

Aplikazio didaktikoak 0-3 urte

Alfredo Asiáin Ansorena

Juanjo Zubiri Lujanbio

Arantza Almoguera

Haur Hezkuntzako ziklo honetan, haur txikienentzat beren esperientzia, autonomia eta komunikazioaren arloan **garapenean** aurreratzea da garrantzitsuena. Eta hau guztiz bat dator Nafarroako Foru Erkidegoan Haur Hezkuntzako curriculum ofizialean (2007) jasotzen diren **hiru arloekin**: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala; Ingurua ezagutzea; eta Hizkuntzak: komunikazioa eta irudikapena. Baina garapen honetan bi aldagai dira giltzarri: **heldutasuna** eta **ingurua**.

Haurren kirio-sistemaren **heldutasun neurobiologikoa** guztiz lotua dago izaten ari diren **esperientzia** zuzenarekin eta kanpotik jasotzen duten **estimulazioarekin**. Bi aldagai hauen elkarreraginek osatzen dute **“buru gorpuztua”** (Damasio, 2010; Marina, 2011; Asiáin eta Aznárez, 2012) eta haurraren garapen psikologikoa (Piaget, 1967).

Ez du garrantzi gutxiagorik inguruaren aldagaiak. Inguruak errazten du haurraren **imitazioa** eta batez ere, **helduekiko harremana**.

Aipatutako bi aldagai horietan, familiak eta 0-3 bitarteko haur eskolak funtsezko zutabeak dira haurraren **garapen orokorra** bultzatzeko eta bere gaitasun afektibo, sozial, linguistiko, kognitibo, sormenezko, e.a.-ean laguntzeko, hau da, bere **intelijentzia anitza** sustatzeko (Gardner, 1994; 2000; Armstrong, 1999; 2001). Garapena positiboa izan dadin, Bigas eta Correig-ek (2000) jasotzen duten bezala, familiaren eta irakasleen arteko harremanak hezkuntza-prozesuaren eremu guztietan ugaria eta malgua izan behar du (elikaduran, garbitasunean, loaldian, jokoan; eskolako sartu-ateretan; ohituretan, e.a.). Harrera pertsonal honekin lotura duten ekintza-multzo hauek denek **helduarekin interaktzeko aukerak** eskaintzen dituzte. Eskolan, gainera, berdinen arteko komunikazioa eta elkarren arteko hartu-eman askoz ugariagoa da etxean baino.

Horregatik, lehenbiziko abesti-multzo honetan sartzen dira J. Crivillé-k (1983) **haurra hartzailetzat** jotzen dituen abestiak (hartzaille izateak ez du esan nahi pasiboa izan behar duenik, helduarekin interakzioak izaten baititu), hauen parean leudeke **haurrak berak abesten dituen** kantuak edo bera **protagonista zuzena** dutenak. Hauen ezaugarria da helduaren eta haurraren arteko hartu-eman suertatzen dela eta lehen aipatu diren arreta pertsonalekin erlazionatuta daudela. Hasteko, aukeratu dugu **lo-kantak** edo **sehaska-kantak** (*A la nanita, nana; Aurra, egizu lo ta lo; Bolon bat eta bolon bi; Bilibili bonbolo*).

Bigarrenik, **haur txikiekin jostatzeko abestiak** proposatzen dira, askotan elkarrekin egin behar dituzten keinu eta mugimenduekin lagundu behar izaten dira: *Lendabiziko ori* abestian,

adibidez, haurraren behatzekin jostatzen da; *Arri arri mandoko* abestian, aldiz, trostako mugimenduarekin laguntzen da eta haurraren gorputzeko zatiak ukitzen dira; eta *Amaren xango* abestian haurra belaunen gainean paratu eta haurraren hankak igurtziz poliki poliki jotzen zaio hanketan. Jokozko testuinguru honetan **abesti didaktikoak** ere topa ditzakegu; esaterako, *Una planeta*, non orkestra txiki baten instrumentuen soinuak bereizi behar baitira.

Egia esan, denek dute nolabaiteko balio didaktikoa, zeren **munduaren ezagutza** jasotzen baitute (orkestra bateko instrumentuak ezagutzea, adibidez), eta aldi berean **norberaren ezagutza** (gorputzaren zatiak, esaterako); horrekin batera lotzen da **helduarekiko komunikazioa** eta hartu-emana hizkuntza desberdinen bidez (ahozkoa, musikala, gorputzekoa...). OKMG orokorrari buruz esan genuenez (Asiáin eta Aznárez, 2012), abesti hauek denak kultura baten eredu sentensoriala atzematea errazten dute eta haurraren pertzepzio-sistema hobetzen laguntzen dute, emoziozko edo sentimenduzko hezkuntza ematen dute, pentsamendu-eredu bat bideratzen dute (ezagutza eta intelijentzia), eta etorkizuneko jokaerak zizelkatzen hasten dira.

Bereziki interesatzen zaigu “*Hizkuntzak: komunikazioa eta irudikapena*” arloan egin dezakegun proposamena. Aurkezten dugun abesti-multzoak **ahozko hizkuntza** bultzatzen du (entzutea eta hitz egitea), **literaturara hurbiltzeko** balio du, eta aldi berean **hizkuntza artistikoa** (musika eta irudiak) eta **gorputz-hizkuntza** (haurraren mugimenduak) lantzen dira. Aurkezten dugun modu informatiko-interaktiboa dela eta (bideoak, audioak, e.a.), **ikus-entzunezko hizkuntza eta IKTak** bultzatzen dira halaber.

Adin goiztiar honetan, abesti interaktibo hauen eta hizkuntzaren jabekuntzaren artean dagoen lotura oso sakona eta aberatsa da (Asiáin y Aznárez, 2012). Jakina denez, hizkuntzaren jabetzea ez da **imitazio** pasibo soilez gauzatzen, behar du **interakzioa eta sormena**. Alde batetik, **helduaren eta haurraren arteko komunikazioaren** kalitatearen arabera da, hein handi batean; beste aldetik, helduaren **hizkuntzaren egokitze-gaitasunaren** gain dago; eta azkenik, haurraren **estimulazioan** datza imitaziozko **joko zuzenen** bidez (abestiak, ahozko jokoak...) eta zeharkakoen bidez (... *balitz bezala jokatu*) (Bigas eta Correig, 2000).

Bruner-en hitzetan (1999; Bruner, Haste et al., 1990) haurrari inguru kulturalak eskaintzen dion **laguntza-sistema** bat da (*Language Acquisition Support System*, LASS). Gizakiaren garunak hizkuntzari buruzko sortzezko informazioa baldin badu, Chomskyk (1959, 2003) LAD (*Language Acquisition Device*) deitu ziona, hizkuntzaren jabekuntzaren prozesua gertatzen da informazio hori inguruarekin harremanetan jartzen denean, eta bereziki helduaren eta haurraren arteko harreman horiek elkarriketen bidez suertatzen direnean¹. Laguntza-

1 Nahiz eta azalpen honetan Antonio Damasio (2010) egilearen ildotik jarraitu –hizkuntzaren jabekuntzari dagokionez, konexionismoaren teoriarekin loturikoa– eta gaur egungo ikuspuntu interakzionista ere aintzat hartu, ezin ditugu ahanzi teoria hauen barnean murgildurik gelditu litezkeen zenbait autorek egindako ekarpen historikoak. Adibidez, azalpen konduktistaren arabera (Skinner, 1957) ezinezkoa da baztertzea ohituraren eta esperimenazioaren garrantzia, hau da, “baldintzapen operatzaileak” duen eragina eta imitazioaren bidezko ikaskuntza. Comskyren teoriatik (1959 eta 2003), edo nahiago bada, sortzezko teoriaren ikuspuntuaren arabera, interesgarriak dira Gramatika Unibertsala (GU) eta Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoa (*Language Acquisition Device*, LAD) kontzeptuak. Piageten (1967) eraikortasunaren teoriatik, edo Karmiloff-Smith-en (1994) neokonstruktibismoaren ildotik, datorke orekaren kontzeptua: Piageten kasuan inguruarekin interakzionatuz sortzen den asimilatze eta egokitze prozesua, eta Karmiloff-Smith-en kasuan, berriz, errepresentazioaren berdeskribapenaz. Bestalde, Vigotskiren (1934) teoria soziokulturaletik eta bere Garapen Hurbileko Eremuari buruzko teoriatik dator gizartearen eta kulturaren garrantziaz eta elkarreaginaren garrantziaz dugun jakintza. Damasiok (2010), ideia horiek direla eta, “homeostasis soziokulturala” proposatzen du, Vigotskiren ildotik, buruak makulutzat behar dituen tresna linguistiko eta intelektualen antzekoa. Autore hauen denen ikuspuntu orokorra nahi izatekotan ikus

sistema hau, zaintzaileek eraikia eta antolatua, giza-mekanismo bat da, haurraren ahalmenen garapena bultzatzeko tresna bat. Haurraren eta helduaren arteko harremanetan oinarritzen den mekanismoa da, eguneroko errutinetan oinarritzen direnak eta **formatoak** deriztenak; horrela, haurrak ikasten ari den hizkuntzaren erregela horiek burmuinean daraman LAD horrekin egokitzen ditu. Testuinguru zehatzetan gertatzen dira, interpretazio-eremuak zehaztuz, eta bertan zer esaten den eta zer egiten den ulertzen laguntzen dio haurrari, izan ere forma, funtzioa eta esanahia dena batera pertzibitzen baita, eta pertzepzioa, memoria, emozioa eta pentsamendua gure garunean elkarren menpe daude. Komunikazioa eta ekintza bideratzen duten gidoiak dira.

Komunikaziozko eta ekintzazko gidoiak dira, interakziozko, egiturazko eta edukizko ildoak ematen dituztenak. Haurrak menderatu ahala, gero eta konplexuago bihurtzen dira, eta zebaitetan prozesu hauetan parte-hartzeko errolak ere aldatu egiten dira. Brunerrek bi mota bereizten ditu: **atentzioa bateratutako formatoak** (helduak eta haurrak objektu bat begiratzen dute eta hari buruz mintzatzen dira) eta **ekintza bateratutako formatoak** (arau jakin batzuk jarraituz egiten diren jokoak edota ekintzak), eta hauen barrenean sartuko genituzke aukeratutako abesti hauek denak.

Hizkuntzaren ikuspuntutik, abesti hauek inguru ludikoa sortzen dute, edo gutxienez atseginezkoak dira, eta **errepikatzen diren eskemen imitazioa** errazten dute; horrela, helduaren hizkuntza eta ekintzak andamiatutako komunikazioatzat jo daitezke, eta hauxe da hain zuzen ere elkarriketaren abiapuntua. Haurrentzat edo haurrekin abesteak **interakzioa** sustatzen du, eta beren sozializazioa eta garapen komunikatiboa bultzatzen duten **lotura afektiboak** sortzen ditu (Asiáin eta Aznárez, 2012; Aznárez eta Asiáin, 2013). Arrazoi horregatik, aukeraketa hau **familiengan** pentsatuz burutua dago, baita 0-3 urteko **haur-eskoletan erabiltzeko** ere. Bi kasuetan, abestiak sozializazio-elementu bezala edo **besteekin harremanetan** jartzeko modu bezala erabiltzeaz gain, haurrek **pentsamendua garatzeko** modutzat ere har daitezke. Irakasleen kasuan, gainera, **familiaren eta eskolaren arteko zubi-lana** ere egin dezakete, haurrari segurtasuna emanez eta lasaituz.

Hortaz, abestien oinarrizko aplikazio didaktikoa batez ere **interpretatzea** eta **entzutea** da. Hasiera batean heldua izanen da abestuko duena, baina pixkanaka-pixkanaka haurra bera joanen da parte-hartzen gero eta gehiago, hasierako erantzun aurrelinguistikoetatik imitazio zuzenera igaroko da ondorengo urteetan. Modu honetan, haurra **diskurtsoaren jasotze-entzuteko eta ekoizteko edo imitatze mikrogaitasunak** lantzen ari da. Zehazki, Teresa Colomerrek (2010) laburtzen duen modura, haurra entzutezko eta mugimenduzko estimuluekin jartzen da harreman zuzenean (ahotsa, erritmoa, melodia, intonazioa, mugimendua...); hizkuntzaren gaitasun adierazkorraz ohartzen da (ahoskera lantzen du, errepikapena, memoria, formarekin jolastea...); hizkuntzaren kontzientzia garatzen doa; eta, guztiz modu ludikoan, hizkuntzak paper sozializatzailea eta giza-loturatako balio duela barneratzen ari da.

Gainera, aldi berean beste hainbat **elementu eraikitzaile** ezagutzen doaz (Colomer, 2010). Lehenengoz, abestien bidez, genero poetiko desberdinek (lirikoak, narratiboak, elkarriketazkoak...) ematen dituzten aukerez ohartzen da, eta baita egitura komunikatibo

nagusien ezberdintasunez ere (enumeratzaileak, dramatizatuak...). Horrela, adibide gisa aipa dezakegu *Etzen bada*, *Maria* abestian agertzen den elkarrizketa bidezko generoa edo *Una planeta* abestian datorren instrumentuen enumerazioa. Bigarrenik, *Bolon bat eta bolon bi* bezalako abestietan egitura metrikoez (erritmoaz, errimaz, estribilloaz...) ohartzen dira. Hirugarrenik, gozatzen ikasten dute abestien egitura fonikoekin, adibidez *Amaren xango* abestian “Pirrin, parran, ttan, ttan, ttan” bezalako jitanjaforekin. Laugarrenik, halaber, egitura sintaktikoak ezagutzen hasten dira (paralelismoak, kateamenduak...), hori nabarmenki ikus daiteke *Lendabiziko ori* abestian, haurraren behatzetatik abiatuta banan bana kateamendu hori egiten delako. Azkenik, abestietan agertzen diren egitura semantikoak ere ezagutzen hasten dira (konparazioak, metaforak, pertsonifikazioak...). Adibidez, *A la nanita, nana* abestian hara nolako metaforak erabiltzen diren *haurra* adierazteko: “fuentecilla que corre clara y sonora”, “ruiseñor que en la selva cantando llora”.

Bestalde, haurraren hasierako ahozko jokaera honek **“feed-back” zuzentzailea** ahalbidetzen du, eta helduak **eredu komunikatibo** aberats bat eskaintzen dio. Prozesu horren hasieran, **haurra hitz egiten hasi baino lehen eta hastean**, badakigu **helduaren hizkera egokitu** egiten dela (**“baby talk”**), hartueman hori ziurtatzeko. Inguruko hizkuntza eta kultura guztiek eskaintzen dituzte horrelako errepertorioak (formatoak), non “baby talk” hori agerian gelditzen den, eta beronen eginkizunik nagusia da **helduaren hizkuntzara sarbide** izatea. Barietate honek ezaugarri jakin batzuk ditu; hauetako zenbait, hizkuntza guztietan betetzen dira, eta beste zenbait, aldiz, hizkuntza partikularretan.

Gaztelaniaren eta euskararen kasuetan, adibidez, oso nabarmenak dira **arlo lexiko-semantikoan** dauden bereizketak eta hizkuntza bakoitzak dituen aldaera partikularrak, eskuragarriagoak zalantzarik gabe haurrarentzat: *chichi* (gazt.)/*txitxi* (eusk.) “haragia”, *pupa* (gazt.)/*pupua* (eusk.) “mina, oinazea”...; euskaraz nabarmenagoa eta ugariagoa da barietate honetako hiztegia: *papa* “ogia”, *mama* “ura, likidoa”, *kika(k)* “hortza(k)”, e.a.

Helduek haurrei hitz egiten dieten garai honetan, bi hizkuntzek duten beste ezaugarri komuna da atzizki txikigarriak erabiltzeko agertzen duten joera (gazt. *-ito*, *-ico*, *-illo*...; eusk. *-txo*, *-tto*, *-ño*... adibidez, *nanita*, *chiquita*, *perrico*, *duendecillo*...; *mahaitxo*, *gorritxo*, *lotto*, *urño*...).

Euskaraz, inguruko hizkuntzekin alderatuz, oso esanguratsuak dira **arlo fonetikoan** gertatzen diren aldaketak, beti ere hiztunen nahierara; aldaketa hauen arabera, batez ere kontsonante txistukariak sabaikari bihurtzen dira (cf. *s* → *x*, *z* → *x*; *ts* → *tx*, *tz* → *tx*; adib. *sua* → *xua*, *sartu* → *xartu*”, *zu* → *xu*, *zulo* → *xulo*, *itsatsi* → *itxatxi*, *itsaso* → *itxaxo*, *atzo* → *atxo*, *galtzak* → *galtxak*...).

Ezaugarri hauek oso **soinu-efektu bereziak** sortzen dituzte **hartzailearen** baitan, eta aukeratu ditugun haur-abestietan ere islatzen da efektu hori. Adierazkortasun hori areagotu egiten da balio foniko-erritmikoa duten **jitanjaforak** gaineratzen badizkiegu, hori ikus daiteke ondoko abesti hauetan: *Bolona*, *Binbili-bonbolo*, *Lendabiziko ori* [adib. *txingilingitxongi*, *txingilingitxon*], *Txirixti-mirixti*, *Dona-dona katona*...

Familia-kideek eta maisu-maistrek barietate hori ezagutu eta erabil dezaten garrantzitsua da, helduaren eta haurraren arteko komunikazio-kalitatea hobetzeaz gain, **ondare kultural hori errekuuperatzeko** eta gizaldiz gizaldi transmititzeko (Santazilia eta Zubiri, 2014).

Laburtuz, hizkuntzaren ikuspuntutik, abestiak **bitarteko ezin hobeak dira haurraren hizkuntzaren ikaskuntzarako eta garapenerako** (San Andrés, 2006; Pascual, 2006). Alde batetik, lexikoaren eta egitura linguistikoen ikaskuntza bultzatzen dute; bestetik, ziurtasuna eta jariotasuna hartzen dute haurrek hizkuntzaren erabileran, eta, azkenik, komunikazio-gaitasunean hobekuntza sustatzen dute (Subirats, 2014). Oso baliagarriak dira, bereziki, **ulermenezko eta adierazpenezko** ekintzetan, eta zenbaitetan, gainera, zailtasunak diagnostikatzeko eta funtzio terapeutikoa betetzeko erabil daitezke (Pascual, 2006).

Baina abestien aplikazio linguistiko hauezaz gainera, entzuteak dituen onurak eta ondoren egin daitezkeen ekintzak kontuan hartuz, beren **izaera moduanitzak** zabaldu egiten ditu hauen balio didaktikoak, hizkuntza-mota desberdinak bateratzen baititu: **gorputzaren, musikaren eta ahozko hizkuntzak**. Eta halaxe da, kantutegia oso tresna interesgarria da **moduaniztasun adierazkor** hau lantzeko; izan ere, alfabetizazio moduanitz honetaz jabetzeko oso tresna naturala da, bereziki “gorputz-moduaniztasun” honen barrenean (González García, 2013).

Musikaren hastapenaren ikuspuntutik, haurraren ikaskuntza musikalean abestiak (ahotsak eta kantuak) oso tresna **eskuragarri** eta **orokorrak** dira (Jurado, 1993; Muñoz, 2013), **hezkuntza musikalean sarrera egiteko modurik egokiena** (Cámara, 2004; Pascual, 2006), horregatik da hain beharrezkoa Haur Hezkuntzan eskuragarri izatea.

Musika-adierazpenaren aldetik, kantua haurrentzat oso **esperientzia naturala** eta **komunikaziorako tresna** bat da, hizkuntzaren luzapen bat bezala hartzen delako (Pascual, 2006), hau da, ahotsa musika-tresna bezala erabiltzen da.

Elementu musikal guztiak **globaliza** daitezke, izan ere, kantuan batzen dira bai **erritmoa** eta **melodia**, eta bai **entzunketa** ere (bereziki barnekoa, musika-hezkuntzan izugarrizko garrantzia duena). Gainera, **instrumentuen adierazpena** eta **mugimendua** errazten du. Azken batean, kantutegia landuz curriculumeko arloko eduki guztiak landu daitezke (Cámara, 2004).

Haurarentzat abesti bat kantatzea **entretentzeko, disfrutatzeko eta gozatzeko** modu bat da, eta aldi berean **musikako edukiak ikasten eta beste arloetako edukiak errefortzatzen** ari gara (Subirats, 2014), bere izaera moduanitza aprobetxatuz. Beraz, kantuak eta ahots-hezkuntzak haurren garapen orokorra bultzatzen dute, eragin positiboa baitu bai **arlo fisiologikoan** bai **arlo psikosozialean**.

Arlo fisiologikoari dagokionez, kantuan batzen dira **ahozko funtzioa** eta **funtzio motorea**. Ildo honetatik jarraituz, **ahots-teknikaren ikaskuntzak**, besteak beste, honako modu honetan laguntzen dio haurrari: ahotsaren aukerak zein diren bilatzen, ahots-kualitateen garapenean aurreratzen eta ahots-hezkuntzan ohitura onak hartzen (Pascual, 2006). Horretarako, beste hainbat gauzaren artean, hiru arlo landuko dira: **arnasketaren kontrola** (arnasketa-sistema), **ahotsa kanporatzea eta kokatzea** (fonazio-sistema) eta **erresonantzia eta inpostazioa** (erresonantzia-sistema). Hasierako ikaskuntza hauei gaineratu beharko litzaieke kantua errazteko gorputzak hartu behar duen **postura egokia**, eta hau dena sartuko litzateke gerora haurarentzat oso garrantzitsua izanen den **osasunerako hezkuntza** deituriko arloaren

barrenean (Ruiz, 2011). Berez, **ahotsa zaintzearen** gaia bera ere hizketarekin² lotua dago zuzen-zuzenean (Akoschky et al., 2014), zeren afoniak, marrantak eta eztarriko beste hainbat arazo ekidin baitaitezke (Pascual, 2006).

Arlo psikosozialari dagokionez, kantutegia lantzeak beste hainbat arlotan ere baditu onurak: arlo psikologikoan, sozioafektiboan eta kulturalen.

Arlo psikologikoan, **atentzioa, pertzepzioa eta memoria** garatzen ditu. Bestalde, **sentimugitzezko garapena** ere bultzatzen du, bai **lateralitatea**, hala **gorputz-eskema**, nola **espazio edo denborazko nozioen pertzepzioa** bezalako arlo garrantzitsuak, batez ere **mugimenduzko abestiak** proposatzen badira (Viciano, Conde eta Martín, 2000).

Arlo sozio-afektiboan, abestia sozializatzeko bitartekari garrantzitsua suertatzen da, besteekiko errespetua erakustea eta taldean integratzea errazten baitu. Abestien eduki semantikotik abiatuz, **sentimenduak eta emozioak azalerazten** laguntzen diete haurrei, era horretan beren **intelijentzia emozionala** garatuz: atsegina egiten zaie, ikasleen motibazioa garatzen du eta autoestima sortzen du (Subirats, 2014).

Eta azkenik, **arlo artistiko eta kulturalari** atxikiz, kantuaren bidez **bizipen estetikoan** parte hartzen dute ikasleek (Muñoz, 2013), musikarekiko eta estetikarekiko sentsibilitatea lantzen dute, **oinarri kultural** sendoa garatu eta eraikitzen lagunduz (Cámara, 2004).

Ekintzen eremu zehatzagora etorritz, burutzen diren proposamen didaktikoak **aukeratutako ikaskuntza-motaren arabera** izanen dira: **formalagoak** 0-3 urte bitarteko haur-eskoletan edo **informalagoak** familia giroan. Hala ere, bi kasuetan, **oinarrizko ekintzak** moduanitza izan behar du hizkuntza-mota guztiak (ahozkoa, musikazkoa eta gorputzezkoa) barnebil ditzan. Prozesu hori hiru zatitan banatzen da: abestiaren aurkezpena (**entzun**), abestiaren ikasketa (**imitatu**) eta haurren errepikapena (**erreproduzitu**), ahozko hizkuntzako ekoizpenetan gertatzen den bezalatsu (Ruiz, 2011; Subirats, 2014). Gomendio orokor bezala, “**entzuteko jarrera**” onetik (Akoschky et al., 2014) abiatu beharko litzateke, giro alaia, ludikoa eta jai-girokoa sortuz, haurrek gustura eta pozik abestu dezaten, beren ahoskera-jardueraren kalitatea alde batera utziz (Ruiz, 2014). Estimulazio honen ondoren, irakaskuntza formala eta informala desberdindu egiten dira, nahiz eta biak izan daitezkeen (eta izan behar duten) elkarriketen iturri, alde batetik helduen eta haurren arteko hartu-emanak bultzatzeko (elkarriketa interakzionalak), eta beste aldetik, abestiek iradokitzen duten munduari buruzko eta norberari buruzko ezagutza berri horiek interpretatzeko eta ulertzera bideratzeko elkarriketa transakzionalak.

Ikaskuntza formalean, eta ziklo honetan sortu behar den giro ludiko hori alde batera utzi gabe, abestiak lantzeko oso modu egokia da **asanbladak** egitea, horrela jarduera nagusiarekin hasi baino lehenagoko unea ederki landu daiteke sarrera bat eginez eta lanketarekin hasteko prestatuz, eta ondorea ere landu daiteke ulermena ziurtatzeko eta haurren **sormena** estimulatzeko³. **Jarduera-sekuentzia** bat diseinatzea, zehatza eta kalitatezkoa irakaskuntza

2 Gaur egun, haurrek ia-ia oihuka hitz egiten dute, ziurrenik inguruan soinu asko dagoelako edo kutsadura akustiko handia dagoelako (Akoschky et al., 2014).

3 Haurren sormena ulertu behar da psikodinamika orokor bat bezala (Goleman, Kaufman eta Ray, 2000) eta eragina du bai sormen linguistiko-literarioan eta bai beste hizkuntzen zabalkundean ere (Colomer, 2010).

formal honetarako 0-3 urteko haur-eskoletan (Lahora, 2013) oso jarduera didaktiko sortzailea da (Rodríguez Cancio, 2005; Salido eta Salido, 2012), eta ondoren emanen ditugu horretarako iradokizunak.

Jarduera egin **aurretik**, **sarrera modura** gomendatzen da mota desberdinetako ekintzak proposatzea, maiz gelan lantzen diren **errutinekin** lotuz: **motibatzaileak**, ahots-teknikarekin loturikoak eta ulermena prestatzera bideratuak.

Haurrak abestiarekin duen lehenbiziko kontaktua (entzunketa) abestia bera motza edo luzea den jakiteko izanen da, tristea edo alaia den, eta, oro har, abestiari buruzko ideia orokor bat osatzeko. Haurren **interesa pizteko**, irakasleak berak abestu dezake, edo bestela audio edo bideo- grabazio baten bidez aurkez dezake. Bilduma honetan, material mota desberdinak prestatu ditugu lan honetan laguntzeko: musikaz egindako bertsioak (bakarka abestutako audioak eta helduen abesbatzak jasotzen dituzten bideo-grabaketak), haur-abesbatzak agertzen diren bideoak (ikasleentzat bereziki motibagarriak), eta, zenbait abestitan, etorkizuneko irakasgaiek, Irakasleen Graduetako gure ikasleek, prestatutako bitartekaritzako proposamenak. Jakina, motibatzeke beste teknika-mota batzuk ere erabil daitezke, hala nola gaiarekin loturiko joko edo ipuinak lantzea, irudiak aurkeztea, e.a.

Sarrera modura erabil daitezkeen beste ekintza-motak **ahozko teknika** prestatzera bideratuak egonen dira: erlaxazio aktiboa, arnasketa-ariketak, artikulazio-ariketak eta ekoizpenezko ariketak. Hauek denak, gelako errutinekin eta ohitura osasungarrien garapenarekin oso loturik egon behar dute, horrela, balioko dute “beroketak” egiteko eta abestearen ekintza prestatzeko (Ruiz, 2011).

Sarrera modura egin daitekeen azken ekintza-multzoa **ulermenarekin** lotua dago: abestiaren kontestualizaziorako ekintzak, aurrezagutzak eta interpretazio-eskemak abian jartzeko jarduerak, tituluan edo ilustrazioan oinarrituz egindako aurrikuspenak (bilduma honetan abesti guztiek daramate ilustrazio bat), ulermen-zailtasunei aurre egiteko ariketak (lexikoa, sintaxia, esamoldeak... lantzeko), e.a.

Ikaskuntza-faseari gagozkionez, abestien ezaugarri musikal eta linguistikoen arabera egingen da, ez baitago hauek erakusteko modu bakarra. Erabiltzen den metodorik arruntena, batez ere hezkuntzaren etapa honetan, **imitatzea** eta **errepikatzea** (erreproduzitzea) izaten da; horretarako, nahitaezkoa izanen da eredu onak edukitzea, bilduma honetan aurkezten ditugun bezalakoak, adibidez.

Imitaziorako, gomendagarria da abestia zatitzea, esaldien segida eta esanahia galdu gabe, eta elkarrekin lotuz errepikatzen joatea, antzeman daitezkeen hutsak zuzenduz (Akoschky et al., 2014). Eginkizun hau errazteko Juradok (1993) **hainbat errepikapen-joko** proposatzen ditu, bai melodiari dagozkionak, bai testuari dagozkionak edo biak batera doazenak: melodia landu daiteke silabatik abiatuz edo bestela noten izenetatik; eta testua dramatiza daiteke eduki semantikoak iradokitzen duenetik abiatuz. Ruiz (2011) imitaziotik abiatzen da abestiak modu desberdinetan landu daitezkeela erakusteko: erritmoan oinarrituz letra ematea eta gero intonatzea; melodiarekin jokoak egitea (erritmorik gabe, erritmoarekin) eta ondoren letra sartzea; edo ohikoena dena, letra eta melodia biak batera txertatzea esaldiz esaldi. Hau dela eta,

gogorarazi behar da hezkuntza-etapa honetan batez ere **kantu monodikoa** lantzen dela, lerro melodiko bakarra duena, errazagoa delako zalantzarik gabe. Baina melodia bera ere musika-instrumentuen bidez lagundu daiteke (kantu homofonikoa), abestiaren aberastasunerako, oraingoz beste inolako helbururik gabe. Horretarako, aurkeztu dugun ereduaren abesti bakoitzak badu bere bertsio instrumentala eta gainera eskaintzen diren bi karaokeak ere egokitu daitezke.

Aipatu berri dugun abestiaren zatiketa aprobetxatuz, oso komenigarria da **ulermen konpartitua** lantzea, horrela ziurtatuko baitugu ulermen zehatza (hiztegia, sintaxia...) eta estrategia desberdinak —bereziki metakognitiboak deriztenak— eta erabiltzera bideratuko baititugu haurrak (Solé, 1990; Ruiz Bikandi, 2000; Zayas, 2012).

Jarduera hauek egin ondoren, ikaskuntza-prozesuan hurrei gehien kostatzen zaien uneetako bat iristen da: abestia **buruz ikastea**. Eragiketa hori errazteko **hainbat errekurso edo laguntzeko baliabide** erabil ditzakegu, hala nola begiz lantzeko partiturak, karaokeak, kamishibaiak eta, agian garrantzitsuena, **gorputz-hizkuntzaren** erabilpena (San Andrés, 2006). Abestia **koreografia eta dantzatxo errazekin** lotzeak ziurtasun gehiago ematen dio haurrari abestia letrarekin bakarrik ikasteak baino, eta berehala ikasten du imitatzen eta keinuak, mugimenduak eta soinuak aldeztu aurretik antzematen (San Andrés, 2006; Martín, 2009).

Nahiz eta haurrak abestia entzun, imitatu eta erreproduzitu (hau da adin hauetan erabiltzen den dinamika ohikoena), komenigarria da jardueren sekuentziazio honetan **ondorengo zerbait** ere proposatzea, **ulermena** ziurtatzeko eta **sormena** sustatzeko.

Edozein testuren **ulermena** lantzerakoan, **prozesuak** hartu behar dira aintzat eta **gaitasunak** garatu: testuan informazioa aurkitu, ulermen orokorra lortu, interpretazioaren bat garatu, formari erreparatu eta edukiari buruzko hausnarketa burutu (Pérez Esteve eta Zayas, 2007; Zayas, 2012).

Haur Hezkuntzan, prozesuaren hasieran gaudela kontuan hartuta, bereziki **mikrogaitasunak** landuko dira, hau da, hurrek ikasiko dute testuetan agertzen diren elementuak **antzematen, aukeratzen, interpretatzen, aurretik, usteak aurkeztu eta gogoratzen** (Cassany et al., 1998; Bigas eta Correig, 2000). Horrela, ulermen-prozesu orokorrak egokituz, hainbat gauzatan oinarritu gaitzke: lexikoa hauteman eta honen esanahian barneratzen, perpausen esanahien interpretazio desberdinak egiten, diskurtsoaren esaldiak elkarrekin lotzen, gai orokorra identifikatzen eta inferentziak egiten, pentsatzen eta hausnartzen (Martín Vegas, 2015). Horretarako, jardueren sekuentzien une desberdinetan (aurretik, bitartean —elkarrekin partekatutako ulermenaren bidez— eta ondoren), **ulermen-estrategiak** erabiliko ditugu, bai pertsonalak bai testu/generoetan oinarritutakoak (Solé, 1990; Ruiz Bikandi, 2000; Pérez Esteve eta Zayas, 2007; Zayas, 2012). Baina, aldi berean, asanbladan inferentziak egiterakoan eta hausnartzerakoan, **hizkuntzaren garapenerako estrategiak eta gaitasun diskurtsiboa lantzeko estrategiak** erabiliko ditugu (orientatzekoak, erraztekoak, informatzekoak eta laguntzekoak), bai eta, haurren ekoizpenak aprobetxatuz, **kontzientzia linguistikoa hobetzerako bideratutako estrategiak** eta “**feed-back**” **zuzentzailea** ere (Ruiz Bikandi, 2000; Bigas eta Correig, 2000).

Abestien ulermenaren kasu zehatzean, bere izaera moduaniztunak eskatzen digu musika bera

ere ulertzea; baita honekin batera agertzen diren irudiak edo ilustrazioak ere (Martín Vegas, 2015). Alde honetatik, musika, hizkuntza plastikoa eta gorputz-hizkuntza erabil ditzakegu ulermenaren **laguntzazko estrategiatzat**, eta gure kasuan azpimarratuko genituzke ilustrazioak, bideoak grabazioak, karaokeak, kamishibaiak edo, prestatuz gero, partitura bisualak. Aldi berean, **genero/testuaren berezitasunetan oinarritutako estrategietara** jo dezakegu; adibidez, estribiloek laguntza handia ematen dute, askotan ideia nagusiaren zinetako laburpenak baitira, edo errimak eta erritmoak sortzen duten fijazioa edo memorizazioa. Malguagoak dira **norbanako estrategia metakognitiboak**, haurraren garunaren egituratzea suposatzen baitu bere baitan, pentsarazteko modu bat eskaintzea. Dena den, estrategia horiek oso garrantzitsuak dira bi arlotan: hiztegi berriaren ulermenean (testuinguruan oinarrituz esanahia deduzitzea, hitza beste hitz ezagunen batekin erlazionatzea...) eta testuaren laburpenean (adibidez, haurraren parafrasiak).

Bestalde, bigarren ekintza-multzo bat proposatzen dugu ondorenean egiteko, **sormena** sustatzeko helburuarekin. Kantutegiaren kasuan, gure ahaleginak sormen linguistiko-literarioa, musikalera eta sentimugitzezkora bideratuko ditugu, nahiz era erraz aski zabal dezakegun gure proposamena sormen artistikorantz (Melling, 2013).

Lehenbizi, haurraren **estimulazio linguistiko-literarioa** (Rico, 2006; Colomer, 2010) bultzatuko dugu, eta aldi berean, **gelako (edo mediateketako) liburutegiaren bidez eredu poetikoen hurbilpena** sustatuko da (*Colección Blitz de fomento de la lectura, escritura y las bibliotecas escolares* Nafarroako Gobernuak Hezkuntza Departamendukoa; Rueda, 1995; Durán, 2009; Colomer, 2010; Corredera eta Urbano, 2010...).

Sormen musikala, oro har konponitzearekin eta jotzearekin lotua dago (VV.AA., 2007), adin hauetan **estimulazio erritmiko-musikalarekin** lotuko baita (VV.AA., 2013; Akoschky et al., 2014). Juradok (1993) ekintza-andana handia proposatzen du hezkuntza musikalararekin eta musika-elementu desberdinekin lan egiteko; hala ere, adin honetako haurrekin adierazpide modura bereziki gorputza erabiltzea gomendatzen du, izan ere Haur Hezkuntzan ikasleek interes gehiago erakusten baitute elementu musikalak ikastean baino beste arlo batzuk lantzean. Alde honetatik, **gorputz-adierazpenak** abestia dramatizatzen errazten du, mimikarekin laguntzen uzten du eta beste zenbait joko dramatiko egiteko aukera ematen du (Martín, 2009). Oso tresna eragingarria da **koreografia errazak** garatzea (edo egokitzea), modu honetan haurraren arlo psikomotoreak landu daitezke (Viciano, Conde eta Martín, 2000), gero, eguneroko bizitzan, lagungarri izanen zaizkionak (Bonastre eta Fuste, 2007).

Honaino ekintzen sekuentzia; baina aurkeztu den lana gehiago izan da **ekintza-motak** proposatzea ekintza zehatzak ematea baino, zeren ez dugu proposamen itxi bat aurkeztu nahi izan, alderantziz baizik, irakasleentzat orientazio pedagogikoa izan dezakeen tresnatzat ekarri dugu. Hala ere, ez dugu bukatu nahi **ekintzetan gutxieneko kalitatea** lortzeko nahitaezko **hiru aldagai** aipatu gabe:

1. Hasteko, kontuan hartu behar da **diseinu ludiko eta motibatzailea** izan behar dela, “jolasaz ikasi” hura bezalakoa (Loos eta Metref, 2007; Bañeres, 2008; Storms, 2015).

2. Bigarrenik, ekintza hauek, oro har, **deskubrimendu bidezko pentsamendua** bultzatzea lortu behar dute (Hortal eta Amorós, 2015), arlo desberdinetan edo “ekintzako txokoetan” (Laguía eta Vidal, 2008). Eta gainera, azaldu den bezala, sormenera bideratzen duen pentsamendua sustatzeko izan behar du.
3. Ekintza hauen diseinuan, halaber, lehen urte hauetako hizkuntzaren garapena hartu beharko da aintzat (Aguado, 2010). Goian aipatu dugun bezala, beti haurraren hizkuntz-estimulazioa bilatuko da (Rico, 2006), eta horretarako ikuspuntu komunikatiboa izan beharko dute burutzen diren proposamenek (Bigas eta Correig, 2000; Ruiz Bikandi, 2000; Ferrer, 2012).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, G. (2010). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2014). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Armstrong, Th. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Madrid, Editorial Manantial.
- _____ (2001). *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Barcelona, Editorial Norma.
- Asiáin, A y Aznárez, M. (2012). “Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral”, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* 12, 45-64.
- Aznárez, M. y Asiáin, A. (2013). “Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa”, *Lenguaje y Textos* 38, 159-167.
- Bañeres, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Bonastre, M. y Fuste, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.; Haste, H. y cols. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Cámara, A. (2004). “La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso”, *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75- 84.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1959). “A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, *Language*, 35, 26-58.
- _____ (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid, Cambridge University Press.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Corredera, E. y Urbano, M. (2010). “Construyendo una biblioteca de aula”, *Revista Clave XXI* Disponible en: http://clave21.es/files/articulos/G10_Biblioteca.pdf
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *El folklore musical. Historia de la música* 7. Madrid: Alianza
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- Durán, T. (2009): *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona, Octaedro.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Ediciones B.
- González García, J. (2013). “Alfabetización digital: usos y posibilidades”, *Campo Abierto*, 32 (1),91-113.
- Hortal, A. y Amorós, E. (2015). *44 experiencias 0-3 años*. Barcelona: Graó.
- Jurado, J. (1993). “La canción en la educación musical primaria”, *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lahora, C. (2013). *Las aulas de 0 a 3 años: su organización y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Loos, S. y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: Narcea.
- Marina, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona: Biblioteca UP - Ariel.
- Martín, B. (2009). “Actividades musicales para la educación infantil”, *Música y Educación*, 79, 44-49.
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Melling, B. (2013). *Taller de creatividad y manualidades: Actividades para 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Muñoz, A. (2013). *Contar y cantar*. Madrid: Ediciones UAM.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Rico, M. (2006). *Cómo estimular el lenguaje en el niño. (Vol. I: de cero a tres años)*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Cancio, M. (2005). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para*

- el docente*. Vigo: IdeasPropias.
- Rueda, R. (1995). *La Biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, E. (2011). *Expresión musical en Educación Infantil*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Salido, E. y Salido, M. (2012). *Materiales didácticos para Educación Infantil: cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*. Madrid: Narcea.
- San Andrés, C. (2006). *Jugar, cantar y contar*. (7ª reed.). Madrid: Teleno Ediciones S. L.
- Santazilia, E. y Zubiri, J.J. (2014). La salvaguarda del lenguaje infantil en euskera en apoyo de la transmisión lingüística en Navarra, en Salaberri Zaratiegi, P. (Coord.), *El patrimonio inmaterial cultural: ámbito de la tradición oral y particularidades lingüísticas*, Edición digital de la Cátedra Archivo inmaterial de Navarra/Nafarroako ondare ez-materialaren Artxiboaren Katedra, Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 89-111.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó - ICE de la Universitat de Barcelona.
- Storms, G. (2015). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M. A. (2014). “La canción como recurso educativo en la Educación Primaria”, en J. L. Aróstegui Plaza (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea Ediciones, 135-158.
- Subirats, M. A. (2014). La canción como recurso educativo en la Educación Primaria. En J. L. Aróstegui Plaza (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. (pp. 135-158) Madrid: Dairea Ediciones
- Viciano, V., Conde, J. L. y Martín, C. (2000). “Propuesta metodológica para la enseñanza globalizada de la educación corporal y musical en las etapas de infantil y primaria: “las canciones motrices””, *Eufonía: Didáctica de la música*, 18, 83-89.
- VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2013). “Educación musical temprana hasta los 4 años”, *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, 59.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zubiri, J.J. (2002). “Haur hizkeraren erabileraz”, *Hizpide* 49, 16-30.