

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

**DURANGOKO BIBLIOTEKA ETA HAUR HEZKUNTZAKO
ESKOLEN ARTEKO BITARTEKARITZA. ALBUM
ILUSTRATUAREN INGURUKO PROPOSAMEN BAT.**

Egilea: Ane Fernández Miguel

Zuzendaria: Miriam Peña Zabala

Leioan, 2022ko ekainaren 5ean

AURKIBIDEA

Sarrera	1
1. Marko Teorikoa.....	2
1.1. Haur Literatura.....	2
1.1.1 Haur eta Gazte Literaturaren definizioa eta bilakaera.....	2
1.2. Album Ilustratua.....	3
1.2.1. Definizioa.....	3
1.2.2. Album Ilustratuaren bilakaera.....	4
1.2.3. Ipuin klasikoak Album Ilustratuan.....	6
1.3. Album Ilustratuaren irudiaren garrantzia H.H.-n.....	7
1.3.1. Elementu paratestualak Album Ilustratuan.....	8
1.4. Bibliotekaren garrantzia Haur Hezkuntzan.....	9
2. Metodologia.....	11
2.1. Hipotesiak.....	11
2.2. Helburuak.....	12
2.3. Lagina.....	12
2.4. Kronograma.....	13
2.5. Lanaren garapena.....	14
2.6. Eskolen emaitzak.....	19
2.7. Eztabaida.....	21
2.8. Ondorioak.....	23
3. Erreferentzia bibliografikoak.....	25

DURANGOKO BIBLIOTEKA ETA HAUR HEZKUNTZAKO ESKOLEN ARTEKO BITARTEKARITZA. ALBUM ILUSTRATUAREN INGURUKO PROPOSAMEN BAT.

Ane Fernández Miguel

UPV/EHU

Oso ohikoa da Haur Hezkuntzako geletan album ilustratu desberdinak topatzea. Normalean edukiaren arabera hautatzen dira, irudia funtsezko osagaia dela ahaztuz. Bestalde, Durangoko bibliotekan dagoen ipuin klasikoen bilduma izugarria da. Hori dela eta, lan honen helburua Durangoko eskolen eta Bibliotekaren arteko harremana aztertzea da, hain zuzen ere, ipuin klasikoen eskolako erabilera aztertzea irudiaren ikuspuntutik begiratuta, ondoren biblioteka-eskola proposamen bat diseinatzeko. Horretarako, eskoletan dauden ipuin klasikoak dokumentatuko dira, eskoletarako baliabide esanguratsuak osatzeko. Amaitzeko, eskolei proposatutako baliabideak geletan erabiliko dira.

Album ilustratua, ipuin klasikoak, Haur eta Gazte Literatura, Durango, biblioteka

Es muy frecuente encontrar diferentes álbumes ilustrados en las aulas de Educación Infantil. Normalmente se seleccionan en función del contenido, olvidando que la imagen es un elemento fundamental. Por otro lado, la colección de cuentos clásicos que hay en la biblioteca de Durango es enorme. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre las escuelas de Durango y la Biblioteca, precisamente, analizar el uso escolar de los cuentos clásicos desde el punto de vista de la imagen, para posteriormente diseñar una propuesta biblioteca-escuela. Para ello, se documentarán los cuentos clásicos que existen en las escuelas para completar recursos significativos para ellas. Para finalizar, los recursos propuestos a las clases se utilizarán en las aulas.

Álbum ilustrado, cuentos clásicos, Literatura infantil y juvenil, Durango, biblioteca

It is very common to find different illustrated albums in Early Childhood Education classrooms. They are usually selected on the basis of content, forgetting that the image is a fundamental element. On the other hand, the collection of classic stories in the Durango library is enormous. Therefore, the objective of this work is to analyze the relationship between the schools of Durango and the Library, precisely, to analyze the school use of classic stories from the point of view of the image, in order to subsequently design a library-school proposal. To this end, the classic stories that exist in the schools will be documented in order to complete significant resources for them. Finally, the resources proposed to the classes will be used in the classrooms.

Illustrated album, classic stories, Children and Youth Literature, Durango, library

Sarrera

Gero eta bisualagoa den gizarte honetan, irudia funtsezko osagaia da haurren garapen intelektualean. Graduan zehar, hainbat ikasgai izan ditugu non gaurko umeeek eskura dituzten irudien eta bertan aurki ditzakegun estereotipoen inguruko hausnarketak egin ditugun, hain zuzen ere, *Arte Plastikoak eta Ikusizko Kultura Haur Hezkuntzan* ikasgaietan. Era berean, ikasgai horretan album ilustratu ezberdinak aztertu ditugu, baita sortu ere. Hortik abiatuta, Practicum-etan izandako esperientziaren ondorioz, Haur Hezkuntzako geletan aurki ditzakegun album ilustratuekin arduratu nuen, irudiaren inguruko hausnarketa eskasa egiten baitzen.

Bestalde, herriko bibliotekan dauden baliabide desberdinak ikertuz, ohartu nintzen album ilustratu anitzak zeudela eta bertan aurkitzen ziren gehienak eguneratuak zirela, baita irudiaren inguruko hausnarketa egiten zela ere. Eskolen eta herriko bibliotekaren egoera guztiz desberdin zen. Orduan, haien arteko harremana nola sendotu ahalko genukeen galderarekin GRAL-a planteatzen hasi nintzen.

Hau guztia aintzat hartuz, lan honetan, Durangoko eskolen eta bibliotekaren arteko sarea eraiki nahi da. Horretarako, lan honen helburua eskola-biblioteka harremana aztertzea da, zehazki, ipuin klasikoen erabilera aztertzea irudiaren ikuspuntutik begiratuta, ondoren biblioteka-eskola proposamen bat diseinatzeko.

Halaber, ipuin klasikoak herri baten jakituriaren transmisiorako bide dira eta belaunaldiz belaunaldi transmitituak izan dira. Horrez gain, ipuin klasikoek urteetako balioa dute. Izan ere, klasikoa izateko, obra batek bizirik egon behar du, urteak igaro arren irakurleak hunkitzen jarraitzen duen lana da. Hori dela eta, nire herriko eskolen ipuin klasikoak aztertzea erabaki zen.

Lanaren egiturari dagokionean, Gradu Amaierako Lan (GRAL) hau bi ataletan banatuta egongo da. Lehenengo atala, *Marko Teoriko* izenarekin identifikatzen da. Bertan, gaiari buruzko informazioa jasoko da zenbait autoreren iritziak aztertuz. Horrela, Haur eta Gazte Literaturaren definizioari eta historiari erreparatuko da. Era berean, album ilustratuaren definizioa eta beren bilakaera aurkeztuko da, ipuin klasikoen erabilera Haur Hezkuntzan ikertuz. Gainera, irudiaren garrantzia Haur Hezkuntzako etapan aurkeztuko da, elementu paratestualen garrantzia azpimarratuz. Amaitzeko, bibliotekaren garrantzia hezkuntzan ikertuko da.

Bigarren atalean, *Metodologia* deiturikoa, lan honen helburuak eta hipotesiak zeintzuk diren zehaztuko dira. Gainera, proiektuaren lagina eta jarraitutako kronograma agertuko da. Horrez gain, lanaren garapena eta eskolen emaitzak deskribatuko dira. Amaitzeko, eztabaida eta ondorioak aurkeztuko dira.

1. Marko Teorikoa

Marko teoriko honetan, Haur eta Gazte Literaturaren definizioa eta bilakaeraren azterketa irakurri dezakegu. Era berean, album ilustratuaren inguruko definizioa anitzak eta beren bilakaera aurkitzen da, ipuin klasikoaren presentziaren beharra nabarmenduz. Horrez gain, irudiaren garrantzia Haur Hezkuntzan ikertzen da, elementu paratestual esanguratsuetan arreta jarritz. Amaitzeko, bibliotekaren garrantzia Haur Hezkuntzako etapan irakurri dezakegu, biblioteka-eskola proiektu desberdinen aipamenarekin.

1.1. Haur Literatura

1.1.1 Haur eta Gazte Literaturaren definizioa eta bilakaera

Haur eta gazte literaturari (HGL) buruz hitz egitea komenigarria iruditzen zaigu eta horregatik, HGLren definizioa eta bilakaera historikoaren inguruan jardungo da jarraian.

Haur eta gazte literatura umeei edo gazteei zuzendutako literatura izango litzateke, haintzat idatzia edota moldatua izan dena (Etxaniz, 2011). Bestalde, haur-literatura umearen interesekoak diren eta hitza oinarri duten adierazpen- eta jarduera-bilduma gisa definitzen da (Luki, 2018).

HGL-ren bilakaera historikoaren hasieran, XVII-XVIII. mendeetan ahozko tradiziozko ipuinetan eta kondairetan oinarritutako obrak nabarmendu behar dira. Hain zuzen ere, 1697ko Charles Perraulten *Histoires ou contes du temps passé* (Iraganeko istorioak edo ipuinak) azpimarratu behar dira, maitagarrien ipuinak zabaldu baitzituen. Perraulten liburuak ez ziren haurrentzat bereziki egin, baina liburua idazterakoan kontutan hartu zituen, eta hurrengo mendean, XIX. mendean hain zuzen ere, Grimm anaien ipuinak edo Julio Vernereren obrak aurkitu ditzakegu. Mende honetan herri ipuinen ugaritze eta zabaltzea gertatu zen eta mende horretako gizartearen filosofiari so eginez gizakia librea izan behar zen, bere buruari pentsamendu mugak jartzeko eta ipuinetan

ametsa, fantasia eta miresgarritasuna goraiatzaren ziren, baita herrikoitasuna ere. (Etxaniz, 2011).

XX. mendearen lehenengo urteetan, umeen psikologia, nahiak zein beharrak kontuan hartzen zituzten lanak egin ziren. Hori dela eta, gai berrien lanketa ezinbesteko bilakaera gertatu zen: ametsak, askatasuna, beldurrak... (Galarraga, 2018)

Euskal Herrian ere, XIX. mendeak aldaketa esanguratsuak ekarri zituen, eta mendearekin batera etorri zitzaizkigun haurrentzako lehenengo liburuak. Euskal Herriko testuinguruari dagokionez, haur eta gazte literaturaren azterketa egiteko, ezinbestekoa da ahozko tradizioa jotzea. Bizenta Mogelek haurrentzako lehen euskal liburua argitaratu zuen: *Ipuin onak* (1804), non Esoporen alegiak jaso eta itzuli zituen, baita zenbait ipuinetan bere iritzia ematen zuen ere (Etxaniz, 2011).

XX. mendean, ez zen erabateko aldaketa gertatu euskal literaturan, baina Euskal Herrian kanpoko liburuen itzulpenak nabariak ziren. XXI. mendean, berriz, album ilustratuen aldeko apustua egin da, euskal HGLn, suertatu den suspertzerik handienetakoa eta berritzaileenetakoa izanik (Etxaniz, 2011).

1.2. Album Ilustratua

1.2.1. Definizioa

Literaturak aintzat hartzen dituen adiera guztien baitan, album ilustratua jarriko da fokua lan honetan. Lehenengo eta behin, *album* hitzaren jatorria ezagutzeko, bere esparru etimologikoa aztertuko dugu. Hitzaren iturria latinetik dator, hain zuzen ere, *zuri* esanahia duen *albus* hitzaren forma neutrotik (Soca, 2011).

Album ilustratua definitzeko aditu desberdinen ikuspuntuetatik baliatu da lan hau. Alde batetik, albuma genero narratiboa postmodernismoaren kultura-artefaktuen barruan sar daiteke, hain zuzen ere, ilustrazioaren eta testuaren arteko harremanak elkarren mende dauden esanahiaren eraikuntzan (Durán, 2009). Hori dela eta, kontakizunari esanahia emateko, ilustrazioaren eta testuaren arteko elkarreraginak irakurketa-esperientzia trebea sortzen du.

Beste alde batetik, albuma testuaren eta ilustrazioaren uztarketa da, haurrak errazago irakurtzeko helburuarekin (Díaz Armas, 2008). Gaur egun, albuma sintesi-eredu

bihurtu da, eta bertan nabarmen uztartzen eta eraldatzen dira haurrei zuzendutako ondare literarioa osatzen duten hizkuntzak (ahozkoa, testuala, bisuala) (Durán, 2009).

Album ilustratua definitzen duena irudiaren eta testuaren arteko harreman estua da (Galarraga eta Alonso, 2018). Albumaren ezaugarri nagusia istorioa kontatzeko bi kode erabiltzen direla da, kode testuala eta bisuala, eta haien artean sortzen dira esanahi literarioak (Colomer, 1996) eta horrek irakurketa modu berriak zein konplexuak eskatzen ditu. Horren ondorioz, albuma liburu formako objektu kultural, historiko eta sozial moduan ulertzen da, irudia eta testuaren arteko nahasketaren ondorioz sortutakoa (Lewis, 2001). Hala ere, gero eta nabarmenak dira testu gabeko album ilustratuak XXI. mendean.

Album mutuak edo testu gabeko albumak irudien bidez bakarrik istorio bat kontatzen duten liburuak dira, hots, testurik zein hitzik gabe, ilustrazioekin bakarrik osatutako albumak dira (Agirrezabal, 2013). Hitzik gabeko album ilustratu bat album ilustratu batek har ditzakeen forma desberdinetako bat baino ez da, istorio batzuk irudien hizkuntzarekin azaltzea eta logika bisualarekin bakarrik tratatzea eskatzen baitute. Testurik gabeko albumetan garrantzitsuena ez da irudi bakoitza bere aldetik ulertzea, baizik eta osotasunean sortzen duten istorioa. Irakurlea protagonista nagusia da eta berak aurrera egin behar du hitzik gabeko album ilustratuak eskaintzen dizkion arrastoetatik abiatuta. Anbiguotasun horretaz presarik gabe gozatuz, galderak eginez eta laguntzarik gabeko erantzunak ondorioztatuz, hitzik gabeko album ilustratu batez gozatzeko hainbat modu izan liteke (Lee, 2017).

Album ilustratuak ezaugarri bereizgarri asko ditu, besteak beste: istorioaren laburtasuna, irudiaren eta testuaren arteko sinergia, gaietan mugarik ez izatea... Ezaugarri horiek, irakurketa konplexua eskatzen du, baita inferentzia eta hipotesi desberdinak egitearen beharra ere. Hori dela eta, irakurlea aktiboa izan behar da. Hori dela eta, Haur Hezkuntzan album ilustratuak erabiltzea aukera ezin hobea izango litzateke, irakurle/entzulearen jarrera zehatz bat eskatzen baitute album ilustratuek; irakurlearen parte-hartzea ezinbestekoa da (Galarraga eta Alonso, 2018, apud, Lartitegui, 2009).

1.2.2. Album Ilustratuaren bilakaera

Album ilustratuaren definizio anitzak ezagutzeak informazio zabala eskaintzen badigu ere, ez da nahikoa, hori dela eta, ezinbestekoa iruditzen zait genero honen bilakaera ezagutzea.

Hasteko, XIX. mendean album ilustratuaren jaiotzaren berri dugu. 1844. urtean Heinrich Hoffman (1809-1894) bere semearentzako liburu ilustratu egokirik topatu ez eta koaderno zuri batekin sortzen hasi zen, beranduago albuma izango zen generorako bidea egiten. Koadernoari *Der Struwwelpeter* izena jarri zion eta albumaren oinarritzko ezaugarrietako bat betetzen zuen: testuaren eta irudien arteko sinergia (Doonan, 1996).

1920ko hamarkadaren erdialdetik aurrera, Europan eta Amerikan album ilustratu modernoaren ezaugarriak forma hartzen hasi ziren, besteak beste, kaligrafia motekin, koloreen erabilerarekin eta ilustrazio teknika desberdinekin esperimentazioak egin zirelako. Era berean, hamarkada honetan, irudia eta narrazioa bat egiten dute gertakari paraleloekin.

Hurrengo hamarkadan, eta testuaren eta irudiaren arteko harreman sinergikoa eta formatua egonkortzen hasi ziren. Gainera, lanen helburu nagusia umeei ikasbideak irakastea zen, baita haietaz gozatzeko asmoz diseinatu ziren ere. 1950eko hamarkadaren amaieran, irudien inprimaketan hobekuntzak eman ziren, teknologiaren garapenari esker.

Edonola ere, 1960ko hamarkadaren aipamena ezinbestekoa da, albumaren benetako jaiotzaz hitz egin nahi badugu. Garai hartan Maurice Sendak bere lan ezagunena *Where the wild things are* 1963 urtean argitaratu zuen. Autoreak haurren liburuen kalitate emozionalaren oinarriak eta garaiko psikologia idealizatuen oinarriak aztertu zituen gaiztakeria eta errua irudikatuz. Kritikari garaikide batzuek esan zuten amesgaiztoekin mehatxatzen zituela haurrak. Izan ere, Sendakek bidea ireki zuen irudi-kontakizunek, irudi-testuen elkarrekintzaren konplexutasunean, hasierako esperientzien izaera isila, jostalaria edo serioa aitortu zezaten, irakurgarri bihurtuz (Meek, 1996). 1970eko eta 1980ko hamarkadetan, album ilustratuen produkzioan itzelezko gorakada izan zuen (Doonan, 1996).

XXI. mendean berriz, azkeneko urteetan, gizarteak sistema globalizatu baterantz jo du eta, orduan, bizitza modu berriek ere eragina izan dute album ilustratuetan. Familia molde berriek, teknologia berrien murgilketa eta kultur aniztasuna bizkortzeak eragin zuzena dute gaur egungo album ilustratuetan (Colomer, 2004).

1.2.3. Ipuin klasikoak Album Ilustratuan

Behin album ilustratuaren ibilbidea ikusita, lan honek ipuin klasikoak izan duen ibilbidean jarriko du arreta eta gaur eguneko bere lekua kokatuko du. Denok idazlan klasikoak erabiltzeko ohitura dugu, heziketa humanistikoan oinarritzekoak baitira (Machado, 2002). Horrez gain, klasikoak idazkera literarioan eredu dira (Cerrillo, 2010) eta testuinguru sozial, estetiko eta etiko bat zehazten dute (Jiménez-Pérez, 2015).

Ipuin klasiko baten egiturari so eginez, normalean, irakaspen bat ematen du. Ipuin klasiko gehienak aho transmisioaren bidez jaso ditugu, XIX. eta XX. mendeetan idatziz jaso izan direnak, besteak beste, Loti ederra, Txanogorritxu, Herensugea... Klasikoek urteetako balioa dute. Izan ere, klasikoa izateko, obra batek bizirik egon behar du, urteak igaro arren irakurleak hunkitzen jarraitzen duen lana izan behar da (Rodríguez-Miñambres, 2019).

Ipuin klasikoak umeei transmititzea aurreko belaunaldietako haurrek ezagutu eta disfrutatu dituzten kultura unibertsaleko harribitxiak beraien eskuetan jartzea bezala da. Txikiei eskainitako ipuinen balioa bizitzari zor diogun zerga baten antzekoa da, bizitzak berarekin baitaramatza irudimena, harridura, hunkipena, zirrara, ezezagun zaigunari beldurra eta, azkenik, garaipenaren poza eta lasaitasun (Zubeldia, 2014).

Zubeldiaren esanekin jarraituz, klasikoen irakurketak haurrei emozio anitzak eskaintzen die. Horrez gain, irakurketarekin amets, barre eta negar egiteko aukera ematen die, baita errealitatearekin jolasteko, sentipenak partekatze ere.

Gainera, idazlan klasikoak ezagutzea guztiz beharrezkoa da giza kohesioa eta nortasuna eraikitzen joateko (Rodríguez-Miñambres, 2019). Haurra gizarte bateko partaide sentiaraztea da haur literaturaren liburuen funtzioetako bat, hots, komunitate bateko kide sentitzea. Izan ere, klasikoek ere funtzio bera dute: kultura baten jatorria eramaten gaituzte, eta urteen joanean eraiki den gizarte bateko partaide izaten laguntzen digute (Colomer, 2010). Klasikoak gure garapenean lagungarriak izan dira, gogoeta egitera bultzatzen eta animatzen, bizitzan izan ditzakegun zailtasunei edo eragozpenei aurre egin diezaiegun. (Rodríguez-Miñambres, 2019).

Gainera, idazlan klasikoak ezagutzea garrantzitsutzat jotzen du lan honek, giza kohesioa eta nortasuna eraikitzen joateko, herri baten jakituriaren transmisiorako bide

dira. Gizakiok identitate bat eraiki baitugu ohituren, tradizioen, jokabideen inguruan (Colomer, 2010).

1.3. Album Ilustratuaren irudiaren garrantzia

Behin azalduta zer lekua izan duen ipuin klasikoak, album ilustratuaren irudiaren garrantzia aztertuko da. Gero eta bisualagoa den kultura batean bizi gara, irudian oinarritutakoa eta aro digitalak hezkuntza grafikoarekiko, seinaleekiko eta sinboloekiko gero eta interes handiagoa ekarri du (Salisbury eta Styles, 2012).

Album ilustratuaren izaerari buruz hitz egin dugu lan honetan, liburu ilustratu bat testua eta ilustrazioak osatzen dute, hots, diseinu osoa da. Album ilustratua pieza fabrikatu bat eta produktu komertzial; dokumentu sozial, kultural eta historiko bat, eta, batez ere, haurrentzako diseinatutako esperientzia bat da. Album ilustratuak arte-objektuak dira eta lehen haurtzaroko objektu nagusia (Salisbury eta Styles, 2012).

Autore berdinek egindako ikerketa batean baieztatzen dute hitzaren eta irudiaren arteko elkarrekintza aztertzerakoan, hurrek hitzen eta irudien funtzioak bereiz ditzaketela. Beste alde batetik, autoreek argitzen digute hurrek ilustratzaileak baloratzen dituztela, eta askotan ulertzen saiatzen dirala nola lortzen dituzten irudien efektuak eta zer esan nahi duten. Irakurle gazteak bereziki sentikorrak dira kolore eta tonuarekiko, eta badirudi haien esanahia modu naturalean aztertzen dutela. Halaber, hurrei gorputz-hizkuntza aztertzea gustatzen zaie, marrazki bizidunekin hura aztertzen ikasten baitute.

Esan beharra dago album ilustratua haur gehienen lehen literaturekiko lehen harremana dela, gehienetan irudia eta hitza uztartzen dituen narratiba baten bidez. Hurrei hainbeste atsegin ematen dien ikusizko literatura hau baloratu behar da eta, aldi berean, erronkak planteatzen dizkie eta modu positiboan laguntzen die haien garapen kognitiboan, emozionalean, estetikoan eta intelektualean.

Hitzek zein irudiek irakurleen irudimena aberasten dute. Horrez gain, haurren garapen intelektualean irudia funtsezko osagaia da, hurrek hasieran mundua ikusmenarekin arakatzen baitute, testuarekin baino askoz gehiago. Horregatik, ilustrazioa errekurtso bilakatzen da, non komunikazio maila ezberdinak bideratzen diren. Bestalde, irudiak oso garrantzitsuak dira memorian kontzeptua finkatzeko, nortasuna aberatseko,

imaginazioa mugarik gabe erabiltzeko, arrazoimen kritikoa lantzeko eta, batez ere, irakurzaletasuna pizteko (Nodelman, 1984).

1.3.1. Elementu paratestualak Album Ilustratuan.

Atal honetan, elementu paratestualen definizioa eta haien garrantzia Haur Hezkuntzan aztertuko da. Hasteko eta behin, paratestua, obra baten edukia osatzen duten mezuak edo adierazpenak dira. Irakurleari irakurketan sartzen laguntzen dion elementu bat da, testu nagusiaren osagarria da eta sarrerako, trantsizioko ate gisa funtzionatzen du. Paratestuek irakurleak alde aurretik interesa izatea lor dezakete eta bere helburua obrari buruzko informazio gehiago ematea da, bere egitura antolatzeaz gain. Bestalde, izenburua, azpitituluak, eskaintzak, oharrak eta beste enuntziatu batzuk egileak sortutako paratestuak dira, baina beste testu batzuk ere aurki ditzakegu gainjartzeetan, bizkarrean edo liburuaren beste zati batzuetan, argialetxeak sortuak eta antzeko funtzioa betetzen dutenak (Colomer, 2010).

Paratestuak, hitzeko edo irudizko mezuetatik haratago doaz. Elementu paratestualek, hala nola, zaindariak, formatuak, tipografiak, estalkiek eta kontra-estalkiek, zentzumenen eraikuntzan esku hartzen dute, xehetasun oro esanguratsua baita, ezer ez da garrantzirik gabekoa (Taberner, 2013). Materialek eta testurek badute zeresana eta literatura-grafikoei proiektu artistiko osoan tokia egiten diete (Luki, 2020).

Formatuan arreta jarrita, elementu paratestual esanguratsuen artean dimentsioak, bilgarriak, upside-down kontakizunak edota akordeoi formatukoak daude, besteak beste. Hasteko, liburuak hartzen duen formatua irakurlearen itxaropenak baldintzatzen dituen erabakietako bat da, halako moldez non tamaina txikikoak, adibidez, irakurketa intimo eta pribatura garamatzen, formatu handietatik istorio kementsuagoak ondorioztatzen diren bitartean.

Beste ildo batean, irakurlearen manipulazio-aukeren mende dago kontakizun baten edo bestearen garapena. Upside-down izeneko liburuak dira, irakurleak nondik hasten den erabaki behar duen istorio itzulgarriak.

Ezin dugu alde batera utzi irakurlearen errealitate fisikoaren eta irudikatuaren arteko mugen haustura, tolestean eta hedatzean oinarritzen diren liburuen existentzia. Kasu batzuetan, liburuaren barruan goitibeherak egoteak irakurketa-erritmoa markatzen

du, eta hartzailea bere espazioaren parte den xehetasunean gelditzera behartzen du. Kategoria honetan akordeoi formatuko liburuak daude, non diseinu materialak irakurketa denbora markatzen duen (Taberero-Sala, 2016).

Guzti honen ondorioz esan genezake liburu objektuak testuak zein ilustrazioak helarazten dizkiguten mezuetatik haratago, euskarria bera kontuan hartzea liburu bere osotasunean kontuan hartzea dela, atal guztiak multzo baten parte dira eta objektuaren beraren aspektu guztiei erreparatzen zaie. Liburu objektuek material, forma eta egitura narratibo berriak aurkitzera eramaten zaitu (Luki, 2020)

1.4. Bibliotekaren garrantzia Haur Hezkuntzan

Hezkuntza esparruan, irakurketa gai nagusietako bat izan da betidanik hainbat arrazoiengatik, hain zuzen ere, gizabanakoaren eskola-funtzionamenduan duen funtsezko eginkizunagatik, eremu akademiko osoan bere emaitzekin duen harremanagatik eta, gainera, pertsonaren garapenean duen eginkizunagatik. Irakurtzeko ohitura izateko, irakurketa garrantzitsutzat jo behar da. Izan ere, irakurtzeko gogoia izan behar da eta irakurketa horrek borondatezkoa izan behar du (Serna, Rodriguez eta Etxaniz, 2017). Hori lortu ahal izateko, eskolak rol garrantzitsu bat du irakurzaletasun hori sortzeko eta luzaroan irauteko.

Eskolek irakurtzeko ohitura sustatzeko proiektu desberdinak jartzen dituzte martxan. Hauek dira ohikoenak: eskola-biblioteka eta biblioteka txokoak. Lehenengo eta behin, eskola biblioteka hezkuntza baliabide bat da, eta eskola baten oinarrizko elementutzat baloratzen da, bertan benetako komunikaziorako kultura eta etengabeko ikaskuntza ezartzeko gune aproposa baita (Durbán, 2010). 90eko hamarkadaren hasierako erreforma baino lehen, eskola-biblioteka aukerako zerbitzu bezala eta irakaskuntza zereginen osagarria bezala ikusi da. Haatik, gaur egungo hezkuntza sistema berriek era oso ezberdin batean nabarmentzen dute, hain zuzen ere, eskola-biblioteka ikasleen ikaskuntzan, irakaskuntza zereginetan eta zentroaren inguru sozial eta kulturean paper giltzarria daukan errekurtsoren gune dinamikoa eta informazioaren zerbitzu aktibo bat bezala ikusten da (Uraga, 2014).

Eskola biblioteka horietan, lanerako gune espezifikoak eta ikasleen taldekatze desberdinak egiteko aukera ahalbidetzen dute, baliabideekin elkarrenergina izatea

ahalbidetuko duen espazioa izango delako eta elkarreragin hori irakurketaren edota elkarrizketaren bidez lortuko da (Durbán, 2010).

Bestalde, H.H.ko geletan oso ohikoa da ipuinen txokoa, biblioteka txokoa, ametsen mundua... topatzea. Horiek ipuinez beteriko espazioak dira non umeak autonomoki ipuinak manipulatzeko eta ikusteko aukera duten. Haur hezkuntzan “biblioteka txokoak” funtzio bikoitza izan ditzake. Alde batetik, Ruedak (1998) aipatzen duen moduan, gelan bertan hurrek liburuarekin kontaktua duten lekua da, batzuetan lehen aldiz, eta horiek erabiltzen, usaintzen eta, batez ere, begiratzen ikasten duten lekua da. Beste alde batetik, baliabide desberdinak topa ditzakegu espazioa da, hau da, ikasleek ikaskuntzarekin duten jakin-mina asetzeko lekua.

Ikasgelako biblioteka beharrezkoa da, besteak beste honako arrazoi hauengatik: lehenengo eta behin, ikasgeletan kokatutako bibliotekak ikasleengan ezagutzeko interesa pizten dute. Era berean, ikaskuntza-egoera motibatzaileak sortzen laguntzen du, haurren banakako aurrerapenari laguntzen diotenak, haurren interesen araberakoak. Gainera, baliabide soziokultural eta sozioekonomiko desberdinetako ikasleei aukera-berdintasuna errazten die. Horrez gain, biblioteka baten antolaketari buruz duen ezagutza sustatzen du, eta horrek datozen urteetan dokumentazioa bilatzea erraztuko du. Halaber, ikaslea gaitzen du liburuan eta gainerako materialetan kulturaren eta gizartearen ikuspegitik aurrera egingo duten tresnak ezagutzeko. Bestalde, irakurtzeko gogoia garatzen du, eta, beraz, etorkizunean irakurtzeko ohitura ona lortzeko aukera eskaintzen du. Amaitzeko, ikaskuntza-prozesua aktibo eta motibatzaile bihurtzen du (Rueda, 1998).

Eskola esparrutik urrunduz, biblioteka publikoak ditugu. Bertan baliabide desberdinak aurkitu ditzakegu. Hala, funtsezko baliabidetzat hartzen dira: bilduma, mota guztietako materialen multzo gisa ulertuta – liburuak eta aldizkariak, baina baita ikus-entzunezkoak eta lineako baliabide elektronikoak ere –; langileak, jarduera osoa edo zati bat bibliotekan egiten duten pertsonen multzo gisa; eta espazioa, bibliotekaren eta erabiltzailearen arteko zuzeneko komunikazio-ingurunea (Mañà eta Baró, 2005).

Biblioteka publikoaren eta eskola-bibliotekaren desberdintasunak anitzak dira. Alde batetik, biblioteka publikoa eta eskola-biblioteka administrazio desberdinen mende daude autonomia-erkidego gehienetan, baina gaur egun ahaleginak egiten ari dira horiek testuinguru berean integratzeko. Gainera, eskola-biblioteka erabiltzaile espezifikoago

bati zuzenduta dago, eta BPak, berriz, publiko orokorraren beharrei erantzuten die. Belmonteren hitzetan, gehienetan, eskola-bibliotekaren hondoa desegokia da, deszentralizatuta dago eta zaharkituta eta eraginkortasunik gabe sailkatzen, ordenatzen eta gordetzen jarraitzen du. Era berean, eskola-bibliotekak edozein bibliotekaren prestakuntza-beharretara egokitu behar du, eta zigor-lekuaren edo biltegi hutsaren kontzeptiotik urrundu. Eskola publikoaren eta eskola-bibliotekaren arteko lankidetzaren areagotu daiteke, lankidetzaren eraginkorra eta egingarria izan dadin estrategia berriak erabiliz (Belmonte et al, 2009).

Arot eta Grognetek (2013) egindako ikerketa batean, biblioteka publikoen eta ikastetxeen arteko harremanak zehaztea zuten helburu eta atera zuten ondorio garrantzitsu bat hurrengo hau izan zen: biblioteka publikoek ez dute eskolaren ordezkorik izan behar heziketaren lorpenean, baina lagundu egin behar diote eta arrakasta horren baldintzak sortzen lagundu, batez ere, idazketa prozesuan eta irakurzaletasunaren funtsezko arlo hauetan. Biblioteka publikoaren eta eskola-bibliotekaren arteko harremana sendotzeko eskola-bibliotekak lurralde-kolektiboen biblioteka-sareetan sartzea gomendatzen dute.

2. Metodologia

Lan honetan, metodologia kualitatiboa erabili da eta honen helburu nagusia pertsonen portaera eta portaera horren nolakotasuna nolakoa den jakitera eramango gaituzten datuak biltzean da. Metodologia honek “zergatik” galderari erantzuten saiatzen da eta hitzaren aberastasunaz baliatzen da, hau da, ikertutako pertsonak erantzun librean emateko aukera izango du, eta honi emango dio metodologia honek garrantzia handiena (Santos, 2015).

Metodologia atal desberdinetan bananduta dago, lehenengo eta behin, lanaren hipotesi nagusiak adieraziko dira. Era berean, helburuak zeintzuk izan diren argituko dira. Halaber, lana burutzeko planteatu den kronograma zein izan den zehaztuko da. Horrez gain, egindako lanaren garapena azalduko da. Amaitzeko, proiektuaren emaitzak eta ondorio nagusiak zehaztuko dira.

2.1. Hipotesiak

Lan honek hiru hipotesi nagusi izan ditu:

Lehenengo hipotesia: Durangoko eskolen eta bibliotekaren arteko harremana puntuala da, baina ez dago haien arteko elkarreraginik.

Bigarren hipotesia: herriko eskoletan dauden ipuin gehienak zaharrak eta, horrez gain, erabiltzen dituzten irudiak estereotipatuak dira.

Hirugarren hipotesia: biblioteka-eskola proposamen bat diseinatuz, eskolen parte hartzea lortuko da, eskola eta bibliotekaren arteko bidea eraikiz. Bibliotekaren zein eskoletan dauden baliabideak kontuan hartuz, proposamen esanguratsu bat lortuz.

2.2. Helburuak

Honako hauek dira lanaren bitartez lortu nahi diren helburu nagusiak:

- Durangoko eskolen eta Bibliotekaren arteko harremana aztertzea, eta bien arteko zubia eraikitzea.
- Eskoletan dauden ipuinak dokumentatzea. Eskola guztietan dauden klasikoen datuak jasotzea.
- Biblioteka-eskola proiektua osatzea eta denboran iraupena izatea, hots ez da denboran isolatua izango.
- Eskolei eskuragarri jartzea bibliotekak klasikoen inguruan euki ditzakeen baliabideak.

2.3. Lagina

Ikerketa honetan Durangon dauden sei eskoletatik bostek parte hartu dute. Lehenengo eskola eta bigarrena itunpeko ikastetxeak dira eta Kristau Eskola elkartekoak dira. Hirugarrena, Ikastolen Elkarteko da eta azkenengo biak, Hezkuntza Sistema Publikoko eskolak dira. Hemendik aurrera, A eskola, B eskola, C eskola, D eskola eta E eskola moduan egingo zaie erreferentzia.

Ikerketa hau Haur Hezkuntzako bigarren zikloko ikasleentzat bideratuta dago, hain zuzen ere, 4 urtekoentzat. Lan hau burutzea ahalbidetu duen ikerketan, 10 irakasleek hartu dute parte eta gela bakoitzeko haurren ratioa 20 izanda, 200 ikaslera iristea espero da.

Eskola guztiek lanaren fase guztietan parte hartu dute, C eskola izan ezik; azken horrek azkenengo bi faseetan ezin izan du parte hartu konpromiso pertsonalengatik.

2.4. Kronograma

Hurrengo taulan, proiektua garatzeko jarraitu den kronograma azaltzen da. Bertan, lanak izan dituen faseak agertzen dira, baita fase bakoitzaren epea zein izan den ere. Horrez gain, fase bakoitzean eskoletan zein bibliotekan egindakoaren azalpen laburra agertzen da.

Lanaren faseak eta epeak	Eskola	Biblioteka
0. fasea: azaroa	Durangoko eskola guztiei eskola-biblioteka proiektua parte hartzeko gonbidapena egingo da.	Durangoko bibliotekarekin elkartuko gara, proiektuaren proposamena luzatzeko helburuarekin.
1 fasea: abendua	Eskoletan gure proposamenaren azalpena egingo da.	Eskola guztiei azalpen gutuna bidaliko die non, proiektuaren azalpena eta helburuak azalduko diren.
2. fasea: urtarrila	<ul style="list-style-type: none"> - Eskoletan bisitak egingo dira. - Eskoletan dauden ipuinak dokumentatuko dira, hain zuzen ere, ipuin klasikoak datuak jasoko dira. - Ipuinen garrantzia aztertuko da, galdetegi baten bitartez, tutoreei liburutegiaren erabilera, ipuinen kokapena eta haien irakurketa maiztasunaren inguruan galdetuko zaie. 	
3. fasea: martxoa		<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotekan dauden ipuin klasikoak aztertuko dira, elementu paratestual esanguratsuak dituztenak. - Katalogo bat sortuko da. - Ipuin klasiko bat aukeratzen da. - Ipuin kontalari bat proposatutako ipuinak kontatuko ditu, elementu

		paratestual horietaz baliatuz. - Irakasleentzako formakuntza saio bat eskainiko da, ipuin klasikoen elementu paratestualen inguruan. - Klasiko baten irakurketa proposamena egiten da, bibliotekak ipuin kontalari baten bideoa eskuragarri jartzen du
4. fasea: apirila	Irakasle bakoitzak bere haur taldearekin kontakizuna egiten du.	Azkenengo batzarra prestatuko da, non irakasle guztiek kontakizunenen egindakoak kontatuko dituzten.

2.5. Lanaren garapena

Hurrengo lerroetan lanaren garapena nolakoa izan den deskribatuko da. Horretarako, 5 fase nagusien azalpen egingo da. Era berean, fase bakoitzean erabilitako tresnak deskribatuko dira, baita atera den ondorio nagusia ere.

- Fase 0

Hasteko, aurre fase bat egon zen. Bertan, Durangoko bibliotekaren zuzendariarekin proiektua aurkezteko batzar bat egin zen, proiektuaren azalpen orokorra egin eta elkarrekin lan egiteko proposamena egin zen. Helburuetan aipatzen den bezala, Durangoko eskolen eta Bibliotekaren arteko harremana aztertu ondoren, biblioteka-eskola proposamen bat diseinatzea dugu helburu. Proposamen horretan, eskoletarako baliabide esanguratsuak osatu nahi ziren. Batzar horretan, biblioteka izango zela eskolekin kontaktua egiteko bitartekaria adostu egin zen. Durangoko eskolen parte hartze eskatu zen eta 5 eskolek haien parte hartzea baieztatu zuten. Hain zuzen ere, 2 eskola publiko, 2 itunpeko ikastetxe eta pribatu bat.

Fase honetan erabilitako tresnei dagokienez, eskolen parte hartzea eskatzeko azalpen gutun bat idatzi zen (ikus 1. eranskina). Bertan, nire burua aurkeztu nuen eta proiektuaren azalpen orokorra agertzen zen. Bibliotekak Durangoko eskola guztiei gutuna bidali zion, gurekin batzartzeko gonbitearekin.

Fase honetatik ondorioztatu dezakegu, Durangoko biblioteka eta eskolak prest eta gogotsu daudela proiektu berrietan parte hartzeko, alde bien erantzuna baikorra izan zen momentu oro, eta hau, haien arteko elkarreragina sendotzeko lehenengo pausoa baita.

- Fase 1

Lehenengo fase honetan, eskola bakoitzera lehenengo bisita egin zen. Batzar horretan, proiektuaren aurkezpen orokorra egin zen eta haien parte hartzea konfirmatzeko balio izan zuen. Horretarako, eskola bakoitzeko Haur Hezkuntzako koordinatzailearekin batzartu ginen eta lana aurkeztu egin zen.

Erabilitako tresnekin jarraituz, lehenengo bisitetan egindako batzarretan, elkarrizketa erdi-egituratuak izateko guneak izan ziren, bi aldeen arteko iritziak eta ideiak elkar trukatzeko unea izan zen. Elkarrizketa mota honek, parte-hartzaileen interpretazio pertsonala ezagutzeko eta beraiek emandako iritziak jasotzeko balio du. Era berean, elkarrizketatzaileak alde zuzenetik prestatutako gidoi bat du elkarrizketa bideratzeko, baina aldi berean, nahiko malguak direnez, elkarrizketatuak, nahi izanez gero, haria aldatzeko aukera du (Bujan, 2001). Elkarrizketa erdi-egituratuak izatea erabaki zen Antonio Machadoren (1924) esaldi batean oinarriturik "Para dialogar, preguntad primero, después... escuchad" ("Hitz egiteko, galdetu lehenik, gero entzun"). Azken finean, lehenengo elkarrizketa honen helburu nagusia, gure proiektuaren aurkezpena egitea eta irakasleen iritzia entzutea zen, haien kezka eta zalantza argitu ahal izateko. Hori dela eta, nahiz eta gure diskurtso pertsonala eraman, haien entzuteko espazioa izan behar zen.

Horretarako, eskolekin batzartu baino lehen, batzarraren diseinua (ikus 2. eranskina) egin zen, gidalerro gisa izateko. Horrez gain, bisita horietan gure proiektuaren helburuak eta faseak aurkeztu (ikus 3. eranskina) egin ziren.

Fase honetatik atera ditzakegun ondorio nagusia Durangoko eskolen eta bibliotekaren arteko harremana puntuala dela da, bi erakundeek ez daude isolatuta, hots eskolek bibliotekak proposatzen dituen proiektuetan parte hartzen dute noizbehinka, baina ez dago haien arteko etengabeko elkarreraginik. Hori dela eta, gure lehenengo hipotesia guztiz baieztatu da.

- Fase 2

Bigarren fasean, eskola guztietara bigarren bisita bat egin zen. Bertan, helburuetan aipatzen den bezala, eskoletan dauden ipuinak dokumentatu ziren, hain zuzen ere, ipuin klasikoak datuak jaso ziren (ikus 4. eranskina). Era berean, ipuinen garrantzia aztertu zen, irakasleei egindako galdetegi baten bitartez (ikus 5. eranskina).

Bisita guztiak egin ondoren, bigarren bisitetan lortutako emaitzen eta analisiaren emaitzak partekatu egin ziren eskolekin (6. eranskina) dokumentu baten bidez. Dokumentu hau egiteko, Claude Shannon-en komunikazioaren teorian oinarritu gara. Teoria honek defendatzen du komunikazioan garrantzitsua dela feedback-a egotea, bi pertsonaren edo gehiagoren arteko komunikazioa ezartzeko (Peiró, 2021) eta azken finean, gure helburu nagusia eskolen eta bibliotekaren arteko harremana sendotzea zen. Durangoko eskolen ipuin klasikoen egoera aztertuz, guztira 121 ipuin klasiko dokumentatu dira eta baieztatu zen ipuin gehienak ez zirela azkenengo hamarkada honetan argitaratuak izan. Horrez gain, irudiak estereotipatuak eta nahiko zaharrak ziren (ikusi 4. eranskina). Ipuinen elementu paratestual esanguratsuak aztertuz, ez ziren aurkitu elementu horiek zituzten ipuin klasiko bat ere ez. Era berean, ipuin klasiko guztien azterketa kontuan hartuz, eskola guztietan nabarmenak izan ziren bi ipuin klasikoen artean haien interesekoa dena aukeratzeko eskatu zitzaienten, hain zuzen ere: *3 txerrikumeak* eta *Txanogorritxuren* artean.

Jasotako datu guztiak kontuan hartuta, bibliotekan zeuden ipuin klasikoak aztertu ziren, elementu paratestual esanguratsuak zituztenak. Horrez gain, eskola guztiek aukeratutako gaia *hiru txerrikumeak* izan zen eta ipuin klasiko horren bertsio gaurkotua eta irudiarekiko esanguratsuak zena bilatu eta eskaini genuena. Hori dela eta, aurretik aipatutako irizpide guztiak betetzen zituen ipuina 2016an argitaratutako François Soutifek *WAAH!* ipuina izan zen.

Aukeratutako ipuina 3 txerrikumeen bertsio gaurkotu bat da, non autoreak ipuinaren marjinekin jolasten duen, pertsonaiek haren kontra talka egiten baitute. Era berean, paratestualki, kontakizuna upside-down egiturakoa da, hasiera eta amaierarik gabekoa, egitura zirkular bat jarraituz. Soutifek umeen irudimenarekin jolasten du, behin baino gehiagotan pertsonaiek “liburutik atera” egiten baitira.

Halaber, ipuinaren aukeraketa egin ondoren, ipuin kontalari batek proposatutako ipuinaren kontaketa grabazioa egin zuen, ipuinak dituen elementu paratestualez baliatuz.

Erabilitako tresnei dagokienez, bigarren fase honetan, bilaketa bibliografikoa egin zen (ikusi 7. eranskina). Horretarako, Durangoko bibliotekan dauden ipuin klasikoen artean elementu paratestual esanguratsuak zituztenak aztertu ziren, bibliotekara

bertaraturaz eta banan-banan ipuin guztiak aztertuz. Hau aurrera eramateko autore desberdinek (Piaget, Dewey, Freire, besteak beste) garatutako ikaskuntza metodo batean oinarritu gara, hain zuzen ere, bizipenezko ikaskuntzaren teorian. Teoria honek esaten du bizipenen ikaskuntza zentzumen guztiekin ikasteko modu bat da, non subjektua fenomeno jakin bat ezagutu eta ikertzeko lanean erabat inplikatzeko den. Bizipen-ikaskuntzan eginez ikasten da, ekintzaren bidez ikasten da, ez bakarrik entzunez edo begiraturaz, ez bakarrik arrazoituz edo sentituz, baizik eta guztiz parte hartzea eskatzen dion esperientzia batean erabat sartuta (Ramos, 2016).

Gainera, eskoletara egindako bigarren bisitan irakasleei, ipuinen garrantziaren inguruko galdetegiak egin zitzaizkien (ikusi 5. eranskina). Galdetegiak 11 galdera ireki zituen. Galdesorta irekiek galdera-multzo bat dute, eta galderen erantzunak ez daude alde aurretik kodetuta, non pertsonak egiten zaien galderari buruzko iritzia edo ezagutza eman dezaketen (Abarca et al, 2013). Galdetegi hau, kategoria nagusi batzuen inguruan antolatuta zen eta, kategoria horiek honakoak izan ziren: ipuinen kokapena ikasgelan, irakurketa maiztasuna, ipuinak eta klasikoak irakurtzearen garrantzia, irudien garrantzia eta irakurtzen diren ipuinen zergatia. Galdetegi irekia egitea erabaki dugu gure metodologia kualitatiboan oinarritu garelako eta metodologia honetan ikertzeko erabiltzen diren tekniken artean galdetegiak daude. Era berean, eskoletan zeuden ipuin klasikoak behaketa egin zen, espazioa eta erabilera behatuz eta argazkiak eginez (ikusi 4. eranskina)

Bigarren fase honetatik ondorioztatu dezakegu proposatutako bigarren hipotesia baieztatu egin dela. Ipuinen dokumentazio guztia egin ondoren, herriko eskoletan dauden ipuin gehienak ez dira azkenengo hamarkada honetan argitaratuak izan. Horrez gain, irudiak estereotipatuak eta nahiko zaharrak dira. Ipuinen elementu paratestual esanguratsuak aztertuz, ez da aurkitu elementu horiek dituen ipuin klasiko bat ere ez.

- Fase 3

Hirugarren faseari dagokionez, bibliotekak ipuin kontalariarekin kontaktuan jarri zen eta aukeratutako ipuinaren kontaktaren grabazioa egin zuen bibliotekan. Ipuin kontalariak, ume talde baten aurrean ipuina kontatu zuen eta horren grabaketa egin zen. Ondoren, bideoa bibliotekako webgunean eskuragarri jarri zen (hemen eskuragarri <https://www.durango.eus/ikastetxeekin-lankidetzak>). Ondoren, irakasleentzako formakuntza saio bat egin zen (ikusi 8. eranskina). Formakuntza saioa bi zati

desberdinetan banandu egin zen. Alde batetik, elementu paratestualen inguruko formakuntza eman zen, hitza irakasleengan egotean jarri da arreta, beraz eskaini zaien ipuinen arteko desberdintasunak paratestualki galdetu zaie, eta ipuin desberdinak irudiarekiko egin dezaketen ekarpena (ikusi erabilitako ipuinak 9. eranskinean).

Beste alde batetik, aukeratutako ipuinaren grabazioa ikusi zen. Bideoa denon artean komentatu eta kontatzeko moduaren inguruan hitz egin zen, bakoitza non ikusten zen, baita indarguneak eta erronkak ere. Bakoitzak ipuina nahi duen alditan eta moduan kontatzea hobestu zen, izan ere eskola bakoitzak bere ohiturak zituen eta klase izaera desberdinak baitzen ere. Garrantzitsua iruditu zitzaigun irakasle bakoitza eroso sentitzea bere kontakizunean. Ondoren, bideoa baliabide gisa izanez, geletan ipuina kontatzea proposatu zen. Horretarako, bibliotekak eskola bakoitzari aukeratutako ipuina oparitu zion.

Tresnekin jarraituz, irakasleei eskainitako batzarra bibliotekan izan zen eta informatiboa zein dialogorako pentsatua izan zen. Era berean, ideiak elkar trukatzeko espazio irekia izan zen, denon parte hartzea bermatzen zuen batzarra. Elkarrizketa erdi egituratua galdera irekiak izaten ditu, elkarrizketatua bere askerako estimulatzen dutenak (Bujan, 2001).

Fase honen ondorio gisa esan dezakegu biblioteka-eskola proposamen bat diseinatuz, eskolen parte hartzea lortuko dela, eskola eta bibliotekaren arteko bidea eraikiz.

- Fase 4

Azkenengo fasean, parte hartu duten eskola guztiekin batzar bat egin zen. Elkartruke horretan, esku-hartzeak egiterakoan sentitu bizi eta izandako oztupoak komentatu ziren

Azkenengo fase honetan, irakasleek Haur Hezkuntzako geletan proposatutako esku-hartzea egin ondoren, azkenengo batzarra egin zen. Azkenengo fase honetan erabilitako tresnei dagokienez, batzarrean elkarrizketa ireki baten bidez esku-hartzeak egiterakoan sentitu bizi eta izandako oztupoak komentatu ziren, baita proiektuaren inguruko iritziak, ideiak, hobekuntza proposamenak ere. Laburbilduz, esan dezakegu irakasleek umeekin izandako esperientzia nahiko antzekoa izan dela, umeak oso pozik,

gustura eta adi egon direla ipuina entzuten. Irakasleen egin beharrekoari dagokionez, guztiak keinuak egiten eta onomatopeiak erabiltzen saiatu dira eta nahiz eta esperientzia desberdinak izan eta haien segurtasun eremutik irten behar izan, denak pozik gelditu dira egindako lanarekin.

Fase honen ondorio nagusia hirugarren hipotesia guztiz baieztatu dela da. Biblioteka-eskola proposamen bat diseinatuz ondoren herriko eskolen parte hartzea lortuko da eta bibliotekan zein eskoletan dauden baliabide guztiak erabiliz, proposamen esanguratsu bat lortu da.

2.6. Eskolen emaitzak

Lan honek fase desberdinetako emaitza desberdinak izan ditu. Hori dela eta, hasteko, bigarren fasean jasotako datuen laburpena azalduko da, bai irakasleei egindako galdegaiaren emaitzak, bai eskoletan dokumentatutako ipuin klasikoen datuak. Ondoren, laugarren fasean, azkenengo batzarrean jasotako esku-hartzeen emaitzak argituko dira.

Lehenengo eta behin, bigarren fasean ipuinen garrantziaren inguruan egindako galdetegiari dagokionez, ondorio nagusiak hurrengo hauek ziren. Hasteko, eskola guztietan ipuinak gelan umeentzako eskuragarri egon ziren, bai irakurketa txokoan, bai letren txokoan, bai lasai egoteko gunean... Horrez gain, eskola batzuek biblioteka zuten, non ipuinak adina eta gaiaren arabera sailkatuta zeuden. Argi dago eskola guztietan ipuinak irakurtzeari garrantzia ematen zitzaiola, ikasgelako egituraren baitan sartzen baitziren. Gainera, gutxienez astean behin irakurtzen zuten eta, normalean, irakaslea da irakurriko zen ipuina zein den erabakitzen zuena, umeen beharretatik abiatuta edo gai zehatz batean oinarriturik. Bestalde, ipuin klasikoen desberdinen irakurketa egiten zen urtean zehar, eta gure gizartean duten garrantzia azpimarratu zen. Halaber, horiek Haur Hezkuntzan lantzea komenigarria zela uste zen. Amaitzeko, ipuinen irudiari eta elementu paratestualei dagokienez, oro har irudia zaintzen zen eta bertan arreta jartzen zen, irizpide gaurkotuagoetan hausnartu dezakegun arren. Elementu paratestualak esanguratsuak zituzten ipuinak aintzat hartzen ziren, baina horiek apurkorragoak zirenez, ez zeuden haurren eskura.

Halaber, aurretik aipatu den bezala, Durangoko eskolen ipuin klasikoen egoera aztertuz, guztira 121 ipuin klasiko dokumentatu ziren eta bertan zeuden ipuin gehienak

zaharrak ziren eta irudiak estereotipatuak ziren. Ipuinen elementu paratestual esanguratsuak aztertuz, ez zen aurkitu elementu horiek dituen ipuin klasiko bat ere ez.

Bestalde, laugarren fasean jasotako emaitzei dagokienez, eskola bakoitzetik eskuhartzea egiterakoan gertatukoaren inguruan jasotako informazioa laburtuko da hurrengo lerroetan:

A eskola

A eskolako irakasleek hirutan kontatu dute ipuina eta guztietan umeak oso pozik eta barrezka egon dira. Gainera, hasieratik umeek hiru txerrikumeen ipuin klasikoarekin lotu dute. Irakasleen eginbeharrekoari dagokionez, ipuin kontalariak grabatutako bideoa oso baliagarria egin zaiela azaldu digute. Ipuin kontalariak egiten zituen keinuak eta soinuk imitatzen saiatu dira eta berak umeak erakartzeko erabilitako estrategietan arreta jarri dute. Proiektu polita irudi zaie bibliotekan dagoen bilduma ezagutzeko aukera ona da eta prest dago datorren urtean proiektuaren jarraitzeko oso aberasgarria dela pentsatzen dute.

B eskola

Irakasleei eskainitako formakuntzatik oso pozik irten ziren eta ipuina kontatzeko espazio berezi bat aukeratzea pentsatu zuten. Hori dela eta, irakasleek ipuina musika gelan kontatu zuten, distraziorik gabeko espazioan. Bi irakasleak hitz gutxi eta onomatopeia asko erabiltzen saiatu ziren. Ipuina gelara kontatu zuten, bakoitza bere taldearekin eta feedback oso desberdina jaso zuten irakasle bakoitzak.

Bata, ipuina aurkezterakoan, umeek oso azkar 3 txerrikumeen ipuin klasikoarekin lotu zutela esan zuen eta hurrek une oro ipuin klasikoan ematen diren gertakariak errepikatzen nahi zuten. Irakasleak sorpresa eta harridura gehiago espero zuen umeen partez. Lotura asko egiten zuten ipuin klasikoarekin, klasikoaren irudia buruan denbora oro izan baitzuten.

Bigarren irakasleak berriz, ume bakarrak ipuin klasikoarekin erlazionatu zuela kontakizuna esan zuen. Era berean, umeak zehaztasunetan fijas zirela jabetu zen, besteak beste, txerrikumeen aurpegieran, orrialdeen koloretan. Irakasleak espero zuen ipuin kontalariak grabatutako bideoan ematen ziren umeen erantzunak bere gelan ematea ere. Hala ere, umeek irudimen handia adierazi zutela esan zuen.

D eskola

D eskolako irakasleek, berriz, B eskoletako irakasleek aipatutako ideia berak agertu ziren. Izan ere, umeek zehaztasun berdinetan arreta jarri zuten. Eskola honetan ere, umeek ipuin klasikoari erreferentzia egin zioten. Irakasleen aldetik, bideoa oso baliagarria zela azaldu zuten, bere keinuak imitatzeke aukera eman baitzien.

E eskola

Amaitzeko, eskola honetan ipuina birritan kontatu zuten eta bigarren kontaktetan umeek ipuinaren xehetasun gehiagori erreparatu zioten eta denbora ore barrez lehertuta egon zirela aipatu zuten. Era berean, eztabaida sortu zen umeen artean, pertsonaia bakoitzaren rola ezartzerakoan.

Irakasleek, beste eskoletan aipatu den bezala, baliabide desberdinak erabili zituzten, ohikotasunetik ateratzeko eta grabatutako bideoan ipuin kontalariak egindako xehetasunak kontuan hartu zituzten, hala nola, janzkera, hasierako errituala nolakoa den eta amaierako errituala nolakoa den. Horrez gain, irakasleak onomatopeiak jartzen eta galdera irekiak egiten saiatu ziren. Haien ustez, ipuin honek parte hartzeko aukera eskaintzen du umeen hizkuntza maila berdintzeko modu bat ikusten dute ipuina onomatopeiekin kontatzea. Izan ere, umeak kontakizunarekin gehiago konektatu zuten onomatopeiei esker.

2.7. Eztabaida

Hipotesiei dagokienez, aurretik aipatu den moduan, lehenengo hipotesiari dagokionean, hau lehenengo fasean bete da, Durangoko eskolen eta bibliotekaren arteko harremana puntuala dela baieztatu da. Hezkuntza esparruan, irakurketa gai nagusietako bat izan da betidanik hainbat arrazoiengatik (Serna, Rodriguez eta Etxaniz, 2017) eta eskolek irakurtzeko ohitura sustatzeko proiektu desberdinak jartzen dituzte martxan: ohikoenetariko bat eskola-bibliotekak dira (Durbán, 2010). Eta eskola esparrutik urrunduz, biblioteka publikoak ditugu. Arot eta Grognetek (2013) biblioteka publikoen eta ikastetxeen arteko harremanak zehazteko egindako ikerketa batean, jada aitortzen zuten biblioteka publikoek ez dutela eskolaren ordezkorik izan behar heziketaren lorpenean, baina lagundu egin behar dietela eta arrakasta horren baldintzak sortzen lagundu, batez ere, idazketa prozesuan eta irakurzaletasunaren funtsezko arlo hauetan.

Izan ere, helburuei erreparatzen badiegu, lehenengo helburua Durangoko eskolen eta Bibliotekaren arteko harremana aztertzea zen, eta bien arteko zubia eraikitzea. Proiektu honen fase desberdinetan haien arteko harreman aztertzeko aukera izan dugu, bai bisitetan, bai egindako batzarretan. Lortu dugu herriko eskolek bibliotekarekin bat egitea eta amankomuneko proiektu honetan lan egitea.

Bigarren hipotesiari dagokionean, hau bigarren fasean bete da. Herriko eskoletan dauden ipuin gehienak ez dira azkenengo hamarkada honetan argitaratuak izan eta irudiak estereotipatuak eta nahiko zaharrak dira. Gehienetan, eskola-bibliotekaren hondoa desegokia da, deszentralizatuta dago eta zaharkituta eta eraginkortasunik gabe sailkatzen, ordenatzen eta gordetzen jarraitzen du (Belmonte et al, 2009). Bigarren eta hirugarren helburuekin bat eginez, parte hartu duten herriko eskoletan dauden ipuin klasikoen datuak jasotzea lortu da, aurretik aipatu den bezala 120 ipuin klasiko dokumentatu dira. Horrez gain, biblioteka-eskola proiektuaren fase guztiak osatu dira eta espero da denboran iraupena izatea. Eskolak atek irekita dituztela adierazi dute eta prest daudela hurrengo urtean berriro parte hartzeko.

Hirugarren hipotesiari dagokionean, hau hirugarren eta laugarren fasean bete da. Biblioteka-eskola proposamen bat diseinatuz ondoren herriko eskolen parte hartzea lortu da eta bibliotekan zein eskoletan dauden baliabide guztiak erabiliz, proposamen esanguratsu bat lortu da.

Gure proposamena François Soutifén *Waah!* ipuina izan da. Ipuina album mutu bat da, hots, testurik zein hitzik gabe, ilustrazioekin bakarrik osatutako albuma da (Agirrezabal, 2013). Hitzik gabeko album ilustratua album ilustratu batek har ditzakeen forma desberdinetako bat baino ez da. Mota honetako albumetan garrantzitsuena irudi guztiak haien osotasunean sortzen duten istorioa da. Bertan, irakurlea protagonista nagusia da, berak aurrera egin behar du eta anbiguotasun horretaz presarik gabe gozatuz, galderak eginez eta laguntzarik gabeko erantzunak ondorioztatuz, hitzik gabeko album ilustratu batez gozatzeko hainbat modu izan liteke (Lee, 2017).

Horrez gain, Soutifén ipuina idazlan klasiko batean oinarrituta dago, hain zuzen ere, hiru txerrikumeen ipuinean. Idazlan klasikoak ezagutzea garrantzitsutzat jotzen du lan honek, horiek giza kohesioa eta nortasuna eraikitzen joateko, herri bate jakituriaren transmisiorako bide dira (Colomer, 2010).

Era berean, aukeratutako ipuinak elementu paratestual esanguratsuak ditu. Elementu paratestualak irakurleari irakurketan sartzen laguntzen dion elementuak dira, testu nagusiaren osagarriak eta sarrerako, trantsizioko ate gisa funtzionatzen dute (Colomer, 2010). Gure kontakizuna upside-down formatukoa da, non irakurlearen manipulazio-aukeren mende dagoen kontakizun baten edo bestearen garapena, irakurleak nondik hasten den erabaki behar duen istorio itzulgarriak dira (Tabernero-Sala, 2016). Elementu paratestualek ekartzen diote istorioari aberastasun bat, beste ekarpen bat du ipuinak upside down egitura izateak, beste irakurketa modu bata ahalbidetzen baitu, ohiko irakurketatik aldentuz. Horrek, beste liburu mota batzuk ezagutzea ekartzen du.

Bukatzeko, laugarren helburuarekin bat eginez, eskolei eskuragarri jarri dizkiegu landutako baliabideak. Aurretik aipatu den bezala, grabatutako bideoa bibliotekako webgunean denontzat eskuragarri dago. Era berean, bibliotekan aurki ditzaketen 3 txerrikumeen ipuinekin katalogo bat sortu da, hain zuzen ere, paratestualki esanguratsuak diren klasikoekin (ikus 7. eranskina).

2.8. Ondorioak

Lan honi amaiera emateko, proiektuak izandako gabeziak eta indargunean azpimarratuko dira. Horrez gain, egin daitezkeen hobekuntzen inguruan eta egindako lanari buruz hausnarketa egingo da. Hasteko, aipatu behar da lan hau burutzeko hasieratik amaierara arte eraman den prozesua praktikoa eta logikoa izatea saiatu da, teoriatik abiatuz, alde praktikoa egin da.

Egindako ikerkuntza lan honek zailtasunak eta mugak izan ditu, beste edozein lanak izan ditzakeen moduan. Proiektu honek izandako zailtasunei dagokienez, hasteko, aipagarriak dira eskola-bibliotekaren arteko harremana emateko izandako zailtasunak. Alde batetik, proiektua hau egiten zen lehenengo aldia zen, orduan, irakasleek ez zuten harreman esturik bibliotekarekin eta proiektuaren parte zirelaren sentimendurik ere ez. Era berean, Durangoko eskola desberdinetako irakasleak elkartzeko espazioak diseinatu ziren eta ordutegiak zirela eta, beti baten bat ezin da bertaratu. Sortu den erronka handienetariko bat, eskolak ikas komunitate baten parte sentitzea izan da, eta guztion elkartrukearen bidez Durangoko eskola sareko bilduma hobetzen joatea da.

Indarguneei dagokionez, esan beharra dago eskola guztien lehenengo erantzuna baikorra izan dela. Izan ere, beti prest egon dira proposatutako erronkak aurrera

eramateko, haien eskoletan ongietorria emateko eta egindako batzarretan parte hartzeko. Era berean, Durangoko bibliotekaren partaidetza eta laguntzarik gabe, ezin izango zen proiektu hau aurrera eraman. Biblioteka izan da eskolekin harremanetan jartzeko bitartekaria eta baliabide guztiak gurekin partekatu dituzte. Horrez gain, eskolen arteko elkarrizketa sustatu da. Izan ere, eskola desberdinetako irakasleak haien artean ezagutzeko aukera izan dute eta haien arteko elkarrizketa eman da. Izan ere, proiektuaren oinarri nagusi bat ikas komunitatea bat ematea da, non irakasleak proiektuaren parte sentitzen diren. Horrez gain, interes bat piztu da eskolen eta bibliotekaren artean eta elkarrekintza bateri hasiera ematea lortu da. Honen berri Durangoko astekariari eman zaio eta honen inguruan albiste bat atera dute. Sortutako albistea eskolen artean hedatu da eta espero da hurrengo urteetan jarraitzea eta elkarerraginean proiektu esanguratsuak sortzea herri mailan (albistea hemen kontsultatu dezakezu <https://anboto.org/prentsa/607>).

Lan honi amaiera emateko egin daitezkeen hobekuntzen inguruan eta egindako lanari buruz hausnartzea gelditzen da. Hasteko, aipatu behar da ikerketa honek etorkizunerako beste ikerketa ildo batzuk proposatzera daramaela, aurtun ipuin klasikoak aztertu dira, baina hurrengo urteetara begira irakasleen nahietatik eta beharretatik abiatuta beste gai batzuk landu ahal dira. Hori dela eta, euren intereseko gaietara hurbiltzeko estrategia berriak diseinatu beharko genituzke. Egindako ikerketak ikerketa bide berriak zabaltzen ditu, besteak beste, zer egin sortu den sailkapenarekin, zer nolako norabide berriak hartu beharko luke eskolako bildumak, eskolen bilduma mantendu edo aldatu beharko zen edo ez..., hots eskolek duten bildumaren izaeran sakondu eta norantza joan erabaki beharko zen. Halaber, proposamenak formazioa saio bakarra izan du eta gomendagarria izango litzateke irakasleekin saio bat baino gehiago egitea, patxadaz eta denborari erreparatu gabe. Formakuntza saioetan jasotako informazioa oso baliagarria baita esku-hartzeak eroso eta lasaia aurrera eraman ahal izateko.

Amaitzeko, proiektuari jarraipen bat emateko nahiarekin, bibliotekarekin hitzartu da Soutifan *!waah!* bildumak dituen 3 ipuinak erostea eskola bakoitzari, gradu amaierako lan hau bidaltzea eta hiru txerrikumeen inguruko baliabide gehiago bidaltzea azken 20 urteetan bildutakoak, Euskadiko Irakurketa Publikoko Sarearen irizpideen baitan aukeratutako argialetxeetan oinarrituta eta adinak kontuan hartuta. Klasifikazio sakonagoa izan daiteke, baina beste proiektu batean aurrera egiteko bide gisa planteatzen da (ikusi 7. eranskina).

3. Erreferentzia bibliografikoak

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Agirrezabal, L. (2013). Marraz(i)Oak. *Behinola*, (28), 7-11.
- Arot, D. eta Grognet, T. (2013). *Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires*. 6-63. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/62/4/Rapportecoles_definitif_25-02_303624.pdf
- Belmonte, R., Cuenca, D. eta del Olmo, L. M. (2009). Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible. *Bibliotecas Públicas*, (19), 33-38.
- Bujan, K. (2001). Kasu azterketa metodoaren izaera: kasu azterketa diseinua EHUKo hainbat tesi lanetan. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 133-142.
- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. In Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (85-104). Anthropos.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto, *Peonza*, 19, 27-3.
- 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. orr.)*. SM.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) educar*, 13, 43-57. Universidad de la Laguna.
- Doonan, J. (1996). The Modern Picture Book. In P. Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (228-238. orr.). Routledge.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Octaedro.
- Durbán, G. (2010). *La biblioteca escolar hoy: Un recurso estratégico para el centro*. Graó.
- Etxaniz, X. (2011). Sarrera. Egungo euskal haur eta gazte literatura. In J. Kortazar (Zuz.), *Egungo euskal haur eta gazte literaturaren historia* (13-71 orr.). Bilbo: UPV/EHU. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Galagarra H. eta Alonso I. (2018). Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen. *UZTARO* 106, 5-27. 10.26876/uztaro.106.2018.1
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzaren aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak*. (Doktorego Tesia). Mondragon Unibertsitatea, Espainia. http://ebiltegia.mondragon.edu/xmlui/bitstream/handle/20.500.11984/1577/Haizea_Galarraga_Tesia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez-Pérez, E. (2015). *La comprensión y la competencia lectoras*. Síntesis.
- Lee, S. (2017). *Álbumes ilustrados sin texto*. <https://www.barbarafioreeditora.com/suzylee/albumes-ilustrados-sin-texto/>
- Lewis, D. (2001): *Reading contemporary picture books: Picturing Text*, Routledge Falmer, Londres.
- Luki, M. (2018). HGL: amaorde pedagogikoa ala arte-sorkuntza?. *Behinola*, (37), 7-27.
- Luki, M. (2020). Liburu Objektuak. *Behinola*, (42), 7-27.
- Machado, A. (1924). *Nuevas Canciones*. Mundo Latino
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Mañà, T. eta Baró, M. (2005). La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración?. *Revista de Educación*, 325-337.

- Meek, M. (1996). Introduction. In P. Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1-12. or.). Routledge
- Nodelman, P. (1984). How picture books work. In H. Darling & P. Neumeyer (Ed.), *Image & Maker: An Annual Dedicated to the Consideration of Book Illustration* (2-4 orr.). Green Tiger Press.
- Peiró, R. (2021). *Teoría de la comunicación*. <https://economipedia.com/definiciones/teoria-de-la-comunicacion.html#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n,mediante%20el%20intercambio%20de%20informaci%C3%B3n>.
- Ramos, M. (2016). Aprendizaje vivencial. *Revista Educarnos*. <https://revistaeducarnos.com/aprendizaje-vivencial/#:~:text=Tambi%C3%A9n%20autores%20como%20Jean%20P…>
- Rodriguez-Miñambres, P. (2019). Idazlan klasikoak eta eskola. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*., 31(1). <https://doi.org/10.1387/tantak.20115>
- Rueda, R. (1998). *La biblioteca del aula infantil: el cuento y la poesía* (Vol. 31). Narcea Ediciones.
- Salisbury, M. eta Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Laurence King Publishing.
- Santos, R. (2015ko maiatzaren 12a). *Metodologia Kualitatiboa vs. Metodologia Kuantitatiboa*. *Merkatua ikertzen* [Blog baten sarrera]. <https://merkatuaikertzen.wordpress.com/>
- Serna, M., Rodríguez, A., eta Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 18-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259151088002>
- Soca, R. (2011). *La fascinante historia de las palabras*. (1ª ed.). Interzona
- Soutif, F. (2016). *jwaah!* Picarona.
- Taberero- Sala, R. (2016). El lector en el espacio del libro. *Fuera de Margen*, (19), 22-23.
- Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, (38), 47-53.
- Uruga, J. (2014). *Gaur egungo eskola-liburutegiaren errealitate ezberdinak*. (Gradu Amaierako Lana). UPV/EHU, Leioa. Hemen eskuragarri https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/14045/TFG_Uruga_Pascual.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Zubeldia, I. (2014). Bitartekariak haur literaturan. *EGAN*, 67(3-4), 187.