

# Irakurriaren ulermenaren zailtasunak bigarren hezkuntzan

*Gema Lasarte*

gema.lasarte@ehu.es

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila  
Gasteizko Irakasle Unibertsitate-Eskola  
Euskal Herriko Unibertsitatea

**GAKO-HITZAK:** Ikerketa-ekintza. Ulermenaren kompetentziak. Irakasleen etengabeko formakuntza. Irakurketa estrategiak. Bigarren hezkuntza.

## 1. SARRERA

Artikulu hau idazteko orduan, egiari zor, balirudike tesiak baino hipotesiak gehiago leudekeela, edota erantzunak baino galderak ugariagoak liratekeela. Hori buruan, 2008-2009 ikasturtean zehar Euskadiko Lan Elkartean, Irakaskuntza eta Kreditu Kooperatiben Federazioak eskatuta, irakurriaren ulermenaren inguruan buruturiko ikerketa-ekintzaren nondik norakoak zedarritzen ahaleginduko gara.

Lehenik eta behin, derrigorrezkotzat jo dugu aurrekari gisa funtzionatu duten hainbat egitasmoen aipua egitea, hala nola, gai honen inguruan Nafarroako Gobernuak Derrigorrezko Hezkuntzako irakasleen etengabeko formakuntzan lekutu duena (Ikus: <http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/competencia.html>) edota Argentinako Comahue Unibertsitate Nazionalak 2005-2006 bitartean, irakasleen etengabeko formakuntzan, ikerketa-ekintza bezala garatutako «curriculumaren bidez idatzi» edota «diziplinetan idatzi» programa (Carlino, 2009). Esperientzia horien ekarpenak gogoan, interesgarri iritzi genion horrelako ikerketa-ekintzara hurbiltzeari, sinetsita, gisako jardunak luze-zabal irakatsiko zigula literaturak bizi duen gaixotasunik endemikoenaz: irakurgai-tasun ezaz, alegia. Hartara, ikerketa-ekintza hiru eremutan lantzea pentsatu genuen: batetik, Mondragon Unibertsitateak antolatzen dituen Irakurketa Tailerrak ezagu-

tzea, betidanik entzuna baikenuen aurreratuak zirela antzeko pedagogia kontuetan; bigarrenik, adin horretako ikasleekin «in situ» probatzea.

Esperientzia gauzatzeko milatik gora ikasle dituen ikastetxe baten hautua egin genuen eta DBHko hirugarren eta laugarren mailetakoko geletan sartu ginen bi hilabetez, irakurketaren inguruko gabezien edota ezintasunen muina non zegokeen hobeto identifikatzeko. Emaitzak eskuan, eta azkenik, Euskal Autonomia Erkidegotik etorritako DBH nahiz Batxilergoko 30 irakaslerekin 25 orduz Irakurriaren Ulermenaren inguruko mintegia garatu genuen (Ikus: [letutaletu.wikispaces.com](http://letutaletu.wikispaces.com)).

Ikerketa-ekintza deitu diogun egitasmo honek, sarreran esplizitatzen diren ekintzak lagun, testuan zehar luze-zabal azaltzen diren irakurriaren ulermenaren inguruan sortzen diren zailtasunen eta konponbideen inguruko gogoeta egitea luke helburu.

## **2. IRAKURRIAREN ULERMENEAN TOPA DAITEZKEEN OZTOPOAK**

Eta ikasleekin izandako esperientziatik abiatuko dugu diskurtsoa, argudio eta kontra-argudio metaketa, memoria edota dibulgazio testu izan daitekeena. Eta horrela ekitea erabaki dugu, izan ere, DBHko 4. mailako ikasleei azken hiru hilabetez egitasmo bezala dibulgazio testu bat gara dezaten eskatzen baitzaie eta horretantxe ziharduten ikasleek gelara sartu ginenean, eta hortxe antzeman genuen irakurriaren ulermenaren inguruan topa daitekeen lehen arazoa. Irakasleak arazoaren konponbideari buruzko azalpen testuen egituraren berri eman zien ikasleei, gai bat aurretik antolatzen edota gaiaren eskema egiten irakatsi zien, halaber, argudioak lotzen ikasi zuten ariketen bidez. Ahozko eztabaidan aritu ziren kortesiazko estrategiak erabiliz. Eta dibulgazio artikulua baten edukia antolatzen saiatu ziren ariketa pare bat medio. Entzumen ariketak egin zituzten argudioa nahiz kontra-argudioak aurkitze aldera. Eta asko gehiagorik ez, 20 ordu asko jota eta dibulgazio testua idazteko gaitasuna lortu zuten ikasleek.

Beraz, irakurriaren ulermenean sortzen diren zailtasunak zerrendatzeko orduan badugu lehen argudioa. Hain zaila den testu mota bat, non argudio testua eta azalpen testua ezkontzen diren, nola sekuentzializatu daiteke hain epe laburrean, nola irakats daiteke hain epe motzean, are gehiago, nola barneratu daiteke hain ordu gutxitan?

Hortaz, eskuartearen dugun dibulgazio testu honen zioa arazoaren kausak eta konponbideak aurkitzean letzake, hori baita hain zuzen ere, DBHkoei eskatzen zaiena gaia jorrazteko garaian. Dibulgazioa testua ondo menperatzeko, lauzpabost testu idatzirekin lor litekeenik pentsatzea ordea, hutsaren hurrena litzateke, denik eta ikaslerik azkarrenaren aurrean aurkituta ere. Hemen argi eta garbi esan behar da testu hauen estrategiak planteatzea hizkuntzen mintegiei dagokiela (ingelera, euskara, gaztelera, alemanera, fran-

tsesera), baina guztiz diziplinartekoa izan beharko lukeela testuen trataerak, horrela, Gizarte nahiz Natur Zientzietan eta gainontzeko ikasgaietan landu beharko lirakeela testu tipo hauek, diskurtso paradigma hau, gaia edozelangoa dela ere, landu ahal izateko. Hiruhilabetekoan sorturiko argudio testuez gain, eta beste diziplinetako azterketetan eskatzen zaien testu argudioez gain, nekez lantzen dute testu eredu hau. Hizkuntzen mintegiek lan bateratua egin beharko lukete, ikasleek gisa honetako testu bakan batzuk idatzi beharrean dozenatik gora jorratzeko. Are gehiago, ez litzateke zilegi dibulgazio testua irakatsi gabe, testu genero hau azterketak gauzatzeko tenorean eskatzea ikasleei. Baina, hor beste arazo batekin topo egingo genuelakoan gaude. Gizarte, Matematika eta beste ikasgaietako irakasleek gai dira testu tipologia honen formatuaz mintzatzeko eta ikaslea prestatzeko? Honen harira esan behar da 2009ko Irailean Irakasleekin Erkide Irakaskuntzan burutu genuen mintegian, aho batez ikusten zela Hizkuntza Mintegiek testu tipologia proposamenak landu behar zituztela; testu lanetek, ordea, bateratuak eta diziplinartekoa izan behar zutela. Esan behar da Mintegian, Hizkuntza eta Literatura departamentuetako irakasleak ez ezik, Matematika, Gizarte eta Zientzietako irakasle-tutoreak ere bazeudela.

Gauzak horrela, inork ez du zalantzan jartzen edozein testu idatzi ulertzeko konpetentzia lortu behar dutela ikasleek DBH bukatutakoan, dela ikasketekin jarraitu ahal izateko, lan munduan edota eguneroko jardunean murgiltzeko. Baina PISAk, geroxeago ikusiko dugun bezala, kontrakoa dio: ikasleak, DBH bukatutakoan ez direla irakurle konpetenteak, alegia. DBHra iritsitakoan aurre-juzku eta iritzi asko dago irakasleen artean: Lehen Hezkuntzan irakasten direla irakurketa estrategiak edota eginkizun hau Hizkuntza eta Literatura irakasleen zeregina dela, besteak beste.

## 2.1. Irakurriaren ulermenik gabe ikasketa prozesurik ez

Víctor Morenok (2003, 2004, 2005), honen harira zera dio Matematikako, Fisikako, Kimikako, Natur Zientzietako, Historiako nahiz Teknologiaetako testuak ez direla behar bezala lantzen. Morenok dio irakasle guztiak ez direla hizkuntzako irakasleak, baina bai irakurriaren ulermenekoak, berori gabe ikasketa prozesurik ez dagoelako. Juan Ignazio Pozok 2004ko Ikastolen Jardunaldi Pedagogikoetan adierazi zuen hizkuntzaren erabilerrak curriculumeko arloetara hedatu beharra daukala eta derrigorrezkotzat jo zuen Natur Zientziak, Geografia edo Historiak, Matematikak nahiz Kimiak duten diskurtsoen ekoizpena bermatzea. Daniel Cassany, 2006; Isabel Solé, 1992..., aditu asko dira mintzatu direnak curriculumak egokitzeaz eta matematikeraz, kimikeraz nahiz ikasgai bakoitzari dagokion mintzakeraz testuak ekoizteaz. 1789rako Lavoisierrek, *Tratado elemental de Química*-n, esan zuen hitzak direla ideiak aditzera ematen dituztenak eta ezin dela zientzia egokitu hizkuntza egokitu gabe, ezta zientzia hizkuntza ho-

betu gabe ere. Eta nahiz eta oso benetakoak eta zehatzak izan ideiak, ez badugu hitz zehatzik esan beharreko zehazteko orduan, inpresio faltsuak besterik ez genituzke emanen.

Gauzak horrela, noren ardura da ikasgai bakoitzari dagokion diskurtso lanketari ekitea? Curriculumak diseinatzen dituztenei, eskolako etapako klaustroei? Hizkuntza mintegiei? Baina, gauzak askozaz ere zailagoak dira. Argiago ikusteko, argudio testua lantzen aritu garen artean, gaztelania eta euskara mintegiek DBHko laugarren mailarako diseinatutako plangintzari erreparatuko diogu. Esan behar da bi mintegien lana testu mota eta honen ulermen-ekoizpena, hizkuntzaren hausnarketan eta konpetentzia literarioan banatzen dela. Guk bakarrik, testu motari begiratuko diogu, izan ere, besteak derrigorrez diferenteak baitira. Horrela, gaztelaniaz argudio testua eta azalpen testuak lantzen dituzte, eta euskaraz azalpenezkoak eta argudiozkoak. Ez baditugu bi mintegi hauen zereginak batzen, eta alferrikako lana baztertzen, ikasleak aspertu, nazkatu eta ikasketa prozesua lardaskatzea besterik ez dugu lortuko. Mintegi hauen lana argudio nahiz azalpen testuen jarduna programatzea eta beste gainontzeko mintegiekin bat egitean legoke. Beti ere, euren ardura izanik beharrezko egiturak eta jakintzak beste mintegietan hedatzea. Ezin dena da irakurriaren ulermenean testu tipologiak dituen zailtasunei ezikusia egitea eta lan bateratua saihestea. Gaztele-raz, ingelesaraz nahiz euskaraz testu mota lantzen denean diskurtso aniztasunaz dihardugu, eta hori diseinatzea da hizkuntza departamenduen lana, beti ere curriculumak hala eskatuta eta instituzioek onartuta.

Deskoordinazioaz arranguraka ibili gara arestian, baina ez da hori ikusi dugun akatsetako bat. Hirugarren mailako DBHkoekin ere ber denboran ibili baikara eta horiei berriz, azken hiruhilabetekoan kazetaritza generoak ikastea tokatu zaie, beste gauza batzuen artean. Hitz batean: editoriala, zuzendariari gutunak, erreportajea, artikulua, elkarrizketak, albisteak. Euskara irakasleak gehitxo iritzi zion hau dena lantzeari, eta ondo pentsatuta, albistea jorratzeari ekin zion, zegozkion orduak horretan sakonduz. Zirela titularrak, sarrerak, testu nagusia. Zinez eta fedez zuzena iruditu zitzaigun bere hautua. Beraz, objetibotasuna, titularrak, komunikazio asmoak, igorleak nahiz hartzaileak izan zituzten hizpide, eta Bartzelona-Bilbo arteko 2009ko Errege Kopa pil-pilean izanik, gauzak asko erraztu ziren. Esan behar da ikastetxe honek testu lanketarako erabiltzen duen materiala Ikastolen Elkar- teak sortzen duen Ortzadar egitasmoa dela. Testu lanketa bikaina egiten du Mikele Aldasorok koordinatzen duen ekipoak (Euskara eta Literatura, 4. (2006): *Zenbat arazo, hainbat konponbide*, Ikastolen Elkar- tea eta Euskara eta Literatura, 3. (2006): *Eguneroko prentsa*. Ikastolen El- karte).

Beraz, unitate didaktikoen diseinua egokia izanik eta materiala ezin aproposagoa eta gainera elite bateko eskolan egonik, —ikasleen gurasoen % 80k lana egiten du, amak nahiz aitak lan kualifikatua egiten dute gai- nera: goi mailakoa edota ertainekoa—, non dago arazoa, hortaz? Gure iru-

dirako, kasu honetan behintzat, kontzeptu gehitxo irakatsi nahi izatean legoke eta hartara irakurriaren ulermenaren ingurumarian beste arazo baten aurrean geundeke.

*Berria* egunkariak hartu genituen lanerako, euskaraz argitaratzen den bakarra izanik. Egunkariekin muntatu genuen tailer honetan gauza askotaz jabetu ginen, batik bat zein gutxi ezagutzen duten ikasleek eguneroko prentsa idatziaren erabilpena. Zuzendari eta egoitzen mantxeta aurkitzeko ere lanak izan zituzten ikasleek. Bestalde, argi esan zuten etxean ohitura zutela eguneroko prentsa erosteko eta gurasoek prentsa irakurtzen zutela. Hor beste akats endemikoa bat kausitzen da, gurasoek prentsa irakurtzeko usadioa baldin badute, egite hori nola ez dute konpartitzen edo zabaltzen seme-alabengan? Egite hori ez da ikastetxearena, gurasoek etxean naturalki egunero egiten duten zeregina baizik. Ikastetxe honek, bestalde, oso aktibatuak ditu kazetaritzako tailerrak: ikasleen artean aldizkari bat argitaratzen dute, euskara departamenduak koordinatuta, irriati tailerrak dituzte eta gainera Radio Vitoriarekin ikasturtero irriati-tailerrak egiten dituzte. Beraz, metodologiari dagokionez bederen, eskolaz kanpoko jardueretan prentsaren erabilpen paroa egiten dute.

### 3. ULERMENAREN KONPETENTZIAK LANTZE ALDERA

Laburbilduz, testu lanketa ezinbestekoa da irakurle trebeak lortzeko. Irakurriaren ulermena sakonki aztertu duten adituak hamar konpetentziaz mintzatu dira, horien artean testu egiturak. Bitan laburbiltzen dira konpetentzia hauek: irakurketa mekanikan eta ulermenean. (Smith, 1983; Colomer; Camps, 1990; Carney, 1992; Baumann, 1990; Cooper, 1990).

Batetik, *ulermenaren konpetentziak* neurtzeko honako gaitasun hauek aipatuko genituzke: testuen egituren ezagutza, diskurtsoan inferentziak egiteko gaitasuna, diskurtsoan ideiak integratzeko gaitasuna, ulermena kontrolatzeko eta erregulatzeko gaitasuna, Kontzientzia sintaktikoa, trebetasun sintaktikoak eta hiztegiaren jabetza. Bestetik, *irakurketaren mekanika* neurtzeko hitzen ezagutza neurtuko dugu: hiztegia, letren ezagutza, trebetasun sintaktikoak eta kontzientzia fonologikoa. Konpetentzia horiek guztiak garatuak behar ditugu eduki irakurle trebeak izateko. Hartaz, **Konpetentzia linguistikoak** kontuan baditugu: **hitzari** dagokionez, letren ezagutza, hitzen dekodifikazioa eta hiztegiaren ezagutza ditugu oinarria; **esaldi** mailan, trebetasun sintaktikoak eta **diskurtso** mailan, inferentziak egiteko gaitasunak, integrazio gaitasuna eta testu tipologia menperatzearena. **Konpetentzia metalinguistikoetan**, aldiz, **kontzientzia fonologikoa**, **sintaktikoa** eta **ulermenaren kontrola** aurreikusten dira (García, 2009).

Testu tipologiaen ikasketa eta ulermenaren baitan integratzen diren konpetentziak DBHn ikasi beharrekoak dira bete-betean. Eta hori ebaluatzeraz etorri ziren PISAkoak egun horietan gure ikastetxera, hain juxtu ere,

eta DBHko 4. mailako hainbat ikasle, ausaz aukeraturik, azterketa egitera joan ziren. PISAk 15-16 bitarteko ikasleek Zientzietan, Matematikan eta Irakurriaren Ulermenean dituzten konpetentziak ebaluatzen ditu. Eta dibulgazio artikulua honekin aurrera egin baino lehen, PISAk irakurriaren ulermenaren inguruan emaniko datu kezagarriak ekarri nahiko genituzke orrialde hauetara. Lehenik esan, proba honetan joan den urtean, 70 naziok parte hartu zutela, 2000an 32 naziok, datuek argi erakusten dute beraz, proba honetan gero eta nazio gehiago sartzen dela. Irakurriaren neurketan Espainiak 2000. urtean 500 puntutik 493 lortu zituen, 2006an, ordea 461ra jaitsi zen, eta Autonomia Erkidego guztietan gertatu zen. Ez horrela Matematika eta Zientzia arloetan. Irakurriaren ulermenean OCDEren batez bestekoa ez du komunitate autonomo batek berak ere gainditzen. PISAkoek diotenez, datu baxu horietan ez dute zerikusirik irakurtzeko gogo eta plazerak, ezta gurasoen estatus sozio-ekonomikoak ere. Eta gainera, ez dute eskola batetik besterako jauzi esanguratsurik aurkitu.

PISAren aburuz irakurtzea, testuak ulertu, erabili eta testuen gainean hausnartzen jakitea da. Hartara, helburutzat du ikasle bakoitzak jakintzak eta gaitasunak garatzea pertsonalki aberasteko alde batetik; eta bestetik, gizarteratze bideak errazteko. Beraz, PISAk ebaluazioan neurtzen duena inferentzia gaitasuna, ideia orokorrak ulertzeko gaitasuna, ideiak integratzeko gaitasuna eta testua eduki nahiz forma aldetik ebaluatzeko gaitasuna da. Horrekin esan nahi da PISAk ulermenaren konpetentziak neurtzen dituela. Koreak edota Poloniak gora egin dute puntuazioetan, Espainiak behera egin duen neurri berean. PISAkoek diotenez, hobekuntza horrek curriculumean eta irakaskuntzaren antolakuntzan hartutako neurri zehatzetan du oinarria. Argi geratzen dena da, eta berriro ere lehen argudioa indartzera gatoz honekin, konpetentzia horiek ez direla irakasle baten zeregina soilik, irakasle guztiena baizik. Eta gainera konpetentzia hauek ez dira DBHko azken urteetan irakasten hasi behar, Lehen Hezkuntzatik baizik (Vidal-Abarca, 2009).

### 3.1. Etxerako irakurgaien aukeraketa

Testu generoaz gain, dokumentu ofizialak, akademikoak, pertsonalak..., irakurtzeko estrategiak irakastea ikastetxearen derrigorrezko eginkizuna da, baina hirugarren puntu honi heldu aurretik lehenagokoari lotuaz, geure buruari itaundu beharko genioke zer irakurtzen duten gure ikasleek. Nola irakurtzen duten eta nola ebaluatzen dugun irakurtzen dena. Gauzak horrela, ikastetxeak zer erantzukizun du irakurle konpetenteak sortzeko orduan? Berriro ere jomugan dugun ikastetxera hurbilduko gara. DBHko hirugarren mailakoek sei liburu irakurri behar dituzte ikasturtean zehar, euskal literaturako hiru liburu, eta espainiar literaturako beste hainbeste. Hortaz gaindi, eskolan erabiltzen dituzten testuliburuak izango dituzte irakurgai.

Ikasle bakoitzak irakurri beharrekoa planifikatzea ez da ahuntzaren gau erdiko eztula, esango gurasoekin eta inguruan ditugun liburutegiekin batera planifikatu beharreko zerbait dela. Irakurtzea gizartearen izatearekin, kulturarekin eta memoria kolektiboarekin lotua dago. Geurean, tamalez, irakurtzeko tradizioz ez dugu, ez gaude irakurketaren orrialdeetan hezita. Irakurketa gure geneetatik urrun geratzen den zerbait da. Hemen dezentet irakurtzen duen pertsonak urtean hirurogei bat liburu irakur ditzake, Finlandian, datuek diotenez, liburu kopuru hori edonork irakur lezake bi hilabeteren buruan. Dena den, ezinbestekotzat jotzen dugu gizartean irakurketa ahalik eta modurik zabalenean aktibatzea eta kultura hori sortzea, horretarako jarri behar diren bitarteko guztiak bideratuz.

Lehendanik irakurketa eskasekoak baldin baginen, informatikaren eta telematikaren ondorengo «net belaunaldiak» beste irakurketa mota batzuk egin ditu bere. Rafaella Simone-k *Tercera Fase* liburu interesgarrian aipatzen du gaurko gazteek dagoeneko ez dutela irakurketa sekuentzialik egiten, simultaneo baizik. Are gehiago, ikasteko moduak ere erabat aldatu direla dio Simonek. Irakurketaren aldaketa horri kasu eman behar diogu, multimediek irakaskuntza irauli baitute eta halako iraulketari erantzuteko irakurketa estrategiak erabat berritu beharrean gaude. Internetek bide bakarreko informazio guztiei buelta eman eta bazter guztiak interaktibatzea ekarri du, eta horren erabiltzaile eta partaide dira gure ikasleak. Internet, une bereko konexioak (SMS, mobilak), bideojokoak (Play Station, Nintendo...). Eta hori dena etxean, ikastetxean eta gizartean dutenean, dozena bat literatur liburu eta beste hainbat testuliburu irakurtzera derrigortzen ditugu gure ikasleak. Lehenik eta behin, gutxienez, ondo aztertu beharko ditugu ikasle bakoitzaren irakurketa gustuak. Bere interesa piztu dezaketen testuen aurrean agian zerbait irakurtzen jar daiteke ikaslea; hortaz, argi gera dakigun, irakurketa bultzatzeko lehendabiziko urratsa ikaslea motibatzea da (Solé, 2009). Arestian zerrendatu ditugun arerioak erakargarriak dira itsumustuan ikasleak edozer gauza irakurtzen jartzeko. Beraz, mintegi bakoitzak —dela Literatura eta Hizkuntzarenak, dela Matematikarenak, Gizartearenak...— bibliografia interesgarriak prestatu beharko lituzke ikasleei zer irakurria eskaintzeko, bakoitzak bere gustuen baitan ikasturtean zeharreko irakurketa antola dezan.

Hasieran kexu agertu bagara gure ikasleak prentsaren erabilpenean hutsaren hurren direlako, bibliografia eta liburutegien ezagutza oso urriarekin iristen dira Unibertsitatera. Eta gure aburuz, lizentziatze bidean jartzen diren ikasleak prentsa ezagutzeaz gain, liburutegien eta bibliografiaren nondik norakoen berri kipurren bat izan beharko lukete, hori DBHn eta Batxilergoan egin beharreko zerbait litzateke. Unibertsitatean hasi berri diren irakats plan berriekin balirudike, gainera, beste biderik ez dagoela.



### 3.2. Irakurritakoa ebaluatzeko irizpideak

Ikasturtean irakurtzeko aukeratzen diren liburuen ebaluazioak ere aipagarriak dira. Irakurriaren ulermenaren inguruan azaldu diren ikerketa gehienek aipatu dute testu azterketa zazpi-zortzi galderen bidez egiten dela, eta ikasle azkarrak horiek aski erraz erantzuten dakiela, hori ez dela irakurtzen irakastea, gurutzegramak egiten irakastea baizik. Gure harridurarako, liburuen ebaluazioa ere modu antzekoan egiten jarraitzen da. Galderak, batez ere, liburua irakurri duten jakiteko egiten dira, protagonistaren izen abizenak, eta abar... PISAk aipatzen dituen interpretazio-gaitasunak ahortzi egiten dira, are gehiago, DBHn zerbait ikasten bada eskema, laburpena, azpimarratzeak eta izenburuak jartzen ikasten dela kontuan izanik. Honakoak, irakurtzeko ez ezik, ikasteko ere instrumentu ezin interesgarriagoak dira. Zergatik ez erabili liburuak aztertzeko orduan? Batxilergoan, jakina, iruzkin bidea dute helmuga, selektibitatearen atarian egonik. Tristeena da, ordea, sarri lizentziaturretara eskema, laburpen eta iruzkinak egiten ez dakitela ailegaten direla. Gaude erreminta hauek ezin proposagoak direla ikasturtean zehar irakurtzen dituzten liburuak ebaluatzeko eta, bidenabar, gerora oso onuragarriak suertatuko zaizkiela, dela ikasten jarraitzeko, dela irakurri behar dituzten hainbat txostenen auran (informeak, jarraibideak...)

Liburuak —testuliburuak nahiz bestelakoak— irakurketa estrategiak lantzeko erabili beharko genituzke. Estrategia horiek ideiak ateratzeko, ulertzeko, interpretatzeko eta epaitzeko balio digute. Testu bat irakurtzea dekodifikazio-lana ez ezik, norberaren jakintzak, eskemak, trebetasunak eta esperientziak aktibatzea da. Irakurketaren ulermenean parte hartzen duten prozesu metakognitiboak hiru ataletan bana ditzakegu, testu baten ulermena hiru modutan maila baitezakegu gure memorian. Lehen ulermenari **testuen azaleko egitura** ulertzea deituko diogu. Ulertu gabe, buruz esan dezakegu hitz bat edota egitura sintaktiko oso bat. Horrela kantak, bertsoak buruz ikas ditzakegu. Baina ulertu ahal izateko interpretatzen jakin behar dugu; beraz, bigarren ulermen mota hau gauzatzeko **testuaren oinarria ulertu** behar dugu. Hitzak, esaldiak, paragrafoak, ideien arteko erlazioak, integrazioak eta egitura, oro har. Testuak ondo ulertzeko ondo menperatu behar ditugu mikro-egitura, makro-egitura eta super-egitura (Van Dijk, 1983). Baina azkenak, hirugarrenak, bigarrena baino aberatsagoak, oinarri-testua lantzen du. Hau da, irakurleak dituen jakintza eta esperientziekin **egoeraren paradigma** edo eredu bat sortzen du. Azken irakurketa mota honek bermatzen du testuaren irakurketa gaitasuna. Beraz, liburuen irakurketak ebaluatzeko garaian testuen azaleko egiturari erreparatu beharrean, egoeren ereduak sortzeko gaitasunari erreparatu beharko lioke eta horretarako ezinbestez irakurketa estrategiak irakatsi behar.



### 3.3. Irakurketa estrategiak eskolan lantzen

Edozein txosten edota informetan irakurriko dugu, ikasle jakin batek irakurketa-ulermenean zailtasunak erakusten dituen une berean, irakurketa estrategiak irakatsi behar dizkiogula. Arazo hori Lehen Hezkuntzan, DBHn edota Unibertsitatean suerta dakiguke. Zer egin behar genuke? Jakin behar dugu estrategia horien bidez honako ekintza kognitiboak aktibatuko behar ditugula: irakurketaren helburu esplizituak nahiz implizituak ulertzea; aurre-jakintzak aktibatzea; irakurketan funtsezkoena denari begiratzen jakitea; edukiaren barne kontsistentzia ebaluatzea eta ditugun jakintzekin bat datorren ikustea; ulermena ematen den ikustea horretarako auto-erregulazioaren bidez errebisioak eta errekapitulazioak erabiliz; etengabe inferentziak egitea: interpretazioak, hipotesiak, predikzioak, konklusioak.

Irakurketa aurreko estrategiak, irakurtzen ari garen bitartekoak eta irakurketa osteko estrategiak irakatsi beharko ditugu ekintza kognitibo horien bidez. Irakurri aurretik oso ondo jakin beharko dugu zein *helbururekin* egiten dugun irakurketa: ikasteko, entretenitzeko, publikoaren aurrean azaltzeko... Ikasleen *aurre-jakintzak* aktibatuko behar ditugu nahitaez. Irakurri behar denaren inguruan informazio orokorra eman, zer egitura tipoko testua irakurriko dugun, ikasleak animatu irakurri behar dugun gaiaren inguruan hitz egitera. Emandako informazioekin predikzioak egin ditzakegu, denon artean, jakina. Izenburuak, argazkiak edota ilustrazioak... denak izango dira lagungarri eginkizun honetan. Ikasleen artean testuaren inguruan galderak egitera animatu (Solé, 1992).

Irakurtzen ari garen bitartean beste estrategia batzuk ere jartzen ditugu martxan. Irakurleok leitzen ari garenean bi lan egiten ditugu batera: bate-tik, irakurria ulertu, baina bestetik badakigu noiz ez dugun ulertzen, eta hori da, hain zuzen ere, ulermena ebaluatzeko erabiltzen dugun estrategia. Irakurle kompetente batek irakurketan egiten duena ulertzen duenentz jakiteko honakoa egiten du: *irakurritakoa laburtu* (zaborra kendu, interesgarriena jaso), *galderak egin* eta *argitu* (ulertu duen jakin ahal izateko). Ez dut ulertzen. Zer ez dut ulertzen. Hitzak, esaldiak. Paragrafoak. Zer egin behar dut ulertu ahal izateko?; etorriko denaren inguruan *hipotesiak egin* eta azkenik *interpretatu*.

Komeniko litzateke ikasleak topa ditzakeen zailtasun horien inguruan hitz egin eta modelajeak egitea. Hitz batzuen esanahia ez ulertzea; haria galtzea; zer esan nahi dioten ez jakitea; zuhaitzek basoa ikusten ez uztea (Sánchez, 1983). Arazo horiek zein mailatan ematen diren aztertu beharko genuke eta, aldi berean, identifikatu zein jakintzaren gainean dihardugun. Horrela, esanahi lexikalaz, esaldiak egiteaz, esaldiak integratzeaz, ideia orokorrak osatzeaz, ideia guztiak eskema batean integratzeaz aritu beharko genuke. Koherentziaz eta kohesioaz, hitz batean esanda, diskurtsoaren garapenaz.

Irakurketa osteko estrategietan *eskemak* egiten, *ideia nagusiak*, *gaia*, eta *laburpenak* nahiz *iruzkinak* egiten irakatsi beharko da. Laburtzen irakasteko aukeratzearen, omititzearen, orokortzearen eta eraikitzearen arauak irakatsi beharko zaizkie. Laburpenez gain, eskemak, kontzeptu-mapak, diagramak... denak lagungarri izango dira testuaren egitura memorian bisualki geratu ahal izateko. Laburpenak, berriz, testuaren ideia nagusiak lotu eta gordeko ditu memorian. Irakurriaren ulermenaren erregulatzen irakatsi behar da. Irakasleek modelajeak egin behar dituzte, eta ondoren ikasleek taldeka nahiz bakarka irakurketa gidatu horiek errepikatu behar dituzte behin eta berriz, horrela erregulazioa auto-erregulazio bihurtuko da, eta ikasleak prozesu metakognitibo hori landua izango du.

#### 4. ONDORIO GISA HAINBAT PROPOSAMEN

Azkenik eta amaitzeko, begiratu bat botako diogu egindako hutsunen zerrendari eta ikastetxean komunikazio gaitasuna lortzeko ikusi dugun irakaste prozesuari. Aspaldian ikusia badago ere, ikasleek komunikazio gaitasuna lortu ahal izateko irakurtzen eta idazten jakin behar dute, eta oraintxe arte horretan aritu gara. Komunikaziorako tarte gutxi eskaintzean legoke beste faktore oso garrantzitsua, eta ikastetxe honetan eta seguruenik gehienetan gertatzen dena. Ikasleek irakasleak egindako galderak erantzutera mugatzen dute ahozko komunikazio gaitasuna. Europan zabaldua dago ikasgai baten denboralizazioaren ehuneko hamarra irakaslearen jardunari eskaintzea, beste hainbeste ikasleentzako, eta gainontzekoa bakarka nahiz taldekako ariketei emateko joera. Oraindik ere klase magistralak ematen jarraitzen da, ikasleek komunikazio gaitasunari esparru handia ukatzen zaio hartara, bai eta irakasleek jardunaren zatirik nabarmenena asperdurara bultzatu.

Bestalde, esan behar da irakurriaren ulermenaren inguruko buru-haustea oso barreiatua dagoela irakasle eta gurasoengan batik bat. Eta esan behar da, gainera, ikastaro asko ematen direla irakurzaletasuna bultzatzeko, liburutegiak animatzeko, irakurketa estrategiak irakasteko. Hori guztia ondo dago, baina apaiz batek esaten zuen bezala, nekez konpon daiteke mundu zabaleko injustizia Gobernu Kanpoko Erakunde bidez, nahiz eta lan lagungarria ez ezik mirezgarria ere egiten duten. Era berean, aipaturiko eginkizun guztiak mesedegarriak dira irakurle konpetenteak lortzeko, baina irakurgaitasuna konpontzeko curriculumera jo behar da eta irakasleak prestatu behar dira, beste gauza batzuen artean.

Gure ustez, curriculumak heldu behar dio irakurriaren ulermenari. Zehar lerro bezala aurreikusia badago ere, ikasgai guztietan irakurri eta idatzi egin behar da. Horretarako, irakasle guztiak prestatu behar dira alor horretan. Urrutira joan gabe, badakigu joan den urtean, hasieran genion bezala, Nafarroako Gobernuak dilijentzia horiek betetzen aritu zela. Irakasleek

testu generoetan, komunikazioan eta irakurketan adituak izan behar dute, izan ere, ikasleari ikasten irakatsi behar diote. Baina horretarako, arestian esan bezala, irakasleek ikasi behar dute. Behin irakasle bakoitza irakurriaren ulermenean gaituta eta komunikazioan trebatuta, ez dago espantuka ibiltzeko arrazoirik. Hizkuntzen mintegiei eginkizun hau beste mintegiekin koordinatzea eskatu beharko litzaieke, eta DBHn lortu beharreko emaitzak sekuentzializatzea eta komunikazio gaitasuna bermatzea, dela ulermenean, dela irakurrian nahiz idatzian.

DBHn ikasleek komunikazio gaitasuna sozializatzeko xedea badute, derrigorrez irakurriaren ulermena lortu behar dute, eta horrekin batera ahozko komunikazio gaitasuna. Curriculumak jasotzen dituen aldarri berri-tzaileak eskoletako jardueretan islatuko balira, beste kuku batek joko luke gurean.

Lehen aipatu dugun bezala, eta amaitzeko, ezin dugu ahaztu «net be-launaldiaren» aurrean gaudela, eta teknologia berriak oso kontuan izan beharko ditugula irakurketa bultzatzeko. Ezin dugu ahaztu aldi bereko irakurketa eta irakurketa elektronikoak egiten dituztela gure gazteek. Irakurle kompetenteak izateko eta irakurtzera modu naturalean bultzatzeko, gurean futbola erakargarri egiten den moduan, gizarteak bere egin beharko luke irakurriaren zaletasuna edota beharra. Baina, gaude guraso askoren ohituretan ez dagoela irakurle txartela. Edota irakasle askoren diskurtsoetan ez daudela atera berri diren Matematika nahiz Elhuyarreko azken artikuluen edota aldizkari interesgarrien aipuak. Gurasoen eta irakasleen usadioetan hitzetik hortzera erabiltzen ez dena, nekez eska geniezaioke ikasleari. Ereini eta gobernatzen dena ere ez da beti hazten; ereini eta hezi gabekoari kontuak eskaka ibiltzea, intxaurrendoiari gaztainak eskatzea litzateke.

Jasotze-data: 2009/06/15

Onartze-data: 2009/12/10

### ***Abstract***

---

*This text aims to rethink the topic of reading comprehension and low scores for our secondary students in this area, according to the PISA report. There are an increasing number of people who claim that reading comprehension should be a task for all teachers and not just language and literature teachers. There are also an increasing number of courses appearing in order to prepare teaching staff on this issue that is causing such concern in the sector. The data is there and yet all attempts to solve this problem seem to be insufficient unless the issue can be looked at again at a curricular level and teachers can be*

*trained accordingly in reading strategies so that students can become more competent readers.*

**Keywords:** Action research. Reading competence. Further Training. Reading strategy. Secondary education.

---

*Este texto pretende retomar el tema de la comprensión lectora y la baja puntuación que nuestros estudiantes de secundaria dan en éste área, según PISA. Cada vez son más las voces que reclaman que la comprensión lectora sea una tarea de todos los profesores y no sólo de los profesores de lengua y literatura. Cada vez son también más, los cursillos que proliferan para preparar al profesorado en relación a este tema que cada vez preocupa más al sector. Los datos están ahí y todos los intentos para solventar este problema parecen insuficientes, si no se retoma el tema a nivel curricular y se prepara a los profesores en las estrategias lectoras para que los alumnos lleguen a ser lectores competentes.*

**Palabras clave:** Investigación-acción. Competencia lectora. Formación continua del profesorado. Estrategias lectoras. Educación Secundaria.

---

*Ce texte reprend la question de la compréhension de lecture et la faible note que nos étudiants du secondaire donnent à ce secteur, d'après PISA. De plus en plus de voix s'élèvent pour réclamer que la compréhension de lecture soit une des tâches de tous les professeurs et plus seulement des professeurs de langue et littérature. Lors de la préparation au métier d'enseignant, de plus en plus de cours sont organisés en rapport avec cette question de plus en plus préoccupante dans ce secteur. Les données sont celles-ci et toutes les tentatives pour résoudre ce problème semblent insuffisantes si on ne reprend pas la question au niveau du Curriculum et si on prépare les professeurs aux stratégies de lecture pour que les élèves parviennent à être des lecteurs compétents.*

**Mots clé:** Recherche-action. Compétence de lecture. Formation continue. Stratégie de lecture. Enseignement secondaire.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Baumann, J.F. (1990): *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Madril. Aprendizaje Visor.
- Carlino, P. (2009): «Más allá de lo académico desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y la escritura en todas las materias». *Textos*, 50, 30-46.

- Carney, T.H. (1983): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madril. MEC.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Bartzelona. Anagrama.
- Cassany, D. (2006): *Taller de Textos*. Bartzelona. Paidós.
- Colomer, T. & Camps, A. (1992): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madril. MEC.
- Cooper, J.D. (1990): *Como mejorar la comprensión lectora*. Madril. Aprendizaje Visor.
- García, R. (2009): «El desarrollo de la capacidad de comprensión: un análisis a partir de las competencias implicadas». *Aula*, 179, 39-43.
- Moreno, V. (2003): *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra. Nafarroa.
- Moreno, V. (2004): *Lectores competentes*. Madril. Anaya.
- Moreno, V. (2005): «Lectores competentes», *Revista de Educación* (berezia), 153-167.
- Sanchez Miguel, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Madril. Edebé.
- Simone, R. (2001): *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madril. Taurus.
- Smith, F. (1983): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Madril.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Madril. Editorial Grao.
- (2009) Motivación y lectura. *Aula*, 179, 56-59.
- Van Dijk, T.A. (1983): *Macroestructuras*. Hillsdale, NJ, LEA.
- Vidal-Abarca, E. (2009), «Pisa datos y reflexiones». *Aula*, 179, 44-46.