



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN
PRIMARIA: APOYO E INFLUENCIA DE LA MÚSICA

IRAKURKETAREN ETA IDAZKETAREN DIDAKTIKA LEHEN
HEZKUNTZAN: MUSIKAREN LAGUNTZA ETA ERAGINA

Ikaslea: Iker Aguerre Goyeneche

Tutorea: Igor Saenz Abarzuza

Saila: Giza eta Hezkuntza Zientzen Saila

Campo/Arloa: Musika

Maiatza, 2023

Laburpena

Irakurtzea eta idaztea funtsezko bi prozesu dira ezagutzak eskuratzeko eta gizartean bizi ahal izateko. Lan honen funtzio nagusia da irakurketaren eta idazketaren didaktika ikertzea Lehen Hezkuntzako lehen zikloan, eta, era berean, musikak trebetasun horren garapenean izan dezakeen eragina ikertzea. Gure ustez, irakurketa-idazketa eskuratzeko da etorkizuneko gaitasunak garatu ahal izateko giltza. Hori dela eta, lan honen bidez ikasgelan lantzeko garaian metodo eta teknika desberdinek duten garrantzia ikusarazi nahi da, baita musikak egile desberdinen arabera izan dezakeen eragina ere.

Era berean, lan honetan Lehen Hezkuntzako lehen zikloan irakurketa eta idazketa lantzeko hainbat jarduera biltzen dituen proposamen didaktiko bat aurkezten da.

Hitz gakoak: Lehen Hezkuntza, irakurketa-idazketa, irakaskuntza-ikaskuntza, musika eta kontzientzia fonologikoa.

Resumen

La lectura y la escritura son dos procesos fundamentales para la adquisición de conocimientos y para poder vivir en sociedad. La elaboración de este trabajo tiene como principal función investigar la didáctica de la lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria, y a su vez, la influencia que pueda tener la música en el desarrollo de ésta habilidad. Creemos que la adquisición de la lectoescritura es la llave para poder desarrollar futuras competencias. Por ello, con este trabajo se quiere hacer ver la importancia de los diferentes métodos y técnicas a la hora de trabajarla en el aula, y la influencia que la música puede tener según diferentes autores.

Asimismo, en este trabajo se presenta una propuesta didáctica con diferentes actividades para trabajar la lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria.

Palabras clave: Educación Primaria, lectoescritura, enseñanza-aprendizaje, música y conciencia fonológica.

Abstract

Reading and writing are two fundamental processes for the acquisition of knowledge and for being able to live in society. The main purpose of this work is to investigate the didactics of reading and writing in the first cycle of Primary Education, and at the same time, the influence that music can have on the development of this skill. We believe that the acquisition of literacy is the key to the development of future skills. Therefore, with this work we want to show the importance of the different methods and techniques when working on it in the classroom, and the influence that music can have according to different authors.

Likewise, this work presents a didactic proposal with different activities to work on reading and writing in the first cycle of Primary Education.

Key words: Primary education, reading and writing, teaching-learning, music and phonological awareness.

AURKIBIDEA

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
1. HELBURUAK	10
2. MARKO TEORIKOA	11
2.1 Irakurketa eta idazketa trebetasun linguistiko gisa	11
2.2 Irakurketa	12
2.2.1 Zer da irakurketa?	12
2.2.2 Irakurketa motak	15
2.2.3 Irakurketaren garrantzia	16
2.2.4 Irakurketa Lehen Hezkuntzan	18
2.3 Idazketa	19
2.3.1 Zer da idazketa?	19
2.3.2 Idazketa prozesua	21
2.3.3 Idazketa faseak: nola irakasten da	22
2.3.4 Idazketaren maila desberdinak	23
2.3.5 Idazketaren garrantzia	26
2.4 Irakurketa-idazketa Lehen Hezkuntzan	27
2.4.1 Irakurketa-idazketa eskuratzea	27
2.4.2 Irakurketa-idazketa ikasteko zailtasunak	31
2.5 Musikak irakurketa-idazketa ikaskuntzan duen eragina	34
2.5.1 Musikaren eragina irakurketa-idazketan	34
-Musikak irakurketaren eta idazketaren eskurapenean duen eraginari buruzko azterlanak	35
-Musikoterapiaren izankizuna	36
2.5.2 Kontzientzia fonologikoaren garrantzia	38
-Kontzeptuaren deskribapena	38
-Kontzientzia fonologikoaren ezaugarriak	39
-Kontzientzia fonologikoaren zereginak	40
3. PROPOSAMEN DIDAKTIKOA	44
3.1 Sarrera	44

3.2 Helburuak	44
3.3 Metodologia	45
3.4 Denboralizazioa	45
3.5 Materiala	45
3.6 Jarduerak	46
3.7 Ebaluazioa	49
4. ONDORIOAK	50
ERREFERENTZIAK	52

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación primaria es una etapa fundamental en la formación de los niños y las niñas, ya que es en esta etapa donde se establecen las bases para su futuro desarrollo cognitivo y social. Dentro de las muchas e importantes habilidades que se adquieren durante esta etapa, la lectoescritura ocupa un lugar fundamental, ya que es una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos en todas las áreas del conocimiento.

La lectoescritura no sólo es importante para el aprendizaje escolar, sino también para la vida cotidiana, ya que es una herramienta que nos permite comunicarnos de manera efectiva y participar activamente en la sociedad. Como dijo Ernesto “Che” Guevara, “Un pueblo que no sabe ni leer ni escribir es un pueblo fácil de engañar”. Es por eso que aprender a leer y escribir correctamente, es fundamental para poder comprender y producir textos con sentido, y para poder interpretar y comunicar información de manera eficiente.

En este sentido, trabajar la lectoescritura en educación primaria es crucial para asegurar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, escritura y expresión oral que les serán útiles a lo largo de toda su vida, además de contribuir con ello al desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, y dada la importancia del proceso como la profundidad que puede alcanzar el mismo, en el desarrollo intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros (Montealegre Y Forero, 2006, pp. 25-26).

Llegados a este punto, cabe destacar la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, competencia más que importante a la hora de la transposición del lenguaje oral al lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto (Montealegre Y Forero, 2006, pp. 25-26).

Dicho esto, la lectoescritura, junto a la música y los recursos que la rodean, se convertirán a continuación en una de las bases sobre la que se desarrollará el siguiente Trabajo fin de Grado (en adelante, TFG) que intentará recoger diferentes estudios como investigaciones

sobre la lectura y la escritura y que, además, tratará de relacionar el ámbito de la música y su influencia a la hora del aprendizaje de la siguiente habilidad.

El trabajo estará estructurado de la siguiente manera, en la que se destacan principalmente dos puntos; el primero, el marco teórico. En él se encontrará un apartado más teórico y objetivo, basado en las siguientes investigaciones, estudios y definiciones que serán citadas más adelante. El marco teórico está compuesto por tres puntos; en primer lugar, se especifica qué se entiende por lectura y escritura; en segundo lugar, hablamos sobre la lectoescritura en Educación Primaria, más precisamente en el primer ciclo del mismo; en tercer y último lugar, tomará parte la música, como las herramientas y recursos que la rodean, y su influencia en la intervención educativa de la lectoescritura.

Y el segundo punto, que estará formado por la presentación de una propuesta didáctica dirigida a 2º de Educación Primaria. El fin de esta propuesta, además de fomentar el hábito de lectura y escritura, será intentar demostrar los beneficios que la música pueda aportarnos a la hora de trabajar la lectoescritura, desarrollando ejercicios relacionados más directamente con la conciencia fonológica, la trasposición fonema-grafema, los ritmos a la hora de aprender a leer y demás.

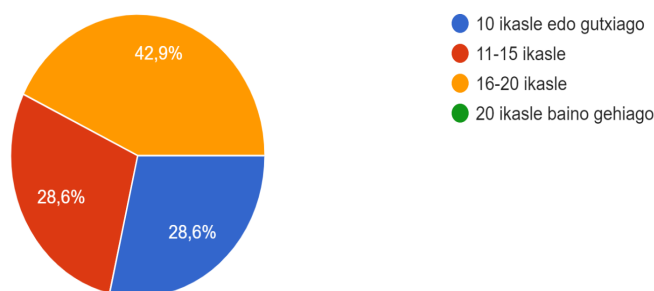
Cuando los niños y niñas tienen la primera toma de contacto y empiezan con el aprendizaje de la lectoescritura, su preparación para este es singular ya que pueden haber particularidades entre los diferentes individuos, y/o las previas oportunidades de aprendizaje que hayan tenido. Para De Miguel (2022), la lectura y la escritura ayudan a mejorar el lenguaje, a enriquecer la cultura y a desarrollar la memoria, la concentración y la imaginación. Son unas actividades básicas, aunque no por eso hay que darlas por procesos evolutivos, que aprendemos desde pequeños y nos acompañan durante toda la vida.

Dada mi reciente experiencia en un colegio y, específicamente en un aula de educación primaria durante el período de prácticas, he podido ser consciente de la importancia que tiene el desarrollo de tal habilidad; la lectoescritura. Muchas son las formas, estrategias y metodologías usadas para la enseñanza y aprendizaje de tal competencia, y, de la misma manera, las dificultades que surgen tanto en alumnos, a la hora de aprender, como en docentes, a la hora de enseñar. Por eso y por el interés surgido en mi persona sobre la lectoescritura, he realizado una investigación sobre ella en el ámbito de la educación, precisamente en Educación Primaria, además de realizar una propuesta de un proyecto con la intención de facilitar el aprendizaje mediante la música y los recursos que ésta nos proporciona.

Dicho esto, he visto conveniente el hecho de crear una encuesta, siendo los y las profesoras de primer ciclo de Educación Primaria del colegio público de San Francisco la población elegida para cumplimentarla. Así, recogidos diferentes resultados, podemos encontrar tanto datos objetivos como otros de carácter personal sobre el desarrollo de la escritura dentro de un contexto educativo. La encuesta ha sido realizada con carácter informativo, con el fin de conocer la visión de diferentes profesionales del ámbito educativo a la hora de funcionar dentro del aula. Para ello, la encuesta ha seguido una estructura piramidal; comenzando con preguntas básicas y generales, y terminando con preguntas más directas y profundas, con el objetivo de conseguir datos de mayor utilidad.

Cómo ya he mencionado anteriormente, la encuesta ha sido dirigida para profesionales del primer ciclo de Educación Primaria del colegio público de San Francisco. Siete han sido los sujetos que han dado respuesta al cuestionario. De los siete que han respondido, cinco toman parte en 2º y solamente dos en 1º, habiendo mayor presencia en profesores de segundo de primaria.

1. irudia. Ikastetxean egindako galdeketaren emaitzak



A la hora de analizar el número de estudiantes por aula, hay algo que llama la atención; tres profesores afirman trabajar con entre 16-20 alumnos, ocupando así el 42,9% de las estadísticas; por otra parte, dos afirman trabajar con 11-15 alumnos y otros dos, con 10 o menos, ocupando ambos el 28,6%.

Aunque la relevancia de estos datos parezca mínima, nos aportan más de lo que podríamos imaginar; la mayoría de los encuestados hablan de dinámicas de clases en las que el grupo grande se divide en grupos pequeños; esto se da especialmente en el caso de los grupos de 16-20, donde los profesionales optan por la opción de explicar y trabajar en grupo grande en un principio y, después, dividir la clase en grupos para poder llevarlo a cabo. Docentes cuyos grupos son más reducidos, afirman trabajar en grupos pequeños posibilitando así una atención más individualizada.

Tratando el tema de la habilidad de la lectoescritura, el nivel de euskera del alumnado ha sido lo primero en analizar, ya que sin el conocimiento del idioma la tarea de la lectoescritura y su comprensión carecería de sentido. En este caso el profesorado está de acuerdo, asegurando que el nivel de euskera del alumnado es bueno.

En cuanto a la puesta en práctica se refiere, resaltan la importancia que tiene la coordinación a nivel de curso como de ciclo, aunque todos afirman disponer de cierta flexibilidad para el uso de estrategias y diferentes herramientas. La metodología más empleada entre los encuestados es la que prioriza los materiales manipulativos, dando lugar a materiales como pizarras, juegos, cartas, material educativo montessori o el mismo cuerpo como herramienta principal.

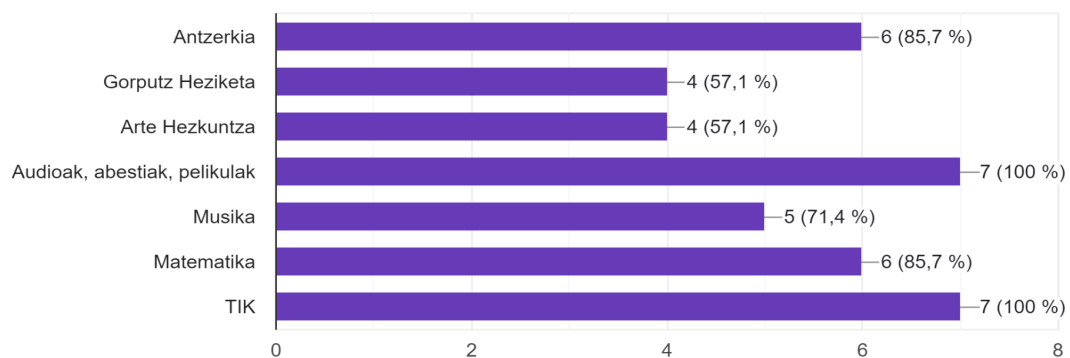
De este modo, aseguran partir de los intereses y motivaciones de los alumnos para comenzar con la enseñanza de la lectoescritura. Me gustaría resaltar una técnica en la que más adelante profundizaremos, y no es otra que el uso de la música en la lectoescritura.

A la hora de aprender a leer, o también a escribir, un profesor destaca la importancia de ejercicios lúdicos empleando palmas, saltos y diferentes ritmos para separar sílabas, palabras y frases. Esto nos será muy útil para la investigación, ya que también tiene relación directa con una de las grandes dificultades que los estudiantes tienen para aprender; la decodificación.

Para finalizar, he querido investigar y conocer sobre la influencia y la aportación de diferentes materias, asignaturas, en el desarrollo de la lectoescritura. El 100% de los docentes afirman y entienden que los TIC y recursos como audios, canciones o películas están directamente relacionados con el aprendizaje, siendo estos de gran utilidad a la hora de trabajar. Las matemáticas y el teatro, ambos con un 85,7% de porcentaje pasan a un segundo plano. Al parecer, según el 71,4% de los encuestados, 5 docentes, la música puede ser un gran instrumento, cuya utilidad toma fuerza en la conciencia fonológica. Finalmente, educación física y arte son de las menos valoradas o tomadas en cuenta en este ámbito.

Por eso y por todo lo antes mencionado, he realizado una investigación sobre la lectoescritura y más específicamente, sobre la influencia de la música en su desarrollo. Para ello, intentaré dar lugar y visibilidad a las ventajas que la música puede proporcionarnos en el aprendizaje de ésta competencia.

2. irudia: Galdeketatik ondorioztatutako emaitzak



1. HELBURUAK

Hizkuntza-trebetasunek egungo gizartean duten garrantzia ikusita, hezkuntza sistemak, kasu honetan eskolak, protagonismo eta erantzukizun berezia hartzen du. Hori horrela, gure ikasleen komunikazio- eta hizkuntza-gaitasuna hobetzeko programak beharrezkoak dira, bakoitzaren beharrei eta zailtasunei erantzuteko. Horretarako, noiz baino aproposago lehen hezkuntzako lehen zikloan lantzeko baino; izan ere, etapa horretan aurrerapen handiak lor daitezke, irakurketaren eta idazketaren ikaskuntza-zailtasunei dagokienez ez ezik, hezkuntza-arloko esku-hartze goiztiarra egin ahal izateko ere, zailtasun horiek dituzten subjektuek beren aurrerapen akademikoak mugatu ez ditzaten eta, aldi berean, talde eta populazioaren garapena berma dadin.

Arestian aipatutakoaren ondorioz, Gradu Amaierako Lan honen bidez honako helburu hauek lortu nahi dira:

- Irakurketa-idazketa didaktikaren oinarri teorikoak eta kontzeptualak aztertzea lehen hezkuntzan.
- Lehen Hezkuntzan irakurketa-idazketaren irakaskuntzan erabiltzen diren estrategiak eta metodoak identifikatzea eta deskribatzea.
- Musika eta haren ezaugarrien ekarpena baliabide didaktiko gisa.
- Irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzan musikako jarduera edo proposamen didaktikoak proposatu eta diseinatzea
- Lehen hezkuntzan irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzan musikak baliabide pedagogiko gisa duen garrantziari eta garrantziari buruzko gogoeta kritikoa egitea.
- Irakurketa-idazketan kontzientzia fonologikoaren betebeharra aztertzea eta ulertzea eta proposamen praktikoaren bitartez garatzea.

2. MARKO TEORIKOA

2.1 Irakurketa eta idazketa trebetasun linguistiko gisa

Harluxet hiztegiak dioenez, komunikazioa, “komunikatzeko ekintza eta horren ondorioa” da, eta bigarren adiera ikusita, “bi pertsona edo gehiagoren arteko harremana”. Gainera, hizkuntzalaritzako adieran, laugarrenean, honela dio: “Igorleak hartzaileari, biek ezagutzen duten kodea erabiliz, mezu bat bidaltzeko ekintza; bereziki, hizkuntza erabiliz”¹. Real Academia Española-ko (RAE) hiztegiko lehenengo adiera, berdina da Harluxet hiztegiarekin alderatuta: “Acción y efecto de comunicar o comunicarse”²

Hortaz, harluxet hiztegiko definizioetan eta RAE eskeinitako kontzeptuaren deskribapenean oinarrituz, komunikazioa informazioa edo mezu jakin bat transmititzeko helburua duen ekintza da, bai igorle-hartzailearen zein gizabanako baten edo gehiagoren artekoa, giza komunikazioa elementu estralinguistikoen, metalinguistikoen eta ez-linguistikoen bidez lortzen da; hau da, ahozko elementuen (mintzamina-entzumen), idatzien (irakurketa eta idazketa) eta keinuen bidez. Hizkuntzaren osagai horiek prozesu gisa bereganatzen eta garatzen dira, bai ahozko hizkuntzan, bai idatzizkoan.

Hori horrela, autore batzuen ustetan ahozko hizkuntza eta idatzizkoa, izaera ezberdinekoak izan arren, batera aztertu behar dira.

Oso txikitatik, haurra ahoz komunikatzen denean edo helduek ipuinak irakurtzen dizkietenean, aukera ematen zaio haurrak inferentziak egin ditzan edo istorioa bere esperientziekin erlaziona dezan. Horri esker, bere hiztegia zabaldu, sakondu, soinuekin kontaktuan egon eta bere hizkuntza testuingurutik kanpo jar dezake (Dickinson eta Porche, 2011, eta Moreira, 2012).

Aldi berean, haurrak idatzizko hizkuntza ezagutzen duenean eta erabiltzen hasten denean, ezagutza hori ahozko hizkuntzaren garapenean islatzen da. Gainera, hizkuntza idatzia menperatzeko, hizkuntzaren osagai desberdinen kontzientzia behar da (fonologikoak, sintaktikoak, semantikoak eta ortografikoak), eta, horri esker, ahozko hizkuntza, haren ulermena eta funtzioak garatzen jarraitzen du (Sepulveda eta Teberosky, 2011; Moreira, 2012).

¹ Harluxet. Komunikazio. <http://www1.euskadi.net/harluxet/> -tik berreskuratuta (2023ko apirilaren 18an).

² RAE. Comunicación. <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n> -tik berreskuratuta (2023ko apirilaren 18an)

Ahozko hizkuntzak idatzizko hizkuntzaren garapenean eragiten du, eta idatzizko hizkuntzaren ezagutzak ahozko hizkuntzaren garapenean ere eragiten du, zenbait autoreek duela hainbat urte ziurtatu zuten bezala (Andrés, Urquijo, Navarro, eta García-Sedeño, 2010).

Ondorioz, irakurketa eta idazketaren arteko erlazio zuzena ikertuta, irakurketa zer den, zer garrantzia duen bizitzan, hezkuntzaren zeregina eta irakurtzen ikasteko metodoak aztertuko ditut, baita idazketaren kontzeptua ezagutu, haren ikasteko faseak ezagutu eta ikasgelan lantzeko estrategia desberdinen berri eman.

2.2 Irakurketa

2.2.1 Zer da irakurketa?

Irakurtzearen kontzeptua irakurketatik datorren ekintza da baina, zeri deritza irakurketa? Irakurketaren prozesua irakurlearen eta testuaren arteko elkarrizketa gisa ulertu daiteke, non testuinguru zehatz batetan, biek esanahi berdina erauzten duten. Beste modu batean, irakurketa testu batean idatzitako hitzen esanahia deskodetu eta ulertzeko prozesutzat ere har daiteke, komunikaziorako eta ezagutza eskuratzeko funtsezko trebetasuna izanik. Irakurtzeak esan nahi du letrak, hitzak, esaldiak eta perpausak ezagutzeko trebetasunak erabili behar direla, esanahia eraikitzeke eta egileak transmititutako mezua ulertzeko (Bernardo, 2022, 8 or.).

Irakurtzeak hitzak deszifratzea baino gehiago esan nahi du. Testuingurua, helburua eta testuaren egitura ulertzea ere esan nahi du, baita inferentziak egitea, informazioa aztertzea eta edukiari buruz hausnartzea ere. Irakurtzea prozesu interaktiboa da, eta irakurlea modu aktiboan inplikatzeko da testuarekin, bere aurretiko ezagutzarekin, esperientziekin eta ikuspegi pertsonalekin erlazionatuz (Solé, 2002).

Izan ere, irakurketak duen asmoaren arabera hainbat irakurketa mota bereiz ditzakegu; hala nola informazioa lortzea, entretenitzea, iritzi bat sortzea, gai bat aztertzea, aztertzea edo hausnartzea. Funtsezko trebetasuna da hezkuntzan, lanean eta eguneroko bizitzan, eta aukera ematen die pertsonari ezagutza eskuratzeko, mundua hobeto ulertzeko eta pentsamendu kritikoa garatzeko.

IRAKURKETAREN ETA IDAZKETAREN DIDAKTIKA LEHEN HEZKUNTZAN: MUSIKAREN LAGUNTZA ETA ERAGINA

Hau guztia esanda, irakurketa kontzeptuak hainbat definizio biltzen ditu bere gain. Hainbatetan aditu eta autore desberdinek irakurketaren esanahia azaltzen saiatu dira, honen inguruko ekarpen anitzak utzirik.

Morenoren arabera (2008), irakurketa zeinu-kode bat deszifratzea baino askoz gehiago da; funtsean, idazten duenak ezagutzera eman nahi duen esanahia edo mezua ulertzea dakar, eta, horretarako, irakurlearen rol aktiboagoa duen irakurketaren ikuskera sartu behar da (Moreno et al., 2008). Irakurtzea sinbolo idatziak esanahi bihurtzean datza, hizkuntzatik pentsamenduraino doa.

Aldiz, Isabel Solék (1992) hurrengo dio:

(...) es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

[idatzizko hizkuntza ulertzeko prozesua da. Ulermen horretan, testuak, haren formak eta edukiak, irakurleak, itxaropenek eta alde zuzeneko ezagutzek esku hartzen dute. Irakurtzeko, aldi berean, erabili behar ditugu deskodetzeko trebetasunak, eta testuaren gure helburuak, ideiak eta aurretiko esperientziak eman behar dizkiogu; etengabeko iragarpen- eta inferentzia-prozesu batean inplikatu behar gara, testuak ematen duen informazioan eta gure jakintzan oinarrituta, eta aipatzen ziren iragarpenak edo inferentziak ebidentzia aurkitzeko edo baztertzeko aukera emango duen prozesu batean.]

Teresa Colomer-ek (1996) dio irakurketa irakurle baten, testu baten eta testuinguru baten arteko elkarreragina dela, ondorioztatuz hiru aldagai horiek eragina dutela testu bat ulertzeko orduan:

- Irakurlea: aurretiazko ezagutzak ditu eta ulertzen ahalegintzen da.
- Testua: modu eta mezu egokian antolatuta dago.
- Testuingurua: testuaren baldintzak ulertzean datza.

Cassany-ren arabera (2012), irakurtzea ulertzea da. Irakurtzeko, dekodetze idatziaren domeinu mekanikoa eskuratu behar da, baina irakurketaren alderdirik garrantzitsuena ulermena da. Irakurtzea da testu bat interpretazio-, balorazio- eta kritika-jarrerarekin ulertzen jakitea. Irakurketa funtsezkoa da irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan, eta funtsezkoa da hizkuntzaren eta adimenaren garapenerako.

Aurretik esan bezala, irakurtzea ez da soilik deskodetzea, baizik eta irakurtzen dugunari esanahi eta interpretazio bakar eta pertsonala ematea, eta informazio hori beste testuetako informazioarekin lotzen jakitea ere. Horretarako, irakurleak fase batzuk igaro behar ditu. Hauek dira Mendoza Fillola-k (2012) bere obran deskribatzen dituen faseak:

1. *Deskodetzea*: Deskodetzea irakurketa-prozesuan funtsezkoa den jarduera mekanikoa da; izan ere, beharrezkoa da unitate txikiak ezagutzea, hala nola grafiak, egitura morfosintaktikoak, hitzak eta esanahiak, testua unitate gisa ezagutu ahal izateko. Letrak eta soinuak erlazionatzean ere datza, idatzita dauden hitzak ahoskatu ahal izateko.
2. *Aurreko ulermena*: Fase honetan, irakurleak testuarengatik espero duena formulatzen du. Halaber, inferentziak egiten ditu, esanahiak ematen dizkie informaziorik ez duten edo azalduta ez dauden zatiei. Azkenik, irakurleak espero zuen hura eta interpretazioa egiaztatzen ditu.
3. *Ulermena*: deskodetzearen bidez testua irakurtzean lortzen den esanahia da.
4. *Interpretazioa*: irakurleak irakurtzen duenari ematen dion zentzua da, bere balorazio pertsonala. Testuko hitzen zergatia nola interpretatu duen azaldu ahal izatea da.

Laburbilduz, irakurtzeko gaitasuna prozesu nahiko konplexua da, eta horren gainean lan egin eta ohitura bat sortu behar da; izan ere, horrela, irakurmena garatzeaz gain, adimenaren eta hizkuntzaren hazkundera ere garatuko dugu. Gainera, irakurtzeko gaitasuna prozesu hori ikuspegi desberdinak eskaintzen ditu horretan eragiten duten eragileen arabera. Eragile horien artean irakurketa mota, erabilitako testu motak eta helburuak daude.

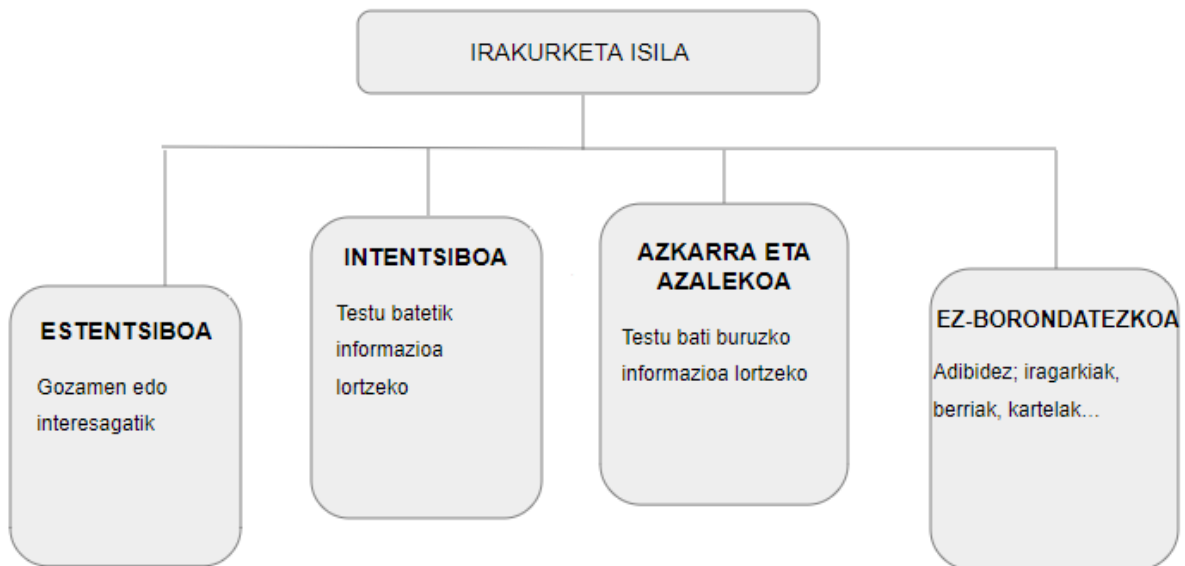
2.2.2 Irakurketa motak

Hainbat irakurketa mota daude, hainbat irizpideren arabera sailka daitezkeenak; hala nola irakurketaren helburua, eskatutako ulermen-maila, irakurketa-abiadura eta irakurketa-materialaren formatua (Ronald V. White, 1983; Bernardo, 2022). Jakin behar dugu irakurketa ez dela gaitasun homogeen eta bakarra, baizik eta modu batera edo bestera erabiltzen diren trebetasun-multzotako bat, dagoen egoeraren arabera. Hortaz, bi irakurketa mota aurki ditzakegu; ahozko irakurketa eta irakurketa isila.

- Ahozko irakurketa: Testua ozen irakurtzen den testua da. Irakurketa mota hau informazioa beste batzuekin partekatu nahi den egoeretan egiten da, hala nola aurkezpen batean, talde batean ozenki irakurtzean edo irakurketa dramatizatu batean. Ahozko irakurketari esker, irakurlea beste entzule batzuekin komunikatzen da, eta ahoskera eta hitz-jarioa hobetzen ere lagun dezake.
- Irakurketa isila: Buruz irakurtzen da, isilean, hitzak ozen esan gabe. Irakurketa mota ohikoena da, eta irakurketa-egoera gehienetan erabiltzen da, besteak beste, liburuak, artikuluak eta dokumentuak irakurtzean edo ikastean. Irakurketa isilak irakurtzeko abiadura handiagoa eta testua ulertzeko malgutasun handiagoa ematen du, irakurleak bere erritmoan eta ingurune isilean irakur baitezake.

Laurogeiko hamarkadan, Ronald V. White-k (1983) irakurketa moten lehen sailkapen bat egin zuen ulermenaren eta abiaduraren helburuen arabera.. Sailkapen honetan, jarraian modu eskematikoan ikusiko duguna, irakurketa isila eta horren barruan dauden motak deskribatzen ditu.

3. irudia: Ronald V. White (1983). Irakurketa isila (Euskatua)



Matesanz (2022) bere lanean azaltzen duen bezala, irakurketa intentsiboa eta estentsiboa bereiz ditzakegu. Lehenengoan testu laburrak aipatzen dira. Testu horietan, ulermen zehatza bilatzen da, irakurmenean inplikaturako estrategiak finkatuz eta hobetuz. Hau testuliburuaren irakurketa propioa da. Irakurketa estentsiboa, berriz, testu zabalagoei dagokie, sakonagoei, non ulermen globala bilatzen den eta irakurketaren gozamina eta ohiturak sustatzen diren.

Azkenik, irakurketaren helburuei dagokienez, eta aurretik alderdi horri buruz azaldutakoa berretsiz, irakurle bakoitzak bere helburuak ditu irakurketa gidatzeko, eta helburu horien arabera irakurketan erabilitako estrategiak aldatuko dira, helburu horiek erabakiko baitute testua nola irakurtzen den. Horregatik, irakurketarekin lortu nahi diren edo bilatzen diren helburuak dira haurrei irakurtzen eta ulertzen irakasteko kontuan hartu beharreko elementu garrantzitsuenetako bat.

2.2.3 Irakurketaren garrantzia

Irakurketa denbora aurrera egin ahala garatuz doa, baina funtsezkoa da haurtzarotik sustatzea, haurren garapen kognitiborako oso garrantzitsua baita. Horrez gain, beste alderdi positibo asko ere eskaintzen ditu, hala nola garapen emozionala eta kulturala; hizkuntza garatzen eta hobetzen laguntzen du, hiztegi aberatsa eskaintzen du, idatzizko eta ahoko

adierazpena hobetzen du eta ortografia hobetzen du. Halaber, ematen dituen ezagutzen helburua da egunerokotasunerako erabiltzea eta informazio berria lortzea, ikaskuntza esanguratsua osatuz.

Irakurtzea eskolan oso beharrezkoa eta presente dagoen jarduera da eta, oro har, gure bizitzan, eta gizarte batean parte hartu ahal izateko beharrezkoa da esparru hori menderatzea. Ferreirok (2001) (López-Andradak aipatua, 2019, 138. or.) dioenez, “idaztea ez zen lanbide bat, betebeharrak bat baizik, eta irakurtzea ez zen jakinduriaren marka, herritartasunarena baizik; hau da, irakurtzea oinarrizkoa da komunitate bateko kide izateko, besteekin eta geure buruarekin harremanak izateko aukera ematen digu”.

Hori horrela, Hernández (2021) garatutako irakurketaren garrantziaren inguruko proiektuan, irakurketa nortasuna garatzeko funtsezko tresna dela dio, baita sozializazio tresna ere, funtsezko elementua baita demokrazian elkarrekin bizitzeko eta informazioaren gizartearen murgiltzeko. Irakurketak informazioa (instrukzioa) emateaz gain, osatu (hezi) egiten du, hausnarketarako, analisirako, ahaleginerako, kontzentrazioarako... ohiturak sortuz. Gainera, esan genezake giza harremanak zabaltzen eta hainbat arlotan jakin-mina bilatzen laguntzen duela. Interes berriak eskaintzen ditu, mugak zabaltzen ditu eta pentsatzeko gaitasuna eta lan intelektuala indartzen ditu. Irudimena ere lantzen da, irakurtzen den heinean gertatzen ari denari buruzko agertokiak sortzen baitira, pertsonaiak eta paisaiak sortzen dira sormena garatuz.

Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundeak ,hemendik aurrera UNESCO (2000, 183. or.) deituko duguna, dio:

“Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”

[Liburuak eta irakurtzea hezkuntzaren eta ezagutzaren hedapenaren, kulturaren demokratizazioaren eta gizakien gaitasun indibidual eta kolektiboaren oinarriak dira. Ikuspegi horretan, UNESCOk adierazten du liburuak eta irakurketa

ezinbesteko tresnak direla gizateriaren ondare kulturala kontserbatzeko eta transmititzeko; izan ere, garapenari hainbeste ekarpen egiten diotenez, aurrerabidearen eragile aktibo bihurtzen dira. Ikuspegi horretan, UNESCOk onartzen du irakurtzen eta idazten jakitea berez beharrezko gaitasuna dela, eta beste bizi-gaitasun batzuen oinarria dela...]

Aldi berean, PISA txostenak (2009) defendatzen du irakurketa jarduera konplexuenetako bat dela; izan ere, gako kognitibo ugari ditu, eta horiek automatikoki hazten eta garatzen joango dira, irakurleak garapen horietaz jabetu gabe.

Horregatik, hizkuntzaren edukiak gure egunerokoan menperatzearen garrantzia eta beharra dela eta, indar handiagoa hartzen du hizkuntzari eta haren ikasketari eskaintzen diogun ardura, ikasleek horrela eremu horretan garapen bat lor dezaten, garapen integrala. Era berean, irakurketaren garrantzia aurreko atalean aipatutako definizioak agerian uzten du, irakurketari buruzko PISA (2009, 21 or.) txostenean jasotzen dena. Txosten horretan, irakurketaren garrantzia nabarmentzen da, eta adierazten da beharrezkoa dela: "[...] norberaren helburuak lortzeko, ezagutza eta ahalmen pertsonala garatzeko eta gizartean parte hartzeko".

Horregatik guztiagatik, irakurtzeak gure eguneroko bizitzan, harremanetan eta etorkizuneko garapenean duen garrantzia agerian dago, baita behar bezala erabiltzen ikasteko beharra ere. Gainera, oihartzun handienetakoa duen arloetako bat dela aintzat hartuta (irakurketari esker, analisirako eta iritzirako gaitasuna garatzen dugu, eta ahalegintzen laguntzen digu, irakurtzea borondate-indarra eta lan propioa baita), honen ikaskuntzak hainbat konplexutasun ditu.

2.2.4 Irakurketa Lehen Hezkuntzan

Irakurtzeko ohitura hartzea da Lehen Hezkuntzako etaparen funtsezko helburuetako bat. Baina, ohitura hartzeko, garrantzitsua da ikasleek irakurketaren nondik norakoak ezagutzea, ulertzea eta jakitea. Irakurtzeko ohitura funtsezko elementua da irakatsi eta ikasteko prozesuan. Beraz, behar-beharrezkoa da ikasleek zaletasunez irakurtzea.

Ikaslearen garapenean irakurketak duen garrantziaz jabetuta, Lehen Hezkuntzan nola lantzen den aztertuko da, bereziki lehen zikloan, ziklo horren gain egingo baita lan. Horretarako, indarrean dagoen hezkuntza-legeria hartuko da kontuan, hala nola LOMLOE.

Abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoa (LOMLOE izenez), Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena, Espainiako hezkuntza-lege bat da, hezkuntza-sistemaren oinarriak eta nondik norakoak ezartzen dituena, lehen hezkuntzako lehen zikloan irakurketaren irakaskuntza barne. Jarraian, LOMLOEren arabera, lehen hezkuntzako lehen zikloko irakurketarekin lotutako aipamen garrantzitsu bat aurkezten da:

"Lehen hezkuntzako lehen zikloan irakurketaren irakaskuntzari modu globalizatu eta integratuan heldu beharko zaio, irakurmena, ozen irakurtzea, irakurketa isila eta testuei buruzko hausnarketa sustatuz, hezkuntzaren lehen etapetatik irakurketaren, sormenaren eta pentsamendu kritikoa garatzeko." (LOMLOE, Hirugarren Xedapen Gehigarria, 3.6 artikulua).

Aipamen honek lehen hezkuntzako lehen zikloan irakurketa integrala irakastearen garrantzia nabarmentzen du, irakurmena, ozen irakurtzea, irakurketa isila eta testuei buruzko hausnarketa barne hartzen dituena, hezkuntzaren lehen etapetatik irakurketa, sormena eta pentsamendu kritikoa gustatzea sustatzeko helburuarekin, Espainiako LOMLOEen ezarritakoaren arabera.

2.3 Idazketa

2.3.1 Zer da idazketa?

Idazketa kontzeptua definitzeko hainbatek eta historian zehar, aditu eta autore desberdinek definizio anitzak egin izan dituzte. Hori dela eta, gaur egungo idazketaren definizioa ezagutzeko, indarrean dauden gaztelerazko RAE eta euskarazko Harluxet hiztegiaren jarriko da arreta. Harluxet hiztegiaren arabera, idazketa "idazteko ekintza" da. Bestetik, RAE-k idazketa definitzeko egiten duen lehenengo adieran berdina dio: "Acción y efecto de escribir", [Idazteko ekintza eta efektua]. Hortaz aparte, idazketaren inguruko informazio gehigarria ematen digu bigarren adieran definitzen duenarekin: "Sistema de signos utilizado para escribir".

Hori horrela, Harluxet hiztegiaren definizioan eta RAE-k eskeinitakoan oinarrituta, idazketa idazteko ekintza bezala uler dezakegu, idazteko erabiltzen den zeinuen sistema. Hala ere, idazketa berak idaztearen kontzeptua barne hartzen duenez, nabarmentzeko “idatzi” kontzeptuaren esanahia lantzea, azaldutakoa modu sakonagoan ulertearren.

Harluxet eta RAE hiztegiek proposatzen dituzten definizioetan oinarrituta, oraingoan ere kontzeptuaren esanahia ulertzeko, esan bezala, egun gure hizkuntzan indarrean dauden hiztegiak baitira, RAE-k egiten dituen deskribapenen artean, lehenengo adierak dio idaztea “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” dela eta, hirugarrenak, “comunicar a alguien por escrito algo”. Harluxeten aldiz aipatzen da idaztea “ahozko hizkuntzaren hotsak irudikatzen dituzten zeinu konbentzionalak euskarri batean, bereziki paperean, agertarazi” dela.

Idazketa informazioa transmititzeko eta denboran zehar paper edo gainazal batean gordetzeko modu bat da. Lindemann-en (1987) (Bernardo aipatua, 2022, 13. or.) hitzetan, “la escritura es una parte importante del proceso de comunicación, no sólo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas”. Cassany-rentzako, berriz, “significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”.

Idazketa, komunikazio sistema konplexua da. Irakurketarekin lotuta egon ohi den arren eta ikasgelatik aldi berean lantzen diren arren, idazketaren irakaskuntzak ondo planifikatutako instrukzio-prozesu bat eskatzen du. Kode espezifiko horrek trebetasunak eta estrategiak eskatzen ditu, eta horiek menderatzeak hizkuntza-gaitasuna handitzen eta hobetzen du (Martín, 2012, 15. or.).

Idatzizko hizkuntza eta ahozko hizkuntza nahiz eta izaera ezberdinekoak izan, elkarrekin landutako eta irakatsitako prozesu gisa ulertzen da lan honetan. Biak dira ezinbesteko oinarriak hizkuntza-adierazpenerako. Hala ere, egile batzuek uste dute ahozko hizkuntzaren eta idazketaren jatorria independentea dela, hau da, hitz egitea eta idaztea kontzeptu desberdinak direla.

Vegas-en ustetan (2009), hauek dira ahozko eta idatzizko hizkuntzen arteko desberdintasun nabariak;

- Komunikazio neurtua: mezua kanalak zehazten du, testu idatziaren formatuak garrantzia hartzen du, hitzik gabeko hizkuntzak eraginik ez izan arren, argazkiak edo marrazkiak bezalako kodeak agertzen dira.
- Komunikazio planifikatua: antolaketa lexikoa eta morfosintaktikoa, gaiak, egitura eta idatzizko informazioa aukeratu eta pentsatu egiten dira. Hizkuntza zehatza, zuzena eta formala izatera igarotzen da.

Laburbilduz, idaztea planifikatutako komunikazio-ekintza bat da, non idazleak komunikatu nahi duenari buruzko gogoeta egiten du hau egin aurretik.

2.3.2 Idazketa prozesua

Idazteko prozesua oso konplexua den eta hainbat gaitasunen beharra duen prozesua da. Cruz-ek (2012) aipatzen du, idazketa zuzena sortzearen oso beharrezkoak direla trebetasun motorrak, pertzepziozkoak, logiko-intelektualak, linguistikoak eta afektibo emozionalak garatzea. Aldi berean, Cruz-en ustetan, idazketan oinarritzko bi prozesu daude inplikaturik; batetik, fonemak entzumen-sinbolo gisa erabiltzeari buruzko irudikapen-prozesu bat, entzumen-pertzepzioaren funtzionamendu egokia eskatzen duena hitz bat osatzen duten fonemak osatzen dituzten soinuak bereiztea ahalbidetzeko. Bestalde, fonemei dagozkien zeinu grafikoak (grafemak) erabiltzea eskatzen duen prozesu bat. Hona hemen entzumen-, ikusmen- eta espazio- eta denbora-pertzepzioaren garrantzia.

Cuetos-ek (2009) aldiz, idazketan hiru-prozesu mota parte hartzen dutela azpimarratzen du:

- Kontzeptualak: konposizio oro transmitituko diren ideien edo kontzeptuen planifikazioarekin hasten da, mezuarekin. Prozesu hori idazketan parte hartzen dutenen artean konplexutasun kognitibo handienekotzat jotzen du autoreak. Prozesu honek hainbat etapa ditu. Lehenengoan, epe luzerako memorian helarazi nahi den informazioa bilatzen da; ondoren, eduki garrantzitsuenak hautatzen dira eta plan koherente batean antolatzen dira; eta, azkenik, berrikuspen-prozesuan ondoren erabiliko diren irizpideak edo galderak ezartzen dira.

- Linguistikoak: bi hizkuntza-prozesu mota daude: sintaktikoak eta lexikoak. Sintaktikoak mezua adierazteko aukera emango duten gramatika-egiturak eraikitzea bideratuta daude, eta lexikoek adierazi nahi dugun kontzeptu hori irudikatzen duten hitzak berreskuratzen dituzte.

- Motorrak: mugimendu muskularren bidez hizkuntza-zeinu abstraktuak zeinu grafiko bihurtzen dituzte.

2.3.3 Idazketa faseak: nola irakasten da

Idazketa egokia izateko, beharrezkoa da fase batzuk jarraitzea. Cassany-ren (1994) arabera, idazketa garatzeko prozesu konplexua da eta, horregatik, prozesua hiru fasetan banatzen du.

- Plangintza-fasea: ideiak islatzean datza etapa hau, adierazi nahi dugunaren hautaketa. Hori horrela, fasearen plangintza honela dago banatuta: ideiak bilatu, edukiak hautatu eta zehaztu eta hauek egituratu.

- Idazketa-fasea: aukeratutako pentsamenduak eta ideiak adierazten ditugu hemen. Bigarren fase honetan aplikatzen dugu hizkuntza-ezagutza; beraz, ortografia-arauak, sintaxia eta gramatika menderatuta egon behar dira, mezua uler ahal izateko. Hizkuntza-gaitasuna garrantzitsua da ideiak moldatzeko.

- Berrikuspen-fasea: irakurtzea eta idaztea lotuta daude beti. Fase honetan, idatzitakoa berrikusi eta irakurketaren bidez aztertu egiten da. Berrikuspena planifikatutakoa ebaluatzeko eta idatzitako testua eraldatzeko prozesuan oinarritzen da.

Idazketaren irakaskuntza ez da mugatu behar fonema-grafema bihurtzeko arauen edo ortografia-arauen transmisio hutsera; aitzitik, komunikazio-asmoaren, alderdi estilistikoaren edo testu-antolamenduaren araberrako testu-mota desberdinen irakaskuntzara zabaldu behar da.

Cuetos-ek (2012) esandakoarekin jarraituz, idazketan esku hartzen duten prozesuak eta azpiprozesuak hobetzeko ideia batzuk proposatzen ditu:

- Plangintza: estrategia mota horiek irakastea oso baliagarria izan daiteke ikasgelan; izan ere, haurrak ez dira jabetzen beren lehen idazkietan ideiak antolatzeko beharraz, haiek berehala hasten dira gaiari buruz idazten, eta ez dute kontuan hartzen transmititzen ari diren informazioa irakurlearentzat zuzena den edo testuak komunikatzeko asmoa duten. Estrategia horiek esplizituki irakasteak idazketa-prozesua erraztuko du.

- Ideiak sortzea: haurrentzat zaila ideiak ateratzea. Zeregin zail horretan lagundu ahal izateko, laguntza bat behar izango dute. Laguntza hori, lehenik eta behin, testuaren kohesioari buruzko adierazpenak iradokitzea bezain erraza izango da. Ondoren,

gaiaren edukia antolatzen lagunduko zaie, galdera erraz batzuekin: zer gertatu zen?, non gertatu zen?, nori?...

- Ideiak antolatzea: testua sortzeko ideiak biltzea lortu ondoren, ideiak estrukturatu eta antolatu behar dituzte, garrantzitsuenak hautatu eta ordenatu. Azpiprozesu horrek ahalegin handia suposatzen die. Ezinbestekoa da ideia nagusia identifikatzen irakastea eta ideia horretatik abiatuta testua eraikitzea, denbora-ordena edo ordena espaziala markatzea ahaztu gabe.

- Informazioa helburuen arabera egituratzea: adin horietan haurrek ez dute irakurlea kontuan hartzen, haiek mugatu egiten dira eta ideia berriak idatzi, kontuan hartu gabe testua norentzat den ulergarria, ziurtzat jotzen dituzte haiei begi-bistakoak iruditzen zaizkien informazioak. Azpiprozesu hori hobetzeko, ideia sinpleak idatz ditzakete, adibideekin.

- Egitura sintaktikoa eraikitzea: haur baten lehen ikasturteetan idazteko erronkaren aurrean jartzen denean, esaldiak elkarren ondoan jartzen ditu. Baina idatzian haurrak jabetu behar da haratago joan behar duela perpaus gramatikalki zuzenak eraikiz, sintaxiak eta puntuazio-zeinuak menderatuz. Lehen mailetan lan geldoa da, baina abiadura hartzen joango da, goragoko zikloetara joan ahala. Etapa honetan ezinbestekoa da, halaber, segmentazio-ariketak egitea, ahozkotik idatzizkora pasatzea zaila izan baitaiteke perpaus batean hitzak banatzerakoan.

- Prozesu lexikoak: laguntza grafikoen bidez, fonematik grafemara bihurtzeko arauak eta hitz irregularren ortografia irakatsi behar dira, ikasleak memorian atxiki ditzan.

- Prozesu motorrak: garrantzitsua da haurrak, etapa honetan, egoera bakoitzean alografo zuzena (grafema baten irudikapen bakoitza) irudikatzen eta aukeratzen jakitea, eta, horrez gain, mugimendu motorrak automatizatzea, bere adinerako egokiak diren erritmo eta kalitatearekin idazteko aukera ematen diotenak.

2.3.4 Idazketaren maila desberdinak

Autore batzuen hitzetan, idazketaren ikaskuntza haurra formalki idazten hasi aurretik hasten da, hau da, marrazketan hasten den unetik. Aurreidazketa prozesu hori beharrezkoa da, hizkuntzaren funtzio sinbolikoa ulertzen laguntzen baitio. Gaur egungo ikerketek horrela diote ere, idazten ikasi ahal izateko baldintza argia segmentazio fonologikoa da, hau da, hitzak soinu sinpleagoetan banatzen direla jakin behar du, silabetan segmentatzen ikasteaz gain.

Izan ere, idazketa ikaskuntzaren inguruan hainbat autorek etapa eta eredu desberdinak proposatu izan dituzte, aztergai duten kontzeptuaren arabera.

Haien artean dugu lexikoan arreta jartzen duen idazketa ikasteko etapetako eredurik ezagunena, Uta Frith-ek proposatutakoa da (1985):

- Lehenengo fasea: haurrak hitzak silabetan segmentatzen ikasten du, gero silaba fonemetan zatituz. Lan hori askoz zailagoa da, eta haur batzuk gelditu egiten dira, irakurtzeko edo idazteko dituzten zailtasunen aurrean disgrafiko edo dislexiko gisa diagnostikatuta.
- Bigarren fasea: haurrak fonemen irudikapen grafikoa ezagutu behar du, bere gaitasun memoristikoa praktikan jarritz. Estadio honetan biltzen da lehen zikloko eskola-lanaren zati handi bat. Une horretan nahasmena sor daiteke zenbait grafemekin, normalean soinu bati grafema bat baino gehiago dagozkionekin.
- Hirugarren fasea: haurrak hitzaren irudikapen ortografikoa lortu behar du, baita ikusi ez dituen edo oraindik lexikoan gorde ez dituen hitzak ere. Haur batzuek zailtasunak dituzte modu zuzena zein den jakiteko. Hauei, disortografikoak deritze.

Bestetik, Puerta-ren (2018) arabera idazkera hizkuntza baten irudikapen grafikorako sistema bat da, euskarri jakin batean islatutako zeinuen hizkuntza. Gizakiak informazioa transmititzeko erabilitako sistema grafiko gisa ulertzen du. Hortaz eta aurretik Frith (1985) ere proposatu bezala, haurrak lau etapa igaro behar dituela dio Puerta-k:

- Etapa zehatza: etapa hau haurrak idazkera eta letren forma ulertzen ez dituenean gertatzen da, baina idazkera imitatzen hasteko ekimena duenean; hau da, letra etzana simulatzen du, lerro jarraitu bat marraztuz forma eta kurba desberdinekin.
- Etapa presilabikoa: bigarren etapa honetan, haurrak letra batzuk ikasten ditu, baina oraindik ez du haren benetako esanahia ezagutzen. Hala ere, letra bakoitzak soinu desberdin bat adierazten duela ohartu da.
- Etapa silabikoa: etapa honetan haurrak ez du letra bakoitza irudikatzen duen soinua ezagutzen, baina dagoeneko ezagutzen dituenak erabiliz ondorioztatzen saiatzen da. Beraz, hitzak silabatan banatu eta gutxi gorabeherako idazkera egiteko gai izango da, idazten duenaren eta norberaren soinuaren arteko erlazioa oraindik menderatu gabe.
- Etapa alfabetikoa: haurra alfabetoko letra bakoitza adierazten duen soinuaz jabetzen denean eta konbinazio egokia egiteko gai denean lortzen da idazketaren azken etapa hori.

Idazketaren eskuraketa deskribatzen saiatu direnen artean, Lebrero-k proposatutako ereduak ere dugu; Lebrero-ren Eredua (1998). Eredu honen bitartez idazkerarako sarbide egokia zein

etapa bete behar dituen aztertzen du, garapen ebolutiboan oinarrituz. Hauek dira Lebrero-k (1998) bereizten dituen etapak:

- Etapa motorikoa. Berezko zirriborroarekin lotzen da. 16 hilabetetik aurrera, hurrek egin ditzakete, baldin eta tresna egokiak eskuragai dituzten: grafikoak, eredu helduak, gai horri buruz frogaren bat ikusten dutenak.
- Pertzepzio-etapa. Adierazpena ikusmenaren pertzepzioaren eta memorizazioaren emaitza da. Haurra letren antzeko marrak egiten saiatzen da: kurbak, paloteak, etab., nahiz eta lerro baten gainean ez egin, ezta ezkerretik eskuinera ere.
- Etapa adierazgarria. Sasi-idazketa edo erreferentziala ere deitzen zaio. Fase honetan, ingurunearen errepresentazioak adierazgarria da.
- Etapa ideografikoa. Hurrek ideogramak egin ditzakete.
- Piktografia-etapa. Funtzio denotatiboak eta konnotatiboak dituzten piktograma konbentzionalak erabiltzea du ezaugarri. Baliabide hori erabiltzen du objektuen, egoeren, erlazioen eta fenomenoaren ezaugarriak irudikatzeko. Norberaren narrazioak ere adieraz daitezke sintagmen edo esaldien bidez.
- Etapa fonetikoa. Letra konbentzionaletara hurbiltzen hasten da, letrak soinuekin erlazionatzen hasiz ere. Pixkanaka antolatzen ikasten ditu eta erabiltzeko gai izaten da. Hala ere, oraindik ez du kodea ezagutzen.
- Idazketa zuzenerako trantsizio-etapa. Mezu idatzien alderdi sinbolikoari egin behar dio aurre. Aurrez aurre dituen mezuen esanahiak interpretatzen saiatzen da.

Oro har, etapa ereduak harrera zabala izan dute beren aplikatzeko erraztasuna. Gainera, idazketa prozesuei buruzko ikerketa desberdinengatik onartua izan da. Hala ere, eredu horien euskarria ahula da hurrengo zehaztapenetan arreta jarriz gero:

- 1) Prozesua interaktiboa eta baliabide bidezkoa da, eta ez lineala.
- 2) Ezin da urratsez urrats azaldu.
- 3) Ez da lortzen azaltzea etapa baten amaierako emaitza nola eramaten den hurrengo etapara.
- 4) Erabakiak hartzea ezin da azaldu.

2.3.5 Idazketaren garrantzia

Idazketa irakurketarekin loturik doan funtsezkoa den tresna da, ezinbesteko baliabidea. Hortaz, urteetan zehar informazioa transmititzeko, mezuak bidali eta jaso ahal izateko, etab. erabilitako baliabide garrantzitsua bihurtu da, hitzak idatzita geratzen baitira. Komunikatzeko modu aske bat da, nahi dugunean erabili dezakeguna.

Idatzizko hizkuntzan murgiltzeak ikasleen bizitzan aldaketa handi bat dakar, harreman berria sortzen baitute hizkuntzarekin, eta, horren bidez, pertsonekin eta egoerekin. Irakurketa-idazketaren irakaskuntza aldiberekoa izan behar da, hauen ikaskuntza sakonek gainerako hezkuntzako edukien ikaskuntzaren oinarriak baitira.

Gizartearentzat idazketa beharrezkoa da, horregatik idazten dira gutunak, egunerokoak, liburuak, etab. eta horregatik ezinbestekoa da eskolan honek duen adina garrantzia ematea. Horretarako, umeei txikitatik ikusarazi behar zaie idaztearen ezinbestekotasuna, eta honek alderdi positiboak ekarriko dizkiela. Gu, irakasle garen aldetik, ikasleak hizkuntza idatzia menderatzeko zein erabiltzeko prestatu behar ditugu.

Canterok (2007, 2. or.) dioen bezala, Lehen Hezkuntzako etapan idatzizko eta ahozko kodeak bereizteko prozesu bat gertatzen ari da. Garrantzitsua da idatzitakoaren eta hitz egindakoaren arteko desberdintasunaz jabetzea, inplikaturik dauden komunikazio-egoeretara egokitzeko ikasleak; hala nola ideiak, sentimenduak, esperientziak, elkarrizketa, eztabaidak, azalpenak eta abar trukitzea. Horrela, haurraren hizkuntza garapena prozesu ebolutibo gisa egiten da.

Hezkuntza-etapa honetan, idazketaren ardatza garapen eta perfekzio kaligrafikoa, ortografikoa, ezagutza gramatikalekoa da, hau da, kode idatziaren alderdi formala irakastea ikasleei estandartzat, neutrotzat eta formaltzat eskaintzen zaien hizkuntza-eredu batetik abiatuta. Idazketaren heziketa etengabeko prozesutzat ulertzen da Lehen Hezkuntzako etapan, modu naturalean eta ikaskuntza-eredu esanguratsu eta interaktibo baten pean garatuko dena. Lehen Hezkuntzak hizkuntzaren erabilera funtzionala bultzatu behar du, komunikazio- eta irudikapen-tresna eraginkorrari dagokionez (Cantero, 2007).

Beraz, irakurtzen eta idazten ikasteak informazio eta jakintza iturri gisa dituen aukerak ezagutzeko aukera eman behar du. Hala ere, idatzizko hizkuntzak ezaugarri bereziak ditu, eta horiek irakasteko eta ikasteko teknika bereziak behar dira.

Lomas-ek (1993) hainbat nabarmentzen ditu baina, haien artean, hauek dira niretzako esanguratsuenak izan daitezkenak:

- Irakurketa eta idazketa Lehen Hezkuntzako arlo askoren ekintzen oinarriak dira. Hala, Lehen Hezkuntzak curriculumaren arlo guztietako kontzeptuzko edukiak ikasten laguntzen du, bai eta ikasleek idatzizko adierazpena komunikaziorako oinarritzko tresna gisa erabiltzen ere.
- Idaztea mundua ulertzeko beste modu bat da. Idaztea, ekintza linguistikoak, kognitiboak eta soziokulturalak dira, pertsonen bizitza pertsonalean zein sozialean eragina dutena.

2.4 Irakurketa-idazketa Lehen Hezkuntzan

2.4.1 Irakurketa-idazketa eskuratzea

Parra-ren arabera (2017), lehen hezkuntzako lehen zikloan irakurketaren eta idazketaren trataeraren ezaugarria heziketa eta hezkuntza egokia izan behar dira, ikasleen nortasunaren prestakuntza integrala eta hurbileko garapen-eremua bermatzeko. Kode idatzia lehen graduan ikasteak ikasleak komunikazio-prozesu eraginkorra garatzen laguntzen du, eta horrek prozesu berriak aplikatzea eskatzen dio haurrari. Prozesu horietan, eskolaurreko etapan berenganatutako prozesu psikologikoak, neurologikoak eta motorrak modu sistemikoan agertzen dira, lehen hezkuntzan sakonago garatu behar direnak ikasleak behar bezala irakurtzen eta idazten ikas dezan. Estrategia metodologikoak irakasleak arreta-zentro izateari utzi eta gidari bihurtzearen ondorioz sortzen dira, ikaslea bere kabuz balia dadin utziz eta lan egiteko giro atsegina sortuz. Giro horretan, ikasleek irakaslearekin lankidetzan jardungo dute, beren iritziak emanez, eta haien artean tratu bikaina lortuko dute (Galán eta Rodríguez, 2017).

Azaldutakoaren aurrean, hezkuntza-arloko profesionalak, hala nola irakasleek, eskaintzen dituzten tresnen erabilera egokiari eman behar diote lehentasuna, ikasleek hezkuntza sistemak planteatzen dituen erronkei erantzun eraginkorra emateko gai izatearren. Hezkuntzaren esparruan, beharrezkoa da estrategia metodologiko bat aplikatzea, ikasleengana modu egoki eta adimentsuan iritsi ahal izateko, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan sortzen diren arazoak konponduz; beraz, estrategiak kontzienteak eta intentzionalak dira beti, helburu bat betetzera bideratuak (Parra, 2017).

Estrategia metodologikoen eta irakurketa-idazketa trebetasunaren artean dagoen erlazioa ulertzeko, beharrezkoa da azken horren definizioa ezagutzea; izan ere, Martinez eta Toalak (2019) adierazten du irakurtzen eta idazten ikasteko prozesu bat dela, bokalak ezagutzetik hasi eta hitz konposatuekin alfabetoa menperatu arte iristen den sistema bat izanik. Hala ere, oinarrizko prozedura pedagogikoa betetzen du subjektuarengan, haurren lehen eskolatzeko-urteetatik trebetasun kognitiboak eta sozialak eskuratzea sustatzeko.

Horregatik, hezkuntza-sisteman teknika edo metodo egokiak aplikatzeak ikasleen ikaskuntza-estiloak hautematea eta identifikatzea erraztuko du, ezagutza sinergikoagoa eraikitzeko. Horregatik, Tellez-en (2016) hitzetan, estrategiak helburu edo misio bat lortzeko planifikatzen diren ekintzak dira; beraz, zehaztu behar da estrategia metodologiko aktiboak irakasleak irakatsi eta ikasteko prozesuan erabiltzen dituen tresnak edo ekintzak direla. Zalantzarik gabe, subjektuaren berezko gaitasunak, trebetasunak eta trebetasunak sortzeko ere balio dute, irakurketaren eta idazketaren bidez gizartean murgiltzeko.

Moposita-ren ustez (2014), oso garrantzitsua da hezitzaileek gogoan izatea haiek direla irakaskuntza eta ikaskuntzako prozesuak errazteko arduradunak, ikasleen, gurasoen eta komunitateko kideen jarduera dinamizatuz.

Ilido horretan, ikaslearen eta maisuaren arteko elkarreragina funtsezkoa da hezitzaileen egitura kognitiboa finkatzeko, ikaskuntzaren autonomia ahalbidetuko duten trebetasunen hedapena erraztuz. Hori dela eta, Arguello eta Sequeira-k (2015) estrategia metodologikoen garrantzia nabarmentzen dute; izan ere, ikasleen ikaskuntza prozedura eta trebetasunen bidez sortzean datza. Prozedura eta trebetasun horiek, eskuratzean, hainbat egoeratan erabil daitezke, eta irakasleei modu konpresibo eta eraginkorrean irakastea errazten diete. Hortaz, hezkuntzako profesionalak gauzatutako prozesu guztiak ikaslearengan ikaskuntza esanguratsua lortzeko bideratuko dira.

Hau guztia esanda, ez dago metodo zehatz eta eraginkorrik, haur bakoitzak ezaugarri pertsonal desberdinak baititu. Autore ezberdinek hiru metodo definitzen dituzten arren (sintetikoa, analitikoa eta mistoa), Berta Braslavskyren arabera (2005) bost irakaskuntza-metodo tradizional bereizten dira:

1. Metodo sintetikoa

Unitate txikienetik (letrak edo silabak) konplexuenera (hitza) abiatzen dira, Villamizar-rek dioenez (2006) (Mateo 2014, 27or. aipatua), abstraktuenetik abiatzen dira zehaztasunera iristeko.

Hitzen osagaiak (letrak eta silabak) irakurtzeko eta idazteko ezinbesteko oinarria da, eta elementu horien irakaskuntzarekin hasten da, konplexutasun handiagoko hizkuntza-formetan konbinatzeko.

Metodo horiei eskola tradizionalaren metodoak deitu izan zaie, eta oso kritikatuak izan dira, eta horrek metodo alfabetikoa sortu du.

Honako hauetan oinarrituko litzateke:

- Alfabetoa eskuratzea.
- Grafemak beren izenekin lotzea. Adibidea: a, be, ce, de, efe
- Silabetako grafemen konbinazioa (letreiatzea). Adibidea: ene-a = na
- Silabak hitzetan konbinatu. Adibidea: ka-a-ene = kan, te-a = ta, kanta

2. Metodo silabikoa

Bokalen irakaskuntzan datza. Federico Gedikek (1779) eta Samuel Heinickek (Mateo 2014 27. or. aipatua) honela definitzen dute: irakurketa-idazketa irakasteko prozesua, bokalen irakaskuntzan oinarritzen dena Ondoren, kontsonanteen irakaskuntza bokalekin konbinatzen da, silabak eta gero hitzak osatuz.

Adibidea: "s" letrarekin

Sa se si so su

Se si so sa su

Si so su se sa

Konbinazio horiekin amaitzen denean, gauza bera egiten da beste kontsonante batekin. Horrela, hainbat silaba sortzen dira, hitzak osatuz, eta hitz horiekin perpausak eraikiz.

Ondoren, alderantzizko silabetan konbinazioak egiten dira: as, es, is, os, us, aurreko sekuentziari jarraituz. Silaba mistoekin, diptongoekin eta triptongoak amaitzen da prozesua.

Silabatzearen ondoren, irakurketa mekanikoa eta adierazkorra lortzen da, eta, horrela, prozesua garatuz.

3. Metodo fonetiko (fonologiko)

Letren fonema edo soinu bereizgarrien irakaskuntzan oinarritzen da.

Metodo horren bidez, irakurketa ikasteko metodologia honako hau izango litzateke:

-Grafemen eta fonemen azterketa eta diskriminazio bisuala eta fonologiko eskatzen du.

-Fonemen aurkezpen-ordena oso garrantzitsua da, fonema batzuen entzumen-kontrasteak antzekoak direlako, eta, beraz, funtsezkoak dira taldekatze-irizpideak.

-Silaba konposatu zuzenak (bokala + kontsonantea) eta alderantzizkoak (kontsonantea + bokala) irakurri eta idaztea.

-Zuzeneko eta alderantzizko silabaz osatutako hitzak eta esaldiak irakurtzea eta idaztea.

-Silabak, hitzak eta esaldi trabatuak irakurri eta idaztea.

-Irakurketa idaztearekin batera ikasten da.

4. Metodo analitiko

Metodo hau Ovidio Decroly-ri egokitzen zaio, metodo globala deiturikoa. Unitate handiago eta zehatzagoetatik abiatzen da, hala nola esaldiak edo hitzak, unitate txiki eta abstraktuenetara (silabak eta letrak) helduz. Esaldi edo adierazpen esanguratsuekin hasi behar da, gero osagaietara iristeko, hau da, silabetara eta letretara.

Irakasteko metodoa edozein izanda ere, haurrek metodo fonologikotik abiatuta irakurtzen dute, hau da, ibilbide fonologikotik (zeharkako ibilbidea), ibilbide lexikotik (ibilbide zuzena) egin beharrean. Bestela, ez lirateke irakurtzeko gai izango beren biltegi semantikoan agertzen ez ziren hitzak (hitz ezezagunak haientzat), edo sasihitzak.

Metodo honen bidez irakurtzen ikasteak irakurketa azkar eta arina, ahoskera zuzena, etenaldi eta intonazio egokiak eta, batez ere, irakurtzen dena azkar ulertzea ahalbidetzen du.

5. Metodo mistoak edo eklektikoak

Hitzen ezagutza, ulermena eta grafema-fonema korrespondentzien aurkikuntza modu konbinatuan gertatzea eta elkarren artean berrelkartzea dute oinarri.

Horri dagokionez, Montserrat Cervera eta José Toro-k (1983) honako hau planteatzen dute: “Son procedimientos de análisis y síntesis, de discriminación de estímulos visuales simples y de estímulos visuales complejos que parecen aprenderse de manera simultánea e indisoluble. El deletreo conduce a la lectura de palabra y la lectura de palabras implica deletreo”. [Analisi- eta sintesi-prozedurak dira, ikusmen-estimulu sinpleak eta ikusmen-estimulu konplexuak bereizteko prozedurak, aldi berean eta banaezin ikasten direla diruditenak. Letreiatzeak hitzez irakurtzera garamatza, eta hitzak irakurtzeak letreiatzea dakar].

2.4.2 Irakurketa-idazketa ikasteko zailtasunak

Lehen hezkuntzako lehen zikloan, ikaskuntzak eskuratzeko akatsak eta zailtasunak prozesuaren beraren parte dira. Pixkanaka, eta errefortzu-jarduera desberdinen bidez, irakurketa-, idazketa- edo kalkulu-akats horiek zuzentzea lortzen dute.

Akatsa ikaskuntzaren parte da, saiakuntza, errore eta asmamenaren bidez ikasten baitugu. Baina, zenbaitetan, ikasle batzuek ez dute akats horiek zuzentzea lortzen ikasgelan hainbat jardura egin diren arren. Ondorioz, akats horiei buelta emateko zailtasunak hasten direnean, ikasteko zailtasunak dituzten ikasleak agerian gelditzen dira.

Kirk (1962) (Martín, 2013, 21-22. orrietan aipatua) izan zen kontzeptu hori definitu zuen aitzindarietako bat. Haren arabera, ikasteko zailtasunak hizkuntzaren garapenean, hizkeran eta interakzio sozialerako beharrezkoak diren komunikazio-trebetasunetan arazoak dituzten haurrei dagokie. Talde horretan ez zituen sartu zentzumen-urritasuna zituen haurrik.

Ikasteko zailtasunen kontzeptua definitzen duen beste bat Ikasteko Zailtasunen Batzorde Nazionalak (1981) (Martín, 2013, 21-22. orrian aipatua) proposatutakoa da. Izan ere, entzumena, mintzamena, irakurketa, idazketa, arrazoiketa edo trebetasun matematikoak eskuratzeko eta erabiltzeko zailtasun adierazgarriak dituzten desordenen talde heterogeneoari deritze. Desordena horiek berezkoak dira gizabanakoarentzat, eta nerbio-sistema zentraleko disfuntzioaren ondoriozkoak, ustez.

Ikasteko zailtasunak sailkatzeko hainbat proposamen daude. Izan ere, Kirk-ek (1984) honako sailkapen hau proposatzen du:

4. irudia: Ikaskuntza zailtasunak sailkatzeko taula

DA Evolutivas	Primarias	Atención Memoria Percepción Pensamiento
	Secundarias	Lenguaje oral
DA Académicas	Lectura	
	Escritura	
	Deletreo y expresión escrita	
	Aritmética	

Iturria: *DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. INTERVENCIÓN EN EL AULA*, Martín Gómez, M.C., 2013, 22. orrian. Hemendik berreskuratua 2023ko maiatzaren 2a: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4828/TFG-L377.pdf?sequence=1>

Hori horrela, irakurketa-idazketa ikasteko prozesuan ikasleek izan ditzaketen zailtasunak ugariak dira. Martín (2013) zailtasun hauek bereizten ditu, batik bat;

-Dislexia: pertsona batzuek izaten duten nahasmendua. Nahasmendu horrek irakurtzea zailtzen du, bertan esku hartzen duten prozesuetako batek gaizki funtzionatzen duelako, eta, egile batzuen arabera, garuneko disfuntzioren bati men egingo lioke.

- Dislexia ebolutiboa: nahasmendu horren pean biltzen dira itxurazko arrazoirik gabe irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrak. Ikerketek jatorri neurobiologikoko nahasmendu gisa definitzen dute dislexia mota hori. Dislexia duten haurrek irakurtzen ikasteko prozesu bera jarraitzen dute, baina askoz ere motelagoa. Haientzat zaila da kodea ikastea, eta ahalegin handia egin behar dute. Kasu gehienetan zailtasunak dituzte bi bideetan, lexikoan eta sublexikoan. Aurrera egiteko denbora gehiago behar izateaz gain, lexiko fonologikora iristeko zailtasuna ere ondorioztatzen da, eta izendapen abiadura motelagoa da.

-Irakurketaren atzerapena: haur dislexikoek bezala, horiek ere ikasteko erritmo motelagoa dute, eta, gainera, zailtasunak dituzte gainerako arloetan, nahiko modu arruntean. Irakurketan errore mota bera izaten dute.

- Disgrafia: Crescini (2011, 243-244. or.) honela sailkatzen ditu bi disgrafia motak;

1. Sinbolizatzeko gaitasuna ez ezik, letren formari eragiten diona, disgrafia kaligrafikoa deitzen zaiona: haur disgrafikoak idazketa-kalitate eskasa duena da, atzerapen

neurologiko edo intelektual batek akats hori azaltzen ez duena. Bere adierazpenak honako hauek izaten dira:

- Arazoak letren forma-tamainetan.
- Espazio eskasa letren artean edo hitzen artean
- Hitzen inklinazio akastuna
- Hitz bera osatzen duten letren arteko lokailu akastunak

Errore ohikoenak proportzionaltasuna (dimentsio desberdineko letrak), paralelismoa (grafemen edo lerroen arteko paralelismorik eza) eta loturak izan ohi dira.

2. Hizkuntzaren alterazio sinbolikoa zailtasun dislexikoen ondorioa da, disgrafia dislexikoak deitzen direnak. Dislexia-disgrafiak haur dislexikoak irakurketan egindakoen antzeko akatsak ditu:

- Hitzen, letren edo silaben omisioak
- Fonema kontsonantikoen edo bokalikoen ordezkapenak
- Letrak antzeko soinuekin nahastea
- Alderantzizkoak edo hitzen ordenaren transposizioak
- Atxiloketa okerrak

Ondorioz, Martín (2013) zehazten du duda-mudak, errepikapenak, zuzenketak edo silabak irakurketa-akats arintzat jotzen direla; aldiz, larrizat joko dira ez irakurtzea, ordezkapenak, omisioak, gehikuntzak, errotazioak, inbertsioak edo puntuazio-akatsak, lineak ez aipatzea edo puntuazioa.

Idazketan berriz ordezkapenak, errotazioak, loturak, zatiketak (espazioak errespetatzea) ez-egiteak, gehigarriak, ortografia naturalean egindako inbertsioak eta puntuazioa eta aldaketa kontsonantikoak (r- rr, j- g, etab.) izango dira arreta berezia jarri beharko diren arloak.

Amaitzeko, Curriculumaren diseinuak irakurmena eta idazketa eskuratzeko prozesu konplexuan sor daitezkeen zailtasunak prebenitzera eta hautematera bideratuta egon behar du. Irakasleak erne egon behar du prozesu osoan zehar, esku-hartze goiztiar batek zailtasunak saihestuko baitizkie, eta, berriz, ziklo honetan tratatu gabe utziz gero, itzulezinak bihurtu daitezke. Zailtasunak dituzten ikasleei mesede egiteaz gain, gelako gainerako ikasleei indartzeko ere balioko du.

2.5 Musikak irakurketa-idazketa ikaskuntzan duen eragina

2.5.1 Musikaren eragina irakurketa-idazketan

Haurtzaroan musika-hezkuntza jaiotzatik sustatu behar da, adimen musikala norbanakoak musikarekin elkarreragiten duen heinean garatzen baita (Bernal eta Calvo, 2000, 23. or.).

Hainbat ikerketek frogatu dute musikaren garrantzia gizartearengan, baita gizartea osatzen duten pertsonengan. Aldi berean, musika-hezkuntza goiztiarrak sormena eta irudimena garatzeko, pentsamendu logikoa indartzeko eta arrazoitzeko gaitasuna handitzeko duen garrantzia nabarmendu nahi izan dute. Gardnerrek (1995), adimen anitzen teorian, gizakiak zazpi adimen dituela adierazi zuen, eta horien artean adimen musikala nabarmendu zuen; hor musika lehen hezkuntzako curriculumean sartzearen garrantzia, betiere irakasleen eta familien parte-hartze aktiboarekin.

Musikaren kontzeptuaren inguruan eman daitezkeen definizioak alde batera utzita, hau oso zehaztugabea eta zabala baita (Dahlhaus eta Eggebrecht, 2012), adierazpen guztietan aurki daitezkeen den balio bat dago: musika soinua elementu gisa erabiltzen duen artea da, erritmoa, melodia edo harmonia bezalako elementuekin eta baita instrumentala, bokala eta gorputza bezalako adierazpen ezberdinekin ere (Vaillancourt, 2009).

Gizakiak, jaiotzen denetik, edozein soinu-estimuluren aurrean erantzuten du, musika-elementu txikiak imitatzen eta errepikatzen ditu modu espontaneoan, kanturoen edo zezeltzen bidez. Bestalde, haurtzaroan interesa pizten duten lehen trebetasunak erritmoarekin lotutakoak dira: erantzun motor desberdinak ematen ditu, gero abestiak melodian ezagutzen laguntzen du eta ahozko hizkuntzaren jabekuntza eta haurraren garapen integrala bultzatzen du (Casas, 2001; Sarget, 2003): a) Kognitiboa: trebetasunak eta gaitasun intelektualak bereganatzen ditu. b) Afektiboa: jolas-musikalen bidez gainerako pertsonekin harremanetan jartzean. c) Psikomotorra: gorputz-eskema garatzeko aukera ematen du, mugimen-koordinazioa, motrizitate fina, begikoa, etab.

Hori horrela, esan daiteke musikak eragin nabarmena duela garapen emozionalean, espiritualean eta gorputzaren adierazpenean (Gardner, 1995), eta bere adimenaren maila handiagoan (Campbell, 2001).

Sarget-ek (2003) musikak haurtzaroan dituen onurak aztertu zituen. Irakurketa-idazketa prozesuaren hasierarekin zerikusia dutenak hauek dira.

Abestiak: hizkuntza hobetzen laguntzen du, baita ulertzen eta adierazten ere. Alderdi hori, lehen ikusi dugun bezala, beharrezkoa da irakurketa eta idazketa eskuratzeko; gainera, artikulazioa hobetzen du, hau da, soinuak ahoskatzeko modua. Lehen esan bezala, soinu bakoitza behar bezala artikulatu behar da, fonema bakoitzari bere grafia egokitzen jakiteko. Abestiek ere hiztegia zabaltzen laguntzen dute.

Entzumen-pertzepzioa (soinuen, entzunaldien eta tinbreen pertzepzioa): entzumen-diskriminazioa eta entzuteko gaitasuna garatzen ditu, eta hori ezinbesteko baldintza da irakurtzeko eta idazteko; izan ere, soinuak behar bezala entzuten ez badira, soinuak erreproduzitzeko edo grafia bihurtzeko gaitasuna mindu egiten da; arreta eta memoria indartzen ditu, eta horiek beharrezkoak dira hitz bat idazterakoan, haurtzaroak hitza gogoratu behar baitu eta gai izan behar da aurretik eta ondoren doan soinua aztertzeko.

Musika-jokoek (gorputz-mugimenduekin, desplazamenduekin, musika-tresnen erabilerarekin): letrak bereizteko beharrezkoak diren nozio espazialak bereganatzea ahalbidetzen dute, haurtzaroak nahastu egiten baititu orientazio espaziala aldatzen dutenak (hala nola "b" eta "d"); gainera, alderdi hori berenganatu behar du, hitzak ezkerretik eskuinera idatzi eta irakur ditzan. Halaber, eremu psikomotorra garatzeko aukera ematen diote, hala nola gorputz-trebetasuna edo lateraltasuna, irakurketa-idazketa eskuratzean eragina duena.

-Musikak irakurketaren eta idazketaren eskurapenean duen eraginari buruzko azterlanak

Magán eta Gértrudix autoreek (2017) egindako irakurketa-idazketaren eskurapenean musikak duen eraginari buruzko berrikuspen bibliografikoan eta ikerketan oinarrituta, hainbat azterlanek musika-trebakuntzaren eta irakurketa-idazketa eskuratzearen arteko harremana defendatzen dute. Azterlanak korrelaziozkoak eta esperimentalak izan dira; lehenengoak, planteatzen den zerbaiten eta errealitatearekin bat etortzearen arteko harremanak ezarri nahi ditu, eta, esperimentalak, esku-hartzea parte hartzen duenari deritza. Jarraian, azterlan horietako bakoitzaren ideia nagusiak azalduko dira taulan.

5. irudia: Autore desberdinen azterlanen emaitza

	Investigaciones	Resultados
Estudios correlacionales	Lamb y Gregory (1993)	A mayor conocimiento melódico, mayores resultados en lectoescritura.
	Douglas y Willatts (1994)	A mayor conocimiento rítmico, mayores resultados en lectoescritura.
	Bolduc y Montésinos-Gelet (2005)	A mayor percepción melódica, mayor conciencia fonológica.
	Peynircioğlu, Durgunoğlu y Öney-Küsefoğlu (2002)	A mayores habilidades musicales, mayor dominio de la conciencia fonológica y de reconocimiento de rimas, sílabas y fonemas.
Estudios experimentales	Anvari Trainor, Woodside y Levy (2002)	A mayor nivel musical. mejor conciencia fonológica y más aptitudes para la iniciación a la lectoescritura.
	Colwell (1994)	La instrucción musical produce mejores resultados en la conciencia fonológica y en la adquisición del vocabulario.
	Fetzer (1994)	Las canciones influyen positivamente en la adquisición de vocabulario.
	Standley y Hughes (1997)	El programa musical de Standley y Hughes favorece las habilidades preparatorias para la lectoescritura.
	Register (2001)	El programa de Standley y Hughes favorece la conciencia fonológica.
	Bolduc (2006)	El programa de Standley y Hughes mejora las habilidades de preparación a la lectura y la escritura.
	Gromko (2005)	La instrucción musical favorece la conciencia fonémica.
	Galicia, Contreras y Peña (2006)	La instrucción musical mejora la adquisición del vocabulario.

Iturria: *Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura*, Magán eta Gértrudix (2017), 7 orria.

Azterlan hauen arabera alderdi fisiologikoen agerian uzten dute prozesatze musikalak eta linguistikoak erlazio handia dutela, eta horrek esan nahi du bi eremuak ez daudela hain urrun, baizik eta elementu komunak dituztela, lehen aipatutakoak bezala, eta beharbada aurkitu ez diren beste batzuk, etorkizunean azter daitezkeenak.

-Musikoterapiaren izankizuna

Anvari, Trainor, Woodside eta Levy (2002) 6 eta 7 urteko haurren musika hastapenaren, prozesu fonologikoen eta irakurketaren ikaskuntzaren arteko harremana aztertu zuten. Lortutako emaitzek aukera eman zieten baieztatzeko hiru elementu horien artean zuzeneko harremana zegoela eta, beraz, musikak eragina izan zezakeela irakurtzeko gaitasunaren garapenean. Kontzientzia fonologikoak diskurtsoa soinu-osagaietan segmentatzeko eta tonuaren, erritmoaren, testuinguruaren eta esatariaren arabera kategorizatzeke trebetasuna eskatzen du. Era berean, musikan entzuleak soinu bat bestetik

bereizteko aukera izan behar du, tonuaren, tempoaren, interpretearen eta testuinguruaren arabera.

Antzeko esparru batean, Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson eta Wolf (2013) beren buruari galdetu zioten ea loturarik ote zegoen kontzientzia fonologikoaren eta 7 urteko haurren trebetasun erritmikoen artean eskoletan. Era berean, ikusi nahi izan zuten ea musika-eskola intentsiboetara joan zirenek kontzientzia fonologiko garatuagoa izango ote zuten musika-estimulu gutxiago jaso zituztenek baino. Ikerketaren ondoren, baieztatu ahal izan zuten haurren gaitasun erritmikoak zuzeneko lotura zuela kontzientzia fonologikoaren mailarekin, eta, musikarekin harreman hurbilagoa izan zutenek besteek baino hobekuntza handiagoa izan zutela haien kontzientzia fonologikoan.

Azken urteetan irakurketa-idazketa gaitasuna eskuratzeko musikaren rola ikertu nahi izan duten hainbat ikerketa eman dira. Gaur egun, ordea, musikoterapiak (terapia bera eta ez musika soilik tresna gisa) irakurketa-idazketan izan dezakeen eraginaren inguruko ikerketa gutxi egin dira.

Register-ek (2001), irakurketa eta idazketa garatzeko diseinatutako musikoterapia-saioen ondorioak trebetasun kognitiboak, sozializazioa eta mugimendua sustatzeko saio batzuekin alderatu zituen. Talde esperimentalak, 4-5 urte bitarteko haurrak, irakurketaren eta idazketaren ikaskuntzarekin edo indartzearekin zuzenean lotutako saioak jaso zituen; kontrol-taldeak, berriz, musika-saio orokorrak jaso zituen, irakurketa-idazketarekin lotutako jarduera mota guztiak alde batera utzita. Talde bakoitzeko hurrek 30 astez joan ziren asteen 30 minutuko bi saiotara. Hiru test mota erabili ziren prozesu aurreko eta ondorengo ahazko hizkuntzan eta idatzizkoan izandako bilakaerak neurtzeko.

Emaiztekin erakutsi zuten hobekuntza handiagoa izan zela talde esperimentalaren irakurketa-idazketaren mailan proban jarritako hiru eremuetan, kontrol-taldearekin alderatuta. Datu horiek erakusten dute, batetik, musikak eragin positiboa izan dezakeela eskoletan irakurtzen eta idazten ikasteko prozesuan, eta, bestetik, erakusten dute helburu akademiko espezifiko batekin diseinatutako esku-hartze musikalek eraginkortasun handiagoa dutela arlo horren garapenean (Moutte, 2019, 25.or.).

Bestetik, Cross-ek (2014) musikoterapiaren erabilera aztertu zuen, haurren irakurketa-trebetasunen garapena sustatzeko. Horretarako, 11 musikoterapeuta elkarrizketatu zituen, gai hori lantzeko musikaren zein elementu erabiltzen zituzten galdetuz. Gehienek erritmoa aipatu zuten funtsezko elementutzat; bai egitura emateko zein irakurketarekin erlazionaturako jarduerak egiten laguntzeko. Erritmoak eskaintzen dituen erabileren artean, pulstua indartzen zuen melodia bat jotzea, hitzak silabetan segmentatzea

eta instrumentu baten kolpeekin sinkronizatzea aipatu zituzten, hau da, esaldi edo hitz baten azentu erritmikoekin jolastea.

Erritmoaz gain, musikoterapeutek irakurketan eragina duen ikus-laguntzaren garrantzia aipatu zuten. Ikus-elementuek kontzentrazio maila handiagoa izatea ahalbidetzen dute, ikasitakoa hobe barneratzeko ahalmena ere eskainiz. Hala ere, autoreak ondorioztatu zuen musikoterapeutetako batek ere ez zuela esku-hartzeko metodo zehatzik landu; aitzitik, bakoitzak lan egiten zuen erakundearen egoeratik eta populazioaren mailagatik, terapeuta bakoitzak jarduera espezifikoak diseinatu behar zituen, esku-hartze orokorreko eredu bateratua izan gabe.

2.5.2 Kontzientzia fonologikoaren garrantzia

-Kontzeptuaren deskribapena

Kontzientzia fonologikoa (KF) askotan trebetasun metalinguistiko gisa ulertzen da (Jiménez eta Ortiz, 2001), hau da, hizkuntza mintzatuaren alderdi estrukturalak hausnartzeko eta manipulatzeko gaitasuna (Tunmer eta Herriman, 1984). Hizkuntzaren edozein alderdi kontzientzia metalinguistikoarekin erlazionatu egiten da; kontzientzia sintaktikoa, kontzientzia lexikoa, kontzientzia pragmatikoa edo kontzientzia fonologikoa.

Kontzientzia fonologikoa metaezagutza fonologikoaren, ezagutza metafonologikoaren edo ezagutza fonologikoaren izenekin ere ezagutzen da, hizkuntzaren segmentu fonologikoei buruz modu kontzientean hausnartzeko trebetasunean datza (Sinclair, Jarvella eta Levelt, 1978).

Bermeosolo (1994) irakasleak kontzientzia fonologikoa kontzientzia metalinguistikoaren modalitate gisa aipatzen du, eta hizketaren segmentu fonemikoak manipulatzeko gogoeta egiteko trebetasun gisa definitzen du. Kontzientzia horrek garrantzia du hizkuntza idatziaren eskurapenean.

Beraz, kontzientzia fonologikoa izaera metakognitiboko trebetasuna da, hurrek mintzamenaren soinuei buruz duten kontzientzia (Goswami eta Bryant, 1990).

Kontzientzia fonologikoaren garapena alfabetiko-aldiaren ezaugarri bat da, fonemen kontzientzia hartzea eta horiekin jarduteko trebetasuna garatzea dakarrena.

Kontzientzia hori 3 urte inguruan eta ez 7 baino beranduago agertuko litzateke. Baieztapen horrek trebetasun hori txikitatik lantzearen garrantzia erakusten du. Trebetasun kognitibo horren oinarri on bat irakurtzen eta idazten ondo ikastearen emaitza izango da (Etchepareborda, et al, 2001).

Hizkuntza idatziaren ikaskuntzan, kontzientzia fonologikoa ez da berez eta modu naturalean garatzen den trebetasuna, honek irakaslearen esku-hartzearen beharra dauka, irakaslea haurren eta hitzen osagai fonologikoen arteko bitartekari gisa funtzionatuz, haietaz jabetuz eta ahozko hitzen fonemen sekuentzien integrazioa irakatsiz, hitz idatziak osatzeko. Ahozko hizkuntzaren osagai fonemikoak idatzizko hizkuntzaren ortografikoekin eraginkortasunez lotzea du helburu (Rodríguez eta Pedro-Pablo, 2011).

Hortaz, kontzientzia fonologikoa ahozko hizkuntzaren osagai fonemikoen eta zenbait prozesu fonemikoren (hasierako fonema, amaierako fonema, sekuentziak) erabileraren kontzientzian datza; hala nola hitzak segmentatzea, fonemak alde batera utziz edo beste batzuk gehituz ahoskatzea, sekuentzia fonemikoetatik abiatuz artikulatzea eta sekuentzia fonemikoen alderantzikatzea (Rodríguez eta Pedro-Pablo, 2011).

-Kontzientzia fonologikoaren ezaugarriak

Kontzientzia fonologikoa prozesamendu fonologiko esplizitua da, pertsonak hitzen soinuei buruz hausnartzea eta manipulatzeko eskatzen baitu (Defior, 2011).

Esan bezala, hizkuntzaren edo metalinguistikaren trebetasun metakognitibo hori (Defior, 1996) aztergai garrantzitsua da irakurtzen eta idazten ikasteko.

Kontzientzia fonologikoaren trebetasunek pertsona bakoitzak bere hizkuntzaren soinuei buruz duen ezagutza adierazten dute. Trebetasun horiek silaben, unitate intrasilabikoen eta fonemen identifikazioa, konbinazioa edo segmentazioa izan daitezke (Defior eta Serrano, 2011).

Horregatik, kontzientzia fonologikoa biltzen duten ezaugarriak unitate minimoetan banatzen dira, hala nola fonema, silaba eta unitate lexikoak (hitzak). Defior eta Serranok (2011) kontzientzia fonologikoaren hainbat maila bereizten dituzte:

a) Kontzientzia lexikoa. Esaldiak osatzen dituzten hitzak identifikatzeko eta nahita manipulatzeko trebetasuna.

Kontzientzia lexikoaren adibide bat esaldi batean dauden hitz kopurua zenbatzea izango litzateke: «Etxea mendialdean dago». Esaldi honetan 3 hitz egongo lirateke.

b) Kontzientzia silabikoa. Hitzak osatzen dituzten silabak segmentatzeko eta manipulatzeko trebetasuna.

Kontzientzia silabikoan hitz baten silaba kopurua aztertu behar da, aurreko adibiderek jarraituz, "etxea" hitzak hiru silaba ditu (e-txe-a).

c) Kontzientzia intrasilabikoa. Silaben abioa (kontsonantea bokalaren aurretik) eta errima (bokala eta kontsonanteak) segmentatzeko eta manipulatzeko trebetasuna.

Kontzientzia intrasilabikoa kontraste-ezaugarriei dagokie, adibidez, etxea-ren eta kotxea-ren arteko aldea aztertzea.

d) Kontzientzia fonemikoa. Hizketako unitate txikiak (fonemak) segmentatzeko eta manipulatzeko trebetasuna.

Kontzientzia fonemikoa lantzeko jardura bat honako hau izango litzateke: "etxea" hitzaren zenbat soinu entzuten diren galdetzea (/e/-/tx/-/e/-/a /).

Analisi fonologikoa hitzak ahoskatzean sinbolo inprimatuak eta hizketaren soinuak arteko baliokidetasuna ulertzea lortzen denean ematen da, hau da, grafema-fonema korrespondentzia ulertzen denean (Montealegre eta Forero, 2006).

Hitzen egitura silabikoaren ezagutza 5 urtetik gorako haurrengan egongo litzateke. Unitate intrasilabikoen eta fonemen kontzientzia, berriz, eskola-garaian bereganatuko litzateke, irakurketaren eta idazketaren ikaskuntza formalarekin batera (Montealegre eta Forero, 2006).

-Kontzientzia fonologikoaren zereginak

Kontzientzia fonologikoa trebetasun metalinguistikoei dagokie, eta maila desberdinetan antolatzen da. Urteetan zehar, hainbat saiakera egin dira maila horiek

sailkatzeko. Adams-ek (1991) zailtasunaren arabera kontzientzia fonologikoko zereginak planteatzen ditu, bost zeregin mota ezarriz:

1. Errima errazak ezagutzea.
2. Testu batean errimak eta aliterazioak identifikatzea.
3. Elementu bat silaba batetik batu edo bereiztea.
4. Hitz bat fonemetan banatzea.
5. Hitz berri bat sortzea, jatorrizko hitzaren fonemak alde batera utziz, gehituz edo alderantzikatuz.

Zeregin horiek sailkatzeko beste modu bat Treiman-ek (1991) proposatutakoa da, kontzientzia fonologikoa zailtasunaren arabera hiru mailatan banatuz. Lehenik, kontzientzia silabikoa aipatzen du, kontzientzia intrasilabikoari honi jarraituz eta kontzientzia fonemikoarekin amaitzen dena.

Desberdintasunak alde, kontzientzia fonologikoaren mailak sailkatzeko bi moduek silaben segmentazioa hau garatzeko lehen etapetako bat dela esatean bat egiten dute, eta alderdi hori lantzeko maiz erabiltzen den jarduera mota bat da. Jarduera hau hitz baten silaba bakoitza ahoskatzen den aldi berean zapladak ematean datza, silaba bakoitza identifikatzeko helburuarekin, horrela elkarrengandik bereizi ahal izateko. Hemen hartzen du parte dimentsio erritmikoa. Erritmoari dagokionez, azterlan askok (Thomson eta Goswami, 2008; Tierney eta Kraus, 2013) agerian uzten dute pulstu isokronikoa markatzeko ahalegin berezia egin behar dutela hizkuntzan eta irakurketan zailtasunak dituzten pertsonak. Ildo horretan, Goswami-k (2013) iradokitzen du hizkuntzaren erabilerarekin eta musikarekin sinkronizatutako mugimendu erritmikoak onuragarriak izan daitezkeela horretan aritzen diren pertsonentzat.

Era berean, erritmoak musikaren eta, aldi berean, hizkuntzaren egitura zehazten du, diskurtsoaren ulergarritasunerako funtsezko elementua izanik. Ondorioz, silaba baten barruan fonema bat, hitz baten barruan silaba bat, esaldi baten barruan hitz bat eta testu baten barruan esaldi bat bereizteko aukera ematen digun diskurtsoaren ulergarritasunerako funtsezko elementua da (Bonacina et al. 2019).

Kontzientzia fonologikoa ezinbesteko trebetasun metalinguistikoa da irakurtzen eta idazten ikasteko, eta, beraz, musikoterapiak bere garapenean eragiten badu, irakurketa-idazmenean ere eragina izango du.

Adams (1991) eta Treiman (1991) autoreek zailtasun-hierarkia bat deskribatu zuen kontzientzia fonologikoaren zereginetan. Pertsonak hitzen errima-ereduak ezagutzen dituzte, ondoren, hitzak silabak bezalako zati txikitari bana daitezkeela kontzientzia izanik. Bestalde, Guillon eta Young-en proposamena dugu (2002). Beraiantzat, hitzak fonema batzuetan azter daitezkeela jakitea eskatzen duten atazak konplexuagoak dira, baita horiek manipulatzeko trebetasuna ere, soinuak gehitzeko edo kentzeko moduan.

- Errimaren entzumen-hautaketa. Errimatzen duten eta errimatzen ez duten hitz pareak aurkezten dira. Errimatzen duten ala ez erabaki behar da.
- Errima-epaiketa. Jarduera honen adibide bat honako hau da: “Hau kotxea da eta bestea zelaia da, esan zein errimatzen duen etxea hitzarekin”.
- Aliterazio-judizioak. Hasierako soinu bera duten hitz-multzoa ahoz aurkezten dira, eta, horien ondoren, hasierako soinua desberdina duen beste hitz bat. Hitz hori aurrekoen soinu berarekin hasten den edo ez galdetzen da: amona. Orain hurrengo hitzen multzoa; arbasoa, astuna, amaiera... Guztiak a-z hasten dira, esta? Hurrengo hitza entzutera ekingo dugu; zuhaitza. Soinu berarekin hasten da?
- Hitz arrotzak ezagutzea (oddity task). 4 hitz monosilabikoz osatutako zerrenda aurkezten da ahoz. Aurkeztu ondoren (adibidez, bai, gai, nahi, ez), hitz arraroa zein den identifikatu behar da, hitz baten eta beste hiruren hasierako edo amaierako diferentzia fonemikoaren arabera.
- Fonemen lotura (hitz errealak). Adibidez, hodei baten marrazkia eta h, o, d, e, i, a hizki fisikoak aurkeztu daitezke. Aztertzen duenak soinu bakoitza errepikatzen du eta, ondoren, haurrari adierazten dio soinuak elkarrekin jarri behar dituela.
- Fonemen segmentazioa eta hitz errealen zenbaketa. Hitz bat aurkeztu ondoren, adibidez, soka (letrekin eta marrazkiekin izan daiteke) hitzak zein soinu dituen esateko eskatzen da; erantzunik jaso ezean, zein da “soka-ren lehenengo soinua?” galdetuko zaio, “eta gero zer?” Ondoren, fonemak zenbatzeko eskatuko zaio (Cupples eta Lacono, 2000).
- Ezabatze fonemikoa. Estimuluaren soinu jakin bat alde batera utzita, hitz bat esateko eskatzen da. Soinuak ezabatzeak pseudohitza sortzen du normalean (Duncan eta Johnston, 1999).

Oro har, ikerketak iradokitzen du erlazio positiboa dagoela kontzientzia fonologikoko zereginen eta musikaren artean. Kontzientzia fonologikoa hitzak soinu indibidualez osatuta daudela ulertzeko trebetasuna da, eta haurren irakurtzeko eta idazteko gaitasunaren iragarle

IRAKURKETAREN ETA IDAZKETAREN DIDAKTIKA LEHEN HEZKUNTZAN: MUSIKAREN LAGUNTZA ETA ERAGINA

sendoa dela frogatu da. Musikak, bestalde, soinu-ereduak ulertzea eta sortzea eskatzen du, eta horrek kontzientzia fonologikoa ere hobetu dezake.

Ikerketek erakutsi dute musika-hezkuntza jasotzen duten hurrek gaitasun handiagoa dutela hizkuntzaren soinuak identifikatzeko eta manipulatzeko, eta horrek hobetu egin dezakeela irakurtzeko eta idazteko gaitasuna. Gainera, frogatu da praktika musikalak hitzezko memoria hobetu dezakeela, eta hori ere irakurtzeko gaitasunaren funtsezko osagaia da.

3. PROPOSAMEN DIDAKTIKOA

3.1 Sarrera

Aurretik aurkeztutako marko teorikoan eta eskola praktikan izandako esperientzian oinarrituta, hurrengo proposamen didaktikoa hizkuntzaren hezkuntzaren eta irakurketa-idazketaren ikaskuntza eraginkor baten alde egingo du, Lehen Hezkuntzako lehen ziklora zuzenduta. Esparru horrek irakurketa-idazketako eta kontzientzia fonologikoko trebetasunak txikitatik garatzearen garrantzia azpimarratzen du, arlo horietan ikaskuntza sendoa eta eraginkorra bermatzeko.

Gainera, lanaren zati honetan gure proposamenarekin lortu nahi ditugun helburuak azalduko ditugu, erabiliko dugun metodologia, jardueren sekuentziazioa eta denboralizazioa, hori gauzatzeko beharko ditugun baliabideak, gure ikasleak irakurtzera animatzeko erabiliko ditugun jarduerak, eta, azkenik, jarraituko dugun ebaluazioa.

3.2 Helburuak

Proposamen didaktikoaren helburua da irakurketa-idazketa eta kontzientzia fonologikoko trebetasunak eskuratzea, jarduera ludiko eta askotarikoen bitartez, musikaz eta haren ezaugarrietaz baliatuz. Jarduera horiei esker, ikasleak modu aktiboan eta esanguratsuan esperimendu, esploratu eta praktikatu ahal izango du hizkuntzarekin.

- Helburu orokorra:
 - Lehen Hezkuntzako lehenengo ziklorako esku-hartze proposamen bat diseinatzea, irakurtzea eta idaztea erakargarria izan dadin, baita musika eta erritmoarekin lotutako metodoen bidez irakurketa-idazketa eskuratzea ere.

- Helburu zehatzak:
 - Entzuteko eta entzumena ulertzeko trebetasuna hobetzea
 - Idazketa eta ortografia praktikatzea
 - Letren eta hitzen ezagutza indartzea
 - Sormena eta adierazpen idatzia sustatzea
 - Irakurtzeko eta idazteko trebetasunak integratzea

3.3 Metodologia

Lehen Hezkuntzako etapa honetako metodologia-aukerak, lehenik eta behin, ikasleen ezaugarri pertsonaletara egokitzean zentratzen dira, eta, bigarrenik, esperientzia eta ikaskuntza desberdinak integratzean. Beraz, metodologia garapen-mailatik eta ikasleen ezagutza-eskematik abiatuko da, ikaskuntza esanguratsua eraikitzerantz. Metodologia aktibo batean oinarrituko da. Metodologia horrek orientazio-jardueretan ikasleen parte-hartzea sustatuko du, hezkuntza-zentzu argiarekin eta intuizio-printzipioaren garapenarekin, zeinak jarduera mentalean eta ezagutza sentigarrian jardutea erraztuko baitu. Gainera, osagai ludiko egokia integratuko du eta ikasten ikasteko gaitasuna garatuko du ikasleengan.

Jarduerak diseinatzeko erabiliko den metodoa mistoa izango da; bide analitikoa (esalditik eta hitzetik fonemara) eta sintetikoa (fonematik hitzera) batera. Segmentazioaren lanketa egingo da, silabak txaloen bitartez markatuz, hitzen nondik norakoa ukondoaren gestuarekin sinalatuz eta esaldien amaierak isiltasuna adieraziz, adibidez.

3.4 Denboralizazioa

Proposamen honek hiru jarduera ditu, aurrerago ikusiko dugun bezala. Jarduerak hainbat trebetasun eta gaitasun lantzea proposatzen dute, nahiz eta, azkenean, haien artean erlazionatuta egon eta ezinbestekoak izan eskuratu nahi diren ezagutza hauek berenganatzeko. Jarduerak ez dira sekuentzia didaktiko baten parte ezta unitate didaktiko batena ere, hauek, kontzientzia fonologikoa, irakurketa-idazketa eta abar garatzen hasteko edo trebetasun eta ezagutza horiek eskuratzeko arazoak dituzten ikasleen errefortzu gisa erabiltzeko erabil daitezke, elkarrekin edo landu nahi denaren arabera, modu independentean. Horregatik, jardueren aplikazioaren malgutasuna kontuan hartu behar da, eta ikasleen edo gure proposamenaren garapen logikoa alda dezaketen beste aldagai batzuen arabera egokitu ahal izango da.

3.5 Materiala

Gure proposamena gauzatzeko orduan, garrantzitsua da kontuan hartzea ikasgelan behar ditugun baliabideak ditugun ala ez; izan ere, baliabide horiek ez baditugu, erosi edo fabrikatu egin beharko ditugu. Saio bakoitzaren hasieran, animatzaileak bilduko ditu

estrategia gauzatzeko baliabide guztiak. Irakurketa-idazketa sustatzeko gure proposamenean erabiliko ditugun baliabideak honako hauek dira:

- Giza-baliabideak:
- Materialak:
- Ingurune-materialak:

Beraz, gure proposamenean erabiliko ditugun baliabideen helburua ikasleei motibatzea eta laguntzea da, irakurtzen eta idazten behar bezala ikas dezaten. Edonola ere, baliabideak ez dira berez helburu, baizik eta planteatutako helburuak lortzeko bitarteko dira.

3.6 Jarduerak

1 Jarduera

→ Izterran kolpe edo txaloak: Hitzak silabetan deskonposatzeko tresnatzat erabiliko dugu. Modu honetan, silaba kantitate berdina duten hitzen zerrenda egingo dugu.

Adibidez;

-txe-rri-a
 -e-txe-a
 -las-to-a
 -e-gu-rra
 -ha-rri-a
 -o-tso-a

Hasieran, hitzak silabetan deskonposatzeko zailtasunak izan ezker, irakasleak hitzak deskonposaturik aurkeztuko ditu. Ariketaren hasierako helburua hitzak irakurtzen jakitea izanik ere, amaierako helburua irakurketaren abiadura hobetu eta arintzea izango da, irakurketaren ulermenta irakurritakoaren abiadurarekin erlazionaturik baitago. Hortaz, hitzak irakurtzeko erritmo bat sortuko da, silaben kopuruaren arabera;

l	l	l	ɨ	ɨ	ɨ	l	l	l	ɨ	ɨ	ɨ
pum	pum	pum	_	_	_	pum	pum	pum	_	_	_

IRAKURKETAREN ETA IDAZKETAREN DIDAKTIKA LEHEN HEZKUNTZAN: MUSIKAREN LAGUNTZA ETA ERAGINA

Behin hitzak irakurtzen jakitean eta hauek barneratzean, erritmoaren abiadura azkartzen joan gaitezke, arintasuna hobetzearen.

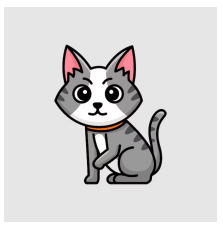



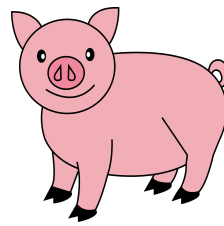
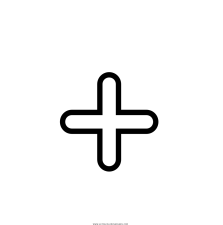
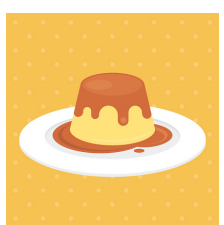






*Aldaerak: Esaldi motzekin egin. Lehenik esaldiaren hitzak silabetan deskonposatu; gero, erritmoa hauen arabera sortu; azkenik, esaldia irakurtzen saiatu.

2 Jarduera

→ Irudiak egitura silabikoaren arabera sailkatu: Oraingoan, aldi berean musikako nota-irudiak parte hartuko dute, haien erritmo, denbora eta parametroak ezagutuz eta ulertuz. Musikako nota-irudien bidez, soinuaren iraupena zehazten da. Kasu honetan, egitura silabikoak nota-irudi zehatzekin elkartuko dira. Adibidez; silaba 1 → beltza

silaba 2 → kortxea

Horretarako, lehenik hitzak silabetan deskonposatu beharko dituzte, geroago sailkatzearen.

3 Jarduera

→ Trena eta bagoiak



Maila eta kurtsoaren denboralizazioari dagokionez, Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko 2. mailako ikasleek irakurketa- eta idazketan puntualizazio araukin hasiak dira. Hau konplexua suertatzen zaie, batzuek hitz baten bukaera zein den oiraindik ere ez baitakite. Bestetik, musika irakasgaiari irudi-musikalak eta hauen irudikapenak lantzen hasiak dira. Hori probestuz, trena eta bagoiaren ariketa proposatzen da; bai hitzekin lantzeko zein esaldiekin, beharraren arabera.

Oraingoan, adibide gisa, esaldi motza erabiliko da;



Ariketak hainbat aldaera izan ditzake; izan ere, erabilitako irudi-musikalen, erritmoaren, silaben, hitzen eta puntualizazioen erlazioa erabatekoa izan behar da.

Hori horrela, ariketaren nondik norakoa honelakoa da, ñandu nahi denaren arabera;

1.- Makinistaren neurriaren arabera, bagoiek eserleku kopuru bat edo bestea izango dute; $2/4 = 2$, $3/4 = 3$, $4/4 = 4$

Eserleku horiek irudi-musikalek okupatuko dituzte erritmo bat osatuz.

2.- Hitzen nondik norakoa barneratzeko erabilera; hau da, hitzak noiz hasi eta noiz amaitzen duten ikasteko.



2/4

E-txe txi-ki bat da

3.- Puntualizazio arauak ulertu eta haien erabilera barneratzeko, isiluneak erabili daitezke bagoietan, hauen pausa eta isiltasuna puntualizazio zeinuak adieraziz; koma, puntua, etab.

Txori txiki bat

Imanol Urbieta

Txo-ri txi - ki bat ne-ga-rrez a - ri da **FINE**

txi-o txi - o - ka a-ma-ri dei - ka

goiz-e-an goiz ka-bi tik i - hes e - gin du

i-lun-tze - an ba-so - an gal-du zai - gu

txi - o txi - o **D.C.**

Imanol Urbieta-k eginiko partitura, Euskal Dantzak (2015) blog-etik berreskuratuta 2023ko maiatzaren 15an. Hemendik eskuratua: <https://euuskaldantzak.blogspot.com/search/label/musika>

Letra duen partiturarekin ikasleen irakurmen ahalmena indartu eta abiadura hobetu nahi da, pultso erritmikoak esaldien irakurtzeko abiadura zuzenduz.

3.7 Ebaluazioa

Informazioa biltzeko, ebaluazio-errubrika bat egin da. Errubrika honen helburua ikasle bakoitzaren garapenari buruzko informazioa biltzea da, jarraipen espezifikoagoa egin ahal izateko eta irakurketa-idazketa eta kontzientzia fonologikoa lantzeko garaian bakoitzak dituen zailtasunak hurbilagotik ezagutzeko. Ebaluazio-errubrika egiteko orduan, a) idazketa-prozesuak b) irakurketa-prozesuak eta c) ezagutza fonologikoa ebaluatzeko

proba. Prozesuaren emaitza gisa, galdeketa egokitu bat egin da, ikasle-maila eta aztertu nahi diren ikerketa-aldagaiak kontuan hartuta.

Irizpideak	0	1	2	3
Hitzak silabatan bereizten daki	Ez ditu silabak ezagutzen	Silabak aurkeztu ezkerre ezagutzen ditu	Hitz gehienak silabetan bereizteko gai da	Hitzak silabetan deskonposatzeko gai da
Kontzientzia fonologikoa menperatzen du	Ez dakizki fonemak interpretatzen	Fonema batzuk ez ditu ezagutzen	Hitzak ongi ahoskatzen ditu normalean	Kontzientzia fonologikoan arazorik ez
Egitura silabikoa eta erritmoa erlazionatzen ditu	Ez du erritmoa ezagutzen	Egitura silabikoa bai baina ez du erritmoarekin erlazionatzen	Silaben deskonposizioa erritmoarekin erlazionatzen saiatzen da	Egitura silabikoa erritmoarekin bat egiteko gai da
Irudi musikalei erabilera egokia ematen die	Ez ditu ezagutzen	Ezagutu bai baina ez bere neurria	Ezagutzen ditu irudi musikalak baina silabekin lotzeko zailtasun batzuk ditu	Irudi musikalak silabekin ongi lotzen ditu
tx- eta ts-fonemak bereizten ditu	Ez ditu ezagutzen	Ezagutu bai baina ez ditu bereizten	Gutxitan nahasten ditu	Haien erabilera menperatzen du
Irakurketa silabikoa menperatzen du	Hitzak letraz letra irakurtzen ditu	Hitz batzuk silaben bidez irakurtzen ditu, beste batzuk ez	Hitzak silaben bidez ongi irakurtzen ditu	Hitzak jarraian eta arintasunez irakurtzen ditu
Grafia zaintzen du	Ez ditu letra guztiak ezagutzen	Letren dimentsioa eta tamaina ez da proportzionala	Letren trazoak ezagutzen ditu	Grafia ongi zaintzen du; bai tamaina bai forma

4. ONDORIOAK

La lectoescritura es una habilidad fundamental en la educación primaria, ya que es la base para el desarrollo de diversas competencias. Como hemos podido saber, se ha investigado y desarrollado diferentes enfoques didácticos para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, y uno de los elementos que ha demostrado tener una influencia positiva en este proceso es la música.

La influencia de la música en la didáctica de la lectoescritura en educación primaria es significativa. La música puede actuar como una herramienta motivadora, captando la

atención de los estudiantes y generando un ambiente propicio para el aprendizaje, aunque no es ahí donde hemos puesto nuestra atención. La combinación de ritmo, melodía y letras en las canciones puede ayudar a los niños a memorizar palabras, letras y sonidos de una manera más efectiva y entretenida.

Además, la música ofrece una estructura y organización que ayuda a los estudiantes a comprender la secuencia y estructura de las palabras. La repetición de patrones musicales en las canciones puede facilitar la adquisición de habilidades fonológicas y fonéticas, promoviendo la conciencia de los sonidos del lenguaje. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de la habilidad de decodificar palabras y mejorar la fluidez lectora.

Otro aspecto importante es que la música puede estimular la expresión oral y escrita de los estudiantes. Cantar canciones les brinda la oportunidad de practicar la pronunciación, el ritmo y la entonación, lo que favorece la adquisición de habilidades lingüísticas y la mejora de la dicción. Asimismo, al escribir letras de canciones o crear rimas, los niños ejercitan su creatividad y desarrollan su capacidad de expresión escrita.

Después de haber investigado diferentes aspectos de la lectoescritura, métodos y herramientas para trabajarla, hemos dedicado nuestra atención a la influencia de la música en ella. Diversos autores han definido y han explicado la influencia que ésta puede tener a la hora de desarrollar esta competencia, poniendo también en práctica diferentes actividades e investigaciones. Basándome en todo esto, he propuesto tres actividades que bajo mi punto de vista pueden ser útiles para fortalecer y, en caso de tener dificultades, para sobreponerse a ellas a la hora de trabajar la lectoescritura. No se ha llevado a cabo, por lo que los resultados siguen siendo hipotéticos, y las actividades se han desarrollado en base a los conocimientos adquiridos.

En conclusión, la incorporación de la música en la didáctica de la lectoescritura en educación primaria ofrece numerosos beneficios. Ayuda a captar la atención de los estudiantes, mejora la memoria y la fluidez lectora, fortalece la conciencia fonológica, estimula la expresión oral y escrita, y fomenta la motivación y el disfrute del aprendizaje. Por lo tanto, la música se presenta como una herramienta valiosa y efectiva para enriquecer la enseñanza de la lectoescritura y potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes de educación primaria.

ERREFERENTZIAK

-Adams, M. J. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*, 67(2), 388. Hemendik eskuratua: <https://doi.org/10.2307/415121>

-Andrés, L., Urquijo, S., Navarro, J. eta García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education And Psychology*, 3(1), 129-140.

-Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., eta Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130. Hemendik eskuratua: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096502001248>

-Arguello Urbina, B. L., eta Sequeira Guzmán, M. E. (2015). Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanzaaprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua: Repositorio unan. Hemendik eskuratua: <https://repositorio.unan.edu.ni/1638/1/10564.pdf>

-Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y decodificación lectora. Análisis desde el plano de las claves de nivel inferior. *Pensamiento educativo*, 15(2). Hemendik eskuratua: <https://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/view/23639>

-Bernal, J. eta Calvo, M. L. (2000). Didáctica de la música. *La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Archidona.

-Bernardo De Miguel, M. (2022). *DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS DE MEJORA*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/58445/TFG-L3467.pdf?sequence=1>

-Braslavsky (2005). Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y la escuela. *La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Buenos Aires. Hemendik eskuratua: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16Estrategias-para-la-comprension-activa.pdf>

-Bonacina, S., Krizman, J., White-Schwoch, T., Nicol, T., eta Kraus, N. (2019). How Rhythmic

Skills Relate and Develop in School-Age Children. *Global Pediatric Health*, 6, 1-7. Hemendik eskuratua: <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23639>

-Cassany, D.(2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula. Barcelona: Graó.

-Cassany, D. (s.f.). Leer,comprender e interpretar en EFE en línea. Hemendik eskuratua: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf

-Cassany, D., Luna, M. eta Sanz, G. (2010). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

-Cassany, D; Luna M. eta Sanz, G. (1994). Construir la Escritura. Barcelona: Piadós.

-Campbell, D. (2001). El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños. Barcelona: Ediciones Urano.

-Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204. Hemendik eskuratua: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>

-Colomer, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste ediciones.

-Cross, C. M. (2014). A Survey of Music Therapists' Use of Music to Facilitate Reading Development in Children. *Master's Theses* , 541. Hemendik eskuratua: https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/541/

-Cruz, M. (2012): Lingüística de Corpus y enseñanza de español 2/L. Madrid: ArcoLibros. Hemendik eskuratua: https://www.academia.edu/2920484/Cruz_M_2012_Ling%C3%BC%C3%ADstica_de_Corpus_y_ense%C3%B1anza_de_espa%C3%B1ol_2_L_Madrid_ArcoLibros

-Cuetos Vega, F. (2009). Psicología de la escritura. (8. ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

-Cupples, L. eta Iacono, T. (2000). Phonological Awareness and Oral Reading Skill in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 595-60.

-Dahlhaus, C., eta Eggebrecht, H. H. (2012). ¿Qué es la música? Barcelona: Acantilado.

- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 19(1), 49-63.
- Defior, S. eta Serrano, F (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Dickinson, D. eta Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. Hemendik eskuratua: doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Duncan, L.G. eta Johnston, R.S. (1999). How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 405-439.
- Etchepareborda, M.C. (2001). Neurobiological basis of phonological awareness: compromise of this in dyslexia. *REV NEUROL CLIN* 2001, 2(1): 5-23. Hemendik eskuratua: https://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROBIOLOGICAS_DE_LA_CONCIENCIA_FONOLOGICA.pdf
- Frith, U. (1985). Cognitive processes in spelling and their relevance to spelling reform. *New directions in the study of reading*, 95-102.
- Galán, L. V., eta Rodríguez, G. P. (2017). Importancia de las estrategias metodológicas en el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 3 años (Tesis). Hemendik eskuratua: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/24946/1/Gal%c3%a1n%20El%c3%adas%20-%20Rodr%c3%adguez%20Avelino.pdf>
- Gardner, H. (1995). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goswami, U., eta Bryant, P. (2016). Phonological Skills and Learning to Read (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695068>
- Goswami, U. (2013). Dyslexia - In tune but out of time. *The Psychologist*, 26 (2), 106-109.

-Guillon, G. T. eta Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment eta Blindness*, 96(1), 38-49.

-Jiménez, J.E. eta Ortiz, M. R. (2001). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e Intervención. Madrid: Síntesis.

-Lebrero, M. P. (1998). Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales. Madrid: UNED.

-Lomas, C. et al. (1993) Ciencias del lenguaje. Barcelona. Paidós.

-López-Andrada, C. (2019). Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 135-141. Hemendik eskuratua: <https://doi.www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/48.pdf>

-Martín Gómez, M. C. (2013). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria. Intervención en el aula (TFG). Hemendik eskuratua: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4828/TFG-L377.pdf?sequence=1>

-Martínez, R. (febrero, 2015). *La lectura en Educación Primaria: una aproximación*. (Grado Bukaerako Lana), Universidad de Jaén. Hemendik eskuratua: https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1432/1/TFG_MartinezGimenez%2CRitaMaria.pdf

-Montealegre, R., eta Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Hemendik eskuratuta: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264586>

-Moposita Collaguazo, W. M. (2014). *Importancia de las estrategias metodológicas en el área de ciencias naturales y su incidencia en el aprovechamiento escolar de los niños de sexto*. (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Técnica de Ambato). (Grado Bukaerako Lana). Universidad de Valladolid. Hemendik eskuratua: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4828/TFG-L377.pdf?sequence=1>

-Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. (Tesia), Universidad Internacional de la Rioja, España.

-Moreno, J. M., Suárez, A. eta Rabazo, M. J. (2008). El proceso lectoescritor. Estudio de casos. Madrid: EOS.

-Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., eta Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing* , 26 (5), 739-769.

-Moutte, S. (2020). La influencia de la musicoterapia en la mejora de la precisión y de la velocidad lectora en niños y niñas de edades comprendidas entre 6 y 9 años escolarizados con dificultades de aprendizaje. *Revista De Investigación En Musicoterapia*, 3. Hemendik eskuratua: <https://doi.org/10.15366/rim2019.3.002>

-Parra Meza , J. A. (2017). Estrategias metodológicas de aprendizaje significativo en el módulo de enfermería del primer semestre “A” y “B”. (Grado Bukaerako Lana). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Central de Ecuador.

-Puerta, A. R. (2018). Niveles de Lectoescritura: Etapas y sus Características. Hemendik eskuratua: <https://www.lifeder.com/niveles-lectoescritura/>

-Register, D. (2001). The Effects of an Early Intervention Music Curriculum on Prereading/Writing. *Journal of Music Therapy* , 38 (3), 239-248.

-Rodríguez, C., eta Pedro-Pablo, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV – Scientia*, 3(1), 89-98.

-Sarget, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197-209. Hemendik eskuratua: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>

-Sepúlveda, A. eta Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42.

-Sinclair, A; Jarvella, R. eta Levelt, W. (1978). The child's conception of language. Berlin: Springer-Verlag.

-Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias!. *Didáctica general y metodología general*, 46, 15-18.

- Téllez Flores, A. T. (2016). Estrategias metodológicas para el aprendizaje significativo de la Química: estudio realizado en FAREM-Estelí, UNAN-Managua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (20), 20-34.

-Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its role in learning to read and spell. *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives*, 159-189.

-Thomson, J., eta Goswami, U. (2008). Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *J Physiol Paris*, 102, 120-129.

-Tierney, A., eta Kraus, N. (2013). The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain Lang*, 124, 225-231.

-UNESCO. (2000) Informe sobre la educación en el mundo. Madrid: UNESCO: Santillana, 2000, 183.

-Vaillancourt, G. (2009). Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil. Madrid: Narcea.