako ezagutza garatzeko jarduerak proposatzea.

Horiez gain, marko teorikoan hezkuntza literarioan eragiten duten eta kontuan hartu beharreko beste hainbat elementu edo aldagaiez aritu gara, esaterako, irakurketa planak, eskola kanonak, liburutegiak edo ebaluazioa. Hurrengo puntuan, aldagai horiek guztiak eskolan nola lantzen diren emaitzen gaineko eztabaidaren bidez jasoko denez, bertan definitu ditugu.

Horrenbestez, adituen ekarpenetan identifikatutako aldagaiak lau dimentsiotan bildu ditugu eta horiekin gorpuztu dugu ikerketarako tresna izan den galdetegia. Horrela, literatur gaitasunaren lanketaren analisisirako, ondorengo lau dimentsio bereizi ditugu:

- Elementu psikopedagogikoak kontuan hartzen dituzten aldagaiez osatzen dena
- Irakur aukeraketarekin zerikusia duten aldagaiek osatzen dutena
- Zein irakurketa mota proposatzen duten aztertuko duten aldagaiekin osatzen dena.
- Irakurketaren ebaluazioa nola egiten den neurtuko duten aldagaiez osatzen dena.

Dimentsioak zehazkiago ezagutzeko lan honen 5. taulan dimentsio bakoitzak barnebiltzen dituen aldagaiak ere ikusgai ditugu.

5.1.1.3. Nola lantzen dira literatur gaitasunaren aldagaiak gure eskoletan? (III. iker galdera)

Ikerketaren atal honetan, aurreko puntuan, nahiz eta modu laburrean egin, bereizi eta definitu ditugu gaitasun literarioaren dimentsioak. Orain, horiek eskolan nola lantzen diren azalduko dugu. Horretarako, egindako analisisien emaitzak azertu ditugu. Kapitulu

honen sarreran adierazi moduan, emaitzak adituen ekarpenekin gurutzatuko ditugu eta dagokionean, gure hipotesiak frogatuko ditugu.

Aurreko puntuan, esan bezala, literatur gaitasuna lau dimentsiotan biltzen diren aldagaien lanketan ardaztu daitekela jaso dugu: elementu psikopedagogikoak, irakur aukeraketa, irakurketa mota eta ebaluazioa. Jarraian dimentsio bakoitzeko diagnosiaren emaitzen gaineko eztabaida jasoko dugu. Egindako analisisetatik lehenengo puntua erabiliko dugu galdera honi erantzuteko, hain zuzen ere, emaitza orokorrak biltzen dituen. Hortaz, dimentsio bakoitzetik emaitza adierazgarrienak ekarriko ditugu eta adituen ekarpenekin gurutzatuz egingo da horien irakurketa.

Elementu psikopedagogikoak dimentsioko emaitzen gaineko eztabaida

Elementu psikopedagogikoen aldagaiei dagokionean, ikastetxe gehienek irakurketa planak dituztela konprobatu dugu, baina ez dutenen kopurua altua dela esan beharra dago: %21,88. Irakurketa plana hezkuntza komunitate osoari begirako dokumentua da eta irakatsi beharreko edukiak, irakaskuntza jarduera garatzeko moduak eta lortu nahi diren helburuak zehazten ditu (Santiago eta Castro, 2006). Horregatik, irakurketa planek kualitatiboki hobetu ditzakete irakurketaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak eta hezkuntza literarioarena, izan ere, helbururik gabeko irakurketaren eta idazketaren proposamenak emaitza onak edukitzea zaila da (Colomer, 1999).

Bestalde, astean irakurketari eskaintzen zaion denborari dagokionez, gehienek ordu eta erdi inguruan eskaintzen diotela baieztatu daiteke. Horrela, gure ikerketak AECL eta Superticen CICLIP Barometroak emandako emaitza berberak eman ditu, eta zentzu horretan, berresten dugu, ikasgelan irakurketari eskainitako dedikazioa txikia dela. Literatura, ordea, ez da objektu erraza ikasteko; literatura bizi egin behar da, literatura antzeman eta asimilatu egiten baita (Mendozak, 2010) eta horrek denbora eskatzen du.

Era berean, ikastegien gehiengo zabalak eskolako eta ikasgelako liburutegia ditu. Eskola liburutegia ez da irakurketa saioetarako erabiltzen, eta ikasgelako liburutegiaren kasuan, batzuetan erabiltzen dutela esan dezakegu. Baina, oro har, irakurketa saioetan ikasle bakoitza bere mahaian eserita egoten da, gainontzeko diziplinetan bezala. Sortu

beharreko giroari, ordea, garrantzia ematen zaio, adibidez, isiltasuna edo argiteria bezalako elementuak kontuan hartzen dira giro atsegina sortzeko.

Sernak (2015) irakurketa ohituren garapenean liburutegiek funtsezko papera betetzen dutela ohartarazi du. Gainera, jatorri soziokultural eta sozioekonomiko desberdinetako ikasleei aukera berdintasuna errazten diete liburutegiek (Ruedak, 1995). Liburutegietara joatea bertan mugitzeko, irakurtzeko eta autonomia garatzeko, aparteko espaziora hurbiltzeko eta literatur gaitasuna lantzeko irabazitako denbora litzateke, hortik duen garrantzia.

Elementu psikopedagogikoak dimentsioa orotara baloratzean, emaitzen atalean jaso moduan, datuak sakabanatuak agertzen zaizkigu, baina batezbesteko altuenetan arreta jarritz gero, ondorioztatu eta baieztatu dezakegu, dimentsio honen aldagaiak soilik batzuetan hartzen direla kontuan; hau da, ezin dugu esan dimentsioko aldagaiak modu eraginkorrean lantzen dituztela eskoletan (irakurketa saioetan giro goxoa sortzeko ahaleaginean izan ezik).

Irakur aukeraketa dimentsioko emaitzen gaineko eztabaida

Lehenik eta behin ikasleek irakurri beharreko irakurgai kopurua ekarriko dugu hona, izan ere kopurua nahiko baxua da: urtean irakurri beharreko liburu kopurua 0 eta 6 bitartekoa da. Colomerrek (2010) dioen moduan, derrigorrezko irakurketa garrantzitsua da eskola testuinguruan. Zintzotasunez aurkeztuta, ikasleek irrikaz hartuko dituzte, eta euren bizitzarako, oraindirako zein etorkizunerako, euren pentsamendu, kezka, emozio eta ametsak besteekin partekatzen aukera ematen dute, izan ere, irizpide batzuei jarraituz eta merezimendu literarioak aintzat hartuta aukeratutako irakurgaiak izango dira eta.

Galdetegian bai galdera itxien bidez bai dimentsio honetan proposatutako galdera irekian, emaitzek erakutsi dute ikasleak izan ohi direla gehienetan horiek aukeratzeko dituztenak. Irakasleek etxetik liburuak ekartzea eskatu dezakete, baina ekarritakoak irizpide formatiboak betetzen ote dituzten konfirmatu beharko lukete. Izan ere, irakaslearen esku-hartzea nahitaezkoa da, bai ikasleek irakurketa mekanismoak eskura

ditzaten, bai irakur aukeraketari dagokionez. Gure emaitzek, ordea, berretsi dute, sarri ikasleen interesak lehenetsi eta ikaslearen eskuetan lagatzen dela irakurketaren hautaketa, horien gustuek irizpide hezitzaileak ordezkatzuz (Colomer, 2006).

Colomerrek (2006), halaber, irakurzaletasuna sustatzeko aukeraketa librea garrantzitsua dela dio, ahaztu gabe, etapa honetako ikasleek liburu egokiak aukeratzeko gaitasun urria dutela, beraz, ezagutza eta irizpide faltaren ondorioz, noraezean dabilen haurrari lagundu behar zaio.

Gure analisisien arabera soilik batzuetan aukeratzen ditu irakasleak irakurgaiak. Kasu horietan, adina da gehien hartzen dena kontuan, nahiz eta zailtasunari ere erreparatzen zaion. Kasu gehienetan Haur eta Gazte Literatura izaten da, baina aukeratzeko garaian gure adituek proposatzen dituzten irizpideak, oro har, soilik batzuetan jarraitzen dituztela diote emaitzek.

Askotariko testuak eskaini ez ezik, aukeraketan kalitatezko Haur eta Gazte Literatura lehenestea ezinbestekoa da; finean, beste edozein diziplinatan bezala, ikaskuntza prozesuetan kalitatezko material eta edukiekin kontatzeak bidea errazten du. Testuinguru honetan kokatu eta azpimarratu nahiko genituzke eskola kanonak. Tejerinak (2006) eskola kanona haur eta gazte guztiek gozatu eta ezagutu beharreko lehen erreperitorio mugatu eta eskuragarri moduan definitzen du.

Eskoletako liburu zerrendak edo eskola kanonak baliabide aberatsa dira gaitasun literarioa lantzeko; kalitatezko materiala eskainiko dela bermatzen da horrela. Izan ere, Lehen Hezkuntzarako eskola kanonak kalitatezko Haur eta Gazte Literaturarekin osatzen dira, eta irakurgaiak aukeratzeko unean hainbat alderdiri erreparatzen zaio, esaterako funtzio formatiboari, literatur generoari eta harrera estetikoari.

Gure emaitzetara etorrira, eskolak duen liburu zerrendatik aukeratzen ote duten galdetzean, %39,78k soilik batzuetan egiten duela dio, %25,50k noizbait. Aldiz, %19,17k ez du inoiz egiten. Azken datu horrek eskola horietan liburu zerrendarik ez dutela ondorioztatzen eraman gaitzake, larritzat jotzeen duguna, kontuan hartuta eskola horiek ez luketela planifikatutako ikas materialik literatur irakurketarako, eta honakoa hutsune handi moduan ulertu daiteke.

Bestalde, dimentsio honetan proposatutako galdera irekian literatur aukeraketarako beste irizpide batzuk jaso ditugu, horrela, askotan hezkidetzan nahiz balioak lantzeko aukera ematen duten irakurgaiak aukeratzen dituztela dio hainbatek, halaber, hizkuntzaren lanketarako balio dezaketena. Horrez gain, liburu klasikokoetara ere maiz jotzen dutela nabarmendu dute batzuk.

Dimentsioa orotara aztertzean, irakurgaiak aukeratzeko unean soilik noizbait edo batzuetan jarraitzen ditu gehiengoak adituek gomendatzen dituzten irizpideak. Eta, esan beharra dago, asko direla inoiz ez dutenak egiten. Horrenbestez, datu analisi honen ondoren ondorioztatu dezakegu irakur aukeraketan hutsuneak daudenez, nekez pentsatu daiteke eskoletan kalitatezko materialarekin lantzen ari denik gaitasun literarioa. Era berean, gure laugarren hipotesia baieztatzen da, hau da, egungo D ereduko eskoletan ez zaiola eskola kanonari garrantzia handirik ematen eta irakur hautaketarako irizpideetan ikasleen gustua lehenesten dela, funtzio formatiboa ordezkatur.

Irakurketa mota eta xedea dimentsioko emaitzen gaineko eztabaida

Irakurketa xedeari dagokionez, saioaren hasieran irakasleen %36,52k askotan adierazten diete euren ikasleei irakurketaren helburua eta %36,26k batzuetan. Tovaniren (2000) esanetan, ikasleei aurretik ariketaren helburua edo zergatia adieraztea garrantzitsua da, izan ere, testu bat irakurtzeko arrazoirik ez duten ikasleek, kasu gehienetan, harago doaz, izan ere, irakurketaren xedea aurretik jakinaraztea literatur gaitasuna lantzeko ezinbesteko aldagaia dela gaineratzen du.

Bestela, irakasleek proposatzen duten irakurketa motari dagokionez, batetik, banakako irakurketa irakurketa partekatua baino gehiagotan proposatzen dela esan dezakegu eta, bestetik, irakurketa ulerkorra eta ludikoa gehiagotan irakurketa selektiboa baino.

Irakurketa kritikoaren kasuan % 50,63k batzuetan soilik proposatzen du eta %26,2k askotan egiten badu ere, %20k inoiz ez edo noizbait bakarrik. Sanchez Corralek (2003) dioen moduan, literatur testu batean garrantzitsuena ez da testua bera, baizik eta irakurleari irakurketa ekintzaren ondorioz testuak sortarazten diona. Horregatik, ikasleak,

sentitzen duen hori interpretatzeko, baloratzeko eta horretaz gozatzeko gaitasuna eskura dezan irakurketa kritikoa proposatu behar da. Gure eskoletan, berriz, soilik %13,5k egiten du beti.

Bestela, irakurketa ludikoa da, zalantzarik gabe, gure eskoletan gehien proposatzen den irakurketa; irakasleen %53,44k askotan egiten du eta %7,1k beti. Horrek egun literaturaren didaktikan gailentzen den ikuspegi komunikatibori erantzuten diola esan dezakegu, zehazki, irakurzaletasuna sustatzeko nahiari. Marko teorikoan jaso moduan, egun, literaturaren irakaskuntzaz jardutean, irakurzaletasuna izan ohi da hizpide nagusia. Ikasleak irakurketara zaletzea dago jomugan. Alabaina, irakurzaletasuna eta literaturarekiko zaletasuna ez dira gauza bera; irakurketa literarioa egitea askotariko irakurketa konplexu bat egitea baita, ondorioz, heziketa literarioak literarioki irakurtzeko gaitasuna behar du jomugan (Cerrillo 2016).

Irakurzaletasuna sustatzeko mugimenduak ekarri zuen testuen erabilera ludiko eta librean gailentzea eta derrigorrezko irakurketa gidatua alde batera uztea (Colomer, 2001). Horrek, hortaz, guztiz plazerean oinarritutako pedagogia bultzatzera eraman gaitu (Bombini, 2001).

Gure emaitzek egun liburuak landu ez eta disfrutatu egiten direla adierazten dute, besteak beste, irakasleen aldetik hori proposatzen delako. Horregatik, plazeraren garrantzia inork zalantzan jarri gabe, Dufaysen, Gemenneren eta Leduren (2005) hitzak ekarriko ditugu hona eta horiekin gogoratu, hezkuntza literarioa soilik plazera helburu duen didaktika batean ezin dugula oinarritu.

Beraz, dimentsio honetako aldagaien lanketaren nolakotasunari dagokionez, aurreko bi dimentsiotan gertatu bezala, irakasleek soilik batzuetan proposatzen dituzte adituek eskola testuinguruan literatur gaitasuna eskuratzeko landu beharreko irakurketa mota desberdinak, ludikoaren salbuespenarekin.

Ebaluazioa dimentsioko emaitzen gaineko eztabaida

Ebaluazioa dimentsioko emaitzen gaineko eztabaidak nolabaiteko testuinguraketa bat eskatzen duelakoan gaude, horregatik modu laburrean, marko teorikoan jasotakoa ekarriko dugu gogora.

Lehen Hezkuntzan irakurketaren ikasketa eta ikasteko eta gozatzeko irakurtzen ikastea bereizi behar direla esan dugu. Lehenengoa identifikazio- eta ezagutza-prozesuak, hizkiak, hitz multzoak, horien ahoskera eta ulermena lortzen ikastera bideratuta dago; hau da, irakurtzen ikasteak automatismoa garatzea bilatzen du, irakurketa arina lortu arte (Romerrek eta Lavignek, 2005).

Ikasteko eta gozatzeko irakurtzen ikasteak, aldiz, esaldiak, paragrafoak eta testuak ulertzeko eta ebaluatzeko prozesuak barnebiltzen ditu, hots, irakurketaren ulermena. Horregatik, ebaluatzeko garaian, bi alderdiri erreparatzea ezinbestekoa da: alderdi fonologikoari alde batetik, eta ulermenari beste alde batetik. Horiek ebaluatu ahal izateko, berariazko ebaluazio jarduerak proposatu eta ebaluazio jarraiak markatzen dituen tempusak errespetatu beharko dira, beti ere, errefortzua beharko balitz prozesuan bertan ezartzeko aukera izateko.

Gure emaitzetara etorrira, ebaluatu beharreko bi alderdi horiek modu desberdinean egiten dela esan beharra dago. Besteak beste, gure eskoletan irakurketa mekanikoa ez da nahikoa ebaluatzen, izan ere, irakasleen %39,96k soilik batzuetan egiten du, %18,08k noizbait eta %5,79k inoiz ez. Romerrek eta Lavignek (2005) irakurketa-abiadurak irakurriaren ulermenean eragin zuzena duela diote, beraz, honako alderdiaren ebaluazioak garrantzi handia hartzen du.

Horrez gain, ikaslea HGLren mundu sinbolikoa interpretatzeko eta errealitatearekin harremanetan jartzeko gai den ebaluatzen ote den aldagaiko emaitzak ere ekarriko ditugu hona, hain zuzen ere, aldagai guztien artean emaitza baxuenak jaso dituelako aldagai honek: irakasleen %45,57k batzuetan ebaluatzen du honako alderdia, %22,78k noizbait eta %7,41k ez du inoiz ikaslea mundu sinbolikoa identifikatzeko gai ote den ebaluatzen. Alabaina, literaturaren irakurketak berarekin dakar literatura-ondarea esperientzia sinbolizatze bide gisa balioestea. Irakurketa literarioan

murgiltzeko, hizkuntza-kode eta genero-kode berezitu batean gaitzea ezinbestekoa da. Horretarako, nahitaezkoa izango da, besteak beste, literatura testuetan garaturiko eta proposaturiko sinboloen jabetzea, batik bat, literatura baliabideak eta literatura-kodeak identifikatzeko eta interpretatzeko gaitasuna garatu ahal izateko (Cerrillo, 2010). Beraz, aldagai honetan ere, hutsune handia dagoela esan genezake.

Dimentsio hau orotara aztertzean, gainontzeko dimentsioetako logika bera jarraitzen duela esan beharra dago. Hori horrela, soilik irakasleen %38,4ek ebaluatzen du irakurketa eta hori ere batzuetan egiten du. Beraz, ondorioztatu dezakegu, D eredu etako eskoletan irakurketaren ebaluazioa modu sistematiko eta jarraian egitetik urrun daudela.

5.1.1.4. Desberdintasunik ematen al da eskola moten, herrialdeen, etapako zikloen eta eskola tamainaren arabera? (IV. iker galdera)

Alderaketek gure diagnostika aberasten dute, izan ere, Euskal Herriak pairatzen duen zatiketa administratiboagatik, hiru hezkuntza sistema ditugu, ondorioz, hiru curriculum desberdin; modu desberdinetara antolatzen diren hiru eskola mota; gure ikerketa kokatzen den hezkuntza etapak hiru ziklotan banatzen da, ziklo bakoitzak bere helburu pedagogikoak dituela; eta tamainari dagokionez, eskola txikiak ditugu, baina 2000 ikasletik gorakoak ere badir. Aldagai horiek literatur gaitasunaren laketan eragiten ote duten aztertu nahi izan da, eta puntu honetan horrekin lotutako emaitzen eztabaida jasoko dugu, laugarren iker galderari erantzun bat eman ahal izateko.

Eskola moten arteko alderaketaren emaitzen gaineko eztabaida

Eskola motari dagokionez, esan bezala, hiru eskola mota ditugu Euskal Herrian, eta, zentzuzkoa dena, erakunde bakoitzak curriculum interpretatzeko eta aplikatzeko modua du. Hain zuzen ere, eskola mota bakoitzak egiten duen interpretazio horien artean desberdintasunik ematen ote aztertu dugu.

Analisiaren azterketek ebaluatzeko garaian, eskola moten artean diferentziak ematen direla konfirmatu dute. Eskola publikoak eta Ikastolak literatur gaitasuna antzera ebaluatzen dutela esan dezakegu. Eskola publikoaren eta Kristau eskolaren artean, berriz, dimentsioko bi aldagaietan ematen dira desberdintasunak. Horrela, Irakurketa mekanikoa eta Irakurgaiaren elementuen identifikazioa eskola publikoak soilik batzuetan ebaluatzen ditu, eta Kristau eskolak beti.

Bestela, Ikastolen eta Kristau Eskolen artean ematen da desberdintasunik handiena, izan ere, dimentsioa osatzen duten 5 aldagaietatik 4tan ematen dira diferentziak: Irakurketa mekanikoa ebaluatu, irakurketaren elementuen identifikazioa, lehen eta bigarren mailako ideiak bereiztu eta autorearen mezuaren identifikazioan. Ikastoletan soilik batzuetan ebaluatuko dituzte aldagai hauek eta Kristau Eskoletan, aldiz, askotan.

Emaitza hauek ikusita, ondorio bat atera dezakegu, nahiz eta aurreko atalean emaitza orokorrak aztertzean irakurketaren ebaluazioan hutsuneak identifikatu, Kristau eskola da hobekien egiten duena, beti ebaluatzen ez badu ere, oro har, askotan egiten du. Hala eta guztiz ere, bada aipatu beharrekoa, literaturaren mundu sinbolikoa ikaslea interpretatzeko gai oten den aldagaiaren kasuan, ez direla hiru eskola moten artean desberdintasunik ematen, izan ere, hiru kasutan noizbait edo soilik batzuetan ebaluatzen da eta horrek aurreko atalean jasotako hutsunea berresten du.

Analisi honek gure ikerketako lehen hipotesia baieztatzea edo deuseztatzea ahalbidetu digu. Horrela, egindako analisi guztien emaitzak kontuan hartzen baditugu, gure ikerketaren lehen hipotesia baieztatu dezakegu, hau da, literatur gaitasuna lantzeko garaian, ez da eskola moten, hau da, eskola publikoaren, Ikastolen eta Kristau Eskolen artean diferentzia handirik ematen. (I. hipotesia). Izan ere, lau dimentsiotatik bakarrean ematen dira diferentziak eta soilik eskola mota batek, hau, Kristau eskolak ebaluatzeko garaian.

Herrialdeen arteko alderaketaren emaitzen gaineko eztabaida

Puntu honetan, Arabako, Gipuzkoako, Bizkaiko eta Nafarroako eskolen artean gaitasuna literarioa lantzeko uneen era desberdinean egiten ote duten frogatzeko

egindako analisisien emaitzak ekarriko ditugu eztabaidara. Horrek gure bigarren hipotesia frogatzeko aukera emango digu: *Nafarroako Erkidegoan eta Euskal Autonomia Erkidegoan antzera lantzen da literatur gaitasuna (II. hipotesia)*.

Herrialdeen alderaketa egitean, diferentziak dimentsio bakarrean ematen direla konfirmatu dezakegu, hain zuzen ere, elementu psikopedagogikoak kontuan hartzeko garaian. Eta zehazki, Gipuzkoa eta Bizkaiaren artean, eta Gipuzkoa eta Nafarroaren artean gertatzen da.

Gogora ekarriz, elementu psikiopedagogikoak dimentsioa 8 aldagaiez osatzen da, eta Gipuzkoa eta Bizkaiaren kasuan horietako 5 aldagaitan ematen dira diferentziak: Astean irakurketari eskaintzen zaion denboran, herri edo auzoko liburutegira egiten diren bisitetan, irakurketa saioetarako gelako liburutegiaren erabileran, irakurketarako ikasgelako mahaiaren erabileran eta motibazioa pizteko estrategietan.

Ematen diren diferentzietatik, irakurketari batean edo bestean eskaintzen zaion denboran ematen den aldea nabarmenduko dugu, lehenik. Izan ere, bi kasutan gutxi izan arren, (Gipuzkoan, ordu eta ordu erdi bitartean eta Bizkaian ordu erdi eta ordu bitartean) Bizkaikoa larriagoa da, kontuan hartuta irakasleen %19ak astean soilik ordu erdi eskaintzen diola. Aurreko atalean irakurketari eskaini beharreko denborari buruz jada aritu garenez ez ditugu berriro adituren ahotsak berriro hona ekarriko.

Beste aldagaietan gertatzen dena aztertzean, nahiz eta diferentziak eman, esan beharra dago, ezin dugula esan modu guztiz desberdinetan aritzen direnik. Esaterako, herri eta auzoko liburutegira joaten ote diren galdetzean, Bizkaian ia erdiak sekula ez dela joaten dio, baina %40ak noizbait joaten dela ere badio. Gipuzkoan berriz, datuak inbertitzen dira eta %43ak noizbait dio eta %35ak inoiz ez. Portzentaje horiek kontuan hartuta, esan daiteke bi kasutan, ez dela honako jardueraren aldeko apustu garbirik egiten, izan ere, noizbait joatea ezin baita ohiko jardueratzat jo. Liburutegi publikoetara joateren onurak jaso ditugu beste atal batean ere, beraz, oraingoan ere ditugu emaitza hauek horiekin gurutzatuk, hala nola, jarraian aztertuko den eskola liburutegiari buruzko emaitzak, non diferentziak ere eman diren, Gipuzkoa eta Bizkaia artean.

Beraz, irakurketa saioak ikasgelako liburutegian egiteari dagokionean, berdina

gertatzen da, eta Gipuzkoan noizbait erabiltzen badute, asko dira ez dutenak eskola liburutegia inoiz jarduera horretarako erabiltzen. Aldiz, Bizkaian argi adierazten dute ia gehienetan ikasle bakoitza bere mahaian eserita egoten dela irakurketa saioetan.

Bestalde, Gipuzkoaren eta Nafarroaren artean ere desberdintasunak ematen dira dimentsio honekiko, baina, kasu honetan soilik hiru aldagaietan gertatzen da: Eskaintako denboran, herri edo auzoko liburutegirako bisitak eta motibazioa pizteko estrategietan.

Lehenengo bietan aurreko alderaketen emaitzak errepikatzen dira. Horrela, irakurketari eskaintzen zaion denborari dagokionez, Gipuzkoan ordu eta ordu eta erdi eskaintzen zaion bitartean, Nafarroan ordu erdi eta ordu bete inguruan ibiltzen dira.

Bestela, Nafarroako eskoletako irakasleek, ez dute auzoko edo herriko liburutegira joateko ohiturarik eta Gipuzkoan lehen aipatu moduan, ez dute erabat baztertzen, baina haien kasuan oso noizbehinkako jarduera moduan ulertzen dutela ondorioztatu daiteke..

Azkenik, azpimarratzekoa da Nafarroaren kasuan, beste biekin gertatzen ez den bezala, motibazioa pizteko estrategietan puntuazio altuagoa eman dutela, beraz, alderdi honi apur bat garrantzia handiagoa ematen dietela ondorioztatu daiteke.

Hortaz, gure II. hipotesira bueltatuz, esan dezakegu honakoa ere baieztatzen dela, hau da, Nafarroako Erkidegoan eta Euskal Autonomia Erkidegoan antzera lantzen da literatur gaitasuna, izan ere, dimentsio bakarrean emateen dira diferentziak eta ez herrialde guztien artean.

Etaparen osatzen duten zikloen arteko alderaketaren emaitzen gaineko eztabaida

Ikerketaren puntu honetan, Lehen Hezkuntza etapa osatzen duten hiru zikloen artean diferentziak ematen ote diren analisiaren emaitzen irakurketa egingo dugu. Gure ikerketa kokatzen den etapan alde handia dago irakurketa mailari dagokionean. Ikasleak irakurtzen ikasten duten etapa da eta alde handia dago lehenengo mailako 6 urteko ikasleen eta seigarren mailako 12 urtekoen artean. Horregatik, literatur gaitasunaren

lanketan desberdintasunak emango zirela aurreikusten genuen. Hala eta guztiz ere, hipotesi batetik abiatzen da honako analisia, izan ere, jada bagenekien bigarren ziklotik aurrera literaturaren presentzia murriztu egiten dela (Alonso, 2010). Hortaz, egindako analisia gure hirugarren hipotesia frogatuko du:

Lehen Hezkuntzako etapan aurrera egin ahala, gaitasun literarioari dagokionez, eskakizun maila baxuagoa da (III. hipotesia)

Egindako analisisiek, literatur gaitasuna lantzean zikloen artean diferentziak ematen direla baieztatu du. Aldiz, lehen eta bigarren zikloetan antzera lantzen dute literatur gaitasuna eta hirugarren zikloarekin ematen dira desberdintasun esanguratsuenak. Hiru dimentsiotan identifikatu ditugu: Elementu psikopedagogikoetan, irakurketa aukeraketan eta irakurketa motan.

Elementu psikopedagogikoen kasuan, hasteko, irakurketari denbora gehiago eskaintzen zaio lehen zikloan hirugarren zikloan baino: lehen zikloan gehiengoak 2 ordu eskaintzen zaion bitartean, hirugarren zikloan gehiengoak ordu erdi eta ordu bete inguruan eskaintzen dio. Horrez gain, lehenak batzuetan ikasgelako liburutegian eta besteetan mahaietan eserita egoten dira irakurketa saioetan, hirugarren zikloan ez bezala.

Irakurketa aukeraketan, berriz, lehenengo ziklokoek irakurgaiak aukeratzean, esaterako, irakurgaiaren zailtasun maila eta dituen ilustrazioak garrantzia handiko aldagaia da, hirugarren zikloan ez bezala. Kasu honetan, gainera, bigarren zikloa ere aipatu behar da, izan ere, ilustrazioaren aldagaiaren kasuan nabarmen jaisten da, hirugarren zikloaren parean geratu arte. Bestela, dimentsio honi dagokionez, irakur aukeraketan gehienetan ikasleak aukeratzen baditu ere, hiru zikloko puntuazioa apur bat baxuagoa da.

Azkenik, proposatzen den irakurketa mota eta xedeari dagokionez, dimentsio honetan ematen dira desberdintasun handienak, horrela, 10 aldagaitik 7tan identifikatu ditugu aldeak. Horietako batzuk nabarmenagoak dira eta ekarriko ditugu eztabaidara.

Lehen eta bigarren zikloan, esaterako, askotan irakurketa saioetan banaka irakurtzen dute eta hirugarren zikloan, berriz, beti. Hortik, lehen bi zikloetan irakurketa

partekatuairen aldagaien puntuazio altuagoa ematearen arrazoia. Dimentsio honetako galdera irekian honakoa berresten da, izan ere, lehenengo zikloan irakurketa partekatua gehiagotan egiten dutela jaso dugu gaineratuz, batzuetan adin desberdinetakoen artean egiten dela, irakurzaletasuna sustatzeko.

Bestalde, irakasleek ez diete askotan hirugarren zikloko ahoz irakurtzen, beste bietan askotan irakurtzen duten bitartean. Hala eta guztiz ere, bigarren zikloan puntuazioa pixka bat jaitsi egiten da. Nabarmenezkoa badirela batzuk erlaxatzeko edota ikasleekin lotura bereziak sortzeko ahoz irakurtzen dutenak maiz, baina honakoa ere lehen zikloan.

Bestela, irakurketa xedea adierazi aldagaiko emaitzak nabarmenduko genituzke, bereziki, bigarren zikloan ematen delako diferentzia. Kasu honetan hiru zikloetako irakasleek batzuetan edo askotan egiten dutela diote, baina bigarrenengo zikloko gehiagok diote soilik batzuetan egiten dutela.

Hortaz, emaitzak ikusita, aurre ikusi zitekeen moduan, zikloen artean desberdintasun handiak ematen dira. Are gehiago, konfirmatu dezakegu zikloetan aurrera joan ahala hiru dimentsioetan puntuazioak behera egiten duela. Horrela, etapan zehar gaitasun literarioari gero eta garrantzia gutxiago ematen zaiola ondorioztatu dugu, zeinak gure III. hipotesia baieztatuko duen, hau da, Lehen Hezkuntzako etapan aurrera egin ahala, gaitasun literarioari dagokionez, eskakizun maila baxuagoa da (III. hipotesia).

5.1.1.5. Noraino baldintzatzen dute irakasleen hainbat alderdi pertsonalek gaitasun literarioaren lanketa? (V. iker galdera)

Lan honetan zehar adierazi moduan, irakaslea funtsezkoa da literatura irakasteko prozesuan. Ikaslea literaturarekin harremanetan jarri, eta literatura testuen ulermena eta interpretazioa sustatzen duten ikaskuntza egoerak sortzeaz arduratzen da. Bosgarren iker galderari erantzuna emateko, egindako eta emaitzen atalean jasotako hirugarren analisisiko emaitzei erreparatuko diegu. Bertan, irakasleen hainbat elementu pertsonalek, besteak beste, generoa, adina, formazioa, literaturarekiko duten begirunea... zenbateraino

baldintzatu edo eragin ditzaketen literatur gaitasunaren lanketaz aztertu da eta esanguratsuenak ekarriko ditugu puntu honetara.

Lehenik eta behin, emaitzen atalean jaso moduan, dimentsio guztiek elkarren artean korrelazioa dutela gogora ekarri nahiko genuke. Horrek esan du, bi dimentsio artean korrelazioa ematen bada, dimentsio bateko aldagaiak norabide bat hartzen badute beste dimentsioko aldagaian eragingo duela. Erlazioa horren zergatia ez dago jakiterik, baina interesgarria da jakitea erlazioa bat existitzen dela. Bereziki, dimentsio guztietan jasotzen diren aldagaiak modu globalean lantzearen garrantzia azpimarratu dezakeelako. Hau da, ez delako nahikoa soilik alderdi bakar bati erreparatzea.

Behin dimentsioak elkarri eragiten diotela ikusita, irakaslearen hainbat alderdi pertsonal korrelazio hauek gurutatu ditugunean eman dituzten emaitza esanguratsuenak ekarriko ditugu puntu honetara.

Dimentsioen arteko korrelazioetan unibertsitatean jasotako formazioaren balorazioa gurutatzean, gero eta puntuazio altuagoa eman, korrelazioak estuagoak dira, nahiz eta nabarmendu behar den puntuazio gorena eman diotenen artean esangura galtzen duela. Unibertsitatekan kanpo formazioa jaso ote duten aldagaia txertatzean berriz, baiezkoren kasuan korrelazio altuak ematen dira eta jaso ez duten artean esangura bat galtzen da, hain zuzen ere, elementu psikologiko eta pedagogikoen artekoa.

Irakasleei unibertsitatean jasotako formazioari ez diote puntuazio oso altua eman, izan ere %42,13ak batetik bostera hiru jarri dio eta %24,77ak bikoia. Marko teorikoan jaso moduan, literatur hezkuntzaren eremutik, gero eta ahots gehiago daude, unibertsitateko eta bereziki hezkuntza fakultateetako ikasleen literatur prestakuntzan arreta handiagoa jarri behar litzatekeela adierazten dutena, eta emaitza hauek berresten dutela esango genuke kontuan hartuta ikasle ohien pertzepzioa. Marko teorikoan jaso moduan, unibertsitateko ikasgelan eta modu kontzientean irakurtzeko interesa piztea eta interpretatzeko gaitasuna eskuratzea helburu duten ekintza didaktikoak txertatzeko beharra (Margallo, 2008; Mata, 2008; Machado, 2002; Morón eta Martínez, 2010 eta 2011) argi geratu da; izan ere, hezkuntzak dituen erronken artean irakasleen prestakuntza da nagusienetarikoa (Azpeitia, Alonso eta Garro, 2013), etengabeko eraldaketan bizi

garen honetan egokitzen ikasteko eta behar berriei erantzuteko. Horrek zuzenean eragingo du literatur gaitasunaren lanketan eta korrelazioak aztertzean garbi ageri da.

Bestalde, analisisietatik ateratako beste elementu aipagarria irakasleak literatura irakurtzeko ohitura duenean eta, oro har irakurlea denean, korrelazioak indartu egiten direla. Gainera, literaturaren didaktikari gero eta garrantzia handiagoa eman, dimentsioen arteko korrelazioak altuagoak eta estuagoak dira eta irakaslea bera ere irakurlea denean, berdina gertatzen da. Hala eta guztiz ere, jasotako emaitzekin baieztatu dezakegu, irakasleek ez dutela asko oro har, gehiegi irakurtzen. Aldiz, berarengandik espero dena betetzeko, irakasleak gutxieneko baldintzak bete behar ditu, ezinbestekoak izanik, irakurle ona izatea eta irakurketaren poza partekatu eta transmititzeko gaitasuna izatea (Cerrillo, 2007; Prado, 2004). Irakasleek literaturarekin duen harremanak ikasleek literaturaren aurrean nola erantzun duten baldintzatzen du (Reis, 1997). Ondorioz, irakasleen profesionalizazioaz gain, horien gustuek eta ezagutzek ere paper garrantzitsua jokatuko dute.

Horrez gain, ikastegietan irakurketa planak edota irakurketaren lanketa urteko programazioan txertatua duten aldagaiak dimentsioen korrelazioekin gurutzatzean, aipatu beharra dago bi kasuetan emaitza antzeko emaitzak ematen dituztela. Hau ez dago diferentziarik bata edo bestea duten eta ez dutenen artean. Santiagoren eta Castroren (2006) arabera, irakurketa planek irakasleari orientazioa eskaintzen dio, irakatsi beharreko edukiak, irakaskuntza jarduera garatzeko moduak eta lortu nahi diren helburuak zehazten ditu. Jada lan honetan esan moduan, planek kualitatiboki hobetu dezakete irakurketa, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua eta hezkuntza literarioa. Zeren arriskua egon badago egiturarik gabeko ekintzak curriculumeko beste eduki batzuekin ordezkatzeko, bereziki, helburu garbiak zehazten ez direnean. Eta helbururik gabeko irakurketaren eta idazketaren proposamenak emaitza onak edukitzea zaila da (Colomer, 1999). Beraz, honako aldagaia txertatzean korrelazioetan diferentziarik ez dela ematen frogatzean, ondorioztatu dezakegu egun eskoletan dituzten irakurketa planak ez direla guztiz betetzen.

Azkenik, analisisietatik ateratako emaitzekin gure VI. hipotesia baieztatu dezakegu, hau da, irakaslearen rola giltzarri da gaitasun literarioaren lanketan eta hainbat elementu pertsonalek bere jarduna baldintzatuko dute.

5.2. EMAITZEN GOGOETA

Gure ikerketatik eskuratutako datuak eta horien azterketa osteko emaitzen gaineko eztabaida aurkeztu dugu aurreko atalean eta ariketa horren bidez gure iker galderak erantzuteko aukera izan dugu. Oraingoan, ordea, horrek guztiak sorrarazi dizkigun usteak, zalantzak eta galderak nabarmenduko ditugu; prozesu osoan azaleratutakoa batuz eta ikuspuntu holistiko batetik hausnartuz.

Bildutako datuak eta egindako analisiak zabalak izan dira eta horrek ekarri du lortutako emaitzak esanguratsuak izatea, beti ere, helburu eta hipotesiekiko. Hala eta guztiz ere, Lahirek (2004) dioen moduan, “inkesten edo elkarrizketen bidez jasotako emaitzetatik ateratzen den argazkia ezin da guztiz benetakotzat hartu, izan ere, parte hartzaileen erantzuna ez baita izaten haien praktika eraginkorren isla. Aldiz, egiten duten horri buruzko hautemate propio moduan uler daiteke.” (Lahirek, 2004:67). Eta horrek ordezkatu dezake errealitatea.

Diagnosi honek ez digu nahiko genukeen egoera irudikatu. Batetik, oso denbora gutxi eskaintzen zaio irakurketaren lanketari, nahiz eta jakin badakigu edozein trebakuntzak denbora eta esfortzua eskatzen duela. Horrek literatur gaitasunaren irakaskuntza bera guztiz planifikatua ez dutela pentsarazten digu, edo helburuak erdiestea ez dela erraza. Eta honakoa ez da soilik irakurketa planik ez dutenen artean gertatzen, izan ere, aurreko atalean aipatu moduan, batzuen eta besteen artean ez baita ia desberdintasunik ematen. Hortaz, eskoletan irakurketa planak edukita ere, gertatzen denak horiek ez direla guztiz betetzen pentsatzera eraman gaitzake; bestela, ulertezina da irakurketari eskaintzen zaion denbora laburra, bereziki hirugarren zikloan. Horrez gain, badugu ikerketan beste datu garrantzitsu bat, hain zuzen ere, euren ikastegiak literatura sustatzeko egiten duen ahaleginaren balorazioa, non gehiengoak puntuazio baxua eman duen.

Bestetik, ikasleak dira, oro har, irakurgaiak aukeratzen dituztenak eta horrela ez denean, hau da, irakasleak aukeratzen dituztenak, ikaslearen gustua lehenesten da ezeren gainetik, plazeraren eta gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusituz. Lan honetan zehar jada, adierazi dugu ezin dugula plazeran soilik oinarritu eta, zentzu horretan, irakurketa trebaketaren sendotzea plazerarekin batera joan behar dela, hots, biak uztartzea

ezinbestekoa dela. Irakur aukeraketan, ordea, gure datuek funtzio formatiboa bigarren mailan geratzen dela diote, ahaztuko bagina bezala, ikasleak ikastera datozela eskoletara.

Jakin badakigu, proiektu interesgarriak egon badaudela hainbat eskoletan, eta galdetegiko galdera irekietan jaso dugu horrelakorik (ez nahi izango genukeen adina, ez baitzuten irakasle askok erantzun), baina maila orokorrera igarotzean, panorama kezkarria dela esan daiteke. Dimentsioak orotara aztertzean, guztietan *batzuetan* aukerak bildu ditu portzentaje altuenak, beraz, irakurketa literarioaren irakaskuntza sistematikoaz urruti gaudela esan dezakegu; eta kezkarria da, *beti* aukera ez dela aldagai bakar batean ere gailendu.

Hala eta guztiz ere, aldagaiak bakarka aztertuz gero, esan beharra dago, irakurketa mota eta xedearen dimentsioan puntuazio nahiko altua jasotzen dituzten aldagaiak egon badaudela, besteak beste, ahozko irakurketa proposatzeko momentuan edota giro goxoa sortzeko ahaleginean. Beraz, denbora gutxi eskaintzen badiote ere, bi alderdi horietan ondo aritzen direla azpimarratu behar da bai eta idargune moduan identifikatu ere.

6. IKERKETAREN ONDORIO SINTETIKOAK

Ikerketaren puntu honetan, gure ikerlanean ateratako ondorio sintetikoak bildu ditugu, horregatik, ikerketaren lehen helburura mugatuko gara, hain zuzen ere, diagnosira. Hortaz, gure ikerketaren ondorio orokor moduan honakoa esango genuke: Hego Euskal Herriko D ereduko eskoletan ez dira adituek literatur gaitasuna eskuratzeko ematen dituzten gomendioak eta proposatzen dituzten jarduerak modu sistematikoan aplikatzen. Honen zantzua bagenuen ere, eta irakurketa mailan ebaluazio desberdinetan gure eskolek emandako emaitzek honakoa iradokitzen bazuten ere, ikerketa honekin enpirikoki frogatu ahal izan dugu. Horri gehitu ahal diogu ez dagoela irizpide bateraturik literatur gaitasuna eskoletan lantzeko garaian, izan ere, aldagai askotan erantzunak guztiz sakabanatuak ageri dira. Beraz, ondorioztatu dezakegu, gaitasun literarioa eskola testuinguruan lantzeko moduari buruzko literatur zientifiko zabala badugu ere, gure eskoletara ez dela ezaguera hori iritsi edo ez zaiola garrantzirik eman.

Elementu psikopedagogikoei dagokienez, eskoletan liburutegiak dituzte, bai eskola liburutegia bai ikasgelakoa ere, baina ez dituzte irakur saioretarako erabiltzen. Horrez gain, eskola askotan jada irakurketa planak dituzte, baina ezin da baieztatu, gaur-gaurkoz, betetzen direnik, edo gerta liteke esanguratsuak ez izatea, izan ere, ez da literatur irakaskuntza sistematizaturik ematen. Indargune moduan nabarmenduko genuke ikasgeletan, oro har, motibazioa pizteko estrategiak erabiltzen dituztela eta ikaslea gustura sentitzea dela irakurketa saioretan irakasleek bilatzen dutena.

Irakur aukeraketan berriz, hutsune handia dago, izan ere, ez da bermatzen kalitatezko materialarekin lan egiten denik. Oso gutxi dira, liburu zerrenda jakin batetik irakurgaiak aukeratzen dituztenak, beraz, ondorioztatu dezakegu gehiengoak ez duela eskola kanonik ezarrita eta euren irakurketa planak ere ez dituztela liburu zerrendekin osatzen. Irakasleek testu liburuetara jotzen dute askotan irakurgaiak aukeratzeko, baina gehienetan ikasleak dira irakurriko dituzten liburuak aukeratzen dituztenak eta horrek ez du bermatzen kalitatezko materialarekin lan egitea.

Proposatzen den irakurketa motari dagokionez, desberdintasun handiak ematen dira zikloen artean, horrela, soilik lehen etapatan irakurtzen da ozenki, bai ikasleek baita irakasleek ere. Horrez gain, lehen zikloetan bakarkako irakurketa irakurketa partekatuekin konbinatzen da eta hirugarren zikloan ez da horrelakorik gertatzen.

Nabarmentzekoa eta kezagarria da, eskola orduetan irakurketari eskaintzen zaion denbora urria, bereziki hirugarren zikloan, izan ere, gehiengoak astean gehienez soilik ordubete eskaintzen dio.

Azkenik, Hego Euskal Herriko D ereduko eskoletan gure irakasleek gehienetan ez dute ikasleen aurreko urteko irakurketa maila ezagutzen, are gehiago, ez da irakurketa maila adituek gomendatzen duten bezala ebaluatzen. Horrenbestez, ikasleak zein mailatan dauden jakin gabe, edo ebaluazio jarraiturik gabe, nekez ulertu *daiteke ikasleak gero eta zailtasun maila altuagoko liburuak irakurtzen trebatzea bilatzen ote duten eskolek. Zentzu horretan, esan genezake, ez dela gaitasun literarioa eskura dezaten horretan behar adina arreta ipintzen.*

7. ZAILTASUNAK ETA MUGAK

Lehenik eta behin, gure lagina zabala den arren, baditu bere hutsuneak: Gipuzkoan datu gehiago bildu dira (irakasle gehiagok erantzun diote galdetegiari lurralde horretan). Hala eta guztiz ere, eskola kopurua herrialde guztietan berdina da eta horrek ahalbidetu du datuak orokortu ahal izatea.

Bestalde, hasiera batean, Ipar Euskal Herriko eskolen datuak bildu eta Euskal Herri mailako ikerketa egitea aurreikusi genuen, hortik marko teorikoan bertako curriculumaz aztertu izana; izan ere, helburua D ereduako eskola guztien azterketa egitea baitzen. Bizi dugu pandemia dela eta, zailtasun handiak izan ditugu datuak biltzeko eta Ipar Euskal Herriaren kasuan, ezinezkoa izan da.

Horrez gain, uste dugu gaiaren konplexutasunagatik beste mota bateko ebidentziak jasotzeak gure diagnostia aberastuko lukeela, esaterako, irakasleekin aurrez aurreko elkarrizketak egitea; izan ere, beraien bizipenak, ideiak eta praktika bera hobeto islatzeko aukera emango ligukete.

Marko teorikoari dagokionez, kontzeptualizazio zabala du, izan ere, ikerketaren atal enpirikoak duen pisuarekin, kontzeptu asko bildu behar zituen galdetegia sortze aldera. Baina honek alderdi batzuetan ez sakontzea ekarri du eta, zentzu horretan, egindako errebisio bibliografikoak ahulgune hori baduela esango genuke. Honek ere, ondorioak eragin ditu, ikerketaren bigarren helburuari begira, izan ere, adituen gomendio zehatz gehiago biltzea egokiagoa litzateke.

Azkenik, bizi dugun egoera dela eta (pandemia), eskoletan pairatu behar izan dituzten aldaketa guztiekin, bestelako egoera batean proposatzen ohi diren hainbat jarduera baztertu behar izan dituzte, esaterako, liburutegien erabilera. Zentzu horretan, azken bi urteko bizipenek irakasleen pertzepzioan eragina izan dutela pentsa daiteke eta, modu batera, diagnostia ere baldintzatu horrek.

8. AURRERA BEGIRA

Aurreko atalean identifikatu ditugun ahulguneak kontuan hartuta, aurrera begira badugu zer egin. Ipar Euskal Herriko datuak biltzea eta tesi lan honen emaitzekin alderatzea interesgarria litzateke, bereziki, curriculumak alderatzean horien artean desberdintasunak egon badaudela ikusi baitugu eta horrek beste errealitate bat erakutsi baitezake eta elkar elikatu.

Horrez gain, irakasleekin elkartzea izan daiteke hurrengo pausoa, argazkia ahalik eta osatuena izateko. Halaber, gure emaitzak Hego Euskal Herriko beste eskola mota batzuekin alderatzea, esaterako, eskola alternatiboekin, hau da, hezkuntza ikuspegi desberdin bat edo curriculum berezia duten beste eskola mota batzuekin alderatzea aberasgarria litzateke.

Hala eta guztiz ere, edozein hezkuntza berrikuntza edo hobekuntza diseinatzen hasteko ebidentzia nahikoak bildu ditugulakoan gaude, izan ere, tesi lan honen aurkikuntzak hego Euskal Herriko D ereduko Lehen Hezkuntzako etapan, gaitasun literarioaren lanketan arrakalak eta hutsuneak daudela frogatu du. Horrenbestez, honakoa gure ikerketa lanaren abiapuntua besterik dela esango genuke.

Diagnosi honetatik abiatuta, hobekuntza proposamenak zehaztea eta biltzea litzateke hurrengo pausoa. Indarguneak eta ahulguneak identifikatu ditugu, eta gaitasun literarioa lantzeko adituen hainbat gomendio bildu ere, beraz, orain praktika zehatzak lantzeko garaia izan daiteke. Ikerketaren emaitzek erakusten dute beharrezkoa dela praktika onak zehazten laguntzen duten ikerketa enpirikoak sustatzea, besteak beste, emaitza objektiboetan oinarritutako irakurketa sustatzeak onurak ekar ditzakeelako arlora, egungo ikaskuntza-irakaskuntza praktikak kuantifikatzeko eta kategorizatzeke.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Alonso, I. (2010). *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Alonso, I. (2008). *Euskal literatur sistema eta literaturaren didaktika aztergai*. Labayru ikastegia.
- Aguiar e Silvak, V.M. (1980). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Arizaleta, L. (2012). Cuatro barreras para la educación literaria. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, 5-13.
- Atutxa, I. (2012). *Kanonaren gaineko nazioaz*. Utriusque Vasconiae.
- Apalategi, U. (2011). Irakurzaletasuna hezkuntza sistemaren helburu?. *Egan* 3-4, 99-119.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Azpeitia, A., Alonso, I. eta Garro, E. (2013). Profesionalizazio bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria*, 19, 171-196.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Ediciones El Hacedor.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bettelheim, B. eta Zelan, K. (1981). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. Alfred A. Knopf.
- Benney, M. eta Hughes, E. C. (1970). On sociology and the interview: Editorial Preface. *American Journal of Sociology*, 62, 137-142.
- Bilbao, B. (2003). *Curriculum eta kultura Euskal Herrian*. Utriusque Vasconiae.

- Bilbatua, M. (2010). *Irakasle-ikasle eta ikasleen arteko interakzioak irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren hastapenetan* (Doktorego tesia). Euskal Herriko Inibertsitatea.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulu' Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura 1*, 24-33.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bofarull, et al. (2001). *Comprensión lectora*. Editorial Graó.
- Bordons, G. Castella, J.M. eta Costa, E. (1998). TXT. *La Lingüística textual aplicada al comentario de textos*. Universitat de Barcelona.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice*. Teachers College 29-4.
- Bruning, R. H., Schraw, G.J., Ronning R.R. eta Glove, J.A. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction (2nd ed)*. Prentice Hall.
- Butlen, M. (2008). Quels critères de choix pour les listes de référence d'œuvres de littérature?. *Letras de Hoje, 42 (2)*, 7-8. Hemendik eskuratua: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index./3572>.
- Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura, 81*, 81-85.
- Calero, J. L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología. Instituto Nacional de Endocrinología, 11, (3)* 192-8.

- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25, (4), 429-439. doi: 10.1174/113564013808906807.
- Cano Vela, A. G. eta Perez Valverde. C. (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria*
- Casado, M. (2010). *Lenguaje, valores y manipulación*. Eunsa.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21 (1), 91-106.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012a). *Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red*. OEI, UB eta UAB.
- Cassany, B. eta Pérez, P. J. (2010). De la burbuja teórica a la literatura real: la literatura en peligro de Tzvetan Todorov. *Cartaphilus*, 7-8, 101-111.
- Cerrillo, P.C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell eta J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* Publicacions de la Universitat d'Alacant 32- 41.
- Cerrillo, P.C. (2013). Canon Literario, Canon Escolar y Canon Oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- Cerrillo, P.C., Carlameres, C. eta Sanchez, C. (2007), *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

- Cerrillo, P.C. (2007). *Los nuevos lectores: La formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html -tik berreskuratua, 2019ko ekainean.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. eta Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P. eta Senís, J. (2005). Nuevos tiempos ¿Nuevos lectores?. *Revista Ocnos*, 1, 13-33.
- Cerrillo, P. eta García, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Castilla. Universidad de Castilla La Mancha.
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T.(2010). Planificar la lectura en la escuela. *Formar leitores para ler o mundo*. Fundação Calouste Gubelkian- Serviço de Educação e Bolsas, 83-93.
- Colomer, T. eta Duran, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. In M. Correig, eta M. Bigas (koord.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* 213-250.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. In I. Miret eta C. Armendano-en (Ed.), *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021/Cultura escrita* 73-82. Fundación Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Colomer, T. (2006). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. IR. Lazzari editorea, *Formação de educadores*, UNESP 37-51.
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, T. (2004). La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, 43-67.
- Colomer, T. (2004). Las buenas formas. Tendencias de la literatura infantil y juvenil. In E. Aguiar (Koord.), *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004* 73- 95.
- Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. In A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* 199-208.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22, (1), 6-23.
- Colomer, T. eta Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. *Didáctica de la lengua en la educación infantil* 231-250.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. In Ramos, J. eta Carvajal, F. (koord.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. 129-144.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1996 a). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (1996 b). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori 123-142.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado.

- Correa, M., Orozco, B. eta Conde, E. (2001). *La anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Guía conceptual para el estudio del video*. Universidad del Valle.
- De Naeghel, J. (2013). *Students' autonomous reading motivation: A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Ghent University.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 25, 135-156.
- Dufays, J.L., Gememe, L. eta Ledur, D. (2005). *Per une lecture litterarie*. De Boeck.
- Dufays, J.L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux* 51/52, 7-29. ELGA (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. DeSeCo. ELGA.
- Egaña, J. L. (2010). Nola biltzen, eebaluatzen eta aukeratzen dute informazioa unibertsitateko ikasleek. Mondragon Unibertsitatea. Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Pamiela.
- Etxaniz, X. (2011). Sarrera. Egungo euskal haur eta gazte literatura. In J. Kortazar (Zuz.), *Egungo euskal haur eta gazte literaturaren historia*. UPV/EHU 13-96.
- Eusko Jaurlaritza, (2016-1-15). 236/215 dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/e_u_def/adjuntos/OH_curriculumosoa.pdf-tik berreskuratuta 2019ko ekainean.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 11 (1), 9-26.

- Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. In D. Villanueva (Koord.) *Teoría de la literatura*. Universidade de Santiago de Compostela 357-377.
- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. In A. Camps (koord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos 209-223.
- Ibarra, N. eta Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-20.
- Hernández, S. R, Fernández, C. C eta Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5. edizioa). Mc Graw Hill. 613.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Galarraga, H. eta Alonso, I. (2018). Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen. *Uztaro*, 106, 5-27.
- García, A. (2016). La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell eta J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*. Universitat d'Alacant 975-979.
- García, M., Alvira, F. R., Alonso, R. E. eta Escobar, M. (2016). *El análisis de la realidad social. Metodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis Del Currículum*. Morata
- Imbernón, F. eta Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 25, 57-76.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer*. Taurus.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura*

en la escuela. Graó.

Carreter, F.L. (1973). *El comentarios de textos.* Castalia.

Lomas, C. eta Osoro, A. (1996). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Paidós.

Lopez Rio, J. (2009). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y Textos*, 30, 11-17.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? In B. Daunay, Y. Reuter eta B. Schneuwly (Ed.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français.* Presses Universitaires de Namur 195-216.

Louichon, B. eta Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure.* Universitaires de Rennes.

Luch, G. eta Sánchez, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de documentación científica*, 40 (4), 92-192.

Lluch, G. eta Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura.* Octaedro.

Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.

Mata, J. (2008). Leer como enseñar qué. *La lectura en España*, 209-224.

Mata, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Graó.

Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la competencia literaria.* Universitat de Barcelona.

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf-tik> berreskuratua, 2019ko ekainean.

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson Education.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140.
- Monereo, C. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.
- Ministère de L'Éducation Nationale (2015). Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 st consacré aux programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011-tik> berreskuratuta 2019ko ekainean.
- Montesinos, J. (2003). *La creación de itinerarios lectores en la ESO a través de un plan individual de lecturas (PIL): una propuesta metodológica para fomentar la lectura en secundaria*. Universitat d'Alakant.
- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua. Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Pamiela.
- Moreno, V. (2005). *Zertarako irakurri? Ulertzeko*. Hezkuntza departamenduak.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43, (2) 379-392. doi: 10.1590/S1517-9702201612151751.
- Nafarroako Foru Aldundia (2014-7-16). 60/2014ko Foru Dekretua, uztailaren 16koa, Nafarroako Foru Komunitatean Lehen Hezkuntzako curriculumuma ezartzen duena. https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/DC9FD764-A71A-4920-851D-24BB2C653B6F/0/F1410295_LehenHezkuntzako.pdf-tik berreskuratuta, 2019ko ekainean.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Penguin Random house.

- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Anagrama.
- Pérez, M.E. eta Pérez, E. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de actividades de fomento de la lectura y dinamización de la Biblioteca Escolar en un instituto de Educación Secundaria. *Universidad de Murcia*, 319-338.
- Pérez Esteve, P. eta Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pita, S. eta Pertegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten primaria*. 76-78.
- Pozuelo, J. M. (2007). *Desafíos de la teoría. Literatura y géneros*. El otro & el mismo.
- Pozuelo, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía?. *Ínsula*, 600, 3-4.
- Retolaza, I. eta Serrano, A. (2014). Zer garrantzia du literatura heziketak eta zein dira horren gakoak. *Hik Hasi* 185, 36-38.
- Reyzabal, M.V. eta Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La muralla.
- Reyes, L. (2020). *Lectura, educación literaria y plan de lectura y escritura en infantil y primaria*. Graó.
- Reyes, L. (2015). *La formación literaria en primaria. Impacto de una intervención educativa en la evolución de respuestas lectoras* (Doktorego tesia). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ripoll, J.C. (2010). *La concepción simple de la lectura en educación primaria. Una revisión sistemática*. Univerdidad de Navarra.
- Rodari, G. (2019). *Escuela de fantasía: Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Blackie Books.
- Romero, J.F. eta Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje. Unificación de*

Criterios Diagnósticos. Junta de Andalucía.

Rosales, J., Sánchez, E. eta García, R. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-360.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú.

Salinas, P. (1983). *Ensayos Completos*. Taurus.

Sanchezek, Martín Rogerok eta Servének (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Síntesis.

Sánchez, E., García, R. eta Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.

Sanchez, L. (2001). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós Ibérica.

Sánchez, L., eta Corral, L.S. (1992). Literatura infantil y aprendizaje significativo. *Glosa: Anuario del departament de filología española y sus didácticas*, 3, 269-282.

Sánchez, J eta Rincón, F. (1987). *La fábrica del teatro*. Teide.

Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, *Ocnos*, 7, 85-100.

Santiago, C., Jimenez, O., Lukas, J.F. (2018). Metodo mistoak hezkuntza ikerkuntzan. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko hezkuntza aldizkaria*, 30, 87-111.

Santiago G. A. eta Castro R. J. (2006). Los planes del estudio en el contexto educativo. *Praxis Pedagógica*, 6 (7), 30-41.

- Sarrionaindia, J. (1997). *Hitzen ondoeza*. Tafalla: Txalaparta.
- Schmitt, M. eta Baumann, J. (1986). How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instruction. *The Reading Teacher*, 40 (1), 28-32.
- Serna, M., Rodriguez, A. eta Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16, 18-49.
- Serna, M. (2015). *Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sierra, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación*. Paraninfo.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó. ICE 137.
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos?. *Language y textos*, 38, 29-36. ISBN 1133-4770.
- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 259-272.
- Utanda, M.C., Cerrillo, P. eta García, J. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Tejerina, M.I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 104-117. ISSN 1133-9829.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Valdes, M. (2013). ¿Leen de forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 10, 71-89.

- Valls, R.; Soler M. eta Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-78.
- World Bank. 2003. *Empowerment and poverty reduction: evaluation team. World development report 2000/2001*. The World Bank. <http://www.worldbank.org/-tikberrekuratua>, 2019ko ekainean.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Graó.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34.
- Zayas, F. (2009). Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas. In Tíscar Lara Padilla (koord.) *La competencia digital en el área de la lengua* 39-68. Octaedro. ISBN: 978-84-9921-008-7.

ERANSKINAK

GALDETEGIA

I BLOKEA. Datu orokorrak

Ikastetxearen datuak

1. Ikastetxearen izena:

2. Herrialdea

Araba Gipuzkoa Bizkaia Nafarroa

3. Ikastetxe mota

Publikoa Ikastola Kristau eskola

4. Ikastetxearen tamaina

Txikia (lerro bakarra) Ertaina (2 edo 3 lerro) Handia (4 <)

5. Irakasten duzun zikloa

Lehenengo zikloa Bigarren zikloa Hirugarren zikloa

Irakaslearen datuak

6. Generoa

Emakumea gizona ez bitarra

7. Adin tartea

23-30 31-40 41-50 51-60 60 baino gehiago

8. Batetik bostera baloratu ezazu literaturaren didaktikari buruz jasotako formazioa unibertsitate garaian.

1 2 3 4 5

9. Ikasleekin gaitasun literarioa lantzeko berariazko formazioa jaso duzu unibertsitatean amaitu zenuenetik

Bai

Ez

10. Zenbateko garrantzia ematen diozu literaturaren didaktikari Lehen Hezkuntzako etapan.

1

2

3

4

5

11. Literatura irakurtzen duzu?

inoiz ez

noizbait

batzuetan

askotan

beti

12. Zenbat liburu irakurtzen dituzu urtean?

1-3 bitartean

4-6 bitartean

7-9 bitartean

10-12 bitartean

13 gehiago

II BLOKEA. Elementu pedagogikoak eta psikologikoak

13. Irakurketa planik baduzue eskolan?

Bai

Ez

14. Irakurketa saioak urteko programazioan txertatuta daude?

Bai

Ez

15. Astean zenbat ordu eskaintzen zaizkio irakurketari?

Ordu erdi

ordu bete

ordu eta erdi

bi ordu

gehiago

16. Ikasgelan liburutegia/irakurtzeko txokoa duzue?

Bai Ez

17. Irakurketa saioak ikasgelan egiten dira irakurketa txokoan

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

18. Irakurketa saioak ikasgelan egiten dira bakoitza bere mahaian

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

19. Irakurketa saioak eskola liburutegian egiten dira

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

20. Hilean zenbat aldiz joaten zarete eskolako liburutegira

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

21. Herriko/auzoko liburutegira joaten zarete?

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

22. Giro goxoa sortzeko ahalegina egiten da (isiltasuna bermatu, argiteria kontuan hartu, betiere, ikasleak eroso sentitzeko ...)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

Irakurzaletasuna sustatzeko estrategiak

23. Motibazioa pizteko, haien gustuko irakurgaiak zeintzuk diren galdetzen zaie ikasleei

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

24. Irakurzaletasuna pizteko estrategiak erabiltzen dituzu (zure esperientzia positiboak komentatu, albisteak edo ekitaldiak gelara ekarri, irakurritakoa gustatu ote zaien galdetu...)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

25. Batetik bestera baloratu zure ikastetxean literatura irakurtzeko zaletasuna sustatzeko egiten den ahalegina.

1 2 3 4 5

III BLOKEA. Irakur aukeraketarako irizpideak

26. Zenbat liburu irakurri behar dituzte ikasleek ikasturtean zehar?
0-3 bitartean 4-6 bitartean 7-9 bitartean 10-12 bitartean 13 gehiago
27. Irakurgaiak ikasleak aukeratzen ditu (eskola liburutegitik, gelako liburutegitik edo etxetik ekartzen dituzte)
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
28. Irakurgaiak irakasleak aukeratzen ditu
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
29. Ikas materialean proposatzen diren irakurgaiak izaten dira, momentuan lantzen ari den gaiarekin zerikusia dutenak, hau da, funtzio didaktiko bat dutenak.
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
30. Eskolak osatua duen zerrenda batetik aukeratzen dira.
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
31. Proiektu desberdinetatik proposatutakoak dira (idazlea gelara etorri delako, Haur eta Gazte Literaturako elkarte batekin elkarlanean aritzen zaretelako...)
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
32. Jorratzen duten gaia interesgarria delako, hau da, haien funtzio pedagogikoagatik
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
33. Aukeraketan Haur eta Gazte Literatura lehenesten da
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti
34. Genero literarioari erreparatuz aukeratzen dira
inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

35. Ikasleen gustuak aintzat hartuta aukeratzen dira

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

36. Ditutzen ilustrazioengatik aukeratzen dira

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

37. Adin tartea kontuan hartuta aukeratzen dira

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

38. Zailtasun mailaren arabera aukeratzen dira (hizkuntza aldetik, aberastasun literarioa...), beti ere, progresio maila ebaluatu ahal izateko.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

39. Beste irizpideren bat? (ez da derrigorrezkoa)

IV BLOKEA: Proposatzen den irakurketa mota eta xedea

40. Ikasleen aurreko kurtsotako lorpen maila ezagutzen duzue eta bertatik abiatzen zarete

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

41. Irakurketaren xedea aurretik ezartzen da eta ikasleekin konpartitzen da irakurketa

saioretan; ikasleei zer, nola eta zertarako irakurriko duten adierazten zaie.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

42. Norberak aukeratutako irakurgaia irakurtzen da

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

43. Ikasleek banaka irakurtzen dute irakurketa saioetan, isilik, bakoitzak berea

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

44. Binaka/taldeka irakurtzen dute (irakurketa partekatua)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

45. Irakurketa selektiboa proposatzen da (informazio zehatza bilatzeko)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

46. Irakurketa ulerkorra proposatzen da (helburua ulermena lantzea da, beraz, azalpenak ematen dira figura literarioei edo hizkerari buruz)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

47. Irakurketa kritikoa proposatzen da. Amaieran eztabaidatzen da.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

48. Irakurketa ludikoa egiten da (helburua ondo pasatzea da, plazerra sentitzea)

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

49. Irakasleek ahoz irakurtzen diezue ikasleei

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

50. Besterik? (ez da derrigorrezkoa)

V BLOKEA. Ebaluazioa

51. Irakurketa mekanikoa baloratzen da

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

52. Ikasleak gaia, egitura, pertsonaiak... bereizteko duen gaitasuna baloratzen da

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

53. Ikasleak testuaren ideia nagusiak eta bigarren mailakoak bereizteko gai ote den baloratzen da.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

54. Ikasleak idazlearen mezua identifikatzen ote duen baloratzen da.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

55. Testua modu kritikoan edota errealitatearekin harremanetan zenbaiteraino jartzen duen baloratzen da.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

56. Haur eta Gazte Literaturak proposatzen duen mundu sinbolikoa ikasleak interpretatzeko/errealitatearekin harremanetan jartzeko gai ote diren baloratzen da.

inoiz ez noizbait batzuetan askotan beti

