



**Ikastorratza, e-Revista de Didáctica**, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

**Ikastorratza, e-Revista de Didáctica**, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

**Ikastorratza, e-Revista de Didáctica**, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

**Ikastorratza, e-Revista de Didáctica**, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

# IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

**IKASTORRATZA. e-journal on Didactics**

## IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

### Ahoz gorako irakurketa eta kontaketa: Haur Hezkuntzan ahotsaren eta entzumenaren bitartez sozializatzea

Idoia Ilundain Iribarren  
[iilundain002@ikasle.ehu.eus](mailto:iilundain002@ikasle.ehu.eus)  
[idoiaiiij@gmail.com](mailto:idoiaiiij@gmail.com)

To cite this article:

Ilundain I. (2022). Ahoz gorako irakurketa eta kontaketa: Haur Hezkuntzan ahotsaren eta entzumenaren bitartez sozializatzea. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 29, 111-141. DOI: 10.37261/29\_alea/6a

To link to this article:

[https://doi.org/10.37261/29\\_alea/6a](https://doi.org/10.37261/29_alea/6a)

Published online: 30 Sep. 2022

# **Ahoz gorako irakurketa eta kontaketa: Haur Hezkuntzan ahotsaren eta entzumenaren bitartez sozializatzea**

## ***Reading and relating aloud: socialising through voice and listening in Child Education***

**Idoia Ilundain Iribarren**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

[iilundain002@ikasle.ehu.eus](mailto:iilundain002@ikasle.ehu.eus)

[idoiarij@gmail.com](mailto:idoiarij@gmail.com)

### **Laburpena**

Ikerketa honetan, ahoz kontatzeko ohitura oso hedatua ez dagoen garaian, ahoz gorako irakurketa eta kontaketa eskoletan garatu beharreko oinarritzko esperientzia bezala aurkezten dira. Esperientzia horiek esanguratsuak izan daitezten, ezinbestekotzat jo da bitartekarien egitekoa, bereziki, haurren ahotsei lekua uzteari dagokionean. Esandakoaren eta isildutakoaren oreka bilatuz, irakurketa esperientziak sozializatzeko esperientzia bihurtzea izan da lanaren ardatz nagusietako bat, helburu horrekin Gipuzkoako kostaldeko ikastola batean “Hitzetik eta isilunetik, elkarrekin eraikiz” izeneko egitasmoa aurrera eraman delarik.

**Gako-hitzak:** Haur Hezkuntza, ahozkotasuna, irakurketa, kontaketa, isiltasuna, sozializazioa.

### **Abstract**

This paper presents reading and relating aloud, which are not very common nowadays, as essential experiences that must be developed at schools. With the aim of creating significant experiences, the work of the intermediaries is indispensable, specially the necessity of leaving a place to children’s voices. In order to find balance between what is said and what is omitted, one of the main points of the work is transforming reading experiences into socializing experiences; and that is also the goal of the project called “Building together, from words and silence” which has been carried out at a school located on the coast of Gipuzkoa.

**Key words:** Child Education, orality, reading, narration, silence, socialization.

## 1. Sarrera

Urte luzez, kultura anitzek pertsonen bizirauteko behar zuten guztiaren irakaskuntza ahozko transmisioaren esku utzi izan dute. Duranen (2002) esanetan, mintzamina identitaterako elementua ez ezik, bizirauteko tresna ere bada. Ahozkotasun hori oinarritzat hartuz mitologiak, kondairak, ipuin tradizionalak, abestiak, esaera zaharrak eta ahozko tradizioko baliabide aberatsak sortu izan dira.

Ahotsaren eta Literaturaren hedapenaren arteko lotura antzina-antzinatik dator; izan ere, besteei irakurtzea, kontatzea, mendeetan zehar jarduera ohikoa izan da. Aro greko-erromatarrean, dagoeneko, bakarka eta besteekin burututako irakurketaren arteko bereizketa ezartzen zen; lehena, isiltasunean eta ulermenean oinarritua eta bigarrena, aldiz, keinu, jarrera eta komunikazio arrakastatsuan (Negrin, 2013).

Erdi aroan, berriz, irakurketa ahotsaren menpe zegoen (Frenke, 2005, Negrinek aipatua, 2013). Idazketa ezagutzen ez zuten populazio masen artean, tradizio zaharrean errotua eta guztiz ahozkoa zen kulturak bizirik jarraitzen zuen eta kultura horrek guztiak ondare kolektiboa osatzen zuen; ahoz sortzen zen, ahoz aho eta belaunaldiz belaunaldi transmititzen zen eta, orokorrean, publikoki jarduten zen.

Historian zehar, entzule komunitateak antzokiak, ostatuak, jatetxeak edota fabrikak bezalako askotariko tokietan bildu izan dira. Horren adierazgarri dugu, XIX. mendearen eta XX.aren bitartean, Kuban lehenik eta Estatu Batuetan ondoren, zigarroak egiten ziren fabriketan Irakurle Publikoaren irudia. Langileek zigarroen hostoekin lanean ziharduten bitartean, irakurleak egunkariak irakurtzen zituen, nobela historikoak, propaganda iraultzailea, testu filosofikoak, ekonomia testuliburuak... (Chartier, 1995, Negrinek aipatua, 2013, 27.or): “denbora pasa soila baino, ahoz gorako irakurketak, ipuin kontaketa antzera, kultura modu bat osatzen zuen, elkarbizitza eta harreman adeitsurako aitzakia bat”. Begiak baino, belarria zen idatzizko testuaren hartzailea. Hitzen zentzua ahoskera eta entzutearen bitartez besterik ezin zela lortu defendatzen zen orduan.

Gaur egungo gizartean gauzak aldatu egin dira. Rekalderen (2010) ustez, galdu egin dugu ahoz kontatzeko ohitura, galtzen ari dira guneak, taldeko jarduerak, ikus-entzunezko tresnerien mesedetan. Memoria ari gara galtzen. Informazio mugagabea dugu gaur egun eta Internet bidez erreferentzia asko lortu daiteke. Baina, datuen memoriak baino, emozioen memoriak behar ditugu, gure nortasuna markatuko duten irudikatze ahalmenak.

Literaturak bizirik jarraitzen du, ahozko adierazpenak bizirik jarraitzen du, baina oso bestelako parametroetan oinarriturik; aldatu dira egoerak, aldatu dira moldeak, aldatu dira

bitartekoak. Gehien bat arrazoiaren eta adimenaren agintepean dagoen ahozketasuna lantzen da, funtzionaltasuna edo helburu zehatza duten testuak, Literaturak berezkoa duen izaera ahaztuz: “Ahozketasun emozionala, poesian eta ipuinetan dagoena, beharrezkoa da pertsonaren garapenean barne-oreka bilatzeko; oinarri-oinarrizkoa da, batik bat hasierako urteetan eta, irakaskuntza osoan ere, ez genuke ahaztu behar” (Igerabide, 2011, 58.or).

## **2. Marko teorikoa**

### **2.1. Ahoa bete hots**

Literaturarekiko lehen kontaktua jaio aurretik edo sehaskan bertan ematen da, haurraren eskuetan liburu jarri edo errima eta sehaska kantak abestean. Hala defendatzen dute Escalantek eta Calderak (2008), Igerabidek (2000), Zubizarretak (2008) eta Colomerrek (2005), besteak beste. Melodiaz, hizkuntzaz eta irudiz beteriko momentu horien bidez, haurra mundua eta bertan duen lekua ulertzeko balioko dion hizkuntza eraikiz joango da. Bide konplexu horretan bitartekariaren laguntza ezinbestekoa bihurtuko da (Ana Maria Machado, 2007, Merinok aipatua, 2011).

#### *2.1.1. Ahozketasunaren magalean*

Gizakiok garatzen dugun lehenbiziko zentzumenetako bat entzumena dela oinarritzat hartuz, haurrak laugarren hilabetetik aurrera, umontzian, amaren soinean barrena pasatzen diren hotsak aditzen ditu.

Jaio gabea, hala bada, erritmo etengabearen murgildurik soinuez lagundurik garatzen da eta, behin jaiota, erritmo horrek eta hots horiek bere mundua ezagutzeko eta era berean horren eta kanpokoaren artean bereizteko gaitasuna ematen diote. Jaio baino ez eta hortxe hasten da pertsonak eta gauzak ezagutzen eta bere izatetik bereizten. (Zubizarreta, 2008, 2.or)

Bularretik mintzora egitasmoaren barruan, lehen hartu-emanen garrantzia eta egitekoa azpimarratzen ditu Zubizarretak (2010), errealitatearekin harremanak izateko haurrak dituen komunikatzeko tresna nagusiak batik bat, zentzumenak, mugimendua, erritmoa eta jolasa direla defendatuz. Tresna horiek aurkitzen ditu haurrak irakurketaren eta kontaketen bidez heltzen zaizkion istorio txikietan, errimetan eta jolas erritmikoetan, nagusiek beren istorio txikiekin ematen dizkieten irakurketetan.

Haurrak, hasieran, ahotsen soinua hautematen du soilik. Esperientziarekin, soinu horietako batzuen zentzua hartuko du, esan nahi dutenarengatik, erabiltzen den intonazioarengatik edota erabiltzen diren testuinguruarengatik, esanahi zehatza ez ezagutu arren. Hitza dator lehenengo eta haren atzetik, hitz horren egoera “ni”arekiko;

zilborreko kiliketarako onomatopeiak, lotarako muxua eman aurretik xuxurlatutako hitz kateak, helduek ipuin bezala izendatzen dituztenak. Eta, halako batean, haurrak ezustean, hari bat, lotura bat sumatuko du ahoskatu dutenaren eta berak bere barnean sentitzen eta esperimentatzen duenaren artean. Hitzek objektuak izendatzeko aukera emateaz gain, bere intimitatea, bere alderik abstraktuena eta gizatiarrena adierazteko bidea irekiko diote (Duran, 2002).

1. Pertsonaia horri zer gertatzen zaion, niri ere gertatzen zait.
2. Adierazteko modua badago, horrek esan nahi du nahiko ohikoa dela.
3. Ohikoa bada, eta nik sentitzen dudana sentimendua adierazten badu, horrek esan nahi du nik sentitzen dudana ere ohiko sentimendua dela.

Petitek (1999) ere Literaturaren alde hori nabarmentzen du, idazleek egunean izaten ditugun aldarte ezberdinei izena jartzen, horiek lasaitzen, hobeto ezagutzen eta partekatzen laguntzen digutela esanez. Beren istorioei esker, geurea idazten dugu, lerro artean.

Hori guztia kontuan hartzean berehala ulertuko da ahoz gora kontatuak izan zaizkien ipuinen aurrean haurrek izaten duten jarrera. Behin eta birritan eskatzen dute ipuin bera. Helduak harritu egiten dira eskari horren aurrean, berrikuntzen eta aldaketa azkarren garaian ulergaitza egiten zaie ipuin jakin horrekin tematuta egotea ipuin berriak baztertuz; ez dira jabetzen sozializazioan eta ikaskuntza sentimentalean une horrek duen garrantziaz. Esaldiak eta egoerak askotan errepikatuak izan ondoren, emozio jakinak menderatutzat jotzen dituela sentitzean, eskatuko du haurrak ipuin berria eta prozesu berri bat jarriko da martxan: ipuin berri bati bidea irekiz eta beste bati ondoren, horrela, bere imajinarioa eraikiz (Duran, 2002).

Zentzu berean mintzo dira Munita eta Riquelme (2013), haurrak narrazioa, fikziozkoa izan eta errealitatearekin guztiz bat ez egin arren, eguneroko mundua irudikatzeko balio duen eraikuntza modura ikusten duela defendatzen dutenean. Mundua irudikatzeko eta jaiotzatik barnean sentitu izan duen hori ulertzeko edo hitzez adierazteko balio duen zerbait gisa. Jolas sinboliko sortzaile baten bitartez, mundu konplexuagoetan murgiltzea ahalbidetzen dio, hizkuntzaren erabilera gaitasuna zabaltzeaz gain (Gonzalez, 2007).

### *2.1.2. Testuinguru hezitzaileak: idatziak ahotsa hartzen duenean*

“Haur batek izan dezakeen esperientzia interesgarri eta zoriontsuenetariko bat heldu batek kontatu edo irakurritako ipuinak entzutea izan daiteke” (Beuchot, 2006, 15.or). Literaturarekiko lehen harremana, beraz, haur askorentzat etxeko esparruan garatzen bada ere, haur guztiek ez dituzte esperientzia berdinak bizi izaten eta eskolaratzeko orduan,

ibilibide afektibo-literario ezberdinekin heltzen dira. Bigarren testuinguru edo bitartekari garrantzitsua, bada, autore ezberdinek diotenez, eskola litzateke, Literaturara hurbiltzeko prozesua ez baita haurrak bakarrik egin dezakeen bide erraz edo sinplea eta, zenbaitetan, eskola delako hurrek beren irakurle bidea hasteko duten espazio bakarra.

Laguntza ezinbestekoa duen bide konplexua delako (Ana Maria Machado, 2007, Merinok aipatua, 2011), eskolari dagokio haur guztiei Haur Literaturan murgiltzeko eta liburu batengana hurbiltzeko momentuak sortzea (Munita eta Riquelme, 2013).

Hala, hezkuntzako langile orok liburuen eta haurren arteko bitartekari izatearen konpromisoa hartzea ezinbestekoa da. Holzwarthen (2007) hitzetan, hezitzailea haurren *irakurketa bideen* abiarazle bihurtu beharko da, irakurriz, gozatzeko, ikasteko edota informatzeko interesa sustatuko duten irakurketa egoerak sortuz. Izan ere, pertsona askoren *irakurketa bideen* eraikuntza helburu horiek izango dituzten eta helburu argiak ezarriko dituzten espazioen arabera izango da. Bitartekari izango den horrek haurren ibilbide, interes eta beharrekiko begirada erne, arduratsu eta kuriooa beharrezkoa izango du, ahalik eta era egoki eta errespetuzkoenean esku hartzeko.

Literaturarenganako lehenengo hurbilketez mintzatzeko, beraz, irakurketa bitartekaritza prozesuei erreferentzia egitea ezinbestekoa da. Merinok (2011) dioenaren arabera, hurrek sei urte dituzten arte, liburuekin duten erlazioa helduekin egindako irakurketa partekatuaren bidez eraikitzen da. Autoreak Anna Gasolen hitzak ere jasotzen ditu eta, honen arabera, liburua helduak zabaltzen dion mundu harrigarriarekin lotzen du haurrak.

Ez dira gutxi, halaber, aita, ama edo irakaslea baina hizlari hoberik ez dagoela defendatzen duten autoreak. Igerabidek (2011) argi dio emozioz eta bihotzetik bihotzera naturaltasunez komunikatzea dela giltzarria, sentipen-gehiegikeriarik gabe, eguneroko jardueretan egiten den moduan.

Lehenengo esperientzia horietan, bitartekariak, irakurketa partekaturako eta testuen esploraziorako momentuak sortzeko, bere irakurketa gaitasuna baliatzen du, oraindik irakurketan trebatu ez den haurrengan irrika sortzea bultzatuz. Bitartekariaren mugimenduek eta keinuek, hizkuntza literarioarekin, etenekin eta irakurketaren tonu eta erritmoarekin batera, testuaren emoziozko unibertsoan murgiltzen laguntzen diote haurrari, afektibitatez beteriko tarte eroso eta atsegin horietan (Munita eta Riquelme, 2013). Hurrei irakurtzen dien ahotsa, “erakarpen literarioarako lehenengo tresna da, denetan gozoena. Egile eta entzulearen artean bitartekari den ahots hori (...) liburuekiko pasio zoriotsuen jatorria da” (Juan Mata 2004, 43.or, Negrinek aipatua, 2018, 13.or).

Ahozkoak hurrek Literaturarekiko dituzten lehenengo kontaktuetan duen garrantzia azpimarratu dugu eta, horrekin batera, familiak eta eskolak duten paper garrantzitsua. Haurrak irakurketan oraindik trebatu gabeak direla kontuan hartuz, helduon bitartekaritzarako irakurketa ozena estrategia egokia da (Sclaunich, 2012).

## ***2.2. Ahoz gorako irakurketa: letretatik hitzezko komunikaziora***

Erakustaldi eszeniko, makinaria konplexu edota bitartekaritza teknikoen beharrik gabe, espazio eta denbora batean kokatutako pertsonen arteko topaketa besterik ez da behar; “bere ahots, gorputz eta hitzekin soilik, gure adimenean, gure irudimenean sartzen den beste gizaki baten bibrazioa”, besterik ez. (Padovani 2014, 102.or, Negrinek aipatua, 2014, 246.or)

Ahozko kontaketa kontu edo ipuin bat jendaurre batean eta momentu jakin batean, bere burua kontalaritzat duen norbaiten eskutik eta ahoz gauzatzen den hizkuntza jarduera moduan definitzen du Diaz de Gañeruk (2005). Gauzatze horren barnean, ordea, irakurketan trebatu aurretik hurrekin lantzen den ahozkotasanaren barruan, bi multzo garrantzitsuren arteko bereizketa egiten dute autore anitzek: ahoz gorako irakurketa eta ahozko kontaketa.

### ***2.2.1. Ahoz gorako irakurketa eta ahozko kontaketa***

Bi praktika horien arteko bereizketaz ari direnean, autore ezberdinek bakoitzaren ezaugarriak adierazten dituzte, bakarrak eta guztiz bateraezinak bailiran, bien arteko lehia bultzatuz.

Chambers (1993) dugu kontaketa eta irakurketa ozenaren arteko bereizketa nabarmenenak egin dituen autoreetako bat eta horren erakusle dugu autore ezberdinek bere hitzak bildu izana.

Bere iritzi, ipuinak kontatzean elkarrizketaren antza daukan narratzailea eta entzulearen arteko harremana ezartzen da. Zerbait pertsonala gisa deskribatzen du, narratzaileak hartzaileari berea den zerbait ematen baitio.

Ahoz gorako irakurketa, berriz, liburua tartean dagoelarik, jarduera objektiboagoa dela deritzo. Harremana irakurle eta entzulearengandik kanpo dagoen zerbait partekatzen duten pertsonen artekoa da, baina elkarrizketatik urruntzen da, pertsonen arteko komunikazioa ez baita hain zuzena. Irakurketan komunikazioa presente ez dagoen autorearengandik datozen hitz eta irudien bitartez gertatzen da, bai irakurlea eta baita entzuleak ere, hartzaile bihurtuz.

Horrez gain, irakurketaren kasuan orokorrean komenigarria da idatzitako hitzak ikustea, irakurleak zentzu osoa harrapa diezaien; izan ere, orrialdean agertzen diren modua ere garrantzitsua izan daiteke haien ulermenerako.

Kontaktetan ez bezala, ahoz gorako irakurketan irakurlearentzat zailagoa da entzuleetara egokitzea, ezin baitu azaldu, errepikatu edota moztu istorioaren parte izango balitz bezala. Horregatik, egitura, oro har, ahozkoarena baina konplexuagoa izaten delako eta irakurleak gertatzen ari dena hobeki uler dezan, ahoz gorako irakurketa kontaketa baina motelagoa izan behar da.

Autore ingelesak bezala, Igerabidek (2000, 46.or) ere bereizketa honetan zer esanik izan du eta, bere ustez, irakurketan erregistro idatziaren legeek agintzen dute. Ahozko hutsean burua deskodetze lanetik libreago dago eta esan behar den horretan eta entzulearengan jartzen da arreta. “Paperean zeuden begiak espazio *magikora* zuzentzen dira; eskuek ez dute ezeri eusten aritu beharrik (...) izate osoa komunikaziora zuzentzen da”.

Ezberdintasunez gain, badituzte antzekotasun edo ezaugarri komun garrantzitsuak ere; izan ere, kontaktetan eta ozenki egindako irakurketan aurkitzen da testuaren eta ahozkotatasunaren arteko lotura. Irakurketa ozena ahozkotatasun eta idazmenaren arteko bidea ez eteteko zubi interesgarria da. Irakurketak, jarduera indibiduala bihurtu aurretik, Montesek (2006, 3.or) dioen moduan, “aho konkretu batetik irteten den eta belarri konkretu batek jasotzen duen hitz bizian du hasiera”.

### 2.2.2. *Ahoz gorako irakurketaren eta kontaktetaren onurak*

Sclaunichek (2012) argi jasotzen duenez, “irakasle guztiek erabili beharko luketen oinarritzko estrategia da” (Catarzi, 2011, 40.or). Hala defendatzen dute, halaber, gaian adituak diren autore ezberdinek.

Negrinek (2018), ikerketa desberdinen emaitzak oinarritzat hartuz, ahoz gorako irakurketaren eta kontaktetaren onurak hiru multzo nagusitan bereizten ditu.

Alde batetik, eskola arrakastan lagundu dezaketen gaitasun eta ezagutzak indartu ditzake; hala nola, entzuteko gaitasuna, ahozko eta idatzizko hizkuntzen artean bereizteko gaitasuna, hiztegia aberastea, narrazioen egituraketa ulertzea, eta abar.

Bestetik, irakurle bihurtzeko prozesuan ere laguntzen duela azpimarratzen du; izan ere, entzunez, gustuko estilo edo autoreak ezagutzen dira, bakarrik irakurtzeko nahia sustatzen da eta hizkuntza poetikoago batera hurbiltzeko aukera dago. Azken batean, etorkizunean plazer hutsez irakurtzeko beharko diren oinarriak indartuko ditu.

Azkenik, hain entzuna ez den alderdia aipatzen du: ozen irakurtzeak duen izaera demokratizatzailea. Izan ere, Chambersek (1991) baieztatu zuen moduan, istorioak entzutean, beharbada beste modu batera inoiz erdietsiko ez genituzkeen testuak eskura ditzakegu.



Pertsonok dugun entzuteko gaitasunak irakurtzeko gaitasunak baino gehiago berdintzen gaitu. Beste norbait entzutean, entzuleok harengan uzten dugu testua konkistatzeko eta gure arreta mantentzekoa ardura. Hala, lasai sentitzen gara, irakurlearen irakurtzeko gaitasunak babesturik. “Badago kontakizunak irakurtzea gustatzen ez zaion jendea, baina inoiz ez dut horiek entzutea gustuko ez duen inor topatu” (Chambers, 1991, 65.or).

Ipuin kontaketa eta ahoz gorako irakurketa esperientzia ezberdinak dira eta bereizketak egiteko tendentzia nabarmena ikusten da autore anitzengan. Baina, ez al da bi kasuetan testuaren eta ahozkoatasunaren arteko lotura aurkitzen? Ez al da irakurketa ozena ahozkoatasun eta idazmenaren arteko lotura ez eteteko zubia?

Zer sortuko litzateke, beraz, ahoz gorako irakurketa deskodetze soiletik urrundu eta kontaketa ezaugarriekin aberastuko balitz? Zer, bereizi beharrean bateratu egingo balira? Iritzi honengandik hurbilago dugu Fortún (2008) eta, berak dioenez, ipuin irakurriak ez du izango ahozkoaren erakarmenik eta lilurarik, edota jatorrizkoaren xarmarik, ezta kontatzaileak ematen dion freskurarik ere, haren ahots doinuak eta haren keinuak, begiradak eta pentsamenduaren hunkipen zirrargarriak lagunduta ez bada.

Beranduago, askoz beranduago, denok ikasi genuen irakurtzen, eta hobekuntza prozesu batean bezala, begiekin soilik irakurtzen ikasi genuen. Momentu hartan irabazi eta galdu egin genuen. Irabazi genuena ongi dakigu. Galdu genuena errepikatzeak, beharbada, merezi du zeharo garrantzitsua baita; izan ere, pixkanaka hitzek soinua sortzen dutela eta soinuan hitzen esanahiaren funtsezko zatia dagoela ahaztu genuen. (Roldán, 2011, 47.or)

### 2.2.3. *Ahoz gorako irakurketarako gomendioen inguruan*

Roldán eta Fortúnen ildotik jarraituz gero, ez luke zentzu handirik izango autore desberdinek ahoz gorako irakurketa on bat burutzeko beharrezkotzat jo dituzten baldintzak eta gomendioak soilik zerrendatzeak. Esate baterako, Jim Treleasek (2005), CRA Mineduc Txileko eskola liburutegi taldeak (2013) edota autore desberdinek (2010) Txileko irakurketaren sustapenerako argitaratutako planean azaldutakoak: irakaslearen eta ikasleen kokapena, gorputz jarrera, ahotsaren proiektzioa, ahoskera, arnasaren erabilera egokia, irakurlearen erritmoa eta testuaren isiluneak errespetatzea, liburuak eskura uztea, inoiz ez amaitu gabe uztea, inork ez oztopatzea, portaera arauak zehaztea, eta abar.

Horien aurrean, Negrinek (2013) sinpletasunaren aldeko apustua egiten du eta horretarako, beste autore batzuen artean, Devetach (2009, 79.or) idazlearen hitzak jasotzen ditu: “Orduan ulertu nuen norberak daukan horretan zentratzea zenbaitetan askoz

eraginkorragoa zela: testua bera eta eguneroko prosak eskaintzen duena, irrika, gogoia eta nire esku biluziak”.

Autore berak, irakurketa partitura baten interpretazioarekin parekatuz, musika eta Literaturaren antzekotasunak uzten ditu agerian:

Ziur naiz partitura horiek guztiak, interpretatuak, kontatuak, irakurriak izan daitezkeela, moldaketa eta tresna egokiak erabilita. Ziur naiz ezin dela partiturarik interpretatu ezagutzera bultzatzen duen desiorik gabe, testuarekiko afinitate minimorik gabe, hutsuneak antzeman gabe, testuan geratzen den hori onartzera arriskatu gabe. Hori, zenbaitetan, artearen oinarritzko proposamena onartzean datza, ulertezina onartzean. (2009, 80.or)

Pasioa edota testuarekiko dugun hurbiltasuna, beraz, elementu garrantzitsuak dira irakurketa on bat burutzeaz ari garenean. Hurbiltasun horren barruan, artearen berezkotasuna ere errespetatu beharra dago, askotan ahazten badugu ere: zailtasunak, zalantzak edota hutsuneak errespetatzen, onartzen, barneratzen eta erabiltzen jakin behar da.

Horrekin batera, Pello Añorgak (2012, 57.or) kontaketaaren hizkuntza, erregistroak alde batera utzi eta beste ezer baino gehiago, komunikagarria izan behar dela azpimarratzen du. Baina, ez hori bakarrik; “eta izango da medizina indartsua, eta espirituala (...) eta izango da artea, esan nahi da malgua, sugea eta erreka bezain irristalaria, jariakorra, orain eta hemen ari dena, bat-batean, isiltasunetik sortua eta isiltasunerantz doana, bizia bezala”.

Malgutasun horren bilaketan, bitartekariaren zalantza bihur liteke testuak egokitzea aproposa den edo ez, zenbaitetan, tradizioan eman denaren ondorioz, testuak traizionatzen ari dela sentitzera iristeraino. “Modu egokian” irakurtzeko, irakurketa isil eta indibidualerako sortu izan diren arauetako atxikimenduak hitz ahoskatua gutxiestera eta testuen izaera kutsatzearen errudun sentitzera eramaten gaitu askotan (Negrin, 2013).

Baina ozen irakurtzearen jardura bera traizioa dela esan liteke; izan ere, testua osatuz doa egunez egun, saioz saio, entzuleekin batera. Añorgak (2012, 47.or) dioen moduan, testua doa “hitzak bereganatzen, adjektiboak, jergak, pausak, azentuak, aromak”. Nahitaezkoa da irakurle bakoitzak bere argi izpiak kanporatzea, istorioa hil ez dadin.

Ahoz gora irakurtzean traizioa dago, aukeratu egiten delako, tinbrea, azentua, intonazio jakin bat eta enfasia daudelako, hizkiak modu jakin batera arrastatzen direlako. Bai, badago traizioa. Baina badago haragia ere, badaude tenperaturak, hezetasuna, usainak, materia. Materiak ideia traizionatzen du baina bere zukuak uzten dizkio. Zuku horiek gabe ideia hil egingo litzateke, ziur, lehor. (Montes, 2000, Negrinek aipatua, 2013)

### 2.3. *Ibilbide literarioak eraikitzen*

Burutzeko modua garrantzitsua bada ere, hautapenaren garrantzia ez da gutxietsi beharreko zerbait. Asko dira kalitatezko liburuen aukeraketaren inguruan mintzatu diren autore eta taldeak, beste batzuen artean, Gemma Llunch (2009), Bertrand eta Ibañez (1989), Colomer (2010), Chambers (1993) edota *Bibliotecas Escolares CRA Mineduc* taldea (2013). Beste hainbat irizpideren artean, irakurlearengan sortzen duen lehenengo inpresioa, gustuak eta haurren kompetentziak aipatzen dituzte.

Haurrei liburuak eskailera bat osatuko balute bezala eskaintzea garrantzitsua da, idatzizko egitura gero eta konplexuagoen ulermenera iritsi nahi bada, behintzat. Nahiz eta “irakurtzen jakin ez”, Colomerren (2010) ustetan, haurtzaroan finkatzen dira heziketa literarioaren eta idatzizko testuetara iristeko oinarriak eta garai horretan bizitakoa erabakigarria izanen da beren *irakurle bidean*. Horregatik, Haur Hezkuntzan umeen eta liburuen arteko harreman atsegin eta bizia ziurtatu behar da.

Eskailera horretan mailaz maila gora egin ahal izateko, haurren esperientzia ahaztu ezin den faktorea da, Chambersek (1993) dioen bezala, irakurketa berri oro aurreko esperientziak baldintzatzen baitu. Defendatzen duenez, irakaslearen hautapena ezin da nolana hikoia izan, funtsa eduki behar du. Horregatik garrantzitsua da haurrek aurretik irakurri edo entzun dutena ezagutzea, eskainiko zaionaren inguruko erabakiak hartzeko. Colomerren (2010) ustetan, dena den, irakurketa ozenaz ari garenean, irakurlearen irakurketa gaitasunetik harago dauden testuak hautatu behar dira.

Irakurle edo entzuleen ezaugarriak kontuan hartzearen garrantzia alde batera utziz, *A viva voz: la lectura en voz alta* (2013) dokumentuan jasotzen denaren arabera, *Centro Lector de Lo Barnechea* taldeak testuen hautapenaren harira honakoa dio:

(...) Literaturak, artelan bezala, ez du irakasteko, formatzeko edo berdintzeko helbururik. Idatzi oro, komunikatzeko helburuarekin, barne mundu bat aurkitzeko helburuarekin, testu bat armatu eta desarmatzeko ekintza desinteresatua da. Autorearen helburua ez da testua hezteko mezu moralizatzaile bihurtzea. Hori onartzea, testu bat aukeratzeko erabili beharreko irizpide nagusietako bat da (170.or).

Literatura, askotan, arazo sozial, balio edo egoera pertsonalei buruz hitz egiteko tresna erakargarri bihurtzen da, modu honetan hizkuntza artistikoak bere balioa galtzeko eta itxura soila bihurtzeko arriskua daukalarik (Bajour, 2014).

Hala ere, Rekaldek (2010, 43.or) argi dio: “ipuin kontaketa baten abiapuntua gaian, egituran, haurren egoeran, garapenaren mailan edo edukietan jartzen badugu bakarrik, oker gabilta. Garrantzitsuena uzten ari gara albo batera: harreman emozionala”. Aurrez

aurre burutzen den jarduera horrek, gertutasuna, isiltasuna eta kontzentrazioa eskatzen du eta, horren bitartez, irakurlearen eta entzulearen arteko lotura indartzen da.

Bajourrek (2014) ere irizpide finko eta zurrunen garrantzia zalantzan jartzen du eta baita arriskuez ohartarazi ere, horien ondorioz askotan artea edo Literatura bigarren plano batean geratzen direla edo Literaturari aitortza ematen dioten horiek, jakin-minari, hain argiak ez diren mugei, zalantzei lekuri uzten ez dietela esanez. Homogeneizatze nahi horrek, testu literarioek beren berezkotasuna eta izaera galtzea dakar.

Horrekin ez da esan nahi irizpideak edo teoria aplikatu behar ez direnik, baizik eta modu kritikoan ezagutu eta erabili behar direla, irakurketa sustatzeko klabeak lortu eta eraikitzeko. Zenbat eta gehiago jakin testuen inguruan, zenbat eta finagoa izan bitartekariaren entzuteko gaitasuna, orduan eta handiagoa izango da irizpide eta eskema zurrunetatik urruntzeko izango den askatasuna. Entzutearekin batera iritsiko dira testu erronkariak, testu aberatsak, galderak, isiluneak eta zalantzak sortuko dituzten testuak.

#### ***2.4. Isiltasuna, hitza partekatzeko lekua***

Irakurketa ozena jarduera partekatua dela aipatu ondoren, bai irakurleak bai entzuleak, testuen zentzuaren eraikuntzan funtsezko egitekoa dutela ondorioztatu daiteke. Eraikuntza horretan, irakurketak bai, baina entzuteak eta isiltasunak ere badute beren lekua irakurketa ozenaz ari garenean; izan ere, “isiltasuna inoiz ez da hutsunea, hitzen arteko arnasa baizik, esanahien jarioa ahalbidetzen duen bat-bateko tolestura, begiraden eta emozioen hartu-emanan, ezpainetan pilatzen diren esaldien edota horien hartzearen oihartzunaren azterketa (...)” (Le Breton, 2016, 14.or).

Horren harira Bajourrek (2014) ere zer esanik izan du eta, bere hitzetan, gaur egun, ezerk kontrolpetik ihes egin ez dezan bilatzen duten berbaldiak gailentzen diren garaian, hitzak neurririk gabe erabiltzen dira, isildutakoaren arnaguneak estaliz. Isiltasuna hutsune moduan ikustea hizkuntzan eta hitzean tokia zaratari besterik ez uztea izango litzateke.

##### ***2.4.1. Begi eta belarrizko irakurleak***

Irakurketa ozenaren helburu zuzena ez bada ere, praktika horrek bizitzarako, alfabetazioaren mundurako eta elkarbizitzarako irakaspenak ere hartzen ditu barne. Calonjek (2007) dioenaren arabera, bizitzarako funtsezkoa den elementu bat barneratzen da horren bidez: entzuteko gaitasuna. Sclaunichek (2012) ere, entzuteko eta arreta mantentzeko gaitasuna indartzeko estrategiatzat hartzen du, batez ere, gaur egungo munduan, zeinetan ahozko hitz eta hitz idatziak arretaz entzuteko ohitura galtzen ari den.

Irakurketa ozena ez baita soilik testuari ahotsa jartzea, Calonjek (2007) dioenez. Testuari aurre egin ahal izateko isiltasuna ezinbestekoa izango duen espazioa sortzean datza. Ahotsez eta isilunez egindako lotura da: garrantzitsua da irakurtzen duenaren ahotsa, baina baita bere isiltasuna ere; entzulearen isiltasuna bakarrik ez eta bere ahotsa ere garrantzitsua den moduan, keinuz, mugimenduz edo sentimenduz eraikitako ahotsa.

Entzutea soinuekin erlazionatzen badugu ere, gorputzak dioena irakurtzea ere entzutea da. Hala pentsatzen du Ángelesek, Bajourrek (2014) bere artikuluan biltzen dituen esperientzietako baten protagonistak.

Irakurtzea interpretatzea bada, Nemirosvkyren (1998) hitzetan, Calonjek (2007) jasotzen duenaren arabera, nahiz eta entzuleak irakurtzen jakin ez eta nahiz eta bera irakurtzen ari dena ez izan, irakurtzen ari da; “begi eta belarrizko irakurle” bihurtzen ari da (Bajour, 2014, 60.or).

Entzulearen papera, beraz, entzutea eta gozatzea baina gehiago da; entzulea protagonista ere bada. Testuaren interpretazioan, ulermenean eta esanahiaren eraikuntzan, subjektu aktiboa da entzulea.

Pello Añorgak (2012, 44.or) dioen moduan, “haurrak isilik daudenean entzuten, batere mugitu gabe, zirkinik egin gabe, ez al dute parte aktiboagoa izaten, parte hartzera behartzen ditugunean baino? Isilik egotea jarrera pasiboa ote da?”.

#### 2.4.2. *Isiltasunaren ahotsa*

Entzutearena, beraz, ez da entzulearen betebeharra soilik, sarritan ikustarazi diguten bezala. Irakurleak edo bitartekariak ere badu zer eginik zentzu horretan.

“Dena ez esatea. Hitz-erdika esatea. Iradokitzea. Isiltzea. Erdizka erakustea. Arte oro esandakoaren eta isilpean mantentzen duenaren arteko oreka delikatuaz baliatzen da. Erakusten eta ezkututzen duenaren artekoaz” (Bajour, 2008) baieztapenetik abiatuta eta Montesek (2006) dioena kontuan hartuz, irakurketan bada momentu enigmatiko bat, zalantza sortzen den momentu bat. Hutsune hori betetzeko ohitura izaten da, azalpenak emanez, irakurriko dena aurreratuz edota beldurrak uxatuz. Baina, entzulea irakurketa hasi aurreko momentu labur horretan harrিতuta edota izututa sentitzea ongi dago. Beharbada bitartekariak egin dezakeen onena alboratzea da, testu eta hauraren arteko topaketa berezia ahalbidetzea. Izan ere, bere harridurak edo aurkikuntzak partekatzeke gogoz dagoen haur hori entzuna sentitzen ez bada, kontatzeari uzteaz gain, harritzeari ere utz diezaioke.

Keinu txiki horrekin, bitartekariak haurrari bere autonomia eta boterearekiko konfiantza duela helarazi diezaioke. Bakardadezko momentu horrek galdera, jakin-mina eta kemena piztu ditzake.

Isiltasunak, gainera, zentzua eraikitzen laguntzen du. “*Egoera* horretan soinuzkoa ez den dimentsioan zerbait gertatzen ari zaio hartzaileari. Isiltasuna produktu artistiko bihurtzen da orduan, beste zerbaitetan transformatzen da” (Bajour, 2016).

Hitza ematen badigute denok gara zerbait eraikitzeke gai: “Ez dago esanahi-analfabetorik, denok gara zentzu eraikitzaileak. Eta, hitza ematen badigute, denok sentitu gaitezke, denbora tarte batez behintzat, ipuinaren jabe” (Montes, 2006, 2.or).

Ahots horri lekua utziz, obra bakoitzak interpretazio eta irakurketa ezberdinak izan ditzakeela ikusiko da; ez soilik irakurle ezberdinen interpretazioak, baizik eta irakurle beraren kasuan ere. Irakurle bakoitzak interpretazio ezberdina eduki dezake eta, irakurle berberak ere, bizitzaren garai edo egoera ezberdinetan, obra bera modu ezberdinean interpretatu dezake (Langer, 1995, Gramignak aipatua, 2005).

Hala ere, haurren ahotsa isilduta ere ez genuke interpretazio ezberdin horien loratzea geldiaraziko. Montesek (2006, 11.or) dioenez, “ezerk ez du irakurketa pertsonalak ezkutuan sortu daitezen oztopatuko. Irakaslearen jardueran aldaketa txiki bat nahikoa izango da (belarria prest edukitzea, iruzkinak entzutea...) loratu daitezen. Irakasleak, orduan, ikusiko du zein modutan bere testua biderkatu eta ezusteko zentzuez beteko den”.

Inork ezin baitu bestearen zentzua eraiki. Irakaslea ere, bere ezagutza eta esperientzia guztiekin, ez da ikasleen zentzuen eraikitzailea izango; izan ere, norberak eraikitzen du bere irakurketa, baita irakurtzen edo idazten ez dakiten hurrek ere.

### **3. Helburuak**

Ikerketa honen xede orokorra Haur Hezkuntzan gauzatzen diren ahozko kontaketa nahiz irakurketa esperientziak besteekin irakurtzeko eta zentzua eraikitzeke irakurketa modu bezala ikuspuntu orokor batetik aztertzea izan da; hau da, ahoz gorako irakurketa eta kontaketa esperientziak idatzitakoaren, irakurritakoaren eta isildutakoaren bitartez sozializatzeko esperientzia bezala aztertzea.

Hori gauzatzeko, lanaren abiapuntuan eta gauzatuko den hobekuntza egitasmoaren garapenerako lerro nagusitzat honako helburu espezifikoak finkatu dira:

1. Ahozko komunikaziorako oinarritzko baldintza egokiak sustatzea jendaurreko irakurraldia egokia izan dadin.
2. Ahoz gorako emanaldiak ahotsaren erabileran konfiantza eskuratzeko baliabide bihurtzea.

3. Ahoz gorako irakurketan eta zentzuaren eraikuntzan giro lasai baten eta isiltasunaren garrantziaz jabetzea.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Testuingurua**

Ikerketa hau Gipuzkoako kostaldean kokaturiko herri euskaldun bateko Ikastolan gauzatu da. 1971. urtean zenbait gurasok sorturiko Kooperatiba Elkartea da, D ereduan kokatzen dena. Ikastolak, herrian bertan, Haur Hezkuntzatik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza arteko eskaintza du. Bertan, 2016 urteaz geroztik Konfiantzaren Pedagogiaren baitan egiten dute lan, Haur Hezkuntzako eraikinean batez ere aldaketa arkitektoniko eta metodologiko nabariak txertatu dituztelarik. Aldaketa horiekin, haurra edo pertsona erdigunean jarri eta bere interesak eta beharrak behar bezala asetzeko testuinguru esanguratsuak eskaintzea da euren helburua.

Haur Hezkuntzako eraikina bi solairu nagusitan dago banatuta. Hala, lehenengo zikloko haurren erreferentziazko espazioa behean kokatzen da eta bigarren ziklokoena, aldiz, goian. Batez ere bi eta hiru urteko haurrekin, egunean zehar denbora gehien esperimendarioari, jolasari eta zirkulazio libreari eskaintzen zaio, espazioan nahieran mugitzeko aukera dutelarik. Lau eta bost urteko geletan zirkulazio libreaz gain, proiektuek ere badute garrantzia.

Eskolaren lan egiteko moduak aipatzekoak izan daitezkeen zenbait alderdi ditu. Lehenik eta behin, Konfiantzaren Pedagogiaren baitan, haurrek heldu erreferente ezberdinak dituzte inguruan eta horrek konfiantzazko giroa sustatzen laguntzen du, bai haur eta irakasleen artekoa, baita irakasleen artekoa ere, elkarlana eta gardentasuna nabariak direlarik. Bestalde, adin-artekotasunak eskolari balio erantsia ematen dio, adin ezberdinetako haurren arteko elkarrekintza, laguntza eta harreman anitz eta aberatsagoak indartuz. Azkenik, hirugarren aspektu garrantzitsua parte hartze askea izango litzateke, haurrek egunean zehar une askotan beren interesen arabera zertan jardun nahiko luketen aukeratu dezaketelako.

### **4.2. Parte-hartzaileak**

Ikerketak Haur Literatura eta ahozketasuna hizpide izan dituenaz, aztergai dugun eskolan bi eremu nagusi horiek ikertu nahi izan dira. Horretarako, behaketa zuzena burutzeaz gain, 3 urteko gelan tutore eta Konfiantzaren Pedagogian aditua den irakasle bat elkarrizketatua izan da, ikastetxeak Haur Literaturarekin eta ahozketasunarekin duen harremana ezagutzeko.

Egitasmoari dagokionez, lehenik bost urteko geletako bi tutoreei aurkeztu zaie, baiezkoa ematekotan, prest egongo liratekeen ikasleekin lanean hasteko. Bi geletan guztira 42 haur dira, orokorrean, gehienak literatur zaleak eta zenbait jada irakurketan trebatzen hasiak.

Egitasmoa haur talde bakarrarekin burutzea aurreikusita bazegoen ere, lehenengo taldeak prozesuan zehar erakutsitako ilusioa eta bikotearen emanaldia ikusirik, ikasgelako zenbait haurrek parte hartzeko nahia azaldu dute. Hala, bigarren ipuina haur talde berri batekin landu da, prozesua hasieratik burutu gabe, zuzenean kontaktarekin eta solasaldi literarioarekin hasiz.

### **4.3. Prozedura**

Lehenik eta behin, testuingurua hobe ezagutzeko, elkarrizketa egin zaio ikastolako irakasleari. Horretarako, alde zurretik prestatutako galderekin osatutako eskema bat hartu da oinarriztat, era zurrunean jarraitu gabe, bestelako komentario, ohar edota galdera berriei lekua utziz. Elkarrizketa hasi aurretik, horren eta lanaren nondik norakoak, asmoa eta helburua garbi utzi nahi izan dira.

Bigarrenik, teorian landutako hori errealitatera eramateko asmoz, elkarrizketan entzundakoetatik abiatuz eta egonaldi batean egindako zuzeneko behaketa oinarriztat hartuz, hobekuntza egitasmo bat garatu da, beti ere, bertako testuingurua eta egoera kontuan izanda. Hala, zuzeneko jardunaren, behaketaren eta entzunezko eta ikus-entzunezko grabaketa ezberdinen bidez jasotako informazioa ere baliatu da lanaren atal praktikoa osatzeko.

Lanaren sorburu izandako helburuak kontuan izanda, hobekuntza egitasmoaren abiapuntu aproposa izan zitekeen egitasmo bat hartu da eredu bezala. “Ahoz gorako irakurketaren prestakuntza, ikasgelan ahotsaren eraikuntzarako” egitasmoa (Forero *et al.*, 2017) Kolonbiako Tolima departamentuko irakasle talde batek diseinatu, aurrera eraman eta sistematizatutako esperientzia da.

Laburbilduz, lan honek irakaskuntzarako hobekuntza-egitasmo baten garapena aurkezten du, zeinetan ahoz gorako irakurketak eta solasaldi literarioak testuen zentzuen eraikuntzarako jarduera osagarri bezala aurkezten diren, biek, bakoitzak bere modura, ahozkotasuna eta isilunearen garrantzia sustatzen dutelarik.

Egitasmoa jatorriz bost fasetan banaturik bazegoen ere, 15-30 minutuko 13 saiotan eraman da aurrera, haurren beharretara egokitzeko.



Taula 1. Hobekuntza egitasmoaren egitura.

HITZETIK ETA ISILUNETIK, ELKARREKIN ERAIKIZ
<p><b>1. FASEA: LIBURUAK EZAGUTZEA</b></p> <p>Saio honen helburu nagusia zenbait ipuin gehiago ezagutzea izango da eta hiru momentu nagusitan garatuko da:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Espazioa prestatzea eta liburuen aurkezpena: alfonbra borobil bat jarriko da lurrean hurrek erreferentziazko espazio hori proiektuarekin lotu dezaten. Hurrei ipuin ezberdinak aurkeztuko zaizkie, horien inguruko informazio garrantzitsua eta ezaugarri bereizgarriren bat aipatuz. Bakoitza aurkeztu ondoren, alfonbran utziko dira, denek ikusteko moduan.</li><li>• Eskaini zaizkien liburuen artean bana hartzera gonbidatuko ditugu eta leku lasai batean begiratu eta behatzeko aukera izango dute (irudiak, azala, koloreak...). Horretarako beharrezkoa izan duten denbora hartu eta kideekin nahi haina aldaketa egin ahal izango dituzte. Irakasleari (kasu honetan ni) edozein momentutan laguntza eskatzeko aukera izango dute, zerbait irakurtzeko edota haiek kontatu nahi dutena entzuteko.</li><li>• Ondoren, talde handian sentsazioak, sentimenduak, deigarriak iruditu zaizkien elementuak, etab. kideekin partekatuko dituzte.</li></ul> <p>Honako hauek izango dira hurrei aurkeztuko zaizkiena liburuak:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cerro, M. (2015). <i>Euria egin ondoren</i>. Pamiela- Kalandraka.</li><li>- Daporta, M. eta Villán, O. (2016). <i>Piztia arraro bat</i>. Pamiela- Kalandraka.</li><li>- Grejniec, M. (1993). <i>Nola dastatu ilargia?</i>. Pamiela-Kalandraka.</li><li>- Holzwarth, W. eta Erlbruch, W. (2004). <i>Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxo</i>. Pamiela- Kalandraka.</li><li>- Hutchins, P. (2011). <i>Loreren ibilaldia</i>. Pamiela- Kalandraka.</li><li>- Jadoul, E. (2008). <i>Nire etxea</i>. Ibaizabal.</li><li>- Jadoul, E. (2008). <i>Oilobustia</i>. Tarttalo.</li><li>- McBratney, S. eta Jeram, A. (2007). <i>Ezetz asmatu zenbat maite zaitudan</i>. Kokinos.</li><li>- Mckee, D. (2012). <i>Elmer</i>. Erein.</li><li>- Núñez, M. eta Bansch, H. (2009). <i>Kokoriko</i>. Txalaparta.</li><li>- Sadat, M. (2000). <i>Del otro lado del árbol</i>. Fondo Cultura Económica.</li></ul> <p><b>2. FASEA: IRAKURLE ADITU BATEN SAIOAREN BEHAKETA</b></p> <p>Bigarren fasearen helburua hurrek ahoz gorako irakurketa <b>eredu ezberdinak ikustea</b> izango da, hori behar bezala burutzeko alderdirik garrantzitsuenak ezagutu ditzaten.</p>

Irakasle batek eta egitasmoaren sortzaileak burutuko dituzte lehenengo ipuin kontaketak. Horretarako jada ezagunak zituzten ipuinak erabiliko dira:

- Núñez, M. eta Bansch, H. (2009). *Kokoriko*. Txalaparta.
- Grejniec, M. (1993). *Nola dastatu ilargia?*. Pamiela-Kalandraka.
- Mckee, D. (2012). *Elmer*. Erein.

Beraiek liburuekin lehenengo kontaktua eduki ondoren eta eredu ezberdinak ikusirik, ipuin kontaketa ongi burutu beharreko gauza dela azalduko zaie eta, beste gauza asko bezala, besteen ereduak behatuz ikasi daitekeela.

- **Pello Añorga ipuin kontalariaren bideo** bat jarriko zaie profesional baten ereduak ezagutu dezaten. Kontalariak erabiltzen dituen baliabideak (gorputz adierazpena, ahots aldaketak...) ozen aipatuko dira, haurrak ipuin kontaketa burutzeko irizpideak eraikitzen has zitezten.

- Carle, E. (2009). *El grillo silencioso*. Kokinos

- Ikusi eta entzun dutenaren harira hausnarketarako tartea zabalduko zaie eta eztabaida txiki bat burutuko da kontaketaaren aspektu ezberdinen inguruan. Kontaketa on bat egiteko beharrezko irizpideak zehaztuko dira, baita horma-irudi batean ideia garrantzitsuenak idatzi ere (larriz, esaldi laburrak, ulerkorrak...).

Baliabide hori edukita, norberak kontaketa prestatzean aspektu garrantzitsuenak edozein momentutan ikusteko aukera izango du.

### **3. FASEA: SOLASALDI LITERARIOEN ETA JOLASAREN TARTEA**

Liburu batzuen irakurketarekin batera **solasaldi literario laburrak eta jolasak** egingo dira ipuinen muinera iristeko eta entzutearen garrantziaz jabetzeko.

Proposatutako liburuak:

- Daporta, M. eta Villán, O. (2016). *Piztia arraro bat*. Pamiela- Kalandraka.
- Grejniec, M. (1993). *Nola dastatu ilargia?*. Pamiela-Kalandraka.

### **4. FASEA: KONTAKETA PRESTATZEA**

Behin bi testuen esentzia ulertu eta prozesu osoa buruturik, galdetuko zaie nork nahiko liekeen 3 urtekoei landutako ipuinetako bat kontatu eta haur horiekin prestateta prozesua burutuko da.

### **5. FASEA: EMANALDIA, 3 URTEKOEI IPUINA KONTATZEA**

#### **4.4. Emaitzak**

##### *4.4.1. Haur Literaturaren eta ahozkoatasunaren trataera eskolan*

Irakasleari egindako elkarrizketan zenbait datu esanguratsu lortu dira, bereziki eskolan Haur Literaturaren eta ahozkoatasunaren trataerari dagokionean.

##### *4.4.1.1. Haur Literaturaren trataera*

Konfiantzaren Pedagogiak pertsona erdigunean jarri eta ikaskuntza prozesua konfiantzazko giro batean, momentuko behar eta interesen arabera eraiki ahal izatea du helburu. Horregatik, prozesua eraginkorra izan dadin, testuinguru esanguratsuak eskaintzea ezinbestekoa da. Hori guztia kontuan izanik, jarraian Ikastolako eguneroko jardunean Haur Literaturari ematen zaion garrantziaz mintzatuko gara hiru alderdi nagusi kontuan izanik: espazioa, denbora eta testuak.

Espazioari dagokionez, Haur Hezkuntzako erakinean zenbait ipuin txoko eta liburutegi zaindu eta erakargarri topatu daitezke. Beheko solairuan, 2 eta 3 urtekoen espazioan, ipuin txokoak haurren neurriko apalek, sofa txiki batzuek eta zenbait pelutxek osatzen dituzte. Apaletan dauden liburuak, oro har, balio gutxiago dutenak dira, gehiago zaindu nahi direnak irakasle gelan gordetzen direlarik. Goiko solairuko ipuin txokoan, berriz, liburutegia gelan bertan dago, koltxoneta eta eserleku erosoekin batera.

Baina, noiz daukate haurrek ipuin txokoaz gozatzeko aukera? Aurretik aipatu bezala, zirkulazio libreak egunean tarte zabalak hartzen ditu eta hori da haurrek txoko ezberdinetan ibiltzeko duten tarte. Ezin da ziurtatu haur guztiak bertatik igarotzea, interes eta beharren arabera mugitzen baitira. Hala ere, bertara hurbiltzen diren haurren kasuan, ipuinak lasai behatzen edota beraien artean kontatzen aritzen dira. Gutxitan gertatzen bada ere, gainontzeko txokoak lasai daudenean, txoko horretan behaketa egitea egokitu zaion irakasleak haur eta liburuaren artean bitartekari lanak egiten ditu.

Zirkulazio libreko tarteez gain, nahiz eta eskolan Literatura lantzeko ordutegi finkorik ez egon, egunero ipuinak kontatzeko tarte bat hartzen saiatzen dira. Gehienetan, momentuan erabakitzen da ahoz gora irakurriko den ipuina, horren prestakuntza bertan behera gelditzen delarik. Hori hala izanda ere, hiru urteko gelako irakasleek ipuin kontaketa burutzeko orduan, argi desberdintzen dituzte Haur Literaturako gomendiozko liburuak bestelako helburuekin edo balio zehatzak transmititzeko idatziriko liburuengandik. Testu eskaintza anitza eta aberatsa zabaltzen saiatzen dira, ipuin berriak eta klasikoak, bertako eta kanpoko idazleak tartekatuz. Haiek diotenez, “saiatzen gea hola anitza izaten, aberatsa izaten, eta izan dadila Literatura. Eta izan dadila gozatzeko”.

Ezin da aipatu gabe utzi, Literaturarekin loturiko jarduerak egunaren amaieran burutu ohi direla eta, beharbada, hori dela irakasleek ondorengo hausnarketa eta autoebaluazioa ez egitearen arrazoietakoa bat. Hausnarketa faltaren ondorioz, mota horretako esperientziak beti modu berean burutzen dira, egunez egun, aldaketa edo hobekuntza gehiegirik egin gabe.

Irakasleak, oro har, horretaz kontziente dira gaiarekin loturiko formakuntzak egin izan dituztelako. Argi daukate, halaber, egun gaiari ez zaiola garai batean ematen zitzaion garrantzia ematen eta gero eta diru gutxiago daukatela horretan inbertitzeko. Horren arriskua honako hau izan daiteke: irakasle bezala datozen langile berriek horren inguruko inolako prestaketa, sentsibilitate eta interesik ez edukitzea. Beraz, esan liteke, irakasle bakoitzaren esku geratzen dela Haur Literaturari emango dion lekua eta trataera eta, ondorioz, baita hurrek horrekiko izango dituzten esperientziak ere.

#### *4.4.1.2. Ahozko adierazpenaren lanketa*

Denbora mugatua edukitzeak, aurretik aipaturiko ondorioez gain, beste bat ere badu: haurren parte hartzeko denbora-tartea murriztu egiten du. Hori ez ezik, talde handian aritzeak eta kontaktetan adin bereko haur guztiak elkartzeak ere haur askoren parte hartzea mugatzen du. Horrek Literaturak berezkoa duen intimitatea kolokan jartzea dakar askotan, batez ere, berehalako inizatiba izan ohi ez duten edo denbora gehiago eta giro lasaiagoa behar duten horien ahotsa galtzen delarik.

Hala ere, haurren ahozko ekoizpenak aberatsagoak izan daitezten, hizkuntza gehiegi errazteko edo sinplifikatzeko joera dagoen garaian, irakasleak eredu aberats eta errealak eskaintzearen aldekoak dira eta hori gurasoei ere helarazten saiatzen dira: “Beak sortu ezteue iten, eredia behar due. Ta ordun eredu aberats bat behar due”.

Ahozko adierazpen horiek, ordea, ez dute egunean zehar leku gehiegirik, irakasleak buruturiko irakurketa edo kontaketa saioen ondorengo parte-hartzea baita ikasleek ahozko hizkuntza ekoizteko duten aukera bakarrenetarikoa.

Batez ere, Haur Hezkuntzan gertatzen da hau. Egun berezietan, zenbaitetan, Lehen Hezkuntzako ikasleak izaten dira antzerkiak prestatzen dituztenak, Haur Hezkuntzako ikasleak ikusle soil bihurtzen direlarik.

Aurreko atalean eskolaren edo metodologiaren alderdi positibo bezala aipatutako adin artekotasuna txikiaren artean, beraz, Literatura edo ahozkotasunarekin loturiko jardueretan, bertan behera geratu ohi da. Haur Hezkuntzaren baitan ez da adin ezberdineko haurren artean ahozkotasuna edo Haur Literatura oinarri duen jarduera sistematikorik burutzen, zirkulazio librean euren kabuz sortutakoa ez bada, behintzat.

Beraz, aztergai dugun ikastetxeak baditu, Haur Literatura eta ahozketasunari dagokienez, indargune garrantzitsuak, edozein praktikarako ezinbestekoak direnak: espazio antolaketa eta testuen aukeraketa egokia. Horrez gain, egunero tarte bat eskaintzen saiatzen dira, nahiko maiztasun egokia bultzatuz. Baina, hobetzeko aspektuak ere antzeman dira. Haurren eta ipuinen arteko kontaktua zirkulazio librean ez da ziurtatzen eta irakasle bakoitzaren interesaren esku dago gaiari emango zaion trataera eta denbora. Denbora tarte luzeagoak erabiliz, haurren ahotsei leku gehiago emango litzaieke, baita irakasleen prestakuntzari, hausnarketari eta autoebaluazioari ere. Azkenik, metodologiaren oinarrietako bat den adin-arte-kotasuna Literatura eta ahozketasunaren alorrera hurbiltzea, haurren ahozko adierazpenei lekua ematea, oraindik ere emateke duten pausoa da.

#### 4.4.2. *Egitasmoaren emaitzak*

Egitasmoaren nondik norakoak ebaluatu edo balioztatu ahal izateko, aurretik zehazturiko helburuak kontuan izanda, honako emaitza hauek lortu dira.

##### 4.4.2.1. *Ahozko komunikaziorako oinarrizko baldintza egokiak sustatzea jendaurreko irakurraldia egokia izan dadin.*

Espazio eta denbora kudeatzen zailak izan dira, zenbait faktorerengatik:

Alde batetik, proiektua jarraikortasunez garatzea zaila izan da, ez baitira gutxi izan praktika-aldian zehar eskolan izandako konpromezuak edo egun bereziak (eguberriak, danborrada, bestelako lanak...).

Bestalde, goiko solairuan (lau eta bost urtekoen espazio erreferentea) bai goizetan baita arratsaldetan ere, zirkulazio libreak eta proiektuei eskaintzen diete denbora. Horregatik, nahiz eta irakasleek esku-hartzea burutzeko normalean lasaiena izaten den arratsaldeko lehenengo tarte erabiltzea proposatu, zenbait oztopo agertu dira:

Lehenik, haur guztiak ordu berean iristen ez direnez, lana nekez burutu zitekeen jarraitasunez eta etenik gabe. Bestetik, lehenengo ordu erdia pasa ondoren, gainontzeko haurrak zirkulazio librean hastean, nahiz eta oro har gure gunea errespetatu, espazioak irekiak izatearen ondorioz, isiltasun eta kontzentrazioa lortzea oso zaila bihurtu da.

Espazio egoki edo espezifikorik ez edukitzeak, beraz, alde aurretik prestatutakoa mugatu duen beste faktoreetariko bat izan da. Haurrak horretaz jabetu dira, esaterako, egunez egun lan egiteko lekua aldatzen zelako, bideoa ez baitzen behar bezala entzuten edota ipuin kontaketa gelditu behar izaten zelako. Halaxe kontatzen zion ikasle batek kide bati: “*Hasta* behera jun ginan *porque* etzan ondo entzuten”. Are gehiago, azken egunetan

haurrak berak izan dira jakinminez hurbiltzen ziren hurrei lasai uzteko esan dietenak, giro hobea lortu nahian.

Beste oinarrizko baldintzetako bati helduz, egitasmoa aurrera eramateko prozesuan garrantzia eman nahi izan zaie entzuleei, ikuspegi pasibotik aldendu eta entzute aktiboa sustatzeko asmoz. Saiakera horren baitan, mintzatzeko txanden eta kideak errespetatzearen garrantziaz kontziente izatea ere helburu nagusietako bat izan da.

Batez ere lehenengo taldean, bilakaera nabarmena izan da. Hasieran nahasmendutik, solasetik, entzute txikitik, parte hartze ahulago batetik abiatu ginen. Baina giroak pixkanaka hobera egin du, taldearekiko konfiantza handitu delarik. Zerbait partekatzen ari zela nabaria izan da, elkarrekin eraikitzen ari ginela.

Bilakaera horretan, kideen arteko zaintza ere gutxinaka indartu da. Harremanetan egitasmoak era positiboan eragin duela esan liteke, bukaeran kideekiko eta erreferentearekiko errespetu eta miresmen gehiago hauteman baita. Haurrek askatasunez eta presiorik gabe erabaki dute azken emanaldian parte hartzea eta parte hartzekotan zein rol hartuko zuten.

Bigarren taldearen kasuan, beren artean jarrera kritikoagoak hauteman zitezkeen, bati entzuten ez zitzaionean edota orriak alderantziz pasatzen zituztenean, esaterako. Hala ere, txandak errespetatzeko eta besteek esaten zuten hori entzun eta gutxietxi gabe erantzuteko gaitasuna nabarmena izan da bi taldeetan. Bigarren taldearekin lanean hastean, solasaldi literarioari ekin aurretik, entzutearekin eta errespetuzko parte hartze ordenatuaz mintzatu gara berriro ere. Ikasleak berak izan dira arauak gogorarazten lehenak, “garrantzitsua da eskua altxatzia”, “txandak errespetatzia”, “denoi errespetatzia”, “eta zuri” bezalako komentarioak eginez. Solasaldi literarioa burutu den bitartean, interbentzio ezegokiren bat entzutean haurrek elkarri esan diote: “ipuinei buruz ai gea hitz eiten”.

Norbaiten iritziarekin ados ez egoteko eskubidea eta horri bestea gaizki sentiarazteko beharrik gabe erantzutearen garrantzia esplizituki aipatu izan ez badira ere, lortu direla esango nuke. Ez ditu inork eztabaidak monopolizatu; are gehiago, besteak epaitu gabe libreki adierazten utzi diote elkarri. Keinu txiki horiekin, alderdi komunikatiboez gain, sozialki eta kulturalki garrantzitsuak diren aspektuak ere landu dira.

Azkenik, haurren inplikazioa eta protagonismoari ere garrantzia eman nahi izan zaio. Ikasleei, egitasmoarekin hasi aurretik, argi utzi zitzaien proiektuan sartuz gero prozesu osoa burutu beharko zutela, nolabaiteko konpromisoa hartu beharko zutela. Horri dagokionez, ez da inolako arazo edo ezbeharririk gertatu, haur guztiak egunez egun

lanerako prest azaldu baitira, nahiz eta azkeneko emanaldian ez parte hartu. Horrekin ikusi da azken emaitza ez dela euren motibazio bakarra izan; prozesuan zehar eginiko aurkikuntzek eta bizitako esperientziek ere balioa izan dutela eurentzat.

Azken emanaldia burutu duten hurrek, bestalde, talde oso baten aurrean emanaldia burutzeko lidergoa eman zaien momentutik, protagonismoa hartzeko aukera izan dute. Momentu horretan erreferentziazko heldua bigarren plano batera igaro da, hurrek ardura nagusiak hartu dituztelarik (eszenatokia prestatzea, ikasleen arreta bereganatzea, azalpenak ematea...). Kontalarien arteko konplizitatea ere nabarmena izan da, elkar lagundu baitute eta jarraitzeko elkarri itxaron baitiote.

Bukatzean ere, emanaldien ondoren, hurrak gai izan dira euren buruak ebaluatzeko eta hurrengo emanaldietan, zailtasun edo oztopo horiek gainditzen saiatu dira.

#### *4.4.2.2. Ahoz gorako emanaldiak ahotsaren erabileran konfiantza eskuratzeko baliabide bihurtzea.*

Ahozko hizkuntzaren garapenak denbora, lana, eredia eta orientazioa ezinbestekoak ditu. Pentsa liteke, ereduen eskaintza ez dela beharrezkoa, haur horiek behin baino gehiagotan entzun izan dituztelako ipuinak. Baina, kasu honetan, horma- irudia osatu behar zutela jakinda, kontaktak beste begi eta belarri batzuekin ikusi eta entzun dituztela esan liteke. Gozatzearekin batera detaileetan arreta jartzen jakin dute.

Helduen gidaritzak ere funtsezko papera bete du prozesu osoan zehar. Pello Añorgaren bideoa ikusten zuten bitartean edo ondoren, adibidez, garrantzitsuak ziren aspektuak aipatu izan zaizkie, horietatik beren iritziak eraikitzen hasi zitezten: “begira nola erabiltzen dituen eskuak, nola mugitzen dituen” edo “mugitzen du besoa, ezta?”. Pixkanaka beren ikuspegia zabaldu da eta ikusitakoarekin eta helduak planteaturiko komentario eta galderekin, beren emanaldirako baliagarriak izango zitzaizkien irizpide edo baliabideak eraikitzen hasi dira.

Ereduen saio horiek guztiek hurrek oraindik pentsamendu abstraktu edo hipotetikoa eskuratu ez dutelako burutu dira gehien bat. Hurrengo saioetan buruturiko hausnarketetan nabaritu da alderdi batzuk barneratu dituztela edo zer pentsatu eman dietela.

Adibidez, Pello Añorgak gorputza nola mugitzen zuten aipatzean, beren esperientziarekin lotzen jakin dute: “ eta gure andereñoa e bai asko mugitzen da *eh*?”.

Bideoan agerturikoak gogora ekarri dituzte:

- (Gidariak) “Nola zegoen, zutik ala eserita?”
- “Zutik, eta gero eseri in da.”
- “Ta gero berriro zutitu in da.”

Baita zalantza edo ideia berriak proposatu ere:

- “Eta esan du... *nik lagundukoizut kantatzen!*”
- “Eta nola ite zun kilkerran soinua?”
- “3 urtekoei kontatzerakoan zuek erabakiko duzue nola kontatu nahi duzuen, zutik ala eserita.”
- “Edo bestela ingelesez.”

“Ipuin kontalari on baten sekretuak” horma-irudia osatzea pauso garrantzitsu eta esanguratsua izan da, ahoz gorako ipuin kontaketa burutzeko irizpideak elkarrekin proposatzeaz, zehazteaz eta barneratzeaz gain hurrei kontuan izan beharreko irizpideak nahi adina aldiz ikusi eta kontsultatu ahal izateko aukera ematen dielako. Baina, ez hori bakarrik; bete edo erdietsi nahi izan duten eredu edo helburu ere bihurtu da.

Ipuin kontaketak burutzeko irakurtzearen beharrezkotasuna behin baino gehiagotan aipatu duten alderdia izan da. Hala, argi utzi nahi izan zaie, kontatzeko ez dela beharrezkoa irakurtzen jakitea, euren buruak ere emanaldia burutzeko gai ikus zitzaten.

Haur batek lehenengo egunean erronka proposatzean, esaterako, zalantza hori adierazi zuen: “*nik oraindik ez dakit irakurtzen...*”. Ipuin bat irakurtzen jakin gabe nola kontatu zitekeen ulertzen ez zuen haur berberak kontatu zuen 2, 3, 4 eta 5 urteko geletan “Piztia arraro bat” ipuina.

Irakaslearen ipuin kontaketa ondo eredu hausnarketan ere agerturiko ideia izan da:

- (Gidariak) “Baten bati okurrizten zaio zerbait garrantzitsua ipuin bat kontatzen dugunean?”
- “Bai! Irakurri in ber dala.”
- (Gidariak) “Baina gaur irakasleak, adibidez, irakurri gabe kontatu du ipuina... Irakurtzea ez da beti beharrezkoa.”

Bi egoera horien ondoren emandako bilakaeran islatzen da konfiantza nola handitu den, ereduak ikusten zitzuten heinean edota horma-irudia osatu ondoren.

Horma-irudia osatzeko hurrek bestelako ideiak proposatzea, ordea, hasiera batean ez da erraza izan. Hori dela eta, lagungarri gisa, pistak edo ideiak eman zaizkie, horietatik tiraka eurenak proposatu zitzaten.

Irakurle edo kontalariaren kokapenari dagokionez:

- (Gidariak) “Zuen irakaslea anfiteatroan aurrean jarri da, ezta?”
- “Bai. Bestela bakarrik goikoak ikusiko zun.”

Erabili beharreko ahotsaren ozentasunaz:



- (Gidariak) “Nola kontatuko degu, hola xuabe xuabe?”
- “Ez... bestela besteek ez due entzuten.”
- “Pixka bat altuxeo ta mantso.”
- “Entzun ez bada iten, ulertu re ezta iten.”
- “Ta ez bada ulertzen marrazkiai beiratu, baina *es que* ez baldin badao marrazkia...”

Laguntzarekin ateratako ideiez gain, laguntzarik gabe ere alderdi garrantzitsuak aipatu izan dituzte:

- “Ipuina ondo jarriko degu eta normal.”
- “Kartulinan baita re jarri beharko deu: 3 urtekoei kontatzeko.”

Publikoaren arretari eusteko baliabideak eta estrategiak sortzen jakitea ere erronka bihurtu da. Hausnarketa eta eztabaidaren bidez lorturiko irizpide teorikoak ez dira nahikoa izan ahoz egindako jarduera arrakastatsua izan zedin; izan ere, testu barneko elementu asko ahots eta gorputzaren bitartez adierazten dira eta hori lortzea zaila da.

Lehenengo bikoteak oso era erakargarri eta dinamikoan burutu du emanaldia, entzuleak oso erne egotea lortuz.

Bigarren ipuinaren emanaldian, aldiz, ipuin ezaguna zelako edo talde handian lan egitea zailagoa delako, nahiz eta pertsonaien soinuak eta komunikatzeko erak jolasaren bitartez landu, lotsarengatik, beharbada, zenbait hurrek zailtasunak izan dituzte nahi bezala adierazteko edo entzuleengana nahi zuten moduan iristeko.

#### *4.4.2.3. Ahoz gorako irakurketan eta zentzuaren eraikuntzan giro lasai baten eta isiltasunaren garrantziaz jabetzea.*

Istoriok utzitako hutsune edo zalantzak errespetatzen saiakera egin da, dena ez esanez edo azalduz. Ipuinaren amaieran ilargiaren isla ikusi daiteke uretan. Horren harira, haur batek pelikula batean ikusitakoa aipatu du: “Akerrek ilargi guztiak jan zitun”. Hortik abiatuta, zalantza asko sortu dituen galdera batera heldu dira: leku bakoitzean ilargi bat dago ala leku guztietan ilargi berbera?:

- “Seguru ez dela gertatuko! Guk egunero ikusten deu ilargia.”
- “Baina ilargi bakarra do...”
- “Ez! Extremaduran de bai dao.”
- (Gidariak) “XXXek esan du ilargi bakarra dagola eta beste batzuk esan dezue ezetz. Izan daiteke ilargi bakarra egotea eta herri askotatik ikusi ahal izatea?”
- “Normala...”
- “Erdi-erdin eongo da!”

Kasu horretan zalantzak sortu dira eta heldua ez da horiek argitzeaz arduratu, gidatzeaz eta bideratzeaz baizik. Zalantza horiek hutsune bezala ikus litezke edo hausnartzeko abiapuntu bezala.

Zenbaitetan, ordea, heldua izan da behar bezalako jarrera izan ez duena edo komentario ezegokiak izan dituen, haurren ahotsari oztopoak jarriz. “Nola dastatu ilargia?” ipuinaren kontaketa burutu ondoren gustatu zitzaizkien alderdien inguruan galdetzean, esaterako, haur gehienak “dena” esaten hastean, “dena esateak ez du balio, zerbait” esaldia entzun daiteke. Horrekin, heldua erantzuna bideratzen ari dela pentsa liteke, helburua erantzun aberatsagoak lortzea bazen ere. Zaila izan da oreka bat aurkitzea, pixka bat bideratu edo gidatu nahian hartu du parte helduak. 5 urteko haurrak direla kontuan izanda, arauak behin eta berriz gogorarazi behar zitzaizkien eta parte hartzea bideratu behar zen, orekatua izan zedin.

Haurra, entzuteko eta arreta mantentzeko gaitasunak garatuko dituen pertsona, testuaren interpretazioan, ulermenean eta esanahiaren eraikuntzan subjektu aktibo bihurtzea ere izan da helburuetako bat. Galdera gutxi batzuekin solasaldia gidatuz, hurrek beren hitzak erabiliz, iritzi ezberdinak plazaratuz, errespetuz, beren modura ulertuz, ipuinaren zentzua eraiki dute.

Ilargiaren isladari buruz hitz egin dute:

- “Arraiak ezin zun harrapatu ilargia, *es que* kanpon zeon.”
- “Uste zun arraiak uretan zeola baina zeruan zeon.”
- “Zerutik itsasora etortzen zan zentzua.”
- “Itzala ikusten zan.”
- “Beak iual begikin ikusiko zun uretan baino goian ez zun ikusiko.”
- “Arraiak ez zun ulertzen...”

Ilargiak ze zapore edukiko ote zuen galdetzean, erantzunak ere anitzak izan dira:

- “Goxua!”
- “Eta marrubizkua!”
- (Gidariak) “Hori ipuinak esaten du ala zuri iruditu zaizu?”
- “Nei iruitu zait...”
- “O sagar usaina.”
- “Gazia!”
- “Edo *igual* txutxezko ilargia zan.”
- “*Igual* milaka zapore zezkan.”
- “Berrehun da sei *igual*!”

Baita ilargia hurbil ala urruti egongo zen galdetzean ere:

- (Denek batera) “Urruti!”
- “Eta urrutio nahi zun eon.”
- (Gidariak) “Ta zergatik joan zen urrutiago?”
- “Etzun nahi txikia gelditu...”
- “Eta etzun nahi mina hartu!”
- “*Es que* ilargia bestela ahal zan penetan geatu...”
- (Gidariak) “Zuk zergatik uste duzu?”
- “*Es que* ilargiak uste zun, pentsatu zun *em...* sagu txiki horrek etziola harrapatuko.”
- (Gidariak) “Eta zergatik pentsatuko zun hori?”
- “Ze txiki-txikia zan.”
- “Ilargiak etzun nahi ze bestela txiki-txikia geldituko zan.”
- (Gidariak) “Eta txarra al da txikia gelditzea?”
- (Denek batera) “Bai!”
- “*Es que* bestela argi gutxi emateu...”
- “*Es que* bestela ilargia ez da ikusten.”
- “Argia galtzen bada, bestela gauetan ezin deu etxea itzuli...”
- “Bai! Ahal deu. Farolak eoteia.”
- “Bai, baina hala re... Farolak gastatzen badira?”
- “Baina, farolek argi pixkat emateue, baina ilargiak farolek baina argi gehio emateu.”
- “Eguzkiak gehio!”

## 5. Ondorioak

Aurrekari teorikoak eta emaitzak kontuan izanda, lanaren itxiera gisa zenbait ondorio atera daitezke.

Hasteko, eskoletan irakurketarekin loturiko esperientzia esanguratsuak ez dira oso ohikoak. Egia da Haur Literaturak oraindik ez duela presentzia guztiz galdu, asko direlako ipuin txokoari garrantzia ematen dioten edota euren apalak bibliografia zabal eta aberatsaz hornitzen dituzten ikastetxeak. Horrexegatik, daukagun horri heldu eta ideia berriekin osatzeko garaia da. Adin-artekotasuna, esaterako, aipatu beharreko alderdia da; metodologia berritzaileen zutabe eta indarguneetako bat izan arren, ez baita ohikoa Literatura eta ahozketasuna lantzeko baliabide bezala erabiltzea. Adin ezberdineko haurrekin lan egitea, ordea, erronka bihurtu daiteke, motibazioa, amua.

Bestalde, argi geratu da helduen eredia haurren irakurraldi edo kontaketarako onuragarria dela; izan ere, hori izan da egitasmoaren zutabeetariko bat. Haurrak bai bere ibilbide literarioa eraikitzen hasteko eta baita ahozkoarekin loturiko egoeretan konfiantzaz eta arrakastaz jarduteko ere, helduaren bitartekaritza ezinbestekoa du. Helduaren eredia da haurrak kontaketa aberats eta egokiak burutzeko beharrezkoak diren irizpideak eraikitzen lagunduko dion alderdietako bat, batez ere oraindik irakurketan trebatuak ez diren haurren kasuan.

Azkenik, irakurketa esperientziak harremanak eta ahotsa eraikitzeke esperientzia direla ere ezin da ukatu. Beharbada asko entzun edo ikertu izan den gaia da ahoz gorako irakurketarena. Baina, bibliografia zabala bada ere, informazioa nahiko errepikakorra da, liburu batetik bestera bereizgarritasun gutxi antzematen direlarik. Horrexegatik, hain zuzen ere, lan honetan hain ohikoa ez den ikuspegi batetik heldu nahi izan zaio gaiari, bide berriak zabalduz, bestelako esperientziekin lehiarik sortu gabe, aberasgarria izan daitekeena integratzen saiatuz.

Esperientzia horiek ahoz gorako kontaketa eta irakurketa dira. Autore anitzek bereizteko joera hartu izan badute ere, biek daukate elkarri zer eskaini, elkarrengandik zer hartu. Zergatik ez eraiki, orduan, bien arteko zubia? Ahoz gorako irakurketa deskodetze soiletik urrundu nahi izan da lan honen bitartez, ahoz gora irakurritakoek bizia hartu dezaketela defendatuz.

Bide berriak zabaltzearen lanean isildutakoa funtsezko elementu bihurtu da. Hala ere, indargune eta, aldi berean, ahulgune izatera ere iritsi dela esan liteke, batez ere praktikara eramaterako orduan.

Alde batetik, oso alderdi zabala da, gutxi landu izan dena edo gutxi ezagutzen dena, beharbada, Le Bretonnek (2016) dioen modura, hutsune bezala besterik ikusten ez delako. Beste alde batetik, ordea, gaiaren inguruko zenbait lan irakurri ondoren, guztiz ezinbestekotzat jotzen da. Isiluneak eta isiltasuna jatorria direlako, abiapuntua, hitza partekatzeko unea, eraikitzen hastekoa. Gehiago landu eta aztertu beharreko gaia dela iruditzen zait. Gaur egun, inoiz baino gehiago, entzuten ikasi behar dugu.

Haurrak entzutea eta beren ibilbide edo esperientzia literarioa ezagutzea, bestalde, baldintza ezinbestekoa bezain aberasgarria dela deritzot. Ez soilik testu aproposagoak eskaintzeko, baizik eta harremanak hobeto eraikitzeko ere.

Jarrai dezagun kontatzen, irakurtzen. Horren bitartez ahotsik ez duten horiei, beldurra kentzen eta babesa eta ahotsa ematen diegulako.

Konta dezagun baina ez beti hitzez. Zenbaitetan mintzaldi oso batek baina hobe adierazi dezakeelako, utz diezaiogun lekua isiltasunari, isiluneari. Hitzaren kontrakoa baino, hitza sortu, bizi eta ulertzen den unea baita.

## Bibliografia

- Añorga, P. (2012). Kontalariaren jarrera eta hizkuntza egokitzapena haurrei kontatzerakoan. In Mintzola Fundazioa (Ed.), *Ahoa bete hots jardunaldiak: Euskalkiak, batua eta erregistroa ahozko kultur sorkuntzan* (43-57). Mintzola Fundazioa.
- Bajour, C. (2008). La artesanía del silencio. *Imaginaria*, 226. <https://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. El Hacedor.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. Lo no dicho en los libros-álbum*. Comunicarte.
- Berrios, A., Bustos, C., Torres, C., Osorio, A., Oyaneder, M., Merino, M., Verdugo, M. eta Bombal, M. (2010). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Unidad de Educación Parvularia, Plan Nacional de Fomento de la Lectura, División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Bertrand, I., Ibañez, A. (1989). La importancia de leerle a los niños. *Lectura y Vida*, 10(4).
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños: una alegría para siempre*. Universidad Católica de Chile.
- Bularretik mintzora (2018). *Haur Literatura Bibliografía 2017/2018*. Galtzagorri Elkarte.
- Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Educación y Biblioteca*, 157, 30-39.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE.
- Colomer Martínez, T. (2005). *Andar entre libros*. FCE.
- Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Díaz de Gereñu, L. (2005). «Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera». In Garcia-Azkoaga, I. M. eta Idiazabal, I. (Arg.), *Euskal Testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak, Ikastaria 14* (31-42). Eusko Ikaskuntza.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Bibliotecas Escolares CRA. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bit.ly/3IeWryY>

- Escalante, D., Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.
- Forero, R.I., López, C.B., Mora de Suárez, N., Vergara, M. R. (2017). “La preparación de la lectura en voz alta, para la construcción de la voz en el aula de clase”. *Compartir palabra maestra*. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/red-pido-la-palabra/red-pido-la-palabra\\_preparacion-lectura-en-voz-alta-para-construccion-de-la-voz-en-aula-de-clase.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/red-pido-la-palabra/red-pido-la-palabra_preparacion-lectura-en-voz-alta-para-construccion-de-la-voz-en-aula-de-clase.pdf)
- Fortún, E. (2008). *El arte de contar cuentos a los niños*. Espuela de Plata.
- González, J. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de Preescolar. *Summa Psicológica UST*, 4(2), 129-136.
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias: una investigación en el nivel inicial. *Lectura y vida*. 30-39.
- Holzwarth, M. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Igerabide, J. (2000). *Bularretik mintzora: Haurra, ahozkotasuna eta Literatura*. Erein.
- Igerabide, J. (2011). Bularretik mintzora: ahozkotasuna eta eskola. *Behinola: haur eta gazte literatura aldizkaria*, 24, 55-60.
- Le Breton, D. (2016). *El silencio* (4. ed.). Sequitur.
- Llunch, G. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*, 16(1), 49-61.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Munita, F. eta Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. *A viva voz: Lectura en voz alta* (30-45). Bibliotecas CRA Mineduc.
- Negrin, M. (2013). Traidores de textos: volver a leer con los oídos. *El toldo de Astier*, 7, 26-34.
- Negrin, M. (2017). A viva voz y con todo el cuerpo. Lectura en voz alta y narración oral en escenarios escolares. *Catalejos: revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 237-248.

- Negrin, M. (2018). Los espacios de la voz: Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos. *Catalejos: revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 4-18.
- Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.
- Rekalde, I. (2010). Zertaz ari gara ipuinez ari garenean?. In Mintzola Fundazioa eta Bertsozale Elkartea (Ed.), *Ahoa bete hots: ahozotasuna kulturaren, eguneroko jardun berezietan eta haur munduan* (37-50). Lanku Bertso Zerbitzuak.
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre: la aventura de leer*. Comunicarte.
- Sclaunih, M. (2012). La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia. *LLL*.
- Trelease, J. (2005) *Manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPNAjusco) (2013). *La comunicación, la lengua y la educación*. Amparo Tusón [bideoa]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WEMv1EIKOsw>
- Zubizarreta, I. (2008). Bularretik mintzora: haur txikien artean irakurketa sustatzeko egitasmoa. *Behinola: haur eta gazte literatura aldizkaria*, 17, 35-40.
- Zubizarreta, I. (2010). Bihotzaren taupadez. *Jakingarriak*, 68, 28-31.