

## **Ikasgelan elkarrekintza didaktiko emankorrek diseinatzeko tresna baten sorkuntza**

*The elaboration of a tool to design productive didactic interactions in the classroom*

Haizea Galarraga Arrizabalaga<sup>1\*</sup>, Idurre Alonso Amezuza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Hezkuntza eta Kirol Fakultatea, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

<sup>2</sup> Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea

**LABURPENA:** Artikulu honek ikasgelan elkarrekintza didaktikoak diseinatzeko oinarriak eta balizko tresna bat eskaintzea du helburu. Erreminta hau irakasleei eskainitako prestakuntza prozesu baten mar-koan sortu da eta beraren aplikazioa ikertu ostean, beharrezko izan diren egokitzapenak egin dira, arti-kulu honetan aurkezteko. Horrekin batera, diseinu adibide eta testigantza errealak ere jaso dira, tresna-ren erabilpenerako gako batzuk ematen dituztela iritzita. Ardatzean ikasgelako elkarrekintzak jarri dira, izan ere, ikaslea bere ikaskuntza prozesuaren erdigunean jarriko bada, komunikatzeko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeke moduak bilatzea garrantzitsua izango da. Beraz, komunikazio testuinguru bakoit-zean hitza nor, noiz, nola eta zertarako erabili jarri da jomugan, eta alderdi horiei erreparatuta ikaslee-kin ikaskuntza sakonagoa lortzeko diseinu didaktikoetan lagungarri diren dimentsio batzuk proposatu.

**GAKO-HITZAK:** elkarrekintzako komunikazioa, lehen hezkuntza, ikaskuntza prozesua, irakasleen prestakuntza, ikerketa pedagogikoa.

**ABSTRACT:** *The aim of this paper is to offer some basis for the design of didactic interactions, as well as a specifically created tool for that purpose. That material has been created in the framework of a teachers' training process and after analysing its implementation, appropriate changes have been made to present it in this article. Furthermore, an example of a real didactic design and various testi-monies are also presented, which might be useful for the good practice of the tool already mentioned. The classroom's didactic interactions are the main focus of the paper, for the students to be the centre of their learning process, the key will be to investigate the communication forms and the collective construction of the knowledge. Hence, the objective is to analyse who, when, how and for what to take the floor in each communicative context and thereby propose some dimensions that didactic designs fo-cused on the deep learning of students should have.*

**KEYWORDS:** *interactive communication, primary education, learning processes, teacher education, educational research.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Haizea Galarraga Arrizabalaga. EHU, Hezkuntza eta Kirol Fakultatea, Didak-tika orokorra eta Eskola Antolakuntza Saila. Lasarte Kalea, 71 (01007 Gasteiz). – haizea.galarraga@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0001-9870-5081

**Nola aipatu / How to cite:** Galarraga Arrizabalaga, Haizea; Alonso Amezuza, Idurre (2022). «Ikasgelan elkarrekintza didaktiko emankorrek diseinatzeke tresna baten sorkuntza». *Tantak*, 34(1), 7-30. (https://doi.org/10.1387/tantak.22803).

Jasotze-data: 2021/05/12; Onartze-data: 2021/05/18.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

Artikulu honek elkarrekintza didaktikoa modu eraginkorrean eta sistematikoan diseinatzeko tresna bat eskaintzea du helburu. Irakaslea ikaslearen ikaskuntza prozesuaren gidari izateko eta hari ikaskuntza sakonean laguntzeko, hainbat dira eragiten duten alderdiak. Hemen elkarrekintza didaktikoa hartu dugu ardatzean, eta Lehen Hezkuntzako bi ikastetxetan urtebeteko prestakuntza ikertuaren ostean (Galarraga, 2018; Galarraga & Alonso, 2018) moldatu eta berreraiki dugun tresna aurkeztu nahi dugu.

Izan ere, ikastetxeetan eskaintzen ditugun aholkularitza ezberdinetan irakasleek tresna baten falta aipatzen dute, beren gelaratzeak diseinatzeko lagunduko diena; sarritan zer gelaratuko den programatzen baita, baina ez nola gelaratuko den. Alegia, nola kudeatu hitza eta komunikazioa, ikaslearen ikaskuntza prozesuari laguntzeko? Zein komunikazio testuinguru eraiki, eta nola?

Azken batean, egungo hezkuntza sisteman ikasle eta irakasleen rola iraultzea ezinbestekoa da, baina ikaslea bere ikaskuntzaren protagonista bihurtzeko estrategiak behar ditu irakasleak, ikasleak ikas dezan berdinkideekin lan egiten eta ezagutzak eraikitzen. Horretarako, irakasleak testuinguru emankorrak eta sistematikoak diseina ditzake; bestela, gerta liteke ikaskuntza testuinguruak intuizioaren esku geratzea.

Gure ustez, ikasgelako komunikazio ekintzek aukera zabal eta sendoak eskaintzen dituzte ikasleek ikaskuntzan sakontzeko, baina horretarako, ez da nahikoa parte hartzea demokratizatzearekin. Pentsamendua eraikitzen lagunduko duten testuinguruetan elkarrekintza kudeatzeko, gaian trebakuntza jasotzea eta diseinurako baliabideak edukitzea baldintzatzaile bihurtzen da.

Behar horri erantzuteko aburuz, irakasleek balia dezaketen tresna praktikoa bat eraiki eta ezagutaraziko da lan honetan. Taula baten jaso dira elkarrekintza didaktikoa (dagokion arloarekin batera) diseinatzeko zenbait urrats edo orientabide. Eraitza horretara iritsi ahal izan gara, arestian esan bezala, prestakuntza ikertu bat gauzatu delako, non zenbait irakasle formakuntza prozesu bat bizi eta diseinu didaktiko ezberdinak egin eta gelaratu dituzten. Ezer baino lehen, ainguraketa teoriko laburra eskainiko dugu; ondoren, aipatutako esperientzia errealearen adibide bat ekarriko dugu; eta azkenik, gure proposamena aurkeztuko dugu; alegia, ikasgelan elkarrekintza didaktikoa berariaz diseinatzeko balizko taula bat (*II. taula: Elkarrekintza diseinatzeko zenbait orientabide*).

## 2. AHOZKO KOMUNIKAZIOA ETA IKASLEA ARDATZ DITUZTEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUAK

«Hoy, defender el derecho a la educación es redefinir qué se espera que aprendan los estudiantes, volver a escribir la misión de la educación, aunque sea en el corto pero intenso recorrido de una planificación didáctica, un proyecto, una clase, una plataforma.» (Rivas, 2019, 223. or.)

Historian zehar hainbat instituzio eta egitura sozial aldagaitz mantendu dira, eta balio garrantzitsuenak egonkortasunarekin, batasunarekin eta tradizioarekin lotu izan dira (Bauman, 2015). Gaur egun, ordea, egitura horiek desegin egin dira, eta Zygmunt Bauman soziologoak *modernotasun likido* gisa definitutako egoera soziologikoa sortu da. Hain zuzen ere, etengabeko aldaketa eta iragankortasuna lotzen zaizkie hezkuntza, kultura eta ekonomia faktoreei. Azken batean, likidotasunak giza harremanen hutsaltasuna azaleratzen du esparru desberdinetan (Bauman, 2015).

Aipatutako errealitateari erantzuteko, gaur egungo hezkuntzak berrasmatzeko eta aldatzeko erronka dauka, etorkizuneko beharrei aurre egiteko: jendartearen balio aldakorrei, ikaskuntza prozesuetako teknologiararen erabilere, ezagutzen ez ditugun lanbideetarako prestaketei, hezkuntza paradigma berriei, eta orobat, mundu konplexu eta globalagoari.

Hezkuntzaren berrasmate horretan, pedagogoa aditu askok diote eskoletan lau ardatz behar lituzketela etorkizunean: pentsamendu kritikoa, komunikazioa, lankidetzeta eta sormena. Azken batean, gaitasun teknikoaren garrantzia gutxitu eta bizitzarako erabilera orokorrekoak diren gaitasunetan sakondu behar luketela azpimarratzen dute (Harari, 2018, 210.or.). Erabilerara orokor horretan, hiru oinarriko gaitasun aipatzen ditu Pérez-Gómezek (2014, 40.or.):

La primera es la capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento (la mente científica y artística) de manera disciplinada, crítica y creativa [...] La segunda es la capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos (la mente ética y solidaria) [...] La tercera es la capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía y construir el propio proyecto vital (la mente personal).

Ildo horretatik, XXI. mendean ikaslearengan zentratuagoa eta ikaskuntza pertsonalatuagoa eskainiko duen hezkuntza eredu baten beharra azaleratu da, non ikaslea bere ikaskuntza prozesuaren protagonista eta erantzule nagusi izango den.

Bide horretan, funtsezkoa da paradigma konstruktibistan kokatzea, oinarriko hiru ideia ardatz hartuta (Carretero, 2007). Lehena, ikaslea dela ikaskuntza prozesuaren protagonista; bigarrena, jarduera kognitiboa landutako edukietan aplikatzen dela; eta hirugarrena, irakaslea gidari bihurtzen

dela prozesuan zehar, ikasleei lagunduz informazioa aurkitzen, ulermen sakona lortzen eta ikaskuntza sortzen. Bide horretatik, eskolaren egitekoetan, sormena bultzatzea eta ulermen berria sortzea ere badago. Gainera, ikasleak izanik ikaskuntza prozesuaren protagonista, ikasleei elkarrekin ezagutzak eraikitzeke aukerak bermatzea dagokio eskolari.

Beraz, aipatu bezala, egungo hezkuntzaren beharrei erantzuteko, gakoetako bat izan daiteke hezkuntza testuinguruan parte hartzen duten eragileek dituzten rola egokitzea (Guitert *et al.*, 2015).

Edozelan ere, irakasleak gidariaren rola hartzen duenean ere, bera da dispositibo didaktikoa abian jartzen duena, eta oro har, ikasgelako komunikazio jarduerak berak kudeatzen ditu. Hori horrela, gelaratuko duen artefaktuaren ardura izateaz gain, artefaktu hori nola gelaratu pentsatu beharko du. Izan ere, aipatu den gisara, berak du ikasleen pentsamendua aktibatzeke esanguratsuak diren testuinguruak eraikitzeke ardura, eta horretarako testuinguruak sortzeke intenzionalitatea eta sistematikotasuna garrantzitsuak dira. Izan ere, Zabalak (2018, 78. or.) ere azpimarratzen duen moduan, «praktika kontziente eta gidatuak falta dira ahozko hizkuntzaren irakaskuntzan». Hain zuzen ere, eskoletan hizkuntza idatziari eskaini izan zaio leku nagusia, eta oraindik ere, ahozko hizkuntzaren lanketak ez du berariazko lekua aurkitu eskoletan (Garcia-Azkoaga *et al.*, 2020). Ildo horretatik, «ahoz komunikatzeko trebetasunak garatzea edozein hizkuntzatan eta ikasle guztientzat garrantzizkoa baldin bada ere, berebiziko garrantzia du euskararen kasuan, gure ikasle askorentzat euskara bigarren hizkuntza (H2) baita» (Garcia-Azkoaga *et al.*, 2020, 270. or.).

Hemen aurkezten den tresnak ahoz komunikatzeko gaitasunari buruz egin izan diren proposamenen eta ikerlanen osagarri izan nahi luke, komunikaziorako kalitatezko testuinguruak eraikitzeke lagungarri gisa. Bestalde, garrantzitsua da azpimarratzea tresna hau ez dela hizkuntzaren didaktikako jakintza-arlor mugatzen, eta ezein arlo didaktifikatzerakoan izan daitekeela erabilgarri irakaslearentzat. Izan ere, garapen kognitiboak testuinguru komunikatiboak eskatzen ditu irakaskuntzan, ikasitakoa berbara ekarri ahal izateke, azaltzeko, argudiatzeko nahiz hartaz hausnartzeko.

Testuinguru komunikatibo horiek hezkuntza dialogikoaren markotik eraikitzea proposatzen da hemen (Aubert *et al.*, 2009), lengoia eta elkarrekin ezagutzaren garapenaren erdigunean. Marko horretan oinarrituta, irakaslearen egitekoetako bat izango da elkarrekin pentsatzeko eta ezagutza partekatuak garatzeko testuinguruak eraikitzea eta testuinguru horiek behar dituzten ezaugarriak aintzat hartzea (Mercer, 2001). Gainera, ikasleari eskaintzen zaizkion testuinguruak eta aldamiatzeek helburu eta estrategia landuak eskatzen dituzte. Beraz, jardueraren araberako elkarrekin diztatzeko diseinatzeke eta unean uneko berbaldietan ikasleei laguntzeke estrategiak baliagarri izango zaizkio irakasleari.

### 3. NOLA DISEINATU BERARIAZ ELKARREKINTZA, ARLOAREKIN BATERA?

Goian aipatutakoaren bidetik, elkarrekin komunikatzeko gaitasuna sustatu nahi bada, arloaz pentsatzeko eta hitz egiteko gaitu beharko lirateke ikasleak. Hori horrela, ikaslea erdigunean jarriko duen hezkuntza eredu berriak ikaskuntza dialogikoan lituzke oinarriak, hain zuzen ere, Freirek 60ko hamarkadan hezkuntzarako proposatutakoan. Freirek (1997) azaltzen duenez, jakintzaren garapenerako funtsezkoa da mintzaira bera ere garatea; alegia, komunikazioaren bitartez ezagutzak eraikitzea. Hori horrela, eskolan tresna interesgarria da ikaskuntza dialogiko hori: elkarrekin hitz egin, elkarrekin ikasteko. Jite horretako didaktikek badituzte zenbat printzipio komun (Fisher, 2013): erronka dialogikoa (pentsamendua desafiaturik duen elkarrizketa), esanahiaren eraikuntza dialogikoa (ulermenaren garapena helburu duena) eta berrikuspen dialogikoa (autoezagutzara bideratutakoa). Goian aipatutako autorearen esanetan, haurrak egunero behar du halako elkarrizketetan parte hartu arrazoi anitzengatik, besteak beste: arrakasta sozialerako gaitzeko, pentsamendua eta sormena garatzeko, ongizatea bermatzeko eta arazoaren ebazpenean gaitzeko.

Komunikatzeko gaitzaren prozesuan zehar, hezkuntza esparruan jakina den moduan, hizkuntza eta arloa elkarrekin lantzeak baditu onura argiak: zenbat eta hizkuntza konplexuagoa, orduan eta arloan sakontasun handiagoa, eta alderantziz (Meyer *et al.*, 2015). Arloa eta hizkuntza uztartuta ikas-irakastearen ideia aspalditik datorren arren (CLIL metodologia, esaterako), egin dira zenbait aurrerapen hastapenetako marko horretatik. Izan ere, CLIL gisako ereduetan, sortu izan dira zenbait gabezia: hizkuntza akademikoa sistematikoki ez lantzea, oinarriko edukien ulermena ez bermatzea, ikasleen dimentsio kognitiboa bakarrik aintzat hartzea... (Meyer *et al.*, 2015) Erronka horiei erantzuteko asmotan, marko berriak sortu dira, aurreko horiek osatzera eta eraldatzera datozenak, esaterako: *Pluriliteracies Teaching for Learning* (PTL) ereduak (Meyer *et al.*, 2018) non ikaskuntza sakona erdieste den ipar. Ikuspegi horren arabera, arloa eta hizkuntza artikulatzerakoan, badira kontuan hartu beharreko beste hainbat alderdi, horien artean: bitartekariaren lana. Elkarrekintza, hortaz, erdigunean jartzen da, ikaskuntza prozesuaren arrakasta ez baitago edukiaren eta hizkuntzaren lanketa hutsean soilik, baita horren testuinguruan eta bertako aldagai guztietan ere.

Aurrekoa aintzat hartuta, baieztatu daiteke ez dela nahikoa arlo jakin bateko jarduerak diseinatzea, hankamotz geratuko baita lanketa hori dagoen hizkuntzarekin batera lantzen ez bada. Eta bide horretan irakaslearen eta ikaslearen artean eraikitzen den elkarrekintza gakoa izango da. Hain esanguratsua den alderdi hori ez litzateke komeni zoriaren edota momentuko inprobisazioaren menpe uztea; hortik dator, beraz, elkarrekintza didaktikoa berariaz diseinatzen dituzten tresnen beharra. Edozein arlotako dinamika aurre-

tiaz pentsatu eta diseinatzen ditugun bezala, sistematizazio maila berbera eskatuko luke elkarrekintza didaktikoak ere.

Ezagutza sozialki eraikitzen da (Vygotsky, 1977, 1979) eta hezkuntza arautuaren kasuan, prozesu hori ikasgelan gauzatzen da etengabe. Hori dela eta, eraikuntza hori aberastuko duten elkarrekintza ereduak pentsatzea eta sortzea lehentasun bilakatzen da irakaslearen jardunean. Ikasgelan, hain zuzen ere, irakaslearen hezkuntza praktika da baldintza garrantzitsuenetariko bat (Wells, 2006), bere ekintzak eta diskurtsoak erabakigarriak baitira. Alegia, oinarrizko jarduera batek ikaskuntza aukera ezberdinak eskainiko ditu, irakaslearen egiteko modua ezberdina bada. Hori onartzeak ondorengo gogoeta sortzen du: jarduera bat, bere horretan, aproposa izan daiteke, baina jarduera horren bueltan egiten denak erabakiko du ikaskuntza prozesurako emankorra suertatzen den ala ez (Wells, 2006). Ondorioz, fokua irakaslearengan bakarrik edota ikaslearengan bakarrik jarri ordez, begirada globalak eskatuko luke ikasgelan elkarrekin sortzen diren elkarrekintza testuinguru guztiak aztertzea (Candela, 2006). Ezagutza komunak eraikitzeke elkarrekintza nola erabiltzen den ikusteak lagunduko du, hortaz, eredu emankorrak diseinatzen.

Ildo horretatik, ikasleari hitza ematea premisa bat da; ez bakarria, ordea. Egia da irakasleak, tradizioz, hitza monopolizatu izan duela eta horrek aukerak mugatu dizkiola ikasleari, bost hitz baino gehiagoko hitz-hartzeak ez baititu hartzen normalean (Fisher, 2013). Dena den, ikasleei hitza ematea edota taldeetan jartzea ez da nahikoa; elkarrekin hitz egiten ere ikasi egin behar da (ez da berezko gaitasuna), horrela bakarrik lortuko baita ikasgelan ezagutza komunaren eraikuntza partekatua gertatzea. Ikerketako (Galarraga, 2018) emaitzek erakutsi duten bezala, kantitatea baino kalitatea da esanguratsuagoa; helburua ez baita hitz-hartze kopurua handitzea (edo ez hori bakarrik, bederen), diskurtso horiek luzatzea eta sakontzea baizik.

Bide horretan, ikasgelan ezagutzak elkarrekin eraikitzeke, funtsezkoa izango da elkar ulertzea; eta horretarako, elkarrekin pentsatzea, alegia, arrazoinamendu kolektiboa sustatzea (Mercer, 2016). Ideia horren sustraian legoke *interthinking* terminoa (Littleton & Mercer, 2013), azpimarratuz elkarrekin pentsatzeko abileziak eramango duela norbera modu autonomoan ere pentsatzera. Elkarrekin pentsatze hori, baina, eskolan berariaz lantzea funtsezkoa da, langai diren arloak edozein izanda ere. Jakintza arloko edukiekin batera, beraz, jarduera espezifikoak proposa daitezke elkarriketa mota hori sustatzeko, ikasleei hitz egiten, entzuten eta pentsatzen lagunduz (Dawes *et al.*, 2000).

Helburu dugun hizketa mota definitzen eta ezaugarritzen du Mercerrrek (1997), hizketa esploratzaile gisa izendatuz jomugako elkarriketa mota hori. Bere ikerketatik abiatuta, hiru hizketa mota ezberdintzen ditu. Lehena, liskar hizketa litzateke, non desadostasuna eta erabaki indibidualistak diren nagusi. Horrelakoetan, solaskideen hitz-hartzeak laburrak iza-

ten dira, baieztapenak edota eztabaidak sorrarazten dituztenak. Bigarren hizketa motari metatze hizketa deritzo eta nolabaiteko bilakaera suposatzen badu ere, ez da nahikoa ezagutzak elkarrekin modu arrakastatsuan eraikitzeke. Izan ere, mintzakideen artean ideiak modu positiboan erakitzen badira ere, ez dira kritikoki aztertzen ikuspegi ezberdinak. Ezagutza komuna bai erakitzen da, baina ideia guztien pilaketa litzateke muina. Esaterako, taldekideen ideia ezberdin guztiak jaso eta metatzen dira, horien bueltako gogoeta sakonik edota kontrasterik gabe. Azkenik, hizketa esploratzailea legoke, iparra litzatekeena. Bertan, modu kritikoa eta erakitzailean jorratzen dira mintzagaiak, alegia, proposamenak elkarrekin baloratzen dira eta azken ondorio komunera iristen da taldea. Helburua ez da, jakina, denak ados egotea, baizik eta norberak bere ikuspegia defendatzea, justifikatzea, kontrastatzea eta, horrela, elkarrekin zerbait berria sortzea. Hizketa mota horien mugak ez dira zurrinak, eta naturala da batetik bestera joatea, baina funtsezkoa izango da hizketa esploratzaileko tesuinguruak eskaintzea.

Aipatutako guztitik ondoriozta daiteke elkarrekintza ezagutzak eraikitzeke lanabes garrantzitsua dela, baina bitartekari izateaz gainera, ikaste objektu ere izan beharko litzatekeela ikasgelan. Sistematizaziorako urrats hori eman ahal izateko, irakasleak gelan bultzatu nahi duen elkarrekintza (jakintza arloekin paraleloan) berariaz diseina dezake. Lan horretan gidari izateko asmoa dauka, beraz, artikulu honetan aurkezten den taulak, elkarrekintza diseinatzeke zenbait foku edo gako eskaintzea baitu xede.

#### **4. ELKARREKINTZA DISEINATZEKE URRATSAK**

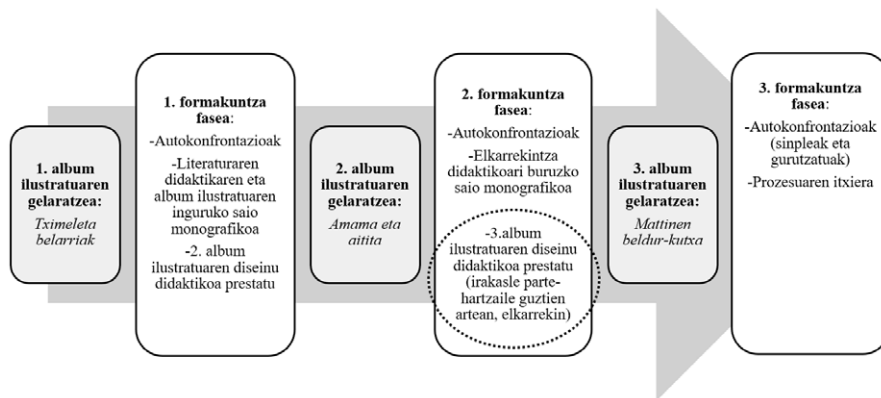
Gorago esan bezala, esperientzia erreal baten emaitza islatzen da lan honetan. Horretarako, ezer baino lehen, prestakuntza ikertuaren markoan irakasleek burutako diseinu didaktiko bat aurkeztuko da, non elkarrekintzaren alderdia berariaz zehazteke eskatu zaien. Lan hori erraztu asmoz, formakuntza saio batean partekatu dira elkarrekintzaren diseinurako hainbat dimentsio eta alderdi. Ondoren, irakasleek hautatu dute haien artean esanguratsuenak diren alderdiak eta diseinua gauzatu dute, edukiarekin batera (kasu honetan, literatura). Hain zuzen ere, irakasleek egindako diseinua da hurrengo azpiatalean (4.1) ageri dena. Horrekin batera, diseinuak gelaratu eta praktika erreal hori, bideo-formakuntza bidez, aztertzean irakasleek egindako hausnarketak bildu ditugu, elkarrekintzaren berariazko diseinua inguruan.

Bizitako prozesu horretatik abiatuta, bigarren azpiatalean (4.2), artikulu honen helburu nagusiari erantzun zaito, alegia, irakasleek erabiltzeke moduko taula bat eraiki eta aurkeztea, elkarrekintza ikasgelan sistematikoki diseinatzeke.

#### 4.1. Elkarrekintza diseinu didaktikoetan: adibide erreal bat eskolan

Arestian, elkarrekintza berariaz diseinatzearen garrantzia azpimarratu dugu. Jarraian, horren adibide erreal bat erakutsiko dugu; alegia, elkarrekintza arloarekin batera nola diseinatu daitekeen.

Ikerketa zabalago baten (Galarraga, 2018) parte da hemen azaltzen dugun adibidea, irakasleen prestakuntza ardatz duena. Arizmendi Ikastola-rekin elkarlanean, literaturaren didaktikaren inguruko formakuntza plan bat diseinatu eta prozesu osoa ikertu da aipatutako lanean; *prestakuntza ikertua* (Lussi Borer & Muller, 2014) izeneko eredu martxan jarritz. Ibilbide horretan, Arizmendiko bi gunek, Arimazubik eta Almenek, hartu dute parte, hain zuzen ere, Lehen Hezkuntzako 4. mailako bost irakaslek eta haien ikastaldeen. Hiru fase nagusi izan ditu prestakuntzak, hiru album ilustraturen gelaratzeen eta horien osteko formakuntza saioen bueltan antolatutakoak. Formakuntzetan, gai monografikoak lantzeaz gain, autokonfrontazioaren metodoa (Clot *et al.*, 2000; Durand, 2008; Ria & Leblanc, 2011) ere erabili da ikasleen jardura aztertzeko (ikasgelako bideoak iker-tzailearekin batera ikusi eta irakasleak norbere praktikaz hausnartu). Tresna hori gero eta ohikoago da gure testuinguruko irakasleen prestakuntzan (Pérez-Lizarralde, 2014; Alonso *et al.*, 2017; Galarraga, 2018; Murciano, 2019). Zehatzago adierazita, hauexek izan dira aipatutako ikerketaren etapa nagusiak:



1. irudia

#### Ikerketaren etapak (prestakuntza-ikertua)

Eskeman ikus daitekeen moduan, album ilustratuaren lanketek bilakaera izan dute. 1. albumaren gelaratzea baliagarria izan da irakasle bakoitzaren ohiko egiteko moduak ezagutzeko. 2. albumaren gelaratzea, bestalde,



zenbait literatur alderdi landu ostean egin da, hortaz, literaturaren didaktikan urratsak eman dira. Azkenik, 3. album ilustratua diseinatu eta gelaratu baino lehen, elkarrekintzaren inguruko formakuntza jaso dute irakasleek eta hori aintzat hartuta egin dute diseinu didaktikoa, alegia, arloa (literatura) eta elkarrekintza batera pentsatuz eta diseinatu. Horretarako, ikertzaileok eskainitako zenbait orientabide jarraitu dituzte (elkarrekintzaren diseinurako dimentsio eta gako nagusi batzuk). Gainera, lehenengo aldiz, prozesuan parte hartu duten irakasle guztien artean prestatu dute materiala eta gero bakoitzak bere ikasgelan gelaratu du. Hori da, hain zuzen ere, hemen aurkeztuko dugun adibidea, irakasleek (ikertzaileon gidaritzan eta feedbackarekin) egindako diseinu didaktikoa, non arloaz gain, elkarrekintza berriaz prestatu duten. Hau da, prestakuntzan eskaini zitzaizkien dimentsioak kontuan hartuta, haien momentuan esanguratsuenak ziren alderdiak hautatu eta diseinatu dituzte. Elkarrekintza hain esparru zabala izanik, beti izango da beharrezkoa helburuaren arabera hautuak egitea, berriaz landu nahi ditugun horiek lehenetsiz.

Diseinu didaktiko bikoitz horrekin (arloa eta elkarrekintza didaktikoa), prozesuko azken album ilustratua gelaratu dute irakasleek. Lanketa horren ostean, egindakoaren inguruan hausnartu ahal izan dute, autokonfrontazioaren metodoaren bitartez. Irakasle bakoitza, bakarka, ikertzaileekin bildu da eta gelako saioen grabaketan aurrean jarri da. Horren ostean, autokonfrontazio gurutzatua ere egin dute, irakasleak binaka batuz (gune bakoitzeko irakasleak elkarrekin). Bideoak ikustearekin batera, haien ekintza berriro bizitzeko aukera izan dute, eta, besteak beste, elkarrekintza aurrez diseinatzeak eta ikasleekin berriaz lantzeak izandako ondorioen inguruan gogoeta egin dute irakasleek. Jarraian, saio horietan jasotako testigantza erreal zenbait jaso ditugu.

Azpimarragarria da, lehenik, elkarrekintza sistematikoki diseinatzearen eta lantzearen kontua zeharkako estrategia gisa ulertzen dutela irakasleek. Nahiz eta literaturaren ikas-irakaskuntzan kokatutako proiektua izan, elkarrekintzak arlo guztiak zipiritzen dituela ulertzen dute. Hortaz, elkarrekintzari arreta jartzea funtsezko bilakatzen da, edozein jakintza arlotan ezinbesteko ardatz izango baita elkarrekin ezagutzak eraikitzen jakitea:

IRAK1: hori da/ pixkatxo bat luzatzeko: eta: behintzat aurrekoarekin lotzeko ez?! ez esateko nik nire iritzia eta bestiena hor konpon ez?! bai hori da entzute: entzumen aktiboa denean jo:/ asko kostatzen zaiguna oraindik eta:/ bai!/ eta: egixa da pila bat ikasten dutela bata bestien-gandik e?!/ baita e: matematikako saioetan ere binaka lan egitean/ o sea/ egon zaitzezke hamar aldiz azaltzen e: kontzeptu berriren bat baina berriek biren artian agian bost minututan/ ti-ta ti-ta ezta?! orduan elkarrekintza horiek oso-oso: bai!/ oso baliagarriak// eta aurrekuei jakitia entzuten/ ondorenguai:/ behin eta berriz/ [...].

## 1. taula

**Mattinen beldur-kutxa album ilustratuaren lanketaren diseinu didaktikoa**

<i>Mattinen Beldur-Kutxa</i> album ilustratuaren lanketaren diseinua (arloa eta elkarrekin-tza)	
Arizmendi Ikastola: Arimazubi eta Almen Gumeak (LH 4. maila)	
<b>JARDUERAK</b> (Arloaren lanketa egiteko irudikatu diren jarduerak)	<b>ELKARREKINTZA</b> (Elkarrekin-tzari dagozkion erabakiak)
<b>1. SAIOA</b>	
(hasi aurretik, modalizazioa zertan datzan azaldu eta eztabaidariko oinarritzko arauak gogorarazi eta zehaztu guztion artean)	Modalizazioa erabiltzea bermatu: <i>uste dut, nire ustez, nire iritziz, izan daiteke, ados nago zurekin baina...</i>
1. Liburuaren azalaren inguruko behaketa, hausnarketa eta elkarrizketa. Izenburua estalita eman eta talde txikitik hitz egin. Horretarako, rolak banatu: idazkaria, bozeramailea... Talde bakoitzeko idazkariak bertan hitz egindakoa jaso (idea nagusien laburbilduma). Ohiko rol horiez gain, elkarrizketa arauen jarraipena egiteko arduraduna ere izendatu.	Parte-hartzea rolen bitartez kudeatuta. Irakaslearen galdera irekia (azalaren inguruko analisia), ikasleen hipotesiak sustatzeko.
2. Lehenbizi, elkarrizketa arauen jarraipena egin dutenek azaldu zer moduz moldatu diren arauekin, modalizazio-elementuak erabili diren eta elkarrizketa dioten. Ondoren, aulkiekin bi zirkulu antolatuta ikasgelan (zirkulu txiki bat erdian eta handiago bat kanpoaldean). Erdikoan bozeramaileak eseri eta iritziak azalduko dituzte, eta beste guztiak entzun.	Modalizazioa erabiltzea bermatu: <i>uste dugu, gure iritziz, gure ustez...</i> Horretarako, irakasleak moderatzaile papera hartuko du. Taldea bozeramaile guztiak erdiko zirkuluaren barruan dira eta beste guztiok euren diotena entzungo dugu ( <b>parte-hartzea kudeatzeko estrategia</b> : batzuei hitza eman, entzute aktiboa sustatu...)

<p><i>Mattinen Beldur-Kutxa</i> album ilustratuaren lanketaren diseinua (arloa eta elkarrekinza)</p> <p>Arizmendi Ikastola: Arimazubi eta Almen Guneak (LH 4.maila)</p>	
<p><b>JARDUERAK</b> (Arloaren lanketa egiteko irudikatu diren jarduerak)</p>	<p><b>ELKARREKINTZA</b> (Elkarrekinzari dagozkion erabakiak)</p>
<p>3. Bukatutakoan, zirkulu handikoek zerbaitek gehitzeko, kontra egiteko, osatzeko, adibideren bat jartzeko... aukera izango dute</p>	<p>Irakaslea moderatzailea eta motibatzailea izango da eta xaxatu egingo du. Laguntzeko estrategiak erabiliko ditugu ikasleentzako kurtsoak osatu edo sakondu behar direnean. Dena dela, jarduerak indarra galtzen duenean bukatutzat emango dugu.</p> <p>Berdinkideen arteko parte-hartzea sorraraziko dugu honi esker. Entzute aktiboaren bitartez, bozeramaileek esandakoa osatu behar dute ikasleek, ez informazio berria hutsetik eskaini.</p>
<p>4. Liburuaren izenburua erakutsi eta komentatu (<i>Zer dira beldurrak? Zer egin daiteke beldurrekin eta kaxa batekin? Nor izango da Mattin? ...</i>)</p>	<p>Hizketa esploratzailea edo dialogikoa izango dugu ardatz, galdera ireki horiek ahalbidetzen dutelako. Ikasleak elkarrekin hitz egiten jarriko ditugu talde handian (batak besteak esandakoari erantzun, osatu...).</p>
<p>5. Gelara kutxa bat ekarri eta bertara bakoitzak dituen beldurrak sartu (beldurra idatziz edota irudiz jaso dezakete: zeri dioten beldurra idatzi, eta alboan, beldur horren irudikapena. Horrela, letra eta irudia ere uztartuko dute sorkuntza lan horretan). Horretarako, aldeztu aurretik prestatu kutxa eta papertxoak. Beldur guztiak kutxan sartutakoan, saioa bukatutzat eman.</p>	<p>Ikasle bakoitzaren hausnarketa indibiduala da helburua. Guztiak parte-hartzea bermatzen da, intimitatea zainduz.</p>

<i>Mattinen Beldur-Kutxa</i> album ilustratuaren lanketaren diseinua (arloa eta elkarrekintza)	
Arizmendi Ikastola: Arimazubi eta Almen Guneak (LH 4.maila)	
<b>JARDUERAK</b> (Arloaren lanketa egiteko irudikatu diren jarduerak)	<b>ELKARREKINTZA</b> (Elkarrekintzari dagozkion erabakiak)
<b>2. SAIOA</b>	
1. Kutxa gela erdira atera eta liburu elkarrekin irakurri (arbela digitalean proiektatuta). Irakurketan eta ulermen zentratu (testua eta irudiak, biak irakurri).	Irakaslearen rola: irakurlea eta elkarriketaren gidaria. Ikasleek ere pantailan izango dute aldi berean irakurtzen eta ikusten joateko aukera.
2. Ilustrazioak behatu eta galdera batzuen bueltan elkarrekin eztabaidatu.	<p>Irakasleak galdera esploratzaileak baliatuko ditu (liburuaren orrialde bikoitz bakoitza irakurri ostean, galdera bana). Xedea da ikasleen artean hizketa dialogikoa eraikitzea. Proposatuko diren galderak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Nolakoak dira irudiak? Zein estilo dute eta zen ezberdintasun aurretik irakurri ditugun beste albumekin alderatuz?</li> <li>— Zer ikusten da irudi honetan? Eta Mattin zergatik dago hor?</li> <li>— Zer gertatzen zaio protagonistari?</li> <li>— Nola daude adierazita beldurrak irudietan? Bururatzen al zaigu beste modurik beldurrak marrazteko?</li> <li>— Zergatik daude tximinoak irudi horretan, zer errepresentatzen dute?</li> <li>— Zer dakarkizu irudi honek gogora?</li> <li>— Inoiz gertatu al zaizue horrelako egoerarik? Azaldu.</li> </ul> <p>Galdera horiek talde handian egingo dira eta parte-hartzea askea izango da. Dena den, galdera horietako bat hautatu eta horrekin erronda egingo da, guztiak zerbait esan ahal izateko. Horrez gain, hitz-hartze askeak demokratizatu behar badira, zorizko txandak banatu edota irakasleok aukeratu nori eskaini tartea edo galdera zuzena luzatu.</p>

<p><i>Mattinen Beldur-Kutxa</i> album ilustratuaren diseinua (arloa eta elkarrekintza)</p> <p>Arizmendi Ikastola: Arimazubi eta Almen Guneak (LH 4.maila)</p>	
<p><b>JARDUERAK</b> (Arloaren lanketa egiteko irudikatu diren jarduerak)</p>	<p><b>ELKARREKINTZA</b> (Elkarrekintzari dagozkion erabakiak)</p>
<p>3. Gure kutxako beldur batzuk atera eta irakurri, eta beldur horiek liburuan agertzen direnekin alderatu. Ondoren, guk idatzitako eta irudikatutako beldurrak uxatzeko estrategia ezberdinak topatu, gero bakoitzak nahi duenean erabili ahal izateko.</p>	<p>— Beldur batzuk aterako dira kutxatik, zoriz. Ikasleek egitea aitortzeko ala ez (aitortzen dutenek aukera izango dute haien ekarpena azaltzeko. Aitortzen ez den kasuetan, taldeak hartuko du hitz).</p> <p>— Irakaslea bideratzaile izango da eta orientazio estrategiak baliatuko ditu ikasleen ideiak zehazteko eta sakontzeko. Adibidez: <i>Zergatik diozu beldurra horri? Inoiz egin al duzu topo horrelakoren batekin? Zerbait gertatu al zitzaizun?</i></p> <p>— Helburua da ikasleek elkarri gomendioak ematea beldur horiek gainditu ahal izateko: <i>Nola uste dugun egin diezaioketula aurre horrelako beldur bati?</i> Berdinkideen arteko elkarrizketa zutabe nagusia.</p>
<p>4. Kutxan dauden beldurrekin zer egin dezakegun pentsatu eta elkarrekin erabaki bat hartu.</p>	<p>— Elkarrekin erabakiko da. Adostasunean oinarrituko gara.</p> <p>— Talde txikitian egingo da. Taldeka, ideia zaparrada bat egin eta talde handian partekatu, ondoren elkarrekin erabaki komun bat hartzeko, esaterako: beldurren papertxoak erre, lurperatu...</p>

Bestalde, ohiko egiteko moduetatik apur bat urruntzea dakarrela ere aitortzen dute irakasleek. Ikerketa Arizmendin egin da eta jakina da Konfiantzaren Pedagogian oinarritzen direla eta metodologia berritzaile eta aktiboak dituztela beti ipar. Dena den, irakasleak diskurtsoaren zentro izaten jarraitzen duela aipatzen du, ondorengo lerroetan, irakasleetako batek. Horri buelta emateko bide eskaini dio elkarrekintzaren diseinuak, ikasleen parte-hartzea eta haien arteko elkarrekintza aberasteko modua izan baita.

IRAK1: [...] eta behin eta berriro esaten dogu e?! akaparitzen dogula askotan/ hainbeste: gehiegi hitz egiten dugula/ hori hasteko/ ze beraiangandik elkarrekintzatik pila bat ikasten da/ pila bat/ orduan egia da/ joe hasten zea pentsatzen eta es que:/ hemendik joan behar du/ berbaldi hori/ eta: eta gai izatea entzuteko eta: eta horrek gainera beste ideia bat sortzeko edo:/ edo: iritzi bat emateko:/ edo: ados nago edo ez nago/ ez?! bai!/ nik uste dot jo!/ oso-oso aberasgarrixa izan dala/ bai/ (...) nik neuk asko pila bat ikasi dot/ pila bat// eta:: nik uste dot beraiek ere bai gelan egoteko era:/ hitz egiteko:/ besteei:/ besteak esan duenarekin desadostasuna adierazteko:/ nik uste dot hor aurrerapauso handixa in doula/ niri izugarri gustatu zait/ batez ere/ egia da suposatu digula gehixau/ e:/: guri/ e: profesional bezela eta pertsona mailan e: hau lantzea/ [...] baina merezi izan du guztiz/ bai bai bai/ [...].

IKER2: diseinatu duzue:/ saioak diseinatzeaz gain elkarrekintza bera ere diseinatu duzue.

IRAK1: ho:ri da!/ hori da.

Aurreko ideiarenean ildo beretik, prozesuan parte hartu duen beste bi irakasleek diote ez dela ohiko praktika elkarrekintza hain modu zehatzean aurrez prestatzea, eta jarduera batzuk aspalditik egin izan badira ere (talde txikietan lan egin, ikaskidetzak erabili, elkarrizketarako arauak zehaztu...), harago joatearen beharra azaleratzen dute, besteak beste: iritziak emateko eta modalizatzeko moduak, talde txikitan hitz egiteko eta argudiatzeko formak... Horrek guztiak arloan aurrera egiteaz gainera, ahozkoa bera sustatzeko eta lantzeko atak irekitzen ditu.

IRAK3: [...] apurtxo bat gu metodologia: e: antolatzen ez gaude ohi-tuta/ daukagu esperientzia bat eta:/ baine: ikusten da pixka bat antolatuta baduzu:/ hausnartuta/ beste era batera eramaten dituzula/ pasaten da horixe ez?! esperientziak ematen dotzu fla!/ modu batean edo bestean baine egia da oso polita:/ ni nau esperientziakin ba hori ez?! niretako izan da oso aberasgarrixa/ [...] elkarrizketa lortzen duzu/ iritzia nola ematen duzu/ iritziak aditzak landu dezakezu baine bertan ez?! pixka bat e: hasieran ba e: hamen egin nuena bezela/ esan biharri idatzi:/ niri pentsetan jat ondo e?! baine euroi ematen badiezu ez daukate zergatik hori eta

zentratzea: inportantea/ eta oin datoz hogeita bost hogeita: zapizko taldeak orduan holako estrategiak behar ditugu nahi baldin badugu ahozkoa: gehiago lantzea/ eta landu behar dugu/ landu behar dugu.

IRAK4: [...] o sea e: un acierto/ ba beharbada guk horri ez dotzau e: baina bai/ eta elkarrizketa arauak be bai/ ze askotan ematen ditugu gauzak jakintzat/ elkarrizketa arauak ba emango zien ba: hirugarren mailako kurtsio hasieran eta: gero ya:// eta egon ginan ataritzen/ bueno aber/ elkarrizketa arauak/ [...] eta holako ariketa ba bueno/ egiten die talde lanak baina igual beste era batetara.

Ikerketaren emaitzetatik ondorioztatu dugu elkarrekintza berariaz diseinatzeak zenbait aurrerapauso ekarri dituela arloaren didaktika espezifikorako. Galarragaren (2018) lanean sakon ikus daitekeen modura, irakaslearen eta ikasleen rola aldatu dira, parte-hartzearen kantitatea eta nolakotasuna ere ezberdina izan da, ikasleen arteko elkarrekintza erreala piztu da, ikasleen berbaldiak luzatu eta sofistikatu egin dira eta horrekin guztiarekin batera, literatura gaitasunak lantzeko espazio aberats gehiago ere aurkeztu dira. Horrekin batera, irakasleen esperientzia ere positiboa izan da, haien autokonfrontazioetan antzeman daitekeen moduan, haien eguneroko praktika hobetzeko tresna izan delako. Labur esanda, beraz, lantzen dugun arloa lantzen dugula, nahitaezkoa izango da elkarrekintza didaktikoari erreparatzea, hura aurrez diseinatzeo eta, horrela, elkarrekintzarako testuinguru emankorrek eraikitzeo. Horrek garamatza, beraz, hurrengo azpiatalean aurkezten den taularen komenigarritasuna azpimarratzena.

## 4.2. Elkarrekintza diseinatzeo tresna: balizko taula bat

Behean ageri den taula artikulu honetako autoreen sorkuntza propioa da, literatur berrikuspen sakon batetik abiatu dena. Berrikuspen hori Galarragaren (2018) doktorego tesian jasota dago eta bertan daude bilduta erreferentzia gisa ageri diren autoreen ekarpen esanguratsuenak. Bertatik sortu dira ikerketarako zenbait adierazle, tesian jasotako corpusa aztertzeo balio izan dutenak. Ikerketako corpusa edo datuak aztertzeo ez ezik, irakasleekin egindako prestakuntza prozesuan ere erabili dira aipatutako adierazle horiek. Eta hori guztia izan da elkarrekintza diseinatzeo tresna honen lehen urratsa edo abiapuntua. Esan bezala, taulan aurkezten diren zenbait adierazle edo dimentsio orokor erabili dira irakasleekin haien diseinu didaktikoak prestatzeo baliabide gisa. Hori onuragarri suertatu da adierazle nagusien egokitasuna ikusteko, moldaketak egiteo eta behin-betiko bertsio osatu bat eraikitzeo, hain justu, artikulu honetan aurkezten dena, orain arte argitaratu gabea. Egindako egokitzapenak anitzak izan badira ere, batik batik, adierazle orokor bakoitzaren zehaztapena da gauzatu dena, diskur-

tso estrategietan sakonduz. Xehetasun horien beharra bi norabideetatik iritsi da. Batetik, irakasleengandik, prestakuntzan bertan eskatu baitituzte elkarrekintzaren dimentsio bakoitza diseinatzeko orientabide konkretuagoak. Eta bestetik, irakasleen ohiko egiteko moduetatik (Arizmendi Ikastolako marko pedagogikoan oinarrituta) ikertzaileok ere jaso ditugu hainbat gako elkarrekintzaren alderdiak adibidetzeko.

Bide hori guztia ibili ostean, elkarrekintza diseinatzeko taularen azken emaitza aurkezten dugu hemen. Jakina, tresna bizia izateko helburuarekin eraiki da, irakasle bakoitzak bere errealitatera moldatu beharrekoa eta hezkuntza komunitateko eragile ezberdinen ekarpenak onartzen dituen, elkarrekin gero eta tresna osatuagoa eta aberatsagoa sortzeko asmoz.

Hezkuntza ibilbideko edozein etapatan eta arlotan erabil daitekeen taula gisa planteatu dugu, irakasleentzat lagungarri eta bide-erakusle izan daitekeelakoan. Material didaktikoa sortzen, moldatzen edota antolatzen den momentuan, ezinbestekoa da hori gelaratzeko moduan prestatzea; eta transposizio horretan, elkarrekintzaren diseinuaren garrantzia azpimarratu dugu orain artean. Hori da, bada, taula honen helburua: irakasleen diseinu didaktikoetarako baliagarri den gida bat eskaintzea. Gomendio gisa, interesgarria litzateke taula bakar batean jasotzea arloko jardueren diseinua eta elkarrekintzaren beraren diseinua; bakoitza zutabe batean, gauza biak elkarrekin artikulatuta egoteko. Diseinurako onurez gain, taulan jasotako puntuak baliagarriak izan daitezke saioak planifikatzeko ez ezik planifikatutakoa gauzatutakoarekin kontrastatzeko eta horri esker norbere praktikaren inguruko gogoeta ere egiteko.

Zehaztapenetara etorrira, kontuan izan beharko dugu, hasteko eta behin, hari narratiboa zein den. Beste era batera esanda, ahozko komunikazioa eta elkarrekintzaren diseinua arloarekin batera egongo dira beti. Alegia, hau ez da diseinatu jarduera isolatuetarako; proiektu, sekuentzia edota unitateen markoan barnebiltzen diren jarduera eta dinamiketarako baizik. Egunerokotasuneko ohiko lana aberastuko duen gehigarri bezala ulertzen dugu, beraz, honako tresna hau. Amaitzeko, halabeharrezkoa izango da; batetik, helburuen arabera aukeratzea beti halako elkarrekintza estrategiak eta testuinguruak, eta, bestetik, hemen aipatutako itemak egoera bakoitzari egokitzea.



2. taula

**Elkarrekintza diseinatzeko zenbait orientabide**

ELKARREKINTZA DISEINATZEKO ZENBAIT ORIENTABIDE (Haizea Galarraga eta Idurre Alonso)	
<b>Testuingurua: denbora, espazioa eta materiala</b>	
Jardueraren kokapena	— Non kokatzen da egiten ari garena? (proiektua, SD, unitatea...) — Zein unetan dago eta zein helburu ditu?
Denboraren kudeaketa	— Zenbat denbora eskainiko diogu jarduera bakoitzari? — Zenbat denbora eskainiko zaio hizkuntza berariaz lantzeari? — Zenbat denbora eskainiko zaio komunikazioaren bitartez elkarrekin eza-gutza eraikitzeari? (talde handian zein talde txikietan).
Espazioaren kudeaketa	— Taldekatzerik egingo dugu? Nolakoak? Nork egingo ditu eta zeren araberak? — Nola antolatuko dugu gela? — Non eta nola kokatuko gara gu? (arbelaren ondoan, eserita; arbelaren aurrean, zutik; ikasleen artean, talde batetik bestera; gelatik mugituz...).
Materialaren kudeaketa	— Zein material erabiliko da eta zergatik? (euskarri fisikoak eta digitalak).
<b>Ikasleekiko harremana</b>	
<i>Sakontzeko</i> (Cros, 2003): lanean aipatzen da zeintzuk izan daitezkeen hurbiltze eta urruntze estrategiak irakasle baten esku-hartzean	
Harreman mota	— Nolako harreman mota sustatu nahi dugu ikasleekin momentu bakoitzean?: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hurbila: parte hartzea, konfiantza eta giro ona sustatzeko egokia; neurritz kanpo, gelaren kontrola galtzeko arriskua du.</li> <li>• Urruna: gelaren kontrola mantentzen laguntzen digu; neurritz kanpo, parte-hartzea oztopa dezake eta giro ona eragotzi.</li> </ul>
Estrategia diskurtsiboak	— Zein estrategia diskurtsibo erabiliko dugu harreman egokia sustatzeko?: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperientzia komunei erreferentzia egin.</li> <li>• Ikasleen hitza birformulatu.</li> <li>• Sostengu emozionala eskaini edota interesa erakutsi.</li> <li>• Berdinkideen komunikazioa sustatu.</li> <li>• Umorea erabili.</li> <li>• ...</li> </ul>

ELKARREKINTZA DISEINATZEKO ZENBAIT ORIENTABIDE  
(Haizea Galarraga eta Idurre Alonso)

**Parte-hartzeen nolakotasuna**

*Sakontzeko* (Fisher, 2013): lanean azaltzen da ikasgelako elkarriketak nola baliatu elkarrekin ikasteko

<p>Irakaslearen parte-hartzea</p>	<p>— Noiz hartuko dugu hitz irakasleok eta zertarako? Zein da helburua?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Galdera bat egitea.</li> <li>• Informazioa eskaintzea.</li> <li>• Ikasleen diskurtsoa osatzea/ zehaztea/ birformulatzea.</li> <li>• Elkarrekin eraikitzen diren ezagutzak egituratzea.</li> <li>• Parte hartzea demokratizatzea.</li> <li>• <i>Feedbacka</i> ematea.</li> <li>• Ikasgela kudeatzea.</li> <li>...</li> </ul> <p>— Irakaslearen parte-hartzean, zenbat denbora eskainiko zaio jarduera mota bakoitzari?</p>
<p>Ikaslearen parte-hartzea</p>	<p>— Ikaslearen parte-hartzean, zenbat denbora eskainiko zaio jarduera mota bakoitzari?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edukiaren lanketa: hausnartu, hipotesiak egin, antolatu, ekoitzi, partekatu, ebaluatu...</li> <li>• Hizkuntzaren lanketa: hizkuntzaren berariazko lanketak...</li> </ul> <p>— Zein estrategia eta material erabiliko da hitza kudeatzeko?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte hartze irekia/askea.</li> <li>• Zorizko parte hartzea (ikasle baten izena zoriz atera eta hark erantzun).</li> <li>• Txandaka (erronda bitartez, esaterako).</li> <li>• Irakasleak berariaz hautatutakoa.</li> <li>• ...</li> </ul> <p>— Jarduera bakoitzean zein da helburua, guztiek hitz egitea ala ikasle bartzuen diskurtsoetan sakontzea? Zergatik?</p> <p>— Taldeka lan egiten denean, nola hautatuko eta banatuko dira rolak?</p>

ELKARREKINTZA DISEINATZEKO ZENBAIT ORIENTABIDE

(Haizea Galarraga eta Idurre Alonso)

**Ikasleen berbaldiak bideratzeko moduak**

*Sakontzeko* (Sotos, 2001; León *et al.*, 2010): Asko dira irakaslearen galderak ezaugarritu eta sailkatu dituzten autoreak; guk horren guztiaren laburbilduma egin dugu, moldaketa batzuekin.

Galdera esploratzailearen kontzeptua, Mercer (1997) autorearen hizketa esploratzailea terminotik eratoritzen da.

(Tough, 1989): lanean ikusi ikasleen berbaldiak sakontzeko estrategiak: azalpenak, adibideak...

Irakaslearen  
galderak/eskaerak

- Nori luzatuko zaio eskaera edo galdera? (talde osoari, ikasle zehatz bati edo batzuei, erantzun nahi duenari...).
- Zein izango da galderaren/ eskaeraren helburua?:
  - Komunikazioa sustatzea.
  - Ezagutza egiaztatzea/testeatzea.
  - Ezagutza eraikitzea.
  - Hizkuntzaren alderdi zehatz bat(zuk) lantzea.
  - Kudeatzea.
  - ...
- Zein izango da baliatuko dugun galdera mota momentu bakoitzean?:
  - Galdera totala (*bai/ez* edo erantzun dikotomikoak):  
Galdera literala da, erantzun dikotomikoa eskatzen duena (bai edo ez; hau edo beste...), oro har, bi aukera posible egoten dira. Adibidez: *Gustatu zaiñue ipuina?! Ondo iruditu zaiñue protagonistak amaieran hartzen duen erabakia?* Oharra: posible da horrelako galdera total bat beste galdera batzuekin osatzea, luzatzea, sakontzea...eta hortaz, elkarriketak beste jite bat hartuko luke. Galdera totala dela esaten dugu horren ostean hariari jarraitzen ez zaionean.
  - Galdera erretorikoa/itxia:  
Irakasleak galdera formatuan planteatzen duen baieztapen bat da, informazioa helaraztea edo zerbait azpimarratzea izaten da helburua; eta ikasleek normalean «bai» gisako erantzun automatikoa egiten badute ere, ez da erantzunik bilatzen. Askotan, «... ezta?» motatakoak izaten dira. Adibidez: *Irudi honek kolore asko ditu eta horrek alaitasuna transmititzen digu, ezta?*
  - Galdera partziala:  
Galderaren erantzun kopurua mugatua da, zenbait aukera egon daitezke eta horien artean hautatu behar da «zuzena» dena. Adibidez: *zenbat pertsonaia daude liburuan? Non gertatzen da istorioa?*
  - Galdera funtzioa duen beste ekintza bat:  
Ez da ohiko galdera gisa planteatzen, baina helburu berbera du: esaldi bat amaitu gabe uztea, ikasleen arreta deitzeko zerbait gaizki esatea... Adibidez: *Eta etxera bueltatu zenean, amonak...*
  - Galdera esploratzailea:  
Ez dauka erantzun kopuru mugatua edo abaniko itxirik eta ez dago erantzun zuzen bakarra. Irakaslearen pentsamendua eta sormena piztea du helburu, ez ezagutza konkretu bat ebaluatzea. Arrazoiak, justifikazioak, esperientziak... bilatzen ditu. Adibidez: *Zer egingo zenuke zuk liburuan gertatzen dena zure begiekin ikusiko bazenu? Egokia iruditu zaiñu eman duen erantzuna, zergatik?*

ELKARREKINTZA DISEINATZEKO ZENBAIT ORIENTABIDE

(Haizea Galarraga eta Idurre Alonso)

Ikasleen  
berbaldiak  
sakontzeko  
estrategia  
diskurtsiboak

— Nola lagunduko diegu berbaldian sakontzen? (Tough, 1989):

- Informazio estrategiak:  
Irakasleak informazioa helarazten du (daturen bat, anekdota bat, hitz edo kontzeptu baten azalpena...Ikasleen eredu bilakatzen da eta haien diskurtsoan laguntzeko helburua du. Adibidez: *Neskatikak okila ikusi zuen adar artean, badakizue zer den okila? Zuhaitz enborrean moakoarekin zuloa egiten duten txoria.*
- Sostengu estrategiak:  
Ikaslearen diskurtsoaren oniritzia egitea du xede, hitz egiten jarraitzera animatzeko. Hainbat modutara egin daiteke: interesa erakutsi, sorpresa adierazi, ikasleak esandakoa errepikatu edo birformulatu, animatu, esandakoari balioa eman... Adibidez: *Bai, egia da! Ez nekien nik hori/ Ajam..! oso ondo.*
- Orientazio estrategiak:  
Ikasleen berbaldia gidatu nahi du eta horretarako arrazoiak eta azalpenak eskatzen dizkio, bere hizketa sakondu dezan. «Zergatik?» motatakoak dira ohikoenak. Adibidez: *Zergatik diozu hori ba?*
- Errazte estrategiak:  
Ikasleen berbaldia osatzera, zehaztera edota egiaztatzerara bideratutakoa da. Irakasleak informazio gehiago eska dakiokete ikasleari, xehetasunen bat galdetu, diskurtsoa gidatu... Adibidez: *Eta gero zer gertatzen da?/ Baina hori noiz izan zen?/ Eta horren ondorioa zein da?/ Ez duzu aipatu nola egin zenuen...*
- Amaierako estrategiak:  
Elkarrizketaren amaiera edo mintzagaiaren aldaketa aurreikusten duen estrategia litzateke. Funtsezkoa da bukaera hori esplizituki adieraztea, ikasleak pentsa ez dezan bere diskurtsoarekiko interesa galdu egin dela. Adibidez: *Eskerrik asko, oso ekarpen interesgarria izan da, eta hori aintzat hartuta, zer uste duzue hurrengo irudiari buruz?*

ELKARREKINTZA DISEINATZEKO ZENBAIT ORIENTABIDE

(Haizea Galarraga eta Idurre Alonso)

Ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko bideak	<ul style="list-style-type: none"><li>— Nola sustatuko dugu, diskurtsoaren bitartez, ikasleen arteko elkarrekintza talde handian?:<ul style="list-style-type: none"><li>• Erantzuna ebaluatzeko eskatzea: ikasleari berari, taldekideei, talde osoari...</li><li>• Sortutako zalantzak taldera itzultzea.</li><li>• Ikasleek elkarri galderak egiteko eta eztabaidatzeko espazioak irekitzea talde handian.</li></ul></li><li>— Nola sustatuko dugu ikasleen arteko elkarrekintza talde txikietan edo ikaskidetzat taldeetan daudenean?:<ul style="list-style-type: none"><li>• Talde txikietako jarduerarik egingo al da? (noiz, nola, zergatik...).</li><li>• Taldeak eraikitze irizpideak (ikasle kopurua, rola...).</li><li>• Taldearen eraikuntzaren ardura (irakasleak aukeratu ala ikasleek?).</li><li>• Zer egingo da ikasleen artean hizketa esploratzailea bermatzeko? (rolak banatu, arauak zehaztu, hizketa esploratzaileko gakoak gogorazi, taldeko elkarrekintza zaindu eta aztertuko duen arduraduna esleitu...).</li></ul></li></ul>
---	--

Gehiago jakiteko (Galarraga, 2018): tesian ageri dira taula honetako zenbait adierazle ikasgelako adibide errealean aztertuta. Hortaz, bertan ikus daitezke adibide zehatzak, bai eta elkarrekintza berariaz diseinatzeak irakasleen praktikan izan duen inpaktu ere. Izan ere, tesi hori izan da tresna honen ikerketa testuingurua.

## 5. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNERAKO ERRONKAK

Bigarren atalean aipatu dugun moduan, XXI. mendeak, ikaslearengan zentratuago egongo den eredia eskatzen du, bere ikaskuntza prozesuaren protagonista bihurtuz eta ahozko komunikazioa ardatz izanik. Horretarako, rola aldatzeko erronka dute irakasle zein ikasleek, ikaskuntza sozialki eta, beraz, taldean eraikitze. Erronka horretan, baina, bi baldintzatzaile nagusi ikusi dira aztertutako ikastetxeetan: baga, ikasleen hizkuntza eta komunikaziorako gaitasunen aniztasuna. Eta biga, elkarrekintza didaktikoaren diseinu eta sistematizazio falta, arloaren lanketarekin batera, paraleloki, joango litzatekeena.

Hain zuzen ere, bigarren zailtasun horri heldu zaio artikulua honetan, tresna bat eskaini nahian elkarrekintza didaktikoak ikasgelan diseinatzeko. Izan ere, irakasleek elkarrekintza didaktikoak ez diseinatzearen arrazoia ez datza beren interes faltan; aitzitik, ez dute, oro har, gaiaren inguruko formakuntzarik jaso izan, ez eta diseinurako tresnarik ere. Hori horrela, hemen tresna bat eskaintzea izan da helburu, tresna xume, dinamiko eta aldagarri bat, irakasleari helburu txikiak jarritz eguneroko praktika aldatzen lagun diezaikeena. Azken batean, helburua baita ikasgelan ikaskuntza so-

zialki eraikitzeke testuinguru emankorrek sortzea eta ikasleari ikaskuntzan sakonean laguntzea. Horretarako, ikasitakoaren komunikazioa, eztabaida, hausnarketa sustatzea funtsezko bihurtzen da, besteekin hitz egin ahala ditugun ideiak antolatzen, zalantzan jartzen, modalizatzen edota argudiatzen ikasten baitugu. Eta gainera, besteei entzuten eta elkarrekin ezagutzak eraikitzen ikasten dugu.

Hasieran apatutako modernotasun likido honetan, funtsezko bilakatzeko da elkarrekin ezagutzak eraikitzearen ideia hori. Alegia, berdinkideei entzuten ikastea, elkarrekin ezagutzak eraikitzea, esanahiak adostea, edota parez pare eta modu egokian komunikatzen ikastea (Mercer, 2016). Oso oinarritzko gaitasunak diruditen arren, curriculumeko edukien kantitateak eragin lezake elkarrekintzetarako tarte handirik ez uztea, albo batera utzaraziz ikaslearen pentsamendu aplikatua, kritikoa eta sortzailea formatzeko daukagun ardura.

Lan hau kokatzen den ikerketaren (Galarraga, 2018) emaitzek iradokitzen duten gisara, diskurtsoak ez dira garatzen beti ikasle denek parte hartuta eta demokratizatuta edota ikasleak talde txikitara jarrita. Praktika horiez gain, ikasleen pentsamendua, berbaldiak eta elkarrekintzak aberasteko testuinguru eta estrategia espezifikoak ere baldintzatzaile dira, eta hori nekez egin daiteke berariazko lanketa eta sistematizaziorik gabe. Izan ere, ikasgelako elkarrekintzak emankorrago bilakatzeko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeke espazio eta modu berriak esploratu ahal izateko, elkarrekintza bera arloarekin batera diseinatzea halabeharrezkoa da. Artikulu honetan aurkeztu den tresnak, hortaz, erronka horretan laguntzea du helburu.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriando, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182. doi:10.6018/reifop/20.2.237261
- Aubert, A.; García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico, *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.
- Candela, A. (2006). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. In C. Coll & D. Edwards (Ed.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (99-116 orr.). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Carretero, M. (2007). *Konstruktibismoa eta Hezkuntza*. Hik Hasi 20. monografikoa.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. & Scheller, S. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146(1), 17-25. doi:10.4000/pistes.3833

- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Imaginative Minds Ltd.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak* [Doktorego tesia]. Mondragon Unibersitatea (HUHEZI).
- Galarraga, H., & Alonso, I. (2018). Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen. *Uztaro*, 106, 5-27.
- García-Azkoaga, I. M.; Bengoetxea, O. & Zabala, J. (2020). Ahozko euskararen erabilera eskolan. Gako zenbait irakasleen prestakuntzarako, in E. Santazilia, D. Krajewska & E. Zuloaga (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte. Ekarpen berriak euskararen ikerketari/Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca* (267-282 orr.). Nafarroako Gobernua.
- Guitert, M., Ornellas, A., Rodríguez, G., Pérez-Mateo, M., Romero, M., & Romeu, T. (2015). *El docente en línea: Aprender colaborando en la red*. Editorial UOC.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- León, J. A., Peñalba, G. & Escudero, I. (2010). Profe, ¿Puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno (2002). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, o.g.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142. doi:10.4000/activites.967
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Mercer, N. (2016). La importancia educativa de habla. In N. Mercer, L. Hargreaves & R. García-Carrión (Ed.), *Aprendizaje e interacciones en el aula* (15-36. orr.). Hipatia.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Meyer, O., Imhof, M., Coyle, D., & Banerjee, M. (2018). Positive learning and pluriliteracies. In *Positive learning in the age of information* (235-265. orr.). Springer VS.
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico* [Doktorego tesia]. Mondragon Unibersitatea (HUHEZI).

- Pérez-Gómez, Á. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de pedagogía* (447), 38-41.
- Pérez-Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa* [Doktorego tesia]. Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI).
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: Enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.
- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 259-272.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación: El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Visor.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wells, G. (2006). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. In C. Coll & D. Edwards (Ed.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (75-97 orr.). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea. Norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Eusko Jaurlaritzako Soziolinguistika Klusterra.