

36
(1)

TANTAK

2
0
2
4

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria



EHU

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria
Journal of Education of the University of the Basque Country
Revista de Educación de la Universidad del País Vasco
La Revue d'Éducation de l'Université du Pays Basque

Editorea

ENEKO TEJADA GARITANO

Idazkaritza

GENARO GOMEZ ZUBIA

Argitalpen batzordeko kideak

AINARA ACHURRA AHUMADA
JON ALTUNA URDIN, UPV/EHU
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
JUDIT MARTINEZ ABAJO
AITOR MARTXUETA PEREZ
ARKAITZ ZUBIZARRETA CORTADI
JON MARTIN-ETXEBESTE
MAITANE BASASORO ZIGANDA
MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO

Batzorde zientifikoa

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN (Euskal Herriko Unibertsitatea)
FRED GENESEE (Mc Guill University - Kanada)
STEPHEN KEMMIS (Deakin University - Australia)
JOSE FRANCISCO LUKAS MUJICA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
CARLOS MARCELO GARCÍA (Sevillako Unibertsitatea)
ANTONI PETRUS ROTGER (Universitat de Barcelona)
LUIS MARI NAYA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
VERÓNICA MARÍN DÍAZ (Universidad de Córdoba)
MARIA TERESA VIZCARRA MORALES (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JON BATTI KORTAZAR URIARTE (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE (Euskal Herriko Unibertsitatea)

Helbidea

TANTAK
Eneko Tejada Garitano: eneko.tejada@ehu.eus
Bilboko Hezkuntza Fakultatea
Sarriena auzoa, z/g
48940 LEIOA

36 (1)

—
2024

EHUko Euskara, Kultura eta Nazioartekotzerako errektoreordetzak lagundu du aldizkari hau argitaratzen.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 0214-9753

e-ISSN: 2444-3581

Lege gordailua: BI - 1477-92

TANTAK

36. bolumena, 1. zenbakia / 2024

Vol. 36, no. 1 / 2024

AURKIBIDEA / INDEX

- Dislexiaren definizioa eta hari aurre egiteko ikerketen azterketa: literaturaren berrikusketa sistematikoa 7 or. *Lander López Pérez, Elene Madariaga Zabala, Ariane Díaz-Iso*
- Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpen akademikoen berrikuspen bat, Web of Science bilatzailea erabiliz 31 or. *Amaia Arribillaga Trebolazabala, Nahia Idoiaga Mondragon*
- Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbideak: Bigarren Aukerako Eskolak 63 or. *Aintzane Rodriguez Poza, Joana Miguelena Torrado, Luis María Naya Garmendia*
- Emakumeen ikusezintasuna agerian: Arkeologia Museoetako errealitatearen azterketa ikuspegi kritiko batetik 87 or. *Teresa Campos-Lopez, Janire Castrillo, Itziar Aloria*
- Inklusio prozesuen printzipiotik hezkuntza trantsizioak eraldatzen 109 or. *Irati Sagardia-Iturria, Agurtzane Martinez-Gorrotxategi, Alexander Barandiaran Arteaga*

Artikuluen edukia
artikulugileen
ardurapean dago.
Aldizkari honen Zuzendaritzak
ez du bere gain hartzen
artikuluetan agertutakoa.

Dislexiaren definizioa eta hari aurre egiteko ikerketen azterketa: literaturaren berrikusketa sistematikoa

*Definition of dyslexia and analysis of studies to face it:
systematic literature review*

*Definición de dislexia y análisis de estudios para afrontarla:
revisión sistemática de la literatura*

*Définition de la dyslexie et analyse des études pour y faire face:
revue systématique de la littérature*

Lander López Pérez*, Elene Madariaga Zabala, Ariane Díaz-Iso

Kirol eta Hezkuntza Fakultatea. Deustoko Unibertsitatea

LABURPENA: Irakurketa-idazketaren ikaskuntzako asaldura bat da dislexia, ikasgeletan gero eta nabarmenagoa dena gaur egun. Lan honen helburu nagusiak dislexia definitzea, dislexiak ikaskuntza prozesuan duen eragina arakatzea eta Lehen Hezkuntzan dislexiari aurre egiteko ikerketak aztertzea izan dira. Horretarako, berrikusketa sistematiko bat egin da, PRISMA 2020 deklarazioan oinarrituz. Berrikusketa honetarako, PICO estrategia ere erabili da. Estrategia hau kontuan hartuta, formulatutako ikerketa-galderak honako hauek izan dira: Lehen Hezkuntzako etapan, (1) zer nolako kontzeptualizazioa du dislexiak? nola egiten da dislexiaren kontzeptualizazioa (definizioa eta ikaskuntza-prozesuan duen eragina)? eta (2) zer nolako interbentzio mota jarri dira martxan dislexiari aurre egiteko? Artikuluak hautatzeko prozesua 3 etapatan garatu da eta 21 artikulua identifikatu dira guztira. Artikulu horien azterketa deskribatzailea eta edukiaren analisia egin da. Emaitzek garrantzia eman diote dislexiaren definizioari eta horrek ikasgeletan duen eraginari buruzko literatura akademikoari. Horretaz gain, atal honetan dislexiari aurre egiteko 10 esku-hartze aztertu dira. Esku-hartze gehienek dislexiari aurre egiteko irakurketa-abiadura, kontzientzia fonologikoa eta irakurmen zehaztasuna lantzen dute. Hala ere, esku-hartze batzuk dislexiari aurre egiteko garapen psikomotorra eta ongizate sozioemotionala lantzen dute. Gauzak horrela, ikerketa honek agerian uzten du dislexiari modu holistikoa heldu behar zaiola, ikaskuntza eraginkorragoa bultzatzeko, ikasleen bizi-kalitatea hobetzeko eta arrakasta akademiko eta pertsonalerako aukerak areagotzeko.

GAKO-HITZAK: Dislexia, Lehen Hezkuntza, metodologia, esku-hartzea, irakurketa.

ABSTRACT: Dyslexia is an increasingly evident reality in today's classrooms. In view of this reality, the main objectives of this work were to define dyslexia, to analyse the influence of dyslexia on the learning process and to analyse what kind of interventions exist around dyslexia in primary school.

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Lander López Pérez. Unibertsitate Etorb., 24, 48007 Bilbo, Bizkaia. – lander.lopez@opendeusto.es – <https://orcid.org/0009-0007-9910-4764>

Nola aipatu / How to cite: López Pérez, Lander; Madariaga Zabala, Elene; Díaz-Iso, Ariane (2024). «Dislexiaren definizioa eta hari aurre egiteko ikerketen azterketa: literaturaren berrikusketa sistematikoa». *Tantak*, 36(1), 7-29. (<https://doi.org/10.1387/tantak.25133>).

Jasotze-data: 2023/09/22; Onartze-data: 2024/07/02.

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



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

To this end, a systematic review of interventions to face dyslexia has been carried out. The PICO strategy was used for this literature review. The question formulated on the basis of this strategy was: What interventions have been implemented during the primary education period to face dyslexia? The article selection process was carried out in 3 stages and a total of 21 articles were identified. A descriptive study and a content analysis was carried out. The results highlight the academic literature on the definition of dyslexia and its influence in classroom. Also, in this section, 10 different methodologies to face dyslexia were analysed. In summary, most interventions address reading speed, phonemic awareness and reading accuracy to face dyslexia. However, some interventions address psychomotor development and social-emotional well-being to face dyslexia; approaches that are innovative and may be of interest for the future.

KEYWORDS: Dyslexia, primary education, methodology, intervention, reading.

RESUMEN: La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura cada vez más presente en las aulas escolares. Ante esta realidad, los principales objetivos de este trabajo han sido definir la dislexia, analizar la influencia que esta tiene en el aprendizaje y analizar qué tipo de intervenciones existen en educación primaria. Para dar respuesta a estos objetivos, se ha realizado una revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA 2020. Las preguntas de investigación que han guiado esta revisión son: En la etapa de Educación Primaria, (1) ¿cómo se define el concepto de dislexia y su influencia en el proceso de aprendizaje? y (2) ¿Qué tipo de intervenciones se han llevado a cabo para afrontar la dislexia? El proceso de selección de artículos se ha llevado a cabo en 3 etapas y se han identificado un total de 21 artículos. En este trabajo de investigación se ha realizado un estudio descriptivo y un análisis de contenido de los distintos estudios. Los resultados aportan luz a la literatura académica sobre la definición de dislexia y su influencia en el aula. Asimismo, se analizan intervenciones para afrontar la dislexia que abordan la velocidad lectora, la conciencia fonémica y la precisión lectora. Además, se aportan algunos enfoques innovadores que también trabajan el desarrollo psicomotor y el bienestar socio-emocional del alumnado. Así, este estudio pone de manifiesto la necesidad de abordar la dislexia de forma holística para favorecer un aprendizaje más eficaz, mejorar la calidad de vida de los alumnos y aumentar las posibilidades de éxito académico y personal.

PALABRAS CLAVE: Dislexia, educación primaria, metodología, intervención, lectura.

RÉSUMÉ: La dyslexie est une réalité de plus en plus évidente dans les classes. Les principaux objectifs de ce travail étaient de définir la dyslexie, d'analyser son influence sur l'apprentissage et d'analyser les types d'intervention disponibles dans les écoles primaires. Pour ce faire, une étude systématique des méthodes de traitement de la dyslexie a été réalisée. La stratégie PICO a été utilisée pour cette étude. La question posée était la suivante : quels types d'interventions ont été utilisés dans l'enseignement primaire pour traiter la dyslexie ? Le processus de sélection des articles s'est déroulé en trois étapes et un total de 21 articles a été identifié. Une étude descriptive et une analyse de contenu ont été réalisées. Les résultats donnent de l'importance à la littérature académique sur la définition de la dyslexie et son influence dans la salle de classe. En outre, 10 interventions visant à remédier à la dyslexie ont été analysées. En résumé, la plupart d'entre elles traitent de la vitesse de lecture, de la conscience phonémique et de la précision de la lecture pour faire face à la dyslexie. Cependant, certaines d'entre elles abordent le développement psychomoteur et le bien-être socio-émotionnel dans le traitement de la dyslexie ; des approches innovantes.

MOTS-CLÉS: Dyslexie, enseignement primaire, méthodologie, intervention, lecture.

1. SARRERA

Irakurtzeko eta idazteko trebetasunak beharrezkoak dira gizabanakoek arakasta izan dezaten beren hezkuntzan eta eguneroko bizitzako jardueren

tan (Birgisdottir *et al.*, 2020; Horowitz-Kraus *et al.*, 2020). Irakurketa eta idazketa, aukera ematen die gizabanakoei bizitza ezagutzeko, haien beharrak ezagutzeko eta asetzeko, dibertitzeko eta eremu askotan beren bizitzak aberasteko (Jenkins eta O'Connor, 2002; Tekşan eta Yılmaz-Alkan, 2020). Bestalde, irakurketa funtsezko trebetasuna da eskola-errendimendua lortzeko, ikasleek batez ere irakurketaren bidez eskuratzen baitute informazioa (Bernsetin 2000; Hoadley 2017; Spaul eta Hoadley 2018). Irakurtzeko gaitasuna eskola-errendimendua neurtzeko irizpide gisa erabiltzen da, irakurmena menderatzeak eragina baitu ikasleen errendimendu akademikoan (Spaul, 2017).

Egia da dislexia-asaldura beti egon dela gure artean, baita literatura hasi baino lehenagotik ere. Dislexiaren kausak ez dira oso ezagunak, baina teoria asko daude jarraitzaile kopuru desberdinekin. Dislexiaren kausak aurkitzeko oztopo bat dislexiaren inguruko mitoak eta definizio zehatz bat ez egotea izan da, eta hori zuzendu nahian egon dira azken hamarkadetan (Gayán, 2001).

Jukic eta Arbanas (2014) autoreen hitzetan, dislexia termino konplexua eta zabala da, eta irakurketa- eta idazketa-prozesuekin lotutako nahaste espezifikoak izendatzeko erabiltzen da. Askotan, termino orokorrekin batera erabiltzen da, ikaskuntzaren nahaste espezifiko edo ikasteko ezgaitasun mota gisa. Skocic eta haren lankideen arabera (2022)-en arabera, gaur egunean, bizi garen gizarte honetan, hezkuntzak aldaketa asko eta aurrerakuntza handia jasan ditu. Gainera, dislexia-zailtasuna identifikatzeko eta kudeatzeko aukerak hobetu egin dira. Dislexiaren eraginpean dauden ikasleek, ordea, laguntza, baliabideak eta hobekuntza estrategiak eskuratzeko aukera gutxi dituzte (Sanchez-Domenech, 2018).

Dislexiak eragin handia izan ohi du gizartean eta hezkuntzan, biztanleriaren ehuneko esanguratsu bati eragiten baitio. Hezkuntzan, dislexiak eragin nabarmena izaten du ikasle baten errendimendu akademikoan. Dislexia duten pertsonak irakurtzeko eta idazteko zailtasun nabarmenak izaten dituzte, eta horrek ondorio larriak ekar ditzake informazioa ulertzeko eta atxikitzeko gaitasunean. Halaber, zailtasun hau pairatzen duten ikasleengan zentratuz, garrantzitsua da gizarteak eta hezkuntza-sistemak dislexia modu eraginkorrean aztertzea, ulertzea eta modu zuzenean bideratzea. Irakaskuntza-estrategia eta -tresna egokituak beharko lirake, dislexia duten ikasleei beren zailtasunak gainditzen eta beren indarrak aprobetxatzen laguntzeko. Hori dela eta, dislexiaren kontzientzia eta ulermen handiagoa behar dira estigmatizazioa saihesteko eta gizartean barneratzea sustatzeko (Elliott eta Grigorenko, 2014).

Ikerketa honen helburu nagusia, dislexia definitzea, dislexiak ikaskuntza prozesuan duen eragina aztertzea eta lehen hezkuntzan dagoen dislexiaren inguruan nolako interbentzio mota dauden aztertzea da, betiere dislexiari aurre egiteko oinarriarekin. Xede horri jarraikiz, ikerketa ezberdinen berrikuspen sistematiko bat burutu da.

Hortaz, lan honetan, lehenik eta behin, lanean aurrera eramandako metodoa zehaztu da, ikerketak hautatzeko prozedura zehatz bat erabiliz. Gero, horrekin lotuta lortu diren emaitzak adierazi dira, azterketa deskribatzailea eta edukiaren analisia eginez; azterketa deskribatzailean artikuluen urtea, jatorria eta metodo mota aztertuz eta edukiaren analisisian dislexiaren definizioa, dislexiaren eragina ikaskuntza fasean eta horri aurre egiteko metodoak aztertuz eta islatuz.

Azkenik, ildo orokor batzuk garatu ditugu etorkizunean dislexiari aurre egiteko metodo eraginkorrenak aipatuz. Etorkizunera begira, dislexiak ekar ditzakeen oztopoen garrantziaz jabetzeko eta zailtasun horren aurrean zuzen jarduteko beharrezkoak diren jarraibideak azpimarratu dira. Hain zuzen ere, lan honen zeregina da dislexiak hezkuntzan benetan duen garrantziaz ohartaraztea, baita dislexia definitzea eta honi aurre egiteko metodoak eskaintzea ere.

2. METODOA

Ikerlan honen helburuak lortzeko asmoz berrikusketa sistematiko bat egin da, PRISMA deklarazioan oinarritzen dena (Page *et al.*, 2021). Horrez gain, azterlanaren kalitatea, gardentasuna eta erreplikagarritasuna bermatzeko, Joanna Briggsen institutuak egindako berrikuspen sistematikoetarako ebaluazio-irizpideen zerrenda kontuan hartu da (Lockwood *et al.*, 2015).

Metodoaren atalari dagokionez, hurrengo atal hauek adieraziko dira: lana gidatu duen ikerketa-galdera, aurrera eraman den bilaketa-estrategia, ikerlanak aukeratzeko eta baztertzeko sortu diren irizpideak eta hautatze-prozesua.

2.1. Ikerketa-galdera

Berrikusketa sistematiko honetan ezarri den ikerketa-galdera formulatzeko PICO estrategia erabili da. Landa eta de Jesusen arabera (2014), PICO tresna galdera klinikoa garatzeko formatu espezializatua da, eta horrela deitzen zaio, galdera klinikoa osatzen duten osagaiak deskribatzeko ingelesezko akronimo bat adierazten duelako. PICO akronimoa hurrengoko hitzek osatzen dute: Population/ populazioa (P), Intervention/ interbentzioa (I), Comparison/ konparazioa (C) eta Outcome/ emaitza (O) (Landa eta de Jesus, 2014). Estrategia hori kontuan hartuta, hauxe izan da formulatutako galdera: Lehen Hezkuntzako etapan (P), (1) Nola egiten da dislexiaren (I) kontzeptualizazioa (O) (definizioa eta ikaskuntza-prozesuan duen eragina)? eta (2) zer nolako interbentzio mota (I) jarri dira martxan dislexiari aurre egiteko (O)?

2.2. Bilaketa-estrategia

Oceano bilatzailean, non ACM Digital Library, Biblioteca Virtual Tarrant Io Blanch, Dialnet Plus, EBSCOHost, eLibro, ProQuest, ScienceDirect, Scopus eta Web of Science bezalako datu baseak dauden, Taula 1ean agertzen diren hitz gakoak arakatu ditugu. Hitz gako hauek ikerketen tituluaren zein laburpenean aipatzea bilatu egin dugu. Ikerketak hitz gakoak sistematikoki bilatzean identifikatu dira. Gainera, prozesu honetan bilatutako artikulua 2013 eta 2022 urteko tartean aurkituak daude. Bilaketa egiteko PICO estrategian oinarritutako hitz gakoak erabili dira (Taula 1).

1. taula

PICO estrategiarekin formulatutako hitz gakoak

Population	Intervention	Outcomes
«Primary education» OR «Primary school» OR «Primary grad» OR «Educación primaria» OR «Escuela» OR «Escuela primaria»	«Intervention» OR «Methodology» OR «method» OR «reading» OR «reading methodology» OR «método» OR «Metodología» OR «lectura» OR «método de lectura» OR «lectoescritura»	«dyslexia» OR «Special educational needs» OR «dislexia» OR «necesidades educativas especiales»

Bilaketa orokor hau eginda 214 artikulua guztira aurkitu dira.

2.3. Hautaketa irizpideak

Artikuluak aukeratzeko barneratze- eta baztertzeko-irizpideak diseinatu dira PICO estrategia erabiliz (Taula 2).

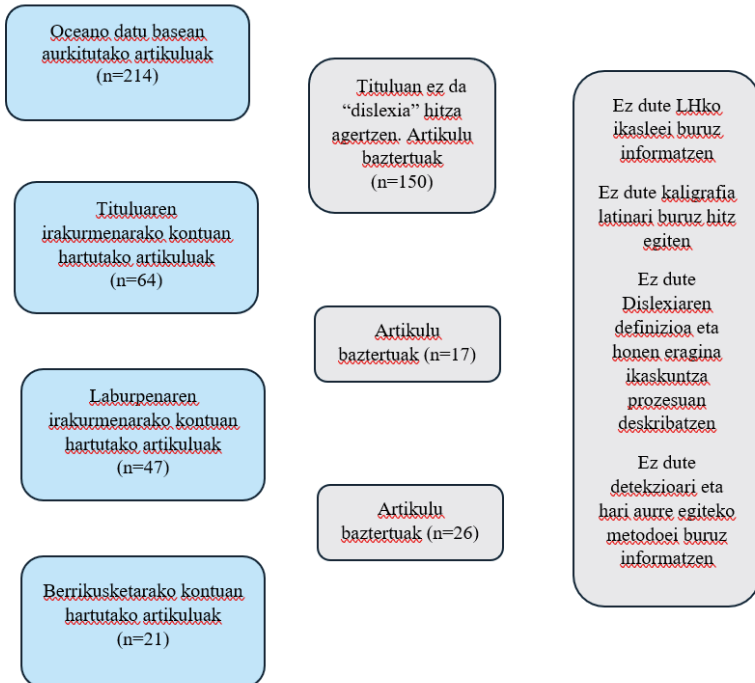
Azterketak hautatzeko prozesuak zenbait etapa izan ditu. Bilaketa orokorrean lortutako artikulua guztien (n = 214) titulua excel batean jarri dira eta haien izenburua landu nahi den gaiarekin zerikusirik ez zuten artikulua baztertu dira. Horretarako inklusio eta eskusio irizpideak aintzat hartu dira (Taula 2). Azkenik, hori guztia eginez 47 artikulua hautatu dira.

Gelditzen ziren artikuluetatik haien laburpena irakurri da eta irakurtzeko eskuragarri ez zeuden artikulua eta haren gaia landu nahi dugun gaiarekin zerikusia ez zuten artikulua baztertu egin dira. Azkenean 21 artikulua hautatu ditugu. Horiek guztiek dislexia dute helburu; hala ere, horietako 10 bakarrik dira metodologia espezifiko baten deskribapena azaltzen duten ikerketak. Besteak dislexiari buruz hitz egiten dute, baina ez dute dislexiari aurre egiteko metodologia zehatz baten prozedura azaltzen.

2. taula

PICO estrategiarekin formulatutako barneratze- eta baztertze-irizpideak

	Participants	Intervention	Outcomes
Barneratze-irizpideak	Lehen Hezkuntzako ikasleak	Irakurketa eta idazketarekin zerikusia	Dislexiaren definizioa eta haren eragina ikaskuntza prozesuan deskribatzen du. Detekzioari edo hari aurre egiteko metodoei buruz informatzen du.
Baztertze-irizpideak	Bigarren Hezkuntzako, Haur Hezkuntzako, unibertsitateko edo formakuntza profesionaleko ikasleak	Kaligrafia txinatarra edo arabiarrarekin zerikusia.	Gai biologikoekin zerikusia dute (obesitatea, herentzia...).
			Beste hezkuntza premia bereziekin zerikusia dute.



1. irudia

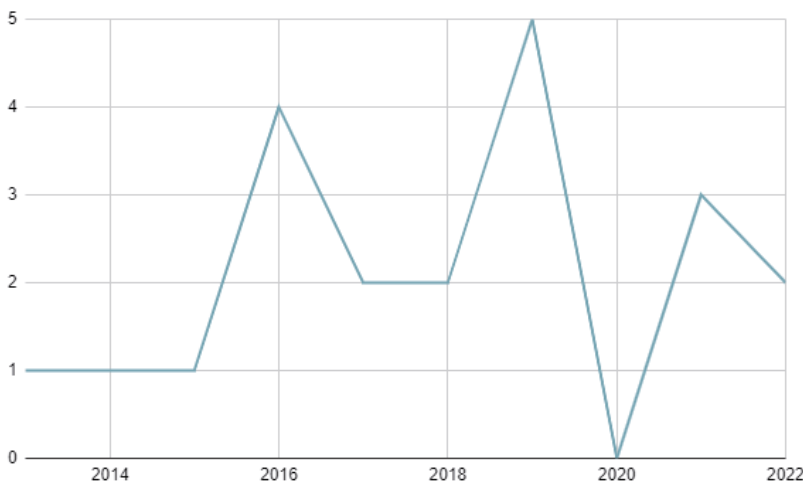
Ikerlanak hautatzeko prozeduraren fluxu-diagrama (irudi propioa)

3. EMAITZAK

Ikerketen hautaketa egin ondoren, artikuluen azterketa deskribatzailea eta edukiaren analisisa burutu da. Ikerlanen azterketa deskribatzaileari erreparatuz, urte eta herrialde bakoitzeko publikatu diren artikuluko kopurua aztertu da, baita artikuluko horiek zein motatako ikerketak diren ere. Edukiaren analisiari dagokionez, lehenik eta behin, autoreek proposatutako dislexiaren definizioak islatu dira, dislexiaren definizio bat sortuz autoreak kontuan izanda. Ondoren, dislexiak ikaskuntza fasean duen eragina arakatu da eta, azkenik, dislexiari aurre egiteko metodo eta esku-hartze ezberdinen azterketa bat egin da.

3.1. Azterketa deskribatzailea

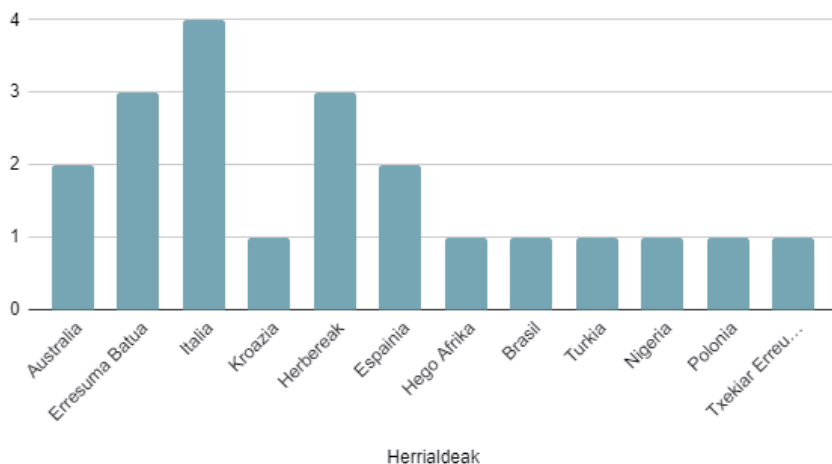
Berrikusketa sistematiko honetarako kontuan hartutako artikulukoak 21 izan dira. Artikuluak 2013tik 2022ra arte argitaratutakoak dira. Urte bakoitzeko, gutxienez, landutako gaiari buruzko artikuluko bat argitaratu izan da (Grafiko 1); 2020 izan ezik, urte hartan ez baitzen artikulurik argitaratu. Grafikoan adierazten den moduan, 2016an argitalpenek gorakada bat izan zuen publikatutako 4 artikulurekin. 2017an eta 2018an joera hori jaitsi/apaldu/moteldu zen, baina 2019an 5 artikuluko argitaratu ziren, artikuluko gehien argitaratu ziren urtea izanik. Ondoren, 2020an ez zen artikulurik argitaratu eta 2021ean eta 2022an 3 eta 2 artikuluko argitaratu ziren joera berriro ere motelduz. Artikuluko horien bilaketa 2022ko urrian egin zela kontuan hartuta, ezin daiteke esan joera hau aldatuko denik edo iraungo duenik.



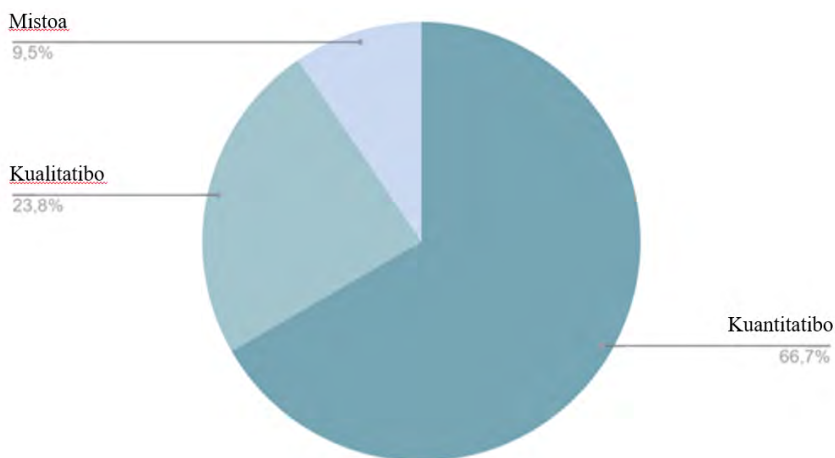
1. grafikoa

Urte bakoitzean publikatutako artikuluko kopurua

Hautatutako artikuluak, Grafiko 2an ikusi ahal den bezala, 12 herrialde desberdinetan argitaratuak izan dira. Herrialdeetatik Italia da gai honi buruz artikulu gehien argitaratu den herrialdea (21etik 4), eta Erresuma Batua eta Herbehereak daude jarraian (21etik 3). Gero, Australia eta Espainia daude (21etik 2) eta azkenik Kroazia, Turkia, Brasil, Hegoafrika, Nigeria, Polonia eta Txekiako Errepublika (21etik 1).



2. grafikoa
Argitalpen kopurua herrialde bakoitzeko



3. grafikoa
Ikerketa motak erabilitako metodoaren arabera

Azterlanen ikerketa motei erreparatuta (Grafiko 3), metodo ezberdinak erabili izan dira. Artikuluen erdia baino gehiago ikerketa kuantitatiboak ziren (21etik 14); ondoren, ikerketa kualitatiboak (21etik 5); eta, azkenik, mistoak (21etik 2).

3.2. Edukiaren analisisia

Emaitzen atalaren hasieran azaldu den bezala, atal hau hiru azpiataletan banatuta dago. Lehenik eta behin irakurketa prozesua eta dislexia definitzen da. Gero, dislexiak ikaskuntza fasean duen eraginari buruz hitz egiten da eta azkenik, dislexiari aurre egiteko esku-hartzeen azterketa bat egiten da.

3.2.1. *Dislexiaren definizioa*

Irakurketa trebetasun psikolinguistiko konplexua da, sistema bisual, ortografiko, fonologiko eta semantikoen arteko elkarrekintza eskatzen duena (Calet *et al.*, 2019). Tilanus eta haren lankideen arabera (2016), irakurtzen ikasteak sistema alfabetikoa eta grafema- eta fonema- korrespondentziak (GFK) ikastea esan nahi du. Zehatz-mehatz eta arintasunez irakurtzeko, prozesu kognitiboak koordinatu behar dira (Haurren Osasunaren eta Giza Garapenaren Institutu Nazionala, 2000). GFK-ko arauak menperatzea eta aplikatzen ikastea funtsezkoa da hitzak irakurtzen eta idazten ikasteko. Haurrak grafemen eta fonemen arteko korrespondentziak ikasten hasten dira, irudikapen ortografikoak eskuratzeko perspektibarekin (Ehri, 2014; Ziegler eta Goswami, 2005).

Ellisek eta Youngek (1988) irakurketan hitzak irakurtzeko eta bereizteko eredia azaldu zuten. Eredu hori azaltzeko, ibilbide bikoitzaren eredia hartu zuten. Eredu horretan, irakurleak bi bide erabil ditzake irakurketari ekiteko: bide fonologikoa eta bide lexikoa. Ibilbide fonologikotik irakurtzea grafemaren eta fonemaren arteko konbertsio-arauak ezagutzeko erabilaren mende dago, hitzaren ahoskera eraiki ahal izateko. Beraz, kode fonologiko bat sortzen da, hitzak ezagutzeko entzumen-sistemak identifikatzen duena, eta, horrela, haren esanahia eskuratzeko aukera ematen du. Bide lexikotik irakurtzea, hitzak ezagutzeko ikus-sisteman alde aurretik eskuratutako eta memorizatutako hitz bat ezagutzearen mende dago, bai eta haren esanahia eta ahoskera berreskuratzearen mende ere, lexikora zuzenean bideratuz, ahoskera hori bere osotasunean lortuz. Eredu horren arabera, bi ibilbideak irakurketaren ikaskuntzan baneraten dira. Hala ere, prozesu hori ez da behar bezala gertatzen dislexia ebolutiboa duten ikasleengan, eta ikasketek akatsak aipatzen dituzte bai ibilbide fonologikoan bai lexikoan (Ellis eta Young, 1988).

Elliott eta Grigorenkok (2014) «irakurtzeko zailtasunak» terminoa kontzeptu supraordenatu gisa erabiltzea gomendatu zuten, deskodifikazio zehatza eta arina eta irakurmena barne hartzen dituzten arazo ugari sartzeko. Proze-

dura horiek bereizteko, deskodetze-arazoak deskribatzeko «irakurtzeko zailtasunak» kontzeptua erabiltzea gomendatu zuten. Termino honek fenomeno behagarri bat deskribatzen du (deskodetze akastuna) eta ez du etiologiari buruzko presuntziorik eskaintzen. Irakurtzeko desgaitasunerako esku-hartzeek literatura zientifikoak hobekien indartzen dituen teknikak (adibidez, fonetika egituratuko programak) eta ikuspegiak (adibidez, esku-hartzearen erantzuna) erabili behar dituztela argudiatu zuten (Elliot eta Grigorengko, 2014).

Dislexia definitzeko hainbat era daude, baina bizi garen gizarte honen aldaketaren ondorioz, dislexiaren definizioak eraldaketa ugari izan ditu, beraz, hurrengo taulan (Taula 3) hauek dira autore ezberdinen arabera dislexia definitzen duten modua.

3. taula
Autore batzuen dislexiaren definizioa

Artikulua	Dislexiaren definizioa
Van Viersen <i>et al.</i> (2016)	Dislexia ikaskuntza-nahasmendu bat da, irakurtzeko eta/edo ortografiarako zailtasun larriak dituen hitzaren mailan (Snowling, 2000). Hizkuntza baten ortografiaren gardentasunaren arabera, irakurtzeko zailtasunen ezaugarria da hitzen izendapenean zehaztasun edo geldotasun gutxi izatea (Frith, Wimmer eta Landerl, 1998)
Bogdanowicz eta Bogdanowicz (2016)	Dislexia ikaskuntzaren neurogarapenaren nahasmendua da, irakurtzeko, letreiatzeko eta hizkuntzarekin lotutako beste trebetasun batzuk eskuratzeko zailtasunengatik agertzen dena.
Bigozzi <i>et al.</i> (2016)	Dislexia irakurtzeko gaitasunari eragiten dion eta jatorri neurobiologikoa duen ikaskuntzaren nahasmendu espezifikoa da (Goldsmith-Philips, 1994; Lyon, Shaywitz, eta Shaywitz, 2003).
Zikl <i>et al.</i> (2016)	Dislexia jatorri konstituzionaleko hizkeraren nahasmendu espezifiko bat da, hitz indibidualak deskodetzeko arazoak dituen, eta prozesamendu fonologikorako gaitasun eskasa islatzen duena.
De Oliveira <i>et al.</i> (2017)	Garapenaren nahaste bat da, irakurketan eta idazketan zailtasun esanguratsu eta berariazkoak dituen (Leach, Scarborough, eta Rescorla, 2003; Vellutino eta Fletcher, 2013). Dislexia duten ikasleen irakurketa- eta idazketa-zailtasunen ezaugarri dira oinarrizko trebetasunak (hitzak deskodetzeko zailtasunak), trebetasun konplexuak (irakurketa ulertzeko zailtasunak) eta trebetasun ortografikoak (Fletcher <i>et al.</i> , 2009; Leach <i>et al.</i> , 2003; Nation eta Cocksey, 2009).

Dislexiaren definizioa eta hari aurre egiteko ikerketen azterketa

Artikulua	Dislexiaren definizioa
Bachmann eta Mengheri (2018)	Dislexia ebolutiboa (DD) neurogarapenaren nahasmendu bat da, ikasleen % 5 ingururengan identifikatua. Arintasunez eta zehaztasunez irakurtzea eragozten du.
Perry <i>et al.</i> (2019)	Irakurtzen ikastea funtsezkoa da alfabetizazioa garatzeko; hala ere, Lehen Hezkuntzan, haur asko (% 5 - % 17) ez dira irakurle eraginkor eta autonomo bihurtzen, nahiz eta inteligentzia eta eskolatzeko normalak izan. Garapenaren dislexia deritzo (arazo/fenomeno) horri (Snowling, 2000).
Barbiero <i>et al.</i> (2019)	Garapenaren dislexia da haurrei eragiten dieten arazo neuro-konduktual ohikoenetako bat.
Calet <i>et al.</i> (2019)	Garapenaren dislexia ikasteko ezgaitasun espezifiko da, eta ezaugarri hauek ditu: hitzak behar bezala eta/edo erraz ezagutzeko zailtasunak, eta ortografia- eta deskodetze-gaitasun eskasa, nahiz eta adimen ertaina, hezkuntza egokia eta arreta zuzentzailea izan (Vellutino, Fletcher, Snowling, eta Scanlon, 2004). Uste da zailtasun horiek espero ez zen defizit fonologiko baten ondorio direla, beste gaitasun kognitibo batzuk eta gelan egiazko prestakuntza emanda (Lyon <i>et al.</i> , 2003).
Piotrowska eta Willis (2019)	Garapenaren dislexia (DD) hitzak ezagutzeko, ortografiarako eta deskodetzeko zailtasunak dira, nahiz eta adimen, hezkuntza eta motibazio egokiak izan (International Dyslexia Association, 2007). Beste batzuek, ordea, uste dute dislexia hobeto uler daitekeela hizkuntzaren prozesamenduko zailtasun etengabeen arabera, irakurle dislexikoak banaketaren beheko muturrean ordezkatzuz. (e.g.: Pennington, 2006; Rose, 2009; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, eta Makuch, 1992; Stuebing <i>et al.</i> , 2002).
Skočić <i>et al.</i> (2022)	Dislexia termino konplexua da, irakurketa- eta idazketa-prozesuekin lotutako nahaste espezifikoetarako erabiltzen dena eta, askotan, paraleloan erabiltzen da, termino orokorrekin, hala nola ikaskuntza espezifikoaren nahastearekin edo ikasteko ezgaitasun motekin.
Karimupfumbi eta Dwarika (2022)	Buru-nahasteen Diagnosi eta Estatistikarako Eskuliburuak (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) dislexia neurogarapenaren nahaste gisa sailkatzen du, eta « Irakurketan ezgaitasuna duen ikaskuntza espezifikoaren nahasmendua » terminoa erabiltzen du hura deskribatzeko. Dislexia « deskodetzen (ozenki irakurtzen) eta letreiatzen ikasteko zailtasun » gisa ere deskriba daiteke (Snowling <i>et al.</i> , 2020).

Aurreko autoreek esaten dutena azpimarratuz, dislexia ikaskuntzaren nahasmendu bat da, jatorri neurobiologikoa duena eta irakurmen eta idazmen gaitasunarekin erlaxionatuta dagoena. Zehazki, hitzak eza-gutzeko eta deskodetzeko, eta ortografiarako eta prozesamendu fonologikorako gaitasunerako zailtasunak eragiten ditu. Horrek, aldi berean, arintasunez eta zehaztasunez irakurtzeko zailtasunak nabarmentzen ditu, irakurriaren ulermenean zuzenean erasaten. Beraz, ikaskuntzaren eta hizkuntzarekin erlaxionatuta dagoen nahasmendu espezifiko bat da (Bachmann eta Mengheri, 2018; Barbiero *et al.*, 2019; Bigozzi *et al.*, 2016; Bogdanowicz eta Bogdanowicz, 2016; Calet *et al.*, 2019; De Oliveira *et al.*, 2017; Karimupfumbi eta Dwarika, 2022; Perry *et al.*, 2019; Piotrowska eta Willis, 2019; Skočić *et al.*, 2022; Van Viersen *et al.*, 2016; Zikl *et al.*, 2016).

3.2.2. Dislexiaren detekzio-prozesua

Dislexiaren etiologia oso konplexua da eta faktore kognitibo, neurobiologiko eta genetiko ugari azal dezakete (Skočić *et al.*, 2022). Bachmann eta Mengheriren arabera (2018), dislexiaren etiologiari buruzko teoria ezberdinak daude, eta horietako batzuek eztabaida izaten jarraitzen dute. Horien artean kontzientzia fonologikoaren teoria, entzumen-prozesamendu azkarraren teoria, teoria magnozellular dortsala eta arreta-defizitaren teoria aurkitzen dira.

Bogdanowicz eta Bogdanowiczen ustez (2016), zientzialari gehienak bat datoz dislexia ebolutiboaren kausa nagusia prozesamendu fonologikoaren defizita eta izendapen moteleko abiadura dela. Skočić eta haren lankideek (2022) diotenez, hizkuntzaren osagai fonologikoaren defiziten teoria, prozesamendu fonologikoaren mailan, dislexiaren kausei buruzko teoria ugarien artean gailentzen da. Prozesamendu fonologikoaren defizitek kontzientzia fonologikoarekin, memoria fonologikoarekin eta izendapen azkarrarekin erlaxionatutako zailtasunak gauzaten dituzte. Autore horien arabera beste teoria etiologiko batzuk hurrengokoak dira: entzumen-informazioa aldi baterako azkar prozesatzeko zailtasunak, urritasunak ikusmen-prozesamenduan, disfunzio magnozellularak ikusmen-, entzumen- eta mugimendu-eremuetan eta familiaren herentziazko intzidentzia. Bogdanowicz eta Bogdanowicz (2016) azkenengo teoria etiologiko honekin bat datoz eta dislexia ebolutiboa herentziazko nahasmendu bat dela baieztatzen dute, irakaskuntza-metodo estandarrei aurre egiten diena eta adinarekin gaintzen ez dena. Hala ere, haien arabera sintoma batzuk murriztu edo ezabatu egin daitezke terapia konpontzailearen bidez. Beste alde batetik, Van Viersen eta besteek (2016), dislexia gauzaten duen defizit kognitibo nagusietako bat soinuak letrekin lotzeko zailtasunak eragiten dituen defizit fonologikoa dela proposatzen dute. Hala ere, inplikaturako eremu fonologikoen hedadura/irismena ikertzen ari dira oraindik.

Dislexia tratatzeko esku-hartze goiztiarren eraginkortasuna zientifikoki egiaztatu da (Skočić *et al.*, 2022). Lehen ikasturteetan esku-hartze programa trinkoak eta egituratuak eta hezkuntza-estrategiak onartzeak hobekuntza esanguratsuak ekar ditzake. Identifikazio eta esku-hartze goiztiarrak eskola-porrota, autoestimuaeren murrizketa eta motibazio eskasa ere prebenitu ditzake (Skočić *et al.*, 2022). Bigozzi eta haren lankideen arabera (2016), lehenengo mailan dislexia eta zailtasun esanguratsuak izateko arriskua duten ikasleak, aurretik behar bezala identifikatzeko gai izateak esku-hartzen lagun diezaieke profesionali. Hala ere, dislexia irakurmenaren arintasun eta doitasun fase aurreratu batean diagnostikatu ohi da, normalean hirugarren mailan edo geroago. Morlini eta haren lankideek diotenez (2014), ikerketek erakutsi dute hirugarren maila eta gero irakurketa zailtasunak interbentzio eta tratamenduaren aurrean gero eta gogoragoak direla. Haur txikien irakurmen eta idazketa ebaluatzen hasteko une egokia luzaroan eztabaidatu da. Kasu batzuetan, bibliografiaren arabera, haur txikien kasuan, irakurtzeko eta idazteko trebetasun goiztiarren ebaluazioa irakurketaren eta idazketaren irakaskuntza formala hasi aurretik egin beharko litzateke (Morlini *et al.*, 2014).

3.2.3. *Dislexiak eragiten dituen zailtasunak ikaskuntza fasean*

Dislexia duten ikasleek zenbait zailtasun izaten dituzte ikaskuntza fasean. Nahasmen horren ondorioz, hurrek defizit fonologikoa eta irakurtzeko zailtasunak izaten dituzte (Lyon *et al.*, 2003). Zenbait ikerketak (Tilanus *et al.*, 2016; Balantekin, 2021) agerian utzi dute dislexia duten hurrek zailtasun iraunkorrak izan ditzaketela hitzen irakurketaren eta idazketaren zehaztasunean eta abiaduran. Zailtasun hauez gain, Francis eta besteek (2019) dislexia duten hurrek osasun mentaleko arazoak izateko arrisku handia dutela baieztatzen dute. Ikasleengan dislexia kasuak ez detektatzea ondorio negatibo nabarmenak dakartza, bai maila klinikoan, bai pedagogikoan, eta, ondorioz, baliabideak ez dira nahikoak diagnostikorako, errehabilitaziorako eta hezkuntzarako (Barbiero *et al.*, 2019; Gibbs eta Elliot, 2015).

Irakurtzeko oztopoek eragiten duten zailtasun batzuen arrazoia deskodetzeko trebetasunik eza izan daiteke, batez ere ahozko hizkeran hitzak biltegiratzeari eta berreskuratzeari dagokionez (Fletcher *et al.*, 2009; Snowling, 2004; Vellutino *et al.*, 1996; Vellutino eta Fletcher, 2013; Vellutino *et al.*, 1994). Dislexia ebolutiboa duten ikasleen kasuan, deskodetze fonologikoaren osagaia aldatuta dago, eta horrek irakurketaren prozesamenduan akatsak eragiten ditu; izan ere, hori grafemen eta fonemen arteko konbertsio-arauen ezagutzaren erabileraren mende dago, hitzaren irakurketa eraikitzeko. Trebetasun hori funtsezkoa da irakurtzen eta idazten ikasteko, eta ikertzaileen artean eztabaidagai izan da, bai hez-

kuntza- eta bai osasun-esparruetan (Batista *et al.*, 2011; Cunha eta Capellini, 2009; Desroches *et al.*, 2006). Osisanya eta haren lankideen ustez (2013), arazoa oinarritzko hizkuntza mintzatuan zein idatzian egon ohi da; izan ere, dislexia duten pertsonen denbora asko behar izaten dute hitzak berreskuratzeke, eta, beraz, baliteke zailtasunak izatea hitz egitean edo irakurtzean.

Karimupfumbik eta Dwarikak (2022) diotenez, dislexia hitzak zehatz eta arin ezagutzeko zailtasunak eta ortografia- eta deskodetze-gaitasun eskasa izaten ditu ezaugarri gisa. Zailtasun horiek hizkuntzaren osagai fonologikoan dagoen zailtasun baten ondorio izan ohi dira (Karimupfumbi eta Dwarika, 2022). Kontzientzia fonologiko eskasa, izendapen azkarreko gaitasun eskasa eta /edo hitzezko lanaren memoria eskasaren ondorioz, dislexia duten haurrentzat, deklaraziozko deskodetze-prozesuetatik prozedurazko prozesuetara igarotzea zaila izaten da (Lyon *et al.*, 2003). Kontzientzia fonologikoaren zailtasunek dislexiaren ezaugarri nagusiak irudikatzen dituzten bitartean (Snowling, 2000), dislexia duten ikasle askok zailtasun gehigarriak erakusten dituzte irudikapen fonologikoetan (prozesamendu-abiadurarekin eta lexikoaren berreskurapenarekin lotuta) eta irudikapen horien kodifikazioan, biltegitratzean eta berreskuratzean (epe laburreko memoriarekin edo lanmemoriarekin lotuta). Gabezia horiek dislexia duten pertsonen izan ohi dituzten eguneroko zailtasunekin lotuta egon daitezke, informazioa gogoratzeke, antolatzeke eta sekuentziatzeko arazo izanik (Piotrowska eta Willis, 2019).

3.2.4. *Dislexiari aurre egiteko metodoen deskribapena*

Dislexiari aurre egiteko ikerketek hainbat alderdi hartzen dituzte kontuan. Gaur egun teknologiak ematen dituen onurak kontuan hartuta, tresnak, programak eta IKTak garrantzia hartu dute. Horrez gain, dislexiari aurre egiteko metodo eta estrategiak indibidualizatu egin behar dira eta ikasle bakoitzaren beharretara egokitu.

2014. urtetik aurrera hainbat ikerketa mota ezberdin sortu dira eta dislexiari aurre egiteko teknikak eta estrategiak garrantzitsuak dira ikasleentzako gaitasunak sustatzeko eta bizi kalitate hobea izateko.

Ondoren, artikulua batzuen azalpena adierazten da. Konkretuki, dislexiari aurre egiteko 10 ikerketatan egindako lana azaltzen da. Ikerketak 2014. eta 2022. urte bitartekoak dira eta kronologikoki ordenatuta daude lanaren eboluzioa eta aldaketa zein izan den ikusteko. Ikerlanak bi taula ezberdinetan antolatu dira, batzuk dislexian eragina duten irizpide batzuk neurtu eta ebaluatzen dituztelako (Taula 4) eta beste batzuk dislexiari aurre egiteko esku-hartzeak proposatzen dituztelako (Taula 5).

3.2.4.1. DISLEXIARI AURRE EGITEKO IKERKETEN METODOEK ZER NEURTZEN DUTEN

4. taula

Dislexiari aurre egiteko ikerketen metodoek zer neurtzen duten

Autoreak	Zer neurtzen dute?	Metodoaren izena eta azalpena
Morlini <i>et al.</i> (2014)	Irakurketa-abiadura eta zehaztasuna neurtzen da.	Prozedurak <i>SPILLO</i> (ozen irakurtzera-koan geldotasuna identifikatzeko IKT tresna) bitartez, arakatze-prozedura berri bat proposatzea.
Zikl <i>et al.</i> (2016)	Irakurketa motela eta dislexia duten ikasleetan testuaren edizio grafikoak zein eragin duen aztertzen du.	Letraren iturri aldaketa, <i>Latys</i> deitutako testua erabiliz, dislexia diagnostikatzeko erabiltzen den irakurketa-proba
Bachmann eta Mengheri (2018)	Dislexiari aurre egiteko irakurketa iturri espezifikoko baten azterketa.	Letra iturri ezberdin baten erabilpena, Angolo Manzoni argitaletxeak sortutako letra mota espezifikoa, EasyReading™ izeneko.
Perry <i>et al.</i> (2019)	Dislexiak duen eragina errendimendu eta emaitza akademikoetan.	Haurrak bezala irakurtzen ikasten zuen eredu konputazional bat sortu zuten dislexiaren defizit zentralek ikasleen emaitzak nola zehazten zituen ikertzeko.
Skočić <i>et al.</i> (2022)	Lehen hezkuntzan dislexiari aurre egiteko erabiltzen ziren esku-harritzen azterketa.	Hizkuntzan oinarritutako programak, ikaskuntzari laguntzeko software espezializatuko programak, ikaskuntza-prozesura, motibaziora eta portaerara bideratutako programak, pertzepzio-entrenamendu programak, material didaktikoen egokitzapenak eta IKT gailu berrien erabilpena aztertu zuten.

Taulan adierazten diren datuei erreparatuta, ikus daiteke hasierako urteetan ikerketak irakurketaren abiaduran zentratzen zirela (Morlini *et al.*, 2014). Geroago, testuaren edizio grafikoek irakurketan duen eragina neurtzen dute (Zikl *et al.*, 2016; Bachmann eta Mengheri, 2018) eta azkenik, dislexia duten ikasleen errendimendu eta emaitza akademikoak neurtzen dituzte (Perry *et al.*, 2019; Skočić *et al.*, 2022).

Erabilitako baliabideei erreparatuz, bik irizpideak neurtzeko eredu konputazional edo IKT tresnak dira (Morlini *et al.*, 2014; Perry *et al.*, 2019). Horietako bat irakurketa abiadura neurtzeko IKT tresna bat da eta bestea dislexiak errendimendu akademikoan duen eragina neurtzen duen eredu konputazional bat da. Beste bi metodok irakurtzeko letra iturri mota ezberdin bat erabili dute dislexia duten ikasleetan zer-nolako eragina duen aztertzeko asmoz (Zikl *et al.*, 2016; Bachmann eta Mengheri, 2018). Ikerketa horietan, ohikoa ez den letra-tipo baten bitartez, dislexia duten ikasleetan irakurmena hobetzea bilatzen da. Letra-tipo hauetan tamaina handiago bat, forma ezberdin bat eta hitzen arteko tarte handiago bat erabiltzen dute ikasle hauen irakurmena errazteko asmoz. Azkenengo metodoa dislexiari aurre egiteko metodoak biltzen duen artikulua da (Skočić *et al.*, 2022).

3.2.4.2. DISLEXIARI AURRE EGITEKO IKERKETEN METODOEK ZER LANTZEN DUTEN

Taula 5ean dislexiari aurre egiteko esku-hartzeek lantzen dituzten hizkuntza trebetasun ezberdinak adierazten dira. Taulari erreparatuz, ikusi daiteke nola urteak aurrera egin ahala, ikerketek hizkuntza trebetasun desberdinak landuz joan diren. 2016an argitaratutako metodoetan, kontzientzia fonetikoa eta garapen psikomotorra lantzen dira. 2017an, irakurmena eta irakurmen zehaztasuna lantzen da. 2019an dislexia duten ikasleentzako audioen bidezko multimedia ikaskuntza lantzen da. Azkenik, 2021ean, dislexia duten ikasleen ongizate sozioemozionala lantzen da.

Aztertutako esku-hartzeek ikuspegi ezberdinetik heltzen diote dislexiari. Nahiz eta funtsezkoa izan kontzientzia fonologikoaren garapenean lan egitea, 5. taulan adierazten den moduan, garrantzitsua da, era berean, garapen psikomotorrean arreta jartzea eta dislexia duten pertsonen ongizate sozioemozionala sustatzea.

Gaur egungo ikerketek adierazten dute garapen psikomotorrak zeregin garrantzitsua duela hizkuntza-trebetasunak ikasteko eta eskuratzeko. Garapen psikomotorrari esker, ikusmen, entzumen eta ukimen funtzioak eta mugimendu zinesiko-motorrak lantzen dira, dislexia prebenitzen eta hari aurre egiten laguntzen dutenak (Bogdanowicz eta Bogdanowicz, 2016). Beraz, garrantzitsua da esku-hartze programetan garapen psikomotorra sustatzen duten estrategiak eta jarduerak kontuan hartzea, dislexia duten pertsonen zailtasun espezifikoari aurre egiteko.

Halaber, gero eta gehiago aitortzen da ongizate sozioemozionalak dislexia duten gizabanakoen arrakasta akademikoan eta pertsonalean duen garrantzia (Boyes *et al.*, 2021). Ikasteko zailtasunek eragina izan dezakete pertsonen autoestimuan, motibazioan eta osasun emozionalean. Horregatik, funtsezkoa da dislexia duten pertsonen premia sozioemozionalei heletzea eta haien ongizate integrala sustatuko duen laguntza-ingurune bat eskaintzea.

5. taula

Dislexiari aurre egiteko ikerketen metodoek zer lantzen duten

Autoreak	Zer lantzen dute?	Metodoaren izena eta azalpena
Tilanus <i>et al.</i> (2016)	Kontzientzia fonetiko lantzen da.	Grafema-fonema (GPC) korrespondentziak eta hitzen irakurketa eta ortografia fonetikaren bidez entrenatzea.
Bogdanowicz et Bogdanowicz (2016)	Ikaskuntza prozesuan laguntzeko, garapen psikomotorrean zentratzen da.	<i>The Good Method start for English</i> (GSM) metodoa, irakaskuntza-programa berria da, haurren garapen psikomotorra lantzen duena haren ikaskuntza hobetzeko.
Horne (2017)	Irakurmena eta irakurmen zehaztasuna lantzen da metodo konputazional baten bitartez.	<i>Comprehension Booster</i> izeneko programa, IKT bidez, non ikasleak haren erabilpenaren bitartez irakurmena lantzeko eta hobetzeko ariketak lantzen zituzten.
Knoop <i>et al.</i> (2019)	Irakurmen abiadura dislexia duten ikasleekin multimedia ikaskuntza bidez.	Irakurketa zailtasunei aurre egiteko audioekin lagundutako testuak eman zizkieten ikasleei.
Boyes <i>et al.</i> (2021)	Dislexia duten haurren ongizate sozioemozionala	<i>Clever Kids</i> izeneko programa aplikatu zuten, irakurtzeko zailtasunak dituzten haurren eskura dagoen ongizate sozioemozionaleko programa, dislexiari aurre egiten laguntzen duena.

Bestalde, ikerketa berriek erakutsi dute IKTek zeregin garrantzitsua izan dezaketela esku-hartzeen diseinuan (Horne, 2017; Knoop *et al.*, 2019). Izan ere, aplikazio interaktiboak, software espezializatuak eta gailu egokituak aukera paregabeak eskaini ditzakete banakako premietara egokitutako programa pertsonalizatuak sortzeko.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Berrikusketa sistematiko honen bidez lortu nahi diren helburu nagusiak dira dislexiari definizio eguneratu bat ematea, dislexiak ikaskuntza prozesuan zein eragin duen aztertzea eta lehen hezkuntzan dislexiaren inguruan dauden interbentzio motak aztertzea; beti ere dislexiari aurre egiteko oinarriarekin.

Lan honek dislexiaren gaiari buruz zenbait ekarpen egiten ditu 21 artikulutan oinarrituta. Hautatutako 21 artikulua 2013 eta 2022 urte bitartean argitaratu ziren eta gehienak European argitaratu izan dira. Skočić-en eta haren lankideen artikuluan (2022) esaten den bezala, informazio hau ikusiz esan daiteke dislexia eta hari aurre egiteko ikerketak European geroz eta gai garrantzitsuagoa bihurtu direla eta hori dela eta, azken urteetan argitalpen kopurua handitu dela.

Ikerketa honekin irakurketa prozesuari buruzko informazioa eskaintzen da; baita autore ezberdinen arabera dislexiaren definizioak ere. Autore horien definizioak kontuan hartuz, dislexiaren definizio zehatz eta eguneratu bat sortzen da eta ikasleek ikaskuntza prozesuan izaten dituzten zailtasun ohikoenetan sakontzen da. Azkenik, ikerketa honi esker, dislexiari aurre egiteko zenbait esku-hartzeren azterketa eta haiei buruzko informazioa adierazten da.

Bizi garen gizarte honetan dislexiak hezkuntzan duen eragina ikustea eta esparru hori aztertzea ezinbestekoa da. Dislexiak eragin nabarmena izan dezake ikasleen hezkuntzan, baina esku-hartze goiztiar eta egokiarekin, dislexia duten ikasleek bizitza arrakasta izan dezakete eremu akademikoan eta pertsonalean. Horretarako, garrantzitsua da hezitzaileek eta gurasoek dislexiari buruzko informazioa izatea. Ulermen egokiarekin eta esku-hartze goiztiarrarekin, dislexia duten ikasleek gainditu egin ditzakete aurrez aurre dituzten erronkak, eta beren potentzial maximoa lor dezakete.

Lan honetan aztertutako ikerketek dislexiari aurre egiteko egindako lanari erreparatuz, ikus daiteke nola urteetan zehar esku-hartzeak ikuspegi ezberdinak hartuz joan diren. Betidanik dislexiari aurre egiteko irakurketa prozesuarekin lotutako elementuak lantzea ohikoa izan da; esate baterako, irakurketa-abiadura, kontzientzia fonetikoa edo irakurmen zehaztasuna. Ikerketa honen bitartez, esku-hartzeen ikuspuntua finkatzeko garaian eboluzio bat egon dela baieztatzen da, eta ohikoak diren irakurketa abiadura, kontzientzia fonetikoa edo irakurmen zehaztasunaz aparte, beste esparru batzuk ere lantzen direla baieztatzen da. Dislexiari aurre egiteko lantzen diren beste esparru batzuk adibidez, garapen psikomotorra eta ongizate emozionala dira.

Boyesek eta besteek egindako ikerketan (2021) dislexiari aurre egiteko ikasleen ongizate emozionala lantzen dute. Ikerketa hau dislexiaren onarpenean eta dislexiak gauzatzen dituen zailtasunen kudeaketan zentratzen da. Programa hori psikologoek aplikatzen dute, eta emozioei aurre egiteko eta emozioak erregulatzeko, erresilientziarako eta autoestimurako estrategia erabilgarriak garatzen ditu, baita arazoak konpontzeko trebetasunak, pertseberantzia eta laguntza bilatzeko jokabideak ere (Boyes *et al.*, 2021). Ongizate emozionala lantzearen bitartez, ikasleek bizi dezaketen frustrazioa kudeatzen laguntzen da. Ikaskuntza hau oso baliagarria izan daiteke ikasleek haien emozioak kudeatzen ikasteko, baita haien trebetasunak no-

raino heldu ahal diren identifikatzeko ere. Hezkuntza emozionala puripuritan dagoen gaia izanik, dagoen gaia izanik, dislexia duten ikasleetan ongizate emozionala lantzea interesgarria izango litzateke.

Ikerketetan esku-hartzeak lantzen duten beste esparru bat IKTen erabilera da. Zenbait ikerketaren esku-hartzeak IKTak erabili dituzte dislexiari aurre egiteko (Horne, 2017; Morlini *et al.*, 2014; Perry *et al.*, 2019). IKTen erabilera ikasgeletan interesgarria da, batez ere gaur egun programa digitalen aurrerapen handia izan dutelako. Digitalizazio prozesuak gizartean eragin handia izan du eta ikasle gehienek haien egunerokotasunean programa digitalekin elkarreragiten dute. Tresna digitalen erabilerarako prest egon behar den gizarte bat izanik, interesgarria da ikasleekin IKT eta antzeko tresnekin lantzea, dislexiari aurre egiteko tresna hauek dauzkaten abantailaz baliatuz.

Esku-hartze ezberdinek dituzten ikuspuntuak erreparatuz, esan beharra dago dislexiari modu holistikoan heltzean, ikaskuntza eraginkorragoa bultzatu daitekeela, ikasleen bizi-kalitatea hobetu eta arrakasta akademiko eta pertsonalerako aukerak areagotu daitezkeela. Irakurketa prozesuaren elementuak (irakurketa abiadura, kontzientzia fonetikoak eta irakurmen zehaztasuna) lantzea garrantzitsua da dislexiak gauzatzen duen zailtasunetariko bat irakurketa delako, eta bertako elementuak lantzea irakurketa hobetzeko funtsezkoa delako. Hala ere, lan honetan islatzen denez, garapen psikomotorrean, IKTen erabilpenean eta ongizate emozionalean zentratzen diren esku-hartzeak aurrera eramatea interesgarria da, halako metodoak berri-tzaileak direlako eta, halaber, ikasleak etorkizuneko gizarterako prestatzen laguntzen dietelako.

Azterlan hau egiteko orduan, indarguneak ez ezik, mugak ere agerian gelditu dira. Hasteko, lan honetan 2013 eta 2022 urte bitartean argitaratutako artikulua kontuan hartu dira bakarrik. Urte tarte 9 urtekoa izanda, lehenagoko urte batzuetan argitaratutako beste artikulua ez dira kontuan hartu. Interesgarria izango litzateke 2013an baino lehenago argitaratutako artikuluen informazioa erabiltzea; lanean ekarpenen bat egiteko edota dislexiaren kontzeptua urteetan zehar nola aldatu den aztertzea. Lan honek duen beste mugapen bat da ingelesez eta gazteleraz argitaratutako artikulua bakarrik kontuan hartu direla. Beste hizkuntzetan argitaratutako artikuluen informazioa hartzea lan honetarako adierazgarria izan daiteke beste herrialde batzuetako informazio gehigarria lortzeko eta erabilitako informazioarekin kontrastatzeko.

Etorkizunari begira, interesgarria izango litzateke berrikusketa sistematikoa honetan aztertutako esku-hartzeak egoera praktikoa batera eramatea eta haien arteko emaitzen konparaketa bat egitea; esku-hartzeen artean eraginkorrenak zein diren aztertzea asmoz.

Azkenik, garrantzitsua da azpimarratzea funtsezkoa dela dislexiak eragiten dituen zailtasunei aurre egitea lortu duten ikerketak aztertzea. Ikuspegi honen bidez bakarrik egin dezakegu aurrera ikasleentzako esku-

hartze arrakastatsuen diseinuan eta inplementazioan. Dagoen ebidentzia ulertu eta laburtzean, ikasle bakoitzaren beharrian indibidualetara egokituko diren estrategia eta ikuspegi eraginkorrak gara ditzakegu, dislexiarekin lotutako erronkak gainditzeko beharrezko tresnak eta laguntza eskainiz.

5. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Bachmann, C., eta Mengheri, L. (2018). Dyslexia and fonts: Is a specific font useful? *Brain Sciences*, 8(5), 89. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050089>
- Balantekin, Y. (2021). Improving the Reading and Writing Performance of a Student with Dyslexia: An Action Research Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(2), 163-177. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.236236>
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., eta Ronfani, L. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PloS One*, 14(1), E0210448. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- Batista, A. O., Cunha, V. L. O., eta Germano, G. D. (2011). *Relação linguagem escrita, fonologia e problemas de aprendizagem [Relation among written language, phonology and learning problems]*. In S. A. Capellini, C. Silva, & F. H. Pinheiro (Orgs.), *Tópicos em transtornos de aprendizagem [Topics in learning disorders]* (pp. 40-52). São José dos Campos, SP: Pulso Editorial.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Rowman & Littlefield, Oxford.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pinto, G., eta Accorti Gamannossi, B. (2016). Predicting Dyslexia in a Transparent Orthography From Grade 1 Literacy Skills: A Prospective Cohort Study. *Reading & Writing Quarterly*, 32(4), 353-372. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.988310>
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., eta Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Bogdanowicz, K., eta Bogdanowicz, M. (2016). «The Good Start Method for English» or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin*, 47(3), 265-269. <https://doi.org/10.1515/ppb-2016-0032>
- Boyes, M., Leitão, S., Claessen, M., Dzidic, P., Badcock, N., eta Nayton, M. (2021). Piloting 'Clever Kids': A randomized-controlled trial assessing feasibility, efficacy, and acceptability of a socioemotional well-being programme for children with dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 950-971. <https://doi.org/10.1111/bjep.12401>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Defior, S., eta Jiménez-Fernández, G. (2019). Linguistic and non-linguistic prosodic skills in Spanish children with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 90, 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.013>

- Cunha, V. L. O., eta Capellini, S. A. (2009). Desempenho de escolares de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE [Performance of elementary school students from 1st to 4th grades at the metalinguistics skills and reading proof - PROHMELE]. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 56-68. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000100011>
- De Oliveira, A., Germano, G., eta Capellini, S. (2017). Comparison of reading performance in students with developmental dyslexia by sex. *Paidéia Cadernos De Psicologia E Educação*, 27(68), 306-313. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201708>
- Desroches, A. S., Joannis, M. F., eta Robertson, E. K. (2006). Specific phonological impairments in dyslexia revealed by eye tracking. *Cognition*, 100(3), B32-B42. DOI: 10.1016/j.cognition.2005.09.001
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ellis, A. W., eta Young, A. W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, United Kingdom: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203727041>
- Elliott, J., eta Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. New York: Cambridge University Press.
- Fletcher, J. M., Lyons, G. R., Fuchs, L. S., eta Barnes, M. A. (2009). *Transtornos de aprendizagem: Da identificação à intervenção [Learning disabilities: From identification to intervention]*. Porto Alegre, RS: Artmed. <https://doi.org/10.1177/1087054707305354>
- Francis, D., Caruana, N., Hudson, J., eta McArthur, G. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 3-30. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Gibbs, S., eta Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: How do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1022999>
- Haurren Osasunaren eta Giza Garapenaren Institutu Nazionala (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*.
- Hoadley, U. (2017). 'Leading for literacy: A review of the research', a working paper of the research on socioeconomic policy group (ReSEP). Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Horne, J. (2017). Reading Comprehension: A Computerized Intervention with Primary-age Poor Readers. *Dyslexia (Chichester, England)*, 23(2), 119-140. <https://doi.org/10.1002/dys.1552>
- Horowitz-Kraus, T., DiFrancesco, M., Greenwood, P., Scott, E., Vannest, J., Hutton, J., Dudley, J., Altaye, M., eta Farah, R. (2020). Longer screen vs. Reading time is related to greater functional connections between the salience network and executive functions regions in children with reading difficulties vs.

- Typical readers. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01053-x>
- Jenkins, J. R., et al O'Connor, R. E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 2, 99-149.
- Jukic, V. et al A. Arbanas. (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5 American psychiatric association. *Naklada Slap*. 66-67. <https://doi.org/10.1590/s2317-17822013000200017>
- Karimupfumbi, F., et al Dwarika, V. (2022). Teachers' experiences of using the screening, identification, assessment and support strategy to support learners who present with characteristics of dyslexia. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), E1-E9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1107>
- Knoop-van Campen, C., Segers, E., et al Verhoeven, L. (2019). Modality and redundancy effects, and their relation to executive functioning in children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 90, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.007>
- Landa-Ramírez, E., et al de Jesús Arredondo-Pantaleón, A. (2014). Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11.
- Lockwood, C., Munn, Z., et al Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187. <http://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., et al Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Morlini, I., Stella, G., et al Scorza, M. (2014). A new procedure to measure children's reading speed and accuracy in Italian. *Dyslexia (Chichester, England)*, 20(1), 54-73. <https://doi.org/10.1002/dys.1462>
- Osisanya, A., Lazarus, K., et al Adewunmi, A. (2013). Manifestations of Dyslexia and Dyscalculia. *The Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 40-52. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.1.40>
- Page M., Moher D., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *TheBMJ*, 160 (372). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Perry, C., Zorzi, M., et al Ziegler, J. (2019). Understanding Dyslexia Through Personalized Large-Scale Computational Models. *Psychological Science*, 30(3), 386-395. <https://doi.org/10.1177/0956797618823540>
- Piotrowska, B., et al Willis, A. (2019). Beyond the global motion deficit hypothesis of developmental dyslexia: A cross-sectional study of visual, cognitive, and socio-economic factors influencing reading ability in children. *Vision Research (Oxford)*, 159, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.03.007>
- Sanchez-Domenech, I. (2018). Reinterpreting dyslexia. A differentiating proposal for an inclusive neurodidactics. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 127-147. <https://doi.org/10.35362/rie7813226>
- Skočić Mihić, S., Martan, V., et al Rončević Zubković, B. (2022). Educational Interventions for Primary School Students with Dyslexia-a Mapping Study. *Reading*

- & *Writing Quarterly*, 38(5), 415-435. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1972879>
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2004). *Dislexia [Dyslexia]*. (M. L. Giannini, Trad., 2a ed.). São Paulo, SP: Livraria Santos Editora. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201708>
- Spaull, N. (2017). *Getting reading right: Building firm foundations*, in L. Jamieson, L. Berry & L. Lake (eds.), *South African Child Gauge*, Children's Institute, UCT, Cape Town.
- Spaull, N. eta Hoadley, U. (2018) *'Getting reading right: Building firm foundations'*. *Child Gauge*, 77.
- Tekşan, K., eta Yılmaz-Alkan, Z. (2020). The effects of nursery rhymes on improving reading fluency of fourth-grade primary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 391-399. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459468>
- Tilanus, E., Segers, E., eta Verhoeven, L. (2016). Responsiveness to Intervention in Children with Dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 22(3), 214-232. <https://doi.org/10.1002/dys.1533>
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., eta de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Vellutino, F. R., eta Fletcher, J. M. (2013). *Dislexia do desenvolvimento [Developmental dyslexia]*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A ciência da leitura [The Science of reading: A handbook]* (R. C. Costa, Trad., pp. 380-396). Porto Alegre, RS: Penso. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., eta Tanzman, M. S. (1994). *Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding*. In G. R. Lyon (Ed.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 279-332). Baltimore, MD: Brookes.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A., eta Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult – to – remediate and readily – remediate poor readers: Early interventions as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic cause of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.601>
- Ziegler, J., eta Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>
- Zikl, P., Bartošová, I., Vášková, K., Havlíčková, K., Volfová, M., eta Zetková, B. (2016). Influence of graphic design of the text on reading quality of pupils with dyslexia. *SHS Web of Conferences*, 26. <https://doi.org/10.1051/shs-conf/20162601078>

**Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpen akademikoan
berrikuspen bat, Web of Science bilatzailea erabiliz**

*A review of academic contributions on Pikler-Lóczy pedagogy using
the Web of Science search engine*

Amaia Arribillaga Trebolazabala*¹, Nahia Idoiaga Mondragon²

¹ Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU)

² Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Pikler-Lóczy hezkuntza-eredua haurtxoen eta haur txikien hazkuntza sakon aztertu duen pedagogia da. Eredu honen inguruan haurraren garapenean, autonomian, kalitatezko zaintzetan eta helduarekin harreman on bat izatean oinarritutako hezkuntza-sistema oso bat garatu da. Lehen haurtzaroarekin lanean jarduteko ezinbesteko eredu izanik, lan honen helburua izan da Pikler-Lóczy pedagogiak inpaktu handiko ekarpen zientifikoetan duen presentzia aztertzea, honek mundu akademikoan duen pisua aztertzeko asmoz. Emaitzek erakusten dute azken urteetan Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpenak modu esanguratsuan igo direla. Pedagogia honen inguruan maila akademikoan lan egin ahal izateko aukerak areagotzen ditu horrek.

GAKO-HITZAK: Pikler-Lóczy hezkuntza-eredua, lehen haurtzaroa, hezkuntza, inpaktua, akademia.

ABSTRACT: The Pikler-Lóczy educational approach is a pedagogy that has deeply studied the growth of babies and young children. Around this model, a whole educational system has been developed based on the child's development, autonomy, quality cares and a good relationship with the adult. Being an essential model for working with early childhood, the aim of this work was to analyze the presence of the Pikler-Lóczy pedagogy in high-impact scientific contributions, with the aim of analyzing its weight in the academic world. The results show a significant increase in the contributions of Pikler-Lóczy pedagogy in recent years. This broadens the possibilities of being able to work on this pedagogy at an academic level.

KEYWORDS: Pikler-Lóczy educational approach, early childhood, education, impact, academy.

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Amaia Arribillaga Trebolazabala. Bilboko Hezkuntza Fakultatea. Sarriena Auzoa z/g. Leioa. – arritrebola@gmail.com

Nola aipatu / How to cite: Arribillaga Trebolazabala, Amaia; Idoiaga Mondragon, Nahia (2024). «Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpen akademikoan berrikuspen bat, Web of Science bilatzailea erabiliz». *Tantak*, 36(1), 31-62. (<https://doi.org/10.1387/tantak.25201>).

Jasotze-data: 2023/10/30; Onartze-data: 2025/01/28.

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



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

RESUMEN: El modelo educativo Pikler-Lóczy es una pedagogía que ha estudiado profundamente el crecimiento de bebés y niños pequeños. En torno a este modelo se ha desarrollado todo un sistema educativo basado en el desarrollo del niño, su autonomía, unos cuidados de calidad y una buena relación con el adulto. Siendo un modelo imprescindible para el trabajo con la primera infancia, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la presencia de la pedagogía Pikler-Lóczy en contribuciones científicas de alto impacto, con el fin de analizar su peso en el mundo académico. Los resultados muestran que en los últimos años los aportes sobre la pedagogía Pikler-Lóczy han aumentado de manera significativa. Esto amplía las posibilidades de poder trabajar a nivel académico en torno a esta pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Modelo educativo Pikler-Lóczy, primera infancia, educación, impacto, academia.

RÉSUMÉ: Le modèle éducatif Pikler-Lóczy est une pédagogie qui a étudié en profondeur la croissance des bébés et des jeunes enfants. Tout un système éducatif basé sur le développement de l'enfant, l'autonomie, la qualité des soins et une bonne relation avec l'adulte a été développé autour de ce modèle. Ce modèle étant essentiel pour le travail sur la petite enfance, l'objectif de cet article était d'analyser la présence de la pédagogie Pikler-Lóczy dans les contributions scientifiques à fort impact, afin d'analyser son poids dans le monde académique. Les résultats montrent que ces dernières années, les contributions sur la pédagogie Pikler-Lóczy ont augmenté de manière significative. Cela élargit les possibilités de travailler sur cette pédagogie au niveau académique.

MOTS-CLÉS: Modèle pédagogique de Pikler-Lóczy, petite enfance, éducation, impact, académie.

1. SARRERA

Emmi Pikler (1902-1984) Vienan jaio zen. Han igaro zuen haurtzaroa, familiarekin 1908an Budapestera joan zen arte. Ondoren, Vienara itzuli zen medikuntza ikastera eta 1920ko hamarkadan pediatriako diploma lortu zuen. 1935ean, Hungarian ere pediatriako aitortza jaso zuen eta Budapesten hasi zen lanean (Belasko, 2023). Familien pediatra gisa familien eskuhartzea gutxituz eta haur txikien autonomian konfiantza sustatuz jardun zuen, jarrera horretan ehundik gorako haurtxoen eta haur txikien hezkuntza bidelagunduz, hamar urte baino gehiagotan zehar (Falk, 2022).

1946an, Budapesteko Lóczy kaleko sehaska-etxearen antolakuntzaren eta zuzendaritzaren ardura eman ziotenean, Piklerrek hiru helburu zituen buruan (Falk, 2022; Herran, 2016). Lehenengo helburua, instituzio batean haur txikien garapen osasungarria sustatuko zuten baldintzak sortzea posible zela frogatzea; bigarren helburua, Emmi Piklerrek berak sortutako hezkuntza-sistema eraginkorra zela egiaztatzea; eta hirugarrena, eguneroko bizitzako egoeretan haur horien garapenari buruzko behaketa sistematikoak egitea (Herran, 2016).

Pikler-Lóczy pedagogiaren oinarriko printzipioak

Pikler doktorearen pentsamenduaren funtsezko ideia nagusien artean mugimendu librearen, aktibitatearen, ikaste autonomoaren, haurrak bere

ekimenez hasitako jardueraren eta kompetenziaren ideiak daude (Tardos, 2010). Guztiek haurraren autonomian jartzen dute azpimarra, bizitzaren hasieratik bertatik (Falk, 2022).

Haurren jarduera autonomia errespetatzearekin batera, helduarekin harreman pertsonal on bat sortzea zen haren ereduaren beste zutabea (Belasko, 2023). Haurraren eta helduaren arteko harreman pribilegiatu hori zaintza-uneetan ume bakoitzari arreta osoa eskainiz lortzen zuten, eta umea sujetu aktibo gisa tratatuz, haren ekimenak eta erantzunak kontuan hartuz (Kelemen, 2016), negoziazioen bitartez lankidetzara helduz (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). Funtsezko bi printzipio horiek, aurretik familiei seme-alaben hazkuntzan laguntzean landutakoak, bere hezkuntza-sistemaren oinarria osatu zuten (Falk, 2022).

1973an Geneviève Appell-ek (psikologoa) eta Myriam David-ek (psikiatra), *Lóczy ou le maternage insolite* liburuan, Pikler-Lóczy hezkuntza-ereduaren oinarritzko printzipioak eta Institutuaren jardunaren alderdi esanguratsuenak aztertu zituzten (David & Appell, 2010).

Azterketa horretan oinarrituta, lehen aipatutako funtsezko bi zutabe horiek oinarritzko beste bi printzipioekin oso lotuta zeudela ondorioztatu zuten autoreek, eta Pikler-Lóczy Institutuan haiekin bat etorri zirenez, pedagogia honen oinarria lau printzipioen inguruan osatu zuten (Falk, 2022; Herran 2014).

Honako hauek izango lirateke pedagogia honen oinarritzko lau printzipioak (Falk 2022; David & Appell, 2010):

- Haurrak bere ekimenez hasitako jarduera autonomia balioztatzea.
- Haurraren harreman pertsonal egonkorren sostengua eta, horien artean, pertsona pribilegiatuekiko harremana.
- Haur bakoitzak bere buruaren eta bere inguruaren kontzientzia hartzeko etengabeko ahalegina.
- Haurraren osasun fisikoko egoera ona sustatzea eta mantentzea, aurrez aipatutako printzipioak aplikatu ahal izateko, eta aldi berean, horien emaitza gisa.

Printzipio horiek multzo koherente eta banaezina osatzen dute, haur eta haur talde bakoitzaren bizi-antolamendua zein bertako hezkuntza-giroa zehaztuz, eta Lóczyko langileen lana zeharkatzen eta gidatzen dute (Falk, 2022).

Pikler-Lóczy pedagogia eta haren garrantzia Haur Hezkuntzan

Pikler-Lóczy pedagogia haurtxoen eta haur txikien zaintzarako eta hezkuntzarako berariaz garatu den ikuspegi hezitzailea da (Herran, 2014). Euren sorreratik hamarkadetan zehar egindako lan teoriko eta praktikokoan oinarrituta, haurraren garapenaren aldiak, haien berezko gaitasunak, asetu

beharreko beharrak, hezitzailearen jarduna eta etorkizuneko lorpenak maisuki ezagutzen dituena (Belasko, 2023; Belza, 2020).

Haurra ardatz duen ikuspegia izanik, Pikler-Lóczy pedagogiak arretaren eta zaintzaren erdigunean jartzen du haurra (Belza *et al.*, 2019). Haurra bere beharrak, nahiak eta garapen-erritmoak dituen gizabanako autonomo gisa onartzen da (Hammond, 2021). Haur bakoitzaren beharretara egokitzzen diren eta haur horien garapena errespetuz sustatzen duten hezitzaileen lana oinarritzen du horrek (Sagastui *et al.*, 2022).

Pikler-Lóczy pedagogia hezitzaileen eta haurren arteko konfiantzazko harremanak eraikitzean oinarritzen da. Haurraren ongizatea helduaren esku dago hein handi batean, eta literalki ere bere eskuetan, honek haurra ukitzeko duen moduan (Tardos, 2010). Izan ere, pedagogia honek arreta berezia eskaintzen dio haurren zaintza emozional eta afektiboari (Belza, 2023; Herran, 2014). Hezitzaileen eta haurren arteko elkarrreragin hurbil eta maitekorrak sustatzen dira, haurren garapen emozional osasungarriko funtsezkoak diren harreman seguruak bermatuz (Belasko *et al.*, 2019).

Pedagogia honek haur bakoitzak bere garapen-erritmoa duela onartzen du, eta hezkuntza goiztiarreko geletan banakako garapenarekiko errespetua lehenesten du (Herran, 2014). Hezitzaileek arreta handiz begiratzen diete haurrei, bakoitzaren beharrak eta trebetasunak ezagutzeko eta, horrela, laguntza eta heziketa beraien beharrianetara egokitzeko gai dira (Godall, 2016).

Haur bakoitzaren garapen-erritmo indibidualari dioten errespetuarekin lotuta, haurren jarduera autonomoa sostengatzean datza pedagogia honen oinarrietako bat (Belasko *et al.*, 2022). Haurrei beren kabuz esploratzen eta igartzen uzten zaie, eta horrek lagundu egiten die arazoak konpontzeko, erabakiak hartzeko eta norberaren buruarekiko konfiantza izateko trebetasunak garatzen (Belasko *et al.*, 2022; Pikler, 1968).

Jarduera autonomo hori bai zaintza momentuetan bai jolaserako tartetan hobesten da, haurrari bere ekimenean bidelagunduz, bizi duen garairako behar duen espazio eta materiala egoki prestatuz (Tardos, 2010). Bereziki garrantzitsua da Pikler pedagogiak jolas librea azpimarratzen duela eta bat-batekoa asko baloratzen dela (Sagastui *et al.*, 2020; 2022). Horrela, haurrek jolasaren bidez esploratzeko eta ikasteko aukera daukate, eta horrek haien garapen kognitiboa, motorra eta soziala sustatzen ditu (Sagastui *et al.*, 2020; 2022).

Jarduera autonomoa gauzatu ahal izateko, haurrak berezkoak dituen gaitasunak kontuan hartu behar dira. Piklerrek (1979) haurtxoaren konpetentzia aintzat hartu beharreko alderdi garrantzitsua zela uste zuen, eta haurraren gaitasunetan konfiantza handia izatea ezinbestekoa zela honen garapen osasuntsuan modu egokian laguntzeko (Tardos, 2010), bai eta hauen garapenaren aldiaren araberako ezagutza sakona izatea ere (Kelemen, 2016).

Alderdi horiek lantzeko eta profesionalizazioa lortzeko, Pikler-Lóczy Institutuan eta gaur egun Emmi Pikler Haur Eskolan lan egiten duten hezitzaileek etengabeko prestakuntza jasotzen dute, eta haien praktikari buruz hausnartzen dute eskolako pedagogo, psikologo eta pediatrekin batera (Belasko, 2023; Divito, 2017). Horrek bermatuko du kalitate handiko zaintzagirotza eskaintzeko eta haurren garapen integrala sustatzeko ondo prestatuta egongo direla (Belza, 2023).

Laburbilduz, Pikler-Lóczy pedagogiak haurtzaroarekiko errespetuzko ikuspegi baten garrantzia nabarmentzen du, haurra erdigunean jarriko duena eta behaketan eta haurren garapenarekiko errespetuan oinarritua egongo dena (Herran, 2022). Autonomia, jolasa eta harreman seguruak azpimarratzen dituenek, tresna baliotsua da haur-hezkuntzan, bizitzako lehen urteetan haurren garapen osasuntsua eta orekatua lortzen laguntzen baitu (Herran, 2022). Hori dela eta, Hezkuntza Goiztiarreko hainbat haur-eskolatan ardatz bihurtu den pedagogia da (Sagastui eta Herran, 2018).

2. HELBURUA

Jorratu berri den marko teorikoan Pikler-Lóczy pedagogiaren testuingurua eta baita haur hezkuntzan duen garrantzia ere ezagutu ahal izan da. Behin hori jakinda, pedagogia honek inpaktu handiko mundu akademikoan izan duen garrantziari buruz ikertu nahi izan dugu lan honetan, benetan unibertsitate-mailan erabiltzen diren iturri nagusietan, hau da, inpaktuzko artikulua zientifikoa eta doktore-tesietan, izan duen hedapena aztertzeke xedearekin.

3. METODOLOGIA

Lan honetarako, 2023ko uztailaren 18an (2024ko urriaren 17an eta 2025eko urtarrilaren 29an eguneratua) Pikler-Lóczy pedagogiari buruzko artikulua zientifikoen bilaketa egin zen Web of Science (WOS) bilatzailean, eta bilatutako hitzak Pikler, Emmi Pikler, Lóczy eta Pikler-Lóczy izan ziren. Hasierako bilaketan 72 artikulua aurkitu ziren, eta lau iragazki aplikatu ziren Pikler-Lóczy pedagogia gai nagusitzat edo ikerketaren oinarrian zutenak besteetatik bereizteko: izenburuaren azterketa (40 baztertuta), gako-hitzen testuingurua aztertzea (6 baztertuta), artikulua gaia sakon aztertzea (3 baztertuta) eta eskuragarri ez zegoen artikulua 1 baztertzea. Hasierako emaitzan, 22 artikulua aukeratu ziren. Horren ondoren, bilaketa 2024ko urriaren 17an eta 2025eko urtarrilaren 29an eguneratu da, eta iragazki berdina aplikatuz eta artikulua ez direnak baztertzea (10) iragazki berri bat kontuan hartuz, 6 artikulua gehitu dira amaierako

emaitzara, guztira 28. Ondorioz, 28 artikulua aukeratu dira ikerketarako, eta horiei pedagogia honen inguruan argitaratutako doktorego-tesiak ere gehitu nahi izan zaizkie. Aurkitutako bakarrak Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) egindako 3 tesi izan dira. Bilboko Hezkuntza Fakultatean egindako 3 doktore-tesiak gehituta, guztira 31 ekarpen aztertu dira.

4. EMAITZAK

Berrikuspenean aurkitutako 28 artikulua eta 3 doktore-tesi horiek behin identifikatuta, bakoitzaren analisia egin da. Horretarako, bi azterketa mota egin dira. Lehenik, ekarpen bakoitzaren datu orokorrak islatzeko asmoz, argitalpen mota, autoreak, izenburua, iturria (aldizkaria), argitalpen-data, hizkuntza eta lurraldea eta ISSN-a berrikusi dira (1. Taula). Bigarrenik, ekarpen bakoitzaren edukiaren azterketa eginaz, haien gaia, laburpena, helburuak, emaitzak eta ondorio nagusiak zein diren jaso da (Ikus 2. Taula).

Ekarpen bakoitzaren analisi honetan, betiere WOS bilatzailean egindako bilaketan oinarrituta, datu bakoitzari dagozkion ezaugarri hauek aztertu ahal izan dira:

1. taula
Ekarpen zientifikoaren datu orokorrak

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Belza, Haizea; Sagastui, Jone; Herran, Elena	Application of indirect observation within mixed methods to contrast the results obtained through direct observation: a discussion with observed Pikler educators	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2024	Ingelesa Euskal Herria	1664-1078
Artikulua	Sagastui, Jone; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Observational analysis of the educational management of conflicts between young children in the Emmi Pikler Nursery School using complementarity of data analysis	EARLY CHILDHOOD EDUCATION JOURNAL	2024	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	1082-3301
Artikulua	Ferreira Kelleter, Rafael; Saballa de Carvalho, Rodrigo	As vivências espaciais dos bebês a partir do movimento livre e da autonomia na creche	EDUCAÇÃO E PESQUISA	2024	Portugaleria eta Ingelesa Brasil	1678-4634
Doktoretesia	Sagastui, Jone	La magia de acompañar la socialización temprana. Observación sistemática de la educadora Pikler durante el juego libre infantil	ADDI	2023	Gaztelania Euskal Herria	

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Belza, Haizea; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Keys to responsive feeding in early education: systematic observation of Pikler-Lóczy's educators' behaviour during breakfast	INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD	2023	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	0020-7187
Artikulua	Sagastui, Jone; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	An observational study to assess the educational management of conflicts between young children in the Pikler-Lóczy educational approach. Implications in the early development of personality	EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL	2023	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	1350-293X
Dokortesia	Belasko, Maitane	Jantzeko zaintzari begirada berria: Budapesteko Emmi Pikler Haur Eskolako hezitzailearen behaketa sistematikoa	ADDI	2023	Euskara eta Ingelesa Euskal Herria	
Artikulua	Belza, Haizea; Portell, Mariona; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	New insights into the behavioral structure of Pikler educators: An application of T-pattern detection and analysis with THEME	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2023	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	1664-1078
Artikulua	Ernst, Comelia; Hold, Angelo	Kleinkindbetreuung	PÄDIATRIE & PÄDOLOGIE	2023	Alemaniera Austria	0030-9338

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Sagastui, Jone; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Adult intervention levels in young children's free play: an observational study on how Pikler educators combine the instrumental and relational dimensions of their educational activity	EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION	2022	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	0256-2928
Artikulua	Belasko, Maitane; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Observation dressing in a collaborative or trusting environment: The right to participate in one's own care at the Emmi Pikler Nursery School in Budapest	EARLY YEARS	2022	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	0957-5146
Artikulua	Rivello, Nicole; Mocarzel, Marcelo	Direitos Humanos de bebés e crianças pequenas: um olhar direcionado à Abordagem Pikler	CONHECIMENTO & DIVERSIDADE	2021	Portugaleria Brasil	1983-3695
Artikulua	Hammond, Ruth Anne	Seeing infants differently	EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE	2021	Ingelesa AEB	0300-4430

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Doktoretesia	Belza, Haizea	El arte de dar de desayunar. Observación sistemática de la conducta de la educadora de la Escuela Infantil Emmi Pikler	ADDI	2020	Gaztelania Euskal Herria	
Artikulua	Sagastui, Jone; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	A systematic observation of early childhood educators accompanying young children's free play at Emmi Pikler Nursery School: instrumental behaviors and their relational value	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2020	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	1664-1078
Artikulua	Belza, Haizea; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators	EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION	2019	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	0256-2928
Artikulua	Belasko, Maitane; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern	EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL	2019	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	1350-293X

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Belza, Haizea; Herran, Elena; Anguera, M. Teresa	Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler Nursery School during breakfast	INFANCIA Y APRENDIZAJE	2019	Ingelesa Euskal Herria eta Katalunia	0210-3702
Artikulua	Hevesi, Katalin	Le vécu de l'appartenance à l'Institut: de l'expérience d'un «chez-soi» chez les enfants de Lóczy	PSYCHIATRIE DE L'ENFANT	2018	Frantsesa Hungaria	0079-726X
Artikulua	Mello, Suely Amaral	O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes	NUANCES-ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO	2017	Portugaleria Brasil	2236-0441
Artikulua	Fochi, Paulo Sergio; Bergamo, Claudia Fernanda; Foesten, Patricia; Cavalheiro, Carina	A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy	REVISTA OLHRES	2017	Portugaleria Brasil	2317-7853
Artikulua	Vamos, Julianna	Free to move, free to be	AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOANALYSIS	2015	Ingelesa AEB	1573-6741

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Salamon, Andi; Harrison, Linda	Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice	EARLY YEARS: AN INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL	2015	Ingelesa Australia	0957-5146
Artikulua	Herran, Elena; Orejudo, Santos; Martinez, Juan Ignacio; Ordeñana, M. Begoña	Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)	REVISTA DE EDUCACIÓN	2014	Gaztelania Euskal Herria eta Aragoi	0034-8082
Artikulua	Violon, Margot; Wendland, Jaqueline	Les relations professionnels/enfants dans les pouponnières et foyers de l'enfance: la notion de référence	PSYCHIATRIE DE L'ENFANT	2014	Frantsesa Frantzia	0079-726X
Artikulua	McCall, Robert B.; Groark, Christina J.; Fish, Larry; Harkins, Diane; Serrano, Gabriela; Gordon, Karen	A socioemotional intervention in a Latin American orphanage	INFANT MENTAL HEALTH JOURNAL	2010	Ingelesa Latinoamerika	0163-9641

Argitalpen mota	Autorea(k)	Izenburua	Iturria	Argitalpen data	Hizkuntza eta lurraldea	ISSN
Artikulua	Cavalier, Ariane; Picaud, Jean-Charles	Prévention de la plagiocéphalie posturale	ARCHIVES DE PÉDIATRIE	2008	Frantsesa Frantzia	0378-3782
Artikulua	Jardin, Françoise; Moreau, Agnès; Gane, Héléne; Perusi, Monica; Rasse, Miriam; Simon, Nicole	Soins et prévention des comportements dits violents ou de retrait chez des enfants en crèche	PSYCHIATRIE DE L'ENFANT	2008	Frantsesa Frantzia	0079-726X
Artikulua	Strassburg, H.M; Brethauer, Y; Kustermann, W	Continuous documentation of the development of infants by means of a questionnaire for the parents	EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE	2006	Ingelesa Alemania	0300-4430
Artikulua	Gonzalez-Mena, Janet	What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest	YOUNG CHILDREN	2004	Ingelesa AEB	
Artikulua	Pikler, Emmi	Competence of the infant	ACTA PAEDIATRICA ACADEMIAE SCIENTIARUM HUNGARICAE	1979	Ingelesa Hungaria	0001-6527

Argitalpen motari dagokionez, aurkitutako 31 ekarpenetatik 28 artikulua zientifikoak izan dira eta 3 doktore-tesiak. Ekarpene guztiek oinarri zientifiko sendoa dutela jakinda, nabarmentzekoa da hiru doktore-tesietan Pikler-Lóczy pedagogiari buruz egiten den lan teorikoa. Pedagogia honen egitura azaltzea lortzen dute, oinarriko printzipioetatik hasita, egunerokotasuneko egoerei ematen zaien erantzunetaraino, xehetasunez beteriko analisi sakonak eta landuak eginez.

Autoreen inguruan, guztira 46 autore ezberdin identifikatu dira, haietako batzuk ekarpen bat baino gehiagoren autoreak. Haien artean, 33 autore emakumeak dira, 10 gizonezkoak eta 3 ezezagunak; hau da, autoreen %71,73 emakumeak dira. Hori, egile bakoitza behin bakarrik kontaktzen bada, baina egile bakoitzak parte hartu duen artikulua guztien autoretza kontuan hartzen bada, guztira 75 autoretza dira agertzen direnak. Horien artean, 62 emakumeenak dira, aurreko portzentajea oraindik eta altuagoa bihurtuz, eta emakume autoreen presentzia %82,67ra igoz.

Autoreen atalean ere ikusi da haietako bik autoretza kopururik altuena daukatela, 11 eta 9 ekarpenekin. Autoretza gehien dituzten hurrengo autoreak sei ekarpen egin ditu, hurrengoak bost eta hurrengoak hiru. Ekarpene gehien egin dituzten bost autoreak bilaketa honetako hainbat ekarpenetan autoretza konpartitzen agertzen dira, eta Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) lau irakasle eta Bartzelonako Unibertsitateko (UB) irakasle bat dira. Guztira aztertu diren 31 ekarpenetatik, haietako 15ek talde honetako baten edo baten baino gehiagoren autoretza izan du. Beste autore guztiek ekarpen bakarra egin dute. Ekarpene gehien idatzi dituen talde horren ekarpenen gaia eta edukia aztertuz, guztiek dute Pikler hezitzailearen jorkabidea, modu batean edo bestean, ikertzea haien jomugan. Horretaz gain, haiek idatzitako ekarpen guztiak 2019tik 2024ra bitartean idatzitakoak direla ere ageri da emaitzetan, bat izan ezik, 2014koa dena.

Argitalpen-datari dagokionez, ekarpen gehienak 2014. urtetik hona argitaratuak izan direla ikusi da; izan ere, azken hamarkada honetan 25 ekarpen publikatu dira. Gainera, 2023. urtea izan da argitalpen gehien izan dituen urtea, 6 ekarpenekin.

Bilaketan agertu diren hizkuntzarekin jarraituz, ingelesak ditu ekarpen gehien alde handiarekin, hogeita hamaikatik hemezortzi. Hurrengo hizkuntza erabilienak frantsesa eta portugalerak dira, lau ekarpenekin, eta gaztelania hiru ekarpenekin. Horrek ez du esan nahi ekarpen gehienak ingelesa ama-hizkuntza duten herrialdeetan idatzi direnik, baizik eta maila akademikoan gehien erabiltzen eta erabiltzea hobesten den hizkuntza dela.

Hain zuzen ere, ekarpenak idatzitako sorrerako lurraldeari erreferentzia, bestelako aintzasun bat aurkitzen dugu. Alderdi horretan, ekarpen gehien Euskal Herriak eta Kataluniak egin dituzte, bien arteko unibertsitateetako (UPV/EHU eta UB) irakasleek elkarlanean hamar artikulua plazaratuz. Gainera, hiru doktoretza-tesiak Euskal Herrian kokatu arren, haien zuzendarietako bat kataluniakoa (UB) zen; beraz, aipatzekoa da talde honek eginiako ekarpena, bereziki doktorego-tesi horien markoan.

2. taula
Ekarpen zientifikoaren edukiaren laburpena

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Application of indirect observation within mixed methods to contrast the results obtained through direct observation: a discussion with observed Pikler educators</i>	Pikler hezitzaileen jarduren behaketa eta haiekiko elkariketa kamizketa	Pikler hezitzaileen eguneroko jardueraren behatzailetatik emaitzak egiaztatzen dira, haiek elkarriketatuz. Bertan, hiru gako nagusi identifikatu dira: hezitzaileen jokabidearen egonkortasuna, posizionamendu estrategikoa eta kontrol emozionalak.	Hezitzaileek hiru gako nagusi horiek beren praktiketan nola hautematen dituzten aztertzea eta ikuspegi berriak bilatzea	Jokabidearen egonkortasuna eta posizionamendu estrategikoa barneratuta daude hezitzaileen artean, baina kontrol emozionala etengabe berrikusi beharreko alderdia da	Pikler pedagogia egituratu eta eraginkorra da, baina hezitzaileen hausnarketa etengabe beharrezkoa da, batez ere emozioen kudeaketari dagokionez
<i>Observational analysis of the educational management of conflicts between young children in the Emmi Pikler Nursery School using complementarity of data analysis</i>	Haurren arteko gatazken kudeaketa Pikler-Lóczy pedagogian	Pikler hezitzaileek gatazka sozializazio-prozesuaren parte naturalizat hartzen dituzte eta autonomia sustatzen dute. Behatze sistematikoaren bidez, gatazken garapena eta hezitzaileen esku-hartzearen eragina aztertzen dira	Gatazken kudeaketa pedagogikoa ulertzea, gatazka fase desberdinetan hezitzaileek nola jarduten duten eta haurren erantzunak nola aldatzen diren aztertzea	Hezitzaileek gatazkaren fase bakoitzera egokituak erabiltzen dira. Haurren jarrera gatazka-erantzun ondoren egonkorragoa eta egokituagoa da	Pikler-Lóczy pedagogia gatazka sozializazio prozesuaren tresna gisa erabiltzen ditu, haurrek gatazka modu autonomoan eta erakitzailen konpontzeko gaitasuna garatuz
<i>As vivências espaciais dos bebês a partir do movimento livre e da autonomia na creche</i>	Mugimendu aska eta autonomia haur-erakolan	Pikler-Lóczy pedagogia mugimendu aska eta autonomia funtsezko printzipio gisa azaltzen ditu, haurrek espazioak esploratzeko duten gaitasuna aztertuz. Etimologia ikerketa baten bitartez, haurren esperientzia espaziala behatu da	Haurren espazio-espereziak eta mugimendu askaren garapena aztertzea, autonomia eta autokontzientzia nola aldatzen diren ulertzea	Haurrak espazioak modu autonomoan esploratzen dituzte, eta mugimendu-askatasunaren garapen sozioemotionalen eta kognitiboen eragin positiboa du	Pikler-Lóczy ikuspegiak haurren autonomia eta garapen naturala errespetatzearen garrantzia azpimarratzen du, eta hezitzaileek eta familiek esploratzeorako aukerak sustatu behar dituzte

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>La magia de acompañar la socialización temprana. Observación sistemática de la educadora Pikler durante el juego libre infantil</i>	Jolas librea eta sozializazioa Pikler-Lóczy pedagogian	Ikerketa honek Emmi Pikler Haur Eskolako hezitza-praktikaren gakoak aztertzen ditu, batez ere hezitzaileen rola eta haurren garapenean duten eragina. Pikler-Lóczy Institutuaren hezkuntza ereduia oinarritzat hartuta, jolas librearen inguruko hezitzaileen jardura behatzen da, eta haurren sozializazio-eta autonomia-garapena nola bultzatzen duten aztertzen da. Behatze-metodologia erabiliz, hezitzaileen jokabide instrumental eta erlaxionala aztertzen da	Helburua da Pikler hezitzaileek haurren jolas librean duten esku-hartzea sakon aztertzea, bi plano nagusitan: dimentsio fisikoa (hezitzaileek ingurunea nola antolatzen duen) eta dimentsio soziala (hezitzaileek gatazkak nola kudeatzen dituzten). Gainera, hezitzaileen esku-hartze mailak aztertzea bilatzen da, interbentzio-maila ezberdinak identifikatuz	Emaitzek erakusten dute hezitzaileek esku-hartze ezberdinak erabiltzen dituzela haurren behar eta momentuaren arabera. Hiru maila nagusi bereizten dira: (1) Interbentzio zuzena (haurren jolas edo gatazketan parte hartuz), (2) Interbentzio ez-zuzena (haurren autonomiar espazioa emanez), eta (3) Presentzia hutsa (hezitzaileek behatzaile gisa aritzen da, soilik beharrezkoa denean esku-hartuz). Horrez gain, gatazken kudeaketan hezitzaileek haur bakoitzaren behar espezifikoetara egokitzen dira, bakoitzari laguntza-maila desberdina eskainiz. egoeraren berezitasunen arabera	Tesi honetako ikerketak erakutsi du Pikler-Lóczy ereduaren garapen sozial eta autonomiarako eredu-garapen dela, eta hezitzaileen jarduna egituratua eta sekuentziala dela, ez kasualitate. Haurren garapenerako, autonomia bultzatzea eta gatazkak modu naturalean kudeatzea funtsezkoak direla berretsi da. Gainera, hezitzaileek haur bakoitzaren erritmoa errespetatzen dute, eta gatazken kudeaketan estrategia diferentzialak erabiltzen dituzte, haurren beharren arabera
<i>Keys to responsive feeding in early education: systematic observation of Pikler-Lóczy's educators' behaviour during breakfast</i>	Pikler hezitzaileen elikaduraren erantzun-garapenaren gakoak	Pikler-Lóczy hezkuntza-ereduaren barruan elikadura erantzun-garapena nola aztertzen den aztertzen da, haurrek janariarekiko duten autonomia nola garatzen duten ulertzeko. Hezitzaileen jokabidea behaketa sistematikoaren bidez aztertzen da	Hezitzaileek elikadura erantzun-garapena nola aplikatzen duten ulertzea, arreta berezia jarri haurren autonomia eta autorregulazioa bultzatzeko estrategietan	Hezitzaileek elikadura-umea modu pausatuan eta haurren erritmoa errespetatzen kudeatzen dute, jan beharra ez inposatuz eta autonomia sustatuz. Esku-hartzea behatzaile eta ez-inposatzaile da	Pikler pedagogiak elikadura autorregulazioa eta ongizate emozionala hobetzeko estrategia eraginkorra eskaintzen du, haurren autonomia eta elikadura-ohitura osasungarriak sustatuz

Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpen akademikoen berrikuspen bat...

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>An observational study to assess the educational management of conflicts between young children in the Pikler-Lóczy educational approach</i>	Gatazken kudeaketa Pikler-Lóczy pedagogian	Pikler pedagogiak gatazka sozializazio-prozesuaren parte naturalizat hartzen ditu, eta haurren autonomia eta ikuspegia hartzea sustatzen du. Hezitzaileek gatazka bakoitzari egokituakoa eskuratzeko dute	Jolas librean dauden bitartean haur txikien artean ematen diren gatazka ebaltzeko eta hauren kudeaketa hezigarrian saiatzeko ikuspuntu metodologiko bat proposatzea	Pikler hezitzaileen esku-hartzea haur eta egoera bakoitzari egokitzeko, eta batez ere jokabidearen erregulazioan eta ikuspegia hartzean zentratzen da	Pikler-Lóczy pedagogiak gatazken kudeaketa sozializazio osasuntsu baterako tresna gisa erabiltzen du, haurren nortasunaren garapenean eragin positiboa duela frogatuz
<i>Jantzeko zaindari begirada berria. Budapesteko Emmi Pikler Haur Eskolako hezitzailearen behaketa sistematikoa</i>	Jantzeko momentua Emmi Pikler Haur Eskolan	Jantzearen zaintza momentuan Pikler hezitzailearen jokabidearen azterketa sakona, eta esku egokietan eskaintzen dituen aukeren gaineko hausnarketa	Helburu orokorra: Budapesteko Emmi Pikler Haur Eskolako eskarmentudun bi hezitzailek haurrak jantzeko erabili ohi duten jokabidea behatzea, aztertzea eta azaltzea Helburu zehatzak: 1. Ad hoc sortutako behaketa-tresnaren balioetasuna egiaztatzea 2. Jokabide instrumentala-eren eredia identifikatzea 3. Hezitzaileak jantzeko arropa bakoitza nola pres-tatzen duen aztertzea 4. Hezitzailearen esku-hartzea haurren mailara nola doitzen duen aztertzea 5. Hezitzaileak haurrari zaintza amaitu dela zer modutan jakinarazten dion aztertzea	1. Sortutako behaketa-tresna egokia da ikerketarako 2. Jantzeko Pikler jokabidearen edo koreografiaren eredia identifikatu ahal izan da 3. Haurraren ongizatea babesten da hark parte har dezan, eta haurraren parte hartzeke bi modu eragiten dira, hala nola lankidetzan edo modu autonomoan jantzea 4. Hezitzaileak haurrari bere sostengua azaltzen dio zuzenean esku hartzea eskatzen ez dute bideetatik, eta ezinbestekoa den horretan bakarrik esku hartzen du 5. Behin arropa guztiak jantzi ondoren, hezitzaileak azken ukituak ematen dizkio bai zaintza bai elkarrengina amaitutzat emateko, eta samurtasunaz jakinarazten dio haurrari zaintza amaitu dela	Pikler hezitzaileen esku-hartze bikain eta neur-tuak haurraren ongizatea bermatzen du eta jantzea kalitatezko zaintza bihurtzen du Haurra bidelagun aktibotzat hartzen da, bere jantzearen protagonista, berezko motibazio eta ekimen propioaren bidez bere zaintzan nola parte hartu eta nola eragin erabakitzen duena Pikler hezitzaileen pres-takuntzaren garrantzia nabarmentzekoa da

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>New insights into the behavioral structure of Pi- kler education: an application of T-pattern detection and analysis with theme</i>	Pikler hezitzaileen jokabide-eredua	Pikler hezitzaileen jardueraren egitura aztertzen da Theme algoritmoaren bitartez, T-patroien detekzioa erabiliz, batez ere gosariaren momentuan duten jokabidea identifikatzeko	Hezitzaileen jokabide-erduen egonkortasuna aztertzea eta haurren zaintzan nola eragiten duten ulertzea	T-ereduak jokabide-erdu egonkorrak erakusten ditu, eta bi hezitzaileen jarduna konparatzen antzekotasun handiak ageri dira. Gosariaren egitura konplexua dela baieztatzen da	Pikler pedagogiak errutina egituratuak eta sekuentziatuak eskaintzen ditu, haurrek ingurune egonkor batean autonomia eta elkarrekintza garatu ditzaten. Metodo honek hezitzaileen formakuntzarako baliabide erabilgarria eskaintzen du
<i>Kleinkeindbetreuung</i>	Pikler-Lóczy eredua eguneroko praktikan	Austriako haurtzaindegibateko bi irakaslek urte 1-3 urte bitarteko haurrekin izandako esperientzia kontatzen dute, Emmi Pikler doktorearen planteamendu pedagogikoen araberan lan egin ondoren	Pikler pedagogiaren ikuspuntua esperientzia praktikotik azaltzea eta orain arte lurralde horretan hezitzaileak goiztiararen inguruan eman den bilakaera aztertzea	Haurren zaintzak kalitatekoak izatea haurrentzat ezinbestekoa da euren garapen kognitiborako eta sozialerako, baita hizkuntzaren garapenerako ere	Haurren eta haien hezitzaileen arteko harremana garrantzitsua da zaintzetarako eta haurren garapen indibidualerako
<i>Adult intervention levels in young children's free play</i>	Pikler hezitzaileen esku-hartzea jolas librean	Pikler hezitzaileek alderdi instrumentala eta alderdi erlazionala uztartzen dituzte, jolas librea bideltzeko eta haurren autonomia bultzatzeko hiru maila erabiliz: eskuhartze ez, zeharkako eskuhartzea eta eskuhartze zuzena	Pikler hezitzaileen jokabidea aztertzea, alderdi instrumentala eta alderdi erlazionala nola uztartzen dituzten ulertzeko	Hezitzaileen jokabidea haurren motibazioa eta autonomia sustatzeko eraginkorra dela frogatu da. Ekintza instrumentalek dimentsio erlazionalarekin bat egiten dute	Pikler pedagogiak jolas librean esku-hartze maila ezberdinak erabiliz autonomia eta ikaskuntza sustatzen ditu, haurren motibazioa eta ekimen naturala indartuz

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Observation dressing in a collaborative or trusting environment: the right to participate in one's own care at the Emmi Pikler Nursery School in Budapest</i>	Jantze motuan haurren parte-hartzearen sustatzeko hezitzailearen jokabidea	Pikler pedagogiak haurren parte-hartzean jantzearen bakoitzean erakutsiz eta haurren autonomia errespetatuz	Hezitzailearen jokabidea aztertzea eta haurrak parte-hartze baldintza egokiak dituen egiaztatzea	Haurrak lankidetzan edo modu autonomoan jantzen parte hartzen du, bere trebetasunak eta ezaugarriak garatuz. Ongizatea babestuta dago	Pikler pedagogiak haurren parte-hartzea eta autonomia sustatzen ditu, haien motrizitatea eta es- trategiak garatzen lagunduz, eta haurrak bere buruaren zaintzan eskubide aktiboa izatea bermatuz
<i>Direitos Humanos de bebés e crianças pequenas: um olhar direcionado à Abordagem Pikler</i>	Pikler pedagogia eta giza eskubideak	Pikler pedagogiak haur-eskoletan haurren giza eskubideak bermatzeko eta egikaritzeko oinarriak eskaintzen ditu. Haurtzaindegietan eta eskola-ingurune kolektiboetan haurren eskubideen aitortzean eta berretzean duen eragina aztertzen da	Haurtzaindegietan eta haur-eskoletan Pikler pedagogiak eskubideak errespetatzeko eta betetzeko duen ahalmena aztertzea	Emmi Pikler Haur Eskolak haur eskubide nagusi identifikatu ditu, umeak eskubideak dituen pertsona gisa ulertuz eta eskola ingurunearen erantzukizuna azpimarratuz	Pikler pedagogiak giza eskubideen betetzean duen eragina oso garrantzitsua da, eta pedagogia hau zabaltzea gomendatzen da, haurtzaindegi eta eskola-inguruneetan eskubideen errespetua bermatzeko
<i>Seeing infants differently</i>	Magda Gerber-en «Educaring» ikuspegi eta RIE metodologia	Magda Gerber-ek, Pikler-en printzipioak jarraituz, autonomia, autorregulazioa eta esku-hartze selektiboa sustatzen dituen zaintza eta hezkuntza metodologia sortu zuen	Gerber-en ikuspegi pedagogikoa eta RIE-ren eragina aztertzea, haurrek ingurunea autonomoki esploratzeko duten gaitasuna azpimarratuz	Pikler-en printzipioetan oinarritutako RIE ikuspegi haurren autonomia eta ongizatea hobetzen ditu, konfiantza eta autorregulazioa garatuz	Pikler-en filosofian oinarritutako zaintza eta hezkuntza-metodologia eraginkorra da, eta haren aplikazioa zabaltzea gomendatzen da

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>El arte de dar de desayunar. Observación sistemática de la conducta de la educadora de la Escuela Infantil Emmi Pikler</i>	Hezitzaileen jokabidea gosariaren momentuan Emmi Pikler Haur Eskolan	Pikler hezitzaileen jokabidea gosariaren momentuan aztertzen duen ikerketa xehatua	Helburu orokorra: jarduera hezigarria zuzentzen duen jardunbidea topatzea, eta hura osatzen duten funtzio biko planoen uztartze eta azalpena: instrumentala eta erlazonala Helburu zehatzak: 1. Ad hoc sortutako behaketa-tresna (keta-tresnaren baliagarritasuna egiaztatzea) 2. Hezitzaileen ohiko jokabidean jokabide-erdiak identifikatzea (koreografia) 3. Haurren araberako hezitzaileen jokabidearen moldagarritasuna 4. Analisi tekniken osagarritasuna aztertzea 5. Bi hezitzaileen jokabide alderatzea	Pikler hezitzaileen jardunbidea, egonkorra, landua eta zehatza izatearekin batera, taldeko haur bakoitzari erabat egokitzeko zailtasunak 1. Sortutako behaketa-tresna egokia da ikerketarako 2. Jokabide-erdiaren existentzia (koreografia) 3. Haurren eta mahai-tresnen arteko harreman esanguratsuetara moldatzen da hezitzaileak 4. Analisi hauek hezitzailearen jarduna gosaria zerbitzatzen laguntzen duela islatzen dute 5. Bi hezitzaileen jokabidea oso antzekoa da, biek jokabide-erdi berari jarraitzen diote	Lehen haurtzararen gaitasunen onarpenean oinarritutako banan-banako arreta eskaintzaren esanerga hezigarria agerian geratu da haurren ezarpenarekin eta beharretan bat eginez gero, haur autonomia eta autregulazioa susta daitezke modu honetan, sozializazio-prozesua gogo hartuta, teknikan oinarritzen da, ohiko gehiegizko eskola eskaera arrotz eta alde-bakarreko-etan beharrez
<i>A systematic observation of early childhood educators accompanying young children's free play at Emmi Pikler Nursery School: instrumental behaviors and their relational value</i>	Hezitzaileen jokabidea haur txikien jolas librean Emmi Pikler Haur Eskolan	Pikler hezitzaileek ekintza instrumentala eta harreman-alderdiak uztartzen dituzte, jolas librean autonomia eta erabakitze gaitasuna sustatzeko	Hezitzaileen ekintza instrumentala eta harreman-alderdiak aztertzea, haurren autonomia eta jolas librean laguntza duten eragina ulertzeko	Hezitzaileek hiru esku-hartze maila erakutsi dituzte: (1) pre-sentzia hutsa, (2) zeharkako esku-hartzea eta (3) esku-hartze zuzena. Ekintza instrumentalek harreman dimentsio zehatz bat dute	Pikler pedagogiak autonomia sustatzeko eta honen erabakitze ahalmena laguntzeko esku-hartze mailak egokitu behar eta egoeraren araberako, garapen sozioemotional orekatua bultzatuz

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators</i>	Hezitzailearen jokabidea gosariaren momentuan Emmi Pikler Haur Eskolan	Emmi Pikler Haur Eskolan gosariaren momentuan hezitzailearen eta haur txikiaren arteko hitzezko eta keinuen bidezko hartu-emanen behaketa sistematikoan ikerketaren emaitza	Gosariaren momentuan eguneroko mahai-tresnen erabilera konbentzionalera-ko sarbidea aztertzea	Tresnak pixkanaka ezagutaraztea eta haur bakoitzaren banakako desberdintasunei egokitzeta, beren autonomia-mailaren arabera, haurrei gero eta sozializatuago dauden otorduko ohiturekiko euren jokabidea arautzen laguntzen die	Haurren eta gosariaren momentuan erabiltzen diren eguneroko mahai-tresnen arteko hartu-eman esanguratsuak ezarri dira, Pikler hezitzaileak erabiltzen diren bidez hezitzailearen ondorioz
<i>Dressing toddlers at the Emmi Pikler Nursery School in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern</i>	Haur janzteko hezitzailearen jokabide-eredua Emmi Pikler Haur Eskolan	Janztearen momentuan Pikler hezitzailearen jokabide zehatzak aztertzen dituen ikerketa	Pikler hezitzailearen jokabide instrumentala aztertzea, bere taldeko haurrak janzten ditunean zehazki zer egiten duen aurkitzeko	Pikler hezitzaileak jokabide-eredu bat jarraitzen du haurrak jazerakoan. Haurrak janzteko Pikler koreografia identifikatu ahal izan da	Pikler hezitzailearen jokabideak unearekin lan-kidetzan aritzea barne hartzen du, haurrak janztearen zentzua ulertzea eta janzteko trebetasunak eskuratzeko sustatuz
<i>Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler Nursery School during breakfast</i>	Hezitzailearen jokabidea gosariaren momentuan Emmi Pikler Haur Eskolan	Pikler hezitzaileak gosariaren momentuan duen jokabide-eredua definitu nahi duen ikerketa	Gosariaren momentuan Pikler hezitzailearen ohiko jokabidea aztertzea	Dimentsio bikoitzeko jokabide-eredu baten existentzia frogatzen da, instrumentala eta erlazionala, zeinetan gosariaren ohiko ekintza instrumental bakoitza jokabide-sekuentzia espezifikoa eta desberdindu batekin lotzen den, Pikler hezitzailearen keinuen eta jarreraren arteko konbinazioaren emaitza dena	Gosariaren momentuan sekuentzia berdina aurritzea eramateak, eguneroko ordena berdinari jarraituz eta sistematikoki eta egunerokoan errepikatuz, haurrek modu autonomoan elikadura-errutina ikas dezaten laguntzen du

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Le vécu de l'appartenance à l'Institut: de l'expérience d'un «chez-soi» chez les enfants de Lóczy</i>	Lóczy bizi ziren hauren esperientzia	Pikler-Lóczy Institutuak haurrak «etxean bezala» sentitzeo ingurune bat sortu zuen, harreman afektiboan eta eguneroko errotinak ezartzearen bidez	Instituzio batean haurrek etxean bezala sentitzeo behar dituzten baldintzak aztertzea	Harreman intimo eta harmoniatsuek, eguneroko errutina egokiek eta segurtasun inguruneak haurrek gabeziarik izan ez zezaten lagundu zuten	Pikler-Lóczy eredu oso eraginkorra izan zen haurrak etxean bezala sentiarazteko, haien garapen emozionala eta soziala babestuz. Haurrek lotura afektibo sendoak eta ongizate psikologikoa garatu zituzten
<i>O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirimenes</i>	Pikler-Lóczy ereduaren eragina giza-garapenean	Haurtxoen zaintzen eta hezkuntzaren historia Pikler-Lóczy ereduaren praktikaren argitan azaltzen duen azterketa	Haurtxoen zaintzen eta hezkuntzaren inguruko teoria historiko-kulturalaren ekarpenak eztabaibatzea, eta honekin alderatuta, Pikler-Lóczy ereduaren zaintza eta hezkuntza-praktika aurkeztea	Pikler-Lóczy ereduaren haurtxoak, jaiotzen direnetik, euren bizipen protagonista eta sujeta aktibo gisa aintzat hartuak dira. Bizipen hauek izateak beste pertsonak horrela tratatzen ikastea dakar	Giza ezaugarriak eratzeko modua edo nola gizatiartzen garen ulertzea, funtsezkoa da gure irakaskuntza-lana egoki bideratu ahal izateko. Pikler-Lóczy ereduak, gizaki autonomoak eratu nahi ditu
<i>A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy</i>	Pikler-Lóczy ereduaren aplikazioa Haur Eskolan	Pikler-Lóczyko printzipioak oinarri hartuta haur-eskoletan egunerokoa antolatzeo kontuan izan beharreko alderdiak nabarmentzen dituen azterlana	Haur-eskoletan eguneroko bizitza modu egokian antolatzeo alderdi garrantzitsuak identifikatzea eta haurren egunerokoa modu egokian antolatzeo beharra azaleratzea	Eguneroko bizitzari eta hant gertatzen diren jarduerari arreta jartzea, haurtxoek adin goiztiarrean haur-eskoletan espazio egokiak eta euren beharretara egokitutako zaintza adetsuak jasotzea ahalbidetuko du.	Piklerrek haur-eskoletan haurrak modu egokian artatzeko zaintza-ereduak aurkezten ditu, Brasilen urte gutxi darabmatzan haur-eskolen ereduaren kontuan izateko

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Free to move, free to be</i>	Mugimendu askatasuna eta autonomia	Pikler pedagogiak haurren garapen naturala eta autonomia sustatzen ditu, mugimendu-askatasuna oinarri hartuta eta helduen esku-hartzea mugatuz. Artikuluak Pikler eta Sándor Ferenczi-ren psikoanalisiaren arteko loturak ere aztertzen ditu	Mugimendu askatasunaren eta autonomia sustatzaren garrantzia ulertzea, bai eta horrek garapen emozionalean duen eragina aztertzea ere	Haurrek beren erritimoa garatzeko gaitasuna dute, eta helduen esku-hartze gehiegizkoak garapen fisiko eta emozionala kaltetu dezake	Pikler pedagogiak mugimendu askatasuna eta autonomia funtsezko printzipio gisa ezartzen ditu, ingurune segurua eskainiz haurren autorregulazioa eta autodeterminazioa indartzeko
<i>Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice</i>	Haur hezitzaileen sinesmenak eta praktikak erlazionatzea	Pikler pedagogiak autonomia eta haurren gaitasunen aitortza sustatzen ditu, baina ikerketak erakutsi du hezitzaile askok haurrak autonomoak direla uste duten arren praktikan haien askatasuna mugatzen dutela	Hezitzaileen sinesmenak eta haurren autonomiari buruzko praktikak nola erlazionatzen diren aztertzea, prestakuntza hobetzeko	Hezitzaileen artean eragina dute, baina askotan kontraesanak daude: autonomia sustatzeko asmoa duten arren, nahi gabe mugatzen dute	Pikler pedagogiak autonomia errespetatzearen garrantzia azpimarratzen du, eta horretarako hezitzaileen formazioa funtsezkoa da, haurren garapena oztopatzen ez duten estrategiak erabiltzeko
<i>Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)</i>	0-2 urteko haurren autonomia eta hezitzaileen jarrerak	Euskal Autonomi Erkidegoko haur-eskoletan hezitzaileen autonomiaren inguruko irakaskuntza-jarrerak aztertzen dira, Pikler-Lóczy printzipioetan oinarritutako galdetegi baten bidez	Hezitzaileen jokabidea eta haurren autonomiari buruzko eragina ulertzea, eta praktika pedagogikoak hobetzeko tresna bat garatzea	Hezitzaileen jarrera ez da beti aldekoa autonomiari buruz, eta sarritan heteronimia edo gezurrezko autonomiara jotzen dute	Pikler printzipioetan oinarritutako autonomia sustatzea ezinbestekoa da, eta hezitzaileen prestakuntza hobetzea beharrezkoa da haur-hezkuntza goiztiarrean eredu koherentea ezartzeko

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Les relations professionnelles/ enfants dans les pouponnières et foyers de l'enfance: la notion de référence</i>	Erreferentziazko helduaren kontzeptua eta umezaindegietan	Ikerketak Lóczy umezuintzearen garatutako «ohiz kanpoko arreta pertsonala» eredua aztertzen du, haurrari erreferentziazko heldu bat esleitzearen berrikuntza azpimarratuz. Frantzia hezitzaileen esperimentzietan oinarritutako azterketa egiten da	Erreferentziazko helduaren eragina aztertzea, bai eta hezitzaileen eronkak eta Lóczy ereduaren Frantzia nola aplikatzen den ebaluatzea ere	Segurtasun emozionala eta lotura afektiboa hobetzen dira, baina formazio falta eta lan-kargak harremana garatzeko oztopoak dira	Piklerren ereduaren oinarritutako erreferentziazko helduaren figura haurren garapenerako funtsezkoa da, baina arrakasta profesionalen prestakuntzaren eta jarraitapenaren araberakoa da
<i>A socioemotional intervention in a Latin American orphanage</i>	Haurren garapen emozionala umezurztegi-etan	Pikler-Lóczy Institutuko printzipioetan oinarritutako esku-hartze sozioemotional batek harreman afektibo sendoak, zainzaintza pertsonalizatuak eta garapen kognitibo eta emozional orekatua sustatu zituen Latinoamerikako umezurztegi batean	Hezitzaileak trebatu eta harreman afektiboak indartuz haurren garapen sozioemotional eta kognitiboa hobetzea	Esku-hartzearen ostean, haurren garapen kuotientiak (DQ) hobekuntza nabarmena izan zuten: %82k DQ<70 zuten haurraren, baina esku-hartzearen ondoren, %27.8k bakarrik zuten maila horretako puntua zioa	Pikler pedagogiaren printzipioetan oinarritutako esku-hartzeak eragin korrak dira haurren garapen sozioemotionala hobetzeko eta garapen kognitibo egokia sustatzeko. Halako programak zabaltzea eta haien aplikazioa optimizatzea beharrezkoa da umezurtegi-etan eta antzeko inguruneetan
<i>Prévention de la plagiocephalie posturale</i>	Plagiozefaliaren prebentzioa	Pikler pedagogiak motritzitate librea sustatzen du, haurrek beren mugimendu autonomoa eta posizio-aldaketak modu naturalean egitea ahalbidetuz. Plagiozefalia prebentzeko balio duela egiaztatzen da	Jaioberrietan plagiozefalia prebentzeko estrategiak garatzea, motritzitate librea eta zaintzan erretzetuko esku-hartzea sustatuz	Motritzitate librea eta posizio-aldaketak plagiozefaliaren arriskua murrizten dute. Espazio irekietan igarotako denborak eragin positiboa izan du	Pikler ikuspegian oinarritutako esku-hartzeak eraginkorak dira plagiozefalia prebentzeko eta haurren garapen osasuntsua sustatzeko. Metodo hau pediatria-praktikan zabaltu behar da

Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko ekarpen akademikoen berrikuspen bat...

Ekarpena	Gaia	Laburpena	Helburuak	Emaitzak	Ondorioak
<i>Soins et prévention des comportements dits violents ou de retrait chez des enfants en crèche</i>	Isolamendua eta indarkeria-jarreraren prebentzioa haur-eskoletan	Bi ikerketa jasozten ditu: bata, terapeuta baten gidaritzapean haur-eskola berrituz, eta besteak beste, Pikler-Lóczy ereduaren oinarri duten haur-eskolekako lan-talde batean egindako hausnarketa	Haur txikien isolamendua edo indarkeria-jarreraren aurtean erantzun egokia emateko estrategiak garatzea	Zaintza, errutina eta espazio egokiak erabiltzeko giro lasaia sortzen du, haurrek jarrera horiek gutxituz	Pikler-Lóczy pedagogiak haur-eskoletan indarkeria eta isolamendua prebentzeko oinarri sendoak eskaintzen ditu, kalitatezko zaintza eta hezitzaileen formazioan oinarrituta
<i>Continuous documentation of the development of the infants by means of a questionnaire for the parents</i>	Haurren garapenaren jarraipena egiteko Pikler-Lóczyko gida	Emmi Pikler-ek eta Judith Falk-ek garatutako gida aztertzen da, haurren garapena jarraitzeko baliabide gisa. Alemaniako eta Hungariako haurren emaitzak alderatzen dira	Gidaren erabilera ebaluatzea, Alemaniako eta Hungariako emaitzak alderatzea eta pediatria-jardueren garapenaren erabilgarritasuna aztertzea	Gidak behaketa-tresna baliagarria dela erakusten du, familiariei oso erabilgarria iruditzen zaie, eta bi herrialdeetako haurren gaitasunetan aldeak identifikatzen dira	Pikler pedagogian oinarritutako gida honek haurren garapena dokumentatzeko eta ebaluazio malguagoa egiteko tresna erabilgarria eskaintzen du. Haren erabilera gomendatzen da, garapenaren inguruko ikuspegi malgu izateko
<i>What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest</i>	Pikler-Lóczy ereduaren behaketa eta Lóczy umezurtegia zenean	Umezurtegiaren zaintzak eta jolasa ematen ziren bitartean hezitzaileek zuten rola deskribatzen ditu, eta honek haurrengan zituen emaitzak ere bai	Pikler-Lóczy metodologia behatzea, hezitzailearen rola eta haurrekin garatzen duen harremana aztertzea	Pikler-Lóczy Institutuaren metodoak lan onaren emaitza dira eta hezitzaileak funtsezko papera dauka emaitza on hauekin	Pikler-Lóczy Institutua pedagogia honen printzipioen arabera jarduteko zaindutako eta ondo formatutako lantalde bat izatearen onurak erakusten dituen eredu bat da
<i>Competence of the infant</i>	Haurren berezko gaitasunak	Haurtoak duen kompetentzia eta hura aintzat hartzearen garrantzia azpimarratzen duen azterketa	Haurtoaren kompetentzia zertan datzan azaltzea eta kompetentzia hori nola eratzten den aztertzea	Haurtoaren berezkoak dituen hainbat gaitasunekin jaiotzen da, eta haurra zaintzen duen pertsonaren jarrera egokia eta ingurune fisiko aproposa behar du, kompetentziarako jokabidea gauzatu ahal izateko	Haurren gaitasunari arreta jartzeko haurtoan eta haur txikien hezikuntzan aldatuta bat eragin dezake

Bestalde, ekarpen zientifikoaren edukiari (2. Taula) erreparatuaz eta ekarpenaren gaiari eta helburuari begira, ekarpen gehienak Pikler-Lóczy pedagogiaren ezaugarri zehatz bat aztertzean zentratzen direla ikusi da, adibidez, Pikler hezitzailearen jokabidea jolas librean dauden bitartean; beste batzuk, aldiz, pedagogia hau bere osotasunean azaltzean eta aztertzean zentratzen dira: esate baterako, Pikler-Lóczy pedagogia haur-eskolan. Ekarpen guztietatik hamalau, Emmi Pikler Haur Eskolan egindako behaketetan oinarritutako ikerketak dira, eta guztietan autoreak, haien artean autoretzak banatuz, UPV/EHUko lau irakasle eta Bartzelonako irakasle bat dira. Ekarpen hauen gai nagusia Pikler hezitzailearen jokabidea izan da, eta, beste batzuen artean, hezitzaileek jokabide-eredu edo koreografia bati jarraitu dioten ikertzea izan dute helburu, azkenik frogatutzat eman dutena. Bestalde, ekarpenaren aztergaiaren erdigunean haurra duten zazpi ekarpen aurkitu dira, baina beste ekarpen guztietan ere, haurra, hauen gai zentrala ez izan arren, zeharka azterketaren muinean dagoela ageri da. Gainera, hainbat ekarpenek hezitzaileen eta haurtxoekin lan egingo duten pertsonen formazioaren eta profesionalizazioaren garrantzia azpimarratzen dute, eta hori modu egokian jaso ezean, praktika desegokiak gailentzen direla ondorioztatu dute. Gai hau zeharka ekarpen guztietan presente dago, hezitzaileen jokabide bateratuan, pedagogiaren printzipio orokorrak aplikatu ahal izateko orduan, eta baita haurtxoaren garapenaren eta honen beharren ezagutza izatearen ezinbestekotasunean ere.

Ekarpen bakoitzaren emaitzei eta ondorioei dagokienez, eta azterketa honekin amaitzeko, Pikler hezitzailearen jokabidea aztertzea helburu izan duten ekarpen guztiek emaitzetan islatu dute hezitzaile honek jokabide sekuentzia sistematiko, jokabide-eredu edo koreografia bati jarraitzen diola. Horrez gain, ekarpen guztiek beren ondorioetan azpimarratzen dute pedagogia honek hainbat esparrutarako duen balioa: besteak beste, hezkuntza-aldaketarako, haurren zaintzak kalitatezkoak izateko, Pikler hezitzailearen jokabidea eredu bezala hartzeko eta haurren eta haiek zaintzen dituzten helduen arteko harremanen garrantzia nabarmentzeko.

5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Aztertu berri diren lanen bilaketaren emaitzetan, lan honen helburua zena bete dugu, orain arteko Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko inpaktu altuko ekarpen zientifikoak batu ahal izan ditugulako, ekarpen horien azterketa burutuz. Halaber, azterketa honek hainbat ekarpen interesgarri dakartza bere baitan.

Hasteko, bai tesiei eta bai inpaktu altuko artikuluei erreparatuz, ikusi da duela sei urtetik hona Pikler-Lóczy pedagogiaren inguruko inpaktu altuko ekarpenek gora egin dutela. Beraz, nabarmena dirudi azken urteetan gaiarekiko interesa igo egin dela, edota behintzat azken urteetan gai honek

maila akademikoan presentzia izateari garrantzia ematen ari zaiola. Honen abiapuntu izan daiteke agian Hungariako Pikler-Lóczy Elkarteak berak ere ekarpen zientifikoekiko apustua egin izana 2018an, urte horretako apirilean «Pikler International Symposium»¹ delakoa antolatu baitzuten Budapestean, non 31 lurraldetako 542 pertsonak parte hartu zuten. Gainera, esan beharra dago azken urteetan hainbat autorek azpimarratu dutela badagoela nolabaiteko teorizazio falta Haur Hezkuntzako pedagogiei dagokionez, ekarpen hauetan sakontzeko beharra azpimarratuaz (Taguchi, 2009). Agian horren arrazoia izan daiteke zaintzak hezkuntzaren parte direlako kontzientzia falta, zeinak justuki Pikler-Lóczy pedagogiaren ardatz diren (Falk, 2022; Hevesi, 2018; Golse, 2015).

Deigarria da, halaber, edo agian ez da kasualitatea, autore gehienak emakumeak izatea. Izan ere, Haur Hezkuntza zinez feminizatua dagoen eremua da hezitzaileei dagokienez (Alba *et al.*, 2021; Barquín eta Melero, 1994). Gainera, ikerketek adierazi dute horren arrazoi nagusietako bat hain justu aurreko puntuan aipatzen genuen zaintzekiko lotura zela (Idoiaga eta Etxebarrieta, 2022). Beraz, badirudi akademian ere feminizazio horren indarra ikusgarri dela.

Autoreen azterketarekin jarraituz, ekarpen gehienak europarrak dira, nahiz eta Ameriketean ere Pikler pedagogia presente dagoen. Gainera, bereziki azpimarragarria da azken urteetan UPV/EHUko taldeak UBekin kolaborazioan egindako lana. Izan ere, ekarpenen autoretzat gehienak haiek dituzte (Sagastui *et al.*, 2023; Belza *et al.*, 2023; Sagastui *et al.*, 2022; Belasko *et al.*, 2022, 2023; Sagastui *et al.*, 2020; Belza *et al.*, 2019; Belasko *et al.*, 2019) hiru tesi barne (Belasko, 2023; Belza 2020), eta haietako bat, Belaskorena, euskaraz. Horrekin ikusten da azken urteetan bereziki hontan lanean diharduen talde bat dagoela. Gainera, lan teoriko hauetaz gain azpimarratzekoak dira UPV/EHU-k Pikler-Lóczy pedagogiari eginiko beste hainbat ekarpen, esate baterako, Bilboko Hezkuntza Fakultateak hezkuntza goiztiarreko lehen laborategia inauguratu zuen 2020an (Campusa, 2020), preseski Haur Hezkuntzako graduiko ikasleak Pikler-Lóczy pedagogian trebatzeko xedez. Gainera, 2022an Pikler-Lóczy pedagogiaren gakoak aztertzen dituen liburua ere editatu du talde honek (Herran, 2022), non haren sortzaileek idatzitako 20 artikuluren bilduma plazaratu den euskarara itzulita. Beraz, badirudi lanketa akademiko honek unibertsitate mailako beste alderdi batzuetan eragina duela edo behintzat paraleloki jorratuz doazen bideak direla.

Hizkuntzari dagokionez, hemen aztertutako ekarpen gehienak ingelesezko ekarpenak dira, WOS bilatzailean inpaktu altuko ekarpen gehienek hizkuntza baita, baina azpimarratzekoa da tesietako bat (Belasko, 2023) euskaraz idatzita dagoela eta aipatu berri den lan-talde honek badituela

¹ Pikler International Symposium, April 4-7, 2018

ekarpen batzuk ere euskaraz (Belasko *et al.*, 2022; Herran *et al.*, 2020; Herran, 2014). Interesgarria da euskarazko ekarpen horiek izatea, unibertsitate-mailarako, eta bereziki Haur Hezkuntzako graduatarako, zeinak UPV/EHUⁿ gehienbat euskaraz irakasten diren. Izan ere, berriki eginiko azterketa batean egiaztatu da euskaraz lan akademikoak publikatzeko arrazoen artean, eta bereziki maila altuko lan akademikoak eta euskarazkoak publikatzen zituzten autoreengan, euskararekiko lotura sendoaz gain eduki zientifikoa euskal komunitate zientifikoarentzat eta ikasleriarentzat eskuragarri izateko nahia ere bazegoela, nahiz eta askotan lan gehigarri bat izan (Bereziartua *et al.*, 2023). Beraz, Haur Hezkuntzako Gradua eta etorkizuneko irakasleriaren formazioari begira, bereziki eskertzekoa da ekarpen hauen alde ere apustua egin izana.

Aztertutako ekarpenen gaiari edota helburuei dagokienez, ekarpen askotan, baina bereziki UPV/EHUko taldeak egindakoetan, Pikler hezitzailearen jokabidea aztertzea izan dute xede (Belasko, 2023; Sagastui *et al.*, 2022; Belza, 2020). Hau da, lan hauetan Pikler hezitzailearen jokabidea xehetasunean aztertu eta ondoren hura maila teoriko batean azaldu nahi dute aipaturiko autoreek. Honen helburuetako bat, autoreek berek aipatzen duten bezala (Belza *et al.*, 2023), Pikler hezitzailearen koreografiaren alderdiak identifikatzea da, horren ondorio gisa formazio-plan bat garatzeko materiala lortzeko. Puntu hau ere bereziki azpimarragarria eta erabilgarria izan daiteke etorkizunean formazio-plan horiek benetan garatuz gero haur hezkuntzako irakasleen formazioan gako izan baitaitezke. Are gehiago, Pikler-Lóczy pedagogian lanbide honetan jardun nahi duten profesionalen formazioari eta profesionalizazioari ematen dioten garrantzia oso handia dela kontuan hartzen bada (Belasko, 2023), aztertutako ekarpenetan ere ikusi ahal izan dugunez. Kontuan hartzekoa da, orobat, talde honek egindako azterketak Emmi Pikler Haur Eskolan egindakoak direla, hau da, ez direla sehaska-etxea zeneko garaiko adibideak, baizik eta gaur egungo errealitatek hartutako laginak direla (Herran, 2016). Horrek garrantzi berezia dauka, Emmi Pikler-en eta Lóczy-ko lanaren inguruan ezagutzen ziren ikerketa gehienak sehaska-etxearen garaian egindakoak zirelako, eta askok pentsatu izaten dute eredu hori soilik posiblea zela arrazoi horregatik, haur haiek han bizi zirelako. Gaur egungo haur-eskolaren errealitatea ikertzea eta han ikusten diren emaitza guztiek eredu hau haur-eskolako ingurune batean ere posiblea dela erakusteak, hezkuntza kolektiboko inguruneetan ere aurrera eramaten jarraitzeko egokia dela egiaztatzen dute.

Azterlan honetako ekarpen guztiek baieztatu dute Pikler-Lóczy pedagogiaren ezagutzak batez ere hezkuntza goiztiarrean duen funtsezko garrantzia, eta hezitzaileen lanean profesionalizazioa bermatzeko kontuan hartzeko moduko baliabidea dela (Belasko, 2023; Herran, 2016). Hau berebizikoa da, zabalki azpimarratua izan delako haurrak adin tarte horretan jasotzen duen hezkuntzak bere bizi osoan zehar eragina izango duela (Pikler, 1979).

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Alba, B. G., Márquez, E. P., & Calvo, P. J. J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91.
- Barquín Ruiz, J., & Melero Zabal, M. (1994). Feminización y profesión docente: Internalización sexista del trabajo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 22, 25-34.
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872-887.
- Belasko, M., Herran, E. & Anguera, M. T. (2022). Haurren autonomia goiztiarari ematen zaion sostenguren behaketa sistematikoa: *janztea, budapesteko emmi pikler haur-eskolan. Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria.*, 34(1), 45-67.
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2022). Observation Dressing in a Collaborative or Trusting Environment: the right to participate in one's own care at the Emmi Pikler Nursery School in Budapest. *Early years*, 1-16.
- Belasko, M. (2023). *Janzteko zaintzari begirada berria* [Doktorego tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea. Hemen eskuragarri: <https://addi.ehu.es/handle/10810/61383>
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education* 35,495-527.
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast/Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 128-178.
- Belza, H. (2020). *El arte de dar de desayunar. Observación sistemática de la conducta de la educadora de la Escuela Infantil Emmi Pikler* [Doktorego tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea. Hemen eskuragarri: <https://addi.ehu.es/handle/10810/50518>
- Belza, H., Portell, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2023). New insights into the behavioral structure of Pikler educators: An application of T-pattern detection and analysis with THEME. *Frontiers in Psychology*, 14, 1081785.
- Belza, H., Herran, E., & Anguera, M. T. (2023). Keys to responsive feeding in early education: Systematic observation of Pikler-Lóczy's educators' behaviour during breakfast. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 1-17.
- Belza, H., Sagastui, J., & Herran, E. (2024). Application of indirect observation within mixed methods to contrast the results obtained through direct observation: A discussion with observed Pikler educators. *Frontiers in Psychology*, 15(1), 1-15.
- Bereziartua, G., Boillos, M. D. M., & Idoiaga, N. (2023). The use of Basque as a language for scientific dissemination: scholars' practices and beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 1-17.
- Campusa (2020, martxoa). Bilboko Hezkuntza Fakultateak hezkuntza goiztiarreko lehen laborategia inauguratu du. *Campusa, Euskal Herriko Unibertsitaterearen aldizkaria*, Iturria: <https://www.ehu.es/eu/-/bilboko-hezkuntza-fakultateak-hezkuntza-goiztiarreko-lehen-laborategia-inauguratu-du>

- Cavalier, A., & Picaud, J. C. (2008). Prévention de la plagiocéphalie posturale. *Archives de pédiatrie*, 15, S20-S23.
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Octaedro.
- Divito, S. L. (2017). Entorno educativo en jardines maternos inspirados en la pedagogía Pikler. *Contextos de educación*, (22).
- Ernst, C. & Hold, A. (2023). Kleinkindbetreuung. *Pädiatrie & Pädologie*, 58 (1), 566-571.
- Falk, J. (2022). Lóczyk berrogei urte bete ditu. In E. Herrán (arg.), *Pikler-Lóczy hezkuntzaren gakoak. Haren sortzaileek idatzitako 20 artikuluren bilduma* (31-50 orr.). Hungariako Pikler-Lóczy Elkarte eta UPV/EHU.
- Fochi, P.S., Bergamo C.F., Foesten, P. & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *OI@hres*, 5 (1), 35-49.
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 87-97.
- Golse, B. (2015). ¿Qué cuidados para los niños «privados de historia?» La experiencia del Instituto Pikler-Lóczy. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 59, 9-14.
- Gonzalez-Mena, J. (2004). What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest. *Young Children*, 26-29.
- Hammond, R. A. (2021). Seeing infants differently: Magda Gerber's contributions to the early care and education field and their continuing relevance. *Early Child Development and Care*, 191 (7-8), 1302-1315.
- Herran, E. (2014). Pikler-Lóczy Eredua: zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua. *Tantak*, 26 (2), 70-100.
- Herran, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J.I., & Ordeñana, B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) *Revista de educación*, 365, 150-176.
- Herran, E. (2016). Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (3), 47-53.
- Herran, E., Galende, N., & Etxebarria, G. (2020). Haurren autonomia goiztiararen garapena eta Haur Hezkuntza Graduko irakaslegaiak. Aldagai parte-hartzaileak. *Tantak. EHUKo Hezkuntza Aldizkaria.*, 32(1), 33-58.
- Hevesi, K. (2018). Le vécu de l'appartenance à l'Institut: de l'expérience d'un «chez-soi» chez les enfants de Lóczy. *Psychiatrie de l'enfant*, 61 (2), 321-342.
- Idoiaga, N., & Etxebarria, G. (2022). Haur Hezkuntzako profesioaren feminizazioa: Egungo egoeraren azterketa eta maisu maistren identitate profesionale-rako inplikazioak. *Tantak. EHUKo Hezkuntza Aldizkaria.*, 34(1), 56-76.
- Jardin, F., Moreau, A., Gane, H., Perusi, M., Rasse, M., & Simon, N. (2008). Soins et prévention des comportements dits violents ou de retrait chez des enfants en crèche. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(1), 215-273.
- Kelemen, J. (2016). El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 36-40.

- Kelleter, R. F., & Saballa de Carvalho, R. (2024). As vivências espaciais dos bebês a partir do movimento livre e da autonomia na creche. *Educ. Pesqui., São Paulo*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450276834>
- McCall, R. B., Groark, C. J., Fish, L., Harkins, D., Serrano, G., & Gordon, K. (2010). A socioemotional intervention in a Latin American orphanage. *Infant Mental Health Journal, 31*(5), 521-540. <https://doi.org/10.1002/imhj.20270>
- Mello, S.M. (2017). O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. *Nuances: Estudos sobre Educação, 28* (3), 23-42.
- Pikler, E. (1968). Some contributions to the study of the gross motor development of children. *The Journal of genetic psychology, 113*(1), 27-39.
- Pikler, E. (1979). Competence of the infant. *Magyar Pediáter, 13*(2), 27-33.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global* (Vol. 92). Narcea Ediciones.
- Rivello, N. & Morcazel, M. (2017). Direitos Humanos de bebês e crianças pequenas: um olhar direcionado à Abordagem Pikler. *Conhecimento & Diversidade, 13* (31), 185-204.
- Sagastui, J. & Herran, E. (2018). Observación sistemática de la intervención educativa durante el cambio de pañal en un centro del Consorcio Haurreskolak. *Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (25.ª. 2018. Vitoria-Gasteiz)*, 57.
- Sagastui, J., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2020). A systematic observation of early childhood educators accompanying young children's free play at Emmi Pikler nursery school: instrumental behaviors and their relational value. *Frontiers in Psychology, 11*, 1731.
- Sagastui, J., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2022). Adult intervention levels in young children's free play: an observational study on how Pikler educators combine the instrumental and relational dimensions of their educational activity. *European Journal of Psychology of Education, 37*(3), 707-728.
- Sagastui, J., Herrán, E. & Anguera M. T. (2023): An observational study to assess the educational management of conflicts between young children in the Pikler-Lóczy educational approach. Implications in the early development of personality. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2023.2221001
- Sagastui, J., Herran, E., & Anguera, M. T. (2024). Observational analysis of the educational management of conflicts between young children in the Emmi Pikler Nursery School using complementarity of data analysis. *Early Childhood Education Journal, 52*(1), 1-20.
- Sagastui, J. (2023). *La magia de acompañar la socialización temprana. Observación sistemática de la educadora Pikler durante el juego libre infantil* [Doktorego tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea. Hemen eskuragarri: <https://addi.ehu.es/handle/10810/64551>
- Salamon, A., & Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: The nexus between beliefs and practice. *Early Years: An International Research Journal, 35*(3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011060>
- Strassburg, H. M., Bretthauer, Y., & Küstermann, W. (2006). Continuous documentation of the development of infants by means of a questionnaire for the parents. *Early Child Development and Care, 176*(5), 493-504.

- Taguchi, H. L. (2009). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Tardos, A. & Vasseur-Paumelle, A. (1991). Reglas y límites en la guardería: adquisición de actitudes sociales. *Revista de pediatría y puericultura*, 7, 18-23.
- Tardos, A. (2010). Autonomía y/o dependencia. In J.Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (47-58 orr.). Octaedro.
- Tardos, A. (2010). La mano de la educadora. In J.Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (59-68 orr.). Octaedro.
- Tardos, A. (2010). Las actividades dirigidas. In J.Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (69-78 orr.). Octaedro.
- Vamos, J. (2015). Free to move, free to be. *American Journal of Psychoanalysis*, 75(1), 120-135.
- Violon, M., & Wendland, J. (2014). Les relations professionnels/enfants dans les pouponnières et foyers de l'enfance: La notion de référence. *Psychiatrie de l'enfant*, 57(1), 45-67.

Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbideak: Bigarren Aukerako Eskolak

*Educational pathways for young people leaving the protection system:
Second Chance Schools*

Aintzane Rodriguez Poza*, Joana Miguelena Torrado, Luis María Naya Garmendia

Hezkuntza Zientziak Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Azken urteotan babes-sistemaren tutoretzapean egon diren gazteen helduarorako trantsizioaren inguruko ikerketak areagotu dira, baina gehienak laneratzean zentratu dira, hezkuntza ibilbidea bigarren plano batean utziz. Era berean, tutoretzapean egon diren haur eta nerabeen bizitzako eremu desberdinak aztertzea helburu duten lan ugari aurki ditzakegu, baina tutoretzapean egon diren gazteek jarraitzen dituzten hezkuntza-ibilbideei buruzko lanak, oraindik urriak dira bai Espainiako estatuan, baita Euskal Autonomia Erkidegoan ere. Lan honek errealitate ezezagun hori aztertzea du helburu, hau da, tutoretzapean adin nagusitasunera iritsi diren gazteen hezkuntza-ibilbideena, hain zuzen ere. Ekarpenean honetan, beraz, egoitza-harreretan egon diren eta Bigarren Aukerako Eskoletan ikasten diharduten gazteen hezkuntza-ibilbideak aztertzen dira, halaber, gazte hauen ikaskuntza prozesua erraztu edo oztopatzen duten faktoreak identifikatzen dira. Helburu hori lortzeko, metodologia kualitatibo bati jarraitzen dion ikerketa bat diseinatu da, non erdiegituratutako elkarrizketak datuak jasotzeko teknika gisa erabili diren. Zehazki, 22 elkarrizketa egin dira egoitza-harieran artatuak egon diren gazteekin eta 15 elkarrizketa Bigarren Aukerako Eskoletan lanean dabiltzan profesionalekin. Emaitzek, gazte horien hezkuntza-eremuan faktore desberdinek eragiten dutela agerian uzten dute, esaterako, familiaren pisua, egoera personalak eta hezkuntza-sistemarekin zerikusia duten faktoreak identifikatu dira.

GAKO-HITZAK: Bigarren hezkuntza, hezkuntza inklusioa, hezkuntza aukerak, egoitza-harrera, babes- sistema.

ABSTRACT: In recent years, there has been an increase in studies on the transition to adult life of young people who have been under the protection system, but most of them have focused on labour market insertion, leaving the educational pathways they follow in the background. Likewise, we can find works that

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Aintzane Rodriguez Poza, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa hiribidea, 70. – aintzane.rodriguez@ehu.eus — <https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Nola aipatu / How to cite: Rodriguez Poza, Aintzane; Miguelena Torrado, Joana; Naya Garmendia, Luis María (2024). «Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbideak: Bigarren Aukerako Eskolak». *Tantak*, 36(1), 63-86. (<https://doi.org/10.1387/tantak.25221>).

Jasotze-data: 2024/06/20; Onartze-data: 2025/02/28.

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



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

analyze the different spheres of life of these children and adolescents, but studies on the educational reality of this group are still scarce both in Spain and in the Autonomous Community of the Basque Country. For this reason, the aim of this work is to analyze this unknown reality, analyzing the educational itineraries of these young people who also study in Second Chance Schools. It also identifies the factors that facilitate or hinder their learning processes. For this purpose, a qualitative research methodology was designed, that is, the data were obtained through semi-structured interviews. Specifically, 22 interviews were conducted with young people who had left the protection system and 15 with professionals from the Second Chance Schools. This research shows that the educational environment of this group is influenced by factors such as the weight of the family, personal situations and factors related to the educational system.

KEYWORDS: Secondary education, educational inclusion, educational opportunities, residential care, protection system.

RESUMEN: En los últimos años se han incrementado los estudios sobre la transición a la vida adulta de jóvenes que han estado tutelados por el sistema de protección, pero la mayoría se han centrado en la inserción laboral, dejando en un segundo plano los itinerarios educativos que siguen. Asimismo, encontramos trabajos que analizan los diferentes ámbitos de la vida de estos niños, niñas y adolescentes, pero los estudios sobre la realidad educativa de este colectivo son todavía escasos tanto en el Estado español como en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este trabajo tiene como objetivo analizar los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes que, asimismo, estudian en las Escuelas de Segunda Oportunidad. También, se identifican los factores que facilitan o dificultan sus procesos de aprendizaje. Para ello, se ha diseñado una investigación que sigue una metodología cualitativa, es decir, los datos han sido obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. Concretamente, se han realizado 22 entrevistas con jóvenes egresados del sistema de protección y 15 con profesionales de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Los resultados muestran que en el ámbito educativo de este colectivo influyen factores como el peso de la familia, las situaciones personales y factores relacionados con el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, inclusión educativa, oportunidades educativas, acogimiento residencial, sistema de protección.

RÉSUMÉ: Ces dernières années, les études sur le passage à la vie adulte des jeunes ayant bénéficié d'un système de protection se sont multipliées, mais la plupart d'entre elles se sont concentrées sur l'insertion dans le marché du travail, laissant de côté les parcours éducatifs qu'ils suivent. De même, il existe des travaux qui analysent les différents domaines de la vie de ces enfants et adolescents, mais les études sur la réalité éducative de ce groupe sont encore rares, tant en Espagne que dans la Communauté Autonome du Pays Basque. C'est pourquoi l'objectif de ce travail est d'analyser cette réalité méconnue, en analysant les itinéraires éducatifs de ces jeunes qui étudient également dans les Écoles de la Deuxième Chance. Il identifie également les facteurs qui facilitent ou entravent leurs processus d'apprentissage. À cette fin, une méthodologie de recherche qualitative a été conçue, c'est-à-dire que les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-structurés. Plus précisément, 22 entretiens ont été menés avec des jeunes sortant du système de protection et 15 avec des professionnels des Ecoles de la Deuxième Chance. Cette recherche montre que l'environnement éducatif de ce groupe est influencé par des facteurs tels que le poids de la famille, les situations personnelles et les facteurs liés au système éducatif.

MOTS-CLÉS: Enseignement secondaire, inclusion éducative, opportunités éducatives, soins résidentiels, système de protection.

1. SARRERA

Azken urteotan, tutoretzapean egon diren haur eta nerabeen edo egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazteen errealitatea aztertzea helburu duten ikerketa zientifiko ugari egin dira, batik bat, egoitza-baliabide

horien barruan egon diren bitartean kolektibo horren zenbait arlo aztertu dutenak. Hala ere, kolektibo hori aztertu nahi duten lanak urriak dira oraindik, eta are urriago, protagonisten ahotsak jasotzen dituztenak.

Artikulu honek hezkuntzan jartzen du begirada. Azken batean, hezkuntza, pertsona ororen oinarrizko eskubide gisa ulertzen baitugu (Dávila eta Naya, 2006), baita inklusio sozialerako faktore nagusietako bat dela ere ikusi dugulako, are gehiago zaurgarritasun egoeran dauden kolektiboetara erreferentzia egiten badiegu (Melendro *et al.*, 2017). Horregatik, artikulu honetan, hezkuntza babes-faktore gisaren garrantzia mahaigaineratzen da, bereziki eskusio egoeretatik urruntzeko ezinbestekoa duten kolektiboetan, tartean, babes-sisteman artatutako haur eta nerabeak (Fernández-Simo eta Cid, 2016).

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Eskola-porrota kolektibo zaurgarrietan

Eskola-porrota perspektiba orokor edo holistiko batetik ulertzen dugu, zehazki, bazterkeria-ikuspegia izeneko teoriatik. Ikuspegi horrek, eskola-porrota dimentsio zabal batetik aztertzen du; funtsean, fenomeno hori hainbat faktoreren eraginez sortzen dela defendatzen du, kasu baterako: faktore familiarak (Perassi, 2009), sozialak (Navarrete 2007), politikoak (Ovejero, 2019) eta ikastetxearekin zerikusia dutenak azpimarratzen dira (Stevens eta Stiven, 2016). Ondorioz, bazterkeria-ikuspegitik, eskola-porrota, hezkuntzako oinarrizko titulua lortu gabe eta beharrezkoak diren oinarrizko gaitasun komunak eskuratu gabe hezkuntza-sistematik ateratzea izango litzateke (Domínguez *et al.*, 2009).

Argi dago eskola-porrota zenbait nerabek eta gaztek pairatzen duten handicapetako bat dela, baina ondoren ikusiko dugun bezala, talde eta gizarte-klase guztiei ez die berdin eragiten (Melendro, 2009). Maila sozioekonomiko eta kultural baxueneko taldeek aukera handiagoa dute hezkuntza fenomeno hau jasateko; halaber, bazterketa egoeran egoteko arrisku gehiago izateko ere (Ovejero, 2019).

Eskola-porrotaren esperientzia jasaten duten gazteen ehuneko handi bat familia desegituratuetatik datoz (Europako Batzordea, 2001; Mínguez *et al.*, 2019). Alde horretatik, egoera zail bati (espektatiba baxuak eta hezkuntzaren alorrean interesik eza, beste batzuen artean), familia-egoera konplexuak gehitzen badizkiogu, alegia, erreferentziako helduek hezkuntzarekiko interesik ez izatea, zailtasun sozialak, besteak beste, aztertzen ari garen hezkuntza fenomenoa gauzatzeko testuinguru aproposa eraikiz joango gara. Egoera horiei erantzun egoki bat emateko eta eskola-porrota saihesteko, hezkuntzako profesionalen rola/ ezinbestekoa da.

Argi dago eskola-porrotak jasaten duten nerabe eta gazteen ehuneko handi batek laneratzean jartzen duela begirada, baina, egun, horrek lan-aukera gutxiago izatea berekin dakar. Ez hori bakarrik; eskola-porrotak eta formakuntzarik ezak lan-ezegonkortasun handiagoa eta lan prekarietatea ere badakar (Melendro, 2009). Beste modu batera esanda, ikasketek, lan merkatuan sartzeko, bertan egonkortzeko eta baldintza onak lortzeko balio dute; bai eta inklusiorako bide ere badira (Ovejero, 2019).

Fernández-Simo eta Cid (2020) egileek ikasle guztien ikaskuntza prozesuko abiapuntua ezberdina dela diote. Hala ere, gaur egungo hezkuntza sisteman ikasle guztiei helburu berdinak lortzea eskatzen zaie, eta horrek agerian uzten du ikastetxeek ez dutela aintzat hartzen ikasle bakoitzaren egoera familiar edo soziala. Gure aburuz, hezkuntza-sistemak, zein bertan lan egiten duten profesionalek, ikasle bakoitzaren errealitatea kontuan hartu beharko lukete, ezin zaizkielako egoera zein testuinguru desberdinetan dauden pertsonen helburu eta emaitza akademiko berdinak lortzea eskatu. Ikasle guztien egoerak homogeneizatu nahi izateak, batzuetan, aipatutako eskola-porrotak ekar lezake (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Corchuelo-Fernández eta Cejudo, 2013).

2.2. Egoitza-harreraren artatuak dauden gazteen hezkuntza errealitatea

Ikusi dugun bezala, egile desberdinek eskola-porrotak talde zaugarrietan presentzia handiagoa duela agerian uzten dute, hots, arrisku edo zailtasun sozial eta ekonomikoan egon daitezkeen gazteen artean. Ildo horretatik jarraituz, gure ikerketaren xede den kolektiboari erreparatzen badiogu, hau da, egoitza-harreraren babes-neurriak artatuak izan diren gazteei, autore desberdinek adierazten dute kolektibo horren hezkuntza-eremuari buruzko ikusezintasun estatistikoa dagoela, oraindik gazte horien arrakastari edo eskola-porrotari buruzko datuak ez daudela, alegia. (Montserrat *et al.*, 2011; Miguelena, 2019). Esan daiteke kolektibo hori ikusezin mantendu dela hainbat eremutan, bai ikerketa zientifikoetan baita eremu politikoan ere. Horrek, errealitate horren gaineko kontzientziarik ez izatea bultzatu du, eta aldi berean, esku-hartze programak sortzea galarazi eta hezkuntza-aukeretan duten desberdintasunak areagotzen jarraitzea ahalbidetu (Montserrat *et al.*, 2015). Ikusezintasun estatistikoko hori egon arren, ikerketa desberdinek aipatu dute egoitza-harreraren babes-neurriak dauden nerabe eta gazteen kolektiboak gure herrialdeko hezkuntza-sistema araututik ateratzen lehenetarikoa direla (Montserrat *et al.*, 2015). Hezkuntza-sistematik goiz irteteak, lehen aipatu dugun bezala, eragin zuzena du helduarorako trantsizioan; izan ere, gaur egun lan-merkatuaren ezaugarrietako bat prekaritatea da, non prestakuntza-maila txikiagoa duten pertsonen denbora gehiago eman behar duten lana bilatzen (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Fernández-Simo *et al.*, 2022).

Jakin badakigu, aztertzen ari garen kolektiboa, Europar Batasunaren barruan bazterketa sozial eta ekonomiko handiena pairatzen duten taldeen artean dagoela, baina, hala ere, ez dira derrigorrezko hezkuntza bukatu ondoren jarraitzen dituzten hezkuntza-ibilbideak ia ezagutzen. Aurrez aipatu dugun moduan, gazte tutelatu ohien hezkuntza-ibilbideak aztertzeraz bideratutako ikerketak ez dira asko, baina esanguratsuak dira, egoera kezkarria azaleratzen baitute: errepikapen-tasa handia; ehuneko txikiagoan egon ohi dira adinaren arabera dagokien mailan (Pachon, 2001); ehuneko txikiago batek amaitzen ditu derrigorrezko ikasketak; gehienak Oinarrizko Lanbide Heziketara (OLH) bideratzen dira; eta, oso gutxi heltzen dira unibertsitateko ikasketak egitera (Montserrat *et al.*, 2015; Miguelena *et al.*, 2022).

Martin eta Jackson-ek (2002), babes-sisteman dauden haurren, nerabeen eta gazteen hezkuntza-porrota bi eremu handitan sailkatzen dute: bate-tik, babes-sistemara sartu aurretik bizi izandako esperientziekin lotura duten ezaugarri pertsonalak, eta bestetik, babes-sistemaren eginkizuna edo horrek jokatzen duen rola. Era berean, Ferrandisek (2009) kolektibo horren eskolaporrotean eragin dezaketen faktoreei buruz hitz egitean, aurretiazko esperientziei, eskolazte segmentuari, autoestimu baxuari, espektatiba baxuei eta erreferenteak diren helduen arreta gabeziari egiten die erreferentzia.

Eskola-atzerapenean eragina duten faktoreei dagokienez, Montserrat eta bere taldeak (2013) honako hauek aipatzen dituzte: egoitza-harreratik hezkuntzari ematen zaion garrantziarekin zerikusia duten elementuak; erreferentziazko helduek kolektibo horrengan jartzen dituzten espektatiba txikiak; haur, nerabe eta gazte horiek babes-sistema barruan dituzten laguntza premien ikusezintasuna; eta babes-sistematik ateratzeko unea iristean, hots, 18 urte bete, sistematik atera eta haien helduarorako trantsizioa hasten denean, aurkitzen dituzten zailtasunak.

Kontuan hartu behar dugu, tutelapean dauden haur eta nerabeak adin-nagusitasunera heltzen direnean, zaindu beharreko pertsonaren estatutua galtzen dutela. Izan ere, babes-sistemak ez ezik, Nazio Batuen Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenak (1989) ere, 18 urteko adinean mugatzen du haurtzaroaren kontzepzioa, eta ondorioz, gazte kolektibo hori adin-nagusitasunera heltzen denean, automatikoki gaitasun juridiko osoa eskuratzen du, eta administrazioek beren baliabide-ekarpenak, hein handi batean, eteten dituzte (Epelde, 2016). Oro har, aztergai ditugun gazteek 18 urte betetzen dituztenean halabarharrez egoitza-harreretatik irten behar dute, beraz, beren helduarorako trantsizioa bizkor hasten da, zalantzarik beteriko trantsizio behartu bat, zailtasunez eta desabantailaz betea (Dixon, 2016; Bastero *et al.*, 2022). Argi dago, errealtate hau biztanleria normalizatuarenaren oso bestelakoa dela, non emantzipatzeko unea geroz eta gehiago atzeratzen den; izan ere egun Espainiako estatuan 29.8 urteko adinean dago, batez beste, gazteen emantzipazioa (Gazteen Euskal Behatokia, 2021).

Hori dela eta, aztergai dugun kolektiboak iraupen laburreko hezkuntza-ibilbidea egitea aukeratzearen arrazoietakoa bat, helduarorako trantsi-

zio hau egitean aurkitzen dituzten zailtasunak direla esan daiteke. Izan ere, 18 urterekin emantzipatu behar izateak, eta ondorioz, kaudimen ekonomikoa izatearen beharrak, gazte hauen hezkuntza ibilbidea markatzen du, kualifikazio baxuko ikasketa profesionalizatuak egitera bideratuz, lehenbailehen lanean hasi ahal izateko (Montserrat *et al.*, 2011; Miguelena, 2019). Gazte hauek arrakasta akademikoa lortzeko elementuen artean honakoak aipatzen dira: laguntzak, babes-sistematik ateratzean etxebizitza bat edukitzea eta hezkuntza-bekak. Azken finean, arrakasta akademikoa errazten duten elementuen artean, babes-sistematik atera eta bizitzeko oinarrizko beharrak asetzen dituzten baliabideak aurki daitezke (Miguelena, 2019). Era berean, trantsizio horretan orientazioa edo laguntza izatea, tutelapean egon diren gazteei laguntzeko zerbitzuetan erreferenteak edukitzea edota epe luzerako bizi-plan bat eraikia izatea eta adin-nagusitasunera heltzean laguntza pertsonalizatua izatea, talde horren arrakasta akademikoa errazten duten faktoreak dira (Fernández-Simo eta Cid, 2016).

Montserratek eta bere kideek (2011), Kataluniako gazte tutelatu ohien prestakuntza ibilbideak aztertu zituzten, derrigorrezko hezkuntza amaitzean ikasten jarraitzea errazten edo oztopatzen zuten faktoreak identifikatzeaz gain. Alde batetik, babes-sisteman egon bitartean ikasten jarraitzen laguntzen duten faktoreak aipatzen dituzte: harrera eta honen egonkortasuna; ikastetxe berean jarraitzea; erreferente helduaren egonkortasuna; hezkuntza alorrak harreraren duen lehentasuna; ikastetxearen inplikazioa; gazte hauen iritzia entzutearen garrantzia; etab. Bestetik, halako gazteei babes-sistematik atera ondoren hezkuntza eremuan lagungarriak zaizkien faktoreak adierazten dituzte, kasurako: ikastetxeak derrigorrezko hezkuntza ondoko ikasketak sustatuko dituen orientazioa ematea; ikastetxearen inplikazioa; etxebizitzarako laguntza-zerbitzuak; ikasten jarraitzeko bekak, beste batzuen artean. (Montserrat *et al.*, 2011).

Familia erreferenterik gabe migratu duten gazteen errealtatea ere aipatzea dagokigu, izan ere, nahiko konplexua da. Alde batetik, familia-harremanaren hierarkian gertatzen den aldaketaz hitz egin dezakegu, hau da, rol aldaketa bat jazotzen da non gaztea izango den, behin migrazio prozesua hastean, familiaren ongizatearen erantzule. Horri, Benslamak (Manzani eta Arnoson aipatuta, 2014) *exile vertical des pères* deritzo. Migrazio-prozesuak gazteari presioa eragiten dio, familia laguntzea eta haren egoera hobetzea du gazteak helburu eta ohikoa da familiari bizi duten egoeraren berri ez ematea, arestian esan dugun arrazoiagatik, berak direlako momentu horretan familiaren egoera hobetzearen erantzulea. Errealtatea ezkatutu behar izateak eragina izan dezake gazte horien egonkortasun emozionalean eta psikologikoan eta horrek, aldi berean, eragina dauka beren hezkuntza-ibilbidean (Manzani eta Arnoso, 2014).

Gure azterketa-testuinguruari dagokionez, hau da, Euskal Autonomia Erkidegoari (EAE) dagokionez, Gipuzkoak bakarrik jasotzen ditu,

2015/2016 ikasturtetik aurrera, egoitza-harreretan dauden haur eta nerabeen hezkuntza-eremuko datuak modu sistematiko batean (Miguelena, 2019). Datu horiek bat datoz aurrez aipatutako ikerketen emaitzekin, baina hizkuntza-faktoreak, bigarren hizkuntza ofizial bat izateak alegia, hezkuntza-eremuan eragina duela ikusi da. Bestela ere, EAEko egoitza-harreretan artatutako hezkuntza eremuari buruzko ikerketek artatutako haur eta nerabeen hezkuntza-erronkak agerian utzi dituzte: ehuneko txikiagoan aurkitzen direla adinaren arabera dagokien mailan (Miguelena, 2019), eskola-desoreka handiagoa (Muela *et al.*, 2013) eta iraupen laburreko hezkuntza-ibilbideetara zuzendu ohi direla egiaztatu da (Epelde, 2016; Miguelena, 2019; Rodriguez, 2022; Bastero *et al.*, 2022).

2.2.1. Bigarren Aukerako Eskolak, arrakasta akademikorako zubi gisa

Egoera honi erantzuna emateko Bigarren Aukerako Eskolen lana aipatu behar dugu. Bigarren Aukerako Eskolek hezkuntza eremuan aukera desberdinak eskaintzen dizkiete enplegurik ez duten edota eskola-porrota izan duten 15-29 urte bitarteko gazteei. Eskola horiek, ikuspegi berritzaile batean oinarritutako eredu pedagogikoa erabiltzen dute bertako ikasleak prestatzeko. EAEn 10 agiridun Bigarren Aukerako Eskola daude, horien artean Peñasal Kooperatiba eta Fundación Adsis daude, ikerketa honetako testuingurukoak direnak, hain zuzen ere.

1. taula

Bigarren Aukerako Eskolak, EAR (Bigarren Aukerako Eskolen web orrialde ofizialeko datuetatik egokitua)

Hiriburua	Ikastetxearen izena	Erakundea
Araba	OLH Adsis Gasteiz	Fundación Adsis
	Escuela Micaela Portilla	Micaela Portilla
Bizkaia	OLH Adsis Getxo-Leioa	Fundación Adsis
	Centro de Formación, Orientación y Empleo Bilbao	Fundación Adsis
	Peñasal Kooperatiba Bilbao	Peñasal Kooperatiba
	Peñasal Kooperatiba Markina	Peñasal Kooperatiba
	Instituto Municipal FP Básica Basauri	Fundación Adsis
Gipuzkoa	Ortzadar ikastetxea	Fundación Ortzadar
	Centro Usabal-Tolosa	Peñasal Kooperatiba
	OLH Adsis Donostia	Fundación Adsis

Jakin badakigu, hezkuntza-maila gizarte-bazterketan eragina duen faktore bat dela, are gehiago babes-neurri baten menpe dauden haur eta nerabe horien kasuan; izan ere, funtsezko babes-faktore bihurtzen da (Miguelena *et al.*, 2022). Beraz, EAEn Bigarren Aukerako Eskoletan ikasten duten gazteen hezkuntza-ibilbideak aztertzea, orain arte ezkutuan egon den gai bati eustea da, hari ikusgarritasuna emanaz.

3. HELBURUAK ETA METODOLOGIA

Artikulu honetan doktoretza-tesi baten emaitza batzuk aurkezten dira (Rodríguez, 2022). Tesi horretan, EAeko egoitza-harreretan adin-nagusitasunera iritsi diren gazteen hezkuntza-eremua ezagutzea duen helburuari erantzun nahi zaio, zehazki, egiten dituzte hezkuntza-ibilbideen zergatia ulertzea eta hezkuntza alorrean eragina izan dezaketen faktoreak identifikatzea.

3.1. Metodologia

Ikerketa paradigma interpretatzaile batetik planteatu da, non gazte tute-latu ohien egungo errealitatea ezagutzea eta ulertzea duen helburu. Gizarte-zientzien esparruko ikerketetan, oro har, eta haurtzarolari eta nerabezarolari buruzko bizi-esperientziez ari garenean, bereziki, ezinbestekoa da kontaktuzun horietako protagonistei ahotsa ematea. Garrantzitsua da EAeko haurrak eta nerabeak babes-sistemaren erabiltzaile izan diren gazteek bizitako errealitatea entzutea, sistema horretan izan duten esperientzia sakon aztertzeke eta haien hezkuntza-ibilbidean eragina izan duten faktoreak ezagutu ahal izateko.

Metodologia kualitatiboa erabili da arestian aipatutako helburua lortzeko. Ildo horretan, elkarrizketak erabili ditugu parte-hartzaileen alderdi subjektiboei buruzko informazioa biltzeko teknika gisa. Elkarrizketa motari dagokionez, elkarrizketa erdiegituratuak aukeratu ditugu beharrezko informazioa lortzeko. Elkarrizketak egin aurretik, elkarrizketetan landu nahi genituen gai eta azpigai garrantzitsuei buruzko gidoia diseinatu dugu, baina elkarrizketatuek egin behar zituzten galdera zehatzak mugatu gabe (Penalva *et al.*, 2015).

3.1.1. *Partaideak*

Ikerketa hau EAeko bi Bigarren Aukerako Eskoletan eraman daurrera, Peñascal Kooperatiba eta Fundación Adsis, hain zuzen ere. Bi eskola hauek EAeko hiru hiriburuetan sakabanatuta daude, 1 Araban, 5 Bizkaian eta 2 Gipuzkoan.

22 gazteen eta 15 profesionalen ahotsak izango dira artikuluko protagonistak. Gazteei dagokienez, 20 mutil eta 2 neska ziren, 18,77 urteko batez besteko adina zutenak; 21 gaztek erreferente heldurik gabe migratu zuten EAera, horietatik 20 Marokokoak ziren eta bat Kamerungoa. Elkarrizketatu bakarra zen EAEn jaioa.

Profesionalen ezaugarriei dagokienez, 9 emakume eta 6 gizon izan ziren parte-hartzaileak, beren batz besteko adina 45,4 urtekoa zen, 62 urte zituen parte-hartzaile helduenak eta 29 urte gazteenak. Eskoletan zuten lan esperientziari dagokionez, 13,2 urtekoa batz besteko lan esperientzia zuten. Formazioari dagokionez, titulazio mota desberdin zituzten, hala nola, irakasle-ikasketetan, geologian edo filosofian lizentziatura, eta, gainera, Lanbide Heziketako ikasgaiekin zerikusia duen titulazioaren bat ere, adibidez, mekanikako edo soldadurako goi-mailako gradua.

4. DATUEN ANALISIA

Elkarrizketen analisia, metodo deduktibo-induktibo bidezko kategorizazio-sistema baten bitartez egin da; hau da, gure marko teorikoan oinarritutako kategoria zabal batzuetatik abiatu ginen eta, horiek oinarri gisa hartuz, landa lanaren beharren arabera eraldaketak egin genituen. Horri esker, landa-lanetik ateratako datuak kategoria desberdinetan kokatzeko eta, ondoren, haien azterketa egiteko aukera izan genuen (ikus 2. taula).

2. taula

Datuen analitiko ateratako dimentsioak eta kategoriak

Dimentsioak	Kategoriak
Familia faktorea	Familia-presioa Familien espektatibak Zor ekonomikoa
Faktore pertsonalak	Aurretiatzko bizipenak Hezkuntzarekiko autokontzeptua
Hezkuntza-sistemeekin lotura duten faktoreak	Bigarren Hezkuntzako Eskolen metodologia Hizkuntza-zailtasunak

5. EMAITZAK

5.1. Bigarren Aukerako Eskoletara iristen den profila eta zergatia

Elkarrizketetan parte hartu zuten profesional guztiei, haien eskolatan ikasten diharduten gazte tutelatu ohiek, zer hezkuntza-ibilbidetan jardun dutengaldetu genien. Aipatu beharra dago, aspektu hori gazteekin ez genuela jorratu. Profesional gehienek, ibilbide hori pertsonalizatu bezala definitzen dute, non ikasle bakoitzaren aurrezagutzetan oinarritzen den, Aritzen¹ (profesionala) hitzetan «se busca ese itinerario personalizado y se busca ver de dónde parten para ver donde pueden llegar». Ildo beretik, parte-hartzaile batek, halako gazteei ikastetxera iristen direnean hasierako hezkuntza mailaren diagnostiko bat egiten dietela adierazi zuen, gazte autoktonoen kasuan, irakurketa, idazketa, matematika eta halako oinarrizko gaitasunak ebaluatzen dituzte, gazte etorkinen kasuan, berriz, gaztelania mailan jartzen dute arreta, izan ere, «a partir de ahí continuar y que cada uno vaya a su ritmo e intentar fomentar que cada uno vaya aprendiendo lo máximo posible» (Aritz, profesionala).

Arreta gazte hauen hezkuntza-mailan jartzen badugu, profesionalak bereizketa garbia egiten dute gazte autoktono eta etorkinen artean. EAEn jaiotako gazteen kasuan, elkarrizketetan hezkuntza-sistema arautuan aldez aurretik emandako irakaskuntzaz hitz egiten da, izan ere, normalean eskola-porrota pairatu dutela azpimarratzen da. Era berean, profesionalak, zenbait gazte Eskolatze Osagarriko Programetatik datozela adierazten dute, hau da, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBH) matrikulatuak daudela baina bitartean OLH ikasketak egiten dituztela Bigarren Aukerako zentroetan. Hala ere, ibilbide hori egiten duten pertsonak gazteenak direla aipatu dute, beste batzuek, berriz, zuzenean OLH ikasketak egiteko izena ematen dutela. Azkenik, Erdi-mailako Lanbide Heziketara sartzea lortzen duten gazteen kopurua txikia dela argitu dute.

«Algunos alumnos vienen desde a complementaria que son los chavales más jóvenes, otros vienen de la FPB (Formación Profesional Básica) que son dos años. Luego, hay circunstancias personales, por ejemplo, hay gente que hace FPB y cuando hacen las practicas les hacen una oferta laboral y la cogen, y otros te dicen “mira, yo tengo que trabajar” y es super entendible. (...) hay alguno de ellos que conseguimos que hagan un grado medio (Itziar, profesional).»

¹ Erabilitako izen guztiak, profesionalenak zein gazteenak, izengoitiak dira.

Aldiz, gazte etorkinen kasua oso bestelakoa dela aitortu dute profesionalak. Gehienak beren herrialdetik ikaskuntza arautu gutxiarekin iristen direla diote. Profesional baten hitzak mahaigaineratuz, «batzuk eskola koranikoetatik edota inolako ikaskuntzarik gabe datoz» (Sara, profesionala). Oro har, Bigarren Aukerako Eskoletan araututako eskoletatik igaro gabe matrikulatu ohi dira, «DBHko ikastetxe batzuetan sartzen dituzte, baina neska-mutil horiek ez dute bertan ezer egiten, gaztelania ikasi behar dutelako» (Sara, profesionala). Profesional batzuek Bigarren Aukerako Eskolen aurretiko prestakuntza bati buruz hitz egiten dute; alde batetik, babes-sisteman jaso ohi duten prestakuntza aipatzen da, batzuentzat irakaskuntza-ikaskuntza prozesua bertan hasten zela azalduz. Bestetik, ikasturte erdian iritsi diren gazteak eta hezkuntza-sisteman matrikulatzeko aukerarik ez dutenak, Bigarren Aukerako Eskoletan prestakuntza jaso ahal izateko aukera aurreikusten da

«Se le mete en lo que nosotros llamamos un itinerario formativo, entra en taller, al aula con algún otro grupo o se crea un grupo y aunque no está oficialmente matriculado, nosotros le vamos acompañando y vamos haciendo un previo para que luego pueda empezar por una FPB (Ane, profesionala).»

Orokorrean, profesionalen diotenari jarraikiz, behin OLH amaitzean, gazte tutelatu ohiak maila horretan geratzen dira «el CFPB la suelen acabar, yo diría que acaban en un 70% o un 80%» (Aitor, profesionala). Hala ere, hezkuntza-ibilbide luzeagoak ere aipatu izan ziren elkarrizketetan, Erdi-mailako edo Goi-mailako Lanbide Heziketa, esaterako. Profesional batek zioen bezala:

«Alguno llega para el medio, e incluso lo acaba. Y creo que incluso alguno estudió un grado superior. Pero no es la norma. La norma es que se quedan ahí, se quedan en las CFPB básica. Alguno incluso saca lo que es el taller y la otra parte no por lo que se queda con un título de profesionalidad, digamos, pero no es el título que le da acceso a los grados medios (Aitor, profesionala).»

5.2. Hezkuntza-ibilbidean eragina duten faktoreak

Profesionalak, adierazi dute hainbat faktoreren ondorioz jarraitzen diotela gazteek aurrez aipatutako hezkuntza-ibilbideari. Ibilbide horri jarraitzearen arrazoia osatzen duten faktoreen artean hiru azpimarratuko genituzke: 1) familia faktorea; 2) faktore pertsonalak eta; 3) hezkuntza-sistemarekin lotura duten faktoreak. Hurrengo lerroetan faktore bakoitza aztertuko dugu profesionalen eta gazteen ikuspegitik.

5.2.1. *Familia-faktoreak*

Profesionalei egindako elkarrizketetan argi ikusi da, babes-sisteman artatuak izan diren gazteen familia-egoerek, hezkuntza-eremua eta hezkuntza ibilbidea baldintzatzen duten faktoreetako bat dela. Ilargik (profesionala), aurreko hau ondo azaltzen du: «es tristísimo, pero según donde nazcas o según en qué familia, vas a tener más oportunidades de hacer unas cosas o hacer otras». Profesionalek diotenez, familia faktorea babes-sisteman artatuak daudenetik, hemendik ateratzen diren arte eragiten du.

Parte-hartzaile profetionalek, familiareen egoerak, gazteek ikasketak lortzean izan dezakeen eragina azpimarratzen dute. Alde batetik, familiak zailtasun egoeraren bat izatearen ondorioz gazteek ikasten jarraitu nahi izan arren, ezin izan dutenaren adibideak topatu ditugu «algunos, quieren seguir formándose, quieren hacer una ESO, igual eran chavales que les gustaba, pero que, por dificultades familiares, han tenido complicaciones y no han podido acabar» (Paula, profesionala). Bestalde, ondoren ikusiko dugun bezala, batzuetan, familiareen egoera ekonomikoak gazteek jarraitu beharreko bidea baldintzatzen duela azaleratu da. Gazte etorkinen kasuan, ezinbestekoa dute laneratzea familiei laguntzeko, zor ekonomiko bat dutela sentitzen dute eta hezkuntza-ibilbide laburragoak egitera behartuta sentitzen dira.

5.2.1.1. FAMILIA-PRESIOA

Profesional gehienek, familiek gazte etorkinei egiten dieten presioaz hitz egiten dute. Presio hori, kasu askotan, familiek migrazioaren helmugako herrialdearen errealitateari buruz duten informazio faltagatik edo eskasagatik hasten da; gazteek ez diete beren familiei egia osoa kontatzen, haientzat porrota izango litzatekeelako «siempre les van a decir que están muy bien, que tienen de todo, nunca les van a contar lo mal que están. Ellos no van a ser unos fracasados» (Paula, profesionala). Gazteek migratutako herrialdean bizitza ona dutela adierazten diete familiei, orokorrean, egoera kontrakoa denean, eta hori gazteentzako presioa bilaketzen da. Aneren (profesionala) aburuz: «la presión emocional de decir, «estoy bien» la tienen todos, o casi todos... aunque estén tirados debajo de un puente, pero necesitan demostrar en su familia que están bien, no ser una carga emocional para la familia».

Familiareen aurrean ondo egotearen presio emozional horrek, gazte etorkinei egindako elkarrizketetan ere islatu da. Berezi, elkarrizketatutako gazte batzuek oso asimilatuta zuten beren familiari bere egoeraren berri ezin eman hori. Gazteek ziotenez, beren familiak egoera okerragoan zeuden eta ezin zieten bizitzen ari ziren egoera azaldu. Gazte batzuen hitzak gurera ekarriz:

«Si tú vas a donde tu familia diciendo que estás mal, es lo mismo que nos dicen ellos, tú sabes que tu familia lo está pasando muy mal y no te lo dicen. No lo dices (Yassin, gaztea).»

«No puedes... No vas a ir a decir a tu familia que estás muy jodido (Rafa, gaztea).»

5.2.1.2. ETORKIZUNERAKO ESPEKTATIBAK

Profesional-taldeen arabera, gazteek bizitzen duten egoera edo errealtatea familiei ez adieraztea, familiek egiazkoak ez diren errealtatearen itxaropenak edo espektatibak izateko arrazoietakoa nagusia da. Profesional baten aburuz (Itziar), migrazio prozesuaren espektatibek, errealak ez baitira, gazteei presio handia eragiten diete, batez ere arrazoi ekonomikoengatik. Itziarrek (profesionala) gai hau era zehatzean argitzen du:

«Creo que les cuentan que están “txatxi piruli” y no es cierto. Vienen y no están bien, porque están en un centro de menores y cuando están en el centro ni tan mal, pero luego salen y es un batacazo de la realidad; porque, se quedan en la calle, de un día para el otro cumplés los 18 y te quedas en la calle. A nadie le apetece decir que estás mal, no cuentan la realidad y luego vienen las presiones familiares. Como ellos no cuentan la realidad, pues te cuentan «joe mi ama me dice que como no mande 300 euros mi padre está en el hospital y se va a morir porque no le dan medicamentos.»

5.2.1.3. ZOR EKONOMIKOA

Hainbat elkarrizketatan ere, familiarekiko zor ekonomikoa aipatzen da. Elkarrizketatutako profesionalen arabera, gazte etorkin askok beren familiak diru asko xahutu zutela migrazio prozesua egiteko adierazten dute «pensamos que vienen así sin más, pero hasta para venir en patera para morir en el mar, tienen que pagar. Entonces, hay familias que hacen una inversión fuerte y esos chavales están en deuda económica con las familias» (Ane, profesionala). Migrazio prozesua, askotan, arrazoi ekonomikoengatik egiten dute, familiek beren egoera hobetzea nahi dute eta hori lortzeko gaztea migratzera derrigortzen dute: etorkizun hobe baten bila dator, dirua lortzea du helburu eta, ondoren, dirua hori familiari bidali behar dio. Aitorrek (profesionala) honela adierazten du egoera: «ellos y ellas tendrían que estar mandando dinero... De una forma o de otra sus familias han apostado porque ellos y ellas vinieron aquí de una manera o de otra para mejorar ellos y ellas y también la familia».

Gazte etorkin batek, Assif, elkarrizketan, familiaren presioa sentitzen zuela azaleratu zuen. Argitu zuenez, familiak diru asko gastatu zuen gazteak migrazio prozesua egin zedin, eta, normalean, zer egoeratan aur-

kitzen den galdetu ohi diote gazteari behin hemen egonda, dirua bidal dezan. Sentitzen duen presio horren eraginez, gazteak dena uztea eta Marokora itzultzea pentsatu ere egin du. Haren hitzak berreskuratuko ditugu:

«Algunas veces pienso que voy a dejarlo todo, porque algunas veces llamo a mi familia y es que, cuando yo me he ido de Marruecos, han pagado para llegar aquí, han pagado un montón de dinero, pero por eso ahora me dicen que: ¿cómo va? (Assif, gaztea).»

Azkenik, aurkeztu dugun egoera ikusita, eta familia-erreferenterik gabe migratu zuten gazte askoren helburua familiari dirua bidaltzea dela kontutan izanda, proposatzen zaien hezkuntza-ibilbidea laburragoa izaten da, lan-munduan lehenbailehen sartu ahal izateko «las familias están un poco empujando también a eso, tienen cierta necesidad en su país y lo ven como una esperanza» (Aritz, profesionala).

Azken finean, esan daiteke profesionalak babes-sistematik atera diren gazteen prestakuntza bideratzeko kontuan hartzen duten faktoreetako bat familiaren presioa dela. Jonek (profesionala) honela azaltzen du: «Si vemos que lo que quiere realmente es trabajar y que realmente la disposición económica y/o familiar no es la adecuada para seguir formándose, pues le ofrecemos un curso más cortito».

5.2.2. *Faktore pertsonalak*

Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbidean eragiten duen bigarren faktorea, talde horren ezaugarriekin zerikusia duena da. Ildo horretatik, hurrengo lerroetan, azaleratu diren gazteen ezaugarriekin zerikusia duten faktoreen kategoriak eta azpikategoriak azalduko ditugu; hala-koak bereziki, Bigarren Aukerako Eskoletako hezkuntza-taldeei egindako elkarriketetan plazaratu dira. Hori horrela, babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragina duten aldez aurreko esperientzia pertsonalak azpimarratuko ditugu, baita eskola horietara heltzen diren hezkuntza autokontzeptua ere; azken hori, eskuarki, kolektibo horri buruzko gizarte-etiketen eta irudikapen sozialaren ondorio da.

5.2.2.1. ALDEZ AURREKO BIZIPENAK

Profesionalak argi utzi dute EAEn jaiotako gazteak Bigarren Aukerako Eskoletara eskola-uzte goiztiarragatik iristen direla, lagun taldeak edo kontsumoaren eraginagatik bultzatua. Unai honela azaltzen du: «pues estos o vienen de que han dejado los estudios hace mucho tiempo por compañías, o por consumos. Si no han dejado los estudios, les han metido alguna clase de diversificación». Horrez gain, argitu dute lan egiteko premia handirik ez

dutela, baina bai arautu gabeko esparru batean trebatzeko «pues por la secundaria y el bachillerato o la universidad yo no voy a poder ir, pero sigo con la parte formativa» (Ane, profesionala).

Bestalde, profesionalak lan egiteko beharra edota gogoia duten gazte migratzaileez mintzo dira: «hay un sector, una proporción de jóvenes migrantes que están un poco empujados a «me quiero poner a estudiar, quiero hacer unas prácticas y ponerme a trabajar»» (Aritz, profesionala). Hezkuntza-taldeek erreferenterik gabe etorri diren gazte horien esperientziak gaineratu dituzte, bai beren herrialdeetan bizitakoak, bai Espainiako estatura iritsi arte egin behar izan duten ibilbideetakoak, dudarik gabe gazteek autokontzeptua hain hondatuta edo gutxi landuta egotearen arrazoia izan daitekeelako. Pairatu behar izan duten guztia dela medio, mochila batekin datozela adierazi dute: «han tenido que sufrir cosas y vivir cosas que nadie tiene que vivir y menos con 16 años, 15 o 14, esa es una mochila que les pesa» (Itziar, profesionala). Halaber, aipatu beharra dago migratu duten gazte asko beldurrez eta mesfidantzaz etortzen direla, eta, era berean, hizkuntza ez jakiteak fidagaiztasun-sentimendua areagotu egiten duela «no entender lo que te están diciendo te genera desconfianza» (Paula, profesionala).

Esperientzia horiek eta hizkuntzaren zailtasun erantsia gorabehera, el-karrizketatuek argitu dute gehienak oso motibatuta datozela, familiei dirua bidaltzeko helburu argiarekin. Hala ere, badira beren herrialdeetan gure errealitatearekin bat ez datorren panorama bat marraztu zietelako etortzen direnak, itxaropen eta segurtasun ekonomikoko errealitate bat, baina aurkitzen duten agertokia ez da imajinatu edo kontatu zietena.

«Entonces, vienen aquí porque han oído que hay ayudas o que el dinero cae del cielo. Allí les cuentan una realidad de aquí que muchas veces no tiene nada que ver, luego no es tan fácil (Paula, profesionala).»

5.2.2.2. HEZKUNTZAREKIKO AUTOKONTZEPTUA

Gazteen ezaugarriekin lotutako faktoreen artean, profesionalen taldeek gazteen hezkuntza-eremuan eragiten duen bigarren kategorian bat identifikatzen dute. Profesionalen taldeen arabera, Bigarren Aukerako Eskoletan sartzean gazteek beren eskola-gaitasunari buruz zuten autokontzeptuak, hau da, beren buruaz zuten irudiak, eragina izan dezake haien hezkuntza-eremuan. Profesionalen erantzun gehienek esparru bera azpimarratzen zuten, non gazteen kolektiboaren autoestimua eta autokontzeptua oso maila baxuetan kokatzen diren. Profesionalak honela deskribatzen zuten gazteen autoestimua: «muy estropeada» (Itziar, profesionala) «por los suelos» (Ane, profesionala). Aitorrek zera azaltzen zuen (profesionala): «cuando entran aquí, muchas veces dicen, es que no quiero, no sé o no valgo para hacer nada».

Aztergai diren ikasleek hezkuntza-autokontzeptua hain hondatuta izatearen arrazoiaren artean, eskolan aurretik izandako esperientziak aipatzen dira. Hezkuntza-taldeen gazte migratzaileei buruz hitz egitean, datozen prestakuntza-maila eskasagatik gehienek lotsa sentitzen dutela adierazi dute.

«Gehienetan lotsa izaten dute, lotsa sentitzen dute beraien formazio faltagatik, orduan gelan ez dira gustura egoten, zergatik konturatzen dira edo kontziente dira ez dakitenaz gelan, ba irakurri, idatzi, gauza horietan... Guri etortzen zaizkigun ia gehienak ez dute ondo idazten beraien hizkuntzan, orduan, hortik hasita ba, lotsa (Sara, profesionala).»

Gazte kolektiboak ez du bigarren faktore hau esplizituki elkarrizketetan aipatu, baina oro har, elkarrizketetan Movidek (gaztea) hezkuntza-autokontzeptua positiboa duela ikus dezakegu, eduki berriak ikastea gusatzatzen zaiola eta azkar ikasten duela aipatzen baitu: «pues no sé qué voy a estudiar... pero, aprender... o sea... soy una persona que aprende rápido y me gusta aprender más cosas» (Movid, gaztea).

EAE n jaiotako gazteen kasuan, hezkuntza-taldeen porrotaren etiketei buruz hitz egiten digute: «vienes pues eso de que te han puesto la etiqueta de fracaso, fracaso, fracaso» (Ilargi, profesionala), baita eskola-absentismoaren errealitateaz ere «hay chavales que han sido absentistas» (Arrate, profesionala), eta familiak zein ikastetxeak albo batera utzi izanaren sentimenduaz ere: «en muchos momentos han sido expulsados, no solo de su familia sino de los centros, porque, han tenido comportamientos, pues que en la ESO no se permite. Ellos están acostumbrados a que les den la patada y no se fían» (Paula, profesionala).

Profesionalen arabera, EAEko gazte gehienak DBHtik datoz, gelako azkenak izatearen sentimenduekin. Sentimendu hori irakasleengandik sortzen edota hautematen diren etiketetan oinarritzen da. Aneren hitzetan (profesional): «vienen de ser el último de la clase, en general, están un poco como anulados como apartados, como «vale, yo sé que no voy a poder», o ellos perciben que el profesorado ha dicho «este no va a acabar». Profesional horrek, aipatu du, ez dela soilik etiketa bat, rol hori barneratuta etortzen dira Bigarren Aukerako Eskoletara: «soy el 0, y además, no voy a poder ser otra cosa» (Ane, profesionala). Beraz, profesional batzuk ados daude sentimendu negatibo hori muga psikologiko bat izan daitekeela.

«Pero si tienen una limitación psicológica de que ya vienen pensando, de que no, que no pueden. Pero realmente no tiene por qué. Tienen un techo que no se ve y además están haciendo un proceso muy bonito y ves cómo van avanzando. Ves que cuando se está acercando al final ellos mismos se dan situaciones para que no, no, no lo consigan. O sea, dificultades. Yo creo que es ese miedo a hacer (Miren, profesionala).»

5.2.3. *Hezkuntza-sistemeekin lotutako faktoreak*

Peñascal Kooperatibako eta Adsis Fundazioko hezkuntza-taldeek gazte horiek hezkuntza-sistema arautuaren barruan prestakuntza amaitzeko zailtasunak dituztela azpimarratu dute. Hala ere, profesional batzuek gazteek ikasketengatik apustu egin behar dutela diote, baina gazte batzuek eskola-porrota jasan dutenez, hezkuntza-sistematik eskola-graduatuak lortu aurretik ateratzen direla azpimarratu dute:

«Nire ustez, bai saiakera egin behar dutela, baina azkenean 15 urterekin ia deskolgatu egiten dira hortik eta etortzen dira Peñascalera edo gu bezalako zentro batera. Bai saiakera ondo dago baina batzuetan frakasoak esperimentatzen dute, alde horretatik ez dutela DBH beraien zentroan bukatzen. Ahal dutenean etortzen dira lanbide heziketara (Sara, profesionala).»

Beste herrialde batean jaiotakoek gazte parte-hartzaileen kasuan, 16 edo 17 urterekin etorritakoak ere baditugu, eta haiek diotenez, nahiz eta beren nahia hezkuntza-sisteman sartzea izan, adina dela eta, ezin izan dute gure lurraldeko hezkuntza-sistema arautuan sartu. Hamiden (gaztea) hitzetan: «yo llegué con 17 años y no puedes entrar al colegio para hacer la ESO».

Elkarrizketatutako profesionalen arabera, gazte kolektibo horrek hezkuntza arautua ez amaitzea, uztea edo, ikusi dugun bezala, kasu batzuetan, araututako hezkuntza-sistematik ez pasatzea, hainbat faktoreren ondorioa da. Hurrengo lerroetan, gazte horiek prestakuntza arautuaren barruan ikasten jarraitzea oztopa dezaketen faktoreak aztertuko ditugu; zehazki, ikastetxeen metodologiaz eta gazte migratzaileen kolektiboaren hizkuntza-zailtasunez hitz egingo da.

5.2.3.1. BIGARREN HEZKUNTZAKO IKASTETXEEN METODOLOGIA

Emaitzek agerian uzten dute gazteen beharretara eta ezaugarrietara egokitu den metodologia baten beharra, eta ez ikastetxeek duten kontrako joera. Horrez gain, prestakuntza arautuan zehar laguntza ematearen garrantzia aipatu da, bai eta laguntzeko baliabide pertsonalen beharra ere, bai ikasgelan, bai ikasgelatik kanpo. Hezkuntza-taldeek adierazi dutenez, metodo eta baliabide horiek ez izateak eskola-porrota ekar lezake: «el sistema educativo no valora de dónde parten estos chavales y a dónde han llegado» (Miren, profesionala).

«Al final, al tener nosotros esta metodología tan individualizada, ¿Qué es lo que ocurre cuando sales de aquí y no están un poco bajo nuestra tutela? Que se dan un tortazo. No van a estar tan encima. Entonces, si estos jóvenes nuestros no están preparados para salir a esa enseñanza más reglada tradicional y más formal, pues es un factor que puede impedir que se sigan formando (Aritz, profesionala).»

Era berean, OLH eta prestakuntza arautuaren artean gutxieneko eskakizunez dagokien ezberdintasunaz mintzo dira. Hainbat profesionalak dauden oztopo akademikoak aipatu dituzte; izan ere, gazte askok prestakuntza oso txikia dute, baina prestakuntza arautuan sartzean, eskatzen zaizkien helburu akademikoak lortu ezinak dira kolektibo horrentzat. Errealitate hori kontuan hartuta, profesionalak kolektibo hori prestakuntza praktikoagoetara bideratzearen alde daude, hala nola, ikastaroetara edo moduluetara.

«Pero a mi juicio hay un salto muy grande de donde les dejamos nosotros para seguir con la formación reglada. Cuidado, que luego de ahí es lo que les digo: «O podéis hacer cursos de carretillero o cursos de peluquería, pues más de Lanbide o de módulos de pocas horas», que ahí sí que pueden ir hilando sin esa frustración. Pero para seguir con la formación reglada yo lo veo muy complicado (Unai, profesionala).»

Profesionalekin egindako elkarrizketetan agerian gelditu da, OLHtan emandako hezkuntza-legeriaren aldaketak. Profesional batzuek argitu duteenez, legearen arabera, lehenago eskolatuta egon direnek lehenasuna dutela OLHtan sartzeko. Eskolatu gabe egon direnak, kasu honetan gazte migratzaileez ari gara, matrikulatu daitezkeen arren, azkenak izan ohi dira plaza esleipenean. Ilargik (profesionala) honela azaltzen du egoera: «sí que pueden acceder, pero están dentro de la última opción, con lo cual me da lo mismo, muchas veces se quedan fuera, se siguen quedando fuera... no han estado escolarizados antes y hay dificultad en que entren».

5.2.3.2. HIZKUNTZA-ZAILTASUNAK

Hizkuntza da gazte migratzaileen kolektiboaren hezkuntza-eremuan erabakigarritzat jo den beste faktoreetako bat. Ildo horretan, hezkuntza-taldeek zein gazteen kolektiboak behin eta berriz aipatu dute hizkuntza dela hezkuntza-ibilbideak oztopatzen dituen faktorea: «sí, el idioma, sí» (Jalil, gaztea).

Profesionaletako batek, gazte horiek helmugako herrialdera hizkuntza jakin gabe iristen badira ere, hilabete gutxiren buruan gaztelaniaz defendatzeko gai direla azpimarratzen du. Hala ere, argi mintzatzen direnean, oro har, hizkuntza hori ikasteari garrantzia kentzen diote.

«Pues con todos los MENAs² con el idioma, con el idioma, aunque son la leche, o sea, medio año en Francia y no te sé decir buenas tardes. Y están aquí 4 meses y es alucinante (Unai, profesionala).»

² Familia-erreferenterik gabeko haur eta nerabe migratzaileak izendatzeko erabili ohi den akronimoa.

Profesionaletak batek adierazi zuen familia-erreferenterik gabe migratu duten gazteek faktore oztopatzaile erantsi bat dutela Gipuzkoan, hots, probintzia horretan hezkuntza arautua irakaskuntza-sistema publikoan egiteko ezarritako hizkuntza-eredua³ «aquí tenemos muy pocos lugares para hacer la ESO exclusivamente en castellano, al menos en Gipuzkoa» (Miren, profesionala). Gazteei egindako elkarrizketetan, argi geratu zen gaztelania dela ikastea ezinbestekoa iruditzen zaien hizkuntza, uste baitute euskara ikastea ez dela garrantzitsua beren etorkizunarako: «no es importante, Puedes hablar en castellano, solo sirve aquí, por ejemplo, vas a Madrid sales y dices agur y no te entienden» (Jalil, gaztea). Gazteetatik hiruk aipatu zuten egoitza-harreretan ez zietela euskara irakatsi; bestela ere, kalean bai entzun eta ikasi izan dutela. Gaztearen hitzak gurera ekarriz: «en los pueblos, hablan mucho en euskera» (Assif, gaztea).

Hezkuntza-taldeen gazte horien hezkuntza-ibilbidean gaztelaniaren irakaskuntza-ikaskuntzaren garrantzia aipatu dute. Ildo horretan, zein gaztelania-mailarekin datozen jakiteko, hizkuntzaren lehen balorazioa egin ohi dietela adierazi dute: «se suele hacer una revisión al principio, un diagnóstico con algunas pruebas que tenemos de castellano para ver qué nivel tienen de castellano» (Aritz, profesionala). Hala ere, hizkuntza ikastearen garrantziaz behin eta berriz hitz egin den arren, profesionaletak batek gaztelaniaren prestakuntza-eskaintzarako gailurik edo baliabiderik eza adierazten zuen.

«Nosotros llevamos un montón de años dando clases de castellano subvencionadas por el Ministerio, y nos hemos encontrado que cada vez son más personas las que precisan ese tipo de ayuda. Necesitan trabajar un idioma y nos encontramos con que los recursos cada vez son escasos (Ainhoa, profesionala).»

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Lortutako emaitzek, kolektibo horren hezkuntza-errealitateari buruzko egoera kezkarria agerian uzten dute. Gure ikerketan jasotako datuen eta aurretik aipatutako hainbat ikerketaren arabera, egoitza-harrera babesneurrian artatuak egon diren gazteek eskola-porrota pairatzeko arriskua dute (Fernández-Simo eta Cid, 2020) eta, orokorrean, prestakuntza osagarria egiten dute, hau da, DBHn matrikulatuak daude, baina aldi berean, OLHko kursoren bat egiten dabilta.

³ Gainerako probintzietan ere badago hizkuntza-eredu hori, baina hizkuntza-eredu hori Gipuzkoako ikastetxeetan nagusitzen da, zalantzarik gabe.

Gure datuak bat datoz beste ikerketa batzuekin eta erakutsi dute kolektibo horrek prestakuntza-maila baxuagoa izan ohi duela (Tilbury, 2010; Miguelena, 2019): egokitasun-tasa txikiagoa; errepikapen tasa altuagoa; eta, biztanleria normalizatuarekin alderatuta, absentismo ehuneko handiagoa (Martin eta Jackson, 2002; Cardoso eta Dalbosco, 2010; Montserrat *et al.*, 2015; Miguelena *et al.*, 2022).

Jasotako datuek agerian uzten dute, jatorrizko familiak erreferenterik gabe migratu behar izan duten gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragin zuzena duela. Familia-presioaren eragina azpimarratzen da gazte talde horren ibilbide akademikoan; izan ere, orokorrean, gehienen migrazio-proiektuaren helburu nagusia, familiari laguntzea da, jatorrizko herrialdera dirua bidalita. Presio horrek, hezkuntza-ibilbideak baldintzatzen ditu, helburu hori betetzeko lan-mundura berehala sartu behar dutelako. Egoera hori Epeldek (2017) egindako ikerketan ere jaso zen. Bertan, migrazio horren helburu nagusia, familiari dirua bidaltzea eta haren egoera hobetzea zela argitzen zen. Ezaugarri hori Bravo eta Santos-González (2017), idatzietan ere identifikatu daiteke. Azken horien arabera, arrazoi ekonomikoek eragiten dute migrazio-proiektua eta, beraz, lan-merkatuan sartzea aurretik finkatutako migrazio-prozesuaren helburuak lortzeko bidea da (Martín *et al.*, 2008).

Manzanik eta Arnosok (2014) azaltzen dutenez, migrazio-prozesuak, batzuetan, presioa eragiten die gazteei, arrakastatsua izan behar baitu, familia zaintzako arduradun bihurtzen baitira, familiaren bizitza hobetu behar baitute. Hala, autore horien arabera, presio horrek, batzuetan, familiari herrialde hartzailean bizi diren baldintzei buruzko egia osoa ez kontatzea dakar (kale-egoerak, administrazio-arazoak, etab.). Emaizta horiek lotura zuzena dute ikerketa honetan lortutako datuekin; izan ere, hezkuntza-taldeen argitu dute familia-presio horrek eragin psikologikoa izan dezakeela gazteengan. Gazteetako batek, zehazki, presio horren eraginez bere herrialdera itzultzea ere pentsatu du.

Babes-sisteman artatuak izan diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragina duten faktoreekin jarraituz, haien ezaugarri pertsonalekin zerikusia dutenekin hain zuzen ere, gure emaitzek gazte hauen hezkuntzarekiko duten autokontzeptu eta autoestimua garrantzia azpimarratu dute, ibilbide jakin batzuetatik urratsak ematen jarraituzera bultzatzen duten elementu garrantzitsu gisa identifikatu dira.

Era berean, gure datuen arabera, alde aurreko hezkuntza-esperientziek eragina dute aztertutako autoestimuan. EAEn jaiotako gazteei dagokienez, emaitzek abandonu familiar eta akademikoaren sentimendua izan ohi duela adierazi dute, eta, proportzio handi batek eskola-porrota pairatzeko arriskua duela. Gazte etorkinen kolektiboari dagokionez, faktore giltzarritzat jotzen da hezkuntza-sisteman sartzeko aurretiko prestakuntza urria, edo aurretiazko prestakuntzarik ez izatea. Faktore horrek eragina du beren autokontzeptuan eta autoestimuan, beraz, baita beren hezkuntza-ibilbide-

tan ere. Datu horiek Ferrandis (2009), Cid eta Fernández-Simo (2014) Jariot *et al.*, (2015) eta Miguelena *et al.*, (2021) ikerketetan ere azaldu dira, non gazteek hezkuntza-esparruan eta kolektibo horren arrakasta akademiakoan duten garrantzia erakusten baita.

Begirada DBHko tituluaren lorpenean eragina duten faktoreetan sakonduz, gure datuek adierazten dute eskolak kolektibo horren hezkuntza-esparruan inplikatzeari garrantzitsua dela. Datu horiek bat datoz Montserrat eta Casasek (2012), Cid eta Fernández-Simok (2014), Fernández-Simok eta Cidek (2016) eta Montserratek (2021) adierazitakoarekin; izan ere, beren ikerketek argi utzi dute faktore hori erabakigarria dela gazte hauen eskola-porrotari aurre egiteko. Hori horrela, alde batetik, Bigarren Aukerako Eskoletako hezkuntza-taldean arabera, eskoletan gazteen beharretara egokitu diren metodologiak behar dira, beren ibilbide akademikoan aurrera egiten lagunduko duten metodologiak, eta, hartarako ikasle bakoitzaren egoeran edo errealitatean oinarritutako gutxiengo eskola-eskakizun errealak eta moldagarriak eskatu behar zaizkie. Emaidza horiek Fernández-Simok eta Cidek (2020) aipatutako ideiekin bat egiten dute, haien emaitzen arabera, hezkuntza-sistema ezin da ikasleen errealitate sozialetik kanpo egon, hau da, sistema horren asmoa ezin da testuinguru-egoera, egoera pertsonal eta familiar desberdinetatik datozen ikasleek emaitzak berdina lortzea izan, helburua beste bat izan beharko litzateke. Gure datuen antzera, hainbat lanetan, gazte horien ongizatean eragina duten eragile desberdinen arteko lankidetzaren garrantzia azpimarratu da, hala nola, familien, babes egoitza-baliabideetan lan egiten duten hezitzaileen eta ikastetxeetako irakasleen artekoa. Hau da, erantzunkidetasunaren beharraz hitz egiten da, eta horrek ez bairik gabe, eragile guztiak gazteen hezkuntza-esparrua hobetzeko lankidetzan aritzea eskatzen du (Martin eta Jackson, 2002; Miguelena, 2019).

Hizkuntza izan da bi kolektiboek (gazte eta profesionalek) gazte etorkinen hezkuntza esparruan erabakitzen joan diren beste faktore bat. Lehenik eta behin, araututako hezkuntza-sisteman ikasketetan arrakasta izateko hizkuntza-zailtasuna aipatzen dute datuek; zehazki, gaztelania ez jakitea. Hori gutxi ez, eta hizkuntza hori irakasteko zailtasunak atzeman dira ikerketan; izan ere, horretarako baliabide gutxi daudela aipatu izan dute profesionalek. Emaidza hauek zuzenki lotuak daude Arartekoak egindako ikerketarekin (2021), non hizkuntza-zailtasunek eragina duten pertsona horien kualifikazioan. Hori dela eta, batzuetan, enplegu prekarioen menpe geratzen dira, baita ezkutuko ekonomiaren menpe ere.

Gipuzkoako Lurralde Historikoaren kasuan, profesionaletako batek, euskara faktore eragozle bat bezala aipatzen du, hizkuntza ofiziala izanik, gaztelaniarekin batera bizi delako; hala ere, Gipuzkoako ikastetxe publikoetan euskararen presentzia gaztelaniarena baino handiagoa da. Gure datuek gaztelera irakasteko baliabide urriak daudela azpimarratzen dute, euskararen kasuan zailtasun horiek areagotu egiten dira, eta gazteek ere ez

dute euskararen balioa sentitzen, etorkizunean gaztelera jakitearekin nahikoa dutela pentsatzen baitute. Datu hauek Miguelenaren (2019) doktorego tesian azaldutako errealitatera hurbiltzen dira. Tesi horretan, euskara faktore eragozle gisa identifikatzen da tutoretzapeko gazteen hezkuntza-esparruan. Gainera babes-sistemak duen erronka handietako bat dela aipatzen du, hizkuntzen ikaskuntza, bai euskararena zein gaztelaniarena, beharrezkoa baita gazte horiek gizartean, hezkuntzan eta lanean erabat txertatzeko.

ERREFERENTZIAK

- Ararteko. (2021). *Jóvenes migrantes sin referentes familiares en Euskadi: Diagnóstico y propuestas de actuación*. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_5100_3.pdf
- Bastero, I., Miguelena, J. eta Rodriguez, A. (2022). Gipuzkuako babes sistematik ateratzen diren gazteen helduarorako trantsizioa. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*, 34(1), <https://doi.org/10.1387/tantak.22982>
- Bravo, A. eta Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Cardoso, A., eta Dalbosco, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Cid, X. M. eta Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Corchuelo-Fernández, C. eta Cejudo, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *Revista de Educación Social*, 16.
- Dávila, P. eta Naya, L. M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93. <https://doi.org/10.15572/enco2006.04>
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Domínguez, B. M., Mendizábal, A. eta Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 239-271.
- Epelde, M. (2016). Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre infancia y la adolescencia*, (13), 57-85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Europako Batzordea (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Commu-

- ities. http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf
- Fernández-Simo, D. eta Cid, X. M. (2016). . La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 15-19.
- Fernández-Simo, D. eta Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camiños do empoderamento*. Andavira.
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M. eta Carrera, M. V. (2022). Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España). *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. In C. Vélaz de Medrano (Koord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (83-153. or.). Gráo.
- Gazteen Euskal Behatokia. (2021). Diagnóstico de la situación de la juventud de Euskadi en relación a la emancipación [PDF artxiboa]. https://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/informacion/ovj_emancipacion/eu_def/adjuntos/diagnostikoa_emantzipazioa_20_c.pdf
- Jariot, M., Sala-Roca, J. eta Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP- Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Manzani, L. eta Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. C., Rodríguez, T. eta Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martin, P. Y. eta Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A. eta Vasco, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Miguelena, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M. eta Fernández, S. V. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M. eta Garmendia, J. (2021). ARRAKASTA programa: babes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak

- aukera-berdintasunean egiteko giltza. *Ekaia*, 73-90. <https://doi.org/10.1387/ekaia.22108>
- Mínguez, R., Romero, E. eta Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Estrategias didácticas, inclusión y educación expandida*, 8(9), 23-41.
- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. In S. Ruiz. eta V. M. Martín-Solbes (koord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (67-83 orr.). Octaedro.
- Montserrat, C. eta Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 52, 153-165. <https://doi:10.5569/1134-7147.52.10>
- Montserrat, C., Casas, F. eta Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. eta Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F. eta Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-454. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Muela, A., Balluerka, N. eta Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-205. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- Navarrete, L. (Zuzen.). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Instituto de la Juventud.
- Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarY-ReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- Pachon, C. (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Dulac.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J. y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. PYDLOS.
- Rodríguez, A. (2022). Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Stevens, D. eta Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35(4), 7-13. DOI: 10.1017/S1035077200001231

**Emakumeen ikusezintasuna agerian:
Arkeologia Museoetako errealitatearen azterketa ikuspegi kritiko batetik**

*Women invisibility revealed.
A critical analysis of the reality in archaeological museums*

Teresa Campos-Lopez*¹, Janire Castrillo¹, Itziar Aloria²

¹ Hezkuntza Fakultatea UPV/EHU

² Hezkuntza Saila. Bilbao Bizkaiko Museoak

LABURPENA: Artikulu honetan, Euskal Autonomia Erkidegoko arkeologia-museoetako diskurtsoetan emakumeek duten presentzia eta parte-hartzea eta tradizionalki emakumeekin lotuak izan diren jarduerak aztertu ditugu, testu eta irudi bidezko baliabideen analisia eginez. Kontuan hartzen da jarduera hauek, zaintzari eta komunitateari lotutako ogibideak, gutxietsi egin direla diskurtso historikoetan, eta oro har, ikerketa esparruan ere. Horrela, diskurtso historiko horiek hainbat museo-espaziotan nola transmititzen diren aztertzen da ikerlan honetan. Azterketa misto baten bidez, teknika kuantitatibo eta kualitatiboak erabiliz, eta *ad hoc* sortutako behaketa-tresna bat erabiliz, erakusketa iraunkorretan emakumeen presentziaren eta garapen historikoari egindako ekarpenen ikusgarritasun eskasa baieztatu da. Hartara, narrazio historiko ezberdinen ekoizpenean eta, batez ere, horien zabalkundean genero-ikuspegia txertatzeko estrategiak proposatzen dira. Ezin baita ahaztu museoek garrantzia handia dutela naratiba historikoen transmisioan, eta, gainera, lehen mailako tresna direla hezkuntza informalean eta emakume historiko erreferenteen garapenean.

GAKO-HITZAK: naratiba historikoak, genero-ikasketak, genero-ikuspegia, emakumeen historia, museoak.

ABSTRACT: In this paper, we address the presence and participation of women in the discourses of archaeological museums in the Autonomous Community of the Basque Country, as well as analysing activities traditionally associated with women, through the evaluation of textual and image resources. We take into account that these activities, occupations related to care and the community, have been undervalued in historical discourses and in the field of research. Thus, this study analyses how these historical narratives are transmitted in different museum spaces. Through a mixed analysis, using quantitative and quali-

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Teresa Campos-Lopez. Hezkuntza Fakultatea UPV/EHU. Sarriena Auzoa z/g 48970 Leioa (Bizkaia). – teresa.campos@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Campos-Lopez, Teresa; Castrillo, Janire; Aloria, Itziar (2024). «Emakumeen ikusezintasuna agerian: Arkeologia Museoetako errealitatearen azterketa ikuspegi kritiko batetik». *Tantak*, 36(1), 87-108. (<https://doi.org/10.1387/tantak.25833>).

Jasotze-data: 2023/12/14; Onartze-data: 2025/11/14.

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



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

tative techniques and an *ad hoc* observation tool, we have confirmed the low visibility of women in permanent exhibitions and their contributions to historical development. Strategies are therefore proposed to incorporate the gender perspective into the production of different historical narratives and, above all, into their dissemination. It should not be forgotten that museums play a very important role in the transmission of historical narratives and are a key tool in informal education and the development of female role models.

KEYWORDS: historical narratives, gender studies, gender perspective, women's history, museums.

RESUMEN: En este artículo abordamos la presencia y participación de las mujeres en los discursos de los museos arqueológicos de la Comunidad Autónoma de Euskadi, además del análisis de las actuaciones tradicionalmente relacionadas con las mujeres, a través de la evaluación de los recursos textuales y de imagen. Se tiene en cuenta que estas actividades, oficios relacionados con el cuidado y la comunidad, han sido infravaloradas en los discursos históricos y, en general, también en el ámbito de la investigación. Así, en este estudio se analiza cómo se transmiten estos discursos históricos en diferentes espacios museísticos. Mediante un análisis mixto, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas, y utilizando la herramienta de observación creada *ad hoc*, se ha confirmado la escasa visibilidad de la presencia de las mujeres en las exposiciones permanentes y de sus aportaciones al desarrollo histórico. Así, se proponen estrategias para incorporar la perspectiva de género en la producción de las diferentes narraciones históricas y, sobre todo, en su difusión. No se puede olvidar que los museos tienen una gran importancia en la transmisión de narrativas históricas y, además, son un instrumento de primer orden en la educación informal y en el desarrollo de referentes históricos femeninos

PALABRAS CLAVE: narrativas históricas, estudios de género, perspectiva de género, historia de las mujeres, museos.

RÉSUMÉ: Cet article examine la présence et la participation des femmes dans les récits des musées archéologiques du Pays Basque, ainsi que les activités qui leur sont traditionnellement associées, à travers une évaluation des ressources textuelles et visuelles. Il constate que ces activités, professions liées au soin et à la communauté, ont été sous-estimées dans les récits historiques et, plus généralement, dans la recherche. Cette étude analyse donc la transmission de ces récits historiques dans différents espaces muséaux. Grâce à une analyse mixte, combinant méthodes quantitatives et qualitatives et utilisant un outil d'observation créé spécifiquement pour cette étude, la faible visibilité de la présence des femmes dans les expositions permanentes et de leur contribution au développement historique a été confirmée. En conséquence, des stratégies sont proposées pour intégrer une perspective de genre dans la production des différents récits historiques et, surtout, dans leur diffusion. Il convient de rappeler que les musées jouent un rôle primordial dans la transmission des récits historiques et constituent un instrument de premier ordre pour l'éducation non formelle et la promotion de figures féminines historiques emblématiques.

MOTS-CLÉS: récits historiques, études de genre, perspective de genre, histoire des femmes, expositions.

1. SARRERA

«I am no rewriting the history. I'm using the same facts, figures, events and evidence as we've always had access to, combined with recent advances and discoveries. The difference is that I'm shifting the focus.» (Ramirez, 2022: xiii)¹

¹ «Ez naiz historia berridazten ari. Beti ikusi ditugun egitate, zifra, gertaera eta ebidentzia berberak erabiltzen ari naiz, azken aurrerapenekin eta aurkikuntzekin konbinatuta. Aldatzen ari naizena ikuspegia da» (Ramirez, 2022: xiii). Itzulpen propioa.

Gaur egungo gizartean ondareztat hartzen dira gizarteak baloratu, konterbatu, erakutsi eta zaindu behar dituen elementuak (Fontal, 2013; Fontal eta Martínez, 2016). Eta gizartearen zati handi batentzat definizio partzial eta baztertzaileria izan daitekeen errealitatearen ikuspegi edo ideia bat legitimatzeko, indartzeko eta iraunarazteko elementuak dira. Horrela, ondarea ez dela neutrala uler dezakegu, baizik eta inguratzen duen gizartearen isla dela, eta, horren ondorioz, gizarte horren zerbitzura dagoen tresna bihurtzen dela (Jiménez-Esquinas, 2017).

Testuinguru horretan, Iberiar penintsulako arkeologia zientziaren alorrrak —eta arkeologia feministak batez ere (Bécares, 2020; Díaz-Andreu, 2005; Montón eta Lozano, 2012; Sánchez Romero, 2005, 2023)— aspalditik azpimarratu du historia beste era batera idatz daitekeela eta idatzi behar dela, ikuspegi zabalago batetik (Campos-Lopez *et al.*, 2023; Montón-Subias eta Lozano, 2012). Adierazi izan da sortutako diskurtso historikoe-tan ahanzturan erori direla emakumeak eta baita tradizioz haiekin lotutako jarduerak ere (García Luque, 2008; Sánchez Romero, 2014). Zentzu horretan, emakumeak ez dira aurkeztu izan diskurtso historikoen eragile aktibo gisa, gizarteekin jarraitzeko, komunitate bateko kideak mantentzeko eta zaintzeko beharrezkoak diren jarduerak, ezta belaunaldien ordezkapenarekin zerikusia duen guztiarekin ere (Sánchez Romero, 2005; García Luque, *et al.*, 2023).

Aldiz, jarduera horiek pertsonen bizitzako eguneroko esperientzien funtsezko zati bat izan dira, harreman sozialei loturiko praktikak eskatzen eta sortzen dituzte, dinamika zehatzak izaten dira eta, gainera, denbora jakin batean garatzen dira, egunerokotasunekoan, hain zuzen ere (Sánchez Romero, 2005). Hala ere, arkeologia-zientziaren eta ikerketaren aldetik arreta gutxi jaso dute, kultura askotan, zuzenean edo zeharka, emakumeei egotzi zaizkien lan-moduen azterketak interesik ez duelako izan (Bécares, 2020; Querol, 2001; Querol eta Hornos, 2011; Sánchez Romero, 2005; 2023). Izan ere, esparru ideologiko patriarkal tradizionalak zehaztu zituen emakumeek egin ez zituzten jarduerak, baita beraiei ez zegozkien espazioak ere, eta, gainera, jardueren mailaketa bat egin zuen, gizonekin lotutako funtzioei garrantzia emanez, eta emakumeekin lotutakoei kenduz (García Luque, *et al.*, 2023). Gure ustez, diskurtso historikoetan eta kontakizun arkeologikoetan zaintza-jarduerak ez agertzea paradoxikoa da. Izan ere, jarduera mota horren ebidentzia enpirikoa edozein kultura edo aldi historikotako erregistroaren zati garrantzitsua da —garrantzitsuena agian (Campos-Lopez, *et al.*, 2023; González y Picazo, 2005;).

Beraz, Laura Bécares (2020:187) adierazten duen moduan, jakin behar dugu arkeologiak eta haren dibulgazioak genero-irudikapen partziala ematen duela, gaur egunetik ikusita eta, beraz, gizonen eta emakumeen irudi estereotipatuak aldatu behar direla diskurtso historikoan, genero-ikuspegia landuz ikerketa arkeologikoetan eta baita hauen zabal-kundean ere.

Diskurtso horietara hurbiltzeko guneak dira, besteak beste, historia eta arkeologiarekin lotutako museoak. Nor garen erakusten diguten erakundeak dira, gure historia ezagutzeko aukera ematen digutenak, iragana ulertzen irakasten digutenak erakusketen materialen, testuen eta era guztietako baliabideen bidez oraina ulertu ahal izan dezagun (Campos-Lopez, *et al.* 2023, Bécaries, 2020). Historiak garrantzia du, iraganari buruz ikasten dugunak eragina duelako gure oraingo egituretan, pentsamenduan, garapenean eta ezagutzan, esanahian eta identitatean, eta baita etorkizuneko ekintzetan ere (Clover, 2022).

Museoek ere legitimatu egiten dituzte transmititutako kontakizunak, eragile desberdinen presentzia egiaztatuz eta gertakari historikoetan duten parte hartze maila zehaztuz. (Bécaries, 2020; Campos-Lopez, *et al.*, 2023; González, 2000; Izquierdo, *et al.*, 2014; Jiménez-Esquinas, 2021; Prados eta López, 2017; Querol, 2017; Querol eta Hornos, 2011). Ildo horretatik abiatuta, diskurtso horiek aztertu behar dira, batetik balizko ahuleziak detektatzeko, eta bestetik eragile historikoek transmititzen dituzten diskurtsoetan parte hartzaileek agertzen dituzten indarguneak aztertzeke ere.

Ondorioz, funtsezkoa da esparru horretan lan egitea, genero-itsutasuna gainditzeko bidean aurrera egingo duten ikerketak eta esku-hartzeak garatzea, estrategia feministak aplikatzeko bidean beste urrats bat emateko. Horrela, historian zehar teorikoki mugiezinak izan diren genero-estereotipoak gainditu beharko dira, gure gizartean benetako aldaketa ahalbidetuz. Ikerketa honek, beraz, balorazio- eta kudeaketa-irizpide egokiak eman nahi ditu, ezagutza holistikoan oinarrituta, jasotako diskurtso historikoen joera eta ikusezintasun horiek desberdintasun horiek identifikatu ahal izateko, eta benetako berdintasuna lortzeko inplementazio-estrategiak eta gidalerroak proposatzeko.

Hori guztia kontuan hartuta, hemen aurkezten dugun proposamena honako puntu hauetan justifikatzen da: (i) jasotako arrazoibide historikoak gizartearen zati jakin batek ezarritako premisen arabera egin dira, eta horren ondorioz, bazterkeria gauzatu da, eta, agian, baita kontakizun horietan ekintzaile eta ordezkari izatearen sentimendurik eza ere —emakumeen kasuan, adibidez—; (ii) zientzia eta ondarea —arkeologikoak, kasurako— aukera didaktiko izugarriak dituzten elementuak dira, eta balioan jarri beharko lirateke herritartasun kritikoa eta gizarte berdinzaleagoa eraikitzeke orduan; (iii) ondare-hezkidetzaz bezalako metodologiak erabiltzea (Cacheda, 2019) eta genero-ikuspegia aplikatzea eraldaketa bat lortzera bidean, berdintasunean aurrera egiteko eta, horrela, gizarte demokratikoagoa eta bidezkoagoa eraikitzeke bidea eraikiz.

Hori dela eta, Euskal Autonomia Erkidegoko museoetan aurkeztutako diskurtso historikoan dauden alborapenak eta desberdintasunak identifikatzeko azterlan bat planteatzen da, baita gure historiaren diskurtsoetan berdintasuna lortzeko inplementazio-estrategiak eta —gomendioak ematen dira. Hala, honako ikerketa-helburu hauek planteatzen dira:

1. Emakumeek eta gizonek baliabide museografikoetan duten presentzia aztertzea.
2. Iraganeko funtzio edo jarduerak sexu jakin batekin lotzen diren aztertzea.
3. Hizkuntzaren tratamendua barneratzailea den egiaztatzea.

2. METODOLOGIA

Zehaztutako ikerketa-helburuak lortzeko eta museotakon diskurtsoetan erabiltzen den kontakizun narratibo eta ikonografikoak genero-ikuspegitik nola eraiki diren egiaztatzeko, teknika kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatu dituen esplorazio-ikerketa bat diseinatu da.

2.1. Lagina

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) hiru museotako aldi historiko desberdinetako erakusketa-aretoek osatu dute lagina, lurralde historiko bakoitzeko museo bat hartuta, 1. taulan ikus daitekeen bezala. Datu bilketen lanak eta hauen interpretazioa, 2022 urtean zehar egin zen. Araban, Gasteizen dagoen BIBAT Arabako Arkeologia Museoko erakusketaren historiaurrearen aldia aztertu da. Gipuzkoan erromatarren garaia aztertu da, Irungo Oiasso Museoko erakusketa aretoen bidez. Bizkaian, Erdi Aroko aldia aztertu da Bilboko Arkeologi Museoko erakusketa-aretoetan. Kasu guztietan, erakusketa iraunkorren aretoak aztertu dira.

Museo eta areto horiek EAEko lurralde bakoitzeko museo arkeologiko adierazgarrienak direlako aukeratu dira. Horri esker, proposamen museografiko desberdinetara hurbildu gara, erkidegoko lurralde osoa hartuz eta 3 aro historikori buruzko ikuspegi diakronikoa lortuz.

Arabako Arkeologia Museoak (BIBAT) museoaren funtsen gutxieneko erakusketa bat eskaintzen du, kronologikoki antolatuta eta hiru solairutan banatuta. Azterlan honen helburuen arabera, lehenengo eta bigarren solairuak aztertu dira, Historiaurreari eta Burdin Aroari buruzkoak, hurrenez hurren. Erakusketak minimal estiloa jarraitzen du, beira-arasetan arkeologia piezak bilduz, eta testu edo ilustrazio gutxiren laguntzarekin, hasierako azalpen-panel bat bakarrik erabiliz (Fernández Bordegarai, 2017).

Oiasso Museoa bere osotasunean aztertu da, Oiasso hiri zaharrean, egungo Irunen, erromatarren garaiari eskainia baitago oso-osorik. Sarrean dagoen beira-arasa batek Gordailu izena daramana, biltegiko objektuak erakusten ditu, gai konkretu bati buruzko ikuspegi orokorra emanez. Ondoren, gaika antolatutako 3 areto daude: *Erromatarren eragina* aretoak baskoien mundu indigena erakusten du, eta haren eta erromatar kolonizatzaileen artean izandako lehen harremanak ikustea du helburu; *Portua*

izena daraman aretoak, berriz, merkataritzaz eta arrantzaz hitz egiten dituzten material arkeologikoak biltzen dituzten beira-arasek osatzen dute. Azkenik, *Oiasso* izena daraman aretoak erromatarren Goi Inperio garaiko hiri baten eguneroko alderdiez dihardu: elikadura, jantziak, idazkera, aisia edo sinesmenak bezalako arloez hain zuzen ere. (Urteaga, 2017).

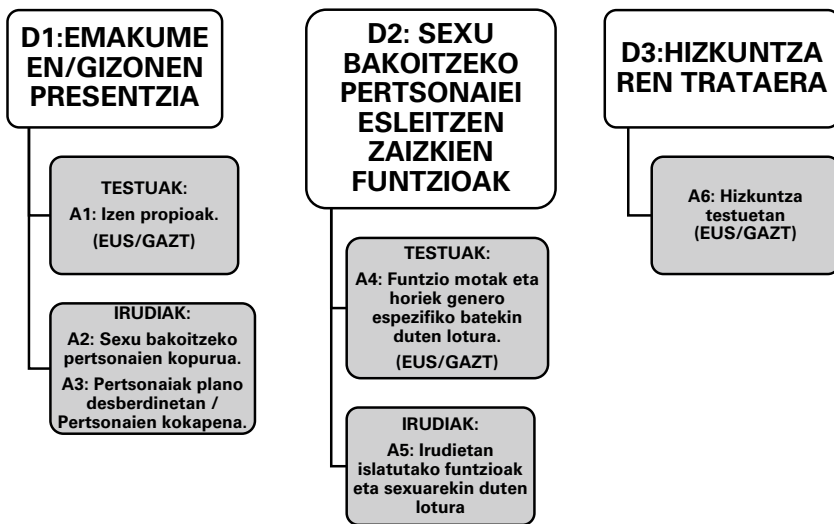
Bilboko Arkeologi Museoari dagokionez, bi solairutan banatuta dago. Erakusketa iraunkorra, bigarren solairutik hasten da, Historiaurrea eta erromatarren garaiarekin. Lehenengo solairuan, Erdi Aroari, Aro Modernoari eta arkeologia kudeatzeko tresnak biltzen dituen gun txiki bati buruzko espazioak daude (García Camino eta Madarieta, 2017). Esan bezala, museo honetan Bizkaiko Erdi Aroari eskainitako espazioak aztertu dira, zeinetan edukiak hainbat euskarriren bidez lantzen baitira, hala nola aztarnategietako objektuak dituzten beira-arak, informazio-panelak edo multimedia-baliabideak.

2.2. Datuak hartzeko tresna eta analisi-prozedura

Arestian aipatu den moduan, museoan analisia, datuen bilketa eta interpretazioa 2022an garatu zen. Ildo berean, datuak lortzeko, analisirako eta erregistrarako *ad hoc* txantilo bat sortu da, aztertutako museoan diskurtso narratibo eta ikonografikoak islatzen dituzten alderdiak ebaluatzeko. Txantilo hori 6 aldagaik osatu dute, 3 dimentsiotan antolatu dira eta ondoren zehaztutako alderdiak aztertzea bideratu da (1. irudia):

1. Dimentsioa: gizonen eta emakumeen presentziari buruzko baliabideak.
 - A1. Testuetan agertzen diren sexu bakoitzeko pertsona-izenen kopurua, gaztelaniaz zein euskaraz.
 - A2. Irudietan agertzen diren sexu bakoitzeko pertsonaien kopurua.
 - A3. Sexu bakoitzeko pertsonaien lekua irudietan, kategoria hauetan taldekatu dena: a. erdigunean, b. osagarri gisa edo c. alde batean.
2. Dimentsioa: irudikatzen diren jarduera motak eta horiek genero espezifikoko batekin duten lotura.
 - A4. Testuetan sexu bakoitzeko pertsonaiei egotzen zaizkien funtzioak, gaztelaniaz zein euskaraz:
 - a. Izate maskulinoei lotutako funtzioak, maskulinoa erabiliz.
 - b. Esleipen argirik gabeko funtzioak, maskulinozat har daitetzeenak, maskulino generikoa erabiltzen baita.
 - c. Izate femeninoei lotutako funtzioak: femeninoa hizkuntzan erabiliz.
 - d. Eragile zehaztugabeei lotutako funtzioak: genero-markarik gabeko hizkuntza-erreferentzien bidez.

- A5. Irudietan sexu bakoitzeko pertsonaiei egozten zaizkien funtzio motak. Eginkizunak kategoria hauetan sailkatu dira:
- Politiko-lidergotzakoa: talde baten lidergoari lotutako funtzioak, horren barruan izanik funtzio militarrek, politika alorrekoak, lidergotzako jarduerak...
 - Lan esparru edo produktibitateari loturikoa: lanari eta ekoizpen-prozesuekin lotutako funtzioak.
 - Kulturala: kultura- eta sinesmen-sorkuntzari lotutako funtzioak.
 - Etxe eta ugalkortasunari loturikoa: ugalketarekin, zaintzarekin eta zaintza-jarduerekin lotutako funtzioak.
3. Dimentsioa: hizkuntzaren tratamendua.
- A6. Hizkera ez-sexista erabiltzea. Maskulino generikoa, hizkuntza inklusiboa edo berdintasunezko idazketa ahalbidetzen duten beste baliabide batzuk erabiltzeko maiztasuna, gaztelaniaz eta euskaraz.



1. irudia

Ikerketaren dimentsioak eta aztertutako aldagaiak

Museo guztiak aztertzeko prozedura berdina erabili da. Lehenik, aldaigai bakoitzeko emaitzak datu-erregistroko tauletan sailkatu dira. Anali-unitateen arabera, museo bakoitzeko gaiari buruzko komunikazio-elementu narratiboak edo ikonografikoak erregistratu, eta unitate tematikoak aztertu

dira, bertan agertzen diren elementu guztiak batera kontuan hartuta, tes-tinguru konkretu bati buruzkoak direlako. Horrela, batzuetan unitate independentearekin aztertu da azalpen-baliabide bakar bat, elementu isolatua delako; beste batzuetan, elementu desberdinak aztertu dira unitate batean. Datuak analisi-fitxako item edo aldagai bakoitzerako maiztasunen eta ehunekoaren kalkulua ginez tratatu dira.

Ondoren, datu-prozesuaren analisi deskribatzailea eskaintzen da.

3. EMAITZAK

Dokumentatutako datuak aztertuko ditugu ezarritako ikerketa-helburuen arabera.

3.1. Gizonen eta emakumeen presentzia aztertutako baliabideetan

A1. *Testuetan, bai gaztelaniaz, bai euskaraz, emakume edo gizon kopuruen izena*

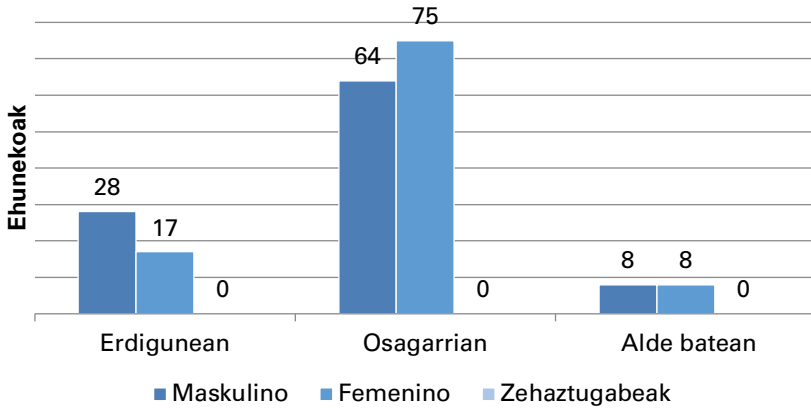
Ikerketa burutu ahala, dokumentatutako izen propioen kopuruari dagokionez, deigarria izan da pertsonaia historikoen izen propio gutxi agertzen direla, eta ia guztiak gizonezkoenak direla. Historiaurreko garaiari heltzen diogunean, adibiderik eza uler daiteke, erreferentzia mota hori urriagoa izan daitekeelako. Hala ere, deigarria da erreferentzia falta beste garai historiko batzuetan. Aztertutako adibideetan, izen propioen erreferentzia bakarra agertzen da Oiassoko Museoan: Salus, osasunaren eta ongizatearen jainkosa erromatarri lotua zehazki. Bizkaiko Arkeologi Museoan, ordea, Erdi Aroko Pedro I.a Gaztelako errege eta «Bizkaiko jaunari» buruzko bi aipamen agertzen dira, euskaraz zein gaztelaniaz.

A2. *Irudietan agertzen diren sexu bakoitzeko pertsonaien kopurua*

Museoetako irudietan islatutako sexu bakoitzeko pertsonaien kopuruari dagokionez, gizonetzko figuren kopurua emakumezkoena baino handiagoa dela antzeman da. Izan ere, gizonetzko pertsonaiak % 78 dira eta emakumezko pertsonaiak % 22.

A3. *Sexu bakoitzeko pertsonaiak kokatzen direneko lekua irudietan*

Sexu bakoitzeko pertsonaiak irudietan kokatzen diren lekuari erreparatu badiogu (2. irudia), ikusten da gizonetzko pertsonaiak irudiaren erdigunean agertzen direla % 28 batetan, leku osagarrietan % 64an eta alde batean % 8an. Aldiz, emakumezko irudiak % 17tan bakarrik ageri dira erdigunean, % 75etan leku osagarrietan eta % 8tan alde batean.

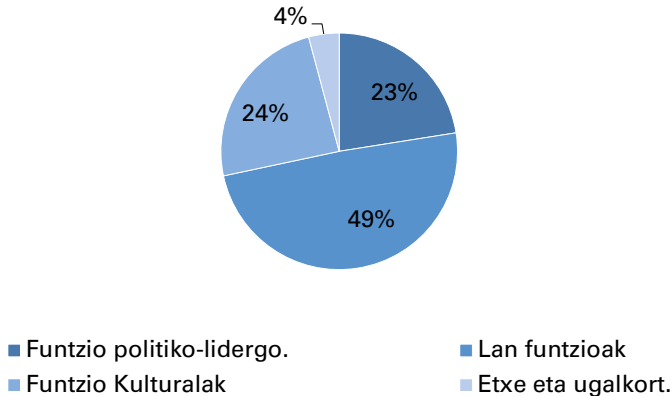


2. Irudia

Irudietan dokumentatutako sexu bakoitzeko pertsonaien lekua ehunekoetan

3.2. Sexu bakoitzeko pertsonaiei esleitzen zaizkien funtzioak

Gaztelaniazko testuetan, 3. irudian ikus daitekeen bezala, 120 funtzio agertzen dira guztira. Gehienak lan munduarekin lotutako funtzioak dira (% 49), ondoren funtzio kulturalak (% 24) eta politiko-lidertzaileak (% 22,5) agertzen dira, eta, azkenik, etxe eta ugalkortasunari loturikoak (% 4).

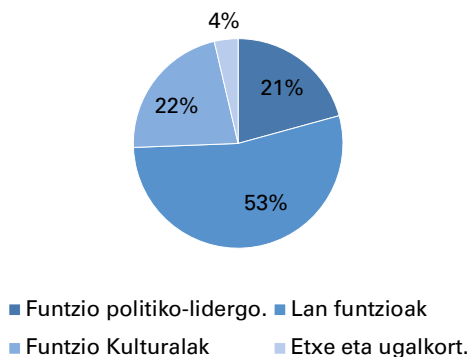


3. irudia

Gaztelaniazko testuetan dokumentatutako funtzioak

Bestalde, euskaraz idatzitako testuetan, 4. irudian ikus daitekeen bezala, 82 funtzio antzeman dira. Horietatik % 53,5 lan esparru eta produkti-

bitateari loturiko funtzioak dira, eta horien atzetik datoz funtzio kulturalak (% 22) eta politiko-lidergotzakoak (% 21), eta azkenik, etxeari eta ugalkortasunari loturikoak (% 3,5).



4. irudia

Euskarazko testuetan dokumentatutako funtzioak

A4. Testuetan sexu bakoitzeko pertsonaiei egozten zaizkien funtzioak

Testuetan agertzen diren funtzio horiek sexu desberdinekin duten loturari erreparatuz gero (1. taula), gaztelaniazkoen kasuan, ikus daiteke funtzio politiko-lidergotzakoak bereziki lotzen direla eremu maskulinoarekin (% 81), hizkuntza-erreferentziak direla eta. Horren adibide dira «guerreros» edo «señores» bezalako esapideak. Hala, funtzio politiko-lidergotzakoei dagokienez, gaztelaniazko maskulino generikoaren erabilera % 7koa da, eta hizkuntza-erreferentzia zehaztugabeen erabilera, berriz, % 11koa.

Lan esparru eta produktibitateari loturiko eremuan, berriz, hizkuntza-erreferentzia zehaztugabeen lotuta agertzen dira gehienbat (kasuen % 49tan) —«gente» bezalako hitzen bitartez—, eta erreferentzia maskulinoak (kasuen % 36tan) —«campesinos y ganaderos» bezalako erreferentziekin—; jarraian, maskulino generikoan dauden hitzak agertzen dira (kasuen % 15) —«cuchilleros», «espaderos», «puñaleros»... edo «los romanos llevaron la *sigillata*» bezalako adierazpenak erabiliz—.

Bestalde, deigarria da kultura-funtzioak erreferentzia maskulinoekin lotzen direla kasuen % 59tan, maskulino generikoaren erabilerekin kasuen % 7tan, eta hizkuntza-forma zehaztugabeen erabilerekin % 34tan.

Amaitzeko, etxe eta ugalkortasun arloko erantzunek dioten funtzioak erreferentzia zehaztugabeen bidez islatzen dira kasuen % 60tan, eta maskulino edo maskulino generikoari buruzko erreferentzien bidez kasuen % 20tan. Hala ere, deigarria da tradizioz emakumei lotuta egon daitezkeen funtzio horien eta erreferentzia femeninoen, pertsonaien edo kolektibo femeninoen arteko loturarik eza.

1. taula

Testuetan islatutako funtzioak gaztelaniazko sexu espezifiko batekin lotzea

Funtzioak	Politiko-lidertgoza		Lan eta produktibitatea		Kulturala		Etxe eta ugalkortasuna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Maskulinorekin lotzea</i>	22	81	21	36	17	59	1	20
<i>Maskulino generikorekin lotzea</i>	2	7	9	15	2	7	1	20
<i>Femeninoarekin lotzea</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Zehatzugabeekin lotzea</i>	3	11	29	49	10	34	3	60
	27		59		29		5	

Iturria: egileak egina.

Euskarazko testuen kasuan, identifikatutako funtzioak genero edo sexu jakin batekin duten loturari dagokionez (2. taula), politiko-lidertgozako funtzioak erreferentzia linguistiko zehatzugabeen bidez adierazten direla ikus daiteke, kasuen %53an, eta formula maskulinoen bidez kasuen % 47an —esate baterako «erregeak» edo «jauntxoek» esapidiekin—.

Bestalde, lan- eta produktibitate-funtzioak hizkuntza-erreferentzia zehatzugabeekin lotzen dira kasuen %93tan ->«gizartea», «gerlarien elitea», «biztanle»... bezalako esapidiekin-, eta erreferentzia maskulinoekin kasuen % 7tan.

Kultura-funtzioak termino zehatzugabeekin ere lotzen dira kasuen % 83tan, eta maskulinoekin % 17tan.

Aldiz, etxeari eta ugalkortasunari lotutako funtzioetan hizkuntza-erreferentzia zehatzugabeekin lotzen dira aldi guztietan. Beraz, gaztelaniazko testuetan gertatzen den bezala, dokumentatzen da azken funtzio horiek ez direla sexu konkretu batekin lotzen.

2. taula

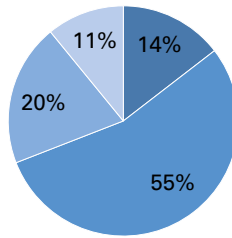
Testuetan islatutako funtzioak euskarazko sexu espezifiko batekin lotzea

Funtzioak	Politiko-lidertgoza		Lana		Kultura		Etxe eta Ugalkortasuna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Maskulinoarekin lotzea</i>	8	47	3	7	3	17	0	0
<i>Femeninoarekin lotzea</i>	9	53	41	93	15	83	3	100
	17		44		18		3	

Iturria: egileak landua.

A5. Irudietan sexu bakoitzeko pertsonaiei egozten zaizkien funtzio motak

Museoetako irudietan dokumentatutako funtzioak 55 izan dira guztira. Horietatik, % 54,5 lan- eta produktibitate-funtzioak izan dira, % 14,5 politiko-lidergotzakoak, % 20 kulturalak eta % 11 etxe eta ugalkortasunari loturikoak (5. irudia).



■ Funtzio politiko-lidergo. ■ Lan funtzioak
 ■ Funtzio Kulturalak ■ Etxe eta ugalkort.

5. Irudia

Irudietan dokumentatutako funtzio motak

3. taula

Irudietan sexu bakoitzeko pertsonaiei egozten zaizkien funtzio motak

Funtzioak	Politiko-lidergo		Lan Funtzio.		Kultura		Etxe eta ugalkort	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Gizonezkoen irudiak</i>	8	100	10	33	7	64	2	33
<i>Emakumezkoen irudiak</i>	0	0	6	20	3	27	4	66
<i>Zehaztugabeko irudiak</i>	0	0	14	47	1	9	0	0
	8		30		11		6	

Iturria: egileak egina.

Irudietan identifikatutako funtzio horiek sexu bakoitzeko pertsonaiekin duten loturari dagokionez (3. taula), funtzio politiko-lidergotzakoak gizonezko pertsonaiekin soilik lotzen direla egiaztatuta da. Lan- eta produktibitate-jarduerak irudikatze orduan, ordea, gehien erabiltzen diren figurak genero edo sexu zehaztugabekoak dira (kasuen % 47), eta horien atzetik daude gizonezko eta emakumezko figurak (kasuen % 33 eta % 20, hurre-

nez hurren). Kultura-funtzioei dagokienez, gizonetzkoen figurak dira nagusi berriz ere (kasuen % 64), eta horien atzetik datoz emakumezkoenak (kasuen % 27) eta zehaztugabeak (kasuen % 9). Amaitzeko, etxe eta ugalkortasunari loturiko jardueretan emakumeei lotuta agertzen dira gehienbat irudikapenak (kasuen % 66), eta, ondoren, gizonetzkoenak (kasuen % 33), funtzio horiek gauzatzearekin lotutako figura zehaztugaberik egon gabe.

3.3. Hizkuntzaren tratamendua

A6. *Hizkera ez-sexista erabiltzea*

Testuetan erabilitako baliabide linguistikoei dagokienez, emaitza desberdinak ikus ditzakegu gaztelaniazko eta euskarazko testuetan, eta horrek hizkuntza bakoitzaren berezko ezaugarriak eta aukerak azpimarratzen ditu.

Gaztelaniaz, museo guztietan dokumentatzen da maskulino generikoaren erabilera presentzia handia duela, baliabide horren erabilpena kasuen % 70ari dagokiola. Horren atzetik, formula neutroak edo zehaztugabeak daude, kasuen % 25eko intzidentzia hartzen dutenak. Bikoiztasuna, hau da, maskulinoaren eta femeninoaren bikoiztasuna, kasuen % 5etan erabiltzen da.

Euskarazko testuetan, ordea, emaitzak desberdinak dira. Izan ere, neutro edo zehaztugabearen erabilera da nagusi (kasuen % 86), eta bikoiztasunaren erabilera, berriz, kasuen % 14koa da. Bestalde, emakumeak eta gizonak barne hartzen dituela aditzera eman dezakeen maskulino generiko baten antzeko baliabideen erabilera ez da dokumentatzen.

4. ANALISIA ETA EZTABAIDA

Ikerlan hau gidatu duten xedeak honako hauek izan dira: alde batetik, emakumeek eta gizonak EAEko museoetako baliabideetan duten presentzia aztertzea, eta bestetik emakumeen presentzia jarduera eta espazio maskulinoetan erakustea, eta alderantziz, presentzia maskulinoa eremu femeninoetan.

Eta horren ondorioz, lan honek museoetan ere diskurtso historikoak kode barneratzaileen bidez aurkezteko beharra adierazi nahi du baliabide guztietan (irudietan eta testuetan), pertsonen bizitza eta identitate desberdinak transmitituz. Hala ere, hori lortze aldera, helburua ez da kontakizun historiko berrietan emakumeak, edo beste agente batzuk, ez zeuden tokian kokatzea edo egiten ez zutena eginez plazaratzea. Xedea bere ekintzak eta lekuak diskurtsotan txertatzea da, begirada aldatzea, behatzen dena egiaztatzea, galdera berrien bitartez eta —berriz— diskurtso historikoetan barneratzea. Ildo horretan, esan behar da jaso dugun kontaketa historikoa ez

dela inpartziala izan, jasotako narratibek garaiko ezaugarriak islatzen baititu beti. Horrela, adibidez, hedapen kolonialaren garaian, protagonistak esploratzaile eta konkistatzaile gisa deskribatzen ziren, gatazka belikoa une historiko baten erdigunea izan denean, historialariek heroiak eta gerlariak marraztu dituzte; eta «sistemak gizonen nagusitasun eta emakumeen bizi-raupeneko funtzioa adierazteko, ikuspegi maskulinoak idatzi da historia». (Ramirez, 2022: xiv).

Aztertutako museoetako baliabideetan dauden emakumeei buruzko erreferentzien eta tradizionalki emakumeen eremuari lotutako jardueren ikusgarritasunari dagokionez, honako analisia egin dezakegu ikerlan honen hasieran planteatutako helburuen arabera:

- Ba al dago ekitaterik aztertutako baliabideetan gizonen eta emakumeen presentzian?

Lehenik eta behin, aztertu den moduan, izen propioen presentziaren azterketari dagokionez, testuetan emakumezko erreferenterik ez egotea da ohikoena. Horren ondorioz, esan dezakegu transmititzen eta helarazten zaigun kontakizunean, ez dagoela emakumerik. Gainera, presentzia edo protagonismo hau ez da agertzen historiaren bilakaeran eragile aktibo gisa, ezta agente gisa ere. Arkeologiak eta historiografiak, dagoeneko, agerian utzi dute errealitate hori hainbat garai historikori buruzko narratibetan ematen dela (Fernández Valencia, 2004; Morant *et al.*, 2023; Rivera-Garretas, 1994), adibidez, Euskal Herriko Erdi Aroan (Castrillo, 2020; Jiménez, 2022).

Bigarrenik, ikerlan honetan lortutako emaitzen arabera, baieztatu daitezke aztertu diren museoen diskurtso ikonografikoetan bere emakumezkoen garrantzi txikiagoaren ideia transmititzen dela. Izan ere, dokumentatutako genero bakoitzeko pertsonaien kopuruari erreparatu zaionean, agerian geratu da gizona pertsonaien kopurua nabarmen handiagoa dela emakumezko pertsonaiena baino. Era berean, gaineratu behar dugu, irudiz osatutako baliabide horietan pertsona maskulinoak irudien erdigunean kokatzen direla kasu gehienetan. Aldiz, emakume irudiak osagarritzat jotzen diren lekuetan kokatzen dira gehienetan, hau da, garrantzi txikiagoko espazioetan.

Lan honetan, aztertutako baliabideen artean, diskurtso ikonografikoa, museoak eman nahi duen mezua eta informazio historikoa transmititzeko, erabili den baliabidea izan da. Orokorrean, museoak bisitari orori zuzendua dago, nahiz eta haur eta gazteei bereziki erreparatu. Ildo horretan, irudikapen horiek erreferente historiko bihurtzeko balioa dute, eta, beraz, alderdi garrantzitsua da berdintasunean oinarritutako hezkuntza planteatzeko orduan (Campos-Lopez, *et al.*, 2023; De Miguel, *et al.*, 2023; García Luque, *et al.*, 2023; Querol eta Hornos, 2011; Ramirez, 2022). Hala, hainbat alderdi kontuan hartzeko beharra adierazten da, hala nola, emakumeen eta gizonen

arteko presentzian eta kopuruan oreka proportzional bat egotea, zein jarduera egiten diren, figurei egozten zaien tratamendua (pasibotasuna, mendekotasuna edo mendetasuna), pertsonaien estereotipazioa eta adin eta gorputzen aniztasun-erregistroa. Aldagai hauen analisiak begirada eta proposamen berrien eraikuntza gidatu behar du (De Miguel, *et al.* 2023).

- Zein funtzio egiten ziren eta zein generoko pertsonaiek betetzen zizuten?

Museoetan erabiltzen diren testu eta irudi bidezko baliabideetan ere, gehien bistaratzen diren jarduerak lan eta ekoizpen-funtzioekin identifikatzen direnak dira, eta ondotik funtzio kulturalak eta funtzio politikoak daude. Horien atzetik, kopuru txikiagoan, etxeari eta ugalkortasuna funtzioari buruzko erreferentziak hautematen dira. Lan eta ekoizpen-jarduera horien presentzia handiagoa bat dator erregistro arkeologikoan dokumentatutako errealtatearekin (Campos-Lopez *et al.*, 2023). Hala ere, funtzio politiko-lidergotzakoei buruzko erreferentziak ez datoz bat erregistro arkeologikoan dokumentatutakoarekin, non gutxiengoak diren (*Ibid.*).

Gaztelaniazko testuetan dokumentatutako jardueri dagokienez, maskulinozko hizkuntza-erreferentziak dira nagusi politiko-lidergotzako funtzioak eta funtzio kulturalak izendatzerako orduan. Eta generoa zehaztugabeko eragileei buruzko erreferentziak ugariagoak dira lan- eta produkzio-jarduerak eta etxe eta ugalkortasun esparruari lotutako jarduerak aipatzerakoan. Euskarazko testuetan, berriz, aukera ohikoena jarduera mota guztiak hizkuntza-termino zehaztugabeekin lotzea da, genero markarik ezarri gabe. Hala ere, zenbait kasutan jarduera politiko eta lidergotzakoak gizonezko pertsonaiei lotuta ager daitezke, nahiz eta hori normatiboa ez den.

Bai gaztelaniazko eta baita euskarazko testuetan ere, ez dago loturarik funtzio politiko edo lidergotzakoan eta hizkuntza erreferentzia femeninoaren artean. Horrek, nolabait, emakumeak, politika eta erabakiak hartzearekin lotutako eremuetatik kanpo uzten ditu. Era berean, gaztelaniazko testuen kasuan, egiaztatu da emakumeen presentzia aurreikus litekeen jarduera, batzuetan hizkuntzako erreferentzia maskulinoarekin lotuta agertzen dela, hala nola, jarduera kulturalen. Antzekoa gertatzen da, etxe eta ugalkortasunari lotutako funtzioen kasuan, sarritan, hizkuntza erreferentzia zehaztugabeekin lotuta.

Bestalde, aztertu diren hiru museoetako irudietan identifikatu diren funtzio motei dagokienez, batez ere lan eta produkzio-funtzioak eta politiko-lidergotzakoak gizonezko pertsonaiekin lotzen direla egiaztatuta da. Aldiz, emakumeak lan esparruko funtzioak, etxe eta ugalkortasunari loturikoetan eta kultura eremuan antzeman dira, nahiz eta hori pertsonaia maskulinoak baino proportzio txikiagoan gerta-

tzen den. Testuetan bezala, emakumeen irudiak ez dira funtzio politiko edo militarrekin lotuta agertzen.

Beraz, berriz ere egiaztatzen da figura maskulinoak direla nagusiki jarduera mota gehienekin erlazionatuta agertzen direnak, eta horiei rol aktiboa eta emankorra ematen zaiela kontakizun museografikoan. Aldiz, beste eragile historiko batzuk ez agertzeak, hala nola emakumeak, horiei protagonismorik eta parte-hartze aktiborik eza esleitzearen isla gisa interpreta daiteke.

Ondorioz, esan daiteke aztertutako museoetako diskurtsoek, oro har, ez dituztela nahikoa agerian uzten iraganeko komunitateak eta gizarteak mantentzeko beharrezkoak ziren askotariko funtzioak, eta, are gutxiago, komunitate horietan emakumeek zuten parte-hartzea. Adibidez, Historiaurrean, lanaren banaketa sexualaren ebidentzia zientifikorik ez dagoen artean, museoetan plazaratzen diren diskurtsoetan emakumeak ez dira lotzen tresna litikoak egitearekin edo hai-zuloetako pinturak egitearekin. Halaber, Erdi Aroan, lanbideei dagokienez, ez da aipatzen emakumeek gremioen baitan garatutako lan-karga edota etxeko lanak burutzen zituztenik, eta ez dira ikusarazten emakumeen ohiko lanbide batzuk (hala nola, emaginak, okinak, erre kardariak, ospitalerak, arrain-saltzaileak, kandelagileak...). Halaber, museoetako narratibetan ez dira lantzen Erdi Aroko komentu edo beaterioetako bizitza edota emakumeen bestelako kultur funtzio batzuk ere.

— Hizkuntza ez-sexista eta inklusiboa erabiltzen al da?

Ikergai izan diren museoetan dauden gaztelaniazko testuetan, maskulino generikoaren gehiegizko erabilera egiaztatzen dela esan dezakegu, eta beste aukera batzuk, formula neutroen edo bikoizketen erabilera adibidez, proportzio txikiagoan agertzen direla. Termino beraren maskulino eta femeninoaren bikoizketa ia lekukotasunezkoa da, baliabide interesgarria izan daitekeenean. Euskarazko testuetan, aldiz, portaera desberdina islatzen da: neutroaren edo mugagabearen erabilera da nagusi, argi eta garbi.

Gaztelaniazko maskulino generikoa, markatu gabeko genero gisa erabiltzeak eztabaida handia sortzen du. Ildo horretan, maskulinoaren erreferentzia gisa identifikatu da maskulino generikoaren erabilera, ideologikoki lotuta baitago gizonen gizartean duten nagusitasunarekin, eta haren erabilera errealitatea ezkutatzeko modu baten ondorio da, non emakumeak, izendatuak ez direnez, ikusezin geratzen diren (Briz *et al.* 2021). Horren aurrean, baliabide horren gehiegizko erabilera saihestea proposatzen da, betiere testu-mota eta testuingurua kontuan hartuta, eta azpimarratuz «maskulino generikoa saihestu beharra izaera publikoa eta gizartean eragin dezakeen diskurtsoetan» (Briz, *et al.*, 2021:130). Izan ere, haren esanahian antzematen diren hutsuneek beste eragile historiko batzuen ikuse-

zintasuna errazten baitute. Beste eragile horien presentzia modu esplizituan aipatzea eta nabarmentzea ez da soil-soilik zorroztasun historiko handiagoaren alde egiten duen zerbait, baizik eta iraganaren interpretazio orekatuago baten aldeko apustua

5. ONDORIOAK

Ikerketa honetan, aztertutako museoetako laginetan genero arrakala dagoela geratu da agerian. Hasteko, analizatutako testuetan genero bakoi-tzeko pertsonaien kopuruari dagokionez, gizonezko pertsonaien kopurua handiagoa da emakumezkoena baino. Halaber, erakusketetan dauden irudietan pertsonaia maskulino gehiago daude femeninoak baino. Gainera, gizonezko pertsonaiak dira aztertutako funtzio guztiekin lotzen direnak, bereziki lan- eta produkzio-funtzioekin eta funtzio politiko-lidergotzakoekin. Aldiz, emakumeak, lan funtzioetan eta etxeari, ugalkortasunari edo kultura funtzioei lotuta agertzen dira, nahiz eta gizonezkoak baino proportzio txikiagoan, baina ez dira funtzio politiko edo lidergotzakoekin ia lotuta agertzen. Zehaztu gabeko generoa duten figurak edo pertsonaiak agertzen direnean, lan-jarduerak egiten aritzen dira. Era berean, gaineratu behar dugu baliabide figuratibo horietako leku nagusiak irudi maskulinoek betetzen dituztela gehienbat; aldiz, figura femeninoak osagarritzat hartzen diren espazioetan kokatzen dira, hau da, erdigunetik at.

Azterlan honek agerian utzi du, gaztelaniaz idatzitako testuetan, funtzio politiko-lidergotzakoak maskulino erreferentziei lotzen zaizkiela argi eta garbi, askotan maskulino generikoaren erabileraren bidez; lan eta produktibitateari loturikoak aktore zehaztugabeei, eta, ondoren, maskulinoei; kultura-jarduerak, berriz, gizonezko pertsonaiei lotuta agertzen dira. Hala ere, euskarazko testuetan jarduera horiei buruz egiten diren aipamenetan, ohikoena da termino zehaztugabeekin erlazionatzea, funtzioa genero jakin bati lotu gabe. Hala ere, aipatu behar dugu ez dagoela, ez gaztelaniaz, ez euskaraz, funtzio politiko edo lidergotzako horien eta genero femeninoaren arteko loturarik, eta horrek emakumeak gerra, politika eta erabakiak hartzearekin lotutako eremuetatik kanpo uzten ditu, adibidez.

Datu horien arabera, aztertutako laginean ditugun irudietan emakumeen presentzia txikiagoa izateaz gain, garrantzi txikiagoa dutenaren ideia ere transmititzen da; izan ere, gehienak garrantzi txikiagoko espazioetara mugatzen dira. Beraz, berriz ere egiaztatzen da figura maskulinoak direla nagusiki ebaluatutako edozein funtzio-motarekin erlazionatuta agertzen direnak, kontakizunean paper aktiboa eta ekintzailea dutela agerian utziz; beste eragile batzuen faltak, berriz, hala nola emakumeena, protagonismo-rik eza eta parte-hartze aktiborik eza erakusten du.

Errealitate horren aurrean, komenigarria litzateke museoetan dauden diskurtsuetan zenbait moldaketa burutzea. Besteak beste: (i) gaur egun

agertzen diren jarduerak birformulatzea, horietako askotan emakumeen presentzia eta ekarpenak daude, baina gaur egun gizonen parte-hartzea baino ez da aipatzen; (ii) kontakizun museografikoetan bestelako jarduera batzuk ere txertatzeko lan egitea. Adibidez, zaintza edota mantentze-jarduerak integratzea, horiek gizartearen parte baitira, bizirauteko funtsezkoak (García Luque, *et al.*, 2023; De Miguel, *et al.*, 2023). Hau da, bizitzaren erdigunean kokatzeko ondare-politikaren estrategiak aztertzea eta garatzea (Jiménez-Esquinas, 2019).

Berrikusi behar den beste elementu nagusietako bat hizkuntzaren erabilerrari dagokio. Izendatzen ez dena ez da existitzen, eta horregatik, askotariko eragile historikoak izendatzea eta ikusaraztea garrantzitsua da. Horrela, erabiltzen dugun hizkuntzak, beste gauza batzuen artean, maskulino generikoaren gehiegizko erabilera saihestetik haratago joan beharko luke, irtenbide erakargarri eta ez errepikatzaileak planteatu behar ditugu maila grafikoan, baita gramatika eta lexikoan ere (hala nola, bikoizketak, izen kolektiboak edo epizenoak, taldea irudikatzen duten izen abstraktuak...) (Briz *et al.*, 2021; Gogorza, 2015).

Aurreko guztia kontuan hartuta, eta baita eraldaketa-une batean gaudela, museoak eragile nagusiak dira prozesu honetan, balio pedagogiko handia dutelako eta kontzientzia historikoa asmo epistemiko garaikide batetik transmititzen dutelako (Ramirez, 2022). Museoek, erakunde gisa, aldaketa soziala susta dezakete (Lucas, *et al.*, 2023), eta horregatik martxan jartzen dituzten ekintzen garrantzia, hala nola, aldi baterako erakusketen eta jarduera osagarrien bidez, botere hegemoniko eta mugiezineko metarrelatoak eta diskurtsoak hautsiz, irakurketa inklusibo berriak sortuz lan egin behar dute (Campos-Lopez *et al.*, 2023; Bécares, 2020; Martín, 2018). Hala ere, beharrezkoa da aurrera egiten jarraitzea, justizia kognitibotik abiatuta eragile historikoen parte-hartzeari arreta ematea, zorrozta-sun historiko-zientifikotik (García Luque, *et al.* 2023) eta iturri historikoei eta erregistro arkeologikoari erreparatzea, haien parte-hartzea ezagutuz eta eremu guztietan ikusaraziz.

Izan ere, hezkuntza informala eremuak, ondare-hezkidetzaren bidez (Cacheda, 2019), berebiziko garrantzia du, hain zuzen ere, hezkuntzarako eta eraldaketarako duen gaitasunagatik. Ez dezagun ahaztu historiari eskainitako orduen kopurua gero eta txikiagoa dela curriculumean, eta ikasteko prozesua gutxi eguneratutako esparru teknologiko eta didaktiko batean ematen dela (Estepa, *et al.*, 1998; Hernández, *et al.*, 2016). Horren ondorioz, hezkuntza-prozesu asko ikasgeletatik kanpo eskuratuko dira, eta horrek irakaskuntza formalak eremu informaleko espazioak eta baliabideak berrerabiltzea ahalbidetzen du, haien iraultza didaktikoa elikatuz, aldaketak sustatzeko eta berritzeko joera handiagoa baitute (Gillate, *et al.*, 2016). Horrela, ondorioztatzen da etorkizunean irakaskuntza formalaren, ez-formalaren eta informala arteko mugak «gero eta lausoagoak eta iragazkorragoak» izango direla (Hernández-Cardona *et al.*, 2016: 200); izan ere,

planteamendu pedagogikoak eskola-mugak gaudituz eta gizarteak historiarekiko dituen eskaerei erantzunez garatu beharko dira (Campos-Lopez, 2019), orain arte museoetako hezkuntza-programetan egin den bezala, genero-ikuspegiaren metodologia arrakastaz ezarriz (Campos-Lopez, *et al.*, 2023). Beraz, ikaskuntza berriak ezarri behar ditugu, kontakizun historikoei genero-ikuspegitik abiatuta begirada berriak sortzeko beharrezkoak izango direnak, non museoek eskaintzen dituzten baliabideak eta aukerak beharrezkoan diren gizartean aurrera egiteko (*ibid.*).

ERREFERENTZIAK

- Alarcón García, E. y Sánchez Romero, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria andaluza. *MENGA. Revista de Prehistoria de Andalucía*, *bol* (6), 33-59.
- Areizaga Llorente, I. (2018). Arkeologia eta generoa: zein da emakumearen papera egungo arkeologian?, *Arkeogazte bol* (8), 163-180.
- Aresti, N. (2018) La historia de género y el estudio de las masculinidades. Reflexiones sobre conceptos y métodos. Hemen: Gallego, Henar (ed.) (2018) *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género* (174-193. orr). Ed. Comares.
- Arrieta Urtizberea, I. (2017). El sesgo androcéntrico en el patrimonio cultural. Hemen: I. Arrieta (ed.), *El género en el patrimonio cultural*, 11-18. or. UPV-EHU.
- Bécares Rodríguez, L. (2020) *Memorias e Identidades Silenciadas: la legitimación del pasado androcéntrico en museos*. Universidad de Oviedo.
- Briz, A.; Quilis, M., Albelda, M., Montañez, P. eta Carcelén, A. (2021) Guía de comunicación no sexista. Editorial: Instituto Cervantes y Debate (GPRH).
- Cacheda, M. (2019) La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), 273-300.
- Campos Granados, J. A., eta Juaristi, P. (2010). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausoak eta erronkak. *JAKIN*, 168, 11-22.
- Campos-Lopez, T. (2019). *¿Para qué sirve la arqueología preventiva? Una propuesta desde la (re)significación del patrimonio, la práctica arqueológica y la educación*. Doktorego-tesi argitaragabea. UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51306>
- Campos-Lopez, T., Castrillo, J., Aloria, I., Odriozola, O. eta González, A. (2023). *(Re)lectura feminista del patrimonio arqueológico de Euskadi: Igualdad en la historia gracias a la perspectiva de género*. Emakunde. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15839.12962>
- Campos-Lopez, T., Castrillo, J., Aloria, I., Odriozola, O. eta González, A. (2022) *(Re)lectura feminista del patrimonio arqueológico en Euskadi como estrategia de visualización de las mujeres en la arqueología*. Hemen: Díaz-Andreu, M., Torres Gomariz, O.; Zarzuela Gutiérrez, P. (eds.), *Voces in Crescendo. Del mutismo a la afonía en la historia de las mujeres en la arqueología* (283-296. or). Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico de la Universidad de Alicante (INAPH).

- Castrillo, J. (2020). *Las mujeres vascas en la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo*. Sílex Universidad.
- Clover, D. E. (2022) Women's and Gender Museums, Feminist Pedagogies for Illumination, Imagination, Provocation, and Collaboration. Hemen: Rob E, Ewa K., Lucio-Villegas, E. (eds), *Remaking Communities and Adult Learning Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*, 94-109. or. Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004518032_007
- De Miguel Ibáñez, M.^a P., Del Valle de Lersundi, P. eta Diéguez Urebiondo, I. (2023) *Iragana Irudietan Komunikatzen. Generoaren ikuspegitik sortzeko eta aztertzeko tresnak*. Gobierno de Navarra/Nafarrako Gobernua. <https://www.comunicandoelpasado.es/eu>
- Dempsey, K. (2019). Gender and medieval archaeology: storming the castle. *Antiquity, bol (93)*, 772-788. <https://doi.org/10.15184/aqy.2019.13>
- Díaz-Andreu, M. (2005). Género y Arqueología: una nueva síntesis. Hemen: M. Sánchez Romero (ed.), *Arqueología y Género*, (13-51. orr.). Universidad de Granada.
- Fernández Bordegarai, J. (2017) El Museo de Arqueología de Álava del coleccionismo anticuario al Museo BIBAT, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional, bol (5)*, 1979-1994.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, bol (18)*, 5-24.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. Hemen: Fontal, O (Coord). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, (9-22. orr.). Gijón: Ed. Trea.
- Fontal, O.; Martínez, M. (2016). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. Hemen: Vaquerizo, D., Ruíz, A.B., Delgado, M. (Ed.) *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (141-154 orr.). Editorial Universidad de Córdoba.
- Gallego, H. (ed.) (2018) *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género*. Ed. Comares.
- García Camino, I; Madarieta, A. (2017). El Arkeologi Museoa, un archivo de la cultura material de Bizkaia, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 1995-2010.
- García Luque, A. (2021). ¿Hubo mujeres en la Prehistoria? Parece que sí... Hemen: Jiménez Martín, D. (argitaratzailea.), *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la Historia*, (75-94. orr.). Postmetropolis.
- García Luque, A., Jardón G., P., Masriera Esquerria, C. (2023) Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo, *UNES Universidad, Escuela y Sociedad*, 58-74. or. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- García Luque, A., Jardón, P. eta, Masriera Esquerria, C. (2023) Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo, *UNES Universidad, Escuela y Sociedad*, 58-74. or. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- Gil Noé, J. V.; Ramiro Roca, E., Prades Plaza, S. (2019.) Recursos educativos para una agenda feminista desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, *Dossiers Feministes bol (25)*, 57-72. or.

- Gillate, I., Ibáñez-Etxeberria, A., Molero, B., Vicent, N. (2016). Visibilizando la historia de las mujeres a través del patrimonio en contextos informales: el Museo de la Minería del País Vasco. Hemen: *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, (198-207 orr.). Trea.
- Gogorza, E. (2015). Hizkuntza erabilera sexista ekidin dadin hartutako neurrien eragina. Doktorego-tesi argitaragabea. Deustuko Unibertistatea.
- Gómez-Carrasco, Cosme J. eta Gallego-Herrera, S. (2016). The Persistence of Gender Stereotypes Teaching History. A Study through Textbooks and Perceptions of Students in Compulsory Secondary Education in Spain. *Revista electrónica Educare*, 20(3), 1-28. Doi: 10.15359/ree.20-3.1
- González Marcén, P., Picazo Gurina, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. Hemen: Sánchez Romero, M. (Argitaratzailea). *Arqueología y género* (141-158. orr.). Universidad de Granada.
- González-Monfort, N., Pagès, J. eta Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. Hemen: C. R. García, A. M. Hernández y J. L. De la Montaña (Coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (801-812. orr.). Universidad de Extremadura.
- Hernández-Cardona, F. X., Feliu, M., Sebares, G. (2016) Dialécticas emergentes en la didáctica de la historia. ¿Centro periferia o periferia centro? Hemen: *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, (198-207 orr.). Trea.
- Hernando Gonzalo, A. (2002). *Arqueología de la identidad*. Akal.
- Herrán, M. (2022). *La historia no es la que es: es la que te cuentan*. Ed. Planeta.
- Izquierdo, I., López, C., Prados, L. (koord.). (2014). Museos, arqueología y género. Relatos, recursos y experiencias. *ICOM Digital*, bol (9).
- Jiménez Martín, D. (2021) *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la Historia*. Postmetropolis.
- Jimenez Rayado, E. (ed). (2022). *Espacios de la mujer en la Península Ibérica Medieval*. Ed. Silex.
- Jiménez-Esquinas, G. (2017). El patrimonio (también) es nuestro. Hemen: Arrieta, I. (argitaratzaileak), *El género en el patrimonio cultural*, (19-48. orr.). UPV-EHU.
- Jiménez-Esquinas, G. (2019). Poner la vida en el centro como política patrimonial. *DEBATE, revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, bol (98), 346-348. or.
- Jiménez-Esquinas, G. (2021). Género: cómo revertir las desigualdades desde los museos. Hemen: Arrieta Urtizberea, I., Díaz Balerdi, I. (Argitaratzaileak), *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión /Patrimoine et musées locaux: clés de gestion*. (295-308. orr.). PASOS.
- Lucas palacios, L., Fernández-Cao, M., Sotelo García, X. (2023) El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei*, (bol) 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.549011>
- Marcén, P., Picazo Gurina, M., Cacheda Pérez, M. (2023). EL TEST DE BAEZA. Una propuesta de Pastwomen para las ilustraciones arqueológicas e históricas. *Mujeres, arqueología y museos: investigar para coeducar*. Nafarroako Museoa.
- Martín Larumbe, C. (2018) *Reflexión/Inflexión. Presencia de las mujeres en el Museo de Navarra*. Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.

- Montón Subías, S., Lozano Rubio, S. (2012). La arqueología feminista en la normatividad académica. *Complutum*, bol (23) (2), 163-176.
- Morant, I., Rios, R. E., Valls, R. 2023. *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. UPV. Universidad de Valencia.
- Muñoz Fernández, A., Del Moral Vargas, M. (Argitaratzaileak) (2020). *Cultura Material e Historia de las Mujeres*. Comares.
- Osborne, R., eta Molina Petit, C. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (15), 147–182. <https://doi.org/10.5944/empiria.15.2008.1204>
- O’Sullivan, S. (2015). Stranger in a strange land: aspiration, uniform and the fine edges of identity. In D. Hodge (Argitaratzailea.). *Hemen: Colouring the rainbow: Black queer and trans perspectives: life stories and essays by First Nations people of Australia* (208-222. orr.). Wakefield Press.
- Pagès, J. eta Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, 1*(25), 91-117. doi: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pastor, I. y Pontón, P. (2016). Mujeres en transición. De las políticas para mujeres a las políticas de igualdad de género. Un apunte sobre el caso de España. Hemen: A. Reig y J. Sánchez (Koords.), *Transiciones en el mundo contemporáneo* (531-554. orr.). Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili
- Prados Torreira, L., López Ruiz, C. (2017). *Museos arqueológicos y género. Educando en igualdad*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Querol Fernández, M. A. (2017). La desigualdad como norma: el papel de los museos arqueológicos en su superación. Hemen: Prados, L. y López Ruiz, C. (Argitaratzaileak). *Museos arqueológicos y género. Educando en igualdad* (51-67. orr.). Universidad Autónoma de Madrid.
- Querol Fernández, M. A., Hornos Mata, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: estudio de cinco casos, *Atlántica-mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, bol (13), 135-156.
- Ramirez, J. (2022). *FEMINA, A new history of the Middle Ages, through the women written out of it*. Penguin Random House UK.
- Rivera-Garretas, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. ICARIA Editorial.
- Sánchez Romero, M. (2005) (Argitaratzailea). *Arqueología y género*. Universidad de Granada.
- Sánchez Romero, M. (2014): Mujeres, Arqueología y Feminismo: aportaciones desde las sociedades argáricas, *ArqueoWeb*, bol (15), 282-290.
- Sánchez Romero, M. (2023). *Prehistoria de mujeres*. Ediciones Destino.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hemen: A. Santisteban eta J. Pagès, J. (arg.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, (63-84. orr.). Síntesis.
- Skogstrand, L. (2010) Is Androcentric Archaeology about men?, *Archaeologies, Journal of the World Archaeological Congress*, 56-75. <https://doi.org/10.1007/s11759-010-9149-1>
- Urteaga, M. (2017). El Museo Oiasso de Irun: las oportunidades de la frontera en la divulgación del pasado romano, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*. 2011-2019.

Inklusio prozesuen printzipiotik hezkuntza trantsizioak eraldatzen

*Transforming Educational Transitions from the Principle
of Inclusion Processes*

*Transformando las Transiciones Educativas desde el Principio
de Procesos de Inclusión*

Irati Sagardia-Iturria*, Agurtzane Martinez-Gorrotxategi,
Alexander Barandiaran Arteaga

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea

LABURPENA: Aurkezten den ikerketa-lanaren helburua da Gipuzkoako eskola publiko bateko hezkuntza trantsizio prozesuak ulertu eta eraldatzea. Ikerketa ekintza parte-hartzailearen bidez egin da, eta, eragileen artean parte-hartze maila ezberdinak izan arren, partaideak trantsizio prozesuan zeuden haur, familia eta irakasle guztiak izan dira. Emaitzek prozesu honen lehen zikloa jasotzen dute: diagnosiaren hausnarketa partekatua, ekintza-planaren diseinua, implementazioa eta ebaluazioa. Pandemiaren ondorioz, hainbat ekintza gauzatzea ezinezkoa izan den arren, ikusi da, oro har, ekintza-planak esperientzia positiboak ekarri dituela haur, familia eta irakasleentzat. Hala ere, trantsizio prozesuek protagonista guztien elkar zaintza bermatzen dutela ziurtatzeko, prozesuan hobetzeko hainbat alderdi identifikatu dira. Irakasleen trantsizioen zaintza, ahots desberdin eta askotarikoak talde-eragilerak ekartzeko beharra eta koordinazioa eta komunikazioa hobetzeko beharra, besteak beste.

GAKO-HITZAK: Hezkuntza trantsizioak, familia-eskola-komunitate harremana, haurren ahotsa, ikerketa ekintza parte-hartzailea, lehen hezkuntza.

ABSTRACT: The objective of the presented research work is to understand and transform the educational transition processes in a public school in Gipuzkoa. The research was conducted through participatory action research, and despite varying levels of participation among stakeholders, participants included children, families, and all teachers that were involved in educational transitions. The results encompass the initial cycle of this process: shared reflection on the evaluation of the educational transitions, design of the action plan, implementation, and evaluation. Despite the challenges of implementing various actions due to the pandemic, it is observed that, overall, the action plans have brought positive experiences for children, families, and teachers. However, various aspects have been identified to improve the transformative process of educational processes, emphasizing the need for teacher care,

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Irati Sagardia-Iturria. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea. – isagardia@mondragon.edu

Nola aipatu / How to cite: Sagardia-Iturria, Irati; Martinez-Gorrotxategi, Agurtzane; Barandiaran Arteaga, Alexander (2024). «Inklusio prozesuen printzipiotik hezkuntza trantsizioak eraldatzen». *Tantak*, 36(1), 109-133. (<https://doi.org/10.1387/tantak.26025>).

Jasotze-data: 2024/02/05; Onartze-data: 2025/06/25.

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



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

the importance of bringing diverse voices and perspectives into the working group, and the necessity to enhance coordination and communication, among others.

KEYWORDS: educational transitions, family-school-community relationship, childrens'voices, participatory action research, primary education.

RESUMEN: El objetivo de la investigación es comprender y transformar los procesos de transición en una escuela pública de Gipuzkoa. La investigación se llevó a cabo a través de la investigación acción participativa, y aunque hubo diferentes niveles de participación entre los actores, todos, incluyendo el alumnado, las familias y el profesorado, estuvieron involucrados en el proceso de transición. Los resultados muestran que, a pesar de las dificultades causadas por la pandemia, en general, las experiencias con los planes de acción han sido positivas para todos los agentes implicados. Sin embargo, se identificaron varios aspectos para mejorar en el proceso de transformación de los procesos de transición, destacando la necesidad de cuidado del profesorado en transición, la importancia de incorporar diversas voces y perspectivas al grupo tractor, y la necesidad de mejorar la coordinación y comunicación, entre otros.

PALABRAS CLAVE: transiciones educativas, relación familia-escuela-comunidad, voces del alumnado, investigación acción participativa, educación primaria.

RÉSUMÉ: L'objectif de la recherche présentée est de comprendre et de transformer les processus de transition éducative dans une école publique de Gipuzkoa. La recherche a été menée à travers une recherche-action participative. Malgré des niveaux de participation variables parmi les parties prenantes, les participants comprenaient des enfants, des familles et tous les enseignants impliqués dans les transitions éducatives. Les résultats englobent le cycle initial de ce processus: réflexion partagée sur l'évaluation des transitions éducatives, conception du plan d'action, mise en œuvre et évaluation. Malgré les défis liés à la mise en œuvre de diverses actions en raison de la pandémie, on observe que, dans l'ensemble, les plans d'action ont apporté des expériences positives pour les enfants, les familles et les enseignants. Cependant, divers aspects ont été identifiés pour améliorer le processus de transformation des processus éducatifs, mettant l'accent sur le besoin de prendre soin des enseignants, l'importance d'intégrer des voix et des perspectives diverses dans le groupe de travail, et la nécessité d'améliorer la coordination et la communication, entre autres.

MOTS-CLÉS: transitions éducatives, relation famille-école-communauté, voix des enfants, recherche-action participative, éducation primaire.

1. SARRERA

Hezkuntza inklusiboa etengabeko prozesu moduan ulertzen da eta bere helburua haur eta gazte guztien kalitatezko hezkuntza bermatzea da (Eusko Jaurlaritza, 2019). Ikuspegi horretatik haien partaidetza, garapen pertsonal eta akademikoa mugatu dezaketen oztopoak ezabatu edo gainditu nahi dira eta arreta jartzen da eskolako kultura, politika eta praktiketan (Booth & Ainscow, 2015). Beraz, inklusioaren printzipioak zailtasun edo oztopoak testuinguruan kokatzen ditu eta hezkuntza sistemaren hobekuntza orkorreko prozesu moduan uler daiteke (Ainscow, 2020).

Hezkuntza trantsizioak hobetzea eta sistematizatzea «Eskola inklusiboa garatzeko esparru-planean» (Eusko Jaurlaritza, 2019) berriazko helburu moduan jasotzen da. Trantsizioak pertsona orok bizi beharreko fase batetik besterako prozesuak dira (Azorín Abellán, 2019). Fase horietako bakoitzak bere berezitasunak dituen arren, denetan testuinguru-aldaketak ematen dira (Fabian & Dun-

lop, 2007) eta zaindu ezean, testuinguru zaharraren eta berriaren artean hausturak gerta daitezkeen momentu kritikoak izan daitezke (Sebastián, 2015).

Testuinguru berri horiek, pertsonaren baitan aldaketak ekartzen dituzte. Harekiko espero den eskakizun-maila eta erantzuna aldatu egiten direnez, bere eskolako rola eta identitatea ere eraldatu egiten dira (Dockett & Perry, 2022; Griebel & Niesel, 2009).

Esperientzia positiboa denean baldintzatzailea izan ohi da alderdi akademiko eta sozialetan (Dockett & Perry, 2005). Esperientzia guztiak, ordea, ez dira positiboak izaten (Lillejord *et al.*, 2017). Ondorioz, zenbaitek oztopo moduan ere bizi ditzakete trantsiziook, norberaren garapen, identitate, harreman eta ikaste prozesuetan eragina izanik (Monarca *et al.*, 2013; Perry *et al.*, 2014).

Trantsizioak garapenerako eta ikaskuntzarako aukera izan daitezen, izaera inklusiboa bermatzea funtsezkoa izango da (Monarca *et al.*, 2013; Sierra & Parrilla, 2019). Hau da, ikastetxek eta komunitateek haur guztien alderdi pertsonal, sozial eta akademikoak modu positiboan garatzeko baldintzak eskaini beharko lituzkete (Dockett & Perry, 2017; Intxausti Intxausti *et al.*, 2016). Horregatik, prozesu horietan aurki daitezkeen faktore erraztaile eta oztopatzaileak identifikatzea garrantzitsua da.

Curriculumean, eskolako kulturaren, harreman sozialetan eta metodologietan egon daitezkeen aldaketen aurrean, jarraikortasun terminoa prozesu horiek zaintzeko gako moduan ulertzen da (Galton *et al.*, 2000; Monarca, 2014). Aldaketak modu bortitzean eman beharrean modu gradualean esperimentatzea ahalbidetzen du eta horrek ikasleen garapen akademikoan eragin positiboa izan ohi du (Galton *et al.*, 2000).

Irakasleen arteko koordinazioa eta kooperazioa trantsizio prozesuak hobetzeko aldagai moduan identifikatu dira (Cronin *et al.*, 2022; Lillejord *et al.*, 2017; Strand, 2019). Izan ere, alde batetik, irakasle taldeak rol erraztailea eta orientatzailea izan beharko lukeela aldarrikatu da pertsona guztien garapen pertsonal eta hezkuntza alderdiak bultzatzeko (Azorin Abellan, 2019). Bestalde, haurren beharretan oinarritutako informazio trukea eta erantzuna ahalbideratu behar dira jarraikortasuna egon dadin, bereziki harremanetan eta curriculumean. Hezkuntza ikuspegiaren inguruko hausnarketa egiteko ere beharrezkotzat jotzen da (Intxausti Intxausti *et al.*, 2016).

Familia eta eskolaren arteko harremana eta kooperazioa ere nabarmendu dira hainbat ikerketatan (Intxausti Intxausti *et al.*, 2016; Tatalović Vorkapić, 2023). Ikerketek erakutsi dutenaren arabera, haurrak trantsizioa bizitzen ari diren bitartean inplikaturik dauden eragile guztiak ere trantsizio prozesuan daude, bereziki familiak. Familien esperientziak esanguratsuak eta baldintzatzaileak dira haurren trantsizio esperientzietan (Griebel & Niesel, 2009), nahiz eta, orokorrean, bigarren mailako protagonismoa izan ohi duten (Sierra & Parrilla, 2019). Beraz, haurren esperientzia ez ezik familia ere zaintzea eta beraien beharretan oinarrituta dagoen informazioa eskaintzea funtsezkoa izango da. Horretarako, ordea, ikusi da eskola eta familien arteko kooperazioa beharrezkoa dela (Griebel & Niesel, 2009;

Yanik Özger, 2022). Familien inplikazioa gako moduan ikusten da bai trantsizio prozesuetarako eta baita eskola inklusiboa garatzeko ere (Azorín & Ainscow, 2020; Eusko Jaurlaritzza, 2019). Horregatik, erronka moduan jasotzen da prozesu hauetan murgilduta dauden haur, familia eta irakasle guztien ahotsa ezagutzea (Azorín Abellán, 2019; Dockett *et al.*, 2014).

Eskolako testuinguruan trantsizio prozesuak bizi dituzten subjektu nagusiak haurrak izanik, beraien esperientziak ezagutzea geroz eta gehiago aldarrikatzen da (Castro *et al.*, 2016; Oliveira Formosinho & Formosinho, 2019). Izan ere, haien ahotsa entzuna izan eta kontuan hartzeko eskubidea izateaz gain (UN, 1989), prozesu horiek hobetzeko lehen mailako informazioa eskaintzen dute haurrek (Einarsdóttir, 2022; Krammer *et al.*, 2023; Stiehl *et al.*, 2023; Yanik Özger, 2022). Beraz, Bronfenbrennerren (1979) ekologiaren ikuspegitik, pertsona, testuinguru eta egoera bakoitzaren berezitasunak oinarri hartuta, protagonista nagusien perspektibak jasoko dituen ikuspegi holistikoa beharrezkoa izango da (Dockett & Perry, 2022).

Nazioartean trantsizio prozesuekiko ikerketa eta interesa nabarmena da eta hori aurrera eramanez diren azken urteetako literatura errebisio ezberdinetan ikusi da. Esaterako HH-LH trantsizioetan hainbat ikerketa burutu dira (Boyle *et al.*, 2018; Kaplan *et al.*, 2022) baita, LH-DBH trantsizioetan ere (Evans *et al.*, 2018; Jindal-Snape *et al.*, 2020, 2021; Mumford & Birchwood, 2021; Strnadová *et al.*, 2023). Espainiar estatuko ikerketa batzuk ere egin dira etapa aldaketa horietan fokua jarri dutenak (Ávila Francés *et al.*, 2022; Azorín Abellán, 2019; Castro *et al.*, 2015; Castro Zubizarreta *et al.*, 2018; Sierra, 2017; Sierra & Parrilla, 2019). EAE mailan aurkitu diren lanak LHtik DBHrako trantsizioetan kokatu dira (Bereziartua *et al.*, 2017; Intxausti Intxausti *et al.*, 2016; Zubiri *et al.*, 2016).

Jakinik hezkuntza trantsizioak hobetu eta sistematizatzea hezkuntza inklusiboa garatzeko politiketan modu espezifikoan adierazten dela eta horretarako familien eta haurren inplikazioaren garrantzia azpimarratzen dela (Eusko Jaurlaritzza, 2019), komunitate ikuspegiaren oinarritzen den trantsizio plana sortzea interesgarritzat jotzen da. Horregatik, ikerketa lan honen helburua da protagonista nagusien ahotsak oinarri hartuta eta denen partaidetza bilatuta, eskola bateko hezkuntza trantsizioak eraldatzea, prozesuan parte-hartzen duten eragileen esperientzia, behar eta proposamenak kontuan hartuta.

2. METODOLOGIA

Ikerketa inklusiboaren ikuspegitik, ikertzaile eta ikertuen hierarkiak alde batera utzi eta ikerketa partaideekin eta partaideentzako gauzatu da lan hau (Nind, 2014). Partaidetza maila ezberdinak egon diren arren, paradigma kritikotik, trantsizio prozesuak denen artean aztertu eta eraldatzeko ikerketa ekintza parte-hartzailearen (hemendik aurrera IEP) metodoa aukeratu da (Greenwood eta Levin, 2006). Hau da, metodo horren bitartez parte-har-

tzaileak beraien testuinguruko ikerlari bihurtu dira eta, aztergaia protagonistekin batera hausnartu, erronkak definitu eta eraldatu dituzte (Baum *et al.*, 2006). Helburua, ikertu-ekin-hausnartu prozesu ziklikoaren bitartez eskolan izaten diren trantsizio prozesuak aztertu, horiek hobetzeko ekintzak diseinatu, aurrera eraman eta ebaluatu dira. Izan ere, aurrera eramandako etengabeko hausnarketa ziklo horiek aukera ematen dute praktikak berrantolatu edo ekintza berriak gauzatzeko (Colmenares Escalona, 2012). Prozesu hori egitaritzeko jarraian agertzen diren talde-eragilea eta jarraipen-taldea sortu dira:

— Talde-eragilea

Ikertzaile, familia eta irakasle boluntarioek osatu dute talde hau. Hamabostean behin bildu da 2 orduko saiotan. Helburua eragile bakoitzarengandik lehen mailako informazioa lortzea, eskolan ematen diren sareak ezagutzea eta beraien kolaborazioaren bitartez prozesu parte hartzailea gauzatea izan da. Eragile ezberdinen artean (irakasle-irakasle, familia-familia, haur- irakasle) zubi-lanak eraikitzeko gako izan da taldea (Alberich, 2008). Ikerketa honetan, 3 ikertzailez gain modu boluntarioan parte hartu duten eskolako zuzendari, irakasle eta familiak aritu dira elkarlanean eta beraien zeregina izan da, trantsizioen diagnosiaren hausnarketatik abiatuta, ekintza-plana diseinatu eta ebaluatzea. Eragile ezberdinen arteko elkarlanaren bitartez, ezagutza ikuspegi ezberdinetatik eraiki eta trantsizio prozesuak perspektiba kolektibo batetik aztertze eta komunitatean hedatzeko aukera eskaini du.

— Jarraipen taldea

Trantsizio prozesuei erantzuteko interesgarriak izan daitezkeen herriko eragile ezberdinak bildu dira talde honetan. Taldea bera prozesuaren kontrasterako eta proiektuek eskatzen duten saretze lana egiteko eta sinergiak topatzeko talde bezala ulertu da (Alberich, 2008).

2.1. Datu-jasoketa

Erabilitako teknikak eragilearen eta helburuaren arabera ezberdinak izan ziren. Talde eragileak aurrera eraman duen prozesuan zehar hainbat teknika parte-hartzaile erabili ziren (Alberich, 2008):

- Arazoen hierarkizazioa eta ekintzarako proposamenak: teknika hau ikertzaileek aurreko fase batean burututako diagnosia aztertze erabili zen. Horrela, galdera katalitikoaren (*Catalytic questions*) bitartez diagnosia aztertu eta taldean trantsizioekin loturiko dimentsioen eta ekintza posibleen hausnarketa bideratu zen. Taldeko begirada eta norabidea identifikatzeko baliagarria izan zen. Galdera ireki horien bitartez literaturan sormena eta esplorazioa bilatzen da. Barneratuta dauzkagun sinismenak arakatzeko, hausnarketa sakonak bideratzeko eta etorkizuna irudikatze erabiltzen da. Teknika honen helburu nagusia ikerketa honetan, hausnarketa sakona bideratzea eta akzioak irudikatu ziren.

- Delphi teknika: bi astean behineko bilera jarraituak burutu ziren. Bertan partaide bakoitzaren iritzia jasotzeaz gain, helburu, lan ildo eta proposamen zehatzak eta lehentasunak identifikatzen ziren.
- Herriko eragileen mapa: herrian dauden talde eta erakunde ezberdinek dauzkaten harremanen inguruko hausnarketa egiteko erabili zen.
- MIMO teknika: prozesuan zehar mantendu, txertatu, aldatu eta ekin nahi diren alderdiak identifikatzeko erabilitako teknika izan zen.
- Dokumentuen analisisa: bertan eskola mailan lehendik erabakita dauden eta prozesua aberasteko eta oinarri bezala balioko duten dokumentuak aztertu ziren. Besteak beste, trantsizio prozesuen diagnosi txostena, harrera planak eta tutoretza-liburuxkak; baita prozesuan zehar talde-eragilean erabilitako dokumentuak ere.

Haur eta gazteen esperientziak eta proposamenak ezagutzeko, ahozko eta idatzizko teknika parte-hartzaileak erabili ziren prozesua beraientzako erakargarria eta erraza izateko gisan. Gainera, ezezaguna den ikertzailearekin erosoago sentitzeko intentzioarekin ahozko adierazpenak 4-5 hurreko talde-eztabaiden bitartez bideratu ziren.

- Botilako mezua: haur bakoitzaren iritzi eta esperientzia indibiduala jasotzeko erabili zen. Erantzunak idatziz eta modu anonimoan jaso ziren. HHTik LHrako etapa aldaketan eta LHko lehen zikloan haurren partaidetza bermatzeko idatziz egitea oztopagarria izan zitekeen, teknika berbera ahozko elkarriketa bidez burutu eta grabatu zen (Messiou, 2012).
- Sentimenduen dadoa: haurrek trantsizio prozesuetan zehar esperimendatzen dituzten emozioak jaso eta aztertzeko erabili zen (Messiou, 2012). Horretarako, banan bana dadoa bota eta emozio bakoitzarekin loturiko galderak egin zitzaizkien, talde eztabaidak sortuz.
- Argazki-elizitazioa: beraien trantsizio esperientzian zehar testuinguru zahar eta berriko argazkiak erakutsiz, beraien emozioak, oroitzenak eta egungo bizipenak azaleratu nahi ziren. 5eko talde txikitant haien arteko hausnarketa partekatua bultzatu zen eta horretarako argazkien inguruko galdera zerrenda bat erabili zen. Haiek esandakoa grabatu zen, ondoren transkribatu eta aztertzeko (Shaw, 2021).

Irakasle tutoreekin, aholkulariarekin eta gorputz hezkuntzako irakasleekin elkarriketa erdi-egituratuak burutu ziren (Flick, 2015). Helburua ikasturte amaieran eta ikasturte berriaren hasieran trantsizio prozesuan zeudenen esperientziak eta hobekuntza proposamenak jasotzea izan zen. Horretarako, ebaluazioa egiteko helburuarekin, jarraitutako prozesuaren, ekintza-planaren eta eragile ezberdinen esperientziaren inguruan galdetu zitzairen.

Talde eztabaidak ikasturte amaieran burutu ziren LH1, LH3, LH5eko taldeko tutoreekin, baita aholkulariarekin ere. Helburua jarraitutako proze-

suaren eta ekintza-planaren inguruko ebaluazioa egitea izan zen, haien esperientzietatik abiatuta hobetzeko alderdiak identifikatuz.

Familiiekin galdetegiak erabili ziren ahalik eta esperientzia gehien jasotzeko intentzioarekin (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2015). Helburu nagusia prozesuaren eta ekintza-planaren ebaluazioa egiteaz gain, beraien esperientzia eta proposamen edota hobetzeko alderdiak jasotzea izan zen.

2.2. Parte hartzaileak

Ikerketa hau Gipuzkoako herri batean kokatzen den eskola publiko batean gauzatu da. Eskolak etapa guztiak barne hartzen ditu eta horretarako eraikin ezberdinak ditu. Trantsizioak HHTik LHra, LHko zikloen artean eta LHtik DBHrako etapa trantsizioetan oinarritu direnez, ikerketa bi eraikin nagusitan gauzatu da. Izan ere, egoera arruntetan LHtik DBHrako trantsizioan soilik aldatzen dira kokalekuz eta institutua herriko beste eremu batean kokatzen da. Honako hauek izan dira partaideak (ikus 1. taula):

1. taula
Lehenengo ikerketa zikloko partaideak

Partaideak	2020-2021	
Haurrak	HH (30)	LH1 (32)
	LH2 (37)	LH3 (38)
	LH4 (28)	LH5 (40)
	LH6 (37)	DBH (33)
Familiak	HH (6)	LH1 (10)
	LH2 (2)	LH3 (3)
	LH4(1)	LH5 (3)
	LH6 (1)	DBH (5)
	LH4 (3)	
	LH5 (2)	
Irakasleak	LH6 (1)	
	HH (2)	LH1 (2)
	LH2 (2)	LH3 (2)
	LH4 (2)	LH5 (2)
	LH6 (2)	DBH (2)
	LH1 (2)	Gorputz hezkuntzako irakaslea (1)
	LH3 (2)	Aholkularia (1)
LH5 (2)		
	Aholkularia (1)	

Partaideak	2020-2021
Talde eragilea	Irakasleak (3)
	Eskolako zuzendaria (1)
	Familiak (3)
	Ikertzaileak (3)
Jarraipen taldea	Udaletxeko teknikaria(1)
	Txaloka (1)
	Ongizate zerbitzua (1)
	Eskola kirolak (1)
	Oinherri (1)
	Trauti (1)
	Institutua (1)
	Liburutegia (1)
	Eskolako familiak (1)
	Talde-eragileko kideak (6)

2.3. Prozesua

Ikerketa hau 3 fasetan gauzatu da.

1. Fasea: helburu nagusia hezkuntza trantsizioen inguruko diagnostia burutzea izan zen. Horretarako, ikertzaileek trantsizio momentuetan zeuden haur, familia eta irakasle guztien ahotsak jaso zituzten eta horiekin txosten bat sortu zuten haien esperientziak eta proposatzen dituzten hobekuntzak bilduz. Ondoren, eskolako eta institutuko irakasle- eta guraso- elkarteetan, trantsizio prozesuen garrantzia, ateratako emaitzak eta prozesu parte-hartzailearekin jarraitzeko proposamena helarazi zitzaion.
2. Fasea: aurreko faseko diagnostian identifikatutako alderdiak modu parte-hartzailean ezagutu eta hauei erantzuten jarraitzeko helburuarekin, bilera bat antolatu zen talde-eragilean eta jarraipen-taldean parte hartu nahi zuten boluntarioekin. Bertan eskolako 6 irakasle, 6 familia eta 3 ikertzaile bildu ziren, talde-eragilearen eta jarraipen-taldean helburuak, funtzioa eta espektatibak partekatu ziren. Talde-eragilea 4 familiak, 3 gurasok eta 3 ikertzailek osatzea erabaki zen. Gainontzekoak jarraipen-taldeko kide moduan geratzea adostu zen. 2. fase honen helburu nagusia ekintza-plana diseinatzea zenez, 2. taulan jasotako ekintzak burutu zituzten talde-eragileko partaideek:

2. taula

Ekintza-plana diseinatzeko eta burutzeko prozedura

Ekintzak	Teknikak	Noiz
Hobetzeko alderdiak identifikatzeko hezkuntza trantsizioen ebaluazio txostenaren analisi partekatua	Galdera katalitikoak Delphi teknika Eskolako dokumentuen analisia	2020ko azaroa-abendua
Ekintza-planak izan beharreko ezaugarriak eta printzipioak adostea. Horretarako, ideia hauek izan ziren oinarri: — Haurren esperientzia eta proposamenak — Hausnarketa partekatuan ateratako dimentsio eta ideia nagusiak — Eskolan garatzen diren ekintza eta proiektuak Proiektu honekin lotura izan dezaketenen herriko eragile esanguratsuak	Talde-eztabaidak Herriko eragileen mapa	2021eko ustarrila-otsaila
Ekintza-planaren proposamena	Talde-eztabaida	2021eko martxo
Ekintza-planaren sozializazioa eta feedback-jasoketa	Familientzako azalpen bideoa, galdeketa bat eta trantsizioekin loturiko korreo bat sortu zen. Interes handiagoa erakutsi zuten familiekin bideo dei bat ere burutu zen Irakasleekin klaustrobilera batean azaldu eta partekatu zen Jarraipen-taldearekin lehenengo bilera egin zen	2021eko apirila-maiatza

3. Fasea: helburu nagusiak ekintza-planaren inplementazioa eta ebaluazioa izan ziren. Inplementazioa ikasturtearen amaieran eta berriaren hasieran egin zen eta ebaluazioa ere bi momentu horietan

burutu zen prozesuaren eta esperientziaren inguruko ebidentziak jasotzeko. Talde-eragilean prozesuaren ebaluazioa egiteko MIMO teknika erabili zen.

Talde-eragileko ebaluazioan identifikatutako hobetzeko alderdiak aintzat hartuta, ikasturte berriaren hasieran (2021-2022) taldekide berriak batu ziren talde-eragilerara eta lehen egitekoa datuak jasotzeko tekniken diseinua izan zen. Horretarako, denen artean aztertu nahi ziren kategoriak zein galderak identifikatu ziren eta galdera horiei erantzuteko teknika aproposenak adostu ziren (ikusi 3. taula). Honako hauek izan ziren galderen jatorrian zeuden kategoriak:

- Hezkuntza-trantsizioen esperientzia
- Hezkuntza-trantsizioetan azaleratutako emozioak
- Gauzatutako ekintzak
- Besterik

3. taula
Datu jasoketa

Nori	Nola	Nork	Noiz
Haurren ahotsa	Sentimenduen dadoa	Ikertzaileak	2021eko ekaina
	Botilako mezua eta argazki-elizitazioa	Talde-eragileko irakasleak	2021eko Abendua
Trantsizio momentuetan ez zeuden gainerrako tutoreen ahotsa	Talde-eztabaida	Ikertzaileak	2021eko ekaina
Irakasle-tutoreen ahotsa	Elkarrizketa erdi-egituratuak	Ikertzaileak	2021eko ekaina
		Talde-eragileko irakasleak	2021eko Abendua
Familien ahotsa	Galdetegia	Ikertzaileak	2021eko ekaina
	Udako kaiera	Talde-eragileko irakasleak	2021eko ekaina-iraila
	Galdetegia	Talde-eragileko familiek	2021eko Abendua

2.4. Datu-analisia

Ikerketa-ekintza parte-hartzailearen esentziarekin bat egiteko, prozesu guztietan zehar ikertzaileez aparte, talde-eragileko familia eta irakasleak ere datuen analisisan murgildu ziren. Horrek aukera eskaini zuen datuen interpretazioa ikerketa terminoetan oinarritzeaz gain, beraien esperientziekin ere kontrastatzeko.

Horretarako, lehenik eta behin, jasotako datuak dimentsioka antolatu ziren. Dimentsio horiek galderak diseinatzeko erabilitako berberak izan ziren, eta momentuka eta eragileka aztertu ziren jasotako datuak; hau da, ikasturte amaieran haurrek, irakasleek eta familiek esandakoak dimentsio ezberdinetan eta trantsizioka bereizita, alde batetik, eta uda ondoren haurrek, familiek eta irakasleek esandakoak trantsizioka, bestetik. Prozesu horrek ezagutza eta hausnarketaren arteko uztarketa ekarri zuen eta datuen analisi tematikoa estrategia inductibo eta deductiboan oinarritu zuen (Fereday *et al.*, 2006).

3. EMAITZAK

Trantsizio prozesuak haur, familia eta irakasle guztientzako aukera izan daitezten, askotariko datu-iturriakaintzat hartuta, prozesuan zehar jasotako ahotsak azalduko dira jarraian. Horretarako, lehenik eta behin, talde-eragileak trantsizio prozesuen ebaluaziotik eratorritako hausnarketa partekatuan azaleratutako emaitzak aurkeztuko dira. Segidan, hausnarketa horretatik talde-eragileak diseinatutako ekintza-plana aurkeztuko da. Ondoren, diseinatutako ekintza-plan horretatik errealitatean garatutako ekintzak azalduko dira. Ekintza-plana implementatu ostean irakasleek, familiek eta haurrek izandako esperientziak eta amaitzeko, esperientzia horiek oinarri hartuta proposatzen edo identifikatzen dituzten hobetzeko alderdiak azalduko dira.

3.1. Trantsizio prozesuen inguruko hausnarketa partekatua

Abiapuntutzat ikertzaileek egindako trantsizio prozesuen diagnosis hartu zen. Txosten hori talde-eragileak irakurri ondoren egindako hausnarketa partekatutik honako dimentsio eta alderdiak azaleratu ziren:

- *Informazio eta komunikazioa*: haurrak eta familiak aldaketaren aurrean seguru egoteko garrantzitsua da etorkizunaren inguruan ahalik eta informazio gehien izatea.
- *Trantsizioa*: Garrantzitsua da haurrei transmititzen zaizkien mezuak zaintzea haiek emozionalki ez blokeatzeko. Horrez gain, interesgarria izan daiteke haien espektatibak eta beldurrak doitze aldera, hu-

rrengo ziklo edo etapako ikasleak trantsizioan daudenekin elkartu eta beren esperientzia partekatzea. Aldaketa erakargarria egitea interesgarria izan daiteke, alderdi positiboak azpimarratuz eta haurrentzako interesgarria izan daitezkeen ekintzen bitartez.

- *Zailtasunak*: zailtasunez hitz egiten denean horren atzean dagoen esanahia ulertzeko beharra ikusi da. Besteak beste, norena da zailtasuna? Haurrarena ala helduarena? Pertsonen garapen alderdi eta aniztasunari erantzuteko eskolan dauden askotariko bide, baliabide eta estrategiak ezagutzea interesgarritzat jo da.
- *Hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak*: LH-DBH etapa-aldeketa bereziki jarraipen zuzena egiteko beharra ikusi da. Baita eskaintzen diren laguntza eta bitartekoak ezagutzekoa ere.
- *Ikaste-irakaste-prozesuak*: ikastetxea proiektuak lan egiten hasi da abiapuntu moduan haurren interesak kontuan hartuta. Horrek irakasleen aldetik formakuntza eta lan handia eskatzen du eta batzuetan erresistentziak eta zailtasunak izaten dira. Eskolan dagoen ebaluatzeko modua ez dator bat proiektuak lan egitearekin eta hori aldatzeko beharra identifikatu da. Etxeko-lanena trantsizio-momentu guztietan atera diren gaia izan da. Helburua argi izatea funtsezkotzat jo da eta teoriarik ikasleak etxeko-lanok bakarrik egiteko gai izan beharko lirake. Jolasa eta mugimendu librea garrantzitsutzat jo dira..
- *Koordinazioa*: espazio eta denbora falta oztopo moduan identifikatu dira. Aukera moduan identifikatu dira ikasleak ez dauden momentuak: ikasturte hasiera eta amaiera. Bestalde, plangintza bat zehaztuta egonez gero, koordinazioa ez da beharrezkotzat jo. Alderdi batzuk sistematizatuta uztea beharrezkotzat jo da.
- *Harremanak eta alderdi emozionalak*: haurren emozioak ezagutu eta beharrezkoa denean horiek baretzea beharrezkotzat jo da. Helduok transmititzen ditugun emozioak eta mezuak zaintzeko beharra ikusi da.
- *Eskola*: prest dago familien proposamen, iritzi, kezka eta bestelakoakentzuteko eta batzeko eta baita hauei irtenbidea/erantzuna emateko ere. Hala ere, beharrezkoa da familia guztiak erakarri eta entzutea, bestela beti berdina gerturaten eta inplikatzeko baitira.

Kategoria horien inguruan hausnartzeko izandako talde-eztabaidaren ostean, trantsizioak ekintza puntualetatik haratago doazen prozesuak direla eta ikuspegi holistiko eta inklusiboa behar dutela ondorioztatu zen.

3.2. Ekintza-planaren proposamena

Haur, familia eta irakasleentzako esperientzia positiboak, seguruak eta aberasgarriak sortu eta zaintzak duen garrantzia azpimarratu nahian, ekin-

tza-planari ElkarZaintza plana deitu zitzaion. Planak ikasturte amaiera, udako oporrak eta ikasturte hasiera barne hartzen zituen. Oinarrian hausnarketa partekatuan azaleratutako dimentsio eta alderdiei erantzun nahi izan zitzairen eta eragilearen arabera proposamenak ezberdinak izan ziren, beti ere eskolako proiektu, dokumentu eta egiteko moduetan oinarrituta.

- Haurrei trantsizioa leuntzeko eta eskolan proiektuka ikasten zutela kontuan hartuta, ikasturte amaiera eta hurrengoaren hasiera lotzen duen proiektu proposamena egin zen. Helburua sortutako emozioei erantzutea zen eskola eta maila guztiak inplikatur. Horretarako, tutoretza saioak, espazio berriak ezagutzeko eta zaharragoek trantsizioan murgilduko diren ume eta gazteen zalantzeik erantzuteko bisi-tak, gorputz hezkuntzako saioak eta udako proposamenak diseinatu ziren. Baita ikasturte berrian talde eta irakasle berriekin harremanak eraikitzeke proposamenak ere.
- Irakasleei dagokionez, zikloen arteko koordinazioa bermatzeko bilerak proposatu ziren, izan ere, ez zeukaten espaziorik haurren plan-teamendua diseinatu eta adosteko.
- Gurasoen kasuan, eskola komunitatea indartzeko helburuarekin, proposamen gehienak alderdi ludiko-festiboarekin eta auzolanarekin lotu ziren. Beraien artean eta irakasleekin modu informalean harremanak sortzeko aukerak proposatu ziren; baita eskolaren beharrei erantzungo zieten ekarpenak egiteko aukera ere.
- Hiru eragileei bideratutako bi proposamen ere bazeuden. Alde batetik, bidaide figurarena, beharrezkoa den kasuetan edonork erreferente bat izan zezan eta bestetik, komisio mistoak. Astelehenero Batzorde Pedagogikoan hiru irakasle koordinatzaile biltzen zirela aprobetxatuz, gurasoen ordezkari-tza bermatzea eta hilean behin batzorde pedagogiko horietara hurbiltzea zen proposamena, eskolan hartzen diren erabakiak guraso elkartera iritsarazteko eta alderantziz, guraso elkarteko informazioa eskolara. Bestalde, haurren partaidetza bermatzeko aukerak aztertzea ere interesgarritzat ikusi zen.

3.3. Garatutako ekintzak

Pandemia egoeraren ondorioz, ElkarZaintza planean diseinatutako hainbat ekintza gauzatzea ezinezkoa izan zen. Jarraian, irakasleen artean, familiekin eta haurrekin ikasturte amaieran eta berriaren hasieran eginda-koak azalduko dira.

Irakasleen artean, ekintzak koordinazioan oinarritu ziren. Aztertu diren trantsizio momentu guztietan talde-eragileak aurrera eramandako prozesua eta diseinatutako planaren inguruan azalpena emateko klaustro bilerak erabili zituzten eta dokumentazioa Drive karpeta bitartez partekatu zen. Al-

derdi horien inguruko azalpenak, talde-eragileko partaide ziren eskolako zuzendari eta irakasleek eman zituzten. Bestalde, planean diseinatuta zegoena maila eta gela bakoitzeko beharretara egokitzeko, koordinazio formatu ezberdinak sortu zituzten: LH 2.mailan planifikatutako bilera formalak egin ziren, aldiz gainontzeko mailetan, jolastorduko elkarriketa, telefono dei edo korreo elektronikoa bitartez aurrez planifikatu gabeak izan ziren.

Familiekin ekintzak informazioa eskaintzera eta komunikazio bideak hobetzera bideratu ziren. Lehenik eta behin, ElkarZaintza planaren sozializazioa egiteko eta beraien ekarpenak jasotzeko, bideo bat sortu zen euskaraz prozesuari eta planari buruzko azalpenekin. Familia guztientzako ulergarri egiteko, azpi-tituluak gehitu ziren gaztelaniaz eta georgieraz. Bideo horretan, eskola mailan trantsizioen inguruan zituzten zalantza eta galderak jasotzeko talde-eragileak sortutako helbide elektronikoa agertzen zen. Zehaztopen gehiago nahi zituztela adierazi zuten familiekin bilera telematikoko bat egin zen ElkarZaintza planean gehiago sakontzeko. Ikasurte amaieran triptiko bat banatu zitzairen. Bertan, ikasurteen arteko desberdintasun nagusiak eta aldaketari buruz beraien seme-alabekin modu positiboan hitz egiteko iradokizun batzuk helarazi zitzaizkien. Horrez gain, udako kaiera bat sortu zen udan zehar, beharrezkoa zen kasuetan, familiekin eta hurrekin trantsizioen inguruan hitz egiteko baliabide bat izan zezaten. Bertan beldurrak eta zalantzak partekatze ariketa eta jolasak bildu ziren eta horien helburua ikasurte hasieran irakasleak horiek jasotzea zen, trantsizio prozesuaren inguruko informazioa biltzeko.

Hurrekin alderdi emozional eta harreman berriei loturiko ekintzak burutu ziren. Kasu guztietan, trantsizio momentuan zeuden hurrei (HH, LH2, LH4 eta LH6) urtebete nagusiagoak zirenei beraien galderak, beldurrak eta zalantzak bidaltzeko eskatu zitzairen. Hau da HHkoek LH1ekoei, LH2koek LH3koei, LH4koek LH5ekoei eta LH6koek DBHkoei. Galdera horiek erantzuteko, pandemiaren mugen ondorioz, zalantza eta galderak erantzuteko eta beraien esperientzia kontatzeko LH1ekoei eta DBHkoek bideoa grabatu zuten, LH3koek mural bat sortu zuten galdera-erantzunekin eta LH5ekoei bideo-deia egin zuten LH4ekoekin. HHko gela batean, espazioen inguruko kezkekin jarraitzen zuten, irakasleekin bisita bat egin zuten ikasgela, pasillo eta sarrera-irteerak ikusteko.

Harremanekin lotuta, etapa eta ziklo berri guztietan taldeak eta irakasleak aldatzen ziren eta haur eta familien kezka iturri nagusi moduan identifikatzen zenez aldaketa hori, uztailan jakinarazi ziren talde eta tutore berriak (esleitura zeuden kasuetan). LH6ko ikasleek kasuan, institutuan aurrera eramandako hausnarketaren ondorioz, institutuko lehen urtean taldeak ez aldatzeko erabakia hartu zen.

Ikasmaila guztietan, ikasurteari itxiera emateko jaialdi bat ospatu zuten. Bertan, urtero bezala, gela bakoitzak dantza bat prestatu zuen, baina pandemia egoeratik, gainontzeko gelek eta haurren familiekin ezin izan zuten ikusi. 2.mailan zikloari itxiera honela eman zitoten:

Gero guk egin genuen ritualtxo bat... Gutako bakoitzak kartulina bat hartu eta erdian gure izena idatzi genuen, borobilean jarrita topagunean. «Bat, bi eta hiru» esan eta ondokoak kartulinaran jartzen duen izenaren adjektibo positibo bat idatzi zuen. Adibidez «Irati...» eta adjektibo positibo bat. Ba igual «maitagarria». «Bat, bi eta hiru» eta berriro, etortzen da Andonina eta idazten det Andonintzako ba «bihotz onekoa». Orduan ba bakoitzak kolore desberdineko arkatzarekin, buelta osoa emanda eta 23 pasatuta gero jasotzen duzu zurea eta da opari bat, ez? De hecho, zegoen mutiko bat negarrez hasi zela. Eta «Zer pasatzen da?» Eta «ezer ez ezer ez» eta nik pentsatzen nuen zerbait zatarra igual idatzi zutela eta gero patiora joan ginen eta galdetu nion eta «Es que inork ez dit horrelako opari polit egin inoiz». Eta hasi zen berriro negarrez... Super polita. Eta gero ume bakoitzari kolgantetxo bat ekarri genien harri mineral batekin. Harri jakintsu boteretsuak eta hola borobilean geundela eta irtetzen zen banan banan bakoitza eta poltsatxo baten eta: «Jo, ba kriston ibilbide polita egin duzu eta ikasi duzu hau, hau eta hau egiten.» Eta danak: «Waaah» txaloka eta orduan bestek irekitzen zuen eta: «Buaaah» eta «Klaro, harri horrek lagunduko dizu ibilbidean, hemendik aurrera eta gainera oso jakintsua eta ez dakit zer... Eta besarkada, txalo eta lekura. Diploma bat izan bazen moduan, baina harritsuakin egin genuen (Irk_LH2)

Ikasturte hasieran, berriz, tutoretzako orduak erabili ziren ikasturte berria emozionalki nola hasi zuten partekatze eta talde kohesiorako ekintzak garatzeko. Bestalde, lehenengo eta hirugarren mailan aurreko ikasturtean egindakoa proiektu moduan berrartu zuten ikasturte berria hasteko.

3.4. Esperientziak

3.4.1. Irakasleenak

Irakasleek adierazitakoaren arabera, prozesuaren eta planaren informazioaren trukaketa ez zen nahikoa izan. Irakasle batzuk, informazio falta beraiengain hartuzuten ez zutelako dokumentazioa irakurri. Beste batzuk, informazio hori Driven egotea, fisikoki ez izatea eta azalpen zehatzagoak ez jasotzea oztopo moduan bizi izan zuten.

ElkarZaintza planaren inguruko iritziak askotarikoak izan ziren. Hasiera batean bigarren ziklotik hirugarren ziklorako trantsizioan beharra identifikatzen ez zen arren, plana implementatu ostean plana burutu izanaren garrantziaz jabetu ziren. Gainontzeko trantsizio momentuetan oso ondo jaso zen, irakasle bakoitzaren esku geratzetik sistematizatze balio izan baitzuen. Hala ere, beraien iritzi planaren proposamena berandu jaso zuten eta horrek gelako proiektua nahi bezala aurrera eramateko denbora falta ekarri zuen. Hala ere, aurrera eramandako ekintzak oso ondo baloratu zituzten irakasleek, haurrak gustura eta kasu batzuetan lasaiago ikusi zituztelako.

Haurrak orokorrean ondo egokituko zirela irudikatzen zuten irakasleek, nahiz eta zailtasun batzuk ere aurreikusten zituzten, 1. ziklotik 2. ziklora mugimendu faltarekin, ikuspegi pedagogikoarekin eta taldekide berriekin lotuta. LHtik DBHrako etapa trantsizioan, parte-hartzaileek nabarmentzen zuten haurren ezaugarriak, eta nola horiek eragin dezaketen beren ibilbide akademikoan.

3.4.2. *Familienak*

Familiekin ElkarZaintza planaren inguruan beraien iritzia jasotzeko galdetegia bidali zitzaizenean, orokorrean familiekin interesgarri, erakargarri, harrigarri eta lagungarri moduan definitu zuten. Gehiengoak trantsizioek ekarriko zituzten alderdien inguruan gehiago jakin nahi zutela adierazi zuten (irakasle berriak, metodologia, espazioak, egingo dutena...) eta kezka haurren egokitzapen, erritmo eta arrakastarekin loturikoak izan ziren.

Plana martxan jarri ostean, familien ikasturte amaierako eta udan zehar bizitako esperientziak udako kaieraren bitartez jaso nahi izan ziren arren, ikasturte hasieran ez zen bat bera ere jaso. Ikasturte hasierako galdetetan, erantzundako 21 familietatik, kaiera 5ek bete zutela adierazi zuten: «*Bai, aukera ona izan zen gure alabaren ezinegonak gehiago ezagutzeko (Fml_LH1)*». Beste familiekin adierazi zuten ez zutela beharrik izan edo haurrak ez zuela interesik adierazi. Guraso batek honako hau ere adierazi zuen: «*Udako kaiera bete genuen baina ikasturte hasieran inork ez digu eskatu. Ez dakigu zertarako bete genuen (GU_DBH)*».

ElkarZaintza planaren inguruan berriro ere haien iritzia galdetzean, gurasoen gehiengoak trantsizioak hobetzeko eta haur, irakasle eta familien ahotsak kontuan hartuta eskola hobetzeko prozesu modura ulertzen zutela adierazi zuten. Adierazi zuten, halaber, informazioa, bileren, whatsapp mezuen, bideoen eta helbide elektronikoaren bidez jaso zutela. Aurrera eraman ziren ekintzak eta proiektuak familia guztiek lagungarri ikusi zituzten, bereziki tutore eta talde berriak uztailean jakinaraztea eta bidalitako triptikoa. Informazioa aldeztu aurretik jaso zuten, haurrari behar zuen informazioa emateko eta urduritasunak baretzeko gai izan zirela aipatu zuten. Hala ere, LH 5. mailako eta DBHko bina gurasok adierazi zuten prozesuaren eta planaren inguruan informazio gutxi zutela eta LH 1. mailako beste bi gurasok, berriz, inongo informaziorik ez zutela jaso.

Familiekin haien umea ondo eta lasai nabaritu zuten LHko egokitzapen prozesuan. Zailtasun nagusiak alderdi akademikoan eta harremanetan nabaritu zituzten. LH 1. mailan bereziki, dinamikan eta konplexutasunean: «*Orokorrean, ikasi beharrekoa zailagoa dela eta kezka apur bat azaldu du. ... Bestalde, HH5etik LH1era, hasierako astean «jolas gutxi egiten dugu» esanez etorri zen. Beraz, aldaketa dinamika motan ere nabaritu du (Fml_LH1)*». LH 3. mailan gutxiago jolasten dutela nabarmendu zuten eta, LH 5. mailan irakasle aldaketak. DBHko lehenengo mailan aldiz, 5 eran-

tzunetatik 2k soilik adierazi zuten beraien haurra ondo ikusten zutela. Zailtasun nagusiak irakasle kopuruan eta eraikitako harremanetan, eskaera akademikoan eta ikasteko ohitura berrietan nabarmentzen zituzten, horrek haurraren motibazioan eta egokitzapenean zuen eragina nabarmenduz:

«Urduritasunez, irakasleekin harremana oso desberdina baita bigarren hezkuntzan. Nire semeak irakasleei beraien arazoak ikasketetan ez zaiela axola sentitzen du irakasle askorekin (Fml_DBH)».

Haurrak ondo eta gustura ikusten zituzten familien kasuan, beraien esperientzia ere positiboa zela adierazi zuten. Familiek beraiek bizitako zailtasun moduan, teknologia arrazoiengatik irakasleen arteko komunikazioa eta harremana adierazi zituzten LHko 3. ziklotik aurrera. Familientzako, tutorearekin eraikitzen den harremana gako bat da:

«Batzuetan bai, hala ere, tutorearen arabera da, tutoreak bere eginkizunak nola ulertzen duen arabera. Alaba zaharrenarekin tutorearekin telefonoz harremanetan jarri izan naiz eta erantzuna jaso izan dut. Lehenengo mailan dagoen semearen tutorearekin harremana oso desberdina da, ez du erantzuten eta haurraren notak dira bileran azaldu ziguna (DBH)»

3.4.3. *Umeenak*

Ikasturte amaieran haurrak gogotsu agertu ziren hurrengo mailara igarotzeko. Burututako ekintzak gustatu zitzaizkiela eta batzuk lasaiago egoteko ere balio izan ziela adierazi zuten. Kezka edo urduritasunak maila bakoitzeko berezitasun akademikoekin edo harreman berriekin loturikoak izan ziren eta beraien irudikapenen arabera, hurrengo ikasturtea zailagoa izango zen.

Ikasturte berrian urduritasunak lagun eta irakasle berriak ezagutzearekin lotuak izan ziren. Aldaketa, batzuei erraza eta beste batzuei zaila egin zitzaizela adierazi zuten eta ikasturtearen arabera ezberdintasunak ikusi ziren. LH1en bereziki matematikak eta etxeko lanak nabarmendu zituzten. LH 3. mailan testuen konplexutasuna, matematikak eta hizkuntzak nabarmendu zituzten eta DBHn ordutegi aldaketa, azterketak eta irakasle asko izatea.

3.5. **Hobetzeko alderdiak eta proposamenak**

3.5.1. *Irakasleak*

Prozesuaren eta ekintza-planaren informazio-komunikazioa trantsizio momentu guztietan azaleratutako alderdia izan zen. Talde-eragileko pro-

zesuari dagokionez, informazio-komunikazio egokia bermatzen zela ziurtatzeko, beharrezkotzat edo gomendagarritzat jo ikusi zen ziklo eta etapa bakoitzetik gutxienez ordezkari bat egotea. Izan ere, informazioa berandu jaso zutela adierazi zuten eta ondorioz denbora gutxi izan zutela proiektua behar bezala prestatzeko. Horren aurrean informazioa lehenago jasotzea eta horren inguruko azalpenean gehiago sakontzea proposatu zen:

«Nik igual egingo nauen formakuntza saio bat eskaini 3 hilabetero, gutxienez, guk eukitzen dugu astelehenero 4etatik 6:30tara bi orduko formakuntza saio bat. Ba igual da, lehenengo hilabetean formakuntza saio bat hartzea, bigarrenean beste bat eta hirugarrenean beste bat, eta joatea erakusten eta ikusten ze gauza egiten diran eta zer gauza egin ahal diran. Baina igual ez Drivetik konpartituta como dar por hecho danok ulertzen eta irakurtzen dugula (Irk_LH2)».

Bestalde, ElkarZaintza planarekin lotuta, eskola mailan trantsizioen inguruan irizpide bateratuak egotea eta irakasleen trantsizioak ere zaintzea hobetzeko alderdi bezala identifikatu ziren.

Amaitzeko, eskolan proiektu ezberdinetan egiten diren alderdi ezberdinei zentzua eman eta trantsizio prozesuekin lotura egiteko, ElkarZaintza planaren baitan txertatu daitezkeen proposamen zehatzak ere egin ziren:

«Lehenengo mailan egon ginen eta egin gendun proiektu bat baratzekin lotuta. Eta okurritu zitzaigun egongo zala, polita baratza erabiltzea 5urteko gelatik lehenengo mailara salto egiteko proiektu bezala. 5 urteko gelan baratza martxan jarri zuten, orduan uda pasatzen da eta gero lehenengo mailan uzta hori jasotzen da. Orduan guri justu sukaldariak, ba jaso zuen dana, prestatu zuen eta gero gelan jan genuen. Hori ondo jarrita, ondo apainduta, izan daiteke oso polita baratza baten bitartez trantsizioa egiteko 5 urteko gelatik Lehenengo mailara. (Irk_LH2)».

3.5.2. *Familiak*

Galdetegi erantzun zieten familiek fokua haurraren ongizatean eta beharretan jarri zuten. Hala, kezkak (umeenak eta familienak) aintzat hartzea eta eskola-familien arteko informazioa bermatzea funtsezkotzat ikusten zuten. Bestalde, hurrei transmititzen zaizkien mezuen zaintza (Fml_Lh1), metodologikoki mugimendu autonomoa mantentzeko beharra (Fml_Lh3), eskola-insituaren arteko interakzioa eta ikasteko metodoen irakaskuntzaren garrantzia (Fml_DBH) nabarmendu zituzten.

Talde eragileko konfigurazioari dagokionez, bertan dauden familia bolutario denak hezkuntza alorrarekin loturiko lanbidea zuten, eskolako errealitatea hobeto jaso eta entzuten zela ziurtatzeko, profil ezberdinak zituzten familiak erakartzea beharrezkotzat jo zen talde-eragilean bertan.

3.5.3. *Haurrak*

Trantsizio momentu guztietan harremanekin eta alderdi akademikoekin loturiko proposamen edo hobetzeko alderdiak nabarmendu zituzten. Haur eta gazteek beraien lagunekin egon nahi zutela eta aldaketa hain handia izan ez dadin DBHn gelakideak mantentzea proposatu zuten. Irakaslearen izaera ere garrantzitsua zen beraiantzat. Horregatik, zorrotzegiak ez izatea eta laguntza behar dutenean edo zerbait gaizki egiten dutenean *bronka* bota beharrean laguntza eskaintzea nahiko lukete. Lehenengo zikloan eta bigarrenaren hasieran jolasaren presentzia faltan botatzen zutela eta horregatik, gehiago jolastea eta mugimendu autonomoa izatea nahiko luketela adierazi zuten. Bestalde, LH 5. mailatik aurrera lan-karga handitzen denez, etxekolan gutxiago izatea proposatu zuten eta DBHn berriz azterketa gutxiago izatea. Amaitzeko, institutuaren inguruko informazio gehiago izatea ere hobetzeko alderdi moduan identifikatu zuten DBHko gazteek.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

IEP lehenengo ziklo honetan ikusi da hezkuntza trantsizioak hobetzeko helburuarekin aurrera eramandako ikerketaren bitartez, ekintza puntualek haratago doazen prozesuak direla. Izan ere, etapa edo ziklo aldaketetara mugatu arren, ikusi da eskola mailako dimentsioak barne biltzen dituela.

Aurkezten den ekintza-planak eta horretarako gauzatu den prozesuak bete-betean erantzuten dio hezkuntza trantsizioak hobetzea eta horien sistematizazioaren helburu espezifikoari (Eusko Jaurlaritza, 2019). Izan ere, lehen trantsizio prozesuen esku-hartzea sinplea, puntuala eta irakasle bakoitzaren esku geratzen orain eskola mailan identifikatutako behar eta adostutako irizpide holistikoa batzuen baitan gauzatzen hasi dira (Sierra & Parrilla, 2019).

Trantsizio prozesuen hobekuntza eta sistematizazioa ElkarZaintza planaren bitartez bilatu da. Prozesu honetan dauden haur eta familien ongizatea bermatzeko, foku nagusia prozesu hauek ekartzen duten alderdi sozial eta emozional jarri da eta bizikidetzaren positiboko esparru segurua sustatu nahi izan dira (Eusko Jaurlaritza, 2019). Ikerketa ezberdinek erakutsi bezala, alderdi sozial eta emozional horien inguruko esperientzia positiboak ematen direnean bizikidetzan eragin positiboa izateaz gain, pertenezko sentimendua garatzen ere laguntzen dute (Villumsen *et al.*, 2023). Baina horrez gain, esperientzia positibo horiek eragina izan ohi dute ikaste prozesuetan, motibazioan eta norbere pertzepzioan (Mahmud, 2022; Strand, 2019).

Covid testuinguruaren ondorioz, diseinatutako ekintza guztiak aurrera eramatea ezinezkoa izan zen. Hala ere, elkarren arteko zaintza, informazioa eta komunikazioa oinarri duten ekintzen bitartez ikusi da beste

ikerketa batzuekin bat eginez, protagonista nagusientzat aberasgarria dela esperientzia terminoetan (Jónsdóttir *et al.*, 2023). Prozesu horien konplexutasuna aintzat hartuta, saiakera haur eta familia guztientzako aproposak izan daitezkeen hezkuntza trantsizioak bultzatzea izan da eta horretarako, beraien esperientziak eta hobetzeko proposamenak erdigunean kokatu dira. Hori lortzeko estrategia ezberdinak luzatu dira, besteak beste haurren ahotsak entzuteko teknika parte hartzaile ezberdinak proposatzea eta familiekin komunikatzeko eta hauek informatzeko bide ezberdinak erabiltzea.

IEP metodologiak eskaintzen duen eraldaketarako aukera irakasleen prestakuntzarako eta eskolan identifikatutako hobekuntzak egiteko tresna moduan ere erabili nahi izan da (Sierra & Parrilla, 2019). Talde eragilearen bitartez, irakasle eta familien arteko kolaborazio zuzena bilatu da. Familien kasuan, haien partaidetza zuzena ere bilatu da prozesuko fase guztietan. Helburua eragile guztien arteko kolaborazioa izan da, ikusi baita irakasleen garapen profesionalari begira, ikasleekiko pertzepzioa doitzeko eta eskolako hobekuntzarako gako direla (Simón Rueda *et al.*, 2021)

Kontutan hartuta etengabe aldatzen ari den gizarte konplexu batean bizi garela, eskolak etengabe hobetzen eta eraldatzen jarraitu behar du gaur egungo erronkei eta testuinguruan aurkitzen diren oztopoei aurre egiteko. Horrelako prozesu parte-hartzaileek etengabeko hausnarketa eta ekintzak aurrera eramaten jarraitzeko aukera eskaintzen dute. Hala ere, herri mailako beste eragile batzuen laguntza eta babesa funtsezkoa da eskolan bertan sortzen diren beharrei erantzun ahal izateko. Horregatik, komunitate mailako proposamenak eta baliabideak eskaintzea funtsezkoa izango da, erantzukizuna gizarte mailakoa izan behar dela sinesten baitugu. Ildo horretan, jarraipen taldea sortu den arren, denbora mugen ondorioz, beraien partaidetza mugatua izan da eta bilera hori informazio transmisioan oinarritu da bereziki. Horregatik, beste ikerketa batzuetan aipatzen den bezala, komunitateko partaideen inplikazio edo ardurak hartzea eta ardura horiei erantzutea etorkizunari begira interesgarri moduan identifikatzen da (Bou & Sales, 2022).

Inklusioaren definizio eta praktikekin gertatzen den bezala, trantsizioetan ere dimentsio bertikala funtsezko alderdia da (Haug, 2020). Hau da, lehenetsun, definizio eta ulerkerak partekatutako beharrezkoak izango dira kultura partekatuan oinarritzen diren erantzunak eskaini ahal izateko, bai eskoletan baina baita tokiko komunitateetan ere (Fullan & Quinn, 2016). Izan ere, eskola-komunitatean balio komunak eraikitzea funtsezkoa da. Ez da nahikoa eskolan bertan geratzea.

Azken finean, trantsizioen hobekuntza sistematikoaren bitartez ikasle guztien ikaskuntza eta partaidetza sustatzea bilatu da, norberak ahalik eta garapen pertsonal, akademiko eta sozial handiena eta orekatuena izan dezan, esperientzia positibo batetik eta gero eta testuinguru inklusiboagoetatik. Horregatik, beste IEP ziklo baten beharra identifikatu da. Ziklo berri horren helburua honako alderdi hauei erantzutea da: haur guztien ikaskun-

tza- eta partaidetza- esperientzia positiboak hobetzen jarraitzeko identifikatu den eskolako harremanen, curriculumaren eta metodologiaren jarraikortasuna bilatzea, irakasleen artean informazio eta planifikaziorako koordinazio estruktura berriak sortzea, eta jarraipen taldeak identifikatu dituen sinergien bitartez, behar gehien izan dezaketen familia horiei erantzun ahal izateko eskola-komunitate mailako trantsizioak hobetzea. Bereziki arreta proiektu izaeran jarri nahi da, horrek etapa eta zikloen arteko trantsizioak etengabe hobetzen jarraituz prozesu moduan ulertzea ekarriko duelako. Hezkuntza komunitate osoari transmititu nahi izan zaio inklusio printzipioen baitan gidatutako trantsizio prozesuek duten balioa. Horregatik, ez da ahaztu behar hezkuntza etapa guztietan eragile guztien ongizatean laguntzen duten trantsizio prozesuak direla (Eusko Jaurlaritza, 2019).

ERREFERENTZIAK

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factors facilitating and hindering the transition from Primary to Secondary Education. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/EDETANIA_2019.55.444
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(10), 854-857. <https://doi.org/10.1136/JECH.2004.028662>
- Bereziartua, J., Zubiri, H., Intxausti, N., & Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 175-196.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (FUHEM Educación & OEI, Eds.; 3rd edition.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bou, M., & Sales, A. (2022). Shared knowledge construction in participatory action research: perceptions of researchers and educational community. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2111695>
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2018.05.001>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educacion XXI*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., & Argos González, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: The perspective of families and teachers. *Teoria de La Educacion*, 30(1), 217-240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios, ISSN-e 2215-8421, Vol. 3, N.º 1, 2012, Págs. 102-115*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 103-121. <https://doi.org/10.1007/S44020-022-00008-0>
- Denzin, N. k., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (SAGE Publications, Ed.; 5th edition).
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521. <https://doi.org/10.1080/03004430500131312>
- Dockett, S., & Perry, B. (2017). The Role of Schools and Communities in Children's School Transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-11.
- Dockett, S., & Perry, B. (2022). *Evaluating Transition to School Programs; Learning from Research and Practice*.
- Einarsdóttir, J. (2022). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 20(4), 49-72. <https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4614>
- Eusko Jaurilaritza. (2019). *Eskola inklusiboa garatzeko esparru- plana 2019-2022*.
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9(1482), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. <http://www.unicef.org/crc/crc.htm>
- Fereday, J., Adelaide, N., Australia, S., & Eimear Muir-Cochrane, A. (2006). *Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development*.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 4(33), 341-363.
- Greenwood, D. J. eta LEVIN, M. (2006). *Introduction to action research: Social research for social change*. London: SAGE.

- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/09575140802652230*, 29(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Intxausti Intxausti, N., Odriozola Aldalur, A., Bereziartua Zendoia, J., & Zubiri Esnaola, H. (2016). Trantsizioa eskola txikietatik bigarren hezkuntzara. Aldagai lagungarrien bila. *Tantak*, 27(2), 123-148. <https://doi.org/10.1387/tantak.15559>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/REV3.3197>
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S., & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>
- Jónsdóttir, F., Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2023). Transition from preschool to primary school for diverse groups of children in Iceland. A praxeological study. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2170186>
- Kaplan, G., Mart, S., & Diken, I. H. (2022). Transition to school process of children with disadvantages: A literature review*. *Journal of Childhood, Education and Society*, 3(1), 28-47. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231106>
- Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Nater, U. M., & Woodcock, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, 98, 113-132. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2023.03.001>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, E. (2017). *Transition from kindergarten to school -A Systematic Review*. www.colourbox.com
- Mahmud, A. (2022). «Please Miss, Please!»: An observational study of young people's social and emotional experiences post-transition to secondary school. *Improving Schools*, 25(2), 114-128. <https://doi.org/10.1177/13654802211031089>
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education. A framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34937157006>
- Monarca, H., Redondo, S. R., Mena, M. S., Autónoma, U., & Cies, M. R. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Construction of inclusion and exclusion processes in education. A characterization based on the transition between Primary and Secondary Education. *Revista de Investigación En Educación*, N^o, 11(3), 192-206. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Mumford, J., & Birchwood, J. (2021). Transition: a systematic review of literature exploring the experiences of pupils moving from primary to secondary school

- in the UK. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 377-400. <https://doi.org/10.1080/002643944.2020.1855670>
- Nind, M. (2014). What is inclusive research? *What Is Inclusive Research?* <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). Children's voices about transition processes: Strategic adaptation and civic resilience. *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*, 133-144. <https://doi.org/10.4324/9781351139403-10>
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (2014). *Transition to school- International Research, Policy and Practice*. Springer. <http://www.springer.com/series/7601>
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 44(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755248>
- Sierra, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria*. Universidad de Vigo.
- Sierra, S., & Parrilla, A. (2019). Doing participative transitions: Development of methodological tools. *Publicaciones*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Simón Rueda, C., Echeíta Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., & Dios Pérez, M. J. de. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, ISSN 0718-5480, ISSN-e 0718-7378, Vol. 15, N.º 2, 2021, Págs. 97-110, 15(2), 97-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>
- Stiehl, K. A. M., Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Silani, G., & Woodcock, K. A. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*, 26(3), 603-637. <https://doi.org/10.1007/S11218-023-09759-1/TABLES/2>
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Strnadová, I., Dowse, L., Lowe, K., Danker, J., Angelina Willow, S., Tso, M., & Xavier, A. (2023). Primary to high school transition planning for students with disability: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 120, 102188. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102188>
- Tatalović Vorkapić, S. (2023). How to Support Early Educational Transitions of Children? – An Overview of University Science Project's Activities from Croatia. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 532-556. <https://doi.org/10.18662/RREM/15.2/748>
- United Nations (1989). The UN Convention on the Rights of the Child. UN. https://www.unicef.org.uk/wpcontent/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf
- Villumsen, A. M., Engsig, T. T., & Jakobsen, I. S. (2023). Pathways to belonging in the transition to school: the perspectives of children. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2283525>

- Yanik Özger, B. (2022). Experiences of the disadvantaged children receiving family and school support in transition to preschool: 'Mom! Leave my backpack and turn back home!' *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2027994>
- Zubiri, H., Intxausti, N., Odriozola, A., & Bereziartua, J. (2016). Transitioning from Innovative Primary Rural Schools to Mainstream Secondary High Schools. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(4). <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP>

ALDIZKARIAREN AURREKARIAK

Tantak aldizkaria Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasleen Unibertsitate Eskoletako eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakasle talde baten ekimenez jaio zen, UPV/EHUko Euskara Errektoreordetzaren laguntzaz. Erronka nagusia, alde batetik, izaera akademiko-zientifikoa edukiko zuen publikazio bat abian jartzea zen, hezkuntza arloaren gaineko hausnarke-tan sakontzea ahalbidetuko zuena; beste aldetik, EHUren barruko zein kanpoko hezkuntza adituen artean gero eta handiagoa zen eskaera bati erantzutea bilatzen zen: hezkuntza-zientzia euskaraz egitea.

ALDIZKARIAREN IKUSPEGIA ETA POLITIKA

Hezkuntza zientifiko-akademikoari buruzko diziplina arteko argitalpen bat da, eta helburua da ideiak eta lanak elkartrukatzea alor horretan. Adituei, ikertzaileei, hezkuntza-komunitateko kideei, erakunde-plangintzako ardura-dunei eta graduondoko eta graduko ikasleei zuzenduta dago.

Tantak indexazio-arauak betez argitaratzen da, laburpenak (*abstract*) eta gako-hitzak (*Keywords*) euskaraz, ingelesez, gaztelaniaz eta frantsesez aurkeztuz eta euskarazko artikulua onartuz.

EKARPENAK

Tantak bidalitako lanek hezkuntzarekin eta irakaskuntzarekin zerikusia duten gaiak jorratu behar dituzte, batez ere proiektu, ikerketa eta esperientzia berritzaileei buruzkoak. Hezkuntzaren esparruko gogoeta akademiko-zientifikoak ere onartzen dira.

Hezkuntza psikologia; Haurtzaroa; Heziketa; Didaktika; Irakasleak; Hezkuntzaren Psikologia; Bilakaeraren Psikologia; Irakasleria; Alfabetatze Zientifikoa; Praktika Zientifikoak; Indagazioa; Pentsamendu Kritikoa; Aldaketa kontzeptuala; Pedagogia; Hezkuntza Teoriak; Lanbide Heziketa; IKTak; Ikerketa Metodologia; Literatura; Hizkuntzaren Didaktika; Atzerriko Hizkuntza; Inklusioa; Berdintasuna; Didaktika; Hezkuntza Berrikuntza; Eskola Antolakuntza; Gizarte Hezkuntza; Gorputz Hezkuntza; Eskola kirola; Garapen psikomotor; Psikomotrizitatea; Gorputz Adierazpena; Gorputz Hezkuntza; Motibazio motorra; Garapen psikomotor; Lateralitatea; Irakaslea.

ARTIKULUEN ONARPENA EDO UKATZEA

Artikuluak onartzea Tantik aldizkariko Erredakzio Batzordeari dago-kio. Aurrena, oinarritzko baldintzak betetzen diren aztertuko du Erredakzio Batzordeak eta, hurrena, bi kanpo-ebaluatzaile izendatuko ditu, artikuluak era itsuan epai dezaten.

Erredakzio Batzordeak lanak argitaratzeko edota baztertzeko ardura du, eta horretarako lanen ebaluazio txostenak kontutan hartzen ditu. Hala ere, Erredakzio Batzordeak lanak zuzenean baztertzeko aukera du adi-tuen ebaluazio-prozesua abian jarri gabe, baldin eta desegokiak direla uste badu, dela kalitate maila baxuak direlako, dela aldizkariaren izaerarekin bat ez datozelako, dela iruzur-ebidentziak dituztelako, etab.

Argitaratuko diren artikulu guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute, horren ardura aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

BINAKAKO EBALUAZIO-PROZESUA (*DOUBLE-BLIND PEER REVIEW*)

Egileek automatikoki jasotzen dute Open Journal System (OJS) plataformaren bidez aldizkariak bere lana jaso duela.

Argitalpen-taldeak artikuluak jaso eta aztertu ondoren, egileei honako hau jakinarazten zaie:

1. Lana ebaluatzaileei bidali aurretik egin behar diren formatu-aldaketak, baldin eta azalekoak badira.
2. Aldizkariaren ildo tematikoarekin bat ez badator edo beharrezko ego-kitzapen-aldaketak garrantzitsutzat jotzen dira, ez dela argitaratuko.

Lana ebaluatua izango bada, argitalpen-taldeak ebaluazio-protokoloa eta ebaluatzeke lana bidaltzen dizkie ebaluatzaileei, aldizkariaren kudea-keta-plataformaren bidez eta *double-blind peer review* eran ebaluatzen da. Hau da, ebaluatzaileei laburpena, artikuluaren gorputza eta ebaluatzeke irizpideak bidaltzen zaizkie, egileen identitatea eta horiei buruzko beste edozein datu ezabatuz. Prozesu osoan egile eta ebaluatzaileen anonimotasuna bermatzen da.

Ebaluatzaileek emandako ebaluazioen artean desadostasunen bat dagoenean, hirugarren ebaluazio bat egiten da. Ebaluatzaileek konfidentzialtasun, inpartzialtasun, zintzotasun eta errespetu irizpideen arabera jardungo dute uneoro.

Egileak aldaketak, hobekuntzak eta zuzenketak egin, eta ebaluatzaileen oharrei erantzun ondoren emango zaio behin betiko onespena artikuluari.

Azkenik, editoreak, gehienez ere 15 eguneko epean, OJS plataformaren bidez, ebaluatzaileen berediktuak bidaltzen ditu, horien identifikazioa aipatu gabe, ezta hori ahalbidetzen duen beste edozein datu ere.

PLAGIO ETA PLAGIO-AURKAKO POLITIKA

Egileek datuak, irudiak eta informazioa modu jasoko dute era esplizituan. Ez-betetzea lehenengo ebaluazio-fasean hautematen bada, automatikoki ezetsiko da bidalketa, eta, beraz, ez da binakako ebaluazio-fasera igaroko. Argitaratu ondoren detektatzen badira, dagokion erretraktazio-oharra egingo da.

Argitalpen-taldeak plagioaren aurkako tresna hau du:

- Plagium.
- Viper.
- Turnitin.

SARBIDE IREKIKO POLITIKA (OPEN ACCESS)

Tantak Open Access argitalpena da, edukia doan eta libreki zabaltzen duena, ezagutza globalaren trukea sustatzeko. Era berean, ez du tasarik aplikatzen artikulua prozesatzeagatik (APCak), hau da, egileentzako kargurik gabe dago. Ez du ez tasarik ez inskripzio-betebeharririk aplikatzen aldizkari horren harpidedunentzat. Argitaratutako lanak honela identifikatzen dira: doi

EGILE-ESKUBIDEEI BURUZKO POLITIKA © ETA CC BY-NC-ND

Tantakek argitaratutako lanen ondare-eskubideak (copyright) mantentzen ditu, eta epigrafe honetan adierazitako erabilera-lizentziarekin horiek berrerabilteza errazten eta ahalbidetzen du.

Obrak Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-ObraDeribaturik-Gabe 4.0 Espainia (CC BY-NC-ND 4.0) lizentziarekin argitaratzen dira: kopia, erabili, zabaltu, transmititu eta jendaurrean erakutsi daitezke, baldin eta:



Argitalpenaren egiletza eta jatorrizko iturria aipatzea (aldizkaria, argitaletxea eta obraren URLa).

Ez erabili helburu komertzialetarako.

Erabilera-lizentzia honen existentzia eta zehaztapenak aipatzea.

POLITIKA ETIKOA

Egileak

Eskuizkribuen egileek bermatzen dute aurkeztutako lana originala dela, eta ez dutela beste egile batzuen laborpenik, ez eta aurretik argitaratutako beste obra idatzien zatirik ere (egileek berek argitaratuak). Bestalde, egileek datuen egiazkotasuna baieztatzen dute.

Lanaren egiletzari dagokionez, egileek bermatzen dute hierarkikoki antolatu direla, bakoitzaren erantzukizun-mailaren eta eginkizunen arabera.

Egile guztiek onartzen dute idatzi dutenaren erantzukizuna, eskubideak eta konpromisoak lagatzeko dokumentua onartuz eta sinatuz.

Ikuskatzaileak

Berrikusleek konpromisoa hartzen dute eskuizkribuaren alde zientifikoaren eta idazlanaren kalitate literarioaren berrikuspen kritiko, zintzo eta objektibo egiteko, eskuizkribuak ebaluatzeko Protokoloan oinarrituta.

Era berean, lanak argitalpen-taldeak ezarritako epeetan ebaluatzeko konpromisoa hartzen dute, gure argitalpen-politikan ezarritako epeak errespetatzeko, eta ebaluazioa onartuko dute, esleitutako lana ebaluatzeko gai badira eta esleitutako eskuizkribuarekin interes-gatazkarik ez badago.

Berrikusleek txosten oso eta kritiko bat aurkeztuko dute, berrikuspen-protokoloaren eta berrikusleentzat ezarritako arau komun arabera erreferentzia egokiek, batez ere obra baztertua gomendatu behar bada. Gainera, argitaratzaileei aholkua ematera behartuta daude, baldin eta alde aurretik argitaratutako artikulua badaude, edo beste argitalpen batek berrikusten baditu.

Editoreak

Editoreek eta Tanten argitalpen-taldeak konpromisoa hartzen dute eskuizkribuen, egileen eta berrikusleen konfidentzialtasuna gordetzeko, anonimotasunak prozesu osoaren osotasun intelektuala gorde dezan.

Editoreen ardura da onartutako lanak berrikusteko eta argitaratzeko epeak betetzea, emaitzak azkar zabalduko direla bermatzeko. Berrikuspen-plataforman eskuizkribua jasotzen denetik, 30 eguneko epea egongo da onartzeko edo ukatzeko, eta gehienez 120 eguneko adituek azterketa zientifikoa egiten hasten dutenetik.

Tantak aldizkaria bat dator COPE Comité on Publication Ethics-en arau etikoekin: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct> helbidean deskribatutakoekin.

PRIBATUTASUN-POLITIKA

Ebaluaziorako eskuizkribu bat bidaltzen duen/duten egilearen/egileen identitatea argitalpen-taldeak gordeko du, eta hura argitaratu bitartean artikulua atzera botatzen bada konpromisoa hartzen du ez duela jakinaraziko.

Eskuizkribuak berrikusteko/ebaluatzeko prozesuan dauden bitartean, prozesuan inplikaturako eragilek ez dute inola ere erabiliko, hala badagokio, argitaratu arte.

Argitaratzeko baztertutako lanak Tantak-en eskuizkribuen historikoan artxibatuko dira eta argitalpen horretako inork ez du inola ere erabiliko.

Tantaken sartutako izenak, helbide elektronikoak eta izaera pribatiboko beste datu batzuk, aldizkari honek adierazitako helburuetarako bakarrik erabiliko dira, eta ez dira erabilgarri egongo beste ezertarako edo beste pertsona baterako.

ARTXIBOAK BABESTEKO POLITIKA

TANTAKeko lanak Public Knowledge Project-ek (PKP) garatutako Open Journal Sistem (OJS) sareko aldizkari akademikoak kudeatzeko eta argitaratzeko kode irekiko sisteman kontserbatzen dira.



Era berean, hainbat gordailu erabiltzen ditu, eta horietan gordetzen da argitalpena: Dialnet, Redined.

ARTIKULUETARAKO GIDALERROAK

1. Lanak originalak eta beste inon argitaragabeak izango dira. Publikatzeko momentuan, **lehenetsiko dira azterketa sakona** dituzten lanak
 - Batezbestekoen konparazioa, korrelazioak, faktORIZAZIOAK, regresioak, etab.
 - Kategorizazio eta kodifikazio prozesuen azalpena, etab.
2. Aurreko edizioan argitaratu ez diren egileen lana lehenetsiko da.
3. Lau egile baino gehiago agertzen diren lanetan, egile bakoitzaren ekarpena justifikatu behar da.

4. Artikulu proposamena aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora.
5. Bi fitxategi bidaliko dira, editatu daitezkeenak (Word fitxategiak, ODT edo gisakoak):
 - 5.1. Lehenengo fitxategiak ***Egileak identifikatzeko datuak*** izena izango du.
 - 5.2. Bigarren fitxategiak ***Autoreak bidalitako lana*** izena izango du eta ondorengo ezaugarriak bete behar ditu:
 - Lana 6.000 eta 7.500eko hitz tarteko lana izan behar da, erreferentziak barne (25-50 erreferentzia jaso behar dira, gutxi gorabehera) eta taulak eta irudiak izan ezik.
 - Artikuluek plantillan aurkeztutako arauak bete beharko dituzte.
 - Artikulugileen izenik gabe bidaliko da.
 - Izenburuak, laburpenak eta gako-hitzak hizkuntza hauetan jaso behar dira: **euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa.**
 - Laburpenak 150-200 hitz izango ditu.
 - Laburpenarekin batera bost edo sei gako-hitz jarriko dira.
 - Hitz gakoetako batek hezkuntza maila adierazi behar du (lehen hezkuntza, bigarren hezkuntza, unibertsitate-hezkuntza, e.a.).
 - Thesaurus gisa, UNESCOk ateratakoa erabiliko da; honako web orri honetan aurkitu daiteke: <http://databases.unesco.org/thessp/>
7. Erreferentzia eta aipuetarako, **APA 7** (*American Psychological Association*) arautegia hartuko du egileak eredutzat.
8. Erreferentzia bibliografikoak, alfabetikoki ordenaturik, testuaren bukaeran agertuko dira (***ikus***)
 - *Apa Style 7 edition (UPV/EHU)*
 - *Iturri akademikoak erabiltzeko, aipatzeko eta erreferentziatzeko gida.*

ERRESEINETARAKO GIDALERROAK

Erreseinek **hezkontzaren alorrean** argitaratutako liburuen edo monografiaren edukiak, funtsezko ideiak eta alderdirik aipagarrienak jasoko dituzte, bai eta erreseinaren egileak egindako balioespen kritiko pertsonal eta justifikatua ere. Besteak beste, honako hauek izan daitezke erreseina-egilearen hizpide: liburuak helburu dituen irakurleak, liburuako ideia nagusiak, baliatutako metodo eta iturrien sendotasuna, egilearen ikerketa- eta prestakuntza-ibilbidea, liburutik zer izan dakioken baliagarri irakurle, liburuaren testuingurua eta arloan hartzen duen kokapena, liburuaren ekarpena eta inplikazioak, gaiaren inguruko beste liburu batzuekiko aldeak, liburuaren indarguneak eta ahulguneak...

Erreseinak aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora (word fitxategi, ODT... bakarrean): <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak>

Atalburuan, informazio hau jasoko da:

- Liburuako egilearen edo egileen izen-abizenak (eta editorearenak, hala badagokio), (argitaratze-urtea),
- *Liburuaren izenburua*, argitaratze-lekua, argitaletxea, orrialdekopurua, ISBN zenbakia. Bertsio elektronikorik balego, hala adierazi.

Erreseinak ondorengo kontutuan izan behar du:

- Erreseinak 750 hitz eta 1500 hitz ingurukoak izan daitezke gutxi gorabehera.
- Erreseina idazteko aldizkari honetan artikuluetan ematen diren idaztarauak jarraituko dira
- Erreseinaren amaieran, erreseina-egilearen izen-abizenak, filiazioa eta helbide elektronikoa emango dira.
- Erreseinak onartzea Erredakzio Batzordeari dagokio, eta testu guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute. Horren ardurua aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

Harpidetza - orria

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

- Tantak Aldizkaria jaso nahi dut
Urteko harpidetza (2023, 2 ale) 23 €
Argitaratutako honako ale hauek jaso nahi ditut:
- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tantak 35 9,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 36 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 37 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 38 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 39 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 40 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 35(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 35(2) 12,00 € |

Izen-deituriak. Erakundea: _____

Helbidea: _____

Herria: _____ Posta-kodea: _____

Probintzia: _____

Telefona: _____ - _____ NAN/IFZ: _____

E-posta: _____

- Txeke bat bidaliz EHUko Argitalpen-Zerbitzuaren izenean Visa txartela:
Zk.: _____
CCV zk. (3 dig. atzealdean): _____
Iraungitze data: _____ / _____

.....
Sinadura irakurgarria:

Orri hau betetzean helbide honetara bidali ezazu:
Argitarapen Zerbitzua-Euskal Herriko Unibertsitatea
1397 Posta-kutxa - 48080 Bilbao BIZKAIA