

IRUDIAREN ERAGINKORTASUNA IRAKURZALETASUNA SUSTATZEKO LEHEN HEZKUNTZAN

GRADU AMAIERAKO LANA

**EGILEA: Lago Carbia, Ainhoa.
ZUZENDARIA: Gutierrez Ajamil, Estibaliz.**

2022ko ekaina

LABURPENA

Irakurketa-prozesua eta irakurzaletasuna erabat lotuta dauden bi kontzeptu dira, alfabetatze-prozesuan ikasleek izan ditzaketen zailtasunetako askok irakurketari uko egitea eragin dezaketelako. Lan honetan, berrikuspen bibliografiko baten bidez haurtzaroko irakurketa-egoerari buruzko informazioa bildu da, baita irudian oinarritutako literatura irakurketa sustatzeko bitartekaria den ere. Alderdi teorikoak diona kontuan hartuta modu empirikoan ikerketa bat burutu da Euskal Herriko eskola batean, Lehen Hezkuntzako bigarren mailako 50 ikasleekin eta ikastetxe bereko bi irakasleekin. Ikerketaren helburuen artean, eskolan irakurketa nola lantzen den, irudia irakurketa sustatzeko tresna baliagarria den eta aurrera eramandako proposamen didaktikoa eraginkorra den aztertu nahi izan da. Ikerketa-tresna desberdinen bidez Gradu Amaierako Lan (GrAL) honetan lortutako emaitzak aldekoak izan dira; izan ere, ikasleen ehuneko handi batek dio irakurketa alfabetatze bisualetik lantzeari esker irakurketarako motibazioa handitu egin dela.

Hitz gakoak: irakurketa-prozesua, irakurzaletasuna, irudia, alfabetatze bisuala, Lehen Hezkuntza.

RESUMEN

El aprendizaje del proceso lector y la animación por la lectura son dos conceptos que van completamente ligados. Muchas de las dificultades que pueden tener los alumnos/as durante el proceso de la alfabetización, pueden generar rechazo a la lectura. En este trabajo, mediante una revisión bibliográfica se ha recabado información sobre la situación de lectura en la infancia y la literatura basada en la imagen como medio para la animación a la lectura. Teniendo en cuenta la parte teórica, se ha llevado a cabo una investigación de manera empírica en una escuela del País Vasco, con 50 alumnos/as del segundo curso de Educación Primaria y dos profesores del mismo centro. Entre los diferentes objetivos del trabajo, se ha querido analizar cómo se trabaja la lectura en la escuela, si la imagen es una herramienta válida para fomentar la lectura y si la propuesta didáctica realizada es eficiente. A través de las diferentes herramientas de investigación, los resultados obtenidos en este Trabajo Fin de Grado (TFG) han sido favorables, ya que un alto porcentaje del alumnado afirma que gracias a haber trabajado la lectura desde la alfabetización visual, su motivación por la lectura ha aumentado.

Palabras clave: proceso lector, animación a la lectura, imagen, alfabetización visual, Educación Primaria.

ABSTRACT

The learning of the reading process and the encouragement of reading are two concepts that are completely linked. Many of the difficulties that students may have during the literacy process can generate rejection of reading. In this work, through a bibliographic review information has been collected on the situation of reading in childhood and literature based on the image as a way to encourage the reading. Taking the theoretical part into account, an investigation has been carried out in a school in the Basque Country with 50 students in the second year of Primary Education and two teachers from the same center. Among the different objectives of the work, we wanted to analyze how the reading is worked at school, if the image is a valid tool to promote reading and if the didactic proposal made is efficient. Through the different research tools used, the results obtained in this Final Degree Project (FDP) have been favorable, since a high percentage of the students affirm that thanks to having worked on reading from visual literacy, their motivation for reading has been increased.

Keywords: reading process, encouragement of reading, image, visual literacy, Primary Education.

AURKIBIDEA

1. JUSTIFIKAZIOA	3
2. SARRERA	5
3. MARKO TEORIKOA	6
3.1. IRAKURZALETASUNA HAURTZAROAN	6
3.1.1. Irakurtze-prozesuaren garapena haurtzaroan	6
3.1.2. Irakurzaletasuna sustatzeko zailtasunak eta aukerak	7
3.1.3. Irakurketaren egoera hezkuntzan	9
3.2. IRUDIEN BIDEZKO NARRAZIOAK	11
3.2.1. Irudiaren ulerkuntza haurtzaroan eta bere erabilera pedagogikoa	11
3.2.2. Literatura-motak, irudia oinarri	13
3.2.3. Hitzik gabeko albumak, haurrentzako tresna	14
4. METODOA	15
4.1. HELBURUAK	16
4.2. IKERKETA EREMUA	16
4.3. PARTE-HARTZAILEAK	17
4.4. PROZEDURA	18
4.5. IKERKETA TRESNAK	19
5. EMAITZAK	21
5.1. ESKOLAKO ERREALITATEA	21
5.1.1. Ikasleen ikuspuntutik	21
5.1.2. Irakasleen ikuspuntutik	22
5.2. IRUDIA IRAKURTZE-PROZESUAREN LAGUNTZAILE	25
5.2.1. Hitzik gabeko ipuinen erabilera	25
5.2.2. Irudiaren baliogarritasuna hitzen bidezko narratibak asmatzeko	26
5.3. IKASLEEK SORTUTAKO IPUINEN ERAGINKORTASUNA	28
5.3.1. Ikasleen gaitasunak istorioak sortu eta kontatzeko	28
5.3.2. Ikasleen ikusizko ekoizpenen analisia	29
6. ONDORIOAK	30
7. HAUSNARKETA ETA HOBEKUNTZARAKO PROPOSAMENAK	33
8. ERREFERENTZIAK	35
9. ERANSKINAK	41
1. ERANSKINA: Hitzik gabeko albumen egileak	41
2. ERANSKINA: ikerketa tresnen bereizketa	44
3. ERANSKINA: ikasleentzako 1.galdetegia	45
4. ERANSKINA: ikasleentzako 2.galdetegia	46
5. ERANSKINA: ikasleentzako 3.galdetegia	47
6. ERANSKINA: Irakasleentzako 1.galdetegia	48
7. ERANSKINA: Irakasleentzako 2.galdetegia	49
8. ERANSKINA: Ikasleek sortutako narrazioak	50
9. ERANSKINA: behaketa koadernoak	54
10. ERANSKINA: ikasleen ikusizko ekoizpenak	55
11. ERANSKINA: hirameki teknikaren powerpointa	56

1. JUSTIFIKAZIOA

Haurtzaroan izaten ditugun ametsak ez dira beti betetzen, bizitzan zehar hainbat erabaki zail hartu behar direlako eta horietako guztiak ez direlako norberaren gogoak izaten. Duela 4 urte erabaki garrantzitsu hartu behar nuen: irakaslea izatea eta nire zaletasuna alde batera ustea. Baina, orain arte ez naiz konturatu artea irakasle lanbidearekin guztiz lotuta dagoela.

Lehen Hezkuntzako Graduan, irakaslea baliabideen sortzailea ere badela konturatu naiz. Testuliburueta gain, mota ezberdinetako hainbat material dago. Nire ikasketa prozesua, behintzat Lehen Hezkuntzako etapan, testuliburueta mugatuta egon da, “Plastika”, “Musika” eta “Gorputz Hezkuntzako” irakasgaietan izan ezik. Orain, beste errealitate batzuk ezagututa, ikasketa esanguratsu bat jasotzeko aukera asko galdu ditudala konturatu naiz. Beste ume batzuei egoera hori ez gertatzeko, burututako Practicum I, Practicum II eta Practicum IIIan nire laguntza eta ikuspegi berria adierazi izan dut. Era berean, egonaldi horiek adin ezberdinako umeentzat material erakargarria sortzeko aukera eman didate, nire zaletasuna eta etorkizuneko lanbidea uztartuz.

Guzti hau kontuan hartuta, Gradu Amaierako Lanaren gaia artearekin lotuta egon behar zela argi neukan. Hori dela eta, *Irudiaren erabilera hezkuntzan* izeneko gaia hautatu nuen. Lehen Hezkuntzako Graduaren azkenengo urtean minorra burutzen da, non ikasleok irakaskuntzarekin lotutako alor batean espezializatzen garen. Nire kasuan, *Irakurzaletasuna eta liburutegiak* izeneko minorra burutzen nengoenez, bi eremuen arteko loturak aztertzeko aukera paregabea iruditu zitzaidan. Bestalde, Gradu Amaierako Lana irakurketarekin lotuta egoteak garrantzi pertsonala du, txikitan irakurtzeko zailtasunak izan nituelako: irakurtzeko erritmo motela eta ulermen arazoak. Egoera horrek nigan frustrazioa eta nire irakurtzeko gogoak izugarri murriztea eragin zuen.

Oro har, Gradu Amaierako Lanak barneratzen duen ikerketa eta proposamen didaktikoa Lehen Hezkuntzako 1.zikloko ikasleekin burutu da, adin horietako umeek hitzen bidezko alfabetatze prozesuaren hasieran daudelako. Esan bezala, hizkuntzarekin izandako zailtasunak, narratibak ulertzeko eta garatzeko orduan, interesa galtzea eragin dezake. Baina, ikasleriak narrazioarekiko motibazioa adierazi dezake hitzik gabeko istorioak sortzen.

2. SARRERA

Hautzarroan garatzen den gaitasun nagusietako bat irakurketa da. Haur eta Lehen Hezkuntzan, ikasleak hasierako alfabetatzearekin hasten dira, eta beren beharren arabera irakurketa-estrategiak sortzen dituzte. Baina, oro har, ez zaio garrantzi bera ematen edo ez da modu berean indartzen irudien irakurketa, nahiz eta ikusizko kultura jaiotzen garenetik hasten den. Horregatik, lan honetan irudiaren bidezko irakurketa sustatzeko alternatiba bat proposatzen da. Proposamen honen bidez, ikasleen irakurketa-prozesuan sor daitezkeen zailtasunei aurre egin nahi zaie. Adibidez, Espainian azken urteotan egindako azterlan batean, zehazki Leobien Elkarteak egina eta CICLIPen (Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria) ezagutarazitakoak, adierazten du ikaskuntza-arazoaren %50a baino gehiago irakurketaren ulermenik ezaren ondorio direla (Díaz, 2021). Hau da, ikasle gehienek zailtasunak dituzte hainbat hezkuntza-eremutan, ez dituztelako testu bat edo ariketa baten enuntziatua ulertzeko beharrezko tresnak. Hori dela eta, irakasleak ondo prestatuta egon behar dira eta laguntza noiz eskaini behar duten jakiteko behar diren trebetasunak garatu behar dituzte, bestela, hezkuntza-etapa desberdinetan zehar ikasleen zailtasun horiek areagotuko dira.

Egoera horrek hainbat ondorio eragin diezazkieke ikasleei, besteak beste, liburuak edo kontakizunak ezin ulertzeagatik irakurri nahi ez izatea. Beraz, irakurketa-prozesuak eta bertan sor daitezkeen zailtasunek eragina izan dezakete umeek irakurketarekin duten harremanean. Hala eta guztiz ere, gaur egun irakurketaren arloan ezagutza-aukera zabala dagoenez, baliabide eraginkor gehiago daudela ikasgelan aplikatzeko esan daiteke. Horregatik, Gradu Amaierako Lan honetan hezkuntzako egoera aztertu eta hautzarroan irakurketa sustatzeko beste alternatiba bat proposatu nahi izan da.

Hitz gutxitan esanda, lan honetan ikerketa bat proposatzen da, Euskal Herriko eskola publiko bateko Lehen Hezkuntzako lehen zikloko irakurketa-prozesuaren egoera nolakoa den ikusteko. Hainbat ikerketa-tresnen bidez, irakurketaren egoera eta haurrek izan ditzaketen zailtasunak aztertzen dira, eta hitzik gabeko liburuetan oinarritutako jarduera ezberdinak proposatzen dira, beste irakurketa mota batzuk egin daitezkeela frogatzeko. Horrela, alfabetatze bisuala eskolan indartzen da, eta ikasleek irakurketa-mota berri bati nola erantzuten dioten aztertzen da, honi buruzko datuak modu enpiriko batean jasoz.

3. MARKO TEORIKOA

3.1. IRAKURZALETASUNA HAURTZAROAN

3.1.1. Irakurtze-prozesuaren garapena haurtzaroan

Irakurketa-prozesuaz aritzeko, garrantzitsua da azpimarratzea haurtzaroan irakurtzen ikasten hasten garela eta haurra inguratzen duten estimulu ezberdinek eragina izan dezaketela prozesu horretan. Irakurketa-prozesua eskuratzeak ez du ibilbide lineal zehatzik, pixkanaka eraikitzen da, gizaki bakoitzak ezartzen dituen topaketa, harreman, intuizio, desira eta ziurgabetasunen bidez (Ortiz eta Peña, 2019). Honek esan nahi du, irakurketa prozesuaren garepenean faktore desberdinek eragin handia izan dezaketela, hala nola, pertsona bakoitzak bizi izan dituen egoera pertsonalak. Are gehiago, gure inguruan nahiko joera orokorra dago irakurketaren irakaskuntza adin goiztiarrei aurreratzeko (Gutiérrez Fresneda, 2020) eta honek irakurketaren garapenean ondorioak izan dezakeen faktore bat izan daiteke. Hala ere, Barrera-Rea eta beste autore batzuek (2020) Lehen Hezkuntzako 5 eta 6 urte bitarteko adin txikietan irakurketa-prozesu sakonarekin hastea gomendagarria dela esaten dute, kontzentrazio handiagoa eta irakurlearen beharrezko arreta lortzeko.

Oro har, irakurketa gaitasunaren garapenaz aritzeko bi ikuspegi garrantzitsu kontuan hartu behar dira: soziokulturala eta psikolinguistikoa (Romero, Tejada eta Garay, 2018). Aldagai hauek hizkuntza ortografiko gardena (fonemak eta grafemak korrespondentzia dutela: gaztelera) eta opakoekin (grafema bakoitzeko fonema bat baino gehiago egon daitekeela: ingelesa) harremana dute, irakurketa automatiko eta arina bultzatzeko aldagai indartsuak direla frogatu delako (Caravolas et al., 2012; Vaessen et al., 2010, Romero et al.-ek aipatuta, 2018). Hau da, bi aldagai hauek umeei garatzen duten irakurketa motarekin lotuta daude, faktore hauen arabera hizkuntzaren garapena ahalbidetzen delako.

Ikuspegi soziokulturalari dagokionez, hainbat autoreek adierazten dute interakzio sozialak eragina dutela, baita testuinguru kultural eta sozioekonomikoa ere (Bruner, 1991; Vygotsky, 1979; Snow, Burns eta Griffin, 1998, Romero et al.-ek aipatuta, 2018). Era berean, familiaren papera umeen alfabetatze prozesuan garrantzi handikoa da, irakurketa eta idazketaren garapena etxeko giroan hasten delako. Dirudienez etxean ipuin-kontaktak egitea umeen irakurketa arrakasta bultzatzen duela frogatu da (Romero, Tejada eta Garay, 2018), kontakizunaren kalitatea eta kantitatea kontuan hartuz. Hau da, Ortiz eta Peñak (2019) dioten moduan haurtzaroan zehar liburuarekin izandako lehenengo harremanak plano afektiboan eragina dute. Horretaz gain, umeen gaitasunak kontuan hartu behar dira: haien hiztegi maila, interesak eta irakurketa-idazketa gaitasuna (Sulzby eta Teale, 1991, Romero et al.-ek aipatuta, 2018).

Bestalde, ikuspegi psikolinguistikoa dago. Honek irakurketa gaitasunak heldutasun neurologikoarekin harreman zuzena duela adierazten du. Ikerketa ezberdinek adierazi dute umeei irakurketa ahalmena izateko aurre-baldintza neurologiko batzuk izan behar dituztela (Flórez-Romero eta Arias-Velandia, 2009, Gallegok aipatuta, 2006). Dirudenez, hurrek gutxieneko gaitasun batzuk izan behar dituzte irakurketa prozesuari hasiera emateko, baina Gutiérrez eta al.-ek (2020) adierazten duten moduan, oraindik ez dakigu zein den une ebolutibo egokiena irakurketaren ikaskuntzarekin hasteko, hurrek kontzientzia fonologiko maila minimoa izan behar dutelako. Irakurketaren eremuan, ezagutza fonologikoa hizkuntzaren soinuaren egituraren kontzientzia gisa defini daiteke, hizkuntzaren soinuak ezagutu eta erabiltzeko trebetasuna (Gutiérrez Fresneda, 2020). Hau da, kontzientzia fonologikoa irakurtzen ikasteko oinarria dela esan daiteke.

Arestian azaldutakoa kontuan hartuta, nabarmentzekoa da kanpo-faktoreek irakurketaren garapenean duten inplikazioa. Horien artean aipagarria da irakurtzen hasten direnean haur guztiek ez dituztela trebetasun berberak irakurketa prozesu konplexuarekin hasteko. Ildo beretik, ezinbestekoa da faktore soziokultural eta psikolinguistikoak nabarmentzea, haurra inguratzen duen inguruneak asko lagundu ahal diolako irakurketa-prozesuan, baina kontuan hartu behar da umearen kontzientzia fonologikoa, haren irakurketa prozesuaren arrakasta baldintzatuko duelako.

3.1.2. Irakurzaletasuna sustatzeko zailtasunak eta aukerak

Haurtzaroko alfabetatze prozesuari eragiten dioten faktoreak kontuan hartuta, ezinbestekoa da aipatzea prozesu horretan irakurmen zailtasun mota desberdinak ager daitezkeela. Populazio ahuletako hurrek irakurketaren ikaskuntzan dituzten zailtasun gehienak jatorria haurtzaroko hezkuntza-testuinguruan aukerarik ez izatea da (Caballero, 2008). Zailtasun horiek oinarritzko hezkuntzan sartu aurretik ere aitortu eta zuzendu daitezke (Ortiz eta Peña, 2019). Hori dela eta, haur bakoitzaren egoera eta ezaugarriak kontuan hartu behar dira, ikasleek irakurketa-prozesu arrakastatsua lor dezaten.

Irakurtzeko zailtasunetan oinarrituz, bi multzotan sailkatu daitezke, alde batetik irakurketa-arazoak edo irakurketa-atzerapena, eta bestetik, nahasmendu sakonak edo dislexikoak (Rayner eta Pollatsek, 1989, Favila eta Sedak aipatuta, 2010). Hizkuntzaren atzerapenak eta nahasmenduak desberdinak dira etiologian, pronostikoan eta hezkuntza-erantzunetan (Portellano, 2015, Cubel et al.-ek aipatuta, 2017). Lehen Hezkuntzako ikasleen egoera aztertzeko, jarraian zailtasun batzuen adibideak eta kasu horien datu kuantitatiboak aurkezten dira:

Irakurketaren atzerapena	Irakurtzeko eta idazteko behar diren trebetasunak eskuratzeko atzerapena da (Celdrán eta Zamorano, 2013). Irakurketaren atzerapena urtebete eta bi urte artekoa da, eskolako ikaskuntzaren beste arlo batzuei eragiten die eta, oro har, ondo erantzuten dio (Redie, d.g.).
Dislexia	Oinarri neurobiologikoko irakurketa-ikaskuntzaren nahasmendu espezifikoa da, deskodifikazio fonologikoari eta hitzen ezagutzeari etengabe eragiten diona (Redie, d.g.). Dislexiaren prebalentzia-datuak, erabilitako neurketa-tresnaren arabera, % 5-10 ingurukoak dira, eta %15era ere iristen dira. Horrek esan nahi du, LHko ikasgela batean, 25 ikasle ingurukoa, erraza dela gutxienez dislexia motako zailtasunak dituen ikasle bat aurkitzea (Tamayo, 2017).
Irakurketa-idazketa nahasmenduak	Hizkuntzaren nahasmenduak nahiko ohikoak dira haurtzaroan, haurren %10ei eragiten baitie gutxienez, batez ere 6 urte bete baino lehen. Arazo sensorialik, motorrik, kognitiborik edo emozionalik ez daudenean hizkuntzaren lehenengo mailako nahasteak direla esaten da. Bigarren mailakoak, aldiz, berriazko faktoreek eragiten dituzte, hala nola adimen-desgaitasunak, zentzumen-desgaitasunak, mugitzeko desgaitasunak edo autismoaren espektroaren nahasmenduak (Cubel et al.,2017).

1.taula: irakurketa-prozesuan ager daitezkeen zailtasunen adibideak.

Zalantzarik gabe, azken urteotan, irakurtzen ikastea sakonago aztertu den gaitasunetariko bat izan da, baita adostasun handiena lortu duena ere. Nazioarteko hainbat azterlanetan ebaluatu da, hala nola PISAn (Programme for International Student Assessment) eta PIRLS programan (Progress in International Reading Literacy Study) (Manjón, 2013). PISAk Espainiako estatuak gaztelaniazko irakurmenean 2015ean lortutako batez besteko puntuazioa 496 puntukoa dela adierazten du, Ekonomi Lankidetzak eta Garapenerako Antolakundeko (ELGA) herrialdeen baino hiru puntu handiagoa. Hala ere, Espainiako estatua 21.postuan dago ELGAko 35 herrialdeen zerrendan (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016, Del Pozo Nogalesen aipatuta, 2018), beraz, Espainia mailan ez dira emaitza arrakatsurik lortu, oraindik ere irakurketarekin lotutako hobekuntza planak garatu behar direlako.

Datu guzti hauek oso garrantzitsuak dira, errealitate horretatik abiatuta ikasleen beharretara moldatutako irakurketa prozesua lantzen delako. Horregatik, irakurzaletasuna

sustatu behar da, ekintza honen esanahia irakurleengan testueekiko interesa eta nahia piztea delako, irakurketa ekintza positiboa sustatuz (Pernas, 2009). Hurrek beharrezkoa dute irakasleek, gurasoek eta/edo zaintzaileek, beren ahotsen bidez, istorioetara hurbiltzea, haiek animatzeko eta beste errealitate berri batzuekin topo egitera motibatuzeko, esanahiz eta bizitza-zentzuz betetzeko. Bestela, irakurketa eskuratzeko prozesua prozesu mekaniko batera murriztuko da, gaiari buruzko galderei erantzun ahal izango diete, ideiak identifikatu eta laburpenak egin ahal izango dituzte, baina benetako zentzu eta esanahirik aurkitu gabe (Ortiz eta Peña, 2019).

Irakurzaletasunaren helburua irakurleen, kasu honetan haurren, irakurketarekiko gozamen eta motibazio sentimendua garatzea da, irakurketak dakartzan onurak ulertuz eta gustuz egin dezaketen ekintza bat dela azpimarratuz, etorkizunean irakurle aktiboak izan daitezen (Laka Garamendi, 2013). Irakurketaren bitartez hainbat abentura bizi, mundu ezberdinak ezagutu, inguruko ezagutzan lagundu eta norberaren jakintzak zabaltzen dira (Marchesi, 2005). Bizitzako edozein unetan irakurketarako animazioak hasi daiteke, hala ere, haurtzaroen irakurtzeko gogoia esanatzeko dela esan ohi da. Irakurle diren helduentzat, album ilustratu bat begiratzea, istorio baten amaiera irudikatzea, kapitulu bat amaitzea edo testuarekin batera doan marrazkiaren inguruan hausnartzea egunoroko ekintzak izan daitezke, baina lehen adinetako haur batentzat bizipen erakargarri eta berritzailetara hurbiltzea da (Álvarez eta Ramos, 2011).

3.1.3. Irakurketaren egoera hezkuntzan

Orain arte azaldu den bezala, bizitako egoera pertsonal askok eragina dute irakurketarekiko harremanean. Era berean, haur batek irakurtzeko izan ditzakeen zailtasunek arbuioa eragin diezaiokete, eta hori egiazta daiteke Barrera-Reak eta beste autore batzuek (2020) nabarmentzen dituzten ondorioekin: gaur egungo 5-7 urteko haurrengan irakurtzeko unean interesik, kontzentrazioarik, motibazioarik, konfiantzarik eta segurtasunik ez dagoela. Hori dela eta, ikastetxeetan estrategiak behar bezala ez erabiltzeak eragina du irakurketaren jardueran, eta, horrela, haurren artean ikaskuntza esanguratsua lortzea saihesten da (Barrera-Rea et al., 2020). Ikasleen irakurketa gaitasun ezaren jatorria hainbat kausa eragiten dute. Pertsona bakoitza banakako irakurlea da, zehatza, eta ikasteko egoera finko batzuk ditu. Gizabanako baten irakurketa zailtasunak azaltzeko eman daitezkeen arrazoiak nekez justifikatzen dituzte beste batenak. Hezkuntza sisteman oso barneratuta dagoen ideia, arlo guztietan ikasleek irakurketa ulerkorra egiten dutela da. Topiko horiek ez datoz bat errealitatearekin, gertakariak adierazten dutelako ikasleen ulermen-gaitasuna eskasa dela (Moreno, 2005).

EAEko curriculumaren arabera, Lehen Hezkuntzako lehen zikloko ikasleek irakurtzen jakin behar dute, eskatzen zaizkien gaitasun guztiak gauzatu ahal izateko. Morenok (2005) azaldu duenez, haur guztiek ez dute erritmo bera, beraz, beraien espazioa eta denbora eman behar zaie, irakurketak frustrazioa eragin ez diezaion. Irakasleek ikasgelan ikusten dituzten arazoak identifikatu eta konpontzen saiatzeaz gain (kasu honetan irakurketa-ulermenarekin lotutakoak), ikasleei tresna baliagarriak eman ahal izatea da, besteak baino gutxiago senti ez daitezen. Hezkuntza-erakundeetan, irakasleek irakaskuntza-estrategiak zehazten dituzte, eta horietan sartzen dira irakurzaletasuna sustatzeko tresna didaktikoak (Macias eta Marcillo, 2021). Besteak beste, honako hauek aipatzen dira:

Dramatizazioak	Dramatizatzea zerbait egitura dramatiko bihurtzea da, zerbaiti antzerki-ezaugarriak ematea. Dramatizazioaren helburuak bat datoz irudimena aktibatzearekin edo bereizten jakitearekin eta testuinguru erreal eta fantastikoetara egokitzearekin. Testuinguru horiek, oro har, haur eta gazte literaturarekin edo beste literatura mota batekin lotzen dira zuzenean. Horregatik, posible da zubi bat planteatzea, dramatizaziotik irakurketara eta alderantziz (Martos eta Fernández, 2013).
Irakurketa jokoak	Irakurketa-jolasak literaturaren eta jolasaren arteko lotura dira. Berariaz sortu dira irakurleen prestakuntzan laguntzeko; horregatik haurrek irakurketarako eta irakurketa behar bezala asimilatzeke interesa pizten duten jolastzat ulertzen dira (Sastrias, 2003).
Piktogramak	Piktograma-liburuak istorioetan oinarritzen dira, eta testuen ordeztu, gauzak sinbolizatzen dituzten marrazkiak erabiltzen dira. Horrela, irakurleak, oraindik irakurtzen ez badaki ere, sinboloak ezagutzeari osatu ditzake esaldiak. Irakurketa piktografikoek irakurmena ulertzen laguntzen dute, kontzeptuen arteko erlazioak egiten eta kontzeptuak eraikitzen, irakurle txikien motibazioa hobetuz (Literatura SM, d.g.).
Ipuin interaktiboak	Ipuin interaktiboak narrazio digitalizatuak dira, eta animazioen bidez irakurketaren bidez ikasteko prozesuak garatzeko erabiltzen dira. Ipuin interaktiboa irakurtzeko ulermen-prozesua hobetzeko tresnen edo programen bilaketa gisa sortzen da, interakzioaren, sormenaren eta fantasiaren bidez, eta sistema hori erakargarria da, hainbat irudi eta animazio dituelako (Quiroa, 2017, Macias eta Marcillok aipatuta, 2021).

2.taula: irakurketa ahalbidetzen eta irakurzaletasuna sustatzen dituzten baliabideak.

Beharbada, horrelako estrategiak ezin direla talde handitan aplikatu dirudi eta soilik ikasleekin banan-banan garatu daitezkeela, baina literaturan irakurketa eta ikaskuntza partekatua sustatzen duten teknika kooperatibo asko daude. Hala nola, ozenki irakurtzea, irakurketa dialogikoa, irakurketa gidatua, bikotekako irakurketa eta irakurketa partekatua (Irakurgunea, d.g.). Hezkuntza-erakundeetan haurtzarotik irakurzaletasuna sustatzea funtsezkoa denez, irakasleek estrategia eta tresna berritzaileak ezarri behar dituzte, aurreko taulan azaldutako bezalakoak. Izan ere, gizartea sistema alfabetikoak dituen sinbolo eta grafiko bidez ulertzen da, eta ezagutza horiek elikatzeko, ezinbestekoa da irakurtzeko interesa izatea (Macias eta Marcillo, 2021). Horrek esan nahi du ikasgeletan irakurle autonomoak prestatu behar direla, askotariko ezagutzetaz jabetu, adierazi, komunikatu eta mundu ezezagunetara bidaiatu ahal izateko irakurketaren bidez (Angulo eta Vivas, 2014).

3.2. IRUDIEN BIDEZKO NARRAZIOAK

3.2.1. Irudiaren ulerkuntza haurtzaroan eta bere erabilera pedagogikoa

Ohartu gabe, irakurketa-prozesua hasi aurretik, urteak daramatzagu irudiak jasotzen, ikusten eta aztertzen, ikusizko kulturaren alfabetatze prozesua jaiotzatik hasten delako. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, lehen urteetan eta bizitza osoan, irudia alfabetatze kulturalaren bitartekaria da. Eta, irakurtzeak hezkuntza esparruan garrantzia handiagoa hartzen du, haurrek ezagutzeko, ulertzeko, interpretatzeko eta adierazteko gaitasunak ikasten dituzten trebetasunekin lotuta dagoelako (Montesdeoca, 2017). Hurrei, eta batez ere adin txikikoei, irudiak gustatzen zaizkie, testua errazago prozesatu eta istorioa hobeto uler dezaketelako. Irudiak informazio konplexuak modu errazago eta ulergarriagoan transmititzeko aukera ere ematen du, eta hausnarketa moralari laguntzen dio (Risque, 2019).

Hori dela eta, alfabetatze bisualaren terminoa izendatzea garrantzitsua da, ikusmen-hizkuntzatik abiatuta irudiak interpretatzeko eta ideiak komunikatzeko trebetasunak izateari erreferentzia egiten diona. Baina eskoletan kezka handia dago testu-irakurketaren irakaskuntzarekin, alfabetatze bisuala alde batera utziz (Romero Cuevas, 2015). Irudiak irakurtzea eta ikusizko alfabetatze-prozesua bera informazioa transmititzearekin lotutako gaitasunetako bat da; izan ere, gizakiek (itsutasuna edo bestelako ikusmen-aniztasunak dituzten pertsonak izan ezik) ikusmenaren zentzua modu naturalean erabiltzen dute, eta, beraz, irudiak ikustea ekintza fisikoa da (Dondis, 2017, Villarrek aipatuta, 2021). Alfabetatze bisualaren mailek ikus-ulermenaren maila zuzenean baldintzatzen dute eta gizabanakoaren gaitasuna irudiak modu esanguratsuan irakurtzeko (Martos eta Fernández, 2013). Baina irudia ulertzeko irudia irakurtzen jakin behar da. Haurra ezagutza erabilgarria eraikitzen ari da, irudikatze modu ikonikoak eta ez-ikonikoak bereiziz, tamaina, kolore eta forma desberdinetako irudiekin; horrela, irudiak, marrazkiak eta letrak bereizten hasten da

(Montesdeoca, 2017). Ildo beretik, garrantzitsua da azpimarratzea kultura bakoitzak bere kode bisuala duela eta herrialde ezberdinetako hartzaileek irudi berari esanahi kontrajarriak eman ahal dizkiotela. Hortaz, gomendagarria izango litzateke adin txikiko haurrek ezaugarri hori hasieratik helaraztea, bestee iritzi eta kulturak errespetatzen ikasteko.

Irudiak esploratzeko eta haien esanahia argitzeko erronka horrek galderak egiten eta erantzuten jakitea eskatzen du: zer dioen eta zer ez duen esaten irudi batek; zer lotura duen testuarekin; errepikatzen badu, bere hutsuneak berrinterpretatzen edo ilustratzen dituen, etab. (Lluch, 2009, Villarrek aipatuta, 2021). Ikusizko materialez inguratuta, hezitzaileek eta irakasleek ikusmena irudikapen naturala dela pentsatzetik haratago joan behar dute, eta ikusizko alfabetatzean trebetasun kritikoak garatuz (Martos eta Fernández, 2013). Alfabetatze bisualak interpretazio- eta komunikazio-gaitasunak indartzen ditu, eta, hala, haurrak bere testuinguruetako gaitasunak garatzen ditu, bizi izandako esperientzien eta esperientzia esanguratsuen arabera alderatzeko, deskribatzeko, irudikatzeko, hautatzeko eta interpretatzeko (Romero Cuevas, 2015).

Hala ere, ikusizko testuak ez dira testu errazak. Ikusizko testuak irakurtzea eta idaztea ez da aldi baterako fase soil bat, geroago hitzak irakurtzearen eta idaztearen aldekoa (Martos eta Fernández, 2013). Mezu ilustratua jasotzeko, ikaskuntza-prozesu bat behar da, eta horrek pertsona helduen bitartekotza eskatzen du (Durán, 2009, Villarrek aipatuta, 2021). Bitartekari horrek (senideak, irakasleak, etab.), bere ahots ozeneko narrazioaren bidez, irudien irakurketa osoa ulertzen laguntzen du, eta garrantzia ematen die irakurle hasiberriak berez antzemateko gai ez diren alderdiei (Montesdeoca, 2017). Irudiek pertzepzio-gaitasuna, ulermena, informazioaren atxikipena eta memorizazioa garatzen dituzte hurrengan, eta, azken batean, irudien bidez beste irakurketa mota bat egiten irakasten dute (Delgado, 2014). Era berean, ikusizko materialek ikaskuntza erakargarriagoa egiten dute, eskolaren eta eskolatik kanpoko bizitzaren arteko loturak sendotu ditzakete pertsonen ikusizko kultura eskola-materialekin lotuz (Martos eta Fernández, 2013).

Irakasleak irudiak begiratzen, manipulatzeko eta horiek bereganatzen ohitzeko, hainbat motatako tresna literarioak erabil daitezke. Adibidez, album-liburuak aukera ematen du ikusizko mezuak ulertzeko eta interpretatzeko (Romero Cuevas, 2015). Ilustrazioek testuan ezkututzen den informazioa komunikatzen laguntzen dute, hala nola pertsonaien aurpegi adierazpenak edo sentimenduak. Horren ondorioz, behatzeko eta aztertzeko gaitasuna handitzen da, eta irakurleek irudien irakurketa deskodifikatzen ikasten dute (Erro, 2000, Delgadok aipatuta, 2014).

3.2.2. Literatura-motak, irudia oinarri

Normalean literaturaz hitz egiten denean jendeak ez du imajinatzen irudian oinarritutako libururik, baina Haur eta Gazte Literaturan (HGL) mota honetako liburuak gero eta ohikoagoak izaten ari dira. Irudietan oinarritutako liburu-motetan zentratu aurretik, garrantzitsua da haurtzarora bideratutako literatura nolakoa den jakitea. Xabier Etxaniz autoreak (1997) HGL gazteei edo umeei bideratutako literatura dela esaten du, edo haientzat moldatua dagoena. Eta Ana Urkiza idazlearentzat (d.g.) literatura mundua aldatzeko tresna zoragarria da, irakurleari amets egiteko edo pentsatzeko aukera ematen diona. Hala eta guztiz ere, HGL XX. mendeko azken harmakadara arte ez zen hezkuntza testuinguruan sartu. Handik aurrera, irakurketa ezinbesteko ekintza da umeen ikaskuntza prozesuan, jarduera honi esker haurrek pentsamendu kritikoa, nortasuna eta sormena garatzen dutelako (Cerrillo, 2016; Merino, 2021). Horretaz gain, literatura modu askotan adierazita egon daiteke eta testu baten interpretazioa edo ulermena ez ditu beti prozesu berdinak eskatuko. Hau da, literaturan testu mota ezberdinak daude, bakoitzak bere berezitasunak ditu eta horrek irakurlearen irakurketa era baldintzatu dezake (Zayas, 2012).

Haurrak literaturara hurbiltzeko beharrak irakurtzeko modu berriak garatu ditu, eta ilustrazioa informazioz beteta ikus daiteke (Hoster eta Gómez, 2013, Delgadok aipatuta, 2014). Eskolako literatura-ikaskuntzan haurtzaroan zein nerabezaroan irakurmena ulertzeko eta literatura jasotzeko gaitasunean maila desberdinak eta progresiboak ematen direla azpimarratu behar da. Bizitzako lehen urteetan, haurrak nanak, jolas mimikoak, igarkizunak, abestiak eta abar ikasi eta entzuten ditu. Horretaz gain, irudi-liburu eta album ilustratuetara zuzenean sartzen da, gertuko bitartekari heldu baten laguntzaz (Martos eta Fernández, 2013). Antzina, liburuek ez zuten ia irudirik, haur batek diziplina bat ikasteko beharrezkoak ikusten ez zirelako, eta, beraz, gutxietsi egiten zen haren eginkizuna. Baina haurrei zuzendutako liburu edo ipuin batek irudiak izateak ez du esan nahi hezigarria edo interesgarria ez denik (Delgado, 2014). Gaur egungo egoera ezberdina da irudietan oinarritutako hainbat liburu mota daudelako, ezagunen artean albuma eta komikia aipa daitezke:

Komikia kontakizun sekuentziala da, irudiz eta testuz adierazia. Irakurtzen den binetaren aurreko eta atzeko lerroak markatzen ditu. Izaera narratibo hori pertsonaien ekintzarekin lotuta dago, eta, beraz, etengabeko mugimendu-sentsazioa irudikatzen da (Martos eta Fernández, 2013). Komikiak, hezkuntza-esparruan, irakurmena eta sormena ulertzeko jarduerak egiteko aukera ematen du, eta,aldi berean, haurrengan irakurtzeko motibazioa sustatzen du. Baliabide horrek pentsamendu originalen eta sortzaileen jarduerak eragiten ditu, eta irudiek, mugimenduek, soinuek eta koloreek pertsonen arretan eragiten dute.

Honek esan nahi du zerrenda komikoen bidez testu literarioak edo ez literarioak sortzea posiblea dela (Paré eta Soto-Pallarés, 2017, Villa-Castro et al.-ek aipatuta, 2020).

Aldiz, albuma istorio bat kontatzen duen narrazio bat da. Ilustrazioak funtsezkoak dira, elementu narratibotzat hartzen direlako, istorioa ulertzeko ezinbestekoak direlako eta funtsezko informazioa ematen dutelako (testuak ematen ez duena). Testua, ordea, azpian egon daiteke, batzuetan besteetan baino garrantzi handiagoa izango du eta gerta daiteke testurik ez agertzea (Bosch, 2015). Album-liburuan irudiak modu sekuentziatuan aurkezten dira eta, ia beti, elkarren artean artikulatuta daude. Arte sekuentzialeko beste forma batzuetan bezala, hala nola komikian eta nobela grafikoan, bi kode erabiltzen dira istorioa kontatzeko, testua eta irudia; horrela, bien arteko elkarrekintzatik eraikitzen da esanahia (Silva-Díaz, 2012, Delgadok aipatuta, 2014). Guzti hau kontuan hartuta, hurrengo azpiatalean hurrei bideratutako hitzik gabeko albumen azalpenean sakonduko da. Izan ere, horrelako liburuei esker, beste irakurketa mota bat egin daiteke, trebetasun desberdinak sustatuz.

3.2.3. Hitzik gabeko albumak, haurrentzako tresna

Azken urteotan, hitzik gabeko albumen argitalpenak gora egin du. Arrazoi nagusietako bat ilustrazioarekiko interesa izan da. Emma Boshek ondo definitzen duen bezala, *Komunikazioaren eta Irudiaren Aroan* bizi gara, hortaz, kontzeptu biek gizaratean paper garrantzitsua dute. Irudiak irakurtzeko gaitasuna ez da oso ohikoa, baina azkenaldian irakurle eta bitartekari askoren interesa piztu du (Bosch, 2015). Hala ere, bitartekari helduen usteek eta hautatzeko irizpideek adierazten dute albuma eta literatura-diskurtso berri esperimentalenak ez direla eskola-kanonaren parte izaten, bitartekariak irizpide pedagogikoa lehenesten baitute irizpide artistiko eta literarioaren aurretik (Tabernerok, 2013, Colón eta Tabernerok-Salak aipatuta, 2018).

Hitzik gabeko albumak, irudi-liburuak, liburu mutuak, testurik gabeko liburuak eta abar ere esaten zaienak, funtsezko istorioak irudien bidez kontatzen dituzten liburu edo konposizioak dira (Heras, 2017). Hitzik gabeko albuma narratiba grafikoan adierazpen gorena da, hau da, irudien sekuentziarioan oinarritutako istorio bat eraikitzen duten liburuak, oro har espazio- eta denbora-tarte jakin batean dauden eszenetan oinarritzen direnak (Belmonte, 2017, Hernández Moralesek aipatuta, 2018). Liburuak ondo aztertuta, ez litzateke hitzik gabeko liburu bat bera ere egongo, liburu guztiek nahitaez baitaude liburuak identifikatzen dituen titulu bat, egileen izena, argitaletxea eta dagozkien kredituak (Bosch, 2012).

Judith Grahamek (1998) gogorarazten du irudiek ezin dutela testuak egiten duen guztia egin, ezin digutela pertsonen edo gauzen izena esan, edo pertsonaiek esaten edo

pentsatzen dutena. Horrelako albumetan ezin dira hitz-jokoak edo testu- eta irudi- kontraesanak agertu, baina narratibaren esparruan, irudiek testuak ezin dituen gauza batzuk egin ditzakete. Adibidez, ilustrazioei esker, irakurleek pertsonaiak ikusi ahal dituzte, irudikatu zer egiten duten eta nolakoak diren, besteak beste. Beraz, hitzik gabeko albumak txikienen sormena indartzen duen bestelako tresna da (Heras, 2017). Ildo horretatik, istorio bat hitzik gabe kontatzea erronka pertsonala izan daiteke, edo bestela azaldu ezin zitekeen zerbait kontatzeko aukera onena. Gaur egun, artista eta ilustratzaile ezberdinek sortutako hitzik gabeko hainbat liburu aurki ditzakegu, besteak beste, Suzy Lee, Aaron Becker eta Beatrice Rodríguez egileen lanak (ikus bedi, 1.eranskina).

Aurreko guztia laburbilduz, esan daiteke irakurketaren irakaskuntza adin goiztiarreen hasten dela, eta prozesu horretan hainbat faktorek (soziokulturalak eta psikolinguistikoak) eragiten dutela. Horregatik, garrantzitsua da haur bakoitzaren egoera pertsonalak eta gaitasunak kontuan hartzea, laguntza espezifikoak eskeini ahal izateko. Era berean, kontuan izan behar dira prozesu honetan sor daitezkeen zailtasunak, hala nola, irakurketaren atzerapena, dislexia eta irakurketa-idazketa nahasmenduak. Zailtasun horiek ikaslearen izaeran eragiten dute, eta baliteke irakurketarako motibazioa galtzea. Beraz, azpimarratu behar da eskolan irakurzaletasuna sustatzeko erabili daitezkeen hainbat baliabide eta teknika daudela, hala nola, dramatizazioa, irakurketa-jolasak, piktogramak eta jolas interaktiboak. Horregatik, GrAL honek, alfabetatze bisuala proposatzen du irakurketa sustatzeko bitartekari gisa. Lehen azaldu den bezala, jaiotzen garenetik irudiak jasotzen eta interpretatzen ari gara, eta irakurketari dagokionez, haurrek marrazkia erabili ohi dute testua ulertzen laguntzeko. Alderdi hori kontuan hartuta, garrantzitsua da azpimarratzea irudian oinarritutako literatura mota bat dagoela, baina hori ondo erabiltzen jakiteko, garrantzitsua da irudiak irakurtzen edo interpretatzen ikastea. Ikerketa honetan, irudia irakurzaletasuna sustatzeko erabiltzea proposatzen da, horregatik egindako ikerketaren bidez irudiaren eraginkortasuna enpirikoki frogatu nahi da. Hurrengo ataletan ikerketa aurrera eramateko erabili izan den metodoaren azalpen zehatza agertzen da, baita bertan bildutako eta aztertutako datuak ere.

4. METODOA

4.1. HELBURUAK

Lan honen abiapuntua ulertzeko, GrAL-aren hasieran proposatutako ikerketa galderak, hipotesiak eta helburuak azaltzea ezinbestekoa da.

Ikerketa galderak. Hurrengo zalantza eta hausnarketa pertsonalak lan honen abiapuntua ezarri zuten: gaur egungo ikastetxeetan irakurzaletasuna nola lantzen da? Nola bultzatu daiteke irakurzaletasuna irudiaren bitartez? 6-12 urte bitarteko umeekin alfabetatze bisuala garatzea erabilgarria da?

Hipotesia. Aurreko galderak oinarritzat hartuz, hurrengo hipotesia finkatu zen ikerketa honetarako: batzuetan erabiltzen diren irakurketa teknika tradizionalak frustrazio eta etsipena sortu dezakete Lehen Hezkuntzako 1.zikloko ikasleengan. Adin tarte horreko umeek irakurtzen ikasten ari direnez, beste alternatiba batzuk bilatu daitezke irakurzaletasunaren alde egiteko, hala nola, irudia.

Helburuak. Adierazitako ikerketa galderak eta hipotesiak baieztatu edo ezeztatu ahal izateko, GrAL honetan hurrengo helburu orokorrak eta berariazkoak zehaztu dira.

HELURU OROKORRAK	BERARIAZKO HELBURUAK
1. Eskolan irakurketa nola irakasten den aztertzea.	1.1. Irakurketa prozesuari dagokionez, 7-8 urteko ikasleriaren errealitatea ulertzea. 1.2. Irakurtze-ikasketa prozesuari irakasleriaren errealitatea arakatzea.
2. Irudia irakurzaletasuna sustatzeko baliabide egokia den ikertzea.	2.1. Hitzik gabeko ipuinen erabilgarritasuna aztertzea, irakurtzen ikasteko baliabide berri gisa. 2.2. Umeen hitzen bidezko narratibak sustatzeko irudien eraginkortasuna aztertzea.
3. Irudien bidezko istorioak sortzeko jarduera didaktikoak sortu eta aurrera eramatea, baliabide pedagogiko hau baliogarria den frogatzeko.	3.1. Ikasleek sortutako ipuinen bidez beraien istorioak kontatzeko gaitasunak trebatzen dituzten aztertzea. 3.2. Ikasleek egindako narrazio ilustratu motak aztertzea, erabilitako elementu abstraktuetatik figuraziora pasatzeko gai diren ikusteko.

3.taula: GrAL-aren helburu orokorrak eta berariazko helburuak.

4.2. IKERKETA EREMUA

Ikerketa honen bitartez, Lehen Hezkuntzako etapan irakurmenaren egoera aztertu eta irudien bidez irakurzaletasuna sustatzeko erabilgarritasuna ikertu nahi izan da. Horretarako, Lehen Hezkuntzako Graduaren azken praktikak erabili dira, hau da, ikerketa 2022ko urtarrila eta apirila bitartean Basauriko Arizko Ikastolako 2.mailako ikasle eta irakasleekin aurrera eramana da.

CEIP Arizko Ikastola HLHI Basauriko Pozokoetxe auzoan kokatuta dagoen D ereduko eskola publikoa da. Ikastola honek Haur eta Lehen Hezkuntzako etapak barneratzen ditu, hortaz, ikasleria 2-12 urte bitartekoa da. Ikastolak ikasketa kooperatiboen bidez lan egiten du, baina LH-ko 2.mailan, ikerketa burutu den geletan, ez da metodologia hau aurrera eramaten. Eskola honetako 7-8 urte bitarteko hurrek banakako lana eginez ikasten dute, nahiz gelak txokoka antolatuta egon.

4.3. PARTE-HARTZAILEAK

Gradu Amaierako Lan honek barneratzen duen ikerketa Basauriko Arizko Ikastolako 2.mailako ikasle eta irakasleekin burutu da. Esan beharra dago, irakasleek ez dutela ikasgelan aurrera eramandako jarduera didaktikoetan parte hartu, hauetan ikertzaileak bete baititu irakasle eta behatzaile funtzioak. Hala ere, 2. mailako irakasleek ikerketaren lehenengo bi fasetako galdetegiak osatu dituzte. Ikasleriari dagokionez, ikerketaren fase guztietan modu aktiboan parte hartu dute. Jarraian 52 parte-hartzaileen ezaugarriak jasotzen dira:

IKASLEAK			IRAKASLEAK		
Generoa	Neskak	Mutilak	Generoa	Emakumeak	Gizonak
Ikasle kopurua	22	28	Irakasle kopurua	1	1
Laguntza berezia (ikasleak)	3	5	Lanpostu mota	LH2A eta LH2Bko ingeleseko irakaslea	LH 2Ako tutorea
Guztira	50		Guztira	2	
Adina	7-8 urte		Adina	36 urte	40 urte

4.taula: ikasle eta irakasleen datuak.

4.4. PROZEDURA

GrAL honen jarduera ardatz nagusiak honako hauek dira: 2.mailako ikasleek irakurketarekin duten erlazioa aztertzea, irudia irakurzaletasuna sustatzeko baliabide aproposa den ikertzea eta irudien bidezko narrazioak sortzea, baliabide pedagogiko hau baliagarria den frogatzeko. Alderdi hauek ikertu ahal izateko, prozesua hiru fase ezberdinetan antolatu izan da.

LEHENENGO FASEA: eskolako errealitatea aztertzea. Eskolako irakurketa egoera nolako den ikertzeko, ikasle eta irakaslearen partaidetza ezinbestekoa izan da. Alde batetik, ikasleriak irakurzaletasuna eta irakurketa prozesuarekin lotutako galdetegi bat bete izan dute. Galdetegi horretan jasotako erantzunak era kuantitatiboan aztertu izan dira, galderen erantzun aukerak mugatuak direlako. Beste aldetik, eskolako irakasleek galdetegi ezberdin bat bete dute, kasu honetan, irakurketaren egoera hezkuntzan nolako den aztertzeke. Galdetegi honen erantzunen analisia era kualitatiboan burutu da eta eskola bereko bi irakasleen errealitateak aztertzeke aukera eman du.

BIGARREN FASEA: irudia irakurketa-prozesuaren laguntzaile. Behin eskolako errealitatea aztertuta, ikerketaren bigarren faseari hasiera ematen zaio. Fase honetan irudia irakurzaletasunaren alde egiten duen frogatu da, jarduera didaktiko baten bidez eta ikerketa tresna ezberdinak erabiliz. Irudiaren erabilgarritasuna aztertzeke 2.mailako ikasleekin hitzik gabeko albumen erabilera sustatu da. Ikasleek hitzik gabeko albumak irakurri dituzte, hau da, umeek irudien bitartez kontakizunak sortu dituzte. Narrazio horiek sortzeke prozesua aztertu ahal izateke audio grabazioak erabili izan dira eta grabazioen analisia era kualitatiboan egin da, behaketa koadernoan jasotako datuekin batera. Aipatutako baliabide pedagogiko honek irakurketa-prozesuan eman ahal dituen laguntzak aztertzen jarraitzeke, ikasleen iritziak galdetegi baten bitartez jaso dira. Haurrek hitzik gabeko albumen inguruko galdetegia osatu dute eta horren analisi kuantitatiboa eginez, liburu mota hauek umeengan zer nolako eragina izan duten aztertu ahal izan da, ohiko liburuekin konparaketa eginez. Ildo beretik, beste galdetegi baten bidez irakasleen ikuspuntua bildu da.

HIRUGARREN FASEA: ikasleek sortutako ipuinen eraginkortasuna. Ikerketaren azken fasean ikasleek albumen sortzaile bihurtu dira, irudien bidezko istorioak sortu eta kontatzeko gaitasunak garatzeko. Ikasleek hitzik gabeko albumak sortu dituzte, *hirameki* teknika artistikoa erabiliz. Ikasleek sortutako ipuinen bidez beraien istorioak kontatzeko gaitasunak trebatu dituzten aztertzeke, prozesuaren datu guztiak behaketa koadernoan jaso eta era kualitatiboan aztertu dira. Honetaz gain, garrantzitsua da ikasleak nola sentitu diren eta egindako lana baliagarria iruditu zaien jakitea. Horretako, ikasleek erantzun mugatuak

dituen azkenengo galdetegi bat osatu dute, eta horrek egoeraren analisi kuantitatiboa egiteko aukera eman du. Ikasleek sortutako ipuinen eraginkortasuna aztertzen jarraitzeko, haien ekoizpenak ikertu egin dira, argazkiak ikerketa tresna bezala erabiliz. Hau da, prozesu osoan zehar bildutako argazkien bidez eta behaketa koadernoan jasotako datu interesgarriekin batera ikasleen ikusizko ekoizpenen analisisia egin da.

4.5. IKERKETA TRESNAK

Atal honetan, aurretik aipatutako ikerketa tresnen azalpena eta horietako bakoitza zein fasetan erabili den adierazten da, burututako ikerketa osotasunean ulergarria izan dadin (ikus bedi, 2.eranskina).

Ikasleen galdetegiak: ikasleei egindako galdetegien bitartez, ikerketaren alderdi ezberdinak aztertu nahi izan dira: haien irakurzaletasuna eta irakurketa-prozesuaren egoera, hitzik gabeko albumen irudiei ematen dioten garrantzia eta sortutako ikusizko liburuen eraginkortasuna. Horregaitik, haurrek hiru galdetegi ezberdin burutu dituzte, bakoitza ikerketa fase batean eta galdera motak haurrentzako moldatuak egonez (margotzen erantzun ahal izateko).

- **Ikasleentzako 1.galdetegia:** umeen irakurmenari buruzko iritziak jasotzeko baliogarria izan da. 9 galderaz osatuta dago eta horietako 8 erantzuteko ikasleek lickert moduko eskalak erabili dira, umeentzako moldatuak termometro bat margotuz (ikus bedi, 3.eranskina).
- **Ikasleentzako 2.galdetegia:** hitzik gabeko albumak landu ondoren, galdetegi hau ikasleen interesak eta motibazioak jasotzeko erabili da. 6 galderak erantzuteko semaforo bat margotu dute, “bai”, “ez dakit” edo “ez” aukerak hautatuz (ikus bedi, 4.eranskina).
- **Ikasleentzako 3.galdetegia:** ikerketan zehar ikasleak nola sentitu diren eta izandako zailtasunak egiaztatzeko autoebaluazio bat bete dute. 4 galderaz osatutako galdetegi honek diana baten itxura du. 1etik 5era zenbakiak dianan adierazita daude, zenbaki bakoitzak balio bat duenez lickert eskala erabiliz, umeek horren arabera diana margotzen dute erantzuteko (ikus bedi, 5.eranskina).

Irakasleen galdetegiak: galdetegiak irakasleen iritziak eta kezak jasotzeko aukera ematen dute. Kasu honetan, irakasleek egindako hasierako galdetegiaren bidez (ikus bedi, 6.eranskina), eskolan irakurmenaren egoera nolakoa den ikusi eta haiek erabilitako baliabide

pedagogikoak behatu nahi izan dira. Horretarako, LH 2Ako tutorea eta 2.mailan ingelesa irakasten duen irakasleak ikerketaren atal honetan parte hartu dute. Hasierako galdetegi honek 9 galderaz osatuta dago eta erantzun libreak emateko aukera ematen duenez, analisia era kualitatiboan egin da. Honetaz gain, irakasleen partaidetza beharrezkoa izan da 2.galdetegi bat osatzeko (ikus bedi, 7.eranskina). Galdetegi hau ikerketaren 2.fasean egin da eta bertan agertzen diren 6 galderak hitzik gabeko albumekin lotura zuzena dute. 6 galdera horietatik soilik batek erantzun libre du, gainerakoak erantzuteko “bat”, “ez” edo “ez dakit” aukerak ematen dira. Hala ere, “oharrak” izeneko atala dago. Hori dela eta, galdetegi honen emaitzak bi eratan aztertu dira: kuantitatibo eta kualitatiboan.

Audio grabazioak: ikerketaren bigarren fasean hurrei hitzik gabeko albumak erakusten zaizkie eta horien bitartez irudia irakurtze-prozesuan duen eragina aztertzen da. Ikasleek irakaslearen laguntzarekin hitzik gabeko bi albumen kontakizunak sortu dituzte eta sortutako narrazioa audio grabazio batean jaso da (ikus bedi, 8.eranskina). Grabazio honi esker, ikasleek izandako esperientzia aztertu daiteke.

Behaketa koadernoak: ikerketaren datu errealak eta progresiboak jasotzeko fase guztietan behaketa koadernoak erabili da (ikus bedi, 9.eranskina). Honek, egoera eta gertakizun garrantzitsuak biltzeko baliagarria da. Kasu honetan, bi zutabez antolatuta dago: egoeraren deskribapena eta interpretazioa. Lehenengo zutabea egoeraren azalpen objektibo adierazteko erabili da. Aldiz, bigarrenak gertakizunaren deskribapen subjektibo biltzen du. Hortaz, behaketa koadernoaren bitartez jasotako emaitzen analisia era kualitatiboan egin da.

Argazkiak: ikasleek sortutako hitzik gabeko albumak aztertzeko, ikasleen ikusizko ekoizpenak argazkien bidez bildu dira (ikus bedi, 10.eranskina). Haurrak irudi abstraktutik irudi figuratibora egindako garapena ikusteko ezinbestekoa izan da, argazkiak 3.fasean zehar egin baitira. Honetaz gain, haurrek jarduera betetzeko gai izan diren, zeintzuk izan diren gehien errepikatu diren elementu-motak edo zer nolako irudi figuratiboak lortu dituzten aztertzeko baliagarriak izan dira. Hala eta guztiz ere, argazkiekin jasotako datuen analisi kualitatiboan osatzeko behaketa koadernoan bildutako emaitzak ezinbestekoak izan dira.

5. EMAITZAK

5.1. ESKOLAKO ERREALITATEA

Lehen azaldu den bezala, GrAL honen bidez aztertu nahi izan den puntuetako bat eskolan irakurketa nola irakasten den da. Horretarako, ikasleen eta irakasleen ikuspuntuak hartu dira kontuan. Atal honetan, ikerketaren lehen fasean bildutako datuak aztertuko dira.

5.1.1. Ikasleen ikuspuntutik

Esan bezala, ikerketaren lehenengo faseko datuak biltzeko 46 hurrek galdetegi bat bete dute, irakurzaletasuna eta irakurketarekin duten harremanen inguruan. Jarraian, lortutako erantzunak aztertzen dira eskolan dagoen egoera baloratzeko.

Alde batetik, galdera batzuk LH-ko 1.zikloko ikasleek irakurtzen duten erarekin edo irakurtzea gustatzen zaien moduarekin lotura zuzena dute. Hala nola, parte-hartzaileen %43,48ak beti ozenki irakurtzea gustatzen zaiola adierazi du, baina ikasleriaren beste ehuneko handi batek, %30,43ak hain zuzen ere, soilik batzuetan eroso sentitzen da. Honek esan nahi du, eskolan bultzatzen den irakurketa teknika batzuk ez direla ikasleria guztiari egokitzen. Honetaz gain, eskolan egindako behaketaren arabera irakasle batzuek soilik "ondo" irakurtzen duten ikasleen parte hartzea bultzatzen dutela ikusi da. Hori dela eta, ikasleriaren ehuneko handi batek gutxietsita sentitu daiteke eta egoera hori datuetan islatu da. Ildo beretik, ulermenaren alorrean gabeziak daudela antzeman da, 46 umeen %39,13ak soilik batzuetan irakurtzen duen guztia ulergarria dela adierazi duelako. Hortaz, ulermena garatzeko baliabide berriak bilatu beharko lirake, ume guztien beharrak asetzeko. Gainera, ikasleen %30,43ak beti eta %19,57ak askotan irakurtzera behartuta sentitzen direla adierazi dute. Hau da, irakurketa betekizun bat bezala ulertzen dute, haientzat ez da plazerraz egiten den ekintza bat.

Beste aldetik, gainerako galderak ikasleek egiten duten irakurketa motarekin lotuta daude. Adibidez, 46 ikasleen %41,30ak etxean ipuinak irakurtzen ohi dituztela adierazi dute, hau da, agian guraso edo zaintzaileek ikasle hauen irakurketa prozesuaren alde egiten ari dira, etxeko giroan irakurketa sustatuz. Baina, umeen errealitateak oso ezberdinak dira eta gainerako %10,87ak eta %6,52ak gutxitan edo ez dutela inoiz eskolatik kanpo irakurtzen azpimarratu dute. Prozesu honetan mediatzaileen lana eragin handia izan arren, esan beharra dago familia guztiek ez dituztela baliabide ekonomiko eta aisialdi aukera berdinak haien seme-alaben behar guztiak asetzeko. Gelan egindako behaketa kontuan hartuta eta hurrekin hitz egin ondoren, arazo ohikoena familiaren egoera ekonomiko eta soziokulturala izaten da. Eskolak egoera honen berri izan arren, ez dizkie baliabide askorik eskaintzen edo informazio

baliagarria ematen. Honek ez du esan nahi ume guztien egoera hau denik, batzuetan sinpleki gurasoek haien seme-alaben denborapasak bideojokoak eta pantailak izatea erabakitzen dute.

Izan ere, ikasleariaren erdiari eskolan egiten diren irakurketa ekintzak motibagarriak iruditzen zaizkiela esan dute. Datu hau ondo aztertzeke ikerketa honetan parte hartu duten ikasleek astean behin irakurketa lantzen dutela esan beharra dago. Ostiralero ikasle bakoitzak liburu bat hartu eta bere etxera eramaten du, astean zehar irakurtzeko. Ekintza honetaz gain, ez da irakurzaletasunarekin lotutako beste jarduerarik egiten. Egoera hau umeek irakurtzen dituzten liburuekin harremana du, 46 ikasleen %34,78ak beti liburu mota berdina irakurtzen dituela esaten duelako. Hau da, ikasgelako liburutegian dauden liburu gehienak antzekoak izaten ohi dira, ikasturtean zehar ez direlako aldatzen eta eskolako liburutegia itxita egoten delako. Hala ere, ikasleen beste %30,43ak noizbehinka liburu mota ezberdinak irakurtzen dituela adierazi du. Ildo beretik, umeek irakurtzen dituzten liburuen hizkuntza dago. Orokorrean euskarazko liburuak lantzen dira, 46 ikasletatik %43,48ak beti euskaraz irakurtzen duela azpimarratu duelako. Baina beste ehuneko handi batek, %26,09ak, batzuetan euskaraz irakurtzen duela dio. Eta liburuetako irudiei ematen dioten garrantziari dagokionez, ikasleen erdia baino gehiagok (%56,52ak) marrazkiak oso baliagarriak direla kontakizunaren ulermena garatzeko esan du.

5.1.2. Irakasleen ikuspuntutik

Eskolaren errealitatea aztertzeke irakasleen ikuspuntua jasotzea ezinbestekoa izan da. Hezkuntzan irakurketa nola lantzen den behatzen jarraitzeko, atal honetan bi irakasleen galdetegietan jasotako emaitzen inguruan hitz egiten da, batek tutore funtzioak betetzen ditu, eta bestea ingeleseko irakaslea da.

Hasteko, irakurketaren egoera hezkuntzan eta ikasleen irakurketa ohituraz iritzi ezberdinak jaso dira. Ikerketan parte hartu duen tutoreak gaur egungo familiek haien seme-alabekin irakurtzeko duten ohitura eskasa dela adierazi du. Era berean, Haur Hezkuntzatik datozen umeak ez dutela irakurtzeko zaletasuna dio, agian Hezkuntzako sasoi horretan irakurketa ez delako era egokian planteatzen. Hau da, irakasle honen iritzi LH-ko etapan irakurzaletasuna ez egotea errealitate bat da, baina ez du hausnarketarik egiten. Aldiz, ingelesa irakasten duen irakasleak gaur egungo gizarte egoeraz gogoeta egiten ahalegintzen da. Bere ustez, irakurketa irakasteko eta irakurzaletasunaren alde egiteko erak asko aldatu dira, irakurtzeko modu asko zabaldu direlako, ez bakarrik liburu fisiko batekin. Ildo beretik, hezkuntzan ez dela betiko eran irakurtzen uste du, bakarka irakurtzeko ohitura etxean sustatzen delako. Horretaz gain, gailu digitalen presentzia aipatzen du, argi dago ikasleek

egunerokotasunean erabiltzen dituztela eta agian motibazio horren bitartez irakurketaren eremura eraman daitezke.

Bigarrenik, irakurketa gaitasuna nola garatzen den LH-ko etapan aztertu da. Galdera honetan errealitate ezberdinak aurkitu dira, tutoreak bere gelako egoera zehazki azaldu duelako eta beste irakasleak eskolaren ikuspegi orokorra azpimarratzen saiatu delako. Gelako egoerari erreparatuz, tutoreak ez du aipatzen 2.mailako ikasleek irakurtzen ikasten daudenik, bere ustez 1.mailan soilik egiten den ekintza bat delako. Hau da, 7-8 urte bitarteko umeek irakurtzen jakin behar dute eta irakasleek irakurketaren aldeko animazioa sustatu. Dena den, ingeleseko irakasleak testuen ulermena aipatzen du. Dirudenez, 1.zikloko haurren ulermena garatzeko testu laburrak erabiltzen dira eta galderen bitartez hiztegia menperatzen dutela ziurtatzean, testuen maila igotzen joaten da. Tutorearen hitzetara bueltatuz, gelan irakurzaletasuna garatzen dela aipatzen du, ipuinen marrazkiak eginez. Era berean, familiei ematen dizkieten aholkuak aipatzen ditu, hala nola, umeei ipuinak kontatzea eta anai-arreben artean liburuak irakurtzea.

Jarraitzeko, eskolan erabiltzen diren materialak umeen irakurketa prozesua ahalbidetzen duten galdetu zaie. Bi irakasleak bat datoz eskolan hainbat baliabide daudela esanez. Hala ere, ingeleseko irakasleak ez du uste ondo antolatuta daudenik. Gaur egun eskolan erabiltzen diren fitxa edo liburuetako adibideak oso zaharkituta daude, beraz, ez dute umeen interesekin bat egiten. Bestalde, formatu berria duen hainbat material heltzen dela adierazten du, eta bi baliabide moten nahasketa eginez umeen interesetara heltzea lortzen da, betiere irakasleak horretarako prest dagoen. Tutorearen ustez literaturaren eremuarekin lotutako hainbat material dago, eta bakarrik uste du komiki gehiago beharrezkoak direla. Baina ez ditu irakurketa garatzeko material zehatz eta lagungarriak aipatzen.

Ildo beretik, behar bereziak dituzten umeei zer nolako laguntzak eta baliabideak eskaintzen zaizkien irakurmen prozesua garatzeko azaldu da. Ingeleseko irakasleak behar bereziko umeekin garatzen den protokoloa azaldu du: behar bereziren bat agertzekotan eskolako psikoterapeuta eta PT funtzioak betetzen dituen pertsonarekin hitz egiten da eta berak egoera aztertu ostean jarraitu beharreko pautak zehatzak tutoreari ematen dizkio. Hurrengo pausoa material mota aukeratzea eta prestatzea da, umeen beharren arabera. Kasu honetan, tutoreak materialen zerrenda bat proposatu du: *silabarioa, Encodigo, Irakurtzen ikasi (haritza), kinestemak, dilin dalam ipuinak*, etab.

Irakurketa garatzeko ekintzei erreparatuz, irakurketa planean adierazita daudenak eta praktikan egiten direnak aipatzen dira. Tutoreak, teorian agertzen dena ez dela erreal

adierazten du, zuzendaritza taldetik gutxienez astero ipuin bat landu behar dela esaten dutelako eta ekintza hori ez da osotasunean betetzen. Hala ere, ikastolako irakurketa plana irakurrita jarduera polit eta aberasgarriak daude, baina eskolako irakasle askok ez dute horren berri COVID-19 egoerarekin irakasteko erak aldatu dituztelako. Beste irakasleak ideia horrekin bat egiten du, baina bere saioetan zer nolako testuak lantzen ahalegintzen den azaldu du; zinema kartelak, horma-irudiak, herriko albisteak, abestiak, txisteak eta esaera zaharrak, besteak beste. Era berean, bikotekako irakurketa eta irakurketa partekatua alde egiten du, ikaskuntza kooperatiboa eskolaren oinarria delako. Nolanahi ere, tutoreek hainbat traba jartzen dituzte ekintza kooperatibo horiek aurrera eramateko eta ingeleseko irakasleak saioak berrantolatu behar ditu ikasleen beharrak berdin asetzeko.

Gorago ikasleak nola senitzen diren ozenki irakurtzean aztertu denez, irakasleen ikuspegia jaso nahi izan da. Ingeleseko irakasleak ikasleen ratioa nahiko garrantzitsua dela irakurketa mota hau garatzeko adierazi du, ikasle gutxiago daudenean denek ozenki irakurtzeko denbora izaten dutelako. Arizko Ikastolako zenbait saioetan bikoizketa egiten da, batez ere euskara lantzen denean, horri esker irakasleak bere ikasleen entonazioa, erritmoa eta tonua garatu dezakeela azpimarratzen du. Aldiz, tutorearentzat ozenki irakurtzea ezinbestekoa da, baina 24 ikasle baino gehiagorekin ez dela baloratzen adierazten du.

Jakin badakigu, ikasleek irakurtzen ikasten daudenean zailtasun ezberdinak izan ahal dituztela. Hori dela eta, eskolan zer nolako neurriak hartzen diren galdetu da. Ingeleseko irakasleak umearen garapena behatu behar dela azpimarratzen du eta ikaslearen tutorearekin hitz egitea ezinbestekoa dela, berak ere zailtasun berdina somatu duen ikusteko. Dirudienez, hurrengo pausoa denbora batez etengabeko behaketa egitea da, antzeman diren ezaugarriak apuntatzeko eta eskolako aholkulariarekin komentatzeko. Ondoren, aholkulariak zeintzuk diren jarraitu beharreko bideak adierazten ditu eta behar izatekotan umeari froga batzuk egiten dizkio, ikaslearen egoera zehatza zein den baloratzeko. Aldiz, tutoreak ez du protokolorik azaldu, eskolan dagoen egoeraren berri ematen ahalegindu delako. Tutorearen arabera, ez dituzte neurri handiak hartzen ume batek dislexia edo irakurketaren atzerapena duenean. Prozesu global honen garrantzia azpimarratzeko, beharrezkoak diren laguntzak aipatzen ditu, esate baterako, gai honen espezialistak, baliabide profesionalak (indartze neurriak) eta irakasleei bideratutako formazioak.

Haur eta Gazte Literaturako liburuetan agertzen ohi diren irudiak ikasleen ulermena ahalbidetzen duten aztertu nahi izan da. Irakasleek erantzun antzekoak eman dituzte, esanez umeek kontakizunaren inguruan aditzen ez dituzten gauzak ulertzeko erabilgarriak direla. Honetaz gain, ez dituzte azalpen gehiagorik eman, hortaz, agerian gelditzen da

irakasleentzako liburuetakoa marrazkiak ez dituztela balio gehiagorik.

Irakasleen galdetegiari bukaera emateko, nola lagundu daitezkeen irakurtzeak frustrazioa eragiten dion ume bati galdetu egin zaie. Tutoreak frustrazioaren jatorrian fokoa jarri behar dela adierazten du, zerk eragiten dion irakurketarekin eroso ez sentitzeak jakiteko eta horren arabera laguntzeko bideak bilatzeko. Ingeleseko irakasleak ideia honekin bat egiten du, are gehiago, behin jakinda zein den arazoa bere gustukoak diren irakurketak lantzen hasiko litzateke. Era berean, testu laburrak, erraz irakurtzen direnak eta mota ezberdinetakoak gomendatuko lizkioke. Gainera, gelan suertatu daitezkeen egoera deserosoak aipatzen ditu, hala nola, beti ipuinak irakurtzea edota lantzea gelan ikasle batzuei astun iruditzea, irakurketa edo hizkuntza menperatzen ez dutelako. Hortaz, ume horren egoeraren berri izatea ezinbestekoa da, zein gai edo testu mota gustuko duen jakinez gero, bere frustrazioa poliki poliki gainditzen lagundu ahal zaiolako.

5.2. IRUDIA IRAKURTZE-PROZESUAREN LAGUNTZAILE

Arestian esan bezala, ikerketa honen beste helburu nagusietako bat irudia irakurzaletasuna sustatzeko baliabide egokia den jakitea da. Kasu honetan, analisia bi modutan aurrera eramane da: batetik, hitzik gabeko liburuen erabilera aztertuko da, eta, bestetik, irudiaren baliogarritasuna hitzen bidezko narratibak sortzeko.

5.2.1. Hitzik gabeko ipuinen erabilera

Ikerketaren bigarren faseko datuak aztertzeko, hitzik gabeko ipuinen erabilgarritasuna hain zuzen ere, audio grabazioak eta behaketa koadernoak ikerketa tresnak erabili dira. Egindako ekintza eta behaketa prozesuan 44 ikasleek parte hartu dute.

Ahots-grabazioen bidez, hurrek Béatrice Rodriguez ilustratzailearen *Ladrón de Gallinas* eta *Amigos* liburuei buruz egin dituzten interpretazioak bildu ahal izan dira (ikus bedi, 8. eranskina). Interpretazio horiek kontuan hartuta, ikus daiteke oso zaila dela istorio bakar bat sortzea hain haur talde zabalarekin. Hau da, ikasle guztiak saiatzen dira parte hartzen eta iritzia ematen, baina oso gutxitan iristen dira erabaki argi baten adostasunera. Beraz, irakasleen zeregina iritzi horiek errespetatzea eta hurrei erantzun zuzenik ez dagoela ulertaraztea izan behar da, irudiak historiaren interpretazio askea ematen baitu. Era berean, garrantzitsua da esatea hurrek sortutako istorioak oso dinamikoak izan direla, hau da, liburuan gertatzen dena kontatzeaz gain, pertsonaien arteko elkarrizketak asmatu dituzte. Gainera, agertzen diren animalien aurpegiko keinu eta adierazpenei erreparatzen diete, historian zer pentsatzen duten edo zer helburu duten asmatzen saiatzeko.

Haurren jarrerari eta parte-hartzeari erreparatuz, hitzik gabeko liburu bat irakurtzeko duten emozioa nabarmendu behar da. Ikasle gehienek diote ez dutela liburu mota hori ezagutzen, beraz, esperientzia guztiz berria izan dela esan daiteke. Dena den, ikasleek arreta mantentzeko eta haien ikaskideen txandak errespetatzeko zailtasunak erakusten dituzte. Oraindik adin txikiko ikasleak dira eta haiei bururatzen zaien guztia azaldu nahi dute. Hala ere guztiz ere, oso parte hartzaileak egon direla esan beharra dago. Baina, normalean “ikasle onak” edo “nota hoberenak” lortzen dituzten ikasleen partaidetza eskasa izan da. Agian, mota horretako irakurketa erraza iruditu zaie edo gainerako ikaskideek ekintza hori ondo egiteko gai direla amorrua eman die. Nahiko arrunta da adin horietan haien artean jeloskortasuna izatea, eta bakoitza bere eremuan nabarmentzen saiatzea.

LH 2A gelan egindako irakurketaren hasieran ikasleei irudiak irakurtzea gustatu zaie, baina liburuaren luzeeragatik errepikakorra dela iruditu zaiela nabaritu da. Kontaketaren amaieran ikasle gutxiago parte hartu dute eta gelako giroa askotan moztu da, ikasle batzuek zurrumurruka egon direlako. Beste gelan, aldiz, dinamika desberdina izan da, lehen azaldu den bezala, haurrak oso parte hartzaileak izan dira, baina inoiz ez da motibaziorik eza edo asperdura iritsi, liburuetakoko bat luzeagoa zelako. Beraz, garrantzitsua da egoera horietan zer nolako faktoreak eragin dezaketen baloratzea eta kontuan hartzea: haurren jarrera, tutoreek jardueretikiko duten portaera, liburuaren formatu berri hau aurkezteko modua, ikasleen iritziei lekua ematen zaien, denak gustura sentitzeko moduko giro egokia sortzen den eta abar.

Hala ere, ezinbestekoa da kontuan hartzea 7-8 urteko haur horiek ekintza argiak eta azkarrak behar dituztela, oro har, jarduera errepikakorrek edo luzeak, hala nola, *Ladrón de Gallinas* ipuina irakurtzea, luzeeraren aldetik nekagarria gerta dakiekeelako. Lehen aipatutako liburuaren irakurketa *Amigos* liburuarekin alderatuz gero, alde handia ikusten da, sortutako kontakizunaren ekintzak azkarragoak, laburragoak eta elkarrizketa gehiago dituztelako. Era berean, liburu honetan aurkezten den istorioa egunerokoa da eta ikasleen errealitatearen antz handiagoa duela esan daiteke, eta horrek fikzioaren eta errealitatearen arteko harremanak egitera bultzatzen ditu.

5.2.2. Irudiaren baliogarritasuna hitzen bidezko narratibak asmatzeko

Bigarren fasearen analisiarekin jarraitzeko, irudiak umeen hitzen bidezko narratibak sustatzearen eraginkortasuna aztertu da. Horretarako, 44 ikasleek betetako galdetegi bat eta LH 2A gelako tutoreak osatutako formularioa erabili da.

Ikasleei dagokienez, hitzik gabeko albumen inguruan antzeko erantzunak eman direla ikus daiteke. Adibidez, 44 ikasletik erdiak baino gehiagok (% 54,55 zehazki) adierazi du ez

duela liburu formatu hori ezagutzen. Beraz, ondorioztatu daiteke eskolan normalean ez direla erabiltzen, eta arrazoietako bat izan liteke ikusizko alfabetatzearen beharra edo eza. Hitzik gabeko liburuen irakurketa arina eta sinplea izan dadin haurrentzat, beharrezkoa da alfabetatze bisuala ahalik eta gehien ezagutzea; beraz, gomendagarria da horrelako irakurketak egitea, heldu bat lagun hartuta. Horrela, haurrak irudi bat interpretatzeko ohiturak edo alderdiak barnerratu ahal izango ditu. Irudiak irakurtzen ez direnez, hitzik gabeko liburuak zailak izan daitezke haurrentzat, baldin eta bakarka irakurri behar badituzte. Datu hori jasotako erantzunetan islatzen da; izan ere, % 36,36k ez daki zaila iruditu zaion hitzik gabeko albuma irakurtzea, eta horrek segurtasun eza eragin dezake.

Hala ere, 44 ikasletatik %15,91ak bakarrik ez dela gai hitzik gabeko liburu bat kontatzeko esaten du. Aldiz, gehiengoa (%52,27) uste du horretarako behar adina gaitasun duela. Haien burua gai ikusten ez diren ikasleen kopurua murriztua izan arren, ehuneko txikiagoa edo nulua izan beharko litzateke; izan ere, irakurketa mota horren bidez, haurrek beren segurtasunik ezak alde batera uztea bilatzen da, irakurketa-prozesua dela eta. Kontuan izan behar da, halaber, hori ezin dela baloratu ordubete egindako jarduera soil batekin; datu errealago bat izateko, jarduera mota horiek denboran errepikatu beharko lirateke, eta ikasleen prozesua baloratu. Nolanahi ere, 44 ikasleen %72,73ak irakurketa mota hori gustatu zaiela adierazten du, eta %61,36k hitzik gabeko albumak nahiago ditu, eskolan erabili ohi diren irakurketa-liburuen ordez. Are gehiago, ikasleen %59,09ari hitzik gabeko album bat sortzea gustatuko litzaioke.

Tutorearen ikuspegiari erreparatzeko, hitzik gabeko albumen inguruan osatutako galdetegia aztertu izan da. Irakasleak, bere ikasle askok bezala, ez zituen horrelako liburuak ezagutzen, eta egindako jardueraren bidez egiaztatu ahal izan denez, irakurketaren irudi batek interpretazio bat baino gehiago duela eta haur bakoitzak beste modu batean ulertuko duela uste du. Irakasleak, formularioan iritziak gehitzeko zutabe bat izan arren, ez ditu bete; beraz, ezin da baloratu irakurketa mota honi nola egingo lioke aurre. Dena dela, ez du uste haurrentzat erraza denik irudi bat irakurtzea, ikasleek ikusizko interpretazioari buruzko gutxieneko jakituria izan beharko luketelako. Hala ere, hitzik gabeko albumak oso baliagarriak izan daitezkeela adierazten du, etorkizunean erabiltzea gustatuko litzaiokeela esanez. Haren esanetan dago pentsatzen ikasteko, aniztasuna lantzeko eta irudimena garatzeko baliabide bikainak direla.

5.3. IKASLEEK SORTUTAKO IPUINEN ERAGINKORTASUNA

Emaitzen analisiarekin bukatzeko, atal honetan ikerketaren hirugarren fasean bildutako datuak jaso dira. Jarraian agertzen den informazioa, irudien bidezko istorioak sortzeko proposatzen den baliabide pedagogikoa baliagarria den frogatzeko erabilgarria da.

5.3.1. Ikasleen gaitasunak istorioak sortu eta kontatzeko

Ikasleek sortutako ipuinen bidez beraien istorioak kontatzeko gaitasunak trebatzen dituzten aztertzeko, 36 umeez galdetegi labur bat bete dute, autoebaluazio bat izango balitz bezala. Horretaz gain, hirugarren fasean aurrera eramandako prozesuan behaketa koadernoan erabili da datu aberasgarri guztiak jasotzeko.

Lehen Hezkuntzako 2.mailako ikasleek haien hitzik gabeko albuma sortzeko, *hirameki* izeneko teknika artistikoa erabili dute. Peng eta Hu-ren arabera (2016) *Hirameki* teknika zentzuaren bilaketan eta autoezagutzan oinarritzen da. Urmargoen bidez, egileak tamaina eta kolore desberdinetako orbanak sortzen ditu, baina, lehortzean, orban horietan antzeman daitezkeen formak edo irudiak bilatzen hasi behar du, eta haren gainean marraztu, errotulagailu batekin, ur teknikak eta teknika lehorrak erabiliz irudi hauek sortzeko. Hurrek haien albuma sortzen egon diren bitartean ez dira *Hirameki* teknikaren helburuaz jabetu, hau da, azken produktua aipatu gabe urratsez urrats zer egin behar zuten azaltzen baitzitzairen. Horrela, hurrek prozesuaz gozatu dutela ikusi ahal izan da, asmo argirik bilatu gabe, eta horrek ere harridura eta lanean jarraitzeko gogoia sortu die. 7-8 urteko ikasleak tamaina eta kolore desberdinetako orbanak sortzeko urmargoak erabiltzen hasi zirenean, oso argi zegoen material artistikoa erabiltzen ohituta zeudenak eta ez zeudenak. Tresna horren erabilera pixkanaka pixkanaka azaldu behar izan zaie, eta kasu batzuetan hurrek ez zekiten pintzela hartzen, ezta harekin lan egiten ere. Hala eta guztiz ere, ez zitzairen egoera eramangaitza iruditu eta ez zioten parte hartzeari utzi, guztiz kontrakoa, ezezagun handia izateak jakin-mina piztu zien, eta kartoi meheetan koloreak nahastuz esperimendatzen denboraz jarraitu nahi izan dute.

Teknika lehorretara pasatu behar zenean, *hirameki* teknikaren hainbat adibide biltzen zituen azalpen-power point bat prestatu zen (ikus bedi, 11.eranskina). Ikasleek ez zuten espero ur tekniketatik teknika lehorretara pasatu behar izatea, ezta egindako orbanetan irudi figuratiboak aurkitzea, eta, oro har, denek oso animatuta hasi zuten jarduera. Hala ere, ezinbestekoa da aipatzea aldaketa hori asko kostatu zitzairela, hau da, haiek asmatutako kolore-orbanetan eguneroko figurak aurkitzea, edo haiek ezagutzen zituztenak. Datu honek erakusten digu haur batzuek beren sormena lantzeko orduan dituzten zailtasunak, beren eguneroko bizitzan ez baitaude ohituta.

Proiektua amaitu eta hitzik gabeko albumaren formako lana erakutsi zitzaienean, arrakasta handia izan zuen, eta hurrek beren sorkuntzak familiei erakusteko eta azaltzeko aukera izan nahi zuten. Azken datu hori garrantzitsua da; izan ere, beren liburu txikiak ikaskideei erakusterakoan askoz ere lotsatuago sentitu zirelako, eta elkarren artean konparatzen hasi ziren. Egoera ikusita, hurrei ez zitzaien haien ipuina kontatzera behartu, baina nahi izan zutenek horretarako aukera izan zuten. Egia da ikasleek sortutako liburuen irakurketak idazleek eta ilustratzaileek argitaratutako liburuen irakurketek baino zehaztasun eta irudimen handiagoa behar zutela. Hau da, haurren marrazkiek eta irudiek ez zuten zertan haien artean korrelaziorik izan; beraz, askoz gehiago kostatu zitzaien zentzuzko hari eroale bat izango zuen istorio labur bat sortzea. Dena dela, hurrek istorio propioak sortzea lortu zuten, helduoi surrealista edo inprobisatuak iruditu ahal zaizkigunak, baina haientzat guztiz normalak eta dibertitzeko modukoak direnak. Beraz, esan daiteke teknika honen bidez ikasle gehienek umorezko hitzik gabeko albumak sortu ahal izan dituztela.

Jardueraren prozedura behaketa-koaderno baten bidez jaso da, eta emaitza horien zentzua baieztatzeko asmoarekin, ikasleen iritziak galdetegi baten bitartez aztertu dira. Horretarako, inprimaki txiki bat erabili da, bizi izan duten sormen-prozesua eta prozesu horretan sentitu dutena ezagutzeko. Galdetegian jasotako erantzunen arabera, 36 ikaslelik %72,22ak motibatuta eta gogo handiz parte hartu du liburuak sortzen. Era berean, haurren %55,56ak dio irakurtzeko gogo handitu egin zaiola horrelako liburuak ezagutzeari eta modu horretan lantzeari esker. Nolanahi ere, ikasleek ez daude ohituta ikaskuntza-prozesu honi, eta egindako dinamiketan haur batzuek (%22,22ak) batzuetan zailtasunak izan dituztela adierazi dute. Baina ehunekorik handiena, zehazki %36,11ak, ez du inolako zailtasunik izan eta ekintzetan erraz parte hartu duela dio.

5.3.2. Ikasleen ikusizko ekoizpenen analisia

Emaitzen analisiekin bukatzeko, ikasleek sortutako narrazio ilustratuak aztertuko dira. Umeen hitzik gabeko albumak aztertzeko hirugarren fasean zehar egindako argazkiak (ikus bedi, 10.eranskina) eta behaketa koadernoan bildutako informazio guztia erabili da.

Bi ikasgeletan ikasle guztien parte-hartzea sustatu da, baina ezin izan da beti gauzatu. Lehen aipatu den bezala, ikerketan behar bereziak dituzten hurrek parte hartu dute, baina, jakina, ez dira behar berdinak, ezta maila berekoak ere. Oro har, ikasle guztiek sortu ahal izan dituzte haien hitzik gabeko albumak, bik izan ezik. Biek autismoa dute, gradu ezberdinetan, eta biek umargoak erabili dituzte *hirameki* teknikaren orbanak egiteko (abstrakzioa). Baina geroago, haietako batek ez du teknika lehorren zatia egin nahi izan (alderdi figuratiboa), ez baitzuen kontzeptua ulertzen, eta komunikatzeko dituen zailtasunekin ezinezkoa izan da

jarduera honen prozedura bere beharretara moldatzea. Bestalde, autismoa duen beste ikasleak bere albuma bukatu ahal izan du, baina hezitzailearen etengabeko laguntzarekin. Hala ere, ez dio astirik eman bere libururako izenburua eta azala sortzeko, beraz, ondorioztatu daiteke denboralizazioa kontuan izateko alderdia dela behar bereziak dituzten ikasleen inklusioa bermatzeko.

Gainerako ikasleei dagokienez, aipatzekoa da haur batzuek zailtasunak izan dituztela materiala prestatzeko eta erabiltzeko. Askok ez zituzten urmagoak eta haien erabilera ezagutzen, baina denek lortu zuten. Nabarmendu beharreko beste alderdi bat da askori kostatu egin zitzaiela orban soilak (irudi abstraktuak) egitea. Adibide bat izan arren, geroago orbanekin zer egin behar zuten ez jakiteak aztoratu egiten zituen, eta ez zekiten zer nolako orbanak egin. Askeago sentitzen hasi zirenean, haientzat oso emaitza aberasgarriak lortu zituzten, kolore eta forma desberdinez beteko irudi abstraktuak sortuz. Hitzik gabeko albumaren prozesuan egindako irudiak kontuan hartuta, emaitzak oso ezberdinak direla ikus daiteke, eta haurrek bere estilo propioa dutela frogatu da. Orban abstraktu batetik abiatuta egindako irudi motari erreparatuz, aipatu behar da ikasle guztiek ez dutela marrazki figuratiborik egin. Egia da horietako askok zailtasunak izan zituztela prozesu horretan, eta, azkenean, beren figura propioa egitea erabaki zutela, baina ikus kulturako kode figuratiboei jarraitu gabe. Batzuetan, ikasleek orbana biribildu besterik ez zuten egiten, eta barruan forma desberdinak egiten zituzten. Ikasle gehienek, ordea, irudi desberdinak aurkitu zituzten edo aurkitzen saiatu ziren. Egindako marrazki motak kontuan hartuta, orbanak animatzen saiatzen ziren begiak eta ahoak gehituz, pertsonaia ezberdinak sortzeko, gehienak munstroak.

Arestian azaldu den bezala, haurrek *hirameki* teknikaren esanahia uler zezaten, hainbat adibide zituen azalpen-*power point* bat irakatsi zitzaion. Garrantzi handia eman zioten dokumentu bisual horretan aurkitzen zituzten irudiei, beren lanetan irudi horiek aurkitu eta kopiatzen saiatzen baitziren. Baliteke hainbat arrazoi egotea egoera horretaz jabetzeko, nahiz eta hasieran pentsatzea ikasleek aurkezten zaiena bezain lan ona egin nahi dutela, adibide hutsa dela konturatu gabe. Umeei izandako jarrerak hainbat arrazoietan oinarrituta egon daitezke, hala nola, ekintza berri horren aurrean ez jakitea nola jokatu, irakasleek gaizki dagoela esango ote dioten edo ikaskideek beren lanari iseka egingo ote dioten beldur izatea. Era berean, beste arrazoi bat haurrak normalean ez daudela marrazkiak askatasunez egitera ohituta izan daiteke, beti gidatzen dituztelako edo marraztu behar dutena esaten zaielako, kasu honetan gertatzen ez dena. Hala eta guztiz ere, helburua ez zenez irudiak kopiatzea, proiektorea kendu egin zen, baina ikasle askok lortu zuten adibide horiek islatzea. Horregatik, haurren albumetan gehien ikusten den irudi edo elementuetako bat katu baten aurpegia da.

6. ONDORIOAK

Lanean zehar aipatu den bezala, LHko 1.zikloko ikasleek irakurtzen ikasten ari dira eta gerta daiteke irakurketa teknika batzuk ez asetzea ume guztien beharrak, horregatik beste alternatiba batzuk proposatzen dira irakurzaletasunaren alde egiteko, kasu honetan, irudia. Hori Gradu Amaierako Lanaren gai nagusia izanik, ezinbestekoa izan da helburu argi batzuk finkatzea, literatura eta irudiaren arteko loturak zehazteko. Horrela, datu erreal eta esanguratsuak lortu ahal izan dira, hainbat ezaugarri bildu dituztenak.

Egin beharreko ikerketa zentzuz egituratzeko, lan honen hiru ikerketa-ildoak erabat lotuta daude helburu nagusi eta berariazkoekin. Hau da, ikerketaren 1.fasearen (eskolako errealitatea aztertzea) helburua eskolan irakurketa nola irakasten den behatzea izan da, horretarako 7-8 urteko ikasleen errealitatea ulertzea eta irakurtze-ikasketa prozesuaren garapena irakasleriaren partez aztertu da. Hurrengo fasean (irudia irakurketa-prozesuaren laguntzaile) irudia irakurzaletasuna sustatzeko baliabide aproposa den ikertu da, hitzik gabeko ipuinen erabilgarritasuna aztertuz eta irudia irakurzaletasuna ahalbidetzen duen frogatuz. Horretarako, ikerketa tresna ezberdinak (ikus bedi, 2.eranskina) erabili dira jarduera didaktiko bat aurrera eraman den bitartean, zehazki, hitzik gabeko albumak irakurri diren heinean. Eta ikerketaren 3.fasean (ikasleek sortutako ipuinen eraginkortasuna) jarduera pedagogiko bat diseinatu eta aurrera eraman da, ikasleak irudien bidezko istorioak sortzeko eta kontatzeko gaitasuna duten trebatzeko. Ildo beretik, erabilgarria izan da umeek asmatutako narrazio ilustratuen zergatia aztertzeko, bildutako argazkien bitartez.

Lanaren helburuak eta ikerketaren zein fasetan landu diren zehaztu ondoren, ezinbestekoa da bildutako datuak izendatzea, helburuak behar bezala bete diren ala ez argitu ahal izateko. Eskola-errealitateari dagokionez (1.fasea), ikasleek irakurketarekin duten harremana ezagutu ahal izan da, ikasleek betetako galdetegi bati esker. Tresna horren bidez datu garrantzitsu ugari lortu dira, hala nola, 46 ikasletik %39,13k dio batzuetan bakarrik ulertzen duela irakurtzen duena, beraz, tresna berriak bilatu beharko lirateke haurrei irakurketa prozesuan laguntzeko. Emaitza hauek ikusita ezinbestekoa da aipatzea irakasleek betetako inkestan ulermenarekin lotutako galderak agertzen direla, eta galdetegi honen bidez eskuratutako datu guztiak ez dituztela umeen errealitate berdina azaltzen. Tutorearen ustez LHko 2.mailako umeekin ez da irakurketa gaitasuna garatu behar, berez 1.mailatik barneratuta izan beharko luketen prozesu bat delako. Baina euskarako irakasleak ez du ideia honekin bat egiten eta eskolan ulermen zailtasunak dituzten umeak daudela azpimarratzen duenez, zer nolako laguntzak eskaintzen dizkien aipatzen ditu, hala nola, testuen moldaketak. Bi irakasleen artean ematen diren desadostasunak galdetegi osoan zehar nabarmenak izan dira, salbuespenak salbuespen.

Egoera hori guztiz lotuta dago ikerketan bildutako beste datu garrantzitsu batekin: ikasleen %30,43 beti eta %19,57 askotan behartuta sentitzen dela irakurtzera. Hau da, irakurketa ez dute aisialdiko jarduera gisa ikusten, betebeharrak gisa baizik. Ikasleek bildutako datuak ikusita, interesgarria izan da irakasleen ikuspuntua aztertzea. Tutorearen iritziz irakurtzeko zaletasuna HHko etapan hasi beharko lirateke, hau da, haurtzaroko lehenengo urtean ez bada era egokian planteatzen Lehen Hezkuntzan askoz zailagoa izaten dela azpimarratzen du. Ildo beretik, alor honetan familien inplikazioa oso urria dela adierazten du, beraz, ikasleen irakurzaletasun maila eskasa dela aitortzen du, baina ez ditu aldaketarako proposamenik egiten. Bestalde, euskara irakasleak egungo errealitatea hori dela aipatu arren, irakurtzen ikasteko eta irakurketa sustatzeko teknikak asko garatu direla baieztatzen du.

Datu guzti hauek kontuan hartuta eta lanaren emaitzen atalean xehetasunez azalduz, ikerketaren lehen faseko ezarritako helburuak bete direla esan daiteke. Ikasleen eta irakasleen galdetegiei esker, eskolaren errealitatea aztertu ahal izan da, haurrek irakurketarekin duten harremana eta irakasleek irakurtzen ikasteko duten ikuspegia kontuan hartuta. Oro har, bildutako datuak ez dira guztiz aldekoak izan; izan ere, haurrei dagokienez, gabeziaren bat aurkitu ahal izan da, esate baterako, irakurketaren ulermenarekin eta irakurtzearen betebeharrarekin lotutakoak.

Lanaren bigarren faseari dagokionez, irudiak haurren irakurketa-prozesuan duen erabilgarritasuna ebaluatu nahi izan da. Horretarako, hitzik gabeko ipuinekin lan egin da, eta haurrek sortutako narrazioak audio grabazioen bidez bildu dira. Lortutako datuak aztertuta, nabarmentzekoa da oso zaila izan dela 25 ikasle inguruko taldeekin istorio bakar bat sortzea, gehienek proposamen desberdinak egiten baitituzte istorioa sortzeko. Baina egoera hori aprobetxatu da, haurrek irudi batek interpretazio ugari dituela ulertzeko eta haien arteko errespetua garatzeko, ikaskideen irudimena baloratuz. Jarduera burutu ondoren, ikasleek eta irakasleak inprimaki labur bat bete ahal izan dute, irudia narratibak sortzeko baliagarria dela uste duten adierazteko. Lortutako datuen arabera, nabarmentzekoa da 44 ikasletik %52,27k bere burua horrelako liburuak irakurtzeko gai ikusten duela, ikusizko alfatazearekin erabat ohituta ez egon arren. Hala ere, datua ez da guztiz aldekoa, zeregin hori bakarrik egiteko gai ikusten ez duten haurren ehunekoa ia nulua izan beharko litzatekeelako. Nolanahi ere, datu horrek jakinarazten digu agian taldean egiteko jarduera bat dela, %72,73k adierazi baitu hitzik gabeko liburuakin egindako irakurketa gehiago gustatu zaizkiola, ohiko liburuekin alderatuta. Irakasleei dagokienez, tutoreak uste du haurrek hitzik gabeko albumak ulertu ahal izateko ikusizko alfabetatzeari buruzko gutxieneko jakinduria izan behar dutela. Hala ere, horrelako liburuak irudimena sustatzen dutela eta pentsamendua garatzeko tresna ezin hobea direla uste du.

Nabarmendutako erantzunak kontuan hartuta, lanaren 2.faserako ezarritako helburuak bete direla esan daiteke. Alde batetik, LHko 1. zikloan hitzik gabeko liburuen erabilgarritasuna aztertu da, izan ere, hurrek ulertu dute irudiek interpretazio ugari izan ditzaketela, eta aktiboki parte hartu dute irakurketa-jardueran. Era berean, datu kuantitatiboek agerian uzten dute irakurketa mota bereziki gustuko izan dutela, baina aipatu behar da ezin izango litzatekeela oso adin txikietan egin, ikasleek irudiaren alfabetatzeari buruzko gutxieneko ezagutza izan behar dutelako.

Gradu Amaierako Lanaren 3.faseari erreparatuz, aipatzekoa da oso emaitza onak lortu direla, istorioak irudien bidez sortzea irakurzaletasuna sustatzeko tresna ona ote den jakiteko. Batez ere, ikasleek azken formularioaren bidez emandako erantzunak kontuan hartuta, azpimarratu behar da 36 ikasleen % 72,22k motibatuta eta gogoz parte hartu dutela liburuen sorkuntzan. Era berean, haurren % 55,56k dio irakurtzeko gogoak gora egin duela horrelako liburuak ezagutzeari eta lantzeari esker. Baina, ikasleen ikusizko ekoizpenen analisiari dagokionez esan beharra dago ikasle guztiek ez dituztela hitzik gabeko albumak sortu. Hobeto esanda, autismoa duten bi ikasleek izan ezik gainerako guztiek haien albuma bukatu ahal izan dute. Ikasle hauentzako zailagoa izan da, erabilitako teknika ez dutelako osotasunean ulertu, komunikazio zailtasunak direla eta. Nahiz eta gainerako ikasleen lanak aztertu izan, kasu honetan helburuetako bat ez da osotasunean bete, ezin izan delako ikasle guztien partaidetza bermatu. Beraz, ondorioztatu dezakegu irakurmena komunikazioaren alderdi bat denez, adierazpen-behar bereziak dituzten umeentzako narrazioei buruzko jarduerak haien errealitatera doitu behar direla, eta horretarako espezialisten laguntza ezinbestekoa suertatzen dela.

Laburbilduz, GrAL honetan irakurketarekin eta artearekin lotutako hainbat alderdi aztertu ahal izan dira. Ikerketa hori egiteko, parte-hartzaileen adinetara egokitutako ikerketa-tresnak sortu dira, eta, oro har, nahiko erantzun positiboak bildu direla esango nuke. Hau da, lanaren lehen fasean ikusi ahal izan da Lehen Hezkuntzako 1. zikloko irakurketaren egoera ez zela guztiz ona, haurren ehuneko handi batentzat ez baitzen jarduera aberasgarria. Baina ikerketa-prozesu osoan zehar, eta ikasgeletan egindako jardueri esker, hala nola, hitzik gabeko liburuak irakurtzeari eta irudiaren bidez albumak sortzeari esker, ikasleen beste alderdi batzuk indartu dira, eta azken galdetegian haien irakurzaletasun maila eta honekiko interesa areagotu egin dela adierazi da. Lortutako emaitzei esker, proposatutako ikerketa lan guztia eta sortutako baliabide pedagogikoa oso erabilgarria izan dela esan daiteke.

7. HAUSNARKETA ETA HOBEKUNTZARAKO PROPOSAMENAK

Irakasle rola alde batera uztea eta ikertzaile baten ikuspegitik jardutea ez da lan erraza. GrAL honen hasiera-hasieratik jakin-min handia egon da lan osoan landu behar zen gaiaren inguruan, eta prestatu diren ikerketa-tresnen bidez hasieran planteatutako galderak ondo egituratzea ezinbestekoa izan da, lanaren helburuak lortu ahal izateko. Ezaugarri horiek kontuan hartuta, lan honen bidez eskolako egoera beste ikuspuntu batetik ikusteko aukera eman du. Hasiera batean pentsa daiteke haurrek irakurketarekin zuten harremana askoz okerragoa izango zela eta ehuneko askoz negatiboagoak lortuko zirela, baina ez da horrela izan. Lan honek irudiak duen garrantziaz, eta irudiari esker beste kontzeptu asko landu daitezkeela, artistikoetaz gain, ohartzeko aukera eman du. Sustatu eta baloratu nahi izan den irudietan oinarritutako literatura motak balio izan du ikasleek literaturaren ikuspegi irekiagoa izan dezaten.

Esan beharra dago ikerketa lan handia egin dela, baina oztopo eta zailtasun ezberdinei aurre egin behar izan zaiela Gradu Amaierako Lana era egokian aurrera eramateko. Alde batetik, zaila izan da bi ikasgeletan jarduerak prestatu ahal izatea, bi tutoreen irakasteko erak kontuan hartu behar izan direlako. Gainera, ikerketa gauzatzeko ezin izan dira nahi beste saio erabili, eta haur batzuen ohiko portaerek ez dute batere erraza jartzen. Ikasle kopuru altuko ikasgelak izateaz gain (25-26 ikasle ikasgelako), ez dira elkar errespetatzen, eta taldeko jarduerak bermatzea zaila izan da. Hala ere, ikasle guztiek aktiboki parte hartu dute jardueretan eta egindako formularioetan beren iritzirik zintzoenak eman dituzte. Baina ikerketarako hobekuntza-planen bat edo aldaketaren bat proposatzekotan, haurren formularioak laburtzea izango litzateke (kasu batzuetan oso luzea iruditzen baitzaie), eta eskolako irakasleak gehiago inplikatzeko egin beharreko jardueretan (ez soilik galdetegiak betetzeko); izan ere, agian lanaren ideia oso simple batekin geratu dira eta ez dute sakondu ikusizko alfabetatzea Hezkuntzan ez lantzeak dakartzan ondorio guztietan, eskolako plangintza eta antolakuntza betetzeko oso lanpetuta egon direlako.

Ikerketa hau nahiko epe mugatuan egin dela kontuan hartuta, ikertu nahi diren alderdiak mugatu behar izan dira, datu zehatzak lortzeko. Hala eta guztiz ere, irakurketa-prozesuaren zailtasunetan eta alfabetatze bisualaren garrantzian dezente sakondu da. Dena den, lan honekin jarraitzeko aukera egongo balitz, irudiaren bidez ikusizko alfabetatzea sustatzeko moduari garrantzi handiagoa eman ahalko litzaioke. Horretarako, talde handiko edo bikotekako jarduera ezberdinak proposatu daitezke, irudia narrazio baten haria izan dadin. Eta, agian, horrelako ekintzak bigarren zikloko ikasleekin egitea interesgarria izango litzateke, 1.zikloko ikasleekin lotutako emaitzekin alderatzeko eta Lehen Hezkuntzan irakurketa beste ikuspegi batetik nola irakats eta bultzatu daitekeen hobeto aztertzeko.

8. ERREFERENTZIAK

- Álvarez, C., eta Ramos, C. P. G. F. (2011). La animación a la lectura en la Educación Primaria: una innovación posible. *Abareque: Revista digital de bibliotecas escolares de la Consejería de Educación del Principado de Asturias*, 3, 1-13.
- Angulo Montolla, J. eta Vivas Garcia, A.M. (2014ko urtarrila). Un abanico de estrategias didácticas para promocionar la lectura con textos literarios. *Experiencias y Propuestas Pedagógicas*, 18 (18), 169-191.
- Barrera-Rea, E.J., García-Herrera, D.G., Mena-Clerque S.E. eta Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6 (1), 465-484.
- Becker, A. (2014). Imagine. [Irudi digitala]. <https://www.amazon.es/Imagine-histoires-Aaron-Becker/dp/2013831579>
- Belmonte R. (2017) Álbumes sin palabras, un pequeño vistazo / Wordless picture books, a little view. *Donde viven los monstruos: LIJ*.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 75-88.
- Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. [Doktorego tesia]. Universitat de Barcelona. Hemen eskuragarri: <https://www.tdx.cat/handle/10803/297430#page=1>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en 5º. grado de educación básica primaria*. Honako webgunetik berreskuratuta: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., eta Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686.
- Celdrán Clares, M.I., eta Zamorano Buitrago, F. (2013). *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*.
- Centro Andaluz de Letras. (d.g.). *Béatrice Rodriguez*. Honako webgunetik berreskuratuta: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caletras/autores/beatrice-rodriguez#:~:text=Estudi%C3%B3en%20la%20Escuela%20de,alcanzado%20un%20gran%20reconocimiento%20profesional>.

- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. In Díez, A., Brotons, V., Escandell, D. eta Rovira, J. (Ed), *Aprendizajes plurilingües y literarios. nuevos enfoques didácticos Aprentatges plurilingües i literaris. nous enfocaments didàctics*. (32-42. or.). Alicante: Universitat d'alacant.
- Colón, M.J. eta Taberero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 17 (3), 31-41.
- Cubel Lasterna, C., Lopez Puchol, J., Navarro Carrilo, M.J., eta Torregrosa Sanches, F. (2017). *Dificultades específicas en el lenguaje y la comunicación. Una guía para la comunidad educativa*. Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport
- Delgado Sanchez, S. (2014). *La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica*. [Gradu Amaierako Lana]. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Del Pozo Nogales, A. (2018). *La incidencia de las estrategias de comprensión lectora en el éxito de la lectura en educación primaria*. [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola.
- Díaz, M. (2021eko maiatzaren 4a). Más del 50% de los problemas de aprendizaje se deben a una falta de comprensión lectora. El Correo. Honako webgunetik berreskuratuta: <https://www.elcorreo.com/familias-bbk-family/problemas-aprendizaje-deben-20210324111321-nt.html>
- Domínguez Márquez, M. (2010ko ekaina). Estrategias para fomentar la lectura. *Padres y Maestros*, (333), 5-9.
- Dondis, D.(2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili. Primera edición: 1973.
- Durán, Teresa. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Octaedro.
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 16 (3), 501-511.
- Etxaniz, X. (1997). *Haur eta Gazte literatura. Kontzeptuaren definizio baten bila*. Pamiela.
- Favila, A. eta Seda, I. (2010). La Conciencia Fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33:3, 399-411. <https://doi.org/10.1174/021037010792215064>
- Flórez-Romero, R., eta Arias-Velandia, N. (2009). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.

- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).
- Gutiérrez Fresneda, R. (2020). *El aprendizaje de la lectura, ¿cuál es el mejor momento para iniciar su enseñanza?* [Gradu Amaierako Lana]. Universidad de Alicante.
- Gutiérrez Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M.I. eta Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 53 (104), 664-681.
- Heras Sanz, E. (2017). *El álbum ilustrado como herramienta docente y potenciadora de la creatividad en Educación Infantil*. [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilboko irakasleen unibertsitate eskola.
- Hernandez Morales, S. (2018). *Los álbumes sin palabras en Educación Infantil. La perspectiva del narrador oral como lector competente*. [Gradu Amaierako Lana]. Universidad de la Laguna, Facultad de Educación.
- Hoster Cabo, B. y Gómez Camacho, A. (2013) Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, págs. 65-76.
- Ibarra, N. (2011 a), «Cómic y educación literaria», en Ibarra, N. (coord.), monográfico «Cómic y premios literarios», *Revista de Literatura Primeras Noticias*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). PISA 2015. Informe español (51). Honako webgunetik berreskuratuta: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:0e5376e8-b094-41f6-b795-44c9102678b7/educainee51provokk.pdf>
- Irakurgunea. (d.g.). *Nola landu hau guztia? Irakurtzeko erak*. <https://irakurgune.euskadi.eus/eu/nola-landu-hau-guztia-irakurketa-moduak>
- Jiménez, S. Y., eta Rubio, E. L. (2013). El proceso de construcción del hábito lector, aportaciones desde las TIC. *Lenguaje y textos*, (37), 133-140 orr.
- Las lecturas de Guillermo. (2015eko urtarrilaren 25a). *“Imagina” de Aaron Becker*. Honako webgunetik berreskuratuta: <https://laslecturasdeguillermo.wordpress.com/2015/01/25/imagina-de-aaron-becker/>
- Laka Garamendi, O. (2013). Irakurzaletasuna sustatzeko teknikak: esperientziak haur eta lehen hezkuntzan. [Gradu amaierako lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola, Espainia. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/14070/TFG_Laka_Garamendi.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Lee, S. (2008). La Ola. [Irudi digitala]. <https://www.barbarafioreeditora.com/suzylee/la-ola/>

Lee, S. (2010). Sombras. [Irudi digitala].
<https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/sombras>

Literatura SM, (d.g.). *Colección Pictogramas*. Honako webgunetik berreskuratuta:
<https://es.literaturasm.com/coleccion/pictogramas#gref>

Lluch, G. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Macias Figueroa, F.M. eta Marcillo García, C.E. (2021). Los cuentos interactivos como herramienta didáctica para fomentar el hábito de la lectura. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6 (3), 958-976.

Manjón, D. G. (2013ko apirilaren 18a). Evaluación psicopedagógica de las dificultades de la lectura. Universidad de Cádiz, Jornada Provincial de Orientación.

Marchesi, Alvaro (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación, ezohikoa*, 15-35.

Martos Núñez, E. eta Fernández-Fígares, M.C. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Red Internacional de Universidades Lectoras.

Merino Maya, R. (2021). Haur eta Gazte Literaturaren presentzia eskolan. [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Hezkuntza eta Kirol Fakultatea.

Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 153-167.

Montesdeoca Almeida, C.P. (2017). Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil "Ciudad de San Gabriel" D.M.Q, periodo 2014- 2015. [Doktorego-tesia]. Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Oltra Abarca, V. (2019ko uztailaren 11a). *La dislexia: recuperación de los problemas de lectoescritura*. Honako webgunetik berreskuratuta: <https://dislexiaeuskadi.com/la-dislexia-recuperacion-de-los-problemas-de-lectoescritura/>

Ortiz Salazar, M. A., eta Peña Castaño, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117.

Paré, C., eta Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 134-143.

Peng eta Hu, (2016). *Hirameki. El genial pasatiempo de la mancha y el garabato*. México: Sexto piso.

Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y a la promoción lectora. In López Gomez, P. eta Santos-Paz, J.C. (ed), *Guía para bibliotecas escolares* (261-290.orr.).

- Pino, V. (2013ko uztailaren 9a). *Suzy Lee*. Honako webgunetik berreskuratuta: <https://granliteraturaenlainfancia.wordpress.com/2013/08/09/suzy-lee/>
- Portellano Pérez, J. A. (2015) Neuropsicología del lenguaje infantil. In *Neuropsicología infantil*. Editorial Síntesis, S.A.
- Quiroa, V. I. (2017ko ekaina). Cuento interactivo y su incidencia en la comprensión lectora. Mexico.
- Rayner K. eta Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Redie, E.E. (d.g.). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Risquez Sáez, E. (2019). *Analizando álbumes infantiles. Obras publicadas en 2017-2018*. [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Hezkuntza eta Kirol Fakultatea.
- Rodríguez, B. (2009). *Ladrón de Gallinas*. [Irudi digitala]. <https://librosdelzorrojo.com/ca/catalog/ladron-de-gallinas/>
- Rodríguez, B. (2015). *Amigos*. [Irudi digitala]. <https://librosdelzorrojo.com/catalogo/amigos/>
- Romero Andonegui, A., Tejada Garitano, E. eta Garay Ruiz, U. (2018). Irakurtzeko gaitasuna Haur Hezkuntzan. Teoritaik praktikara. *TANTAK*, 29 (2), 99-118 orr. <https://addi.ehu.es/handle/10810/47593>
- Romero, A. (2015). *Irakurketa zailtasunei aurrea hartzeko software didaktiko baten diseinua eta ebaluazioa*. [Doktoretza-tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Romero Cuevas, S. (2015). LA INTERPRETACIÓN DE LA IMAGEN EN LA INFANCIA. Acercamientos al álbum ilustrado para la comprensión de la imagen. [Gradu Amaierako Lana]. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Bogotá.
- Sastrias M. (2003). *Cómo motivar a los niños a leer. Lecto-juegos y algo mas*. México: Editorial Pax México.
- Silva-Díaz, C. (2012). El libro álbum es un terreno propicio para experimentar. *Revista de letras*.
- Snow, C., Burns, M., eta Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Sulzby, E., eta Teale, W. (1991). Emergent literacy. R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal eta P.D. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*, 727- 758. New York: Longman.
- Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56.
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), 423-432.
- Urkiza, A. (d.g.). “La literatura es un instrumento maravilloso para cambiar el mundo”. [Hirugarrenen elkarrizketak]. *Emakunde aldizkaria*, (75), 20.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faisca, L., Reis, A., eta Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102, 827-842.
- Villa-Castro, T.M., García-Herrera, D.G., Cárdenas-Cordero, N.M. eta Erazo-Álvarez, J.C. (2020). El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6 (1), 485-511.
- Villar Santos, R. (2021). *Creación de un álbum ilustrado para favorecer la alfabetización visual en la etapa infantil. El cuento que te lee la mente*. [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilboko Hezkuntza Fakultatea.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

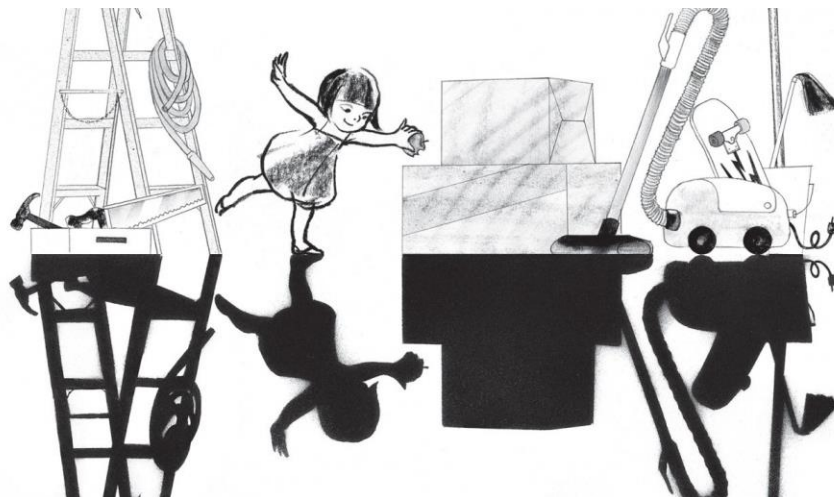
9. ERANSKINAK

1. ERANSKINA: Hitzik gabeko albumen egileak

- **Suzy Lee:** 1974an Seoulen (Korea) jaioako artista eta ilustratzailea da. Pintura ikasi zuen Seoul National Universityn (1992-1996) eta Liburuaren Arteen Masterreko gradua lortu zuen Londresko Camberwell College of Arts-en. Hitzik gabeko liburuak egiteagatik da ezaguna. Ilustrazioengatik nabarmentzen dira, irakurle bakoitzak emandako esanahi desberdinak ematen dituen istorio bat kontatzeko gai baitira. Hurrei zuzenduta egon arren, adin guztietako jendeak gozatzen ditu, haien marrazkiak benetako sentsazioak transmititzeko gai baitira. Obra aipagarriak: La Ola eta Sombras (Pino, 2013).

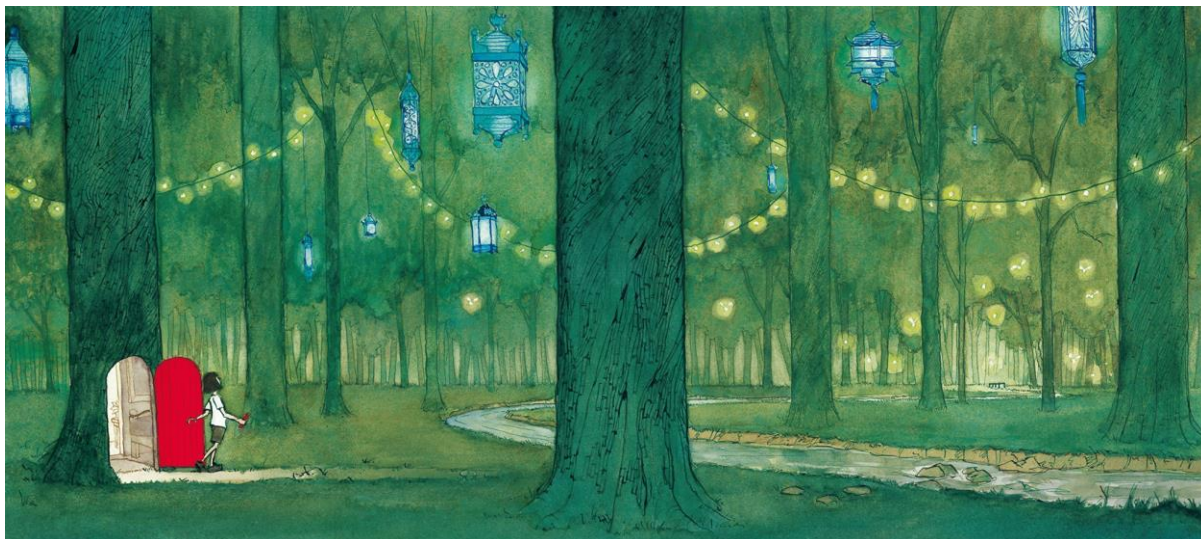


1.irudia: "La Ola" izeneko hitzik gabeko albumaren pasartea.



2.irudia: "Sombras" hitzik gabeko albumaren pasartea.

- **Aaron Becker:** artista gisa lan egin du Lucasfilm, Disney eta Pixar bezalako zinema estudioetan, non pertsonaien, istorioen eta pelikulen itxura definitzen lagundu zuen. *“Imagine”* bere lehen liburua da. Oso liburu berezia da, eta -sarrera laburra izan ezik- ez dago testurik: irudimena garatzeko gonbita egiten duten irudi iradokitzaile eta iradokitzaileak baino ez daude, eta, beraz, irakurketa ugari eskaintzen ditu. Pasatzen diren orrialde guztietan, haurrek hurrengo orrialdean gertatuko dela imajinatu ahal izango dute (Las lecturas de Guillermo, 2015).



3.irudia: *“Imagine”* hitzik gabeko liburuaren irudia.



4.irudia: *“Imagine”* liburuaren atal ilustratua.

- **Beatrice Rodríguez:** Estrasburgoko Dekorazio Arteen Eskolan ikasi zuen. Haurrentzako liburuak ilustratu ditu Frantziako argitaletxe garrantzitsuentzat, eta egunkarietarako komikiak ere egin ditu, eta aintzatespen profesional handia lortu du haiekin. Oilarra, azeria eta oiloa eta lagunak protagonista dituzten hitzik gabeko albumen trilogia argitaratu du, baita “Amigos” izeneko liburua ere (Centro Andaluz de Letras, d.g.).



5.irudia: “Ladrón de gallinas” hitzik gabeko albumaren atala.



6.irudia: “Ladrón de gallinas” hitzik gabeko albumaren pasarte.



7.irudia: “Amigos” albumaren irudia.

2. ERANSKINA: ikerketa tresnen bereizketa

IKERKETA FASEAK	ERABILITAKO IKERKETA TRESNAK
1. Fasea: eskolako errealitatea aztertzea.	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasleen 1. galdetegia. - Irakasleen 1. galdetegia. - Behaketa koaderno.
2. Fasea: irudia irakurketa-prozesuaren laguntzaile.	<ul style="list-style-type: none"> - Audio grabazioa. - Behaketa koaderno. - Ikasleen 2. galdetegia - Irakasleen 2. galdetegia.
3. Fasea: ikasleek sortutako ipuinen eraginkortasuna.	<ul style="list-style-type: none"> - Behaketa koaderno. - Ikasleen 3. galdetegia. - Argazkiak.

5.taula: ikerketa tresnen antolaketa.

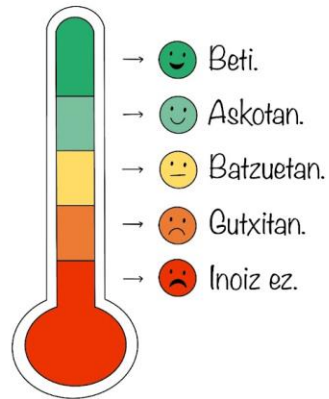
3. ERANSKINA: ikasleentzako 1.galdetegia

Izena: _____ Gela: _____

Data: _____

Irakurketaren inguruko galdetegia

Galderak erantzuteko termometroa margotu behar da. Noraino margotu behar duzun jakiteko begiratu marrazkia.



<p>Ozenki irakurtzea gustatzen zaizu?</p> 	<p>Irakurtzen dituzun liburuak erraz ulertzen dituzu?</p> 	<p>Irakurtzera behartuta sentitzen zara?</p> 
<p>Etxean ipuinak irakurtzen dituzu?</p> 	<p>Liburu mota ezberdinak irakurtzen dituzu?</p> 	<p>Liburuetako marrazkiei garrantzia ematen diezu?</p> 
<p>Eskolako irakurketa ekintzak motibagarriak dira?</p> 	<p>Euskarazko liburuak irakurtzen dituzu?</p> 	<p>Zein da gehien gustatzen zaizun liburua?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

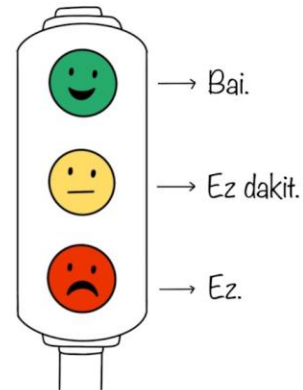
4. ERANSKINA: ikasleentzako 2.galdetegia

Izena: _____ Gela: _____

Data: _____

Hitzik gabeko albumen galdetegia

Gogoratu nola sentitu zaren hitzik gabeko albumak irakurri ditugunean eta ondoren erantzun galderak semaforoa margotuz.



Liburu mota hauek ezagutzen zenituen?

Zaila iruditu zaizu irudien bidez istorio bat kontatzea?

Gai ikusten zara honelako liburu bat zuk bakarrik kontatzera?

Hitzik gabeko liburuak irakurtzea gustatu zaizu?

Nahiko zenuke honelako liburu bat sortzea?

Zer nahiago duzu? (Aukeratu bat).

- Hitzak dituzten albumak.
- Hitzik gabeko albumak.

5. ERANSKINA: ikasleentzako 3.galdetegia

Izena: _____ Gela: _____

Data: _____

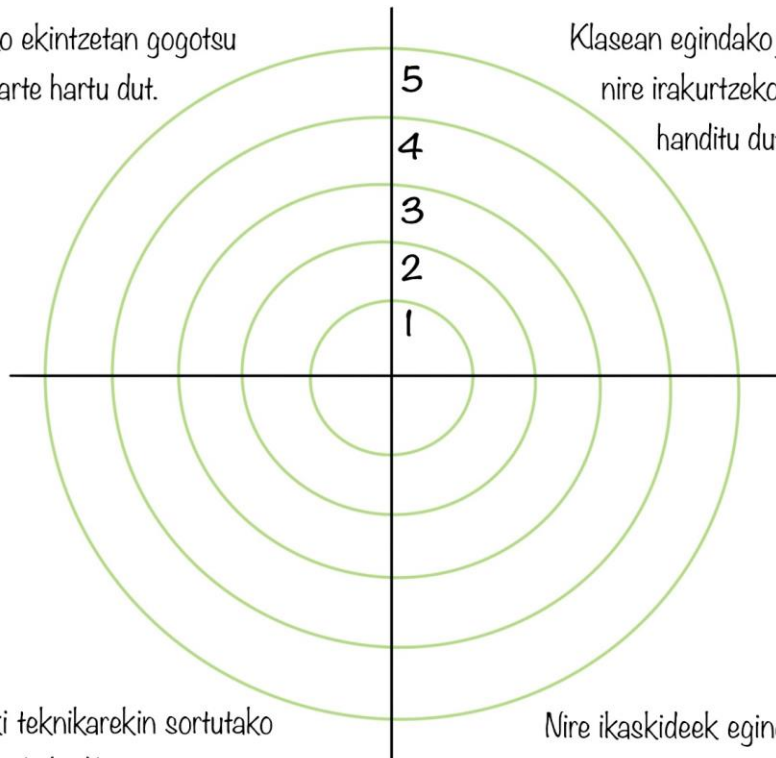
Autoebaluazioa

Erantzunak emateko diana margotu behar da. Noraino margotu behar duzun jakiteko zenbakien azalpena begiratu.

- 5 → Beti.
- 4 → Askotan.
- 3 → Batzuetan.
- 2 → Gutxitan.
- 1 → Inoiz ez.

Egindako ekintzetan gogotsu parte hartu dut.

Klasean egindako jarduerak nire irakurtzeko gogo handitu dute.



Hirameki teknikarekin sortutako hitzik gabeko liburua egitean ez ditut zailtasunak izan.

Nire ikaskideek egindako lana errespetatu eta baloratu dut.

Oharrak: _____

6. ERANSKINA: Irakasleentzako 1.galdetegia**IRAKASLEEKIN ELKARRIZKETA: GALDETEGIA**

Irakaslea: Ikasturtea eta gela:	Data: Eskola:
--	--------------------------------

1. Nolakoa da irakurketaren egoera hezkuntzan? Ikasleei irakurtzea gustatzen zaie edo irakurtzeko ohitura dute?
2. Nola garatzen da ikasleen irakurketa gaitasuna eskolan?
3. Zure ustez eskolan erabiltzen diren materialak umeen irakurketa prozesua ahalbidetzen dute? Zergatik?
4. Zer nolako materiala prestatzen diozu behar bereziak dituzten ikasleei irakurtzen ikas ditzaten?
5. Zer nolako ekintzak egiten dituzu ikasleen irakurketa garatzeko?
6. Ikasleek egunero ozen irakurtzen dute (adibidez, ariketa baten azalpena)? Uste duzu baliagarria dela?
7. Zer egiten da ikasle batek irakurketarekin zailtasunak dituela somatzen denean?
8. Zure iritziz ipuinetako irudiek umeen ulermen prozesua ahalbidetzen dute?
9. Nola lagunduko zenuke irakurtzeak frustrazioa eragiten dion ume bati?

7. ERANSKINA: Irakasleentzako 2.galdetegia**IRAKASLEEN GALDETEGIA: HITZIK GABEKO ALBUMAK**

Irakaslea:	Ikasturtea:
Gela:	Eskola:

GALDERAK	ERANTZUNAK			OHARRAK
	BAI	EZ	EZ DAKIT	
Umeei bideratutako hitzik gabeko albumak ezagutzen zenituen?				
Liburu hauetako irudiak interpretazio bakarra dutela uste duzu, hau da, ume guztiek berdin ulertuko dutela istorioa?				
Uste duzu umeentzat erraza dela irudi bat irakurtzea?				
Mota honetako liburuak gelan irakurtzeko ikasleek ezagutza minimo batzuk izan behar dituztela (irudien interpretazioetaz) pentsatzen duzu?				
Jakinda liburu mota hauek existitzen direla etorkizunean erabiliko zenituzke?				

- Klasean egindako jardueran oinarrituz laburki azaldu zer iruditu zaizun hitzik gabeko liburuei emandako erabilpena:

--

8. ERANSKINA: Ikasleek sortutako narrazioak**HITZIK GABEKO LIBURUEN NARRAZIOAK → AUDIO GRABAZIOAK**

Ikasgela: LH 2A	Albumaren izenburua: <i>Ladrón de gallinas</i>
<p>Ikasleek asmatutako istorioa:</p> <p style="text-align: center;">Izenburua euskaratu zuten: <u>“Oiloen lapurra”</u></p> <p>Bazen behin hartz, oilo, oilar, txita eta untxia animaliak basoko etxe batean. Bat-batean azeria agertzen da eta oilo bat lapurtzen du. Beste animaliek esaten dute: “begira begira oiloa lapurtzen dago”. Azeria korrika joaten da. “Goazen ez utzi joatea” esaten dute animaliak. Azeria basora korrika joan da eta beste animaliek (oilarra, hartza eta untxia) oso nekatuta daude baina haien atzetik joaten dira “Benga jarraitzen dugu” esanez.</p> <p>Gaua heldu denean azeria oiloarekin zuhaitz batera igo dira. Zuhaitza eskalatu eta rama batean lo egitera gelditu dira. Azeria oraindik ez du oiloa jan, lurra laua aurkitu behar duelako oiloa gustura jan ahal izateko. Hurrengo egunean, azeria mendirantz abiatu da, baina hartzak ikusi ditu eta “begira hor dago” esan du. Animalia guztiak haien atzetik menditik joan dira. Baina azeria eta oiloa mendiko kobazulo batean sartu dira. Hartzak sartzen saiatu da, baina bere ipurdi lodiarekin ezin du. Bitartean, azeria eta oiloa sakera jolasten egon dira, agian lagunak direlako. Eguzkia joan da eta beste animaliek ezin direnez kobazuloan sartu gaua menditorrean pasa dute. Hartza oso nekatuta dagoenez untxia egurraren bila joan da sua egiteko, “bai ideia ona” dela esanez. Hau da, animalia hauek agian familia edo lagunak dira eta haien artean laguntzen dira. Bitartean, azeria eta oiloa kobazuloan bero-bero daude kobazulo barruan kandela bat dutelako.</p> <p>Jarraian, eguna heltzean azeriak kobazuloaren beste aldetik atera da, hau da, plan bat zeukan! Azeriak esan du “txalupara igoko naiz” eta oiloak berarekin batera joan da. Gainerako animaliek haien atzetik joan dira, baina txalupa bakarra dagoenez ezin dira itsasora joan. Hori dela eta, animaliek haien itsasontzia asmatu zuten, bata bestearen gainean jarriz hartzaren gainean untxia eta untxiaren gainean oilarra. Itsasoan egonda animaliek beldurra dute, olatu handiak eta marrazoak daudelako.</p> <p>Ondoren, uharte batera heldu dira. Hartza, untxia eta oilarra bustita daude ez direlako</p>	

txapulaz heldu. Oraindik ez dakigu non dauden azeria eta oiloa, baina beste animaliek hondartzan dagoen etxe batekin egiten dute topo. Etxearen lehiotik begiratzen dute barruan dagoena ikusteko. Hartzak “zer gertatzen da hemen?” esaten du etxe horretara sartzen diren bitartean. Azeriak oiloari azalpenak ematea esaten dio. Oiloak beste animaliekin hitz egiten du eta esaten die “ez, ez kezkatu azeria nire laguna da”. Hartzak, untxia eta oilarra harrituta gelditu dira, baina egoera ulertu eta haiek ere lagunak egin dira. Azkenik oilarra eta azeria uhartean bizitzera gelditu dira. Azeriak beste animaleei “agur benur, barkatu arazoagatik” esan die.

Ikasgela: LH 2B

Albumaren izenburua: *Ladrón de gallinas***Ikasleek asmatutako istorioa:**Izenburua euskaratu zuten: “Oiloen lapurra”

Bazen behin animali batzuk baserri batean: hartza, untxia, txitak, oilarra eta oiloa. Bat-batean azeria agertu zen eta oiloa lapurtu zuen. Gainerako animaliek bere atzetik korrika joan ziren esanez: “eee ez lapurtu gehiago, beste txitak amarik gabe geldituko dira.” Animaliek azeria jarraitu zuten oiloa erreskatatzeko. Gaua heltzen hasi zen eta animali guztiek oso nekatuta zueden basotik korrika ibili zirelako. Baina azeria korrika egiten jarraitzen du gau iluna heldu arte, momentu horretan zuhaitzetara igo eta oiloarekin lo egiten du. Beste animaliak (hartza, untxia eta oilarra) oso hurrin ikusten dira, azeriak haiek baino azkarrago joan direlako.

Hurrengo egunean oilarra “Kukurukuuu” esaten duenean hartza, untxia eta oilarra erreskatearekin jarraitzen dute. Baina azeria eta oilarra mendian gora joan dira eta besteak baino askoz azkarrago joan direnez kobazulo batean izkutatzea lortu dute. Agian azeriak oiloa lapurtu du ez dituelako lagunik edo jateko hartu du. Beste animaliek ezin izan dira kobazuluan sartu, hartza oso handia denez ez da zulotik sartu. Azeria eta oiloa egun guztia kobazulo barruan pasatu zuten, gainera sua egin zuten eta bero-bero daude. Aldiz, hartza, untxia eta oilarra kanpoan itxoiten daude, besteak kobazulotik atera arte. Geroago, azeriak eta oiloak kobazuloaren beste alde batetik korrika ateratzen dira, hondartza bidean eta txalupa batean igotzen dira. Oiloa oso pozik ikusten da, oporretan egongo balitz bezala eta eguzkitako betaurrekoak darama. Ez zeudenez txalupa gehiago beste animaliek azkar azkar beste bat sortu behar izan zuten. Hartzaren gainean untxia eta oilarra igo zirenez,

guztien artean igerika joan ziren besteen atzetik, baina pixkat beldurtuta zeudela ematen zuen, itsasoan marrazoak zeudelako.

Animaliak etxe bat duen uharte batera heltzen dira. Azeria eta oiloa ez dira agertzen, baina beste animali guztiak oso bustita eta nekatuta daude. Uhartetik ibiltzean etxearekin topo egin dute eta lehioetik begiratzen daude. Hartza, untxia eta oilarra etxera sartzerakoan oiloa eta azeria salda edaten ikusten dituzte. Egoera ikusita oiloa haiekin hitz egiten du, azeria bere laguna dela azaltzeko. Animaliei egoera ulertzea kostatzen zaie baina ulertzen dute. Oiloa eta azeria pozik pozik daudenez haien artean muxuak eta besarkadak ematen dituzte, agian bikotea dira. Azkenean, oilarra, hartza eta untxia txalupan bueltatzen dira haien baserrira eta oiloa eta azeria uharteko etxean bizitzera gelditzen dira.

Ikasgela: LH 2B

Albumaren izenburua: **Amigos**

Ikasleek asmatutako istorioa:

Izenburua euskaratu zuten: “Lagunak”

Bazen behin, Markel izeneko ume bat. Bere ama agurtzen du eta eskolara joaten da. Bidetik tunel ilun batetik pasa da, haserre dagoen txakur baten albotik ibili eta lapur batekin egiten du topo. Markel oso urduri eta beldurtuta dago, baina aurrera egiten du. Bitartean, Lasai izeneko txakur batek bere etxeko lehioetik Markel nora doan begiratzen ari da. Umea eskolara heltzen da.

Eskola eguna bukatzean Lasai txakurrak itxaroten ari du. Markelek isututa gelditzen da, baina Lasaik musu bat ematen dio. Gainera, Lasai txakurrak Markel umea bere etxera joaten laguntzen du, berriro beldurra ez izateko. Markelek oso pozik heldu da etxera.

Hurrengo egunean, Markel eskolara joan behar da, baina etxetik ateratzean Lasairekin topatzen da. Markel oso pozik joaten da eskolara, Lasai berekin dagoelako. Orduan,

- “Agur Lasai eskolara noa, gero ikusiko gara” esaten dio Markelek.
- “Guau guau” erantzuten dio Lasaik.

Baina eskolatik ateratzean Lasaik ez zegoen. Orduan Markelek “LASAAI, LASAAAI”

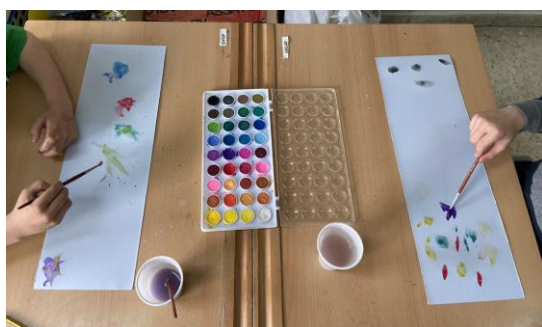
oihukatzen du, ea topatzen duen. Bat-batean Markelek Lasai ikusten du. Baina Lasai oso triste dago, bere jabea egoitza batean dagoelako. Lasaik egoitzaren kanpoaldetik bere jabea begiratzen ari da. Markelek horretaz ohartzen denean triste jartzen da. Geroago, Markelek “Lasai, joango gara hor barrura eta esango diogu pertsona bati non doan ze agian ikusi ahal duzu” azaltzen dio. Orduan, biek sartzen dira eta idazkariarekin hitz egiten dute. Baimena ematen diete eta Lasaik bere jabe zaharrarekin batzen da. Jabeak oso pozik jartzen da eta hirurok lorategian jolasten dute. Baina umea eta txakurra joan behar dira,

Fin calabazin.

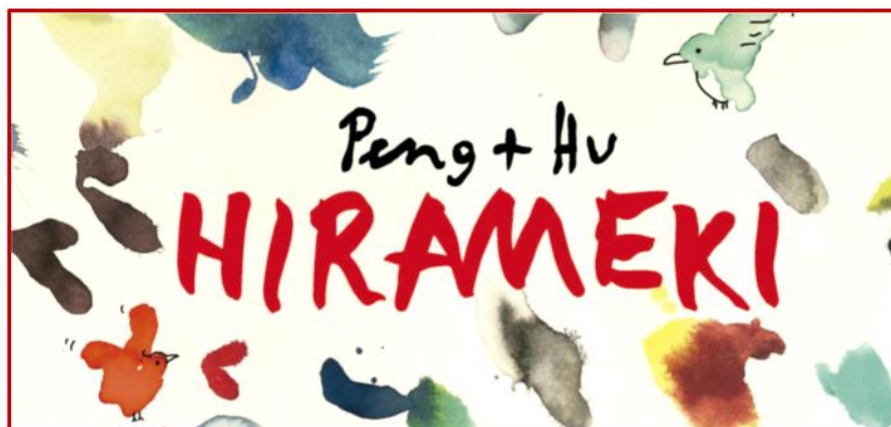
9. ERANSKINA: behaketa koaderno**BEHAKETA KOADERNOA****Data:****Tokia:****Ikasturtea eta gela:****Partehartzaileak:**

EGOERAREN DESKRIBAPENA	INTERPRETAZIOA

10. ERANSKINA: ikasleen ikusizko ekoizpenak



11. ERANSKINA: hirameki teknikaren *powerpointa*



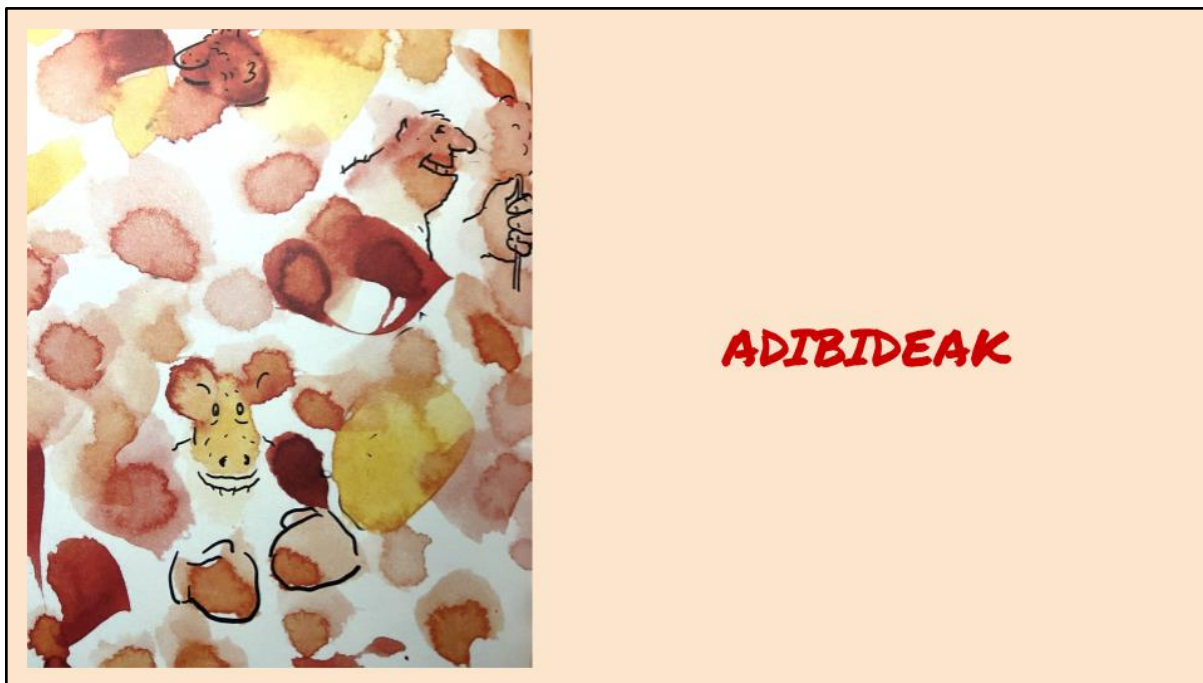
AINHOA LAGO

ZER ESAN NAHI DU HIRAMEKI?

“Gauza txikietan zorientasuna aurkitzea.”



PENG + HU



Orbanaren formak irudia sortu ahal du.



Orban berdinean irudi ezberdinak aurkitu ahal dituzue.



Orbanetatik kanpo irudia sortu ahal da.



Orban guztiak erabiliz irudi handi bat sortu ahal da.



ORAIN ZUEN TXANDA HELDU DA!

LEHENENGO ATALA: urmargoekin orbanak egitea.



BIGARREN ATALA: figurak aurkitzea.



ERREFERENTZIAK

Peng+Hu, (2016). *Hirameki. El genial pasatiempo de la mancha y el garabato. Sextopiso.*