

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

**SOLASALDI ARTISTIKO DIALOGIKOAK HAUR HEZKUNTZAN:
GELAKO ELKARRIZKETAREN BILAKAERAREN KASU
AZTERKETA**

Egilea: Ane Santiago Garabieta

Zuzendaria: Igone Aróstegui Barandica

Leioan, 2022ko ekainaren 6an

AURKIBIDEA

1. SARRERA	2
2. MARKO TEORIKOA.....	3
2.1. Haur hezkuntzako dekretua.....	3
2.1.1. Hizkuntza eta Literaturarako Konpetentzia	4
2.1.1.1. Elkarrizketa ikasgelan	4
2.1.2. Konpetentzia Sozial Zibikoa	5
2.1.2.1. Hezkuntza inklusiboa.....	6
2.1.2.2. Solasaldi Dialogikoak	7
3. METODOLOGIA	9
4. LANAREN GARAPENA	10
4.1. Ikerketaren helburuak	10
4.2. Azterlana diseinatzea	10
4.3. Egoera hautatzea, taldeak eta ezaugarriak	10
4.4. Datuak biltzeko tresnak deskribatzea.....	11
4.5. Prozedura	11
4.5.1. SAD saioen aplikazioaren aurretik.....	11
4.5.2. SAD saioen aplikazioa	12
4.5.3. SAD saioak aplikatu ostean	12
4.6. Materialen prestakuntza	13
4.7. Bildutako datuak aztertzea: T-SEDA.....	13
5. DATUEN ANALISIAK ETA EMAITZAK.....	15
6. ONDORIOAK.....	21
7. ETIKA ETA DATU PERTSONALEN BABESA	22
8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....	23
9. ERANSKINAK	27

SOLASALDI ARTISTIKO DIALOGIKOAK HAUR HEZKUNTZAN: GELAKO ELKARRIZKETAREN BILAKAERAREN KASU AZTERKETA

Ane Santiago Garabieta

UPV/EHU

Ikerketa honen helburua *Solasaldi Artistiko Dialogikoek* (SAD) Haur Hezkuntzako ikasgeletan izan dezaketen eragina aztertzea izan da. Hain zuzen, ikasleen arteko elkarrizketaren eboluzioan izan dezaketen inpaktua ezagutzea. SAD-ak artelan klasiko bat ardatz hartuta, interakzio berdinezaleen bidez, ezagutza partekatua sortzeko baliabideak dira. Hala nola, horietan baliatzen diren materialak pintura, arkitektura, eskultura eta arte eszenikoak izan daitezke. Ikerketan, Haur Hezkuntzako 12 ikasleko gela batean, 4 SAD saio egin ziren, bakoitzerako artelan bat baliatuz. Datuen azterketa gauzatzeko, *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis (T-SEDA)* tresna baliatu zen, gelako elkarrizketaren funtsezko alderdiak kodetzeko modu deduktiboan. Atariko emaitzen arabera, ikasleek elkarrizketa mota askotarikoak erabiltzen zituzten: aurka egitearen, arrazoibidera gonbidatzearen eta esplizituki arrazoitzearen alderdian. Era horretan, SAD saioak Haur Hezkuntzako ikasleek interakzioa aberatsagoak izateko tresna direla ondoriozta daiteke.

Solasaldi Artistiko Dialogikoak, Ikaskuntza Dialogikoa, Haur Hezkuntza, gelako elkarrizketak, komunikazio estrategiak

El objetivo de este estudio ha sido analizar el impacto que las Tertulias Artísticas Dialógicas (TAD) en el aula de Educación Infantil. Concretamente, en la evolución del diálogo entre el alumnado. En total, se realizaron 4 sesiones TAD con 12 alumnos entre 4-5 años, basándose en obras de arte diferentes. Para analizar los datos, se utilizó la herramienta *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis (T-SEDA)* para codificar deductivamente los aspectos fundamentales del diálogo en el aula. Según los resultados preliminares, los alumnos utilizaron tipos de diálogo más variados en cuanto rebatir, invitar al razonamiento y razonar explícitamente. Así, se puede concluir que las TAD son una herramienta para que los alumnos de Infantil tengan más riqueza en la interacción.

Tertulias Artísticas Dialógicas, Aprendizaje Dialógico, Educación Infantil, diálogos de aula, estrategias comunicativas

The aim of this study was to analyse the impact of the Dialogic Artistic Gatherings (DAG) in the Early Childhood Education classroom. Specifically, on the evolution of dialogue between pupils. In total, 4 DAG sessions were carried out with 12 pupils aged 4-5 years, based on different works of art. To analyse the data, the *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis (T-SEDA)* tool was used to deductively code the key aspects of classroom dialogue. According to the preliminary results, students used more varied types of dialogue in terms of rebuttal, inviting reasoning and explicit reasoning. In this way, it can be concluded that the DAGs are a tool to provide Infant School pupils with more richness in interaction.

Dialogic Artistic Gatherings, Dialogic Learning, Early Childhood Education, classroom dialogues, communicative strategies

1. SARRERA

Haur Hezkuntzako etapatik kalitatezko hezkuntza ematea, ikasleen etorkizunean eragin zuzena duen faktorea da (García eta Villardón-Gallego, 2016). Hori horrela, lehen haurtzarotik UNESCO-k 2030-erako proposatzen duen kalitatezko hezkuntzaren helburua (ODS 4) aplikatzea ezinbestekoa da. Horretarako, bizitzako lehen urteetatik hezkuntza inklusiboa bultzatzeko, INCLUD-ED-ek identifikatutako Hezkuntza Jarduera Arrakastatsuen aplikazioaren bidez gauza daiteke.

Aurreko paragrafoaren gaiarekin jarraituz, Hezkuntza Jarduera Arrakastatsuen artean Solasaldi Dialogikoak aurki daitezke. Horietan artean, mota ezberdinetakoak identifika daitezke, adibidez, Solasaldi Literario Dialogikoak (Fernández-Villardón et al., 2021), Solasaldi Teologiko Dialogikoak (Ceballos et al., 2020) eta Solasaldi Artistiko Dialogikoak (Apaolaza, 2011). Aipatutako Solasaldi Dialogiko guztietan, partaideek elkarren artean eztabaidatzen dute, betiere berdintasuneko elkarrizketan (Soler-Gallart, 2019). Era horretan, Mercer-ek (1995) hobetsitako elkarrizketa esploratzailea izaten da, ikasleek elkarren atean jakintza eraikitzen dutelako eta ekarpenak kritikoki arakutzen dituztelako, emandako justifikazioan oinarrituz. Hain zuzen, Vygotsky-k (1978) planteatu zuen haritik, ikaskuntzen garapena plano sozialean hasten da eta ondoren modu indibidualean jarraitzen du. Solasaldi Dialogikoen bitartez, ikasleek lan literarioak taldean eztabaidatzeko aukera dute, ondoren prozesu intramentalak garatzeko.

Ikerketa ugari aurkitu daiteke, Solasaldi Dialogikoen eraginkortasuna aztertzen dutenak (Beamonte et al., 2020). Hauek gehienbat, Solasaldi Literario Dialogikoen inguruak dira, hauek baitira hedatuak (Lopez de Aguilera, 2019). Hala ere, Solasaldi Artistiko Dialogikoei dagokionez, horien inplementazioa eta eraginaren inguruan ez dago ebidentzia askorik eta are gutxiago Haur Hezkuntzako esparruan. Beraz, lan honetan, Haur Hezkuntzako ikasgela batean esku-hartze gisa Solasaldi Artistiko Dialogikoak aplikatzea planteatzen da, hauek ikasleen elkarrizketa gaitasunean izan dezaketen eragina aztertzeko, ikerketa kualitatiboaren bitartez.

Esanak esan, arrakasta akademiko eta soziala bermatzeko, hezkuntza inklusiboagoa izan behar da. Horretarako etorkizuneko irakasle bezala, ezinbestekoa da kalitatezko hezkuntza, hots, ebidentzia zientifikoetan oinarritutako hezkuntza bultzatzea. Bide horretatik proposatzen da lan hau erabateko.

Aurkezten den lana, osotasunean, lau atalez osatuta dago. Lehendabizi, lanaren esparru teorikoa aurkitu daiteke. Horretan, elkarrizketaren garrantzia eta aurki daitezkeen mota ezberdinak adierazten dira, kalitatezko hezkuntzaren barnean gertatzen diren jardueretako batean zentratuz. Jarraian, metodologiaren atalean, ikerketaren helburuekin batera, honen prozedura, ikerketa-tresna eta datuen analisisa biltzen dira. Ostean, datuen analisiaren osteko ondorioak azaltzen dira. Bukatzeko, lanean erabilitako aipuak ageri dira bibliografiaren atalean.

2. MARKO TEORIKOA

Hurrengo atalean, lanaren esparru teorikoa azaltzen da. Lan honetan planteatzen diren Solasaldi Artistiko Dialogikoen bitartez, gehienbat Haur Hezkuntzako dekretuan biltzen diren bi kompetentzia lantzen dira: hizkuntza eta literaturarako kompetentzia, eta kompetentzia sozial zibikoa. Lehenengoari dagokionez, honek hizkuntza eta komunikatzeko gaitasunak biltzen ditu. Era horretan, Mercer-ek eta Vigosky-k eraikitako teoriak azaltzen dira, beste batzuekin batera. Bigarren kompetentziari erreparatuz, INCLUD-ED-ek identifikatutako Hezkuntza Ekintza Arrakastatsuek (HEA) aipatzen dira Solasaldi Dialogikoetan zentratuz. Praktika honek hezkuntza inklusioa bermatzen du, UNESCO-k 2030-rako planteatzen duen laugarren helburua, hain zuzen.

2.1. Haur hezkuntzako dekretua

Haur Hezkuntzako dekretuaren barnean, hainbat alderdi aurki daitezke (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa). Horietan ikasleentzat alderdi akademiko eta pertsonalerako lantzea beharrekoak diren esparruak adierazten dira. Are gehiago, honen barnean kompetentzia motak aurki ditzakegu: oinarrizko zehar-kompetentziak (hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia; ikasten eta pentsatzen ikasteko kompetentzia; elkarbizitzarako kompetentzia; ekimen eta espiritu ekintzailerako kompetentzia, eta norbera izaten ikasteko kompetentzia) eta oinarrizko kompetentzia espezifikoak (hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia; matematikarako kompetentzia; zientziarako kompetentzia; teknologiarako kompetentzia; kompetentzia sozial eta zibikoa; arterako kompetentzia eta kompetentzia motorra). Aipatutako kompetentzia hauek bi eremutan banatzen dira: “Nortasunaren eraikuntzaren eta ingurune fisiko eta sozialaren ezagueraren eremua” eta “Nortasunaren eraikuntzaren eta komunikazioaren eta adierazpenaren eremua”. Ereku bakoitzean, eduki, helburu eta lorpen-adierazleak azalduta daude.

Lan hau, Solasaldi Artistiko Dialogikoen arloan zentratuko denez, nagusiki jorratuko diren konpetentzia espezifikoak hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzian eta konpetentzia sozial eta zibikoa izango dira.

2.1.1. Hizkuntza eta Literaturarako Konpetentzia

Hizkuntza eta literaturarako konpetentzia erreparatuz, ikasleak hitzezko edo hitzik gabeko komunikazioak egiteko gai izan behar dira edozein testuingururen barnean modu egokian eta eraginkorrean. Horrek pentsamenduaren eraikuntza eta harreman ezberdinak lantzeko aukera eskaintzen du (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa).

2.1.1.1. Elkarrizketa ikasgelan

Vygotsky-k (1978) hizkuntzak gizakiarentzat duen garrantzia azpimarratu zuen. Horren aburuz, hizkuntza hausnartzeko, ikasteko eta aurrera egiteko erremintarik garrantzitsuena da. Era horretan, baliagarria da alderdi pertsonal zein sozialean. Zientziaren arlotik jarraituz, hezkuntza arloan elkarrizketak duen garrantziari buruzko pentsamendukorrante ugari aurki ditzakegu, haurren elkarrizketak aztertzen dituztenak.

Aurreko paragrafoaren harira, elkarrizketa aztertu duen aditu bat Mercer (2019) da. Horren arabera, haurrek zein helduek, hizkuntza era eraginkor batean erabiltzen dute, honen xedea informazioa partekatzea, ikaskuntza bideratzea, ideiak kritikoki ebaluatzea, egunerokotasuneko egoeren aurrean erantzun ezberdinak bilatzea edota elkarren arteko ulerkuntza bermatzea bada. Hori horrela, aditu honek, giza kognizioaren izaera soziala dela medio, ikaskuntzaren, garapenaren eta sormenaren eraikuntza-lankidetzan hobeto lortzen dela baieztatu du. Pickering eta Garrod-ekin (2021) bat etorritik, elkarrizketa ekintza bateratua da. Zentzu orokorrean, elkarlanean jarduten den ekintza bat baino ez da, non pertsona bik edo gehiagok parte-hartzen duten. Hala ere, Edwards eta Mercer-ek (1987) ikasgela barnean gertatzen diren elkarrekintza guztiak ikasleen garapena eta ikaskuntza ez dutela sustatzen azpimarratzen dute. Hori dela medio, Mercer-ek (1995), ikasleen arteko interakzioa aztertuz, haurren ikaskuntza prozesuan eragin ezberdina izan dezaketela hiru elkarrizketa mota identifikatu zituen. Horien artean, elkarrizketa eztabaidagarria, metatzailea eta esploratzailea biltzen dira:

- **Elkarrizketa eztabaidagarria:** elkarrizketa mota honen bereizgarria da desadostasuna eta erabakiak indibidualki hartzen direla. Hain zuen, partaideen aldetik, ahalegin gutxi ikus daiteke, ideiak bateratzeko edo iradokizunei kritika

konstruktiboa egiteko. Horrez gain, truke laburrak ematen dira, erronkak edo baieztapen aurkakoak bereiziz.

- **Elkarrizketa metatzailea:** solaskideak besteak esandakoan oinarritzen dira, modu positiboan baina ez kritikoa. Hizlariak elkarrizketa erabiltzen dute metaketa bidezko "ezagutza komuna" eraikitzeke. Elkarrizketa metatzailearen ezaugarri nagusienetarikoa errepikapena, baieztapena eta elaborazioak dira, kritikotasuna alde batera utzita.
- **Elkarrizketa esploratzailea:** elkarrizketako parte-hartzaileek egindako ekarpenak kritikoki aztertzen dituzte, modu konstruktiboan interpretatuz. Hori dela eta, ideiak batera arakutzen dituzte, baieztapenak eta iradokizunak eskainiz. Zalantzan edo kontrakotasuna aurkezten den ideiak justifikatu eta hipotesi alternatiboak eskaintzen dituzte. Era horretan, ezagutza lortutako akordioen bidez eraikitzen da.

Hiru elkarrizketa motak azaldu eta horien ezaugarri bereizgarrienak aipatu ostean, Vrikki et al.-ek (2019) hizketa bakoitzak hezkuntzaren ikuspuntutik duten eraginkortasuna azaltzen dute. Elkarrizketa eztabaidagarriari erreparatuz, aditu horiek, hizketa mota honek duen ezaugarri indibidualizatuarengatik, horien eraginkortasuna eskasa zela zehaztu zuten. Elkarrizketa metatzaileari balio hezigarriago bat egokitu zitzaion, honen ezaugarrien artean, partekatutako ideien onarpena izaten delako inolako kritikotasunik gabe. Elkarrizketa esploratzaileari dagokionez, Mercer-ek (1995) zehaztu zuen elkarrizketa mota honek arrazoimena sustatzen duela. Horrez gain, aditu horrek elkarrizketa mota honetan ematen diren lankidetzajarduerei esker arazoak konpontzeko eraginkorra dela zehazten du.

Era horretan elkarrizketaren bitartez, ikaskuntza bermatzen dela esan daiteke eta hori helduz baita garapena ere. Beraz, ikaskuntzaren beharrezko oinarrietako bat elkarrekintza denez, ezinbestekoa da sozializazioa (Vygotsky eta Cole, 1978). Azken finean, García eta Villardón-Gallego-rekin (2016) bat eginez, haurrek beste pertsona batzuekin jardun behar dute ikasteko eta gaitasunak garatzeko.

2.1.2. **Konpetentzia Sozial Zibikoa**

Aurreko atalean aipatu bezala, Haur Hezkuntzako dekretuan biltzen diren konpetentzian artean, konpetentzia sozial eta zibikoa aurki dezakegu. 237/2015 Dekretuaren arabera, (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa) ikasleek bizikidetzarako trebetasun sozialak

lantzen dituzte gizarte plural eta demokratikoan, beraien egunerokotasunean prestutasunez, errespetuz, elkarlanean eta ekimenez arituz. Konpetentzia honen bitartez, ikasleak hezkuntza inklusiboagoan hezteko testuingurua sortzen da.

Haur Hezkuntzako etapari dagokion dekretuarekin (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa) jarraituz eta inklusioaren gaiari helduz, hezkuntza inklusiboaren inguruko aipamenak aurki daitezke. Ikasle bakoitzari aukera berdinak eskaintzeko, ekitatean eta justizia sozialean du abiapuntua. Horren bitartez inolako diskriminaziorik ez gertatzea lortu nahi da. Hori dela medio, pertsonen arteko ezberdintasun ekonomiko, sozial, hizkuntzazko, kultural eta pertsonalei aurre egitea bilatzen du. Hau emateko, ezinbestekoa izango da eskola testuinguruko partaide guztiek inklusioaren printzipioak betetzea.

2.1.2.1. Hezkuntza inklusiboa

Ildo beretik, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak (2020) adierazten duen bezala, HEZIBERRI izeneko hezkuntza-eredu pedagogikoaren barnean ere hezkuntza inklusiboaren inguruko informazioa dago. Horretan, ikasle guztiei beharrezkoak dituzten aukera eta laguntza eskaini behar zaizkiela nabarmentzen da, horren bidez, esparru akademiko zein pertsonalean duten autonomian aurrerapenak emateko.

Hezkuntza inklusiboa aurkitzeko asmoz, Nazio Batuen erakundeak 2030 urterako proposatutako helburuen artean laugarrenak (ODS 4), kalitatezko hezkuntza lortzeari egiten dio erreferentzia. Izan ere, 2030 Agendaren 4. Garapen Jasangarriko Helburua (GJH 4) hezkuntza inklusiboa, bidezkoa eta kalitatekoa bermatzea da pertsona guztientzat bizitza osoan ikasteko aukera sustatuz hemendik 2030era (UNESCO, 2017).

Esanak esan, hezkuntza inklusibo baten ikuspuntu nagusia ikasle bakoitzaren beharizanak asetzeko gakoak bilatzean datza (Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila, 2020). Era horretan, hainbat ikerketa gai aurkitu ditzakegu, inklusioa bermatzen dela ziurtatzen dutenak.

Aurreko paragrafoan aipatutako ikerkuntza lerroetatik bat “Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación INCLUD-ED” da. Proiektu honek desberdintasunak gainditzen eta gizarte-kohesioa sustatzen laguntzen duten hezkuntza-estrategiak eta gizarte-bazterkeria eragiten dutenak aztertzen ditu (Flecha et al., 2009).

Ildo beretik jarraituz, INCLUD-ED-ek hezkuntza arrakasta bermatzeko taldekatze heterogeneoen eraginkortasuna frogatu zuen. Gonzalez-ek (2009) azaldu zuen bezala,

kideen inklusioa bermatzen duten taldekatze mota hauek sortzeko, norbanakoaren gaitasunak alde batera utzita, zerrendako hurrenkera edota matrikulazio zenbakia erabiltzen dira. Hori dela eta taldekatze heterogeneoek inklusioa sustatzen dute, kide guztiak elkartuz. Beraz, taldekatze heterogeneoak onuragarriak dira ikasleen emaitza akademikoetarako eta elkarbizitzarako, inklusioa bermatzen dutelako (CREADE, 2011).

Bestelako ekintza arrakastatsuak Ojala eta Padrós-ek (2012) aipatzen dituzte. Hauek esandakoaren arabera, INCLUD-ED-ren ekarpen nagusietako bat hezkuntza-jarduera arrakastatsuak identifikatzea izan da. Flecha-k (2015) azaldutakoaren arabera, Hezkuntza Jarduera Arrakastatsuak (HJA) eskolan egindako ekintzak dira eta hauen inplementazioaren bidez, ikasleen ikaskuntza hobetzen da. Zehatzago esanda, kalitatezko hezkuntza sustatzen dute, emaitza akademikoen arrakasta, eta gizarteratzearen eta gizarte-kohesioaren hobekuntza areagotuz. Ekintza hauen artean, honako hauek aurki ditzakegu: talde interaktiboak, irakurketa dialogikoa, ikasteko denbora luzatzea, solasaldi literario dialogikoak, tutoretzapeko liburutegia, etab. (Aubert et al., 2014).

Aurreko paragrafoaren gaiarekin jarraituz, HEA batzuk Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak (2020), eskola inklusiboa bideratzeko proposatzen dituen estrategia eta zereginen artean aurki ditzakegu. Hain zuzen ere, honako hauek dira: ikasgelan zein ikastetxean pertsona boluntarioen parte-hartzea, talde elkarreragileak, solasaldi literario dialogikoak eta solasaldi dialogiko kurrikularrak.

2.1.2.2. Solasaldi Dialogikoak

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak proposatutako jardueren artean Solasaldi Dialogikoetan zentratuz, ikaskuntza estrategia hauek Espainiako eta Latinoamerikako ikastetxeetan hezkuntza estrategia gisa erabiltzen dira (Flecha eta Álvarez, 2016). García-Carrión et al.-ek (2020) azaldutakoaren arabera, horietan parte-hartzen duten pertsonen balore unibertsaletan, eta gizateriak antzinatik bizi izan dituen gai eta kezka-sentimenduak lantzen dira. Era horretan, lan konplexu eta aberatsen inguruan eztabaidatzen dute, parte-hartzaileen esperientzietatik abiatuta eta partekatutakoari buruz gogoeta eginez esanahiak aurkituz. Honi esker, elkarren artean, interpretazio berriak elkarrekin eraikitzen dituzte.

Solasaldi Dialogikoen praktikak, Soler-Gallart-ek (2019) azaldu zuen bezala, berdintasunezko elkarrizketan oinarritzea ezinbesteko baldintza da. Racionero eta Valls-

en (2007) esanetan, berdintasunezko elkarrizketan sortutako interakzioen emaitza Ikaskuntza Dialogikoa (ID) da. Horri esker, ezagutza berriak sortu eta eskuratzen bideratzen dira adostasuna ukaezina izanez. Izan ere, ikaskuntza dialogikoa, funtsean, elkarrekiko elkarrizketetan oinarritzen da. Honek komunikazio-trebetasunen erabileraren hazkundera edozein testuingurutan eskaintzeaz gain, gizartean parte-hartze aktiboagoa, gogoetatsuagoa eta kritikagoa izatea bideratzen du. Hala ere, Aubert et al.-ek (2008) azaldu zuten bezala, komunikazioaren bidez sortzen diren harreman guztiek ez dute ikasketa maila altua bermatzen. Beraz, Ikaskuntza Dialogikoa bermatu ahal izateko, Aubert et al.-ren (2009) arabera, Ikaskuntza Dialogikoaren zazpi printzipioak betetzea ezinbestekoa da: elkarrizketa berdinzalea, inteligentzia kulturala, eraldaketa, dimentsio instrumentala, elkartasuna eta desberdintasunen berdintasuna.

Hain zuzen ere, aipatutako printzipioetan oinarrituta, Aubert et al.-era (2008) bueltatuz, Ikaskuntza Dialogikoa berdintasunean oinarritutako ikaskuntzan bermatzen da, pertsona guztien kultura-adimena aintzat hartzen duten elkarrizketetan. Honen zertarakoa, alde zuzeneko ezagutza-mailak eta testuinguru soziokulturala eraldatzean oinarritzen da. Are gehiago, ID-ri esker, ikaskuntza instrumentala areagotzen duten interakzioak sortzeaz gain, zentzu pertsonala eta soziala sortzen laguntzen du. Gainera printzipio solidarioez gidatuta daude, parte hartzaileen arteko berdintasun zein desberdintasunek balio bateragarriak eta aberasgarriak eskainiz.

Solasaldien gaira bueltatuz, hauek egiteko erabiltzen diren materialak, Eusko Jaurlaritzaren (2020) arabera, gizarteak arlo ezberdinetan sortutako lanak dira. Lan klasikoak aukeratzearen zergatia pertsonen egunerokotasunean bizitako gai nagusiei heltzen dietelako da. Literatura arloan, literatura kalitatea bermatzeaz gain, literatura klasikoak gizarte-talde jakin batzuen ondareztat hartu duten oztopo elitista kulturalak hausten dituzte. Horri esker, pertsona guztiek kulturarako sarbidea izatea demokratizatzen da.

Lopez de Aguilera-k (2019) azaltzen duen bezala, Solasaldi Literario Dialogikoak (SLD) munduko hainbat tokitan praktikan jartzen dira, 3000 zentro baino gehiagotan, hain zuzen. Hori dela eta, SLD-ei buruzko argitalpen, ikerketa, esperientzia eta emaitza ugari aurki ditzakegu, hauen eraginkortasuna adierazten dutenak.

Aurreko paragrafoaren gaiarekin jarraituz, Solasaldi Literario Dialogikoen aplikazioaren adibide bat Fernández-Villardón et al.-ek (2021) egindako ikerketa izan daiteke. Hezkuntza Bereziko ikasleekin SLD-ak aplikatu ostean, ikasleen artean hobekuntzak

gertatu dira alderdi instrumental, sozial eta pertsonalean. Hain zuzen, elkarrizketarako eta arazoibiderako gaitasuna areagotzeaz gain, elkarbizitzan gatazkak murriztu dira, ikasle bakoitzak bere buruarekiko duen konfiantza handituz.

Hala ere, Solasaldi Dialogikoen barnean SLD-ez gain, bestelako aldaera batzuk identifikatu ditzakegu. Besteak beste, Solasaldi Dialogiko Teologikoak (Ceballos et al., 2020), Film Solasaldi Dialogiko (Padrós-Cuxart et al., 2021), Solasaldi Dialogiko Zientifikoak (Buslón et al., 2020), Solasaldi Dialogiko Feministak (Salceda et al., 2020) eta Solasaldi Dialogiko Artistikoak (Apaolaza, 2021).

Solasaldi Artistiko Dialogikoei (SAD) dagokionez, Solasaldi Literario Dialogikoen antzera, hauetan ere lan klasikoak erabiltzen dira. Hain zuzen, Munteanu et al.-ek (2013) azaldu zuen bezala, artearekin erlazionatutako hezkuntza onuragarria da ikasleentzat. Izan ere, aditu honen arabera, artean oinarritutako hezkuntzaren bidez, ikasleek komunikatzeko, errealitatearekin erlazionatzeko eta sinesmen pertsonalak egoki bideratzeko gaitasunak garatzen dira. Gainera, nor bere burua ulertzea, kultura ulertzea, ikuspuntu propioa bezalako kontzeptuak lantzen dira. Hori horrela, ikasgelaren barnean artelanak erabiltzen dituzten jarduerak baliagarriak izan daitezke ikasleekin egunerokotasuneko beharrekoak dituzten kontzeptuak jorratuz.

Lan hau, SAD-etan zentratzen da. Bestelako hezkuntza mailetan aplikatu arren, Haur Hezkuntzako esparruan hauen inpaktua oraindik ez da aztertu. Hori horrela, SAD saioek Haur Hezkuntzako ikasgela batean duten eragina aztertzea izan da lan honen helburua.

3. METODOLOGIA

Ikerketa honen bidez SAD saioen aplikazioaren bitartez ikasleen elkarrizketa-gaitasunean gertatzen den aldaketa aztertu nahi da, ikerketa kuantitatibo baten bitartez. Horretarako, Bizkaian kokatzen den Haur Hezkuntzako bost urteko gela batean Solasaldi Dialogiko Artistikoak aplikatuko dira lau saiotan zehar. Behaketa jasotzeko erabiliko den tresna T-SEDA (T-SEDA Collective, 2021) izango da, honetan, elkarrizketa mota ezberdinak kalifikatzeko gakoak zehazten dira, behaketa sistematikoa bideratuz.

4. LANAREN GARAPENA

4.1. Ikerketaren helburuak

Ikerketa honi dagozkion helburuen artean, bi motatakoak bereiz ditzakegu. Alde batetik helburu orokorra eta bestetik zehatzak.

1.1. Helburu Orokorra

HO1: Solasaldi Artistiko Dialogikoek Haur Hezkuntzako bost urteko gelan izan ditzaketen onurak aztertzea

1.2. Helburu zehatzak

HZ1: Solasaldien inplementazioak haurrek erabiltzen dituzten elkarrizketa motan duten eragina aztertzea.

4.2. Azterlana diseinatzea

GRAL hau kasu-azterketa batean oinarritu da. Hori horrela, testuinguru erreal batean fenomeno espezifiko eta konplexu bat aztertzen duen metodologia bat da (Yin 2013). Hain zuzen, mota honetako ikerketaren bidez, SAD-en aplikazioa egitearen ondorioz, haurren orain arte gutxi ezagutzen den inpaktua sakontzea da lanaren helburua.

4.3. Egoera hautatzea, taldeak eta ezaugarriak (lagina eta esparrua)

Ikerketa hau garatzeko Haur Hezkuntzako bost urteko gelako haurrak hartu dira lagintzat. Zehazki, lau eta bost urte bitarteko 12 ikasleko gelan aplikatu dira SAD-ak. Taldea maila sozioekonomiko askotariko ikasleek osatzen dute. Guztiak daukate amankomunean D ereduan matrikulatuta daudela, beraz, euskara da irakaskuntza-hizkuntza nagusia.

Zentroari dagokionez, Durangaldean kokatuta dagoen eskola publiko bat da. Ikastetxea kokatzen den herriak zazpi mila pertsonatik gorako biztanleria du (Eustat, 2021). Pertsona horien erdiak baino gehiagok euskaraz hitz egiten dute (Eustat, 2016). Ikerketa gauzatzeko aukeratu den ikastetxean zentratuz, honetako hezkuntza eskaintza Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzara artekoa da. Zehatzago esanda, bi eta hamabi urte bitarteko haur eta nerabeek ikasten dute bertan. Aipatutako eskola aukeratzeko orduan, kontuan izandako baldintzak bi izan dira. Alde batetik, ikasleekin Solasaldi Dialogikoak aplikatu ez izana izan da. Beste aldetik, eskolak luzatutako berrikuntza proposamena aplikatzeko interesa izan izana.

4.4. Datuak biltzeko tresnak deskribatzea

Lan honetan planteatu diren helburuak betetzeko zenbait daturen bilketa proposatu da. Hori egiteko, metodo bat baino gehiago erabili da askotariko helburuekin.

Alde batetik, SAD saio multzoa abian jarri baino lehen eta ostean, ikasleei eztabaida-talde baten bidez, eskolako testuinguruari buruzko galdera irekiak egin zitzaizkien aurretik prestatutako gidoi bat jarraituz. Hain zuzen, hasieran egindako eztabaida-taldean jorratutako gaiak, gelako harremanetan eta ikasleen gustuetan zentratu ziren. Hauen helburua eskola errealitatea ezagutzea, eta ikasleen aurre ezagutzak eta gustuak ezagutzea izan zen. Bestalde, saioen aplikazioekin bukatu ondoren, berriz ere eztabaida-taldeak gauzatu ziren gidoi bat oinarritzat hartuta. Horien bitartez, SAD saioen balorazioa lortu nahi zen. Irakasleei, berriz, galdetegi bat helarazi zitzaien, ikasleen arteko harremanei buruzko datuak biltzeko SAD saioen aplikazioaren aurretik eta bukatzerakoan ere.

Elkarrizketez gain, egindako SAD saioen behaketak bildu ziren. Hauek audioz grabatu ziren, MP3 formatuan, ondoren transkripzioak egiteko.

4.5. Prozedura

Prozedurari dagokionez, ikerketa-prozesuan hiru atal bereizi dira. Lehendabizikoa, SAD saioen aplikazioaren aurreko atala. Bigarrena, SAD saioen aplikazioa bera eta hauetan jarraitzen den prozedura. Bukatzeko, SAD-en aplikazioaren ondorengo atala. Jarraian azaltzen da atal bakoitzean bete diren zereginak.

4.5.1. SAD saioen aplikazioaren aurretik

Ikerketa hau martxan jartzeko lehenengo pausua ikastetxearekin kontaktuan jartzea izan zen. Ostean, ikastetxeko arduradunei ikerketaren proposamen bat bidali zitzaien, aplikatu nahi zen esku-hartzea azalduz. Egun batzuk pasatu ostean, zuzendaritzaren eta irakasle taldearen oniritzia lortutakoan, gurasoei baimenak eskatu zitzaizkien. Fase honetan, zentroko irakasleek gurasoei baimen orriaz gain, SAD saioa zertan datzan azaltzen zuen dokumentu bat partekatu zitzaien ikerketa laburki azaltzen duen agiri batekin batera.

Guraso guztiek baimenak sinatu eta orriak eskolara bueltatu zituztenean, planteatutako ikerketari hasiera eman zitzaion. Lehenengo eta behin, SAD saioekin hasi baino astebeite lehenago, unibertsitateko arduraduna ikastetxera bertaratu zen ikasleak eta irakasleak ezagutzeko. Lehenengo kontaktua egin ostean, ikasleekin eztabaida-taldeak egin ziren.

Horretarako, haurrak beraien ohiko lan taldeetan (launaka) gelatik irten ziren eskolako liburutegira. Ikasleekin eztabaida-taldeak egindako egun berean, irakasleei galdetegia luzatu zitzaien.

4.5.2. SAD saioen aplikazioa

Saioak bi atal ezberdinetan banatu ziren. Alde batetik sarrera atala (20 minutu) eta, beste aldetik, SAD atala (20 minutu). Hau da, osotasunean, astean 40 minutuko iraupena zuten.

- **Sarrera atalei** dagokionez, 20 minutu hauen helburua ikasleak artelanaren testuinguruan murgiltzea zen. Bukaeran hurrek koadernoan etxera eramaten zuten, hausnarketa-galderak betetzeko familiako kideekin batera (koadernoan argibide zehatzak adierazten ziren) (1. eranskinean ikasleek erabilitako lan-koadernoaren adibide bat ikus daiteke).
- **SAD-en atalen** xedea etxean eta gelan landutakoak uztartzea zen. Hauetan, bi rol bereiz zitezkeen: parte-hartzaileena (ikasle guztiak) eta moderatzailearena (irakaslea edo unibertsitateko arduraduna). Ordurako ikasleek koadernoko galderan erantzunda zeuzkaten irakaslearen edo/eta etxekoen laguntzaz (2. eranskinean ikasleek erantzundako lan-koadernoetako bat ikus daiteke).

Saioak hasi baino lehen, solasaldiaren parte-hartzaileak zirkulu bat eginez eseri eta arauak gogoratzen zituzten. Jarraian, ikasleek nahi izanez gero, eskua altxatu eta hitz egiteko txanda eskatzeko aukera zuten, obrari buruzko ekarpena egiteko. Moderatzaile rolean zegoen pertsonak hitza eman behar zion, betiere gutxien hitz egiten duten ikasleei lehentasuna emanaz. Txanda heldzerakoan, ikasle bakoitzak bakarrik edo irakaslearen laguntzaz egindako aukeraketari buruzko hausnarketa parteka zezakeen. Bertan, moderatzaileak zer eta zergatik aukeratu zuen galdetzen zion. Ikasleak etxean prestatutako partekatzeko zailtasunik izanez gero, moderatzaileak haurrak etxean idatzitakoa irakur zezakeen ikaslearen azalpenean laguntzeko.

Hizlariaren txanda bukatzerakoan, ikaskideek aipatutakoari buruz ekarpenak gehitzeko aukera zuten, betiere elkarrekiko errespetuarekin eta moderatzaileak txanda ematen zionean.

4.5.3. SAD saioak aplikatu ostean (partaideen ebaluazioa)

Adostutako saio kopurua egin eta grabatu ostean, lehenengo atalean egin bezala, talde-eztabaidak egin ziren ikasleekin, beraien ohiko lan taldeetan. Elkarrizketa hauen xedea

ikaslek SAD saioen inguruko esperientzia partekatzea eta balorazioa lortzea izan da. Hezitzaileen kasuan, prestatutako beste galdera sorta bat luzatu zitzaizen beraiek erantzuteko. Kasu honetan ere, galdetegi labur honen bitartez, SAD saioen ebaluazioa eta hauek ikasleekiko zuten eragina aztertu nahi izan da.

4.6. Materialen prestakuntza

SAD saioetan ikasleek erabili dituzten lan-koadernoak direla eta, ikasleen gustuak ezagututakoan sortu ziren. Ikasle bakoitzak, saio bakoitzerako koaderno propioa zuen (artelan bakoitzeko koaderno bat), bakoitzak etxean solasaldia prestatzeko. Lan-koadernoetan biltzen diren ipuinak euskaraz eta gaztelaniaz prestatu dira, hizkuntza aldeko arazo posibleak ekiditeko. Hainbat ikasleen ama-hizkuntza euskara ez dela aintzat hartuta, lan-koadernoan bi hizkuntzak biltzearen helburua helduen parte-hartzea eta interesa sustatzea izan da.

4.7. Bildutako datuak aztertzea: T-SEDA

Egindako elkarrizketen analisia metodo kualitatibo induktibo bidez gauzatu da. Bildutako edukiak aztertzeke erabili den tresna Canbridge-ko Unibertsitateak sortutako Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis (T-SEDA) izan da (T-SEDA Collective, 2021). Honek, eskaintzen dituen baliabide didaktikoen alderdi praktikoari erreparatuz, honen baitan, hiru erreminta biltzen dira. Lehendabizikoa, hezitzailearen autoebaluazioan zentratzen da. Bigarrena, aldiz, ikasgela aztertzeke hausnarketa-gida da. Hirugarren tresnak, elkarrizketen alderdi zehatzak identifikatzeko kodeketa zehazten du. Dena den, lan honetarako bildu diren datuak aztertzeke, hirugarren baliabidea erabiliko da. Hau, elkarrizketaren funtsezko alderdiak identifikatzeko kodetze-eskeman zentratzen da. Honi esker, ikasleek eta irakasleak SAD saioak iraun bitartean izandako elkarrizketen funtsezko alderdiak identifikatzeko kodetze-prozesua garatu da. Ikasgelan suertatzen diren ekarpen ezberdinak behar bezala aztertzeke, baliagarria da banakako ekarpenak kodetze-sistema bat erabiltzea. Honen bidez, ikasleek gela elkarren artean hitz egiteko erabiltzen dituzten motak aztertu nahi dira.

Aurreko paragrafoan aipatutako baliabidean azaltzen den kodeketa eskema, txandakako elkarrizketaren azterketan zentratzen da. Horretarako, kodeketa-kategoriak eskaintzen ditu, guztira hamar bateratuz. Dena den, analisiaren datuak aztertzeke erabili diren kodeketak honakoak izan dira: Aurka Egitea (AE): partekatutako ideia bat zalantzan

jartzea, desfaiatzea edo harekiko desadostasuna adieraztea; Arrazoibidera Gonbidatu (AG): gainerako kideak gonbidatzea norberaren edo besteen ideiak azaltzera, argudiatzera edota espekulatzera; eta Esplizituki Arrazoitzea (EA): norberak edo beste pertsona batek partekatutako ideien inguruan espekulatzera, azalpenak edota argudioak erabiliz (Vrikki et al., 2018).

Ildo beretik jarraituz, emaitzen azterketa zehatzagoa izan dadin, aurreko paragrafoan aipatutako elkarrizketa-kategoriak azpi-kategorietan banatu dira. Hauek bakoitzaren barnean egindako ekarpenen eta erabilitako estrategien arabekoak dira.

Jarraian ikusi daitekeen taulan, analisia egiteko erabili diren kodeketen esanahiak adierazten dira. Horiek T-SEDA-k bildutako dimentsioak dira (Hennessy et al., 2020) Hala ere, lan honetarako beharrezkoak direnak bakarrik hartu dira.

Aurka Egitea (AE)	AE1	Erabateko desadostasuna edo desadostasun partziala adieraztea
	AE2	Ideia bat zalantzan jartzea
	AE3	Ideia bati aurre egitea
	AE4	Ideia bat baztertzea
	AE5	Adierazitako ideietako bi edo gehiago ez daudela ados
Arrazoibidera Gonbidatu (AG)	AG1	Beste batzuk gonbidatzea azalpenak ematera, argudiatzera, probetan oinarritzera, analogiak egitera, bereizketak egitera
	AG2	Beste batzuk iragarpenak eta usteak egitera gonbidatzea
	AG3	Beste batzuk espekulatzera gonbidatzea, aukera desberdinak aztertzea
Esplizituki arrazoitzea (EA)	EA1	Azaldu, argudiatu, ebidentzietan oinarritu, analogiak egin, bereizketak ezarri
	EA2	Iragarri, aieratu
	EA3	Espekulatzera, aukera desberdinak aztertzea

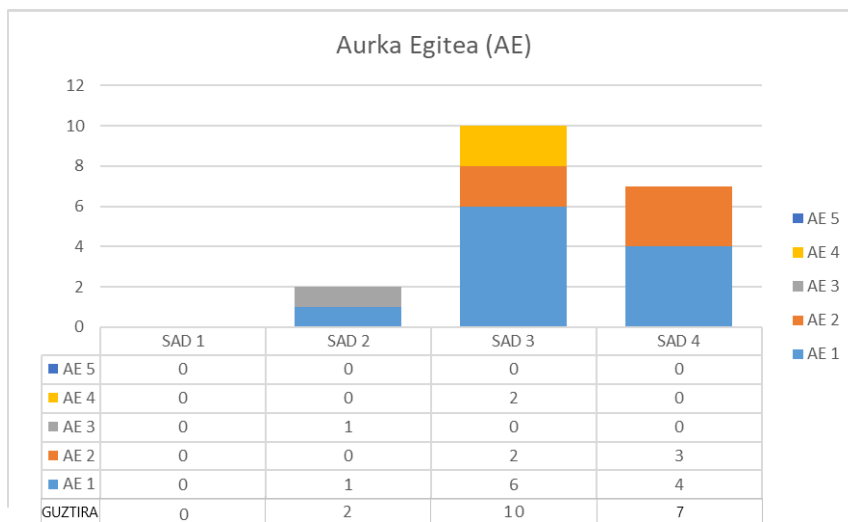
1.taula: AE, AG eta EA azpikategoriak

Kodeketen gaiarekin bukatzeko, hau ikasleek egindako ekarpenetan zentratzen da. Hau da, irakaslearen esku-hartzeak ez dira aintzat hartu. Adibide batzuetan, irakasleak esaten duena agertzen da, hala ere, honen helburua testuinguruaren ulermena bermatzea da.

5. DATUEN ANALISIAK ETA EMAITZAK

Bildutako datuen analisisian oinarrituz, hurrengo paragrafoetan, azterketan zehar aurkitu diren ebidentziak aurkezten dira. Aukeratutako kategoria bakoitzari dagozkion adibideak bilduko dira, hauetan izan diren aurrerapenak ikusi ahal izateko.

- **Aurka** **Egitea** **(AE):**



Grafikoa 1: Aurka Egitea grafikoa

Grafikoa 1-ean “Aurka Egitea” baliabidea erabili den kopurua adierazten da. Ikusi daitekeen bezala, ikasleek lehenengo SAD saiotik azkenera bitartean, aurka egitearen erabileran hazkundera izan da. Hain zuzen, kategoria honetan biltzen diren ekarpenak, ikaskideek esandakoari buruz desadostasuna adierazten edo zalantzan jartzen dute.

Goian dagoen grafikoan (grafikoa 1) agertzen diren emaitzen interpretazioan, lehenengo bi saioei erreparaturaz, AE-n erabilera murrizta izan da: 2 kasu kodetu da. Hirugarren saioan, berriz, gorakada nabarmena izan du: 17 alditan zenbatuz. Aldaketa nabarmenena AE1 azpikategorian identifikatu da, osotasunean 10 aldiz erabiliz. Adibide honetan ikusi daitekeen bezala, 5A2 ikasleak, artelaneko pertsonaiak soinean daraman jantzi gorri bat aipatzen du. Jarraian, beste ikasle batek, nolabaiteko desadostasuna adierazten du ia jantzi gabe dagoela adierazteko.

5A2: gustatzen zait ze deko traje gorria

[...]

5A7: kasi ez deko

Laugarren SAD-ean emandako elkarrizketa honetan, AE-ko bi maila bereiz ditzakegu. Alde batetik, lehendabizi ikasle batek aurreko ikasleak esan duenarekin bat ez datorrela adierazten du, ezezkoa emanez. Ostean, beste ikasle batek, ideia hori zalantzan jartzen du, beste kolore bat proposatuz.

5A5: hori ez da beltza (AE 1)

5A12: baidi

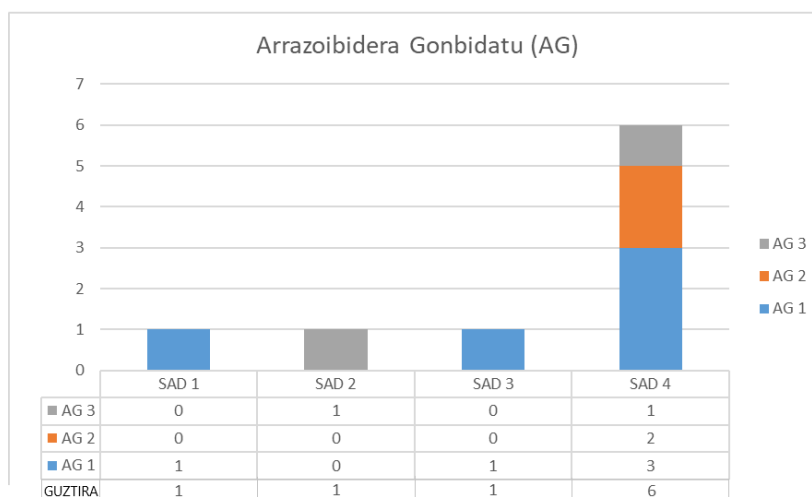
5A2: da grisa (AE 2)

5A11: grisa eta urdina horrela.

Bi adibideak elkarrekin aztertuz, Aurka Egitearen kategoria Mercer-ek (1995) identifikatutako elkarrizketa eztabaidagarria edo esploratzailearen arteko nahasketa sor daiteke. Hala ere, zehatzago aztertuta, elkarrizketa esploratzailea bermatzen dela ziurra daiteke. Nahiz eta esandakoaren inguruan aurka egin, partaideen arteko ahalegina nabari daiteke, ideiak bateratzeko.

AE-ren atalarekin bukatzeko, lanaren atal teorikoan azaldu bezala, Solasaldi Dialogikoetan aldatu diren elkarrizketak Ikaskuntza Dialogikoaren zazpi printzipioetan oinarritzen dira. Hauetako bat elkarrizketa berdintzailea izango litzateke (Aubert, et al., 2009). Horren bitartez, Haur Hezkuntzako dekretuan (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa) adierazten den ildotik, bizikidetzarako trebetasun sozialak lantzen dira, prestutasunez, errespetuz, elkarlanean eta ekimenez jardunez.

- **Arrazoibidera Gonbidatu (AG)**



Grafikoa 2: Arrazoibidera Gonbidatu grafikoa

Grafikoa 2-n, ikasleek “Arrazoibidera Gonbidatu” kategorian izan duten aurrerapena ikus daiteke. Hain zuzen, ikasleek hasierako SAD saioetan, ez zituzten beraien ikaskideak planteatutako gaien inguruan hausnartzera edota arrazoitzera gonbidatzen. Grafikoa adierazten den bezala, lehenengo hiru saioetan, aldi bakarrean erabili dute elkarrizketa mota hau. Hala ere, solasaldi bakoitzean, AG-ko azpikategoria ezberdinak erabili dituzte. Lehenengo eta hirugarren saioan, AG 1 erabili dute. Adibide honetan azter daitekeen bezala, ikasle batek bere gelako kideei, gaiaren inguruan azalpenak ematera gonbidatzen ditu galdera baten bitartez.

5A9: zergatik ez?

5A11: bestala geratzen da arroka bezala

5A5: estatua bezala

5A11: bai

Bigarren SAD saioan, berriz, AG-ko hirugarren azpikategoria erabili dute. Horretan, hurrengo adibidean ikus daitekeen legez, ikasleek beste ikaskide batzuk bestelako aukera posibleak aztertzeraz bultzatu dituzte. Kasu honetan, ikaskide batek aukeratutakoaren zergatiaz gogoratzeko, 5A11 ikasleak beste aukera bat proposatzen du ikaskideari laguntzeko helburuarekin.

5A3: ...

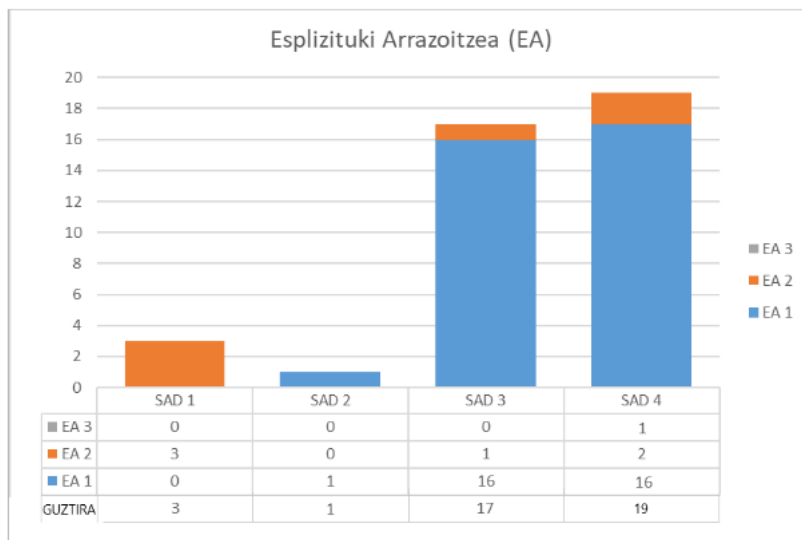
Irakaslea: zuk oinak ikusten dituzunean, zer datorkizu burura?

5A11: igual ikusiko dogu bere fitxan

Azken saioan, AG kategoria erabili dute. Izan ere, horien erabilpena areagotu egin da, osotasunean sei alditan erabiliz.

Esanak esan, Arrazoibidera Gonbidatzeko kategoria honetan, saioak aplikatzean, ikasleek lanaren alderdi teorikoan aipatutako Ikaskuntza Dialogikoaren zazpi printzipioak aintzat edukiz. Hain zuzen, ikasleak elkarrekintzan aritzen dira, Aubert et al.-ek (2009) azpimarratzen dituzten zazpi printzipioak errespetatuz. Hau da, berdinen arteko elkarrizketan murgiltzen diren bitartean, bakoitzaren inteligentzia kulturala eta dimentsio instrumentala errespetatzen dute. Ikasleen artean elkartasuna bultzatzeaz gain, eraldaketa sortzen da elkarrekiko berdintasun eta desberdintasunei balio berdina aitortuz. Era horretan, berdintasuneko elkarrizketan lehenengo pausoak eman dira, ikasgelako aniztasuna oinarritzat hartuz, oinarri sendoagoak eraikitzeko (Aubert, et al., 2014).

• **Esplizituki Arrazoitzea (EA)**



Grafikoa 3: Esplizituki Arrazoitzea grafikoa

Esplizituki arrazoitzearen kategoriari dagokionez (grafikoa 3), honetan, ikasleek beraiek edota beste pertsona batek esandakoaren inguruan oinarrituta argudiatzea edota espekulatzeko ekarpenak biltzen dira. Aurreko kategorian antzera, hasierako saioetan, hauen erabilera murrizta izan da. Zehatzago esanda, gehien erabili diren azpi-kategoriak EA1 eta EA 2 izan dira. Bi ikasleek arteko elkarrizketa honetan, 5A8 ikasleak, jorratzen ari diren gaiaren inguruko galdera bat planteatzen du. Horren erantzun gisa, 5A9 ikasleak, azalpen bat eskaintzen dio zalantza argitzeko helburuarekin.

5A8: zergatik eskatu du laguntza?

Irakaslea: aitari eskatu zion

5A9: eta bere aitak bihurtu zuen zuhaitza

Adibide honek EA 2 atalari eusten dio. Bertan, historioko pertsonaiak eskumuturrekoa ez erabiltzearen ondorioak iragartzeko gai da.

5A11: ze niri gustatzen zait pultzera eta muskuloak eta espata ere bai

Irakaslea: eta zergatik gustatzen zaizu pultsera?

5A11: zergatik gustatzen zait ze horrela ez dio begiratzen begietara.

Horrela ez da bihurtzen harria, ze ez zait gustatzen bera bihurtzea harri.

Hirugarren eta laugarren saioa aztertuz, ikasleen artean erabilera handiagoa izan da. Hala ere, gehien erabili den azpikategoria EA1 izan da.

Lehendabiziko adibide hau, hirugarren SAD saioan eman zen. Honetan, ikasleak balearen ezaugarri berezietako bat azpimarratzeaz gain, animalia zergatik gustatzen saioan azaltzen eta argudiatzen du.

5A6: ze niri gustatzen zait balea, zergatik deko zulo txo bat buruan eta ahal dute bota ura.

Bigarren adibide hau laugarren solasaldiko elkarrizketa bat da. Horretan, EAko bi azpikategoria elkarlanean identifika ditzakegu. Alde batetik, EA1-eko kasuetan, ikasleek azalpenak eskaintzen dituzte. Beste aldetik, EA2-an, haurrek beraien usteak partekatzen dituzte eta azkenik, EA3-an, aukera ezberdinak bateratzen dituzte, uraren egoera ezberdinak aipatuz.

5A11: base niri gustatzen zait zerua ze da urdina eta da kolore ura eta bebai kolore euria. (EA1)

5A2: euria da ura (EA2)

5A8: eta zer, ere deitzen da euria (EA1)

5A5: eta bebai edurra, edurra da ura, izozten da eta gero da ura (EA3)

Arestian aipatu bezala, Solasaldi Dialogikoetan ematen diren elkarrizketak argudioaren arabera baloratzen dira. Hori horrela, ikasle bakoitzak egindako ekarpenak argudiatu behar ditu. Buslón et al.-ek (2022) aurkeztu zuten bezala, Solasaldi Zientifiko Dialogikoen bitartez, pentsamendu analitiko eta kritikoa lantzen dira, egungo gizartearen erronkei aurre egiteko ikuspegi aktiboa sustatuz. Beraz, ikasleak zenbat eta SAD saio gehiagotan partehartu, orduan eta gaitasun handiagoa izan dute esplizituki arrazoitzeko, honen erabilera areagotuz. Beraz, Racionero eta Valls-ek (2007) zehaztu bezala, Ikaskuntza Dialogikoan oinarritutako praktikak, kasu honetan SD-en erabilerak, komunikazio-trebetasunen erabilera areagotzen du, partaideen arteko parte-hartzea aktiboagoa eta kritikagoa izanez hausnarketara bideratuz. Gainera, aipatutako ezaugarriak elkartuz, esan daiteke SAD saioen aplikazioaren bitartez, Mercer-en (1995) elkarrizketa esploratzailea ere bermatzen dela.

Behin hiru grafikoak banaka aztertu ostean eta kategoria bakoitzaren adibide isolatu bat eskaini ostean, denak bateratzen dituen elkarrizketa baten adibidea biltzen da. Elkarrizketa hau azken SAD saioan gertatu zen, laugarrenean, hain zuzen. Elkarrizketa honetan, ikasle bakoitzak egindako ekarpen ezberdinekin, ezpalaren definizio osatu bat

eraiki dute. Hain zuzen, hau aztertutako baliabideak erabiliz (elkarrizketa anitzen erabileraz), besteak beste AE, AG eta EA, ikasgelako ikasleek ezpala zer den ikasi dute.

5A2: astillak

Irakaslea: astillak egurrezkoak? eta non ikusi dituzu zuk astillak?

5A8: zer dira astillak?

5A2: niri ipini zait hemen astilla bat egun batean

Irakaslea: a, eta min asko ein dotzun?

5A2: bai

Irakaslea: kontuz ibili bida. Ia, norbaitzek badaki zer den astilla bat?

Ikasleak: ez

5A11: a, nik, nik uste dot bai, nik uste dot baietz. Nik uste dot ze da punta bat ba zuhaitzarena

5A2: kasi

5A11: zer da?

5A2: da madera, ze deko pintxoak

5A10: da egurraren gauza bat ze dau afilaue ebagitzen dutenean

Irakaslea: hori da astilla bat

5A11: a, igual da bere punta ez?

Irakaslea: puntak urtetan direnak ezta?

5A11: a, ez, em tijerak bezalakoak ze deko horrela eta beste bat kolorearekin

[...]

5A10: da pintxito bat txikitxo

5A11: hau baina zorrotza ez?, punta super zorrotza

Adibidean aztertu daitekeen bezala, ikasleek elkarren artean esanahi bat eraikitzen dute, arazo bati irtenbidea aurkituz. Kasu honetan, arazoa ikasle batzuek ezpala bat zer den ez dakitela izango litzateke. Hau esparru teorikora eramanez, Mercer-ek (1995) azaldutako elkarrizketa esploratzailearen adibide bat izango litzateke. Partaide batzuek egindako ekarpenak aztertzen dituzte, beraien ikuspuntua adieraziz baina besteek esandakoa deuseztatu gabe.

Izan ere, SAD-en aplikazioak Haur Hezkuntzako ikasleen elkarrizketak eta elkarrekintzaren kalitatea handitzea eragin duela ondorioztatu daiteke. Haurren artean izaten dituzten elkarrizketa guztiek garapena eta ikaskuntza ez sustatu arren

(Mercer,1987; Aubert et al., 2008), denborak aurrera egin ahala, gero eta erabilera zehatzagoak eta aberatsagoak egiten dituzte elkarren artean. Pickering eta Garrod-ek (2021) azaldutakoarekin bat etorritik, elkarrizketa lankidetzajarduerak bateratua da. Honetan partaideek gainerako asmoei eta ekintzei erantzuten die, jardueraren helburua lortzeko, arrakasta bermatuz. Azken aditu horrek baieztatzen duen bezala, ikasleek gainerako kideen erroreak edo gaizki-ulertuak konpentsatu dituzte jarduerak martxan jarraitzeko. Horrelako kasuak aztertutako hiru elkarrizketa motetan aurki ditzakegu.

6. ONDORIOAK

Ikusitakoak ikusita, lanean egin den ikerketaren emaitzei erreparaturik, atera dezakegun lehenengo ondorioa da ebidentzia zientifikoetan oinarritutako hezkuntzan nabarmenki lagundu dezakeela ikasleen arrakasta akademiko eta sozialean. Kasu honetan, Solasaldi Artistiko Dialogikoak ikasleek erabiltzen dituzten elkarrizketa motak ugariagoak izateko baliagarriak suertatu dira. Horri esker Ikaskuntza Dialogikoak dituen onuren alderdietan sakondu du lan honek. Hori dela medio, hizkuntza eta literatura alorraz gain, sozialean ere ikasleen hobekuntza bermatzen da, beraien garapenerako baliagarriak izango direnak.

Ildo beretik jarraituz, SAD saio gehiagotan parte hartu duten heinean, orduan eta gaitasun handiagoa erakutsi dute interakzio ugariagoak erabiltzeko eta elkarlanean aritzeko. Hasieran ikasleek Mercer-ek (1995) aipatutako elkarrizketa eztabaidagarria eta metatzailea erabiltzen dituzte gehienbat. Beraien artean garatu dituzten elkarrizketek nahiko indibidualak izateko joera izaten dute. Ikaskide batek zerbait esaterakoan, gainerakoek berdina errepikatzeko ohitura izan dute. Hala ere, SAD saioak aplikatu ostean, bi hauen erabilpena murriztuz joan da elkarrizketa esploratzailearen (Mercer, 1995) erabilpena areagotuz. Horrenbestez, Brunner-en (2014) ekarpenekin bat etorritik, ikasgela barnean elkarrizketarako espazioak sortzea gakoa da, ikasleen kontzientzia soziala handitzeko. Horri lotuta, ikasgela barneko aniztasuna era egokiagoan kudeatu ahal izango da. Beraz, INCLUD-ED-ek identifikatutako HJA-en artean kokatzen diren SAD saioen bitartez, ikasleek elkarren artean interpretazio berriak eraikitzen dituzte (García-Carrión eta al., 2020)

Horrenbestez, lan honetan aurkeztu diren emaitzak lagungarri suertatu daitezke Nazio Batuen Erakundeak proposatutako 4. helburuari erantzuteko (UNESCO, 2017). Izan ere, gelako interakzioak zenbat eta kalitatezkoagoak izan, orduan eta inklusiboagoak egingo ditugu gelak, eta ikasle guztien arrakasta bermatzeko gakoa da hori. Ez hori bakarrik,

arrakasta akademikoaz gain, alderdi zibila eta soziala ere lantzeko lagungarriak dira. Azken finean SAD-ak bezalako HJA-k kolaborazioa, empatia eta elkarlanerako trebetasunak garatzen lagun ahal dute (Fernández-Villardón, et al., 2021).

Oro har, SAD saio gehiagoren aplikazioa eta hauen analisia beharrezkoa izango litzateke, lan honetan aztertu den eragina modu iraunkorrean mantentzen diren egiaztatzeko. Hain zuzen ere, Solasaldi Dialogikoak aplikatu dituzten beste kasu batzuetan, epe luzeagoan gauzatu dira. Santiago-Garabieta et al.-ek (2022) azaldutako esperientzian, Solasaldi Literario Dialogikoak, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapan, bederatzi saiotan aplikatu dituzte. Epe luzeagoko ikerketa honen kasuan ere lortutako emaitzak onuragarriak izan dira ikasleen errendimendu akademikoan. Honen harira, interesgarria izango litzateke esku-hartze luzeagoetan ikasleen gelako elkarrizketaren bilakaerak nolako eraldaketa izan dezakeen aztertzea. Horrek asko lagunduko luke testuinguru ezberdinetan nolako arrakasta izan dezakeen SAD saioen bitartez landutakoa ikasgelatik kanpoko esparruetan zabaltzen den.

7. ETIKA ETA DATU PERTSONALEN BABESA

Aztergaiaren babesa eta konfidentziasuna bermatzeko jarraitutako prozedurari dagokionez, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean zehaztutako eskubideak errespetatu dira. Esku-hartzea aurrera eramán den ikastetxea ez da aipatu ezta ikasle ez irakasleena. Ikerketa honetan parte hartzea era bat borondatezkoa izan da. Hori dela eta, ikerketak iraun bitartean edozein parte-hartzaileek nahi izanez gero, prozesua bertan behera utzi ahal izan du inolako ondoriorik izan gabe. Jarduera hauek martxan jarri baino lehen, partehartzea baieztatzeko, ikasleek irakasleari idatzizko baimen informatua helarazi behar izan diote, haur bakoitzaren guraso edo tutoreak sinatuta. Dokumentu horretan guraso edo legezko tutoreei ikerketaren xehetasun guztiak jakinarazi zaizkie. Aukeratutako SAD saioetako adibideak ere anonimoak dira. Ikasle bakoitzari zoriz zenbaki bat egokitu zaio, ikasgelako zerrenda ez dena. Bukatzeko, bildu den informazio guztia lan hau egiteko bakarrik erabiliko da, konfidentziasuna errespetatuz.

8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- 236/2015eko Dekretua II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea, Oinarrizko Hezkuntzako Curriculuma, 2015. Hemendik hartua: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjuntos/OH_curriculum_osa.pdf
- Apaolaza-Llorrente, D. (2021). Las tertulias artísticas dialógicas como clave para traer el arte a las aulas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 104, 62-66. ISSN 1133-9810
- Aubert, A., Bizkarra, M., eta Calvo Lajusticia, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 144-148.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. eta Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialogico en la sociedad de la información*. Hipatia
- Aubert, A., Garcia, C., eta Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Beamonte, M. F., Santiago-Garabieta, M., eta Tellado, I. (2020). Análisis de las tertulias literarias dialógicas en educación primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225.
- Brunner J. (2013) *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., eta Reale, E. (2020). The scientific self-literacy of ordinary people: scientific dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982.
- Ceballos, J. M., Carballido, B. V., eta Carrión, R. G. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en educación primaria: Aprendizaje y enseñanza de la religión en un espacio dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223.
- CREADE. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Hemendik hartua: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>

- Edwards, D., eta Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in Classroom*. Methuen.
- Eusko Jaurlaritz. (2020). Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas. Hemendik hartua:
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_c.pdf
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., eta Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in psychology*, 12, 1275.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., eta Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., eta Álvarez, P. (2016). Comunidades de aprendizaje. *Padres Y Maestros*, (367), 5. Hemendik hartua:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7114>
- García, R. eta Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76.
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., eta Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in psychology*, 11, 140.
- González, M. T. (2009). Las estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos. In. Posadas, J.L. (Ed.), *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos* (91-117 or.). Pearson.

- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., eta Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100404. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100404>
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 8(1), 51-71.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.
- Munteanu, L. H., Croitoru, I., Gorghiu, G., eta Gorghiu, L. M. (2013). Art and moral values-a pedagogical approach through the hexadic model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 437-442.
- Ojala, M. eta Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19
- Padrós-Cuxart, M., Rodrigues de Mello, R., Ramis-Salas, M., eta Duque, E. (2021). Dialogic gathering of films. Promoting meaningful online interactions during COVID-19 confinement. *Plos one*, 16(7), Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254132>
- Pickering, M. J., eta Garrod, S. (2021). *Understanding dialogue: Language use and social interaction*. Cambridge University Press.
- Población Abadiño. (2021). EUSTAT. Hemendik hartua: https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/abadino_c.html
- Por ciento de euskaldunes Abadiño (2016). EUSTAT. https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/abadino_c.html
- Racionero, S. eta Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A Communicative Approach to Teaching and Learning. In Kincheloe, J. L. eta Horn, R. A. *The Praeger Handbook of Education and Psychology*. (548-557or.). Praeger.

- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., eta Roca, E. (2020). Dialogic feminist gatherings: impact of the preventive socialization of gender-based violence on adolescent girls in out-of-home care. *Social Sciences*, 9(8), 138.
- Santiago-Garabieta, M., Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., eta Duque, E. (2022). The Development of L2 (Basque) Oracy Skills Through Dialogic Literary Gatherings. *SAGE Open*, 12(1), 21582440221079894.
- Soler-Gallart, M. (2019). *Research on dialogic literary gatherings*. Routledge.
- T-SEDA Collective (2021). *Teacher Scheme for Educational Dialogua Analysis (T-SEDA) v.8a resource pack*. University of Cambridge. <http://bit.ly/T-SEDA>.
- UNESCO. (2017). Acceso a una educación de calidad: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, diez metas. Hemendik hartua: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., Estrada, N. eta Ahmed F. (2018). The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research & Method in Education*. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1467890
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., eta Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Lang. Educ.* 33, 85–100. doi: 10.1080/09500782.2018.1509988
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. eta Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Yin, RK (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*. 19(3), 321-332. doi:[10.1177/1356389013497081](https://doi.org/10.1177/1356389013497081)

9. ERANSKINAK

9.1. Eranskina: Ikaroren erorketaren koaderno

IKAROREN ERORKETA / LA CAÍDA DE ÍCARO

Jacob Peeter Gowy (1636 - 1638)

IZENA: _____



IKAROREN ERORKETA

Ikaro Minotauroa ezkatuzeko Kretako labirintoa eraiki zuen Dedalo arkitektoaren semea zen. Kreta uharterko erregeak Minotauroaren sekretua mantentzeko, dorre baten sartu zituen preso Dedalo eta Ikaro.

Dedaloak Ihes egiteko, lumazko hegoak egiten hasi zen, berretzat eta bere seme Ikarorentzat. Lumak argizariarekin lotzen zituen, borien hegoen formakoak egin arte. Amaitutakoan, hegan egiteko prest zegoen Ikarorek hegoalde eragin, eta airean zebilela ikusirik, Ikaro semearekin berdin egiten erakutsi zion. Aitak Ikarori honako aholkua eman zion: ez egin hegan eguzkitik hurbilegi, eguzkiaren berotasunak argizaria urtu egingo lukeelako, eta beheregitik ere ez joan, itsasoko olatuen aparrak lumak bustiko lituzkeelako. Orduan aita-semeak hegan hasi ziren.

Uharteen gainetik igarotakoan, Ikaro gorantz egiten hasi zen. Eguzki beroak hegoetako argizaria urtu zion, eta lumak askatzen hasi ziren. Besoel eragin arren, Ikaro itsasora jausi zen.

LA CAÍDA DE ÍCARO

Icaro era hijo del arquitecto Dédalo, que construyó el laberinto de Creta para ocultar el Minotauro. El rey de la isla de Creta, para mantener el secreto de Minotauro, introdujo en una torre a Dédalo e Icaro.

Dédalo empezó a hacer alas de pluma para él y para su hijo Icaro. Unía las plumas con cera hasta que cogieran forma de las alas de pájaro. Al terminar agitó las alas para ver si estaba listo para volar y al ver que volaba, enseñó a su hijo Icaro a hacer lo mismo. El padre aconsejó a Icaro: «No vuelas demasiado cerca del sol, porque el calor del sol derretirá la cera, y no vayas tampoco por debajo, porque la espuma de las olas del mar humedece las plumas». Entonces padre e hijo comenzaron a volar.

Al pasar sobre las islas, Icaro empezó a elevarse. El sol caliente deritió su cera de alas, y las plumas empezaron a desprenderse. A pesar de agitar los brazos, Icaro cayó al mar.

GALDERAK / PREGUNTAS:

- KOADROAN DEIGARRIA EGIN ZAIZUN ZERBAT BOROILDU / REDONDEA EN EL CUADRO LO QUE MÁS TE HA LLAMADO LA ATENCIÓN
- ZER NABARMENDU DUZU KOADROAN? ZERGATIK? / ¿QUÉ HAS DESTACADO EN EL CUADRO? ¿POR QUÉ?

9.2. Eranskina: Ikaroren hegaldiaren lan koaderno galderak erantzunda

IKAROREN ERORKETA / LA CAÍDA DE ÍCARO

Jacob Peeter Gowy (1636 - 1638)

IZENA: ~~IKAROREN ERORKETA~~

IKAROREN ERORKETA

Ikaro, Minotauroa ezkatuzeko Kretako labirintoa eraiki zuen Dedalo arkitektoaren semea zen. Kreta uharterko erregeak Minotauroaren sekretua mantentzeko, dorre baten sartu zituen preso Dedalo eta Ikaro.

Dedalo, Ihes egiteko, lumazko hegoak egiten hasi zen berretzat eta bere seme Ikarorentzat. Lumak argizariarekin lotu zituen borien hegoen formakoak egin arte. Hegan egiteko prest zegoen Ikarorek hegoalde eragin zion, eta airean zebilela ikusirik, Ikaro semearekin berdin egiten erakutsi zion. Aitak Ikarori honako aholkua eman zion: «Ez egin hegan eguzkitik hurbilegi, eguzkiaren berotasunak argizaria urtu egingo lukeelako, eta ez beheregitik ere, itsasoko olatuen aparrak lumak bustiko lituzkeelako». Orduan, aita-semeak hegan hasi ziren.

Uharteen gainetik igarotakoan, Ikaro gorantz egiten hasi zen eta eguzkiaren beroak hegoetako argizaria urtu zion, eta lumak askatzen hasi ziren. Besoel eragin arren, Ikaro itsasora jausi zen.

LA CAÍDA DE ÍCARO

Icaro era hijo del arquitecto Dédalo, que construyó el laberinto de Creta para ocultar el Minotauro. El rey de la isla de Creta, para mantener el secreto del Minotauro, introdujo en una torre a Dédalo e Icaro.

Dédalo empezó a hacer alas con unas plumas para él y para su hijo. Unía las plumas con cera hasta que cogieran forma de alas de pájaro. Al terminar agitó las alas para ver si estaba listo para volar y al ver que volaba, enseñó a su hijo Icaro a hacer lo mismo. El padre aconsejó a Icaro: «No vuelas demasiado cerca del sol, porque el calor del sol derretirá la cera, y no vayas tampoco tan bajo, porque la espuma de las olas del mar humedece las plumas». Entonces padre e hijo comenzaron a volar.

Al pasar sobre las islas, Icaro empezó a elevarse. El sol caliente deritió la cera de las alas, y las plumas empezaron a desprenderse. A pesar de agitar los brazos, Icaro cayó al mar.

GALDERAK / PREGUNTAS:

- KOADROAN DEIGARRIA EGIN ZAIZUN ZERBAT BOROILDU / REDONDEA EN EL CUADRO LO QUE MÁS TE HA LLAMADO LA ATENCIÓN
- ZER NABARMENDU DUZU KOADROAN? ZERGATIK? / ¿QUÉ HAS DESTACADO EN EL CUADRO? ¿POR QUÉ?

PENA HEMAN DITU MAK
URTZE A

9.4. Eranskina : T-SEDA analisiaren txantiloia (Hennessy et al., 2020)

Cam-UNAM SEDA Condensed version ©2016: Cluster and Code Summary

I – Invite elaboration or reasoning		R – Make reasoning explicit	
I1	Ask for explanation or justification of another's contribution	R1	Explain or justify another's contribution
I2	Invite building on / elaboration / (dis)agreement / evaluation of another's contribution or view	R2	Explain or justify own contribution
I3	Invite possibility thinking based on another's contribution	R3	Speculate or predict on the basis of another's contribution
I4	Ask for explanation or justification	R4	Speculate or predict
I5	Invite possibility thinking or prediction		
I6	Ask for elaboration or clarification		B – Build on Ideas
		B1	Build on/clarify others' contributions
		B2	Clarify/elaborate own contribution
	P – Positioning and Coordination		
P1	Synthesise ideas		
P2	Evaluate alternative views		C – Connect
P3	Propose resolution	C1	Refer back
P4	Acknowledge shift of position	C2	Make learning trajectory explicit
P5	Challenge viewpoint	C3	Link learning to wider contexts
P6	State (dis)agreement/ position	C4	Invite inquiry beyond the lesson
	RD – Reflect on dialogue or activity		G – Guide direction of dialogue or activity
RD1	Talk about talk	G1	Encourage student-student dialogue
RD2	Reflect on learning process/ purpose/ value/ outcome	G2	Propose action or inquiry activity
RD3	Invite reflection about process/ purpose/ value/ outcome of learning	G3	Introduce authoritative perspective
		G4	Provide informative feedback
		G5	Focusing
	E – Express or Invite ideas	G6	Allow thinking time <i>[optional when not verbally explicit]</i>
E1	Invite opinions/beliefs/ ideas		
E2	Make other relevant contribution		