

Año LVII. urtea

140 - 2025

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Euskarazko alfabetatze
goiztiarra: dispositibo
didaktikoen ezaugarritzea
eta sailkapena**

Diego Egizabal Ollokiegi, Agurtzane Azpeitia Eizagirre,
Arantza Ozaeta Elorza

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVII. urtea - N.º 140. zk. - 2025

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Eguraldiaz mintzatzea, kultur jarduera Kepa Diéguez Barahona	229
Exploring lexical diversity in Basque news: original vs. machine-translated texts Amaia Solaun Martínez, Nora Aranberri Monasterio	273
Mendigatzaren gutunetako <ss>: hautu grafikoaren jatorriaz Leyre Rojo Horrillo	317
Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarrizko komunikazioan trebatzeko ibilbidea Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Olatz Bengoetxea Manterola, Idurre Alonso Amezua	349
Genero-alborapena Elia itzultzaile automatikoan, euskaratik gaztelaniarako norabidean Klara Ceberio Berger, Aitziber Elejalde, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Eneko Sagarzazu Martinez, Zuriñe Sanz-Villar, Naroa Zubillaga Gomez	383
Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarteko diseinu bat: kasu-azterketa bat Oihana Leonet, Olatz Lucas, Ane Lamarka	405
Intimitatearen idazketa Miren Agur Meaberen <i>Kristalezko begi bat</i> liburuan Elena Olave Duñabeitia	433
Hizkera-mailaren araberrako ahoskera-aldakortasuna: euskara ikasteko modua aztergai Irati Urreta Elizegi	451
Karmele Erraztiren iturriak euskal emakume-eredua eta olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeko Enara San Juan Manso	479

Sumario / Aurkibidea

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea
eta sailkapena

Diego Egizabal Ollokiegi, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Arantza Ozaeta Elorza 505

VARIA

In memoriam. Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025)

Ekaitz Santazilia 543

Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales /
Rules for the submission of originals

551

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea eta sailkapena

Alfabetización temprana en euskera: caracterización y clasificación de los dispositivos didácticos

Early literacy in Basque: characterisation and classification of didactic devices

Diego Egizabal Ollokiegi
Mondragon Unibertsitatea
degizabal@mondragon.edu
<https://orcid.org/0009-0000-8508-1548>

Agurtzane Azpeitia Eizagirre
Mondragon Unibertsitatea
aazpeitia@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5962-3881>

Arantza Ozaeta Elorza
Mondragon Unibertsitatea
aozaeta@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0003-0586-4492>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.10>

Jasotze data: 2025/07/04. Behin-behineko onartze data: 2025/11/04. Behin betiko onartze data: 2025/12/04.



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

LABURPENA

Ikerketa honetan D ereduko ikastetxe batean idazketaren hastapenetan hizkuntza idatzia nola irakatsi den ezagutu nahi izan dugu. Horretarako, Haur Hezkuntzako lau eta bost urteko haurren gela banatan zein Lehen Hezkuntzako lehen mailako (sei urte) beste batean hemeretzeko eskola-saio grabatu dira; eta saio bakoitzean idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositibo didaktikoak zeintzuk eta nolakoak diren aztertu dugu. Izaera kualitatiboko ikerketa honen emaitza gisa, idatzizkoa irakasteko dispositibo didaktikoen inbentarioa sortu da. Guztira berrogeita bat dispositibo didaktiko identifikatu eta ezaugarritu dira zortzi irizpidetan.

Gako hitzak: idatzizkoaren didaktika; hasierako alfabetatzea; dispositibo didaktikoa.

RESUMEN

En este estudio hemos analizado cómo se ha enseñado la lengua escrita en los inicios del lenguaje escrito en un centro del modelo D. Para ello, se han grabado diecinueve sesiones en un aula de 4 años y en otra de 5 años de Educación Infantil y en otra de primer curso de Educación Primaria (seis años), y se ha analizado cuáles son y qué características tienen los dispositivos didácticos que se han puesto en marcha en cada una de las sesiones para enseñar la lengua escrita. A través de este estudio de corte cualitativo, se han identificado y caracterizado cuarenta y un dispositivos didácticos en base a ocho criterios que hemos construido para ese fin.

Palabras clave: didáctica de la lengua escrita; alfabetización inicial; dispositivo didáctico.

ABSTRACT

In this study, we examined how written language is taught in the early stages of written language development in a Model D school. To this end, nineteen sessions have been recorded in a 4-year-old classroom, a 5-year-old classroom, and a first-year Primary education classroom (age 6). We analyzed the teaching devices used in each session to teach written language and their characteristics. Through this qualitative study, forty-one teaching aids were identified and characterized based on eight criteria we constructed for this purpose.

Keywords: early literacy; didactics of written language; didactic devices.

1. SARRERA. 2. IDATZIZKO HIZKUNTZAREN HASIERAKO IRAKASKUNTZAREN PRINTZIPIO OROKORRAK. 3. DISPOSITIBO DIDAKTIKOAK. 4. HIZKUNTZA IDATZIA IRAKAS-OBJEKTU GISA. 5. METODOLOGIA. 5.1. Ikastetxea eta partaideak. 5.2. Corpusa. 5.3. Dispositibo didaktikoen analisia egiteko kategoria-sistema. 6. EMAITZAK. 7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 8. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Hizkuntza idatzia irakastea erronka konplexua da etapa guztietan, besteak beste, testu idatziak eraginkortasunez irakurtzeak eta idazteak munduari buruzko zein hizkuntzari buruzko askotariko ezagutzak mobilizatzear gain, prozesu kognitibo ugari elkarrekin artikulatzea eskatzen duelako (Aldekoa Beitia & Ruiz Bikandi, 2009; Castles et al., 2018; Dolz & Gagnon, 2010; Guasch Boyé, 2009; National Reading Panel, 2000). Halaber, ez dugu ahaztu behar askotarikoak izan daitezkeela hizkuntza idatziaren praktika sozialak eta horietan erabiltzen diren idatzizko testu-generoak (Garro et al., 2025; Perez et al., 2021) zein idazketa- eta irakurketa-modalitateak (Eusko Jaurlaritza, 2024; Goigoux, 2016; Hernández y Hernández et al., 2018). Horrez gain, idatzizko testu askoren izaera hipertestualak, multisemiotikoak eta multimodalak (Ayala Pérez, 2018) handitu baino ez du egiten aipatutako konplexutasuna.

Irakas-objektu gisa hizkuntza idatziak duen hedaduraz gain, idatzizko hizkuntza irakasteko erronka areagotu egiten da ikasgela zeharkatzen duen aniztasunari erreparatzen diogunean. Izan ere, kontuan hartu behar dira alfabetatze-prozesua oztoka dezaketen askotariko arrisku-egoerak, hala nola, DMS-V (American Psychiatric Association, 2014) eskuliburuan aipatzen diren ikaskuntzaren nahasmendu espezifikoak edota ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun mugatuak (Sagal Paucar & Carvajal Flores, 2022). Horrenbestez, idatzizko komunikazio-gaitasuna bizitza osoan zehar garatzen doa (Unesco, 2006).

Alfabetatze-prozesuan behe-mailako prozesu kognitiboen automatizazioa mugarri bihurtzen da (Gutiérrez-Fresneda, 2018; Wolf, 2018) hasierako alfabetatzea eta

alfabetatze aurreratua bereizteko. Behe-mailako buru-eragiketak modu automatikoan egiteak esan nahi du haurra gai dela hitzak jarioz eta modu autonomoan irakurtzeko eta idazteko. Hau da, irakurtzerakoan, gai dela modu azkarrean eta zehaztasunez hitzak deskodetu, hitzak ezagutu eta hitzen esanahira iristeko; eta idazterakoan ere gauza dela hitzak enuntziatu, kodetu eta eskuz modu ulergarrian idazteko. Behe-mailako buru-eragiketen automatizazioa gertatu artean hasierako alfabetatzeaz hitz egingo dugu, eta automatizazioa gertatu ostean, berriz, alfabetatze aurreratuaz.

Lan honetan, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari begira jarri gara, hasierako alfabetatzean hizkuntza idatzia ikasgelan nola irakasten den ezagutzeko. Harago, gure asmoa izan da hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza sustengatzen duten printzipio teoriko eta metodologiko orokorrak aztertutako ikasgeletan nola gauzatzen diren ezagutzea. Horretarako, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan hogeita bost urtetik gorako eskarmentua duten hiru irakasleren praxiari erreparatu diogu, eta idatzizko hizkuntza ikasgelan irakasteko abian jarri dituzten dispositibo didaktikoak (Morales et al., 2012; Toulou & Schneuwly, 2009) zeintzuk eta nolakoak diren aztertu dugu.

Hona hemen ikerketa-lan honen helburuak eta helburuei loturiko ikerketa-galderak:

1. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek erabiltzen dituzten dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta sailkatzeko irizpideak eraikitzea.
 1. ikerketa-galdera: Zein irizpide jarraitzen dituzte hizkuntza idatzia irakasteko ikasgeletan irakasleek abian jarri dituzten dispositiboek?
2. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen inbentarioa osatzea.
 2. ikerketa-galdera. Zein antzekotasun eta ezberdintasun daude hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen artean?

Jarraian, marko teorikoa azalduko dugu. Horretarako, lehenbizi, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren printzipio orokorrak azalduko ditugu; ondoren, ikerketa honen muinean dauden dispositibo didaktikoak definitu eta ezaugarrituko ditugu eta, azkenik, hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak zeintzuk diren azalduko dugu.

2. IDATZIZKO HIZKUNTZAREN HASIERAKO IRAKASKUNTZAREN PRINTZIBIO OROKORRAK

Gure ikerketa eta marko teorikoa hobeto ezagutzearen, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren gainean egun bizirik dirauten auzi didaktiko batzuk ekarriko ditugu. Argitu behar dugu auzi horiek ez direla lan honetako ikerketa-galderak; ikertu dugun eskolak hizkuntza idatzia irakasteko aintzat dituen printzipio teoriko eta metodologiko orokorretara hurreratzeko bidea baizik.

Honako hauek dira nabarmendu ditzakegun auziak: a) Noiz hasi behar du eskolak idazketa-sistema berariaz irakasten, kontuan hartuta kezka horren baitan alfabetatze goiztiarraren aldeko ahotsak (Jones & Christensen, 2022) zein aurkakoak (Suggate et al., 2013) daudela?; b) Oinarrizko Hezkuntzaren hasieran (6 urterekin), nolakoa izan behar du haurrari eskatu behar zaion gaitasun-mailak idatzizko komunikazioan, kontuan hartuta horrek baldintzatuko duela ikasgelan egingo den idatzizko hizkuntzaren erabilera curriculuma irakasteko eta ikasteko (Azorín Abellán, 2019)? Eta azkenik, c) Nola artikulatu behar da curriculumeko hizkuntza bakoitzean lan alfabetatzailea, aintzat hartuta zein den ikasle eleaniztunaren irteera-profila eta hizkuntzen didaktikarako aintzat hartuko den marko teorikoa eta metodologikoa (Dolz, 2019; Perez et al., 2021)?; eta d) Nola artikulatu behar da idazketa-sistemaren eta idatzizko testu errealean irakurketa eta idazketaren irakaskuntza, kontuan hartuta artikulazio hori egiteko marko teoriko-metodologiko desberdinak daudela (Goigoux, 2004; Ibarra & Bereziartua, 2011; Roncero Fernández et al., 2023)?

Arestiko galderak ikastetxearen proiektu curricularretan ebatzi ohi dira. Lehenengo auziari dagokionez, adibidez, aztertu dugun ikastetxeak bere egiten du euskarazko alfabetatze goiztiarra (Dávila, 1995). Horrek esan nahi du, hizkuntza idatziaren irakaskuntza eta ikaskuntza oinarrizko hezkuntza baino lehen hasten dela –goiztiarra– eta euskararen sistema alfabetikoa irakurtzen eta idazten ikasteko irakasten dela –euskarazkoa–. Argitu behar da euskarazko alfabetatze goiztiarrak oin hartzen duela hizkuntzen arteko interdependentziaren teorian (Cummins, 2003) eta euskara ardatz duen eleaniztasun gehigarrian (Perez et al., 2021). Lehenengoaren arabera, euskaraz hizkuntza idatziari buruz ikasitako hainbat alderdi beste hizkuntzetara transferi daitezke; eta bigarrenaren arabera, curriculum hizkuntzen irakaskuntza sustatzen da, betiere ikasleen etxeko hizkuntzak ordezkatu gabe. Euskarazko alfabetatze goiztiarrak, beraz, alfabetatze eleaniztuna (Eusko Jaurlaritza, 2024; Perez et al., 2021) du helburu. Izan ere, lehenbizi euskaraz alfabetatzen badu ere, ondoren, curriculumeko gainerako hizkuntzetan ere egiten du.

Oinarrizko hezkuntzaren hasieran haurrak idatzizko komunikazioan erakutsi behar duen gaitasunari dagokionez, ikastetxeak bere egiten du teoria psikogenetikoa (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 1992). Teoria horren arabera, lehenbizi agertuko dira irakurketa eta idazketa aurrealfabetikoak, eta ondoren, Lehen Hezkuntzako 1. zikloan zehar (6-7 urte), alfabetikoak. Hitzen irakurketa eta idazketa jariotsua, aldiz, Lehen Hezkuntzako 2. zikloan zehar (8-9 urte) landuko da. Horrek ez du esan nahi, dena den, adin goiztiarragoetan haur batek lortu ezin duenik hitzak jarioz irakurtzea eta idaztea, bereziki, behe-mailako buru-eragiketetan berariazko entrenamendua jaso baldin badu, edota ingurune alfabetatzaile aberatsean murgilduta bizi eta irakurtzeko zein idazteko ohitura sortu baldin badu.

Idazketa-sistemaren eta idatzizko testu errealean irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzaren artikulazioari dagokionez, Ibarra eta Bereziartua (2011) adituen iritziz, bi dira joera nagusiak: a) metodoen ikuspegia (Braslavsky, 1962), eta b) ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala (Díez Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979).

Azken joera horrek ezagutzaren teoria eraikitzailean (Piaget, 1969/2001; Vigotsky, 1934/1973) eta hizkuntzen ikuspegi komunikatiboan (Halliday, 1978/1982; Hymes, 1974) oin hartzen du. Izaera funtzional eta komunikatiboari dagokionez, interakzionismo soziodiskurtsiboak (ISD) (Bronckart, 2004) eskaintzen duen marko teoriko-metodologikoaren bidez gorpuztu daiteke. Ikuspegi soziodiskurtsiboarentzat, testua da hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan oinarritzko unitatea eta testu generoak dira hizkuntzen irakaskuntzan berariaz landu behar diren oinarritzko objektuak (Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997).

Metodoetan oinarritutako ikuspegiaren arabera, haurrak idazketa-sistemaren instrukzio esplizituarekin lortuko du behe-mailako buru-eragiketetan trebatzea. Instrukzio esplizitutzat jo ohi da kodetze- eta deskodetze-eragiketetan trebatzeko, hasieratik bukaeraraino eta epe jakin batean, alde zuzenetik irakatsi beharreko edukiak modu zehatz batean sekuentziaturik dituen edozein irakaskuntza-metodo (Stockard et al., 2018). Helburua da, ahalik eta azkarrena trebatzea haurra kodetzen eta deskodetzen, eta behin eragiketa horietan trebatu denean, testu errealekin praktikan jartzea. Aipatutako metodoak ditugu, esate baterako, sintetikoak, analitikoak eta mistoak (Braslavsky, 1962). Ikuspegi horren arabera, lehenbizi idazketa-sistema ikasi behar da, eta ondoren, irakurritakoaren ulermenean eta idazketaren adierazkortasunean trebatu.

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren arabera, berriz, haurrak idazketa-sistema ikasiko du idatzizko testu errealean ulermen- eta ekoizpen-prozesuetan murgiltzearen poderioz. Izan ere, testuak ulertzeko eta ekoizteko ahalegin horretan, haurrak arreta bideratu ahal izango du idazketa-sistemaren osagaietara eta horien erabilera-arauetara. Ikuspegi honen arabera, aldi berean ikasten dira idazketa-sistema eta testu idatziak irakurtzen eta idazten, edo nahiago bada, testu-generoen irakurketa eta idazketa (Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004).

Bada ahotsik idazketa-sistemaren instrukzio esplizituari tarte handiagoa eskaini behar zaiola aldarrikatzen duenik (Castles et al., 2018; Cuetos et al., 2019; Ibarra, 2008; NRP, 2000), eta aldi berean, bada ahotsik instrukzio esplizituak haurrari ekar diezazkiokeen egoera kaltegarriez ohartarazten duenik (Suggate et al., 2013). Erdi-bidean, badira proposamenak idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua testuinguru komunikatibo errealean ez ezik, ikasleen ongizatea zaintze aldera, modu ludiko batez ere egitea proposatzen dutenak (McLane & McNamee, 1999).

Ikuspegi horietatik eraginkorrena zein ote den oraindik eztabaida askoren iturburu da (Sánchez & Santolària, 2020). Izan ere, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak aukera ematen du idazketa-sistemearekin batera gaitasun diskurtsiboak ere garatzeko (Villanueva & Fornieles, 2015). Aitzitik, ikaskuntzarako zailtasunak dituzten haurren kasuan, ikerketek iradokitzen dute idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua behar-beharrezkoa dela (Cuetos et al., 2019; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017). Gauzak horrela, ikasgeletan dagoen aniztasunari erantzun nahian, bi ikuspegiak uztartzen dira elkarren osagarriak direlakoan (González et al., 2009).

Idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren didaktikako hainbat printzipio ekarri ostean, printzipio horiek ikasgelan gauzatzeko irakasleak baliatzen dituen dispositibo didaktikoak nola ulertzen ditugun azalduko dugu.

3. DISPOSITIBO DIDAKTIKOAK

Irakaslearen eginbiderik behinena da irakaskuntza-ikaskuntza testuinguruak eskaintzea, ikasleak irakas-objektua –curriculumeko edukia¹– beregana dezan. Aipatutako irakaskuntza-ikaskuntza testuinguru horiek dira dispositibo didaktikoak (Dolz & Gagnon, 2010; Schneuwly, 2009b). Testuinguru horietan, irakasleak irakas-objektua aurkeztuko dio ikasleari, eta aldi berean, objektua arakatu eta harekin esperimentatzeko aukera ere eskainiko dio. Era horretan, ikasleak askotariko gogoetak egin ahal izango ditu eta objektuaren gaineko ezagutza osatuagoa eta zuzenagoa eraikitzeke aukera izango du (Toulou & Schneuwly, 2009). Antzera mintzatzen dira Morales, Lenoir eta Jean (2012) nahiz eta nabarmentzen duten dispositibo didaktikoak elkarreragin sozialerako eta lankidetzarako espazio bat ere izan behar duela. Izan ere, ikaskuntzarako esanguratsuagoa eta eraginkorragoa gertatuko da modu dialogikoan eta elkarlanean egiten bada (Murphy et al., 2009).

Dispositibo didaktiko esapidea erabili dugu didaktikaren teoria antropologikoaren (Chevallard, 1997) baitan erabili ohi den *dispositif didactique* kontzeptuaren balio-kide gisa. Gaztelaniaz *dispositivo didáctico* (Bosch & Gascón, 2007) izendatzen da eta ingelesez zuzeneko itzulpenik ez duen arren, lan honetarako gertukoena iruditzen zaigu *didactic device* (Ligozat & Almqvist, 2018) terminoa.

Darabilgun terminoa edozein dela, nabarmentzekoa da *dispositibo didaktiko* kontzeptuak hiru dimentsio biltzen dituela: a) ezagutzaren, irakaslearen eta ikaslearen arteko erlazioa; b) testuinguru curricularra eta instituzionala; eta c) irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuaren barruan, ezagutzaren, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana ahalbidetzen dituzten baliabide edo lanabes didaktiko sorta (Ligozat & Almqvist, 2018).

Jatorrian, dispositibo didaktikoak ikasgelaren testuinguruan kokatzen baziren ere, kontzeptuak bilakaera handia izan du (Bosch & Gascón, 2007). Bilakaera horren ondorioz, dispositibo didaktikoak ikasgelaren dimentsioa gainditu du. Gaur egun, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren ikuspegi sistemiko bat eskaintzen du. Izan ere, dispositibo didaktiko batek barne biltzen du ingurune instituzional, arkitektoniko eta soziokulturala, zeinetan indar teknologiko, politiko eta ekonomikoaren eraginpean, elkarrekin-tzan diharduten ikasleak, irakasleak eta administrariak (Bello Lozano et al., 2021).

1 *Eduki* hitza ulertu behar dugu Konpetentzietan Oinarritutako Hezkuntzaren Markoaren ikuspegitik. *Konpetentzia* batean aurkituko ditugu batetik, ikasleen egunerokoan sor daitekeen egoera erreal eta konplexu bat modu eraginkorrean ebatzi ahal izateko, ikasle batek aktibatu behar dituen ezagutzazko, prozedurazko zein jarrerazko edukien eta balioen multzoa, eta bestetik eduki eta balio horiek guztiak artikulatzeko gaitasuna.

Lan honetan, dena den, irakasleak ikasgelan abiatzen dituen dispositibo didaktiko bakoitzak hizkuntza idatziaren zein alderdi egiten dituen irakasgarri aztertu nahi izan dugu, ahaztu gabe, ikertu dugun ikastetxea testuinguru soziokultural, linguistiko eta juridiko jakin batean jazotzen dela, aztergai izan dugun ikastetxea ezaugarritzerakoan ikusi ahal izango dugunez (ikus 5.1. atala, 14. or.).

Dispositibo didaktiko bakoitzak idatzizko hizkuntzaren zein alderdi egiten dituen irakasgarri aztertzeko, ezinbestekoa da irakurketan eta idazketan parte hartzen duten buru-eragiketei erreparatzea. Izan ere, dispositibo didaktikoaren bidez ikaslearengan aktibatu nahi diren buru-eragiketen arabera, hizkuntza idatziaren alderdi batzuk ala beste batzuk bihurtuko dira langai.

Dispositibo didaktikoek bere baitan honako lau dimentsio hauek biltzen dituzte (Schneuwly, 2009b; Schneuwly et. al., 2005; Toulou & Schneuwly, 2009): 1) dimentsio krogenetikoa, dispositiboaren denboralizazioa –hasiera, garapena eta itxiera– zehazten duena; 2) dimentsio mesogenetikoa, ikasleen eta irakasleen rola eta jokaerak zehazten dituen; 3) dimentsio topogenetikoa, espazio fisikoaren antolamendua eta erabilerak zehazten duena eta, azkenik, 4) lanabes didaktikoen diseinuari eta erabilerari lotutako dimentsioa.

Lanabes didaktikoak hiru motatakoak izan daitezke (Schneuwly, 2009b): a) lanabes didaktiko orokorrak, b) eskola-diziplina jakin baten didaktika espezifikoarekin lotzen direnak, eta c) irakasleak ikasgelan darabilen ahozkoa eta diseinatzen duen elkarrekintza.

Irakasleak bere berbaldiari esker, ikasgelan honakoa lor dezake: a) kontsigna baten bidez adieraztea ikasleari zer egin behar duen, zein helbururekin eta nola gauzatu beharko duen –dispositiboa abian jartzea–; b) ikasleek objektuaren gaineko esplorazioa, esperimentazioa eta gogoeta bideratzea eta laguntzea –barne-erregulazioak zein erregulazio lokalak–; c) objektuaren alderdiren baten garrantzia nabarmentzea eta finkatzea, ikasleek arreta berezia eskain diezaioten–instituzionalizazioa– eta d) memoria didaktikoa sortzea eta aktibatzea, aurrez ikasitakoarekin ikasleak loturak egin ditzan.

Lau ekintza horiek ditugu irakaslearen oinarritzko keinu didaktikoak (Schneuwly, 2009b). Horiez gain, badira keinu didaktiko espezifikoak, edo, gure kasuan, idatzizko hizkuntzaren didaktika espezifikoak bere-bereak dituenak (Aeby-Daghé & Dolz, 2008). Argitu dezagun keinu didaktikoen espezifikotasuna etor daitekeela ikastetxearen hezkuntza-proiektutik, zein ikasgelaren eta ikastaldearen ezaugarrietatik ere (Perez, 2014). Izan ere, ez dugu ahaztu behar, dispositibo didaktiko oro kokatzen dela ingurune didaktiko jakin batean (Brousseau, 2007), eta ondorioz, ikastetxearen hezkuntza-proiektuekin lerrotuta egon behar duela.

Dispositibo didaktikoari esker, ikasleak irakas-objektua beregana dezan, ezinbestean zaindu beharko du objektua ikasle guztientzat irisgarri eta ikasgarri izango dela. Horrek berarekin dakar irakas-objektuaren hedadurari eta konplexutasunari erreparatu beharra.

Ildo horretatik, hedadura zabaleko irakas-objektuak eskatzen du askotariko ezagutzak, prozedurak jarrerak eta balioak aldi berean aktibatzea eta artikulatzea, baina egon litezke ezagutza edota prozedura gutxi batzuk artikulatzea baino eskatzen duenik ere, eta ondorioz, hedadura apalagokoak izango direnak (Jacquin, 2009; Schneuwly, 2009a). Irakas-objektu jakin batean uztartzen diren edukien kopurua eta aniztasuna zenbat eta handiagoa izan, orduan eta hedadura zabalagoa izango du irakas-objektuak. Ez da kontu hutsala irakasleak hautatzen duen irakas-objektuaren hedadura, horren baitan egongo da-eta objektuaren irisgarritasuna eta objektua esanguratsua izatea ikaslearentzat. Gainera, keinu didaktikoen bidez, irakasleak aukera du irakas-objektuaren hedadura ikaslearen ezaugarrietara eta uneko beharretara egokitzeko. Beste era batera esanda, keinu didaktikoen bidez, irakasleak aukera du irakas-objektua deseraikitzeo eta berreraikitzeo.

Irakas-objektua irisgarria izateko, ikaslearen garapen hurbileko eremuan (Vigotsky, 1973) kokatua egon behar du. Horretarako, ordea, segidako irizpideak bete beharko dira: a) irakasleak ondo ezagutu beharko du irakas-objektua –ikuspegi epistemologikoa–, b) ondo ezagutu beharko du haurrek nola ikasten duten irakas-objektua –ikuspegi psikodidaktikoa–, c) zein den ikasle bakoitzaren garapen eremu erreala (Vigotsky, 1973) eta d) zein baldintzek errazten duten irakas-objektuaren ikaskuntza –ikuspegi psikodidaktikoa–. Ezagutza horri guztiari esker, irakaslea gauza izango da xede duen irakas-objektua deseraikitzeo hedadura apalagoa duten irakas-objektuetan edota, kontrara, hedadura zabalagoa eta globalagoa duten objektuetan berreraikitzeo.

Irakas-objektuaren irisgarritasuna zaintzeko, nagusiki hiru keinu didaktiko nabarmendu behar ditugu. Alde batetik, dispositibo didaktikoa abiatzen duen kontsigna dugu, irakas-objektua aurkezten eta izendatzen den unea eta, horrenbestez, zehazten duena nolakoa den irakatsi nahi den objektuaren hedadura. Bestetik, erregulazio lokalak eta barne erregulazioak ditugu. Biek dute helburu objektua irisgarriagoa egitea. Erregulazio lokalen bidez, irakasleak lanabes didaktiko gehiago eskainiko dizkio ikasleari dituen ezaugarri eta beharren arabera, baina beti ere, irakas-objektuaren hedadura aldatu gabe. Aitzitik, barne-erregulazioekin, irakas-objektua beraren hedadura handitu ala txikitu egiten du irakasleak, aldamiatze-laguntza handitu gabe eta ikaslearen lan autonomoari eutsiz (Schneuwly, 2009b).

Guztiarekin ere, argitu behar dugu gure ikerketak arreta berezia jarri diola dispositibo didaktikoetan ikasleak hizkuntza idatziarekin egin behar duenari, hor antzeman daitezke-eta zeintzuk izango diren aktibatu beharko diren ezagutzak, prozedurak eta jarrerak.

4. HIZKUNTZA IDATZIA IRAKAS-OBJEKTU GISA

Idatzizko hizkuntzaren baitan irakasgarri diren alderdiak identifikatzeko, gomen-dagarria da ekartzea Vigotskyk (1973) egin zuen oinarrizko bereizketa. Autoreak bi dimentsio nagusi bereizi zituen idatzizko hizkuntzaren barruan: alde batetik,

idazketa-sistema eta, bestetik, hizkuntza idatzia. Lehenengo dimentsioak hotsak modu grafikoan adierazteko sistemari aipamen egiten die, eta bigarrenak hizkuntza idatziaren bidez egin ohi den komunikazio geroratuari eta elaboratuari egiten dio erreferentzia. Izan ere, baliabide linguistiko ezberdinak erabiltzen dira aurrez aurreko ahazko komunikazioan eta idatzizko komunikazio geroratuan eta elaboratuan (Larringan & Ozaeta, 2011; Miller & Weinert, 2002).

Ikerketa honetan, Vigotskyk eginiko oinarritzko bereizketa horretatik harago, Goigouxen (2016) proposamena hartu dugu aintzat, xehetasun handiagoz aletzen duelako idatzizko hizkuntzaren barruan bereiz daitezkeen dimentsioak eta irakasgai diren alderdiak. Autoreak bost dimentsio nagusi bereizten ditu: 1) hitzen irakurketa eta idazketa, 2) testuen irakurketa ulerkorra, 3) testuen idazketa adierazkorra, 4) gramatika eta 5) idatzizkoaren kultura.

Asko dira idazteko eta irakurtzeko erabili beharreko ezagutzak, prozedurak eta jarrerak. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak biltze aldera, hainbat hurbilpenetan oinarritu gara; arestian aipatu dugun Goigouxen (2016) bost puntuko proposamena aintzat hartu dugu, eta orobat *National Reading Panel* (2000) txostena; baita ikuspegi soziodiskurtsiboa (Bronckart, 2004; Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Gagnon, 2010) ere.

Goigouxen (2016) proposamena interesgarria deritzogu hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari begira dagoelako eta hizkuntza idatzia bezalako objektu zabala bost dimentsio nagusitan aletzen duelako. Horrek bidea zabaldu digu, dimentsio bakoitzaren barnean bil daitezkeen alderdiak identifikatzeko.

National Reading Panel (2000), berriz, bost dira irakurketari dagokionez berariaz landu beharreko alderdiak: a) kontzientzia fonologikoa, b) kontzientzia fonografikoa, c) jariotasuna, d) hiztegia eta e) testuen ulermena.

Erreferentzia bi horiek aintzakotzat ditugu, behe-mailako prozesuen berariazko trebakuntzari garrantzia handia ematen badiote ere, argi adierazten dutelako behe-mailako prozesuak ez direla aski testu idatziak ulertu eta ekoizteko.

Hirugarren erreferentziari dagokionez, nabarmendu dezagun zerrenda horretan badela zeharkako elementu bat hizkuntza idatziaren dimentsio guztiak bustitzen dituen: testu-genericoa. Hori horrela, ikuspegi soziodiskurtsiboa (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997) baliatu dugu.

Guztiak aintzat hartuz, 1. taula ondu dugu.

1. taula. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak

A. Idazketa-sistema	A.1. Sistema alfabetikoa	Printzipio alfabetikoa
		Alfabetoko hizkien izena eta hurrenkera ezagutu, eta buruz ikasi.
		Jakin hizkiek sortzen dituztela silabak, eta silabek hitzak.
		Hizki larriak eta xeheak ezagutu.
		Inprimatutako letren identifikazioan trebatu.
		Kontzientzia fonologikoa
		Errimak identifikatu.
		Hitzak silabatan banatu (kontzientzia silabikoa).
		Silabak fonematan banatu (kontzientzia fonemikoa).
		Kontzientzia fonografikoa (kodetze eta dekodetzea)
		Grafemen eta fonemen arteko erlazioak ezagutu (kontzientzia fonografikoa).
		Salbuespenak ezagutu (ortografia sakoneko hitzak ezagutu).
		Aho-motrizitatea
		Fonema, silaba, hitzak ondo ahoskatu elementu prosodikoak aintzat hartuta.
		Eskuzko idazketa (kaligrafia) eta mekanografia
		Mugimendu-prozesuari loturiko alderdiak: alderdi grafomotoreak eta kaligrafikoak idazketa bertikalean eta horizontalean: testuaren norabidea, trazuaren norabidea, hitzen arteko tarteak, orrialdearen espazioaren kudeaketa eta abar.
		Ergonomia: nola heldu euskarria eta idazteko gailua, nola eseri mahaian...
		Teklatu bidezko idazketa (ikusmenezko eta ukimenezko mekanografia)
		Puntuazio-ikurrak
		Puntuazio-ikurren izena eta funtzioa ezagutu.
	A.2. Hitzen irakurketa eta idazketa	Hitzen irakurketan inplikaturiko behe-mailako buru-eragiketak
		Deskodetu.
		Hitzak ezagutu.
		Lexikorako irispidea (kontuan hartuta hitzak esaldian duen lekua eta enuntziazio-egoera).
		Hitzen idazketan inplikaturiko behe-mailako buru-eragiketak
		Hitza enuntziatu.
		Kodetu (modu alfabetikoan/ortografikoan).
		Hizkiaren adierazpen grafikoa modu argian markatu (eskuz edo teklatuarekin).
		Jariora (irakurketa- eta idazketa-abiadura)
		Irakurketaren eta idazketaren behe-mailako prozesu kognitiboak automatizatu.

B. Testuen irakurketa ulenkorra	Irakurri aurretiko jarduerak
	Irakurketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Egoera komunikatiboa ezaugarritu eta irakurketaren helburuak ezarri. • Irakurriko den testua zein moldekoa den ezagutu. • Irakurketa-prozesua antolatu (epeak, lekua, euskarriak, laguntza baliabideak eta abar erabaki).
	Irakurri bitarteko jarduerak
	Hitzen irakurketa jariotsua.
	Irakurketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Lehen mailako eta bigarren mailako ideiak identifikatu. • Itxaropenak egin. • Iragarpenak egin. • Inferentziak eratu. • Hipotesiak eratu. • Ulermen arazoak identifikatu (metaulermena). • Irakurketa-prozesua berrantolatu.
	Ahots gora irakurri elementu prosodikoak, harreman fonografikoak eta ortografikoak zainduz.
	Irakurri osteko jarduerak
	Testuaren informazio esanguratsuena laburtu eta birformulatu (laburpenak, eskemak, buru-mapak eta abar egin).
	Testuaren informazioa norberak dituen ezagutza eta sinismenekin alderatu, eta ezagutza-eskema eta iritzi osatuagoak eta elaboratuagoak egin, eta galdera berriak identifikatu. Testuaren informazioaren kalitatea baloratu.
	Irakurketari esker sortu diren iritzi eta ezagutza berriak besteei ahoz zein idatziz adierazi.
C. Testuen idazketa adierazkorra	Plangintza-prozesuak
	Idazketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Egoera komunikatiboa ezaugarritu eta idazketaren helburuak ezarri. • <i>Testu-generoa</i> hautatu. • Ideiak sortu eta testu-plana osatu. • Idazketa-prozesua antolatu (epeak, lekua, idazgailuak, euskarriak eta abarrak).
	Testugintza-prozesuak (testuratzea)
	Idazketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Enuntziatu.
	Hitzen idazketa jariotsua (eskuz edo teklatuz)
	Berrikustapen-prozesuak eta edizioa
	Idatzitakoa irakurri, zuzendu eta ondu.
D. Gramatika	Behin betiko zirriborroa editatu.
	Perpaus-mailako gramatika
	Perpaus-mailako gramatika esplizituaren oinarritzko hiztegi terminologikoa ezagutu.
	Testu-mailako gramatika
	Testu-gramatika esplizituaren oinarritzko hiztegia ezagutu.

E. Idatzizkoaren kultur dimentsioak	Kultur eta hizkuntza-komunitatearen praktika idatziak
	Idatzizkoaren praktika sozialak.
	Testu-generoak.
	Haur eta Gazte literatura
	Haur eta Gazte literatura ezagutu, eta atsegin-iturri gisa irakurri.
	Irakurzaletasuna eta idazaletasuna
	Hizkuntza idatziarekiko eta testu idatziek diotenaren gaineko interesa izan.
	Norbere kultur komunitatean dauden praktika idatzietan parte hartzeko interesa izan.
	Irakurketaren eta idazketaren bidez atsegina bilatu.
	Irakurtzeko eta idazteko ohiturak garatu (irakurzaletasuna eta idazaletasuna).
	Irakurle eta idazle gisa norberak duen autokontzeptua eta autoestimua eraiki.
	Idatzizko kulturarekiko begirada kritikoa
	Gure komunitatean errotutako idatzizkoaren praktikak eta kultura idatziak gugan eta gizartean duen eraginaren gaineko gogoeta kritikoa egin.

Osatu dugun taulari esker, errazago identifikatu eta ezaugarritu ahal izan ditugu ikasgelan behatutako dispositibo didaktikoek xede duten irakas-objektua. Argitu behar dugu taulan zerrendatzen diren edukien progresioa irakasle bakoitzaren baitan egongo dela, aintzakotzat hartzen duen marko teoriko eta metodologikoaren arabera.

5. METODOLOGIA

Metodologia kualitatiboan oinarritzen den ikerketa honek, hizkuntza idatzia irakas-teko ikasgelan abian jartzen diren dispositibo didaktikoak ezaugarritzea du helburu. Jasotako bideo-grabazioetatik kanpo behaketa (Ruiz Olabuénaga, 2012) bidez bildu dira datuak. Kanpo behaketak ezaugarri hauek bete ditu: programatua, naturala, zuzenekoa, indibiduala, ez-parte hartzailea eta egituratua. Bestalde, ikerketa-kualita-tiboaren alderdi etikoak (Flick, 2015) zaindu dira. Izan ere, grabazioak ikasgelan egin ahal izateko baimenak sinatu dira –baimen informatua–; ikastetxearen, irakasleen eta ikasleen datuak anonimizatu dira eta grabazioak ez dira publiko egin –konfidentzial-tasuna–; ikerketaren emaitzak ikastetxeko irakasleekin partekatu dira kontraste lana egiteko –datuen zehaztasuna eta zintzotasuna–; eta prozesu osoan zehar errespetuzkoa eta konfiantzazkoa izan da ikertzaileen eta parte-hartzaileen arteko harremana –par-te-hartzaileen ongizatearen zaintza–, hainbat urteetako elkarlana tarteko, ikertzaileak prestatzaile lanetan aritutakoak baitziren klaustroarekin aldez aurretik.

Honako alderdietan jarriko dugu arreta orain: ikerketa gauzatu den ikastetxean eta partaideengan (5.1. atala), ikerketako corpusean (5.2. atala) eta emaitzen analisia egi-teko eraikitako kategorio-sisteman (5.3. atala), dispositibo didaktikoak identifikatzeko, ezaugarritzeko eta sailkatzeko eratu dugun kategorio-sisteman, hain zuzen.

5.1. Ikastetxea eta partaideak

Ikerketa gauzatu den ikastetxea Euskal Autonomia Erkidegoan dago, 50 urtetik gorako historia duen ikastola da, eta 1993. urteaz geroztik sare publikoko ikastetxea da. Testuinguru eleaniztunean egiten du lan; izan ere, curriculuma nagusiki euskaraz irakasten den arren, gaztelania eta ingelesa arlo gisa ere irakasten dira; eta bestetik, jatorri etorkina duten ikasleen eraginez, ikastetxeko hizkuntzak aipatu ditugunak baino gehiago dira.

Ikerketa honen eskola-testuingurua hobeto zehazteko, taulan bildu ditugu datu hauek: a) ikastetxearen datu orokorrak; b) ikastetxearen hizkuntza-proiektua; eta c) ikastetxeko hizkuntza eta kultur aniztasuna (ikus 2. taula)².

2. taula. Ikastetxearen ezaugarriak

Ikastetxearen datu orokorrak	
Kokapena	Hamar mila biztanle baino gehiago duen auzoa. Eremu misto erdalduna.
Hezkuntza Sarea	EAEko Hezkuntza Legea.
Hezkuntza-eskaintza	Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza.
Egoitzak	Bi egoitza.
Lerroak	Bina lerro ikasmaila guztietan.
Helburuak eta izaera	Auzokoa eta auzoarentzat izatea.
	Auzoa euskalduntzeko eragile garrantzitsua izatea.
	Euskal Curriculuma garatzea.
	Ikasle euskaldun eleanitzak sortzea.
	Hezkidetza bultzatzea.
	Jasagarritasunaren aldeko konpromisoa sustatzea.
	Publikoa, laikoa eta politikoki definitu gabea.
Maila Sozio Ekonomikoa eta kulturala (ISEK)	Ertain altua: 3
Ikastetxearen hizkuntza-proiektua	
Hizkuntza proiektuaren markoa eta hizkuntzen irteera-profila	Euskara ardatz duen eleaniztasun gehigarria.
	Tokiko hizkuntzetan B1 maila hizkuntza trebetasun guztietan, eta atzerriko hizkuntzan A2 maila.
Irakasteredua	D eredua.
Programa elebidunak	Mantentze- eta murgiltze-programetako ikasleak nahasten dira ikasgelan.
Hizkuntza-sustapenerako programa osagarriak	Eleanitz proiektua.
	Euskaraldia ekimena.
	Ongi etorri ikastolara proiektua.
Hasierako alfabetatze-eredua	Euskarazko alfabetatze goiztiarra.

2 Datuok udalerriko euskara-sailaren zein ikastetxearen web-orritik hartuak ez ezik, ikastetxeko zuzendaritzak berak eskainitakoak ere badira. Ikastetxearen anonimatua zaintzearren ez ditugu ikastetxearen iturriak aipatzen.

Ikastetxeko hizkuntza- eta kultur aniztasuna	
Jatorri etorkina duen ikasleriaren ehunekoa	Orotara: % 26.
	Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude ehunekoari dagokionez.
	Jatorri etorkina duten ikasleen % 67k du gaztelania familia hizkuntza.
Herrialdeak	25 herrialde.
Hizkuntzak	16 hizkuntza.
Euskarazko ezagutza-maila gurasoen artean	Biak euskaldunak: % 47
	Bakar bat euskalduna: % 20
	Biak euskaragabeak: % 32
	Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude ehunekoei dagokienez.

Nabarmentzekoa da ikastetxea kokatuta dagoen udalerriko Euskara Sailaren arabera, ikastetxea dagoen auzoan euskaldunen proportzioa % 39koa dela eta, horrenbestez, eremu misto erdalduntzat jo daiteke (Donostiako Euskara Zerbitzua, 2025b). Euskararen erabilera, berriz, % 14koa da (Donostiako Euskara Zerbitzua, 2025a). Ikastetxean, euskara lehen hizkuntza duten haurren proportzioa % 67koa da. Hortaz, esan daiteke ikastetxearen errealitate soziolinguistikoa auzokoa baino euskaldunagoa dela. Jatorri etorkina duten ikasleen proportzioa ikastetxean, bestalde, % 26koa da, eta horietatik gehienek gaztelania dute lehen hizkuntza.

Ikastetxeak D eredia eskaintzen du bakarrik eta mantentze- eta murgiltze-programetako haurrak nahasten ditu ikastaldeetan. Alfabetatze-ereduari dagokionez, euskarazko alfabetatze goiztiarra bere egiten du.

Ikastetxearen hautaketa prestakuntza baten testuinguruan kokatu behar da. Izan ere, hizkuntzen irakaskuntzan klaustroa trebatzeko helburuarekin, ikerlariak prestatzaile-lanetan aritu ziren irakasleen prestakuntza gogoetatsuak (Perez et al., 2021) eskaintzen duen markoaren barruan. Prestakuntza horren harira, ikasgelako praktika errealaren azterketa egin behar izan zen eta, horri esker, ikerketa honetarako bidea zabaldu zen.

Partaideei dagokienez, ikerketa honek ikastetxe bereko hiru irakaslek ikasmaila ezberdinetan hizkuntza idatzia irakasteko egindako lana izan du aztergai: Haur Hezkuntzako (hemendik aurrera HH) laugarren eta bosgarren mailetan egindako lana eta Lehen Hezkuntzako (hemendik aurrera LH) lehen mailan egindako lana, hain zuzen ere. Hiru ikasgeletan ikasleen heren batentzat euskara bigarren hizkuntza da.

Irakasleei dagokienez, esan behar dugu hirurek hogeita bost urtetik gorako eskarmentua dutela euskarazko alfabetatze goiztiarrean. 1970eko hamarkadan ikastolen mugimenduaren eskutik euskarazko hezkuntzak izan zuen zabalkundea ezagutu zuten, baita orduko proiektu pedagogikoa ere. Era berean, ordutik hona Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemaren barruan egon diren askotariko aldaketak ere ezagutzen dituzte.

Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari dagokionez, azpimarratzekoa da ikas-tetxeak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren alde egitea erabaki zuenean, klaustroak Myriam Nemirovskyrekin egin zuen prestakuntzan parte hartu zutela. Ikerlariak alde zurretik eskaini zuten prestakuntzan ere parte hartu zuten hirurek.

5.2. Corpusa

HH 4 urtekoen eta 5 urtekoen gelan 7na saio grabatu dira, eta LHko lehen mailan 12 saio. Guztira, 19 saio. Ordutara ekarrita, 15 ordu grabatu dira, eta horietatik 6 ordu HHn eta 9 ordu LHn. Grabazioen egutegia irakasleekin adostu zen. Grabazio batzuk ikasturtearen lehen hiruhilekoaren amaieran egin ziren (abendua), eta beste batzuk bigarren hiruhilekoaren lehen zatian (urtarrila eta otsaila). Horrek esan nahi du, grabazioak egin ziren sasoian ikasleek egokitzen ari zirela eta ikasturteko programazioan jasotako zenbait lanketa ere eginak zituztela.

Datuak jasotzeko, irakasleei ohi bezala jarduteko esan zaie, haien egunerokoan egiten duten lanera alaitu gehien hurbiltzeko. Bildutako datuen trataerari dagokionez, Genevako Unibertsitateko GRAFE ikerketa-taldeak grabazio bidezko datuak tratatzeko eta laburtzeko erabiltzen duen prozeduran (Schneuwly et al., 2005) oinarritu gara.

5.3. Dispositibo didaktikoen analisia egiteko kategoria-sistema

Bideo-grabazioetan jaso diren askotariko dispositibo didaktikoen artean, idatzizko hizkuntzaren irakaskuntzarekin lotura dutenak soilik hautatu dira, hau da, idatzizko hizkuntzaren alderdiren bat garatzea helburu dutenak. Horiek identifikatzeko, marko teorikoan adituek hizkuntza idatzia irakasteko bereizi dituzten alderdi irakasgarriak aintzat hartu dira eta corpusean behatutakorekin osatu da.

Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko osatu dugun kategoria-sistemari dagokionez, argitu behar da kategoria-sistema ikerlariak sortu dutela berariaz ikerketa honetarako. Horretarako, hala ere, bi norabide hartu dira. Batetik, marko teorikoa eta, bestetik, bideo-grabazioetan behatutakoa ere aintzat hartu da.

3. taulak erakusten du zeintzuk izan diren hizkuntza idatzia irakasteko dispositiboak identifikatzeko eta ezaugarritzeko osatu dugun kategoria-sistema. Kategoria horiek bi dimentsio nagusitan bildu dira. Lehenak dispositibo didaktikoaren osaerari egiten dio erreferentzia eta bigarrenak, berriz, dispositibo didaktikoa ikasleek garapen hurbilera iristeko, irakasleek erabiltzen dituen estrategia didaktikoei. Guztira zortzi kategoria sortu dira: a) irakas-objektuaren osaeraren berri ematen dutenen artean bost kategoria bildu ditugu eta b) irakas-objektua irisgarri egiten duten estrategien artean, hiru. Kategoria bakoitzak, bere baitan, adierazleak izango ditu, irizpide-ezaugarritzaile bihurtzen dituenak.

3. taula. Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoriak	Adierazleak
1. Objektuaren osaera	1.1. Komunikazio-modalitatea	1.1.1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa
		1.1.2. Letreiatzea
		1.1.3. Hitza ezagutzea
		1.1.4. Ahots gorako irakurketaren entzuketa
		1.1.5. Ahots gorako irakurketa
		1.1.6. Isilpeko irakurketa
		1.1.7. Idazketa kaligrafikoa
		1.1.8. Kopiatzea
		1.1.9. Ikaslearentzako diktaketa
		1.1.10. Irakaslearentzako diktaketa
		1.1.11. Idatzizko ekoizpena
		1.1.12. Idatzizkoari loturiko ahozko ekoizpena
	1.2. Idazkia	1.2.1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak
		1.2.2. Hitza / izen-sintagma
		1.2.3. Perpausa edo testu antolatzaileak ia ez duen testua
		1.2.4. Testu antolatzaileen bidez antolatutako testua
	1.3. Testuinguru komunikatiboa	1.3.1. Kokatu gabea
		1.3.2. Kokatua (ludiko-didaktikoa)
		1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)
		1.3.4. Kokatua (espazio librea)
	1.4. Euskarri idatzien hizki-mota	1.4.1. Ahozkoan oinarritutako zeregina
		1.4.2. Eskuz idatzitako euskarria
		1.4.3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria
		1.4.4. Eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria
		1.4.5. Orri zuria (hizkirik ez)
	1.5. Markatze grafikoaren modalitatea	1.5.1. Ez da hizkirik markatu behar
		1.5.2. Eskuz horizontalean
		1.5.3. Eskuz bertikalean
		1.5.4. Manipulagarrien bidez
		1.5.5. Teklatuaren bidez
2. Objektua irisgarri egiteko estrategiak	2.1. Estrategia didaktikoak	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa
		2.1.2. Testu idatzien esplorazioan, esperimentazioan edo irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoak
		2.1.3. Sekuentzia didaktikoa / proiektu linguistikoa
		2.1.4. Argibide esplizitua eta kokatua
		2.1.5. Argibide esplizitua eta kokatu gabea
		2.1.6. Uneko behar bati erantzuteko irakurketa-idazketa
	2.2. Lan egiteko modu soziala	2.2.1. Banaka
		2.2.2. Talde txikian
		2.2.3. Talde handian
		2.2.4. Magistrala
	2.3. Irakaslearen gidaritza	2.3.1. Gidatua
		2.3.2. Autonomoa
		2.3.3. Librea

Azal ditzagun xeheago zerrendaturiko kategoriak.

5.3.1. *Komunikazio-modalitatea*

Komunikazio-modalitateari esker, dispositibo didaktikoan irakurketaren eta idazketaren zein prozesu kognitibo aktibatu eta artikulatu beharko diren antzeman dezakegu. Zenbat eta buru-eragiketa gehiago aktibatu eta artikulatu behar izan, orduan eta zabalagoa izango da irakas-objektuaren hedadura.

Kategoria honetan, Goigouxek (2016) idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan identifikatutako irakurketa- eta idazketa-modalitate ohikoenak aintzat hartu ditugu. Irakurketari dagokionez, letreiatzea; hitza(k) ezagutzea edo askoren artean aurkitzea; ozenki irakurtzea; isilpean irakurtzea eta ozenki irakurritakoa entzutea. Idazketari dagokionez, aldiz, idazketa kaligrafikoa; kopiaketa; diktaketa tradizionala; irakaslearentzako diktaketa eta testu-ekoizpena.

Zerrenda horri beste bi modalitate gehitu zaizkio aztertutako gelako saioetan behatutakoa aintzat hartuta: a) idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa (hizkiak imitatzen zirimarrak egin; hizkiak koloreztatu, kopiatu, moztu eta itsatsi; aho-korapiloak baliatu; errimak identifikatu...) eta b) idatzizko hizkuntzari loturiko ahozko ekoizpenak (idatzi beharrekoa aurrez ahoz esatea, irakurritakoaren ulermena hobetzeko galderak, gogoetak, iritziak...). Beraz, kategoria honetan 12 adierazle bildu ditugu guztira.

Argitu dezagun honako kategoriak indar bereizle berezia duela gurean, esaten baitugu zenbat eta zeintzuk diren aktibatutako diren irakurketarekin eta idazketarekin lotutako buru-eragiketak (Aldekoa Beitia & Ruiz Bikandi, 2009; Guasch Boyé, 2009).

Zenbat eta buru-eragiketa gehiago aktibatu, orduan eta konplexuagoa gertatuko da irakurketa eta idazketa, jakinda haurraren lanerako memoria mugatua dela eta behe-mailako buru-eragiketak ez dituela automatizatu (Perfetti & Stafura, 2021; Ramírez Castillo, 2010).

5.3.2. *Idazkia*

Idatzizko hizkuntzaren hastapenetan haur hasiberriak baliabide kognitibo asko bideratu behar izaten ditu behe-mailako buru-eragiketak egiteko (Perfetti & Stafura, 2021), eta horregatik, gehiegizko karga kognitiboa saiheste aldera, funtsezkoa da idatzi edo irakurri beharreko idazkiaren ezaugarriak zaintzea.

Testu baten irakurgarritasunean zaindu beharreko alderdiak ugari diren arren (Dale & Chall, 1949), hizkuntza idatziaren hastapenetan nabarmendu behar ditugu idazkiaren luzera –hizki- edota hitz-kopurua- eta idazkiaren konplexutasuna hiztegiari eta gramatikari dagokionez. Izan ere, idazkia zenbat eta luzeagoa

eta konplexuagoa izan, ikasleak aktibatu eta artikulatu beharreko ezagutzak eta prozedurak ere gehiago izango dira; hau da, irakas-objektuaren hedadura zabala goa izango da.

Kategoria hau lau adierazlek osatzen dute: 1) idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak –hizkiak eta grafemak– eta horien baliokide fonetikoak –fonemak–, 2) hitzak eta izen-sintagmak, 3) perpausa –enuntziatua– edo testu-antolatzaileak ia ez duten testuak, eta 4) testu-antolatzaileen bidez osaturiko testuak.

5.3.3. *Testuinguru komunikatiboa*

Adierazle honek argitzen digu komunikazio-modalitatea kokatu gabea ala kokatua ote den. Alegia, ea haurrak idatzi edo irakurri beharrekoak egoera enuntziatibo (Benveniste, 1977) jakin bati erantzun behar dion ala ez. Izan ere, testuinguru komunikatibo errealean haurrak enuntziatibo-egoerari erreparatu beharko dio irakurketan lexikorako irispidea zehaztasun handiagoz egin ahal izateko; edota enuntziatzerakoan hitzik egokiena adierazkortasun handiagoz idazteko.

Guztira, lau adierazle biltzen dira kategoria honetan: 1) kokatu gabea; 2) egoera ludiko-didaktiko batean kokatua, zeinetan idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua (Stockard et al., 2018) egiten den; 3) egoera komunikatibo erreal edo egiantzeko batean kokatua eta 4) esplorazio eta esperimentazio autonomorako eta jarduera librerako egoera batean kokatua. Azken horretan ikaslea izango da irakurketa- eta idazketa-prozesua oso-osorik kudeatuko duena.

5.3.4. *Euskarri idatziaren hizki-mota*

Kategoria honek aukera eman digu ikasgelan erabili diren euskarri idatzietan zein letra-tipo nagusitu den jakiteko, izan ere, *National Reading Panelak* (2000) dioenaren arabera, irakurketaren jariora handiagoa izaten da idazkia irakurlea ohituta dagoen letra-tipoekin idatzita badago.

Kategoria honen baitan sei adierazle bereizi ditugu: 1) ez da euskarri idatzirik erabiltzen, 2) eskuz idatzitako euskarria, 3) inprenta-letraz idatzitako euskarria, 4) eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria, 5) orri zuria (idazketetan).

5.3.5. *Markatze grafikoaren modalitatea*

Haurren garapen kognitiboari, motoreari eta linguistikoari egiten dioten ekarpena-gatik, bada ahotsik idatzizko hizkuntzaren hastapenetan eskuzko idazketa lehenesten duenik (Ibarra, 2008; James & Berninger, 2019). Irizpide honi esker, jakin dezakegu eskuzko idazketa sustatu ote den ala ez. Guztira bost adierazle biltzen ditu kategoria honek: 1) ez dago hizkien markatzerik ahozkoan edo irakurketan oinarritzen delako, 2) eskuz horizontalean (mugimendu grafomotorra eskumuturrean ardazten denean), 3) eskuz bertikalean (mugimendu grafomotorra sorbaldan ardazten denean), 4) manipularrien bidez, eta 5) teklatuaren bidezko markatzea.

5.3.6. *Estrategia didaktikoa*

Objektua irisgarri egiteko estrategien dimentsioan, lehen kategoria estrategia didaktikoak berak osatuko luke eta idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan irakasleak abian jartzen dituen estrategia didaktikoen aniztasuna ezagutzeko aukera eskainiko digu.

Argibide esplizitu kokatuaz eta kokatu gabeaz (Stockard et al., 2018) gain, metodologia aktibo eta globalizatuetatik eratortzen diren hiru estrategia nagusiak jaso ditugu: errutinak, esplorazio eta esperimentazio autonomorako txokoak (Fons Esteve, 2004; Rimoli, 2008); eta proiektuak (Dolz & Gagnon, 2010; Trujillo, 2005)–. Ez dugu ahaztu behar horietako bakoitzak askotariko aldaerak dituela.

Kategoria honen barruan sei adierazle ditugu: 1) errutinetan oinarritutakoa, 2) esplorazio eta esperimentazio autonomoan edota irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoa, 3) sekuentzia didaktikoetan edo proiektu linguistikoetan oinarritutakoa, 4) argibide esplizitua eta kokatua, 5) argibide esplizitua eta kokatu gabea eta 6) ezin izan da zehaztu (uneko behar zehatz bati erantzuteko egiten den irakurketa edo idazketa).

5.3.7. *Lan egiteko modu soziala*

Irakasleak ahozko elkarrekintza nola diseinatu duen ezagutzeko aukera ematen digu kategoria honek. Lan egiteko modu sozialaren arabera, irakasleak zabaldu ditzake berdinkideen arteko ahozko elkarrekintzarako tarteak eta, ondorioz, ikaskuntza kolaboratiborako aukerak ere bai. Kategoria honetan lau adierazle ditugu: 1) banaka, 2) talde txikian, 3) talde handian eta 4) magistrala.

5.3.8. *Irakaslearen gidaritza*

Kategoria honek aukera ematen du aztertzeko noren ekimenez egiten diren irakurketak eta idazketak eta zenbaterainokoa den ikasleen autonomia-maila irakurketa- eta idazketa-prozesuetan. Bere baitan hiru adierazle bereizi ditugu: 1) gidatua, 2) autonomia eta 3) librea.

6. EMAITZAK

Ikerketa honetarako eratu den kategoria-sistemak aukera eman digu hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abian jarri diren dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta, bide batez, inbentariatzeko. Argitu dezagun, inbentariatutako dispositibo didaktiko guztiak ezberdinak direla, ez baitaude inbentarioan bi dispositibo kategoria guztietan adierazle bera partekatzen duenik.

Aztergai izan ditugun hiru ikastaldeetan eta grabatutako 15 orduetan, guztira hizkuntza idatzia irakasteko 41 dispositibo didaktiko identifikatu dira. Taula batean bildu

ditugu horiek denak 1etik 41era zenbatuta (ikus 4. taula). Dispositibo didaktikoen izen-dapena eta zenbakia jasotzen dituzten zutabeekin batera, beste bi zutabe ikus daitezke: batean, dispositiboaren maiztasuna adierazten da, alegia, dispositibo didaktiko bakoitz-a aztertutako hamabost orduetan zenbat aldiz gauzatu den aditzera ematen digu; eta bestean, maiztasun hori ikasmailaren arabera nola banatzen den.

Era berean, dispositibo didaktiko bakoitzak aktibatzen dituen irakurketarekin eta idazketarekin lotutako buru-eragiketen arabera, dispositibo didaktikoak bost multzo nagusitan sailkatu ditugu: a) sistema alfabetikoaren esploraziora eta esperimentaziora bideratutakoak, b) idazketara bideratutakoak, c) irakurketara bideratutakoak, d) irakurketa eta idazketa uztartzen dituztenak, eta e) ahozko ekoizpenetan oinarritutakoak. Hala egin dugu, komunikazio modalitateak indar bereizle berezia duelako guretzat, eta inbentarioa modu eraginkorrago batez antolatzen laguntzen duelako.

4. taula. Dispositibo didaktikoen inbentarioa

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo-kopurua)
a) Sistema alfabetikoaren esploraziora eta esperimentaziora bideratutako dispositibo didaktikoak			
1	Fonema-grafema erlazioen aurkezpen multimodala	1	HH4 (1)
2	Fonema jakin bat duten hitzak ahoz esatea	1	HH4 (1)
3	Fonema jakin bat duten silabak osatzea	1	HH4 (1)
4	Fonemak ahoskatzeko argibideak jasotzea eta praktikan jartzea	1	HH4 (1)
5	Hitz ezagunak fonemak eta grafemak zatitzea	1	HH4 (1)
6	Hitz ezagunak igartzea ahoaren mugimenduari erreparatuz	1	HH4 (1)
7	Buruz ikasitako olerkien esplorazio grafikoa eta esku-hartze artistikoa	6	HH4 (2)
			HH5 (4)
b) Idazketara bideratutako dispositibo didaktikoak			
8	Grafemen idazketa kaligrafikoa eta bertikala (koreografia batean txertatuta)	1	HH4 (1)
9	Hitz ezagunen idazketa ortografikoa eskuz eta autozuzenketa	1	HH5
10	Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	2	HH5 (2)
11	Testu-antolatzailezik ez duen testu baten enuntziario partekatua eta berridazketa autonomia	1	HH4 (1)
12	Testu-antolatzailezik ez duen testua baten idazketa librea	1	HH5 (1)
13	Taula bateko gelaxketan perpausen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	1	LH1 (1)
14	Testu baten diktaketa irakasleari	1	LH1 (1)
15	Testu baten baten berridazketa	1	HH4 (1)
16	Testu baten idazketa librea	1	LH1 (1)
17	Testu baten idazketa kolaboratiboa	1	LH1 (1)
18	Testu baten idazketa autonomia	1	LH1 (1)

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo- kopurua)
c) Irakurketara bideratutako dispositibo didaktikoak			
19	Olerkien irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa eta errepikatua	8	HH4 (4)
			HH5 (4)
20	Landutako olerkia errezitatu euskarri idatziaren laguntzarekin	5	HH4 (1)
			HH5 (4)
21	Taula bateko gelaxketan hitzak (datuak) bilatu	11	HH4 (4)
			HH5 (3)
			LH1 (4)
22	Irakurritako testu baten gaineko ulermen galderak erantzutea hitzik idatzi gabe	3	LH1 (3)
23	Nahigabeko irakurketa (ikastetxeko/ikasgelako errotuloak, txarteldegia eta abar)	3	HH4 (1)
			HH5 (1)
			LH1 (1)
24	Lantzen ari diren antzerkia antzeztea euskarri idatzirik gabe baina apuntatzailearen laguntzarekin	1	HH4 (1)
25	Ikasleek ekoiztutako testu baten ahots gorako irakurketaren entzuketa dialogikoa irakaslearen ulermena bermatzeko (irakasleak ziurtatu nahi du ondo ulertu duela ikaslearen testuak dioena)	2	HH5 (1)
			LH1 (1)
26	Testu baten irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa ikasleen ulermena bermatzeko (ziurtatu nahi da ikasleek ondo ulertu dutela testuak dioena)	2	LH1 (2)
27	Testu baten ahots gorako irakurketa gramatikala (gramatikaren alderdi batean fokatua)	1	LH1 (1)
28	Apuntatzailearen ahots gorako irakurketaren entzuketa	1	HH4 (1)
29	Norberak ekoiztutako testuaren irakurketa adierazkorra	1	LH1 (1)
30	Apuntatzailearen ahots gorako irakurketa	1	HH4 (1)
31	Testuen irakurketa librea (liburu-txokoan edota ikastetxeko zein auzoko liburutegietan)	3	HH4 (1)
			HH5 (1)
			LH1 (1)
d) Irakurketa eta idazketa uztartzen dituzten dispositibo didaktikoak			
32	Taula bateko gelaxketan hizkien (hitzen laburduren/datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	2	HH4 (2)
33	Lantzen ari diren kategoria gramatikal jakin bateko hitzak ahots gora irakurritako testu batean ezagutzea eta eskuz kodetzea (zerrendatzea)	1	LH1 (1)
34	Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	6	HH4 (2)
			HH5 (1)
			LH1 (3)
35	Ezagunak diren edukiei eta testuen gainean erantzun laburreko galderak erantzutea eskuz idatzita	2	HH4 (1)
			HH5 (1)
36	Testu-antolatzailearik ez duen testu bat irakurtzea eta berridaztea	1	LH1 (1)

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo-kopurua)
e) Ahozko ekoizpenetan oinarritutako dispositibo didaktikoak			
37	Irakurritako informazioaren ahozko aurkezpena	10	HH4 (3)
			HH5 (3)
			LH1 (4)
38	Idatzi behar den informazio biltzea elkarrizketa erritualizatuen bidez	1	HH4 (1)
39	Buruz ikasitako olerkia errezipatu euskarri idatzirik gabe	2	HH4 (2)
40	Testu primario monologal baten ahozko ekoizpena (testu idatzi baten aurretestu gisa)	1	LH1 (1)
41	Aurretik idatzitako testu baten birformulazioan oinarritutako ahozko ekoizpena	1	LH1 (1)

Taula nola interpretatu argitze aldera, har dezagun adibide gisa 37. dispositiboa –irakurritako informazioaren ahozko aurkezpena–. Taulak erakusten duenez, aztertutako ordu kopuruan dispositibo hori 10 aldiz gelaratu da, hirutan HHko 4 urtekoen gelan, hirutan 5 urtekoen gelan eta lau aldiz LHko ikasgelan. Dispositibo didaktiko guztiak, bada, ez dira maiztasun berarekin gelaratu, ikasgela guztietan ere ez.

Ondorengo taulak erakusten du dispositibo didaktikoen arteko aldea txikiagoa ala handiagoa izan daitekeela kategoria bakoitzean partekatzen diren adierazleen arabera (ikus 5. taula). Koloreztatutako adierazleak ez dira partekatzen; koloreztatu gabeak, ostera, bai.

5. taula. Dispositibo didaktikoen arteko aldea

Dispositibo didaktikoa Kategoria	34. Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	10. Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	40. Testu primario baten ahozko ekoizpena (testu idatzi baten aurretestu gisa)
Komunikazio-modalitatea	1.1.3. Hitza ezagutzea	1.1.11. Idatzizko ekoizpena	1.1.12. Idatzizkoari loturiko ahozko ekoizpena
Idazkia	1.2.2. Hitza/izen-sintagma	1.2.2. Hitza/izen-sintagma	1.2.4. Testu-antolatzaileen bidez antolaturiko testua
Testuinguru komunikatiboa	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)
Euskarri idatzien hizki-mota	1.4.3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria	1.4.5. Orri zuria	1.4.1. Ahozkoan oinarritutako zeregina
Markatze grafikoaren modalitatea	1.5.4. Manipulagarrien bidez	1.5.3. Eskuz bertikalean	1.5.1. Ez da hizkirik markatu behar
Estrategia didaktikoa	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa	2.1.3. Sekuentzia didaktikoa / proiektu linguistikoa
Lan egiteko modu soziala	2.2.1. Banaka	2.2.1. Banaka	2.2.1. Banaka
Irakaslearen gidaritza	2.3.2. Autonomoa	2.3.2. Autonomoa	2.3.2. Autonomoa

Adibide gisa taulara ekarri ditugun dispositibo didaktikoen alderatzeak erakusten du 34. eta 10. dispositiboen arteko aldea hiru kategorietako adierazleen baitakoa dela; komunikazio-modalitateko eta markatze-modalitateko adierazleen artekoa, hain zuzen ere. Aitzitik, 10. eta 40. dispositiboen artean, bost kategoriaren baitako adierazleen artean dago ezberdintasuna (komunikazio-modalitatea, idazkia, euskarri idatziaren hizki-mota, markatze grafikoaren modalitatea, estrategia didaktikoa eta lan egiteko modu soziala).

Bestalde, dispositibo didaktikoen inbentarioko ikasmaila zutabeari so eginez gero (ikus 4. taula), nabarmendu behar dugu badirela dispositibo didaktikoak ikasmaila jakin batean bakarrik gelaratu direnak, baina baita bi edota hiru ikasmailatan gelaratutakoak ere. Ondoko taulan ikus daiteke nola banatzen diren dispositiboak mailaren arabera (ikus 6. taula).

6. taula. Dispositibo didaktikoen banaketa ikasmailaka

Ikasmaila	Dispositibo didaktikoen kopurua	Ehunekoa	Dispositibo didaktikoak
HH4	15	% 37	1,2,3,4,5,6,8,11,15,24,28,30,32,38,39
HH4-HH5	4	% 10	7,19,20,35
HH4-HH5-LH1	5	% 12	21,23,31,34,37
HH5	3	% 7	9,10,12
HH5-LH1	1	% 2	25
LH1	13	% 32	13,14,16,17,18,22,26,27,29,33,36,40,41
	41	% 100	

Goiko taularen arabera, ikus liteke hamabost dispositibo didaktiko identifikatu direla HHko 4 urtekoen gelan soilik abiatu direnak; hau da, identifikatutako dispositibo didaktiko guztien % 37. Zenbakiek erakusten dute dispositibo horiek zeintzuk diren.

Taulako datuen arabera, dispositibo didaktikoen % 76 (31 dispositibo) maila jakin batean soilik gelaratu dira. Hau da, hamabost dispositibo gelaratu dira HH4ko gelan bakarrik, beste hiru dispositibo HH5eko gelan bakarrik eta, azkenik, hamahiru dispositibo LH1eko gelan bakarrik. Bestalde, dispositiboen % 12 (5 dispositibo) elkarren segidan dauden bi ikasmailatan, hau da, lau dispositibo HH4ko eta HH5eko geletan, eta dispositibo bat HH5eko eta LH1eko geletan. Bukatzeko, gainerako % 12 (5 dispositibo) hiru ikasgelatan gelaratu dira.

Etapari dagokionean, datuek erakusten dute dispositiboen % 54 (22 dispositibo) HHko geletan abiatu direla bakarrik –15 (HH4), 4 (HH4-HH5), 3 (HH5)–. Aitzitik, dispositiboen % 33 (13 dispositibo) LHn bakarrik gelaratu da –13 (LH1)–. Gainerako % 15 (6 dispositibo), aldiz, bi etapetan aurkitu ditugu –5 (HH4-HH5-LH1) eta 1 (HH5-LH1)–.

Ikasmaila bakoitzean abian jarri diren dispositiboetan zein kategoriatako adierazleri erreparatu zaion aztertzeak lagun dezake ikusten ikasmaila bakoitzean zein ezaugarritako dispositiboak hobetsi diren (ikus 7. taula).

7. taula. Adierazleen maiztasuna ikasmailaka

		HH4	HH4-HH5	HH4-HH5-LH1	HH5	HH5-LH1	LH1	Guztira	Ebunekoa
Komunikazio-modalitatea	1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoen eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa (Adib.: “Fufuren Bufanda” izen-sintagman zenbat [f] dauden zenbatu eta gainetik zirrimarratu).	6	1					7	% 17
	2. Letreiatzea							-	-
	3. Hitza ezagutzea (Adib.: Etiketa askoren artean, behar duzun hori aukeratzea)		1	1				2	% 5
	4. Ahots gorako irakurketaren entzuketa (Adib.: Irakasleak irakurtzen die ikasleei buruz ikasi behar duten ipuina)	1	1			1	2	5	% 12
	5. Ahots gorako irakurketa (Adib.: ikasleak irakurtzen dio taldeari oporretan bidalitako postala)			1			1	2	% 5
	6. Isilpeko irakurketa	1		2			2	5	% 12
	7. Idazketa kaligrafikoa		1					1	% 2
	8. Kopiatzea (Adib.: ikasle batek arbelan idatzitako adjektiboen zerrenda)							-	-
	9. Irakaslearentzako diktaketa (Adib.: irakasleak testu bat irakurtzen die ikasleei eta identifikatzen dituzten adjektiboak kaieran idatzi behar dituzte)				1		1	2	% 5
	10. Irakaslearentzako diktaketa (kopiaketa egiteko aukerarekin) (Adib.: ikasleek diktatzen diote irakasleari gurasoentzako oharrean zer jarri. Irakasleak arbelan idazten du elkarrekin adostutako oharra)						1	1	% 2
	11. Idatzizko ekoizpena	2	1	1			5	10	% 25
	12. Idatzizkoari lotutako ahozko ekoizpena (Adib.: autoerretratua idatzi baino lehen, rol-jolas batean, galdu den laguna deskribatu udaltzainari)	3		1			2	6	% 15
								41	% 100
Idazkia	1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak	4						4	% 10
	2. Hitza/izen-sintagma	3	1	1	2		1	8	% 20
	3. Perpausik edo testu-antolatzailearik ia ez duen testua	4	3	3	1		3	14	% 34
	4. Testu-antolatzailearik bidez osaturiko testua	4		1		1	9	15	% 36
								41	% 100
Testuinguru komunikatiboa	1. Kokatu gabea (Adib.: grafomotrizitatea lantzeko [a] hizkiaren idazketa kaligrafikoa eta errepikatua)				1			1	% 2
	2. Kokatua (ludiko-didaktikoa) (Adib.: ulertu eta buruz ikasi den olerkian [m] bat ahoskatzen denean txalo bat jo)	13	4				3	20	% 49
	3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala) (Adib.: irakasleak eskatuta norberaren autoerretratua idaztea ikastetxearen sarreran jarriko dena ikusgai)	2		3	1	1	9	16	% 39
	4. Kokatua (espazio librea) (Adib.: ikaskideen arteko barne korrespondentzia ez-derrigortua)			2	1		1	5	% 10
								41	% 100

		HH4	HH4-HH5	HH4-HH5-LH1	HH5	HH5-LH1	LH1	Gustira	Ehunekoa
Hizki-mota	1. Ahozkoan oinarritutako zeregina	8	1			1	3	13	% 31
	2. Eskuz idatzitako euskarria	1					1	2	% 5
	3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria	2	2	3	2		5	14	% 34
	4. Eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria	1	1	2				4	% 10
	5. Orri zuria (hizkirik ez euskarrian)	3		1			4	8	% 20
								41	% 100
Markatze-mota	1. Ez da hizkirik markatu behar	11	3	4		1	6	25	% 61
	2. Eskuz horizontalean	2	1		2		7	12	% 29
	3. Eskuz bertikalean	1			1			2	% 5
	4. Manipulagarrien bidez	1		1				2	% 5
	5. Teklatuaren bidez							-	-
								41	% 100
Estrategia didaktikoa	1. Errutinetan oinarritutakoa	2	1	2	1		2	8	% 20
	2. Testu idatzien esplorazioan, esperientazioan edo irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoa	3		2	1		2	8	% 20
	3. Sekuentzia didaktikoa / Proiektu linguistikoa	2	1				9	12	% 29
	4. Argibide esplizitua eta kokatua	8	2					10	% 24
	5. Argibide esplizitua kokatu gabea				1			1	% 2
	6. Uneko behar bati erantzuteko irakurketa-idazketa			1	1			2	% 5
								41	% 100
Lan egiteko modu soziala	1. Banaka	6	3	5	3	1	7	24	% 58
	2. Talde txikian	2					2	4	% 10
	3. Talde handian	5	2				4	11	% 27
	4. Magistrala	2						2	% 5
								41	% 100
Irakaslearen gidaritza	2.3.1. Gidatua (Adib.: irakasleak emandako kontsigna eta txantiloï baten laguntzaz pertsonaia bat deskribatu binaka, irakasleak talde osoari ematen dizkion argibideak eta askotariko ariketak eginez)	8	1			1	4	14	% 34
	2.3.2. Autonomoa (Adib.: norberaren autoerretratua egin banaka, irakaslearen aparteko laguntzarik gabe)	7	3	3	2		8	23	% 56
	2.3.3. Librea (Adib.: oportretan bidaia-postala bidali ikasgela osoari, ikaslearen ekimenez)			2	1		1	4	% 10
								41	% 100

Komunikazio-modalitateari dagokionez, esan behar dugu badirela modalitateak etapa jakin batean bakarrik gelaratutakoak, eta baita bi etapetan gelaratu direnak ere. HHn soilik gelaratutakoen artean ditugu, esaterako, idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa eta hitza ezagutzea modalitateak. Irakaslearentzako diktaketa, berriz, LHn baino ez da gelaratu. Gainerako modalitateak, letreiatzea eta kopiaketa salbu, bi etapetan abian jarri direla ikusi dugu.

Kasu berezia da letreiatzea eta kopiaketa modalitateena, izan ere, horietan soilik oinarritutako dispositiborik gelaratu ez den arren, zenbait dispositibotan hitzak letreiatzeko edota kopiatzeko aukera eskaintzen da. Hala gertatzen da, adibidez, 5., 10. eta 11. dispositiboetan.

Dispositiboetan langai izan diren idazkiei dagokionez, azpimarratzekoa da idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak HHn bakarrik landu direla berariaz. Idazkiari lotutako gainerako adierazleak, aldiz, ikasmila guztietan landu dira. Dena den, ezin aipatu gabe utzi testu antolatzaileen bidez osaturiko testuak langai dituzten dispositiboen kopuruak gora egiten duela LHn.

Testuinguru komunikatiboak kategoriaren harira, esan dezakegu ez dagoela ia dispositiborik kokatu gabeko testuingururik eskaintzen duenik. Aitzitik, ia dispositibo denek ahalbideratzen dute testuinguru komunikatibo kokatueta lan egitea. Kokatuen artean, azpimarragarria da testuinguru ludiko-didaktikoak erabiltzeko joera handiagoa dela HHn, LHn baino. Irakurketa- eta idazketa-prozesuen gaineko kontrol osoa ikasleengan jartzen duten testuinguruei dagokionez, esan behar dugu bi etapetan eskaintzen direla.

Hizki-motari buruz, inprenta-letra nagusitu da ikasgelan erabili diren euskarri idatzietan. Guztiarekin ere, maiztasun txikiagoan bada ere, eskuz idatzitako testuak ere erabili dira bi etapetan.

Markatze-motari dagokionez, azpimarragarriena da bi etapetan eskuzko idazketa dela nagusi ikasleek idatzi behar dutenean. Horizontalean egiten da bereziki, nahiz eta bertikalean ere trebatzeko aukera dagoen bi etapetan. Bestalde, manipulagarrien erabilera ere bi etapetan azaldu da.

Kasu berezia da teklatu bidezko markatzea, ez baita dispositiborik teklatu bidezko markatzean oinarritzen denik. Hala ere, bada dispositiborik LHn (39. dispositiboa) aurretik eskuz idatzitakoa testu-prozesatzaile baten laguntzarekin editatzea eskatzen duenik.

Estrategia didaktikoen kategoriari dagokionez, nabarmendu beharrekoa da askotariko estrategia didaktikoak erabiltzen direla bi etapetan, instrukzio kokatu gabea izan ezik. Azken hori, HHko bost urtekoen gelan soilik azaldu da eta dispositibo didaktiko bakar batean, gainera. Instrukzio kokatua, aitzitik, maizago erabili da, baina HHko ikasgeletan bakarrik. Errutinak eta testu idatzien esplorazio eta esperimentazio autonomorako txokoak (liburu- eta idazketa-txokoak), berriz, bi etapetan baliatu dira, sekuentzia didaktikoak bezala. Edonola ere, sekuentzia didaktikoei dagokionez, esan

behar dugu HHko etapan agertzen bada ere, nabarmen gora egiten duela estrategia horretan oin hartzen duten dispositiboen kopuruak LHN.

Lan egiteko modu sozialari buruz, banakoak eta talde handian eginikoak nagusitu dira bi etapetan. Halaz ere, etapetan aurrera egin ahala, banakako lanak ugaritzeko joera atzeman den bitartean, talde handian lan egitea sustatzen duten dispositiboak murriztuz joan dira.

Atal honi amaiera emateko, esan dezagun irakaslearen gidaritzari buruz, adierazle guztiak agertu direla bi etapetan.

7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Atal honekin abiatzeko ikerketaren helburuak eta ikerketa-galderak berreskuratuko ditugu; era horretara, ondorioak hobeto antolatu ahal izateko.

1. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek erabiltzen dituzten dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta sailkatzeko irizpideak eraikitzea.
 1. ikerketa-galdera. Zein irizpide jarraitzen dituzte hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abian jarri dituzten dispositiboek?
2. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen inbentarioa osatzea.
 2. ikerketa-galdera. Zein antzekotasun eta ezberdintasun daude hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen artean?

Ikerketa-lanak azaleratu du aztertutako ikastetxeko ikasgeletan euskarazko alfabetatze goiztiarrean hizkuntza idatzia lantzeko nolako dispositibo didaktikoak gelaratu dituzten irakasleek. Emaita gisara, lehen helburuari erantzunez, aztergai izan dugun ikastetxeko hiru ikasmailetan dispositibo didaktikoak ezaugarritu eta sailkatzeko irizpideak eraiki dira. Horretarako, Goigouxen (2016) proposamenera, *National Reading Panel* (2000) izeneko txostenera eta ikuspegi soziodiskurtsiboan lerrokatzen diren autoreengana (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997) jo dugu eta corpusean behatutakoak ere kontuan izanik, kategoria-sistema bat (ikus 3. taula) sortu da. Kategoria horietako bakoitzean iturburu teorikoetatik eta behatutako saioetatik abiatuta, adierazleak zehaztu dira, dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko baliagarri izan direnak. Horrekin batera, bigarren helburuari erantzunaz, hizkuntza idatzia irakasteko gelan abiatu diren dispositiboen inbentario bat ere osatu da (ikus 4. taula). Gure kategoria-sistemaren ezaugarri nagusia honako hau da: komunikazio-modalitateari indar ezaugarritzaile berezia aitortzen zaio. Irakurketa- eta idazketa-modalitateak bereizten dituen Goigouxen (2016) proposamenarekin alderatuz gero, ordea, gureak xehetasun handiagoz erreparatzen dio komunikazio-modalitate bakoitzak aktibatzen dituen buru-eragiketen kopuruari eta nolokotasunari eta, modu honetan, hedatu egiten du Goigouxen proposamena.

Dispositiboen sailkatzeak eta inbentariatze-lanak aukera ematen dute ikastetxe batean hizkuntza idatzia lantzeko hautatzen den orientabide didaktiko-metodologikoa ezaugarritzeko. Ildo horretatik, aztertu dugun ikastetxean argi ikusten da euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko hautua egiten dela. Izan ere, HH4tik bertatik idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak berariaz lantzeko dispositiboak gelaratu dituzte, eta, horretarako, euskararen sistema alfabetikoa eta euskarazko testu idatziak baliatu dira.

Halaber, gure analisiak erakutsi du hautu didaktiko-metodologiko horren baitan, ikastetxeak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren (Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004) aldeko hautua egiten duen arren, kodetze- eta deskodetze-prozesuen instrukzio esplizituari, kokatuari eta ludikoari (McLane & McNamara, 1999) ere denbora-tarteak eskaintzen zaizkiola. Honenbestez, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala uztartu egiten da idazketa-sistemaren instrukzio esplizitu eta kokatuarekin, hainbat ahotsek gomendatu bezala (Castles et al., 2018; Cuertos et al., 2019; Ibarra, 2008; NRP, 2000). Bi ikuspegi horien uztarketa, emaitzek erakutsi duten bezala, HHn gauzatzen da bereziki, etapa horretan gelaratzen baitira instrukzio esplizituan, kokatuan eta ludikoan oin hartzen duten dispositibo gehienak.

Bigarren ikerketa-galderari dagokionez, aurkitu ditugu ikasmila edo etapa jakin batean bakarrik gelaratu diren dispositiboak, eta baita HHko zein LHko ikasmailetan gelaratukoak ere. Hori horrela izanik, pentsa daiteke badirela dispositiboak hasierako alfabetatze-prozesu osoan zehar egin beharrekoak eta badirela alfabetatze-prozesuaren une jakin batean erabiltzea komeni direnak, une horretatik kanpo alfabetatze-prozesuari egiten dioten ekarpena apala delako. Horrek guztiak erakutsi du aztertutako dispositiboen argitan, lan honek aukera eman digula idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntza lantzeko egon daitezkeen progresioaren zantzuak antzemateko.

Hizkuntza idatziari modu holistikoa begiratzen dion ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarentzat (Díez Vegas, 2004) progresioaren zantzuak inon antzematekotan, haurrek irakurri eta idatzi beharreko testuen luzeran eta ezaugarri diskurtsiboetan –idazkia– zein komunikazio modalitatea leudekeen bitartean, eratu dugun kategorio-sistemari esker, aldagai gehiagori begiratu ahal izan diogu idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren progresioa aztertzeko, hala nola, testuinguru komunikatiboari, euskarri idatzien hizki-motari, markatze grafikoaren modalitateari, estrategia didaktikoari, lan egiteko modu sozialari eta irakasleen gidaritzari. Modu honetan, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza era mailakatu eta progresibo batean sistematizatze gakoak ateratzeko aukera eskaini du.

Gure analisiak honako joerak azaleratu ditu besteak beste, zehaztutako kategoriei dagokienez:

Komunikazio-modalitatearen arabera, gure analisiak iradokitzen du badirela progresio zantzuak kategorio honetan. Izan ere, baditugu komunikazio modalitateak HHn baino gelaratu ez direnak, eta beste batzuk LHn bakarrik gelaratu direnak. Horrek

zerikusi zuzena du berariaz landu nahi diren hizkuntza idatziaren buru-prozesuekin; hautatzen den komunikazio-modalitatearen arabera, buru-prozesu jakin batzuk aktibatuko baitira (Castles et al., 2018; Perfetti & Stafura, 2021; Wolf, 2018).

Hala gertatzen da, adibidez, idazketa-sistemaren unitate grafiko eta fonetikoaren esplorazioarekin eta esperimentazioarekin. HHko ikasgeletan baino ez da komunikazio-modalitate hori gelaratu, haur askok printzipio alfabetikoa eta kontzientzia fonografikoa garatuta ez dutenean, hain zuzen ere. Esan dezakegu, hortaz, badirela irakurketa- eta idazketa-modalitateak alfabetatze-prozesuaren une jakin batean bereziki eraginkorrak gertatzen direnak eta, aldi berean, alfabetatze-prozesu osoan zehar egin beharrekoak. Hala gertatzen da, esaterako, idatzizko ekoizpenekin eta ozenki egiten diren irakurketekin.

Aipatutako komunikazio-modalitateak HH zein LHko etapetan gelaratzen dira. Kontuan hartuta idatzizko ekoizpenetan idazketa adierazkorrean parte hartzen duten prozesu kognitibo nagusiak aktibatzen direla –enuntziatzea, kodetzea eta hizkien markatzea– eta ozenki egiten den irakurketan irakurketa ulerkorri dagokionak –deskodetu, ulertu eta errezitatu–, esan dezakegu idazketa adierazkorrean eta irakurketa ulerkorrean aktibatu eta artikulatu beharreko oinarritzko ezagutzak eta prozedurak bihurtzen direla langai ikasmaila edozein dela ere.

Idazkiari dagokionez, esan daiteke idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak HHn abiatu diren zenbait dispositiboetan baino ez direla langai izan, haur askok printzipio alfabetikoa eta harreman fonografikoak menderatzen ez dituztenean eta berariaz landu behar direnean, hain zuzen. Kategoriako gainerako adierazleak bi etapetan azaltzen dira. Esan daiteke, beraz, askotariko testuak erabiltzen direla idatzizko hizkuntza irakasteko testuen luzerari eta konplexutasunari dagokionez.

Halaber, hiru irakasleak baliatu dira hitzez, izen-sintagmez eta perpausez zein testu-antolatzaileak ia ez duten testuez, izan ere, askotariko testuen erabilerak aukera handia ematen du hizkuntzaren erabilera komunikatiboa eta funtzionala lantzeko (Fons Esteve, 2004). Aldi berean, duten luzerarengatik, aproposak dira irakurketa- eta idazketa-jarduerak sor dezaketen karga kognitiboa ikasleek ezaugarri eta beharretara egokitzeko. Izan ere, hizkuntza idatziaren hastapenetan ikasle askok artean ez dituzte automatizatu irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-prozesuak (Perfetti & Stafura, 2021) eta, horrenbestez, baliabide kognitibo gutxiago dituzte eskura testuak ulertzeko, bestela esanda, goi-mailako prozesuetarako.

Testu-antolatzaileen bidez osaturiko testuen ekoizpen idatziak ikasmaila guztietan egin diren arren, maiztasun handiagoarekin azaltzen dira LHn. Horrek erakusten du ikasmailetan gora egin ahala, dispositiboek langai dituzten idazkien luzerak eta konplexutasunak ere gora egiten duela; hau da, testuek gero eta hitz-kopuru handiagoa erakusten dutela, eta aldi berean, gero eta askotarikoagoak diren kategoria gramatikalez osatzen direla.

Testuinguru komunikatiboari dagokionez, agerikoa da etapa guztietan testuinguru katuak hobesten direla. Ondorio hori bat dator hizkuntzen ikuspegi komunikatiboarekin (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010) eta Ikuspegi Eraikitzaile eta Funtzionalarekin

(Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004). Irakurketak eta idazketak kokatuak izateak, lexikorako irispidea eta enuntziario adierazkorra errazteaz gain, idazketa eta irakurketa modu funtzional batean erabiltzea dakar.

Baliatu diren euskarri idatzietan erabiltzen den hizki-motari dagokionez, ikasleek irakurri beharreko testu gehienak inprenta-letraz idatzita zeuden, bai irakurgaiak baita idazketa jarduerak egiteko banatu diren idatzizko kontsignak eta txantiloak ere. Esan daiteke, beraz, inprenta-letraren irakurketa jariotsuan trebatzeko aukera eskaini dela dispositiboetan (NRP, 2000). Zentzuzkoa da, kontuan izanik gure ingurunean maizen aurkitzen ditugun euskarri idatziak inprenta-letraz daudela idatzita.

Markatze-motari dagokionez, ordea, esan behar dugu eskuz idaztearen aldeko hautua nagusitzen dela. Pentsa daiteke, eskuz idazteak garapen kognitiboari, motoreari eta linguistikoari egiten dion ekarpena zaindu egiten dela hasierako alfabetatzearekin (Ibarra, 2008; James & Berninger, 2019).

Estrategia didaktikoari buruz, nabarmendu behar dugu idazketa-sistema alfabetikoaren argibide esplizitua HHn bakarrik gelaratu den arren, gainerako adierazleak bi etapetan erabili direla. Esan daiteke, beraz, askotariko estrategia didaktikoak erabiltzen direla. Proiektuetan (Dolz & Gagnon, 2010) oin hartzen duten dispositiboak, dena den, maiztasun handiagoz gelaratu dira LHN.

Lan egiteko modu sozialaren inguruan, banakakoak eta talde handian egindakoak ageri dira maizen bi etapetan. Hortaz, esan dezakegu, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan uztartzen direla berdinkideen arteko ikaskuntza eta bakarko ikaskuntza.

Azpiraratzekoa da ikerketa honetan bat egin dutela teoriak eta praktikak, izan ere, lan honen emaitzak euskarazko alfabetatze goiztiarrean eskarmentu handia duten hiru irakasleren praxitik ateratakoak dira. Lan honen bidez, hiru irakasle horien jakintza praxeologikoa azaleratu dugu eta irakasleen prestakuntzarako langai bihurtzeko aukera zabaldu dugu.

Ikerketaren mugei dagokionez, kontuan hartzekoa da ikerketa-lan honen emaitzak eta ondorioak ezin direla orokortu, aztergai izan dugun ikastetxea bakarra delako eta klaustroko hiru irakasle bakarrik osatzen dutelako lagina. Gainera, corpusa osatzen duen saio-kopuruak ez du jasotzen irakasle bakoitzak epe luzeago batean egunez egun egin duen lana bere osotasunean. Edonola ere, uste dugu lan honek D ereduko ikastetxetan hobesten den euskarazko alfabetatze goiztiarrean egiten den lan alfabetatzaiera hurbiltzeko aukera zabaltzen duela.

Guztiarekin ere, lan honek beste ikerketa-lerro bat zabaltzen digu. Izan ere, eratu dugun kategoria-sistemak aukera ematen digu ikasgelako aniztasunari erantzuteko eta ikusteko abiatutako dispositiboetan irakasleak nolako aldaketak egiten dituen kategoria bakoitzean, ikasleen edota ikasle jakin baten ezaugarrirei edota uneko beharrei erantzuteko.

Amaitzeko, esan dezagun dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko kategoria-sistemak irakasleen formakuntzarako baliabide didaktiko gisa erabiltzeko aukera ematen duela. Izan ere, azaleratu diren kategoriek eta adierazleek orientabide argiak eskaintzen dituzte dispositibo didaktikoak diseinatzeko, hizkuntza idatziaren irakaskuntza modu mailakatu eta sistematiko batean antolatzeko, ikasgelako aniztasunari erantzuteko, eta irakasleen jardunaz hausnartzeko.

8. ERREFERENTZIAK

- Aldekoa Beitia, I. & Ruiz Bikandi, U. (2009). Irakurritakoa ulertzea eta irakurritakoa ulertzen irakastea 2Hn. In U. Ruiz Bikandi (arg.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (207.-236. or.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezzuter (arg.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (83.-105. or.). De Boeck Supérieur.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Editorial Médica Panamericana.
- Ayala Pérez, T. (2018). Del texto al hipertexto, del discurso al discurso multimodal: una mirada desde la cibercultura. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumado. *Revista Edetania*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bello Lozano, P.A., Espinoza Melo, C.C. & Otondo Briceño, M. (2021). Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Revista Conrado*, 17(79), 186-198. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1713>
- Benveniste, É. (1977). El aparato formal de la enunciación. In É. Benveniste (arg.), *Problemas de lingüística general II* (82.-91. or.). Siglo XXI.
- Bosch, M. & Gacón, J. (2007). 25 años de transposición didáctica. In L. Ruiz Higuera, A. Estepa Castro & F.J. García García (arg.), *Sociedad, escuela y matemáticas: aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico* (385.-406. or.). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Braslavsky, B.P. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Editorial Kapelusz.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Infancia y Aprendizaje.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Editorial Zorzal.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

- Chevellard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cuetos, F., Soriano, M. & Rello, L. (2019). *La dislexia ni despiste ni pereza*. La Esfera de los Libros.
- Cummins, J. (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- Dale, E. & Chall, J.S. (1949). The concept of readability. *Elementary English*, 26(1), 143-161.
- Dávila, P. (1995). El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria. In P. Dávila (arg.), *Lengua, escuela y cultura: el proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (17.-44. or.). UPV/EHU.
- Díez Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en Educación Infantil*. Horsori.
- Dolz, J. (2019). La règle de sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkini & Z. Meksen (arg.), *Plaidoyer sur la variation: mélanges en hommage à Marielle Rispail* (21.-49. or.). EME éditions.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.
- Donostiako Euskara Zerbitzua. (2025a, urriak 31). *Datu soziolinguistikoa: erabilera*. <https://www.donostiaeuskaraz.eus/datu-soziolinguistikoa/erabilera/lang/eu>
- Donostiako Euskara Zerbitzua. (2025b, urriak 31). *Datu soziolinguistikoa: ezagutza*. <https://www.donostiaeuskaraz.eus/datu-soziolinguistikoa/ezagutza/lang/eu>
- Eusko Jaurlaritzak. (2024). *Euskal Hezkuntza Sistemarako irakurketa estrategia: irakurle konpetenteak lortze bidean 2024-2027*. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburuordetza. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/eu_def/adjuntos/competencias/EHSIE.pdf
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). La ética en la investigación cualitativa. In U. Flick (arg.), *El diseño en la investigación cualitativa* (97.-107. or.). Ediciones Morata.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para la vida: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Editorial Grao.
- Garro, E., Perez, K., Lersundi, A., Arias-Hermoso, R., Antón, E., Carmona, U., Romero-Garmendia, I. & Imaz, A. (2025). Arloko alfabetatzearen osagaiak: arloko hiztegia, funtzio kognitibo diskurtsiboak eta testu generoak. In E. Garro, K. Perez, Arias-Hermoso, R., E. Antón, U. Carmona, I. Romero-Garmendia & A. Imaz (arg.), *Denok gara (gure alroko) hizkuntza irakasle* (17.-32. or.). Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement de la lecture en questions*, 1, 37-56. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2004.4145>
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire: synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des*

- premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. <https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf>
- González, X.A., Buisán, C. & Sánchez-Rodríguez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- González-Valenzuela, M.J. & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program of Spanish children at risk of learning difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67-75. <https://doi.org/10.1177/0741932516657652>
- Guasch Boyé, O. (2009). Idazmena. In U. Ruiz Bikandi (arg.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (261.-284. or.). UPV/EHU.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. (Jatorrizko obra 1978an argitaratua)
- Hernández y Hernández, D., Cassany, D. & López González, R. (koord.). (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Editorial Brujas.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Ibarra, I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Hik Hasi.
- Ibarra, I. & Bereziartua, G. (2011). *Irakurtzen eta idazten ikasteko proposamenak: atzo eta gaur*. UPV/EHU. <https://ikasmaterialak.ehu.eus/hezkuntza/idazten-ikasteko-proposamenak>
- Jacquin, M. (2009). Entre la fragmentation de l'objet et sa disparation: les obstacles sous la loupe. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (359.-375. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- James, K. & Berninger, V. (2019). Brain research shows why handwriting should be taught in the computer age. *Learning Difficulties Australia Bulletin*, 51(1), 25-30.
- Jones, M.E. & Christensen, A.E. (2022). *Constructing strong foundations of early literacy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429284021>
- Larringan, L.M. & Ozaeta, A. (2011). Ahozkoa eta idatzia, bi kultura: zertan elkarren oztopo, zertan elkarren aberasbide. In Mintzola Fundazioa eta Bertsozale Elkarte (arg.), *Ahoa bete hots: idatzia ahotsa hartzen duenean* (11.-21. or.). Lanku Bertso Zerbitzuak.
- Ligozat, F. & Almqvist, J. (2018). Conceptual frameworks in didactics-learning and teaching: trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1474904117746720>
- McLane, J.B. & McNamee, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Ediciones Morata.
- Miller, J. & Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. In E. Ferreiro (arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y la escritura* (77.-110. or.). Gedisa Editorial.
- Morales, M., Lenoir, Y. & Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132. <https://doi.org/10.15366/rie2012.5.3.007>

- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M. & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oihartzabal, L. (1992). Irakurketa-idazketaren ikaste prozesuaren paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik II. Didaktika beterako hipotesiak. *Tantak*, 7, 33-55.
- Perez, K. (2014). Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakas-kuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa. *Tantak*, 24(1), 81-117.
- Perez, K., Azpeitia, A. & Ozaeta, A. (2021). Nola ikasten eta irakasten dira hizkuntzak. In K. Perez, A. Azpeitia & A. Ozaeta (koord.), *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza* (60.-83. or.). Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Perfetti, C.A. & Stafura, J.Z. (2021). Word knowledge, lexical quality and reading comprehension: implications for cognitive load in literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 25(2), 99-116.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Editorial Crítica. (Jatorrizko obra 1969an argitaratua)
- Ramírez Castillo, M.A. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 479-485.
- Rimoli, M. (2008). Juego, rutinas e indagaciones guiadas. In *El juego en la Educación Infantil* (56.-71. or.). Novedades Educativas.
- Roncero Fernández, A., Fernánez-Sánchez, M.J. & Durán-Vinagre, M.A. (2023). Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 172-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4598>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sagal Paucar, E.A. & Carvajal Flores, V.A. (2022). Hábitos de lectura: factores que inciden en su adquisición en niños de 8 a 9 años. *Revista Cognosis*, 7, 35-58. [https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE\(3\).3875](https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE(3).3875)
- Sánchez, S. & Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (17.-28. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (29.-43. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Schneuwly, B., Sales-Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 77-93. <https://doi.org/10.3406/dseduc.2005.1210>

- Suggate, S.P., Schaughency, E.A. & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.004>
- Stockard, J., Wood, T., Coughlin, C. & Rasplica, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: a meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Toulou, S. & Schneuwly, B. (2009). Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (137.-158. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Trujillo, F. (2005). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). *Literacy for life*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2020/08/NALA-Literacy-for-Life-2020.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Jatorrizko obra 1934an argitaratua)
- Villanueva, J.D. & Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07
- Wolf, G.M. (2018). Developing reading automaticity and fluency: revising what reading into current practice. *Creative Education*, 9(6), 838-855. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.96062>