

Pulunpa (e)ta Xin!, erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana. Esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerketak¹

Pulunpa (e)ta Xin!, plan de acogida e inmersión para alumnado de origen extranjero. Una investigación-acción de la intervención pedagógica

Pulunpa (e)ta Xin!, plan d'accueil et d'immersion pour les élèves d'origine étrangère. Étude d'action de l'intervention pédagogique

Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students. Pedagogical intervention action study

GUIRADO IRASUEGI, Odei

Pedagogoa, Zirimola Ikastolen Aisialdi Taldeko arduraduna eta ikertzailea

Ikastolen Elkartea - Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) ikaslea

oguirado@ehi.ikastola.eus

RUA ALKAIN, Jone

Pedagogoa, aisialdi-teknikaria eta ikertzailea

Ikastolen Elkartea

jrua@ehi.ikastola.eus

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>

Noiz jaso: 2023-10-11

Noiz onartua: 2023-11-19

¹ Ekintza-ikerketak honek Gradu Amaierako Lanen 2022ko Mintzola ikerketa-saria jaso zuen. Odei Guirado Irasuegi pedagogia-gradua amaitzeko aurkeztutako lanak, hain justu.

Pulunpa (e)ta Xin! Euskal Herrira iritsi berriak diren erdal jatorriko ikasleentzat garatu-tako harrera- eta murgiltze-plan integrala da. Sozializazio-prozesua bideratzeko, kulturarte-kotasuna, jolasa, emozioak eta euskara ditu ardatz, eta, euskararen erabilera sustatzearekin batera, aisialdiaren bitartez, hizkera-komunitatearekiko, euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan eragina izateko esku-hartze pedagogikoa proposatzen du. Artikulu hau elkarlanean idatzi dute programa garatu eta ekintza-ikerketara zuzendu duen ikerlariak, batetik, eta hezitzaile gisa programa aplikatu duen teknikariak, bestetik. Hala, egitasmoaren aplikazioa gauzatu bitartean egindako ekintza-ikerketaren marko teorikoa, programa eta emaitzak dira ondorengo orrialdeetan aurkeztu direnak. Eta horiekin batera, baita ateratako ondorioak ere. Tartean, hezkuntza formalean, aisialdi antolatua bitartez, eragina izan daitekeela ere erakutsi da, erdal jatorria duten haurren (eta besteen) euskalduntzean, hots, euskararekiko, euskal kulturarekiko, eta hiztun-komunitatearekiko atxikimenduan.

Gako-hitzak: harrera, hezkuntza ez-formala, kulturartekotasuna, euskara, atxikimendua.

Pulunpa (e)ta Xin!, es un plan integral de acogida e inmersión para alumnado de origen extranjero recién llegado al País Vasco. El proceso de socialización se articula en torno a la interculturalidad, el juego, las emociones y el euskera y, junto con el fomento del uso del euskera, propone una intervención pedagógica que, a través del ocio, incida en la adhesión del lenguaje a la comunidad, al euskera y a la cultura vasca. Este artículo ha sido redactado conjuntamente por dos investigadores: por un lado, la persona que ha desarrollado el programa y dirigido la investigación-acción; y por otro, la técnica que ha aplicado el programa como referente. Así, son el marco teórico, el programa y los resultados obtenidos del estudio de acción realizado durante la aplicación del proyecto, los que se presentan en las siguientes páginas. Y con ellos, también las conclusiones a las que se ha llegado. En particular al hecho de que en la educación formal, a través del ocio organizado, se puede incidir en la euskaldunización de los niños y niñas de origen extranjero (y de los demás), es decir, en la adhesión al euskera, a la cultura vasca y a su comunidad lingüística.

Palabras clave: acogida, educación no formal, interculturalidad, euskera, adhesión lingüística.

Pulunpa (e)ta Xin!, il s'agit d'un plan global d'accueil et d'immersion pour les élèves d'origine étrangère nouvellement arrivés au Pays basque. Le processus de socialisation s'articule autour de l'interculturalité, du jeu, des émotions et de l'euskara et, avec la promotion de l'utilisation de l'euskara, propose quelques activités éducatives qui, à travers les loisirs, influence l'adhésion du langage à la communauté, à l'euskara et à la culture basque. Cet article a été rédigé conjointement par la personne qui a développé le programme et dirigé la recherche d'action et celle qui a appliqué le programme comme référence. Ainsi, le cadre

théorique, le programme, les résultats et les conclusions de l'étude d'action réalisée au cours de la mise en œuvre du projet sont ceux présentés dans les pages suivantes, et avec eux les conclusions qui en sont tirées. Entre les deux, dans l'éducation formelle, grâce aux loisirs organisés, il est possible d'influencer l'apprentissage du basque des enfants (et autres) d'origine espagnole, c'est-à-dire leur engagement avec basque, avec la culture basque et avec la communauté de langue.

Mots-clés : accueil, éducation non formelle, interculturalité, basque, engagement.

Pulunpa (e)ta Xin! is a comprehensive reception and immersion plan for foreign students who have recently arrived in the Basque Country. The socialization process is articulated around interculturality, play, emotions and the Basque language and, together with the promotion of the use of the Basque language, proposes a series of educational activities that influences the adherence of language to the community, Basque and Basque culture through leisure. This article was drafted jointly by the person who developed the programme and directed the action research and the person who applied the programme as a reference. Thus, the theoretical framework, program and results of the action research carried out during the implementation of the project are presented in the following pages, and with them the conclusions drawn. In between, in formal education, through organized recreation, it is possible to influence the Basque learning of children (and others) of Spanish origin, that is, their engagement with Basque, with Basque culture, and with the speaking community.

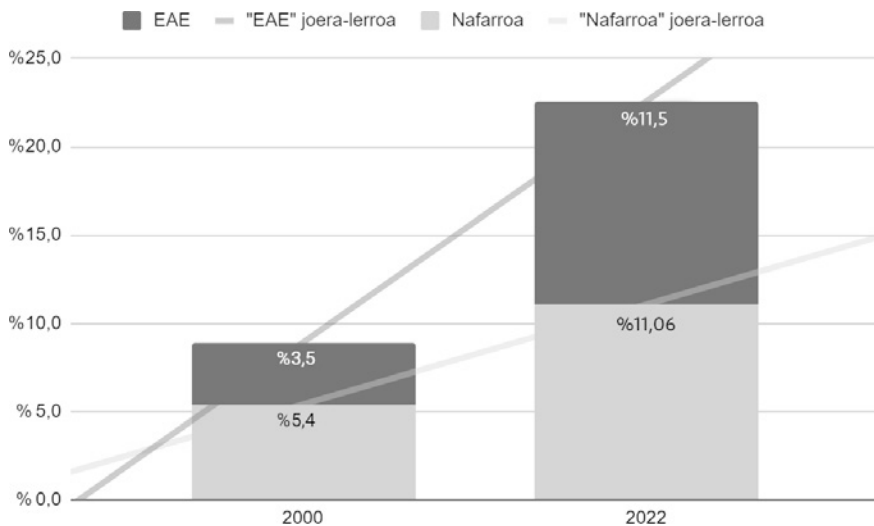
Keywords: reception, non-formal education, interculturality, basque, engagement.

GUIRADO IRASUEGI, Odei, RUA ALKAIN, Jone (2023). «Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students. Pedagogical intervention action study», *Euskera ikerketak aldizkaria*, 68, 2: 41-86.

0. Atarikoa

Azken urteetako migrazio-prozesuek, globalizazioaren fenomenoarekin batera, guztiz aldatu dute Euskal Herriaren errealitate demografiko, sozioe-konomiko eta soziolinguistikoa. Horrek guztiak eragina izan du euskal he-rritarren eguneroko elkarbizitzan, hizkuntza- eta kultura-harremanetan, eta, ezinbestean, baita hezkuntza-testuinguruetan ere.

1. grafikoa. Atzerritar jatorriko pertsonen bilakaera eta joera Hego Euskal Herrian, (%)



Iturria: Nastat 2023; Eustat 2023. Norberak egina.

Euskal Herriko jendartea² gero eta pluralagoa da. Ageri-agerikoa hori, Hego Euskal Herriko datu demografikoei erreparatzen bazaie. Adibidez, Nafarroan atzerritar jatorriko 10.000 lagun bizi ziren 2000. urtean. 2022an, aldiz, 73.475 lagun zenbatu ziren; biztanleen % 11,06 (Nastat 2023). Modu

² Xilabako (Zuberoa, Lapurdi eta Nafarroa Beherea) datuak ez dira adierazi, datu fidagarri eta eguneratuak ez direlako eskuratu.

berean, Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) nabaria izan da atzeritar jatorria duten biztanleen gorakada. Izan ere, 2000. urtean atzeritar jatorria zuten biztanleak 35.143 ziren. 2022an, ordea, 253.038 lagun zenbatu ziren; biztanleen % 11,5 (Ikuspegi 2023). Ikus daitekeen bezala, Hego Euskal Herriko lurraldeetan parekoa da –proportzioan– atzeritar jatorria duen biztanle-kopurua.

Horrek guztiak, noski, zuzeneko eragina du hezkuntza-sisteman. Hala, 2018-2019 ikasturtean EAEko ikasleen % 11,7k zuen atzeritar jatorria; zehazki 33.079 ikaslek (Ikuspegi 2020). Eta Nafarroan, 2019-2020 ikasturtean, 11.788 ziren; hain zuzen ere, ikasleen % 10,1 (Eurydice 2023).

Molinak (2002) migrazioak migratzailearen bizitzan eragina duela azaldu du, baina baita helmugako herrian ere. Eta ezinbestekoa da eragin horri so egitea, besteak beste, euskararen kaleko neurketan neurtzeko egindako azken ikerketek erabilerak atzera egin duela erakusten dutelako.

Hala, 90eko hamarkadatik 2006. urtera arte bizi izandako gorakadak, puntu oso bat baino gehixeago egin zuen bera 2016. urtean (% 13,7tik % 12,6ra); eta 2021ean egin zen azken kaleko neurketan, ehuneko orokorra mantendu bazen ere (% 12,6), eremu euskaldunak jaitsiera nabarmena izan zuela ondorioztatu zen (Altuna *et al.* 2021). Eskola-eremuk erabilerari erreparatu nahi izanez gero, berriz, Arrue Proiektuak³ 2017an egindako ikerketa daukagu. Hor ere datuak ez ziren lasaigarriak izan, izan ere, LH 4ko ikasleen arteko euskararen erabilerak (2011tik 2017ra) joera negatiboa izan zuen; zehazki 1,2 puntukoa (Martinez de Luna eta Suberbiola 2018).

Hau da, gure gaurko gizarteko beste hizkuntzekin eta kulturekin batera eraiki behar dugun komunitateak eta elkarbizitzak euskara ardatz izatea nahi badugu, beharrezkoa dugu euskara ere ardatz izango duten hizkuntza-estrategiak birpentsatzea. Hain justu, euskaratik inklusiboak izango diren gizarteratze-prozesuak ziurtatuz, elkarrekiko mendekotasuna garatuz eta kulturartekotasunetik elkar elikatuz. Izan ere, sarritan, inklusioaren erabileraren interesatua duten Espainiako eta Frantziako estatu-nazioen (hizkuntza-errepordukzio soziala bermatua duenak) hizkuntza-politikekin eta hiz-

³ EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2017. Txosten exekutiboa.

kuntza-jarrerekin topo egiten dugu. Hizkuntza-ordezkapenak dakarren asimilazioarekin batera aurkezten zaizkigu horiek. Modu horretan, inklusioaren kontzeptua baliatzen dute, hizkuntza gutxiagotuaren –euskararen– aurka erabiltzeko eta hizkuntza hegemonikoaren normalizazioa «irekitasunarekin» lotzeko (Iztueta 2014).

Imazek (2019), hezkuntzaren soziologiatik, hezkuntza gizarteratze-prozesua dela azaldu du. Beraz, gure testuingurura etorrita, hezkuntzara alegia, esan genezake, hezkuntza-komunitateak (ez soilik eremu formalak edo eskolak) ardura berezia duela gureria iritsitako ikasle berriak euskalduntzeko, euskararen normalizazioaren alde egiteko, eta, halaber, gizarteratze-prozesu horiei, iritsi berriak eta harrera-herria aintzat hartuta, erantzun integrala emateko.

Bada, artikulua honetan aurkeztu den ekintza-ikerketak horri guztiari erantzun nahi izan dio, erantzun ere. Hala, erdal jatorria duten haurrentzako harrera-plan baten esku-hartzea da ekinez ikertu dena. Euskal Herriko hezkuntzak migrazio-prozesuen ondorioz bizi dituen testuinguru soziolinguistikoko berriei ardura handiz erantzuteko garatutakoa. Zertarako, baina?

- 1) Elkarrekintzatik aberasteko eta, migrazioak askotariko aldean noranzkoan dituen eraginak aintzat harturik, euskara eta euskal kultura erdigunean jarri esku hartzeko.
- 2) Kasu honetan, hezkuntza ez-formalak eskaintzen dituen baliabide pedagogikoak aisialdi antolatuan aplikatuz eta eskola-eremuko testuinguru informalek ematen dituen askotariko aukerak probestuz, euskararen erabilera sustatzeko eta erdal jatorria duten haurrek –eta besteek– euskararen eta euskal kulturaren aldeko atxikimendua garatzeko.

Horrela, ekintza-ikerketan parte hartu duten profesionalak ahalduntzearekin batera, parametro horietatik abiatuta ezarritako helburuak lortzea posible den jakitea ere izan da ikerlan honen xedea. Esan behar dugu, ez dugula topatu gutxiagotutako hizkuntza baten testuinguruan, horrelako ezaugarriak dituen ikasgelarako harrera- eta murgiltze-programa antolatu eta sistematizaturik.⁴

⁴ Topatu direnak orientabideak, formakuntza-saioak, familiak harremanetan jartzeko esku-hartzeak, eta eskolaz kanpoko jarduerak izan dira. Horietako batzuk dira honako hauek: *Ikasle berrien*

Harrera- eta murgiltze-planaren ekintza-ikerketak bi ziklo izango ditu. Lehen, artikulua honetan aurkezten dena. Hain zuzen ere, 2022-23 ikasturtean Gipuzkoako ikastola batean egindako esku-hartzearena. Eta bigarrena, egindako hausnarketetatik eta ateratako ondorioetatik egingo diren hobekuntzak abiapuntu hartuta, 2023-24 ikasturtean gauzatuko dena. Preseski, Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako 3 ikastolatan.

Testuinguru berrien aurrean ezinbestekoa da estrategia berritzaileak pentsatzeko ikuspegia izatea, eta, halaber, ikuspegi hori izateko estrategiak berresmatzea. Izan ere, ikuspegiak berak dakar estrategia (Sarasua 2017). Esan daiteke, bada, horixe dela Pulunpa (e)ta Xin!, etorkizuneko ikuspegia duen hizkuntza-estrategia komunitarioa.

1. Oinarri teorikoa

Zapatak (2021) oinarrizko definiziotik harago joanda, honako definizio hau eman dio harrerari: «Informazioa, aholkularitza eta laguntza ematea da [zer], herri edo estatu batera iritsitakoei [zeini], beraien egoera soziala, administratiboa, ekonomikoa, laborala eta pertsonala normalizazio bidean jartzeko [zertarako], nolabaiteko egokitzapena eman arte» (Zapata 2021: 129).

Atzerriko jatorria duten pertsonen eguneroko bizitzan eragina duten esparru ezberdinetan jaso dezakete harrera. Horiek harrera informalean eta formalean banatu ohi dira. Hau da, maila informalean egitura eta instituzioetatik at daudenak: herrikideak, auzokideak, lagunak eta abar. Azken finean, atzerriko jatorria duten pertsona horien erreferenteak direnak; hain justu, haien bizitoki berrian eredu izan ohi direnak. Harrera formala egituratutako esparruetan egiten dena da; hots, eragile sozialen eta instituzioen eskutik jasotzen dena.

eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak (Jaurilaritza 2019); *Familia Laguna Proiektua* (Ongi etorri 2023); *Nafarroako Plana Pertsona Migratzaileei Harrera egiteko Nafarroako Plana 2021-2026* (Nafarroako Gobernua 2021); *Voluntariat per la llengua a l'Administració* (CPNL 2023); *Plan para la Lengua y Cohesión Social* (Gencat 2001); *Plan de acollida, orientacions para sús elaboración* (Xunta de Galicia 2023).

1.1. Harrera-planak hezkuntza testuinguruetan

Palaudárias eta Garretak (2008) ikasle berrien eta ikasle horien familien harrera ezinbestekotzat jo dute. Izan ere, handia da bizitokia aldatzeak pertsona horiengan duen eragina, igarotze-prozesu berezia behar baitute hezkuntza-sistema ezagutu, horretara egokitu eta bertan murgiltzeko. Horregatik, atzeritar jatorria duten ikasleez mintzatzean, behar-beharrezkoa izango da aniztasunarekiko hartuko den ikuspegia kulturartekotasunean oinarritzea. Autore horien aburuz, harrera-plana haur eta familia horiek eskola-testuingurura egokitzeko antolatzen diren esku-hartze pedagogikoen multzoa da.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren (2019) arabera, aldiz, harrera-plana protokolo bat da, eta horrek ikasle berri bat eskola berrira iristean egin beharreko lan eta esku-hartzeak jasotzen ditu. Atzeritar jatorria duten ikasleei dagokionez, kulturarteko ikuspegia eta inklusioaren printzipioak kontuan hartuta, errealitate berriari egokitutako planak behar direla azaltzen du harrera-planak horiek osatzeko eskaintzen duen gida praktikoa. Orobat, ezinbestekoa dela ikasle berrien familia-egoera ezagutzea dio; hau da, ikasle horien bizi- eta eskola-esperientziak, migrazio-prozesua⁵ baino lehen eta horren ostean bizi izandako gorabeherak, behar emozionalak, sozialak, fisikoak, materialak, eta, azkenik, akademikoak.

1.1.1. *Harrera linguistikoa gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan*

Zapatak (2021: 131) dio, ez dela erraza *harrera linguistiko* kontzeptuaren definizio integralik aurkitzea, eta, oro har, aurkitzen diren erreferentzia kontzeptualak gutxiagotutako hizkuntzekin hertsiki loturik daudela. Horregatik, kontzeptuaren azalpena emateko orduan, Kataluniako Terminologia Zentroak⁶ *harrera linguistikoari* ematen dion definizioa azaldu du: «Atzeritar jatorria duten pertsona iritsi berriak gizartean integratzeko, hizkuntza ikasi,

⁵ Migrazio-prozesua dugu, pertsonak, bizitokia aldatuz, herrialde batetik bestera iristeko egiten duten prozesua: aldaketa pentsatu, prestatu eta egiten duten bidaia.

⁶ TERMCAT, Terminologia Zentruaren Patzuergoa, hizkuntza katalanaren terminologia zentrua da. 1985ean sortu zuten Kataluniako Generalitateak eta Institut d'Estudis Catalans-ek.

eta, halaber, hizkuntza hori barneratzeko zuzendutako jarduera-multzoa da: hizkuntza-ikastaroak, kultura-jarduerak eta abar».

Estatu-nazioen markoan, aldiz, harrera linguistikoari egiten zaion aipamena ez da gizarteratze- eta motibazio-ikuspuntutik egiten; haatik, bete-behar gisa agertzen da. Beste modu batera esanda, harrera-hizkuntza ikastea bizileku-baimena edo naziotasuna lortzeko baldintzatzat jotzen dute:

Se fijan criterios objetivos para la concesión de la nacionalidad a los que acrediten la condición de sefardí y se reforma el artículo 23 del Código Civil para permitir la doble nacionalidad, al poder mantener la del país de origen.

La condición de sefardí se podrá acreditar por varios medios y la especial vinculación con España exigirá la superación de una prueba de evaluación de la lengua y cultura española del Instituto Cervantes. (Espainiako Gobernua 2023)

Gutxiagotutako hizkuntzen kasuan, testuinguru eta herri-indar etnolinguistikoa gorabehera, zaila da hizkuntza sustatzea, bete-behar gisa planteatzeko bada. Izan ere, euskararekin gertatzen den bezala, eremu geolinguistiko horretako biztanleen ehuneko handi batek gutxiagotutako hizkuntza ez dakienean, «motibazio terminoetan jorratzea besterik ez da gelditzen» (Zapata 2021: 130).

Bada, harrera-plana osatzeko, aztertutako proposamenei so eginik, eta Zapataren irizpideak jarraituz, esan daiteke, besteak beste, kulturarteko ikuspegiari harrera-linguistikoa zehaztea ezinbestekoa dela, euskarak eta euskal kulturak bizi duen gutxiagotutako testuinguruan. Euskararen harrera linguistikoa aintzat hartuta, harrera integral baterako, lau gako mota bereizten dira:

- 1) printzipioak: integraltasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa, bi norabideko egokitzapena eta aniztasunaren begirada askotarikoa;
- 2) ildoak: koordinazio-guneak;
- 3) estrategiak eta taktikak; eta,
- 4) egitura eta baliabideak.

1.1.2. Hezkuntza inklusiboa

Inklusioaren esanahia argitzeko asmoz, Ainscowek eta bestek (Totorikaguena 2017), honako lau elementu hauek nabarmendu dituzte:

1. **taula.** Inklusioaren esanahia argitzeko lau elementu

– Inklusioa prozesu bat da, hain zuzen, ikasleen aniztasunari erantzuteko era desberdinen etengabeko bilaketa.
– Inklusioak ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta arrakasta akademikoak nahi du.
– Inklusio-prozesuak parte hartzeko eta ikasteko oztopoak identifikatu behar ditu, oztopo horiek hezkuntza-eskubidea mugatu edota saihesten dutelako.
– Inklusioak, baztertzeko arriskuan dauden kolektiboetan ahalegin guztiak ipinzen ditu, baina hezkuntza-komunitate osoari begira dago.

Iturria: Totorikaguena 2017: 4. Norberak egina.

Aurreko taulan azaldutako lau elementu horiek barneratuta, Booth eta Ainscowen (2015) arabera, inklusioa ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea oztopatzen duten faktoreak gutxitzera zuzendutako amaierarik gabeko prozesu-multzoa da; hain zuzen ere, hezkuntza-komunitatearen kulturen, politikan eta praktikan eragina izan nahi duen prozesu-multzoa.

Heziberriren (2020) arabera, aldiz, hezkuntza inklusiboa honako hau da: oinarritzko eta derrigorrezko hezkuntza amaitu arte, inolako bazterketarik egin gabe barneratzailea eta pertsonalizatua den hezkuntza.

Beraz, bi definizio horien ekarpenak bateratuz, gure lan honetan hezkuntza inklusiboa aipatzean, honako definizio honi egingo zaio erreferentzia: ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea oztopatzen duten faktoreak gutxitzera zuzendutako amaierarik gabeko prozesu-multzoa. Bertan, inolako bazterketarik gabe, pertsonalizatuak eta barneratzaileak diren hezkuntza-prozesuak bideratzen dira, hezkuntza-komunitate osoaren kulturen, politikan eta praktikan eragina izanez.

1.1.3 . *Kulturaniztasuna eta kulturartekotasuna*

Barquín (2002) azaldu duen moduan, kulturaniztasuna eta kulturartekotasuna ez dira gauza bera, eta, kulturartekotasunaren ikuspegia landu nahi bada, garrantzitsua da horiek bereiztea. Kulturaniztasunak gizarte batean dagoen egoera soziala azaltzen du; hots, bi kulturaren edo gehiagoren presentzia fisikoa. Kulturartekotasunak, ordea, elkarrekiko mendekotasuna, elkarrekikotasuna eta bestearekin harremana izatea adierazten du. Hau da: «esanahi dinamikoagoa dauka, erlazio aktiboa, “elkarren arteko trukea”» (Barquín 2002: 84).

Pikoren (2020) arabera, kulturartekotasunaren kontzeptuan bi esanahi biltzen dira. Alde batetik *kultura*; non, jatorri ezberdinarekin iritsi berri diren ikasleen bitartez, gure gizarteari eta hezkuntzari askotariko hizkuntzak, kulturak eta ohiturak iristen zaizkion; eta, halaber, non gizarteak horien garrantzia nabarmentzen duen, elkar ezagutuz eta elkarrengandik ikasiz. Eta, bestetik, *artekotasuna*; non ikastetxean egokitze-prozesua bizkortzen den, eta ikasleen artean eta askotariko jatorriak dituzten familien artean elkarrengandik sustatzen den. Autorearen esanetan: «Kulturartekotasunak eta haren hezkuntzak, beraz, hizkuntzen arteko kultura eta erlijioen arteko harremanak balioesten ditu. Bizikidetzaren aniztasunean garatu behar du, hiru printzipiotan oinarrituta: berdintasunean, desberdintasunak onartzean eta eragin-truke positiboan» (Piko 2020: 46).

Halarik ere, gutxiagotutako hizkuntzen kasuan, kulturartekotasunaren eta kulturaniztasunaren teoriak horientzako erantzun gutxi ematen dutela dio Sarasuak (2013). Horregatik, ildo horri jarraituz, Zapatak (2021) adierazi du, testuinguru horietan garatzen diren harrera-planek, arestian azal dutako ardatzak alde batera utzi gabe, ezinbestekoa dutela harrera-planok hizkuntzaren afera erdigunean jartzea.

1.1.4. *Kulturartekotasuna, integrazioa, kultura eta hizkuntza gutxiagotuak*

Hezkuntza gizarteratze-prozesua da (Imaz 2019), baina gizarteratze-prozesu horretan hezkuntza inklusiboa, integratzailea edo asimilatzailea jaso-

tzea, aldiz, ez dira gauza bera. Alabaina, kultura eta hizkuntza gutxiagotuen testuinguruan nahitaezko premisa da horien ezberdintasunak argi edukitzea. Izan ere, hezkuntza inklusiboari eusten diogun ikuspegi zabaletik (aniztasun funtzionala, genero- eta identitate-aniztasuna, desiraren orientazioa, kultura-aniztasuna, eta, oro har, pertsonak ezaugarritzen dituen aniztasuna) bere baitan jasotzen duen kulturartekotasunaren ikuspegiaraino zedarrituta, gutxiagotutako hizkuntzak eta kulturak elkarrekin bizi diren testuinguruetan, hizkuntza eta kultura horiek erreminta integratzailatzat hartu eta erabiltzea ezinbestekoa da.

Molinak (2002) Euskal Herriko errealitatean kokatuta, atzeritar jatorria duten ikasleez dio, ikasle horien integrazioa dela gakoa. Horrela, bazterketarik gabe elkar elikatuz aberasten den hezkuntzaz hitz egiterakoan, *asimilazioa* eta *integrazioa* ezberdintzen ditu. Integrazioa eta asimilazioa ez direla berdinak diosku, nahiz eta maiz nahastu egiten diren. Lehenak (integrazioa) gizarte-sistema baten barruan elkarren arteko mendekotasuna hartzea esan nahi du; finean, kulturartekotasuna. Bigarrenak (asimilazioa), aldiz, norberaren izaera galduz, beste bat bihurtu eta nortasuna aldatzea.

Euskal Herriko Ikastolen Elkarteak (EHIE) (2021) aurkeztutako «BIHAR: Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan jaso beharreko oinarrien endekalogo»-n, honelaxe egiten dio kulturartekotasunaren ikuspegitik hezkuntza inklusiboari erreferentzia: «Euskal Herrira etortzen direnen jatorrizko izaera errespetatuta, euskal herritar izateko baliabideak eskainiko dizkiena [da], eta, aldi berean, euren ekarpenak aberastasun gisa ulertuko dituen. Jatorri askotariko ikasleak modu orekatuan eskolaratuko dituen, euren beharrak erdigunean jarrita» (EHIE 2021: 4).

Gure lan honetan ere, ikastoletako kultura- eta hizkuntza-aniztasunak dakarren aberastasun eta problematikari erreferentzia egin zaio. Horregatik, atzeritar jatorria duten ikasleez eta kulturartekotasuna, euskal kultura eta euskara erreminta integratzaile moduan erabiltzen duen hezkuntza inklusiboaz hitz egitean, EHIEren «BIHAR: Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan...»-n dakarren definizioa izango da aintzat hartuko dena.

1.2 Ikuspegi ekosistemikoa

Cortesen (2004) arabera, psikologia kulturalari egindako ekarpen garrantzitsuenetarikoa testuingurua ulertzeko garatutako ikuspegi ekologikoa da.

Vygotskyren ikuspegi soziokonstruktibistaren arabera, gizabanako bakoitzaren prozesu historiko eta sozialaren ondorioa da. Izan ere, eragin sozialaren ondorioz ikasten dugu. Autorearen iritziz, hizkuntzak funtsezko funtzioa betetzen du sozializazioak dakarren ikaskuntza eta garapen pertsonalean (Vygotsky 1960). Brofenbrennerek (1977, in Cortés 2004) testuinguru sozialak norbanakoaren garapenean duen eragina aintzat hartu eta horren nolakotasuna azaltzeko giza garapenaren ikuspegi ekologikoa proposatu zuen. Hala bada, autorearen aburuz, pertsona bat mugitzen den testuinguru bakoitzak (sistema) pertsona horrengan duen eragina eta garrantzia handia da.

Modu horretan, pertsonengan eragina duten testuinguruei erreferentzia egiteko lau sistema izendatu zituen: mikrosistema, mesosistema, exosistema eta makrosistema. Alabaina, testuinguru bakoitzaren barnean, bakoitzak bere ezaugarri fisikoak, sozialak eta idiosinkrasikoak izango ditu; eta, hain justu, sistema horien arteko interakzio dinamikoa izango da pertsonaren testuingurua osotasunean baldintzatuko duena.

2. taula. Brofenbrennerek proposatutako lau sistemak

– <i>Mikrosistema</i> : Pertsonak esperimentatzen dituen jarduera-multzo, harreman eta rol ezberdinek definitzen dute.
– <i>Mesosistema</i> : pertsona mugitzen den bi testuinguru (mikrosistema) edo gehiagok osatzen dute eta pertsona parte-hartzaile aktiboa da bertan.
– <i>Exosistema</i> : pertsonak parte hartzen ez duen, baina horrengan eragin zuzena duten bat edo bi testuinguruk osatzen dute.
– <i>Makrosistema</i> : beste sistemek (mikrosistema, mesosistema, exosistema) euren artean dituzten korrespondentziei erreferentzia egiten die, eta, halaber, subkultura edo kultura orokorrari ere bai; baita horien baitan egon eta aipatutako korrespondentziaren euskarri diren sinesmen-sistema edo ideologia ezberdinei ere.

Iturria: Cortés 2004. Norberak egina.

Arestian euskararen harrera linguistikoa aintzat hartuta, harrera integrala egiteko proposatutako lau gako motak aurkeztu dira. Gako horietako bat *printzipioak* dira: integritasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa, bi norabideko egokitzapena eta aniztasunaren begirada askotarikoa. Horretarako, bada, ikuspegi ekosistemikoa duten harrera-planak behar direla pentsatzera garamatzate orain arte idatzitako lerroek. Hau da, pertsonari eragiten dion eta haien artean eragina duten sistema bakoitza kontuan hartzen duten harrera-planak. Izan ere:

- integritasunak ikuspegia zabaltzen du,
- zeharkakotasunak elkarrekiko mendekotasuna sortu,
- elkarrekiko aitortzak harremanak eraiki,
- proaktibotasunak motibazioa areagotzen du,
- erantzukizun partekatuak ardura dakar,
- elkarlanak komunitatea sortzen du,
- osagarritasunak eta koordinazioak aurreko guztia bermatzeko bidea jartzen du, eta
- begirada zabalak prozesua egikaritzeko ikuspegia ematen du.

Harrera-herria edozein dela ere, baitezpadakoa da, iritsi berriak bertako biztanleekin komunikatzeko, horiek hitz egiten duten hizkuntza ikastea, eta, gizarteratze-prozesu horretan, bertakoa den gizartean murgiltzea. Horrek, noski, garrantzi berezia hartzen du gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan.

1.3. Hizkuntzen teoria sistemikoa

Horren harira, hain zuzen ere, Jauregi eta Suberbiolak (2018) komunikatzeko hizkuntza-jokaeraz hitz egitean, Von Bertalanffyren (1976) Sistemen Teoria Orokorriari, eta, halaber, Watzlawick (1983) bezalako konstruktibistek giza komunikazioaren ikuspegi sistemikoari egindako ekarpenak duen garrantzia azpimarratu dute. Izan ere, hizkuntza baten erabilera interakzio-sistema hori inguratzen duten faktore ezberdinek baldintzatuko dute. Hots, *enuntziatzailea* eta *enuntziataria* inguratzen dituzten faktore

guztiek izango dute eragina hizkuntza baten erabileran, baita komunikatzeko moduetan ere.

Watzlawickek (1983: 116) komunikazioa definitzeko, giza jarrera oro komunikazioa direla azaldu zuen bere lanean. Hau da, autore horren arabera ez da inon «ez-komunikazioa», beti komunikatzen gara. Honako hauek dira proposatu zituen 5 axiomak:

- 1) ezin da ez komunikatu,
- 2) komunikazio orok eduki bat dute,
- 3) komunikazioa zehatza da,
- 4) komunikazioak eredu digitala eta analogikoa dakartza,
- 5) komunikazioa simetrikoa edo gehigarria izan daiteke.

Beste modu batera azalduta, esan daiteke, erabiltzen dugun hizkuntzaz harago den eraz komunikatzen garela, eta komunikazio horrek eragina izango duela, baita hizkuntzaren, hau da, ahozko komunikazioaren bitartez helarazi nahi den mezuan ere. Horregatik, besteak beste, interakzio-sistemez hitz egin zuen Watzlawickek bere ekarpen teorikoan.

Bada, aipatutako autoreen ekarpenok aintzat hartuta, baieztatu daiteke, hizkuntza-jokaera bera testuinguruak eta interakzio hori gertatzen den sistema inguratzen duten faktore ezberdinek baldintzatzen dutela.

1.3.1. *Hizkuntza- eta hizkera-komunitatea*

Hizkuntzaren erabilera, elkarrekintza sozialean eta haren testuinguru soziokulturean sortzen da. Horretara, hizkuntza jarduera soziala da, testuinguruan eragina izateko gaitasunaz gain, testuinguruaren eragina ere jasotzen du (Hernández eta Altunak 2020). Ildo horretatik, Labovek (1972) hizkuntza-komunitatea eta hizkera-komunitatea bereizi zituen. Azken batean, hizkera-komunitatea hizkuntzaren bariedade bera partekatzen duen talde soziala da, arau eta eredu berberei jarraitzen dietenak beren elkarrekintzetan. Esan daiteke, interakzio-sistema ezberdinetan erabiltzen dugun hizkerari erreferentzia egiten diola komunitate bakoitzak. Lehenak (hizkuntza komunitatea), aldaerak aldaera, hizkuntza bat hitz egiten duen gizarte-talde

zabalari erreferentzia egiten dio, eta, bigarrenak (hizkera komunitatea), al-diz, eremu zehatz batean hizkuntza horren lagunarteko aldaera erabiltzen duen pertsona-talde mugatuari; adibidez, tokian tokiko hizkera informalarri. Makazagak (2010) hurrengo dimentsio hauek bildu ditu hiztunen lagunarteko, hots, hizkera informalaren jardunaren bereizgarri gisa: eguneroko jarduneko elkarrizketetan ahozko jardunean erabiltzen diren esaerak, esapide eginak, interjekzioak eta hitz adierazgarriak, adibidez, harridurazkoak. Autore beraren arabera, arau horiek ezagutzea ezinbestekoa izango da taldean parte hartu, partaide sentitu eta komunikatzeko. Hortaz, taldearekiko atxikimendua emozionala ere badakar, nolabait, hizkera-komunitate jakineko kide izateak, eta alderantziz.

1.4. Hezkuntza emozionala, atxikimendua, eta hizkuntza-hautua

Bisquerraren (2003) arabera, emozioak organismoaren egoera konplexu bat dira. Asaldura edo perturbazio batek ezaugarritzen ditu eta horien (asaldura edo perturbazioa) aurrean erantzun antolatua ematea da euren funtzioa. Hots, emozioak kanpo- edo barne-eragin batek sorrarazten ditu, eta, hain justu, eragin horiekiko organismoak sortzen duen erantzuna dira (Bisquerra 2003: 12). Oinarri berari jarraituz, Millaresek, Filellak eta Lavagak (2017: 89), emozioak bizitzeko bulkada direla azaltzen dute, alegia, gu geu izan ahal izateko ondokoei eta testuinguruari ematen diegun erantzuna direla.

Hezkuntza emozionala, aldiz, behar sozialetatik abiatutako heziketa-berrikuntza da eta horren xedea norbanako bakoitzaren egoera pertsonalean eta sozialean eragina izatea da, horretarako beharrezkoak diren konpetentzia emozionalak garatuz; hau da, sentitzen diren emozioak identifikatzen eta kudeatzen ikasiz (Bisquerra 2003: 8).

Oinarri teoriko horretan, hezkuntza emozionalaren garrantzia azpimarratu nahi da. Izan ere, sentitzen dugun emozioaren arabera idatziko dugu, hitz egingo dugu, eta komunikatuko gara. Esan nahi da, hizkuntza batekiko eta hori ikasitako testuinguruarekiko garatu den atxikimenduak horren erabileraren hautuan eragina izango du. Hori berretsi zuen, kognizioa, garuna eta

hizkuntza aztertzen dituen Basque Centre on Cognition, Brain and Language zentroak 2016an egindako ikerketak; bestek beste, bertan, hitz egiten den hizkuntzaren, hizkuntza hori ikasi den testuinguruaren eta emozioen prozesaketaren artean lotura estua dagoela ondorioztatu baitzen (Ivaz *et al.* 2016). Hau da, beste emaitza batzuen artean emozio atseginak sentiaraziz, hizkuntza hobeto barneratzen dela eta hobeto transmititzen dela komunikatu nahi den hori baieztatu zuten. Beraz, esan daiteke Bertalanffy (1976) eta Watzlawick (1983) giza komunikazioaren ikuspegi-sistemikoari ekarpen esanguratsua egin diola ikerketa horrek, baieztatzen baitu, sistema horietan nagusitzen den testuinguru emozionalak ondoren izango diren hizkuntza-jarrera eta hizkuntza-ohituretan eragin zuzena duela.

1.4.1. *Emozioak eta jolasa*

Jolasa definitzea zaila da, izan ere, kontzeptu konplexuegia da, definizio batean aintzat hartu behar diren ezaugarri guztiak azaltzeko. Hala, marko honetan jolasa fenomeno kultural gisa ulertzen da, eta bere egintzak, edo horietatik eratorritako hausnarketak duten garrantzia handia den ustetik abiatzen da (Aizencang 2005: 24). Guiradok (2021: 125) azaldu du, jolas bakoitza jarrera-motore ezberdinak eragiten dituzten sistema praxiologikotzat har daitekeela, eta horrek jolasean ari den pertsonaren dimentsio biologikoa, kognitiboa, emozionala eta erlazonala islatzen duela.

Esnaolak eta Egibarrek (2007: 68), jolasa ardatz, ludikotasuna jartzen dute erdigunean. Izan ere, une bakoitzak, gozagarria izango bada, etengabe ludikoa izan behar du, autore horien arabera. Bada, emozioek lotura zuzena dute ludikotasunarekin; eta, era berean, jolasa eta ludikotasuna emozioek lotzen dituzte.

1.5. **Murgiltze-eredua**

Kataluniako hezkuntza-sistema ele bitan antolatzen da, eta murgiltze-programak dira, katalana lehen hizkuntza ez dutenek bigarren hizkuntza eskuratzeko indarrean dagoen eredua. Hala, ama-hizkuntzak galera izan

gabe, ez eta errendimendu akademikoan kalterik eragin gabe, Kataluniako murgiltze-ereduaren arrakasta ikerketa-lan askok berresten dute (Serra *et al.* 2005). Horregatik, atzerritar jatorria duten haurren eskolatzean murgiltze-ereduaren aldeko apustua egiten dute bertako hizkuntza-politikek. Vilak (2004) Katalunian indarrean dagoen murgiltze-ereduaren inguruan, orain arte garatutako guztiarekin koherentziaz dio, inork ezin duela ezeztatu, bi hizkuntza edo gehiagoren testuinguruan lan egiten duten hezitzaileek ez behintzat, eredu horren arrakasta motibazioari eta jarrerari loturik dagoela. Ildo beretik Olasagarrek eta Ramosek (2021) diote, ikasleak motibatu egin behar direla hizkuntzen arteko aukeraketa etengabea euskarari lekua emateko. Bada, iritsi berriak diren eta euskara ama-hizkuntza ez duten ikasle oro, hizkuntza- eta kultura-testuinguru berrian murgiltzeko, ezinbesteko premisa da murgiltze-eredua. Izan ere, oinarrian hizkuntza ikastea ez ezik, murgiltze-ereduak motibazioa ere jartzen du hezkuntza-prozesua bideratzeko ardatz gisa.

Euskal Herrian gaur-gaurkoz ez dago Katalunia dagoen murgiltze-eredu orokortua. Haatik, Frantzia eta Espainian XIX. mendean ezarri ziren hezkuntza-ereduen oinarriak daude indarrean, hau da, uniformetasuna eta zentraltasuna bideratzen dituen hezkuntza-sistema dago oraindik ere sustaiturik; euskara erdigunean jartzen ez duen hezkuntza- eta hizkuntza-eredua. Bertan, hezkuntza-testuinguru linguistiko bakoitzaren arabera eskaintzen den hizkuntza-eredua dago. Hain justu, A (gaztelania hutsean), B (gaztelania eta euskara uztartuta) eta D (euskara hutsean) ereduak eskaintzen dituen hezkuntza-sistema aplikatzen da (Osa 2006). Erdal jatorria duten ikasleen euskalduntzea bermatzen ez duen hezkuntza-sistema (Erkizia *et al.* 2006), alegia.

1.6. Ebaluazio hezigarria

Konpetentzietan oinarritutako hezkuntzan, ikasleak berak eraiki duen prozesuaz eta prozesu horretan erabili duen metodologiaz jabetzen denean ikasten du. Horregatik, ondoren, prozesuaren etapa bakoitza amaitzean, subjektuak eraiki dituen konpetentziak ebaluatzen dira (Argudín 2001).

Ebaluazio hezigarrian, ebaluazioak «ebaluagaia» hobetzeko irizpideak hartzen ditu kontuan, beraz, ebaluazioa bera ebaluatu egiten da, hori aurrera eramaten den bitartean. Prozesuan zehar barneratutako edukiak edo gaitasunak hainbat teknikaren bidez baloratzen ditu ebaluazio-mota horrek: proiektuen bidez, azterketen bidez, ahozko aurkezpenen bidez, ikerketa-txostenen bidez, paper-zorroen bidez, eta hainbat ebaluazio-modalitateen bidez. Hala nola, autoebaluazioa edo autoerregulazioa, koebaluazioa eta heteroebaluazioa (Olivos 2012).

Floresek (2017) azaldu du, autoebaluazioan edo autoerregulazioan norberak gauzatzen duen jarduera batean erabilitako tresnak zein metodologiak dituen alderdi onak identifikatzen direla. Ossesek eta Jaramillok (2008) Flavellen (1976: 232) lanarekin egiten diote ikuspegi horri ekarpena, euren lanean aipatu baitute metakognizioa bakoitzak bere prozesuez eta produktu kognitiboez dituen ezagutzak direla, eta autoerregulazioa dela metakognizioa aberasten duen hori. Koebaluazioaren inguruan zera diote: alderdi txarrak hobetzeko asmoz, beste norbaiten jarduerari buruzko ikuspegi objektiboa aplikatzen laguntzen duela. Azkenik, heteroebaluazioa, irakasleak ikasleari egiten dion ebaluazioa litzateke eta ebaluazio horretan, irakaslearen ikuspegitik, ikasleak berak dituen hutsuneak ikusten ditu.

Ebaluazio hezigarria eskola komunitateko eragile guztiak biltzen saiatzen da; hortaz, ikaslearen hezkuntza-prozesuaren garapena egokia izatea ez da, soilik, irakaslearen lana. Horrez gain, nahitaezkoa da guraso edo tutoreek –bereziki–, garapen hori egokia izan dadin, laguntzea (Ibid. 2008).

Beraz, puntuz puntu honaino idatzitako guztia elkar lotua dago, eta, hain zuzen ere, azkeneko atal hau lehen lerroan jarrita, euskara lehen hizkuntza ez duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-planaren oinarriak idatzi dira: euskarazko murgiltze-eredua izango da harrera linguistikoa eta ondorengo hezkuntza-prozesuaren ardatz, hau da, iritsi berriak diren haurrak euskartik eta euskara maitatuz murgiltzeko eredua; ikuspegi ekosistemikoa eta hezkuntza emozionala izango dira zutabe; eta kulturartekotasunaren begiradatik abiatuta, espazio inklusibo batean murgiltzeko tresnak izango dituen gida eta hezkuntza-programa izango da.

2. Pulunpa (e)ta Xin!, harrera- eta murgiltze-plana

Ondorengo orrialdeetan, Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren helburu orokorrak aintzat hartuta garatzen den Pulunpa (e)ta Xin! erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana garatuko da, eta horretarako, jarduera-multzo espezifikoak jasotzen dituen programa bat proposatuko da. Programa horrek, kultura- eta hizkuntza-atxikimendutik abiatuta, jolasa, ludikotasuna eta euskara ditu tresna pedagogiko nagusiak; eta, balio erantsia ere badu, emozioak baitira hori guztiaren oinarri.

Ikasgelarako harrera-programarekin batera, harrera-plana osatu eta ikastola-testuingurura egokitzeko gida ere aurkezten da, izan ere, iritsi berria den haurraren ongizatea eta integrazioa bermatzeko, ikastolan eta ikastolatik kanpo, haurra inguratzen duten agente eta faktore guztiak (ikuspegi ekosistemikoa) aintzat hartzea ezinbesteko premisa da.

2.1. *Pulunpa (e)ta Xin!*, ikastolen Hezkuntza Marko Orokorrean txertatutako harrera-programa

Nazio Batuen Erakundeak 2030eko agenda onartu zuen 2015eko Batzar Orokorrean. Bertan etorkizuneko erronka nagusiei so eginik, 17 helburu definitu zituen. Anterok eta bestek (2023) 17 horiei 18. bat gehitu diete ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra (HMO) idaztean, eta horrek, gutxiagotutako hizkuntzak aintzat hartuta, hizkuntza- eta kultura-aniztasuna zaintzeko eta garatzeko beharraren helburuari erantzuten dio. Horrez gain, HMOn garatzen lagundu nahi den pertsona-ereduaren ezaugarriak jaso eta zehazten dira (Antero *et al.* 2023: 61):

3. taula. HMOko pertsona-ereduaren ezaugarriak

Euskalduna	Barne-sendotasuna duena	Eraikitzaile-ekintzailea	Eraldatzailea	Kooperatiboa
------------	-------------------------	--------------------------	---------------	--------------

Iturria: Ikastolen HMO (Antero *et al.* 2023). Norberak egina.

Euskal Curriculumaren garapen pedagogikoa da ikastolen HMO eta Pulunpa (e)ta Xin! harrera- eta murgiltze-plana hortxe kokatuta dago. Jarduera pedagogikoaren bitartez ezaugarritu den pertsona-ereduari ekarpena egiteko, eta baita garapen jasangarriko 18. helburuari erantzuteko, besteak beste. Zuzenean eragina izan nahi du ikasleen euskalduntzean, jarduera ludikoen eta antolatuen bitartez euskara eta euskal kulturekiko atxikimendua sustatuz, eta baita barne sendotasunean ere, emozioen lanketaren bidez une oro euren buruarekin eta ondokoekin konektatuz eta konfiantzazko testuinguru segururak garatuz. Halaber, badira modu transbertsalean lantzen diren ezaugarriak ere. Adibidez, jarduera ludikoek eta jolasek dakartzaten askotariko egoerak aprobetxatuz izaera kooperatiboan eta eraldatzailean ekarpena egiten da, besteak beste, solidaritatea eta talde-lana sustatuz. Modu berean programak, sorkuntza-jardueren bitartez, haur erakitzzaileak eta ekintzaileak garatzeko testuinguruak eratzekeo baliabideak eskaintzen ditu.

Beraz, esan genezake Pulunpa (e)ta Xin! harrera-planak zuzenean haurren euskalduntzean eta barne-sendotasunaren garapenean egiten duela ekarpena eta HMOan jaso diren pertsona-ereduaren beste ezaugarriei ere zeharka eragiten diela kulturartekotasunak eta unean uneko jarduerak sortzen dituzten testuinguruak direla medio.

Hizkuntz estrategiari dagokionez, Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren helburu orokorrak aintzat harturik garatu da Pulunpa (e)ta Xin! Hots, formazio euskalduna ematea; euskaldun eleaniztunak hezteak; ikastolek beren hezkuntza-komunitatearen barne-bizitza euskaraz garatzea; euskararen eta euskal kulturaren transmisioa, garapena eta zabalkundea ziurtatzea mota guztietako harremanetan eta horretarako sortutako bitartekoetan; eta euskararen normalizazio-prozesuan eragile izatea dagokion komunitatean (Elorza *et al.* 2009: 41).

Aisiari buruzko ikastolen marko orokorrean jasota dago Ikastolen Elkar-teak (2022) aisiak duen ikuskera, eta marko horrexetan kokatzen da egitas-moa. Modu horretan, HMOn definitu den pertsona-ereduarekin koheren-tziaz, horri ekarpena egin nahi dio.

2.2. *Pulunpa*-metodologia

‘Pulunpa’ izena hartu du, Euskal Herriko Ikastolen Elkartek garatutako egitasmo berritzaile batek, euskara emozioetatik landu eta euskararen zein euskal kulturaren aldeko zaletasuna eta atxikimendua sustatzeko garatutako egitasmoak (Guirado 2021). Horregatik, *Pulunpa* eta Xin! harrera- eta murgiltze-plan honek egitasmo hori baliatuz jarri dio bere esku-hartzearen metodologiari ere izena, izan ere, biak ala biak hertsiki loturik baitaude. Kasu honetan, ordea, murgiltze kulturalaren eta linguistikoaren emozioetan oinarritutako *pulunpa*-metodologiari ikasgelatik harago doan harreraren eta kulturartekotasunaren ikuspegia gehitu zaio.

Horrela, esan genezake, *pulunpa*-metodologiak murgiltze-eredu linguistiko zehatz bat zedarritzen duela: jolasa eta ludikotasuna ardatz, ikaslea, bere testuingurua, emozioak, izaera, garapena, eta euskara erdigunean jartzen dituen.

2.3. Egitasmoaren helburu orokorrak

- a) Ikastolara iritsi berriak diren haurrei harrera egitea testuinguru seguru eta konfiantzazkoan.
- b) Ikastolara iritsi berri diren haurrentzat, testuinguru berriarekin harremanetan jartzeko, ludikoak izango diren egoera gozagarriak eskaini eta horrekiko atxikimendu emozionala sustatzea.
- c) Ikastolara iritsi berri diren erdal jatorriko haurren sozializazio- eta euskalduntze-prozesua kulturartekotasunean oinarrituta bideratzea.
- d) Harrera egiten duten haurrek iritsi berriak diren haurren testuinguru kulturalarekin emozio eta sentipenen bitartez konektatzea.
- e) Iritsi berriak diren erdal jatorriko ikasleen garapen pertsonalerako euskara oinarritzko elementua izaten laguntzea.

2.4. Programazioa

Pulunpa (e)ta Xin!, batez ere erdal jatorria duten haurrak, ikasgelan, atxikimendu emozionaletik abiatuta, modu inklusiboan, euskaratik eta eus-

karaz murgiltzeko harrera-plana da. Hala eta guztiz ere, harrera-plana integrala izateko eta integrazio-prozesuaren helburuak betetzeko, badira, ikasgelako harrera egin baino lehen eta murgiltze-prozesua gauzatzen den bitartean, aintzat hartu eta egin beharreko lanak. Horregatik, honako hau da haurra ikasgelara iritsi baino lehen eta iritsi ondoren jarraitzea proposatzen den «“Pulunpa (e)ta Xin!” harrera on baterako endekalogo»:

- 1) *Etorri aurretik, dena prest!:* egotekoen arduradunak izendatu behar dira, behar diren koordinazio-guneak zehaztu, informazio-bilketa egin.
- 2) *Familia osoari ongi etorria.*
- 3) *Ikasle-talde berria eta ikasmaila egokia hautatu eta ikasgela prestatu.*
- 4) *Laguntzak bidelagun:* ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean beharrezkoa balitz, martxan jarri.
- 5) *Esku hartzeko norbanako jarduera-plana (NJP).*
- 6) *Gutxiagotutako hizkuntzaren testuingurua aintzat hartzen duen emozioetan eta atxikimenduan oinarritutako hizkuntza-estrategia:* ikasgelarako harrera-plan honen programazioak lehenengoan zuzen-zuzenean eragina izateaz gain, harago joan nahi du, eta euskararen erabileran, harremanen eta testuinguru kulturalaren –euskal kulturaren– atxikimendu emozionaletik abiatu nahi du. Horretarako A1 eta A2 faseen aurretik kokatuko litzatekeen jarduera-multzoa proposatu du, hizkuntza ikasteko eta horren erabileran eragina izateko, haurraren oreka emozional eta testuinguru sozial, kultural eta linguistikoa motibazioaren bitartez zerikusi handia izango duena. Esan genezake, bada, A1 maila eskuratzeko prozesuan modu egokian sartzeko zubia eta ondorengo errepidea dela proposatzen dena.
- 7) *Edukiek hizkuntza ardatz:* erdal jatorria duten ikasleen komunikazio-gaitasunaren garapenean aurrera egiteko irizpide nagusia hizkuntzaren erabilerak izan behar du.
- 8) *Aisialdi-gune eta une ezberdinak berariaz dinamizatzea:* euskararen erabilerara sustatu eta gozagarri egiteko guneak eta uneak probestea, jolasarako une horiek modu egokian dinamizatzea. Hala nola: jolas-garaia.
- 9) *Malgutasuna ardatz:* harrera-planak malgua izan behar du, baita ondoren egikaritutako diren murgiltze- zein ikaskuntza-prozesuak ere.

- 10) *Familiarekin eta familiaren bidelagun izatea.*
- 11) *Ebaluazio hezigarria.*

2.5. Harrera- eta murgiltze-programa

Programa aplikatu baino lehen irakasleek barne-formakuntza bat jasoko dute, programa barneratzeko eta ikasgelako esku-hartzea programaren filosofiara ekartzeko.

Hala, harrera- eta murgiltze-plan horretan erdal jatorriko ikaslearekin ez ezik, harrera egiten dion ikasle-talde guztiarekin ere, munduko itsasoetatik barna dabilen barku baten bidaia egingo da. Beraz, bidaia bera izango da, munduko kulturez, hizkuntzez, ohiturez eta jolasez elikatzearekin batera, arestian aipatutako pertsona-ereduaren baitako ezaugarriak garatzen lagunduko duten testuinguruak sortzeko baliabidea. Beren-beregi haurren barne-sendotasuna garatu eta euskalduntzean eragina izateko, eta baita izaera kooperatiboa, ekintzailea eta eraldatzailea lantzeko ere. Horretarako, lehenik, harrera- eta murgiltze-astearekin, ikasle berriari barkuan igotzeko ikasgelako ateak zabalduko dizkiogu, lehenengo parada iritsi berri den herria izanik: Euskal Herria. Bigarrenik, murgiltze-prozesua, hilabeteetan banatutako saioak burutuz egingo dugu. Bertan, *altxorraren bila* bat irudikatuko dugu, non, zenbait pistaren bitartez, kontinente ezberdinetatik bidaiatuko duten. Lehena iritsi berria den haurren herrialdea izango da, eta, hortik, beste herrialdeetan, koskan-koskan, porturatzen joan dira; toki bakoitzeko jolasak ikasiz, une informalez gozatuz eta euskaraz kulturartekotasunetik konektatuz.

Harrera-astearen ostean, saioka egindako behaketa eta hausnarketa sistematiakoak, inplikatuak dauden profesional ezberdinen artean partekatuko dira, modu horretan esku-hartzeak hobetu eta programa malgutasunez testuingurura egokitzeko. Gauza bera, murgiltze-prozesuak iraun bitartean eta horren ondoren.

4. taula. Ikasgelako harrera- eta murgiltze-programaren laburpena

Iraila	1. SAIOA	–Harrerarako dena prest!–
	2. SAIOA	–Harrera on!–
	3. SAIOA	–Emozioa gara–
	4. SAIOA	–Herria ere Kirola da–
	5. SAIOA	–Ikastola dastatzea–
	6. SAIOA	–Gure barkua–
HARRERA-ASTEAREN BALORAZIOA: soziograma eta koordinazio-bilera		
Urria	7. SAIOA	–Pirata-bidaia: Lehenengo parada (haur berriaren herrialdean)–
Azaroa	8. SAIOA	–Pirata-bidaia: Aukeratzen dugun herrialdean–
Abendua	9. SAIOA	–Pirata-bidaia: Jaialdi interkulturala–
MURGILTZE-PROZESUAREN BALORAZIOA: soziograma eta koordinazio-bilera		

Iturria: Norberak egina.

3. Testuingurua

Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren markoan kokatzen den hezkuntza-sareko ikastola bat izan da harrera- eta murgiltze-plana aplikatu duena. Horrez gain, administrazioaren saretik kanpo dauden ikastetxeen artean, atzeritar jatorriko ikasle-kopuru esanguratsuenetarikoa duen hezkuntza-proiektua da (Eusko Jaurlaritza 2018).

Hartzaile zuzenak Nikaraguatik eta Hondurasetik iritsi berri diren LH 4ko bi haur eta eskolatuak izan diren ikasgela osatzen duten 24 ikasle⁷ izan dira. Horregatik, edozein adin-tarteri molda badakikoke ere, LHko 2. zikloko (4, 5 eta 6. maila) haurrentzat egokitu da ekintza-ikerketak gauzatzeko harrera-programa.

⁷ Bazterketa binarioak baztertzearen, ez da sexuaren daturik aurkeztu, izan ere, haurrei ez zaie galdetu euren sexuaren inguruan.

4. Metodologia

Programa aplikatu eta praxiaren emaitzak jasotzeko, paradigma kritiko-tik abiatuta, ekintza-ikerketaren metodoa erabili da. Hau da, Latorrek (2005) ekintza-ikerketaren azaltzen duen gisan, hezkuntza-prozesua bera izan da, hori garatzen zen bitartean, praktikaren eta hausnarketaren bitartez, teoriarekin eztabaidan jarri, hausnartu eta eguneroko praxia moldatzen joan dena.

Datu- eta informazio-bilketa parte-hartzaileek egin dute, teknika kuantitatibo eta kualitatiboen bitartez:

- Ikasle parte-hartzaileek, programa aplikatu bitartean, egunero adierazi dute saioa hasi baino lehen eta horren ostean nola sentitu diren.
- Hezitzaileak eguneroko bat grabatu du saio bakoitzaren amaieran.
- Sozializazio-prozesuen behaketa sistematikoa egin da. Programa garatu bitartean asteen 3 aldiz behatu da. Behaketa horietan jasotakoarekin 2 soziograma osatu dira. Harrera-astearen ondoren bat, eta programaren amaieran beste bat.
- Hezitzaileak, Orientatzaileak eta tutoreak harrera-astearen eta murgiltze-prozesuaren ondoren ‘1-4’ eskalan helarazitako balorazio-galdetegia bete dute, honako aldagai hauek baloratuz: iritsi berriak diren haurrak nola sentitu diren; ikasgela osatzen duten haurrak nola sentitu diren; programaren egokitasuna; programaren eragina ikasle eta irakasleen arteko atxikimendu-prozesuan; eta, programaren eragina euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan.
- Haur iritsi berrien familiek harrera-programa amaitzean ‘1-4’ eskalan balorazio-galdetegia bete dute. Honako aldagai hauek baloratu dituzte: ikastolak familiari egindako harrera; ikastolak haurrei egindako harreara; ikastolan hasi baino lehen haurra nola sentitzen zen; harrera-programaren ostean haurra nola sentitzen den.

Hala, jasotako datuen eta informazioaren azterketa egiteko triangulazioaren teknika erabili da, besteak beste, errealitatearen ikuspegi osatuagoa lortzeko (Santiago *et al.* 2018).

Harrera- eta murgiltze-planak bi une garrantzitsu ezberdintzen ditu, hain zuzen ere, harrera- eta murgiltze-astea eta murgiltze-prozesua. Horregatik, bi une horiek utzitako emaitzak bereizita aurkezten dira.

5. Emaitzak

Ondorengo atalean aurkeztu dira, harrera- eta murgiltze-plana ikasgelan txertatu bitartean jasotako emaitzak eta horren gainean esku-hartze pedagogikoa gauzatu duten agente ezberdinek (hezitzailea, tutorea, orientatzailea) egindako balorazioak. Horrekin batera, haurren familiek harrera nola bizi izan duten eta euren haurra nola ikusi duten ere jasotzen da.

5.1. Harrera-astea

Harrera-astean haurrek sentitutakoa jasotzeaz gain, horren ostean hezitzaileak, orientatzaileak, tutoreak eta familiek betetako galdetegian jasotako erantzunen bidez programak ikasgelan eta zehazki iritsi berriak diren haurrengan izandako eragina jaso da. Orobat, erantzun horien irakurketa errazteko, programa egikaritu duen hezitzaileak saioen bitartean audioan grabatutako balorazio ezberdinen transkripzioa egin da.

5.1.1. *Ikasleen erantzunak*

Ondorengo tauletan harrera- eta murgiltze-plana egikaritutako ikasgelan atzerritar jatorria duten ikasleek euren emozioen koadernotxoan aukeraturako emozioak jaso dira. Bertan ikus daitekeen bezala, ikastola-testuingurura egokitzeke, lehenengo astearen programa hiru egunetara egokitu eta murritztu da.

5. taula. A haurrak harrera-asteen sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

A haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza		X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra	X					
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

6. taula. B haurrak harrera-asteen sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

B haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza	X	X	X	X	X	
Tristura						X
Beldurra						
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

Taulei erreparatzen badiegu, ikus daiteke, A haurraren kasuan beldurtuta iritsi zela ikasgelara, eta programak ezarritako harrera-egitearekin batera beldur hori gainditu eta pozik atera zela lehen saio horretatik. Hortik aurrera, haur horrek programak proposatutako ekimenetan sentitutakoa oso modu positiboan baloratu da, izan ere, beste bi egunetan poza izan da bai sartzean eta bai irteteen sentitutakoa.

B ikaslearen kasuan ere egunez egun poza izan da gailendu den emozioa. Azken egunean, saiotik irteteen, aldiz, tristura izan da sentitutakoa, eta

esku-hartzea bideratu duen hezitzailearen esanetan, haurrak tristura hori programaren amaierarengatik zela helarazi zion: «*Estoy triste porque no vienes el lunes a nuestra clase*».

Ikasgelan programak izan duen eraginari so eginik, programak emozio ezberdinak biziarazteaz gain, ikasleek euren emozioen autoerregulazioa egiteko gauzatutako esku-hartzeak eragina izan duela ikus daiteke. Izan ere, askotarikoak izan dira horiek hautatutako emozioak, eta hezitzailearen esanetan: “Jolasetan eta egindako jardueretan egon diren gertakariekin lotura zuzena dute helarazi dizkidaten emozioek: une gozagarriek, aisialdi-testuinguruan sortutako liskar txikiek eta abar”. Horrez gain, zera dio:

Emozioen unibertsoarekin egin genuen dinamikan izugarria izan zen haurren jarrera, nola saiatu ziren emozio horiek bizitzarekin eta euren egunerokotasunarekin lotzen, baita une horretan klasean bizitzen ari ginenarekin ere (...) B haurrak kasu horretan hitz egin zuen eta “*siento que quiero aprenderlo, me lo estoy pasando muy bien*” esan zidan, ederra izan zen; “honek funtzionatzen du”, pentsatu nuen.

5.1.2. *Hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak betetako galdetegien erantzunak*

Hurrengo taulan hezitzaileari, tutoreari, eta orientatzaileari egindako galderen erantzunen balorazioen batezbestekoak jaso dira, ‘1-4’ eskalan:

7. taula. Harrera-astearen balorazioen batezbestekoa

Beste ikastola batean txertatzeko beharra	4
Programazio-proposamena	4
Euskal kulturarekiko atxikimendua	4
Ikasle-irakasle-hezitzaile harreman eta atxikimendu-prozesua	4
Integrazio- eta atxikimendu-prozesua	3.3
Nola sentitu den haur iritsi berria	3.7
Nola sentitu diren gainerako ikasleak	3.7

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

Harrera-asteak erdal jatorriko haurrengan izan duen eraginaren inguruan prozesua gidatu duten profesionalen erantzunak ikusita, horren balorazioa oso positiboa dela esan daiteke. Esanguratsua da, bai hezitzaileak eta bai tutoreak idatzitako aipamenetan, hezitzailearen esku-hartzeak ‘tutore-ikasle’ atxikimenduan izandako eraginari egindako erreferentzia, izan ere, hori harrera-planaren arrakastarako gako gisa aurkezten dute. Azpimarratzekoa da, orobat, euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan programak izandako eragina hirurek 4 jarrita baloratu dutela, eta haurra nola ikusi duten galderaren hiru erantzunen batezbestekoa 3,7 dela. Alabaina, atxikimendua, testuinguru emozional positiboa eta euskara eta euskal kultura zuzenean triangulatzen dira. Izan ere, esku-hartzeak ‘ikasle-ikasle’ atxikimenduan izan duen eragina oso positiboki baloratu dute. Iritsi berria den haur baten hitzei erreparatuz, era berean garatu da euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimendua, edo horiei hurbiltzeko gogoia, behintzat. Eta hori hala izateko, testuinguru emozional positiboa sortu da. Halaxe ikus daiteke haurren balorazioetan ere.

5.2. Murgiltze-prozesua

Murgiltze-prozesuan jasotako datuak eta informazioa dira ondoren aurkeztu direnak. Bertan jaso dira harrera-astearen ostean egindako hiru saioen balorazioak: alde batetik, ‘1-4’ eskalan, harrera-astearen gisan jasotako erantzunak; eta, bestetik, parte-hartzaileek egindako aipamenak.

5.2.1. *Ikasleen erantzunak*

Ondorengo tauletan, harrera-astearen ostean gauzatu den murgiltze-prozesuaren lehenengo bi saioetan ikasleek euren koadernotxoan aukeratutako emozioak jaso dira.

8. taula. A haurrak murgiltze-prozesuan sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

A haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza		X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra						
Nazka	X					
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

9. taula. B haurrak murgiltze-prozesuan sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

B haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza	X	X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra						
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

Murgiltze-prozesuan gauzatu diren hiru saioetan, iritsi berriak diren haurrek, oro har, tauletan ikus daitekeen bezala, emozio positiboak txertatu dituzte euren koadernotxoan. Lehenengo saioan ikus daitekeenez, A haurrak nazka adierazi du, baina hezitzailearen esanetan: «Etxeko kontuak zi-rela azaldu zidan, horretarako ere balio izan du honek guztiak, atxikimendu-prozesuan atentzioa jarritz, haurrek ezinegonak adierazteko tartea aurkitu dute».

Esan genezake, harrera-astetik hona egindako bidean, haurren begiradatik ere, egitasmoak fruituak eman dituela eta euren integrazio- eta euskalduntze-prozesuan haurrek behar dituzten haziak erein direla.

Beste 24 ikasleek ere, sistema berdinari jarraituz, saioka adierazi dituzte euren emozioak.

5.2.2. *Hezitzaileak, tutoreak, familiek eta orientatzaileak betetako galdetegiaren erantzunak*

Hurrengo taulan hezitzaileari, tutoreari eta orientatzaileari egindako galderen erantzunen balorazioen batezbestekoak jaso dira, '1-4' eskalan.

10. taula. Murgiltze-prozesuaren balorazioen batezbestekoa

Programazio-proposamena	3.6
Euskal kulturarekiko atxikimendua	3.6
'Ikasle-irakasle-hezitzaile' harremanak eta atxikimendu-prozesua	3.6
Integrazio- eta atxikimendu-prozesua	3.3
Nola sentitu den haur iritsi berria	3.3
Nola sentitu diren gainerako ikasleak	3.3

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

Goiko taulan ikus dezakegun bezala, murgiltze-prozesuan ere balorazioak bikainak izan dira, baina programaren eragina, harrera-astearekin alderatuz, apalagoa izan dela ondoriozta daiteke. Izan ere, haxe dio tutoreak: «Proiektu honen bidez euskararekiko atxikimendu handiagoa sustatu ahal izateko, ez zaie nahiko tarte eskaintzen ikasgeletan horrelako dinamikei». Hots, harrera-astearen ostean hiru saioak motz geratu dira.

Harrera- eta murgiltze-prozesua amaitu eta gero, familien balorazioak jasotzeko galdetegia bidali zaie, eta, '1-4' eskalan, honela baloratu dute harrera- eta murgiltze-prozesua:

11. taula. Harrera- eta murgiltze-prozesuaren balorazioa

Familiak	A familia	B familia
Ikastolak haurrenen familiari egindako harrera	4	4
Ikastolak haien haurrei egindako harrera	4	4
Ikastolara joan baino lehen nola sentitzen zen haurra	1	3
Ikastolan astebete igaro ondoren nola sentitzen zen haurra	3	4

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

5.2.3. Hezitzailearen balorazioa

Harrera-astearen ostean, murgiltze-prozesuan *pulunpa* egiteko, Nikaragua eta Honduraseko herrien informazioa biltzea zuten lehen saioaren etxe-ko lana. Bigarrenenerako, Ozeaniakoa, eta hirugarrenenerako, aldiz, azken jaialdia prestatzea. Egindako hiru saiook baloratzen hasteko, hezitzaileak tutorearen inplikazioa goraipatu du. Adierazgarria da hori, lehenengo saioaren ostean bidalitako balorazioari erreparatzen bazaio: «Izugarria izan da, ikasgelara iritsi eta haurrek iritsi berrien herria nola ezagutzen zuten eta ekarri didaten informazioa: dantzak, janaria, hiriburua... Pista topatu eta bertako jolasak egiteko giro ederra izan dugu».

Horrez gain, murgiltze-prozesuaren hiru saioen ostean hezitzaileak, besteak beste, zera dio:

Dagoeneko harremanak eta lagun-taldeak osatuago egon dira (...) Euskararekiko harremana ere gero eta handiagoa da, hasi dituzte errefortzu-saioak eta horrek, jolasaren bitartez eta harremanen bitartez, harreman hori modu positibo eta osasuntsuan eraikitzeko aukera eman du, euskara eremu informalean hitz eginez gozatzeko aukera.

5.3. Soziogramak

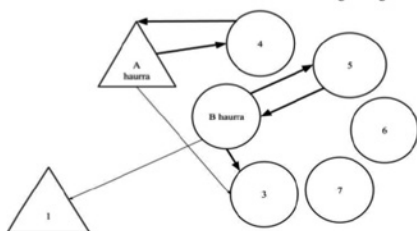
1. eta 2. soziogrametan, harrera-astearen ostean eta murgiltze-prozesuaren hasieran iritsi berriak diren haurrek gainontzeko ikasleekin sortutako

ekosistemak jaso nahi izan dira. Bertan, ikasgelatik gertukoena dituzten haurrak irudikatzeaz gain, harreman horien sendotasuna eta osasuna biltzea izan da asmoa. Hezitzaileak honela azaldu du soziograma horien esanahia eta balioa:

Niri soziogramak egin behar izateak iritsi berriak diren haurrengan atentzio handiagoa mantentzeko bidea jarri dit; kontuan izan beste 22 ikasle direla, beste arazo eta gertakariekin, eta harrera iritsi berriei zuzentzen bazaie ere, guztiengan du eragina. Esango nuke, bestela ikusiko ez nituen gauzak ikusi ditudala; eta tutoreak ere berdin baloratzen du.

1. soziograma,

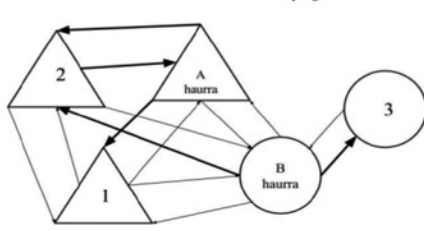
Etorri berriak diren haurren harreman-sarea lehenengo murgiltze-asteen.



Iturria: Norberak egina.

2. soziograma.

Etorri berriak diren haurren harreman-sarea programa amaitzean.



Iturria: Norberak egina.

Horrez gain, soziogrametan ikusi daitekeen gisan, ekosistemen bilakaera nolakoa den azaldu du: «Hasiera batean harreman-inertzia gehiago zegoen, kaos handiagoa; eta bigarrenean, lagun-ekosistema horiek txikitu egin dira ikus dezakegu, baina ez modu negatibo batean, baizik eta haur konkretu batzuek harreman hori sendotu egin dutelako».

Euskararen erabilerari so eginik, soziograma azaltzeko, programak jolas-garaietako harremanak sendotzen dituela dio. Hauxe ere erantsi du: *B* haurrarekin harreman zuzena eta goxoa egin duena «oso euskalduna» dela eta, horrek programan jasotakoa aintzat hartzeaz gain, hori bere modura transmititzen saiatu dela, euskara modu oso ximple eta ulergarrian hitz egi-ten saiatu dela; arduraz eta maitasunez: «Polita izan da hori ikustea».

Hobekuntza-proposamen gisa, murgiltze-prozesua luzatu beharraz gain, ikasturtean zehar beste haur bat gehituko balitz, programaren jarraikorta-

sunazehazteko beharra aipatu du hezitzaileak, besteak beste, lagun-ekosistema horietan eragina izango duelako.

6. Emaizten eztabaida eta ondorioak

Lanaren azken atal honetan, hasieran definitutako helburuak erdiesteko, harrera- eta murgiltze-planak emandako emaitza nagusien gaineko hausnarketa eta ondorioak agertuko dira.

Programaren esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerketatik eratorritako emaitza nagusien eztabaida da jarraian aurkeztu dena. Horretarako, asmoa da, ikasleek adierazitako emozioetatik, hezitzaileak egindako balorazioetatik, eta hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak erantzundako galdetegietatik jasotako datu eta ideia nagusien funtsa azaleratzea, eta horiek marko teorikoan esandakoekin elkarriketan jartzea. Modu horretan, xedea dugu harrera- eta murgiltze-programaren indarguneak zein mugak identifikatzea eta, ondoren, azken atalean hobekuntza proposamenak egitea.

Eztabaidari hasiera emateko, ezinbestean, harrera integralerako gakoetara (Zapata 2021) doakigu gogoia, izan ere, bertan jasotzen dira harrera- eta murgiltze-plan baten arrakastarako gakoak. Esan dezakegu, han aipatu diren printzipioak (integritasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa) bete direla egitasmoan zehar eta hori agerikoa dela, batez ere, balorazio ezberdinetan eragileek bata besteari egindako aitortzan. Adibidez, galdetegia erantzutean, hezitzailearen esku-hartzeak duen garrantzia azpimarratu dute orientatzaileak zein tutoreak; eta hezitzaileak ere tutoreak harrera-astetik murgiltze-prozesuko saiorako tartean egindako lana azpimarratu du. Hortaz, modu batera edo bestera bermatuta geratu dira, zeharkakotasuneko eragina, egitasmoak zehaztutako saioetatik harago, eta baita hori gauzatzeko beharrezkoa den koordinazioa eta elkarlana ere. Gainera, lehenengo gako horrek mahaigaineratu duen –eta kasu honetan iritsi berriak direnei eta bertan daudenei erreferentzia egiten dien– elkarrekiko aitortza ere programaren ardatza izan da. Horren adibidea da, Euskal Herriatik Hondurasera, Nikaraguara eta mundura haurrek egin duten pirata-bidaia.

Ildoak deritzon gakoari erreparatuz, aldiz, harrera-plan integral orokorra diseinatu eta garatu da eta, esan daiteke, koordinazio-guneak eta horren ostean mantendu den koordinazioa ona izan dela. Estrategiei eta taktikei so eginez, programak izan duen garapenari erreparatuz, ongi zehaztu direla ondorioztatu da. Esan dezakegu, haurren artean, kulturartekotasunetik abiatuz, euskarara hurbiltzeko dauden oztopoak gainditzea lortu dela. Horrela baloratu dute bai hezitzaileak, bai tutoreak eta bai orientatzaileak ere.

Egitura eta baliabide ekonomikoen gakoa, gure ustez, bete-betean bermatu da. Izan ere, hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak ikastolaren eskutik hori bermatua izan dute, eta baita familiek ere.

Programak izan nahi duen izaera inklusiboari begiratzen badiogu, izaera horri une oro eutsi diola ondoriozta dezakegu. Izan ere, Totorikaguenak (2017) horren esanahia argitzeko azpimarratu zituen ardatzak aintzat hartu eta egikaritu dira. Hau da, haurren inklusio-prozesuan aniztasunari erantzuteko etengabeko ebaluazioa ziurtatu da (haurren hitza eta sentimenduak hartu dira kontuan), ikasle guztien parte-hartzea bermatu da eta bidean haurren integrazio-prozesuan azaldu diren oztopoak identifikatu dira (behaketa sistematikoaren bitartez), eta baztertzeko arriskua izan dezakeen kolektiboa ez ezik (atzeritar jatorria duten eta iritsi berriak diren haurrak), hezkuntza-komunitate guztia izan da jagon dena. Kasu honetan, haurren gertuko ekosistema osatzen dutenak: ikaskideak, tutorea, hezitzailea, orientatzailea eta familia.

Floresek (2017) autoerregulazioan, norberaren burua ezagutzeko baliabidea izateaz gain, norberak jasotzen duen jarduera batean erabiltzen diren tresnak zein metodologiak dituen alderdi onak eta txarrak identifikatzen direla azaldu du. Horregatik, harrera- eta murgiltze-plan hau egikaritzeko ardatza eta oinarria haurren balorazioa eta autoerregulazioa izanik, *Pulunpa (e)ta Xin!*-ek haurrak ikastolan euskaraz integratzeko prozesu inklusibo horri ezinbesteko ekarpena egin diola pentsatzen dugu. Eta hori ondorioztatu dugu, noski, bertan parte hartu duten eragile guztiek egin dituzten balorazioak aintzat hartuta: haurrak pozik sartu eta irten dira saioetatik, eta esku-hartzea bideratu duten profesionalek (hezitzailea, tutorea, orien-

tatzailea) prozesuan zehar euren ustez haurrak nola sentitu diren baloratzearan oso positiboki egin dute (3,7 puntukoa izan da erantzunen batezbestekoa).

Barquínek (2002) kulturartekotasuna eta kultur aniztasuna ezberdindu ditu, eta lehena da, elkarreragina duten hizkuntzen zein kulturen elkarrekiko mendekotasuna garatzea xede duena, bata besteari ekarpena egitea. Haurrek adierazitako sentimenduetan eta munduko kulturak eta hizkuntzak elkartu diren pirata-bidaian, argi ikusten da horretarako bidea jarri dela. Hezitzaileak egindako balorazioei erreparatuta ikus daiteke hori: «Izugarria izan da ikasgelara iritsi eta haurrek iritsi berrien herria nola ezagutzen zuten eta ekarri didaten informazioa: dantzak, janaria, hiriburua... pista topatu eta bertako jolasak egiteko giro ederra izan dugu».

Harrera- eta murgiltze-plana kokatzeko osatu den markoan ere, Bertalanffyren (1976) eta Watzlawicken (1983) arabera, giza komunikazioaren ikuspegi sistemikoak duen garrantzia azaldu da. Halaber, markoan azaldu da, atxikimendu emozionalak eta atxikimendu hori gauzatu den testuinguru emozionalak, hitz egiten den edo hitz egingo den hizkuntzan duen eragina (Ivaz *et al.* 2016). Esan daiteke, ondorio horrek lotura zuzena duela Labovek (1972) bere ikerketetan ateratako emaitzekin, eta, halaber, programa inplementatzearekin lortu nahi izan denarekin. Izan ere, hizkuntza-komunitatea eta hizkera-komunitatea hitz egiten diren testuinguruaren edo sistemen arabera bereizi egiten direla azaldu zuen. Eta programarekin, iritsi berri diren haurrak ikasgelako-komunitatean integratzea lortu nahi denez, argi dago, baldin eta atxikimendua eta integrazioa lortu nahi badira, bide hori hizkera informalak ematen duen gertutasunarekin egiteak prozesuari laguntzen diola. Gainera, era berean, haurrek testuinguruko euskara informala eskuratzen dute. Harrera- eta murgiltze-plana gauzatzen zen bitartean arreta berezia jarri zioten parte-hartzaileek erabilitako hizkerari, eta, zalan-tzarik gabe, gertutasun hori lortzeko bidea eman duela ondorioztatu dute. Hizkuntza-jarduera soziala dela azaldu dute Hernándezek eta Altunak (2020), testuinguruan eragina izateko gaitasunaz gain, testuinguruaren eragina ere jasotzen duela. Gure ustez, ideia horren funtsa ere islatu da esku-hartzeak utzitako uztan.

Alabaina, kasu konkretu honetan behintzat, zentzua hartu du hizkuntza bat erabiltzeko eta komunitatearen parte sentitzeko atxikimendu emozionalak duen garrantziak, eta, alderantziz. Hau da, hizkuntzak sozializatzeko, komunitatearen parte sentitzeko eta atxikimendua garatzeko duen garrantzia agerian geratu da.

Alde batetik, ikusi da, haurrek testuinguru emozionala egokia eta positiboa izan dela adierazi dutelako (oso ongi ikus daiteke hori A haurrak lehenengo saiora sartu ostean adierazi zuen beldurra eta irtetean adierazitako pozari erreparatzen bazaio). Bestetik, baieztatu da, iritsi berriak, egunez egun, ikasle-talde berriarekin jolasean gehiago ibili direlako (batez ere A haurra), eta bai tutoreak, bai hezitzaileak eta bai orientatzaileak ere atxikimenduan programak izan duen eragina, aho batez 4 ipinita baloratu dutelako, '1-4' eskalan. Eta azkenik, berretsi da, ekosistema horretan gertukoen zuten pertsonari (hezitzailea), duten hizkuntzaren ezagutza urria gorabehera, euskaraz zuzentzen zitzaizkiolako. Bai saioen bitartean eta bai ikastolako eremu ez-arautuan: «Euskaraz ari dira nirekin. Uste dut euskarazko harremanak sortzeko bidean jarri ditugula, eta hurrengo pausoa euskaraz ikastea dela, hau guztiz bete ahal izateko». Modu berean, aipatutako guztiagatik, esan daiteke Anterok eta bestek (2023) HMO_n zehaztu duten pertsona-ereduaren ezaugarriak garatzeko esku-hartzeak egindako ekarpena agerian geratu dela. Izan ere, emozioen lanketaren bitartez haurrek sentitzen dutena adierazteko testuinguru aske eta konfiantzazkoa sortu da, nolabait, eguneroko autoerregulazio-dinamikan euren barne-sendotasuna garatuz. Eta haurren euskalduntze-prozesuan ere azpimarragarria da egindako lanketak izandako eragina; inplikaturako profesionalek bai hezitzailearen egunerokoan eta baita balorazio orokorretan ere halaxe adierazi dute, behintzat.

Dena dela, gauza bakoitzak, batez ere pertsonak tartean daudenean, bere tempusa omen dauka. Hala, artikuluko honetan azaldu den prozesuak, emankorra izan bada ere, ibilbide laburra du oraindik. Adibidez, murgiltze-prozesuan horren eragina apalagoa izan dela baloratu dute parte-hartzaileek (3,3 puntukoa). Aipatu zuten, saio gehiago egin beharko litzatekeela hasieran hasitako bideari hobeto heltzeko. Balorazio horrek, zer osatu edo birpentsatu badagoela erakustearekin batera, programa-proposamenak eragiteko

duen indarra berretsi duela esan daiteke. Izan ere, gehiagotan egiteko gogoia erakutsi dute parte-hartzaileek.

Beste ekarpen esanguratsu bat izan da ikasturtean zehar haur bat gehituko balitz, harrera-saioak programan zehaztu beharra: «Uste dut programa oso malgua dela, eta horregatik funtzionatu duela hain ongi. Honek aukera eta jokia ematen dizu bai programa nahi adina luzatzeko, eta bigarren pertsona bat etortzen bada, berriro errepikatu gabe programarekin jarraitzeko, aldi berean haur horri harrera hori eginez, noski. Programan bertan proposamen zehatza egitea ongi legoke, jarraipen hori egin ahal izateko». Beraz, hurrengo aplikazioetarako lan hori egiteke geratu da.

Murgiltze linguistikoa ezaugarritzen duen beste ardatz bat –atxikimendu emozionalaz, testuinguru sozialaz, oreka emozionalaz eta une gozagarriez gain– motibazioa dela baieztatu du Vilak (2000) Kataluniako murgiltze-ereduaren esperientziaz mintzo denean. Ildo beretik, Zapatak (2021) dio, gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan hizkuntza horren ikaskuntza eta erabilera motibazio-terminoetan jorratzea besterik ez zaigula gelditzen. Berriz ere, bildutako datuei eta informazioari erreparatuz, esan dezakegu, Pulunpa (e)ta Xin!-ek izan duela eraginik motibazio hori pizteko garaian. Izan ere, motibazioa sustatzea lortu da, jolasa esku-hartzeko erreminta izanda, eta baita elkar-ezagutzaren eta munduaren esplorazio horren jakin-minetik abiatuta ere. Gure ustez ez da kasualitatea, haurrak iritsi eta bigarren egunean euskarak sentiarazten zion emozioaren inguruan galdetzean, lehen ere aipatu dugun erantzuna ematea: «Siento que quiero aprenderlo, me lo estoy pasando muy bien». Hezitzaileak hori azaltzean bere egunerokoan jaso zuen gisan, geuk ere «honek funtzionatzen duela» ondorioztatu dugu.

Bada, honaino egindako ibilbideari so eginik, esan dezakegu, hezkuntza formalean, aisialdi antolatua bitartez, eragina izan daitekeela erdal jatorria duten haurren –eta besteen– euskalduntzean, hots, euskararekiko, euskal kulturarekiko, eta hiztun-komunitatearekiko atxikimenduan. Gure ustez, ekintza-ikerketak honek utzitako lehen emaitzek hori iradoki dute, behintzat.

6.1. Egitasmoaren mugak eta etorkizuneko erronkak

Aurreko atalean iritsitako ondorioetan bi hutsune nagusi identifikatu dira:

- 1) Murgiltze-prozesuaren (2. fasea) programa motz geratu dela baloratu dute parte hartu duten eragileek.
- 2) Ikasturtean zehar haur bat gehitzen bada, harrera-plan guztia errepi-katu gabe, programari jarraitzeko, proposamena zehaztu beharra adierazi dute.

Horrela, harremanak eraiki eta euskarazko gutxieneko joera lortu dela ikusita, murgiltze-prozesua osatzeko, eta eztabaidan ondorioztatutakoarekin koherentziaz, pirata-barkuan euskararen hizkera informala edo hizkera kolokiala lantzeko saioak garatzea proposatu nahi dugu. Izan ere, hizkera informala da mikrosistemarekin erabili ohi den hizkera, beste modu batera esanda, hizkera-komunitatean integratzeko baliabidea. Azken batean, Barriosek eta bestek (2008) azaltzen duten gisan, lasaitasun- eta adiskidetasun-giroak biltzen gaituenean erabiltzeko hizkera azkar eta bat-batekoa da hizkera informala. Eta erdal jatorria duten ikasleak (besteekin batera, noski), jolasean, euskararen erabilera informala gauzatzeko baliabide linguistikoez hornitzen badira, ikaserrazak eta gozamenetik jasotakoak, komunitate horren parte sentitzeko eta atxikimendua garatzeko bidea zabaltzen dela pentsatzen dugu.

Ikasgelara ikasturtean zehar beste haur bat gehitzearen aukera aintzat hartu eta programan proposamen zehatzak gehitzeko, aldiz, pirata-barkuaren dinamikari jarraitutasuna emanez, harrera bat gehitzeko saio-proposamenak garatzea da proposatu nahi duguna. Modu horretan, euskaraz eta kulturartekotasunetik, ikasle guztiak barku hori aberasten joango dira, eta, bide batez, harrera- eta murgiltze-planari edozein unetan martxan jartzeko balioa emango zaio.

Azken hitza

Bidea ireki da. Ikerketa honetan jasotakoak horixe iradoki du, behintzat. Euskal Herrira iritsi berriak direnekin errespetuz, aukera dago euskaraz eta

euskaratik herria egin eta euskararen hiztun-komunitatea zabaltzeko. Aukera dago, iritsi berriak diren haurrak euskaraz emozionatuz eta kulturek ematen diguten aukera-ugaritasunarekin elkar elikatuz, euskararen eta euskal kulturaren uretan *pulunpa* egiteko. Izan ere, Erramun Osak esan bezala: «Hizkuntzak eta haiekin doazen kulturak gure etxean libre ibili daitezen nahi dugu, gure den euskara bazterrean utzi gabe, atzendu gabe, nonahi eta nolanahi baliatu ahal izateko» (Elorza *et al.* 2009: 1).

Erreferentzia bibliografikoak

AIZENCANG, Noemi (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Argentina: Manantial.

ALTUNA, Olatz, IÑARRA, Maialen, BASURTO, Asier (2021). «Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa», *Soziolinguistika Klusterra*. https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/hekn21_emaizen_laburpen_txostena.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

ANTERO, Amaia, ARTOLAZABAL, Amaia, GARAIALDE, Esther, IBARZABAL, Zigor (2023). *Bazatoz? Ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra*. Andoain: Ikastolen Elkartea.

ARGUDÍN, Yolanda (2001). «Educación basada en competencias», *Revista Magistralis* 20: 39-61.

BARRIOS, Mikel, OSA, Erramun, MUÑO, Inma, ELORZA, Itziar, BOAN, Kristina (2008). *Zenbait orientabide erregistroen trataeraz*. Bilbo: Euskaltzaindia.

BARQUÍN, Amelia (2002). «Gogoeta batzuk “kultura” eta “kulturarteko hezkuntzaren” inguruan», *Hik Hasi Udako topaketak* 9: 83-92.

BERTALANFFY, Ludwig Von (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.

BESALÚ, Xabier (2003). «El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 56: 45-68.

BISQUERRA, Rafael (2003). «Eduación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de investigación educativa* 21, 1: 7-43.

BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel (2005). *Hezkuntza inklusiboa ebahatzeko eta hobetzeko gida, eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitarapen Zerbitzu Nagusia.

CONSORCI PER LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA (2023). «Voluntariat per la llengua». <https://www.cpnl.cat/voluntariat-per-la-llengua/> [Azken kontsulta: 2023-11-07].

CORTÉS, Alejandra (2004). «La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner», *Innovación Educativa* 14: 51-65.

ELORZA, Inma, BOAN, Itziar, MUÑOA, Kristina, URRUZMENDI, Inma, BARRIOS, Amaia, Osa, Erramun (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Zamudio: Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.

ERKIZIA, Tasio, LAKASTA, Mikel, URRUSOLO, Jon (2006). «Irakaskuntza euskalduntzeko proposamen zati batzuk», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 60, 1: 55-71.

ESNAOLA, Aitor, EGIBAR, Mikel (2007). «Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 63, 3: 67-72.

ESPANIAKO GOBERNUA (2023). «Aprobado el proyecto de ley de concesión de la nacionalidad española a sefardíes». <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeminitros/Paginas/enlaces/060614-enlacesefardies.aspx> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

EUSKO JAURLARITZA [HEZKUNTZA SAILA] (2018). «Atzeritar jatorriko eskolatzea EAEko eskola-sisteman. Diagnostikoa eta esku hartzeko neurriak». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/aniztasuna/Atzeritar_jatorriko_ikasleen_eskolatzea_EAEko_eskola_sisteman.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

——— (2019). «Harrera-plana ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak. Ikastetxeetako gida praktikoa». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan_acogida_e.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

EURYDICE [GOBIERNO DE ESPAÑA] (2023). «Distribución del alumnado extranjero por Administración educativa». <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/alumnos-extranjeros.html> [Azken kontsulta: 2023-11-07].

FLORES, Florencia María (2017). «La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica», *Educando para educar* 32: 41-50.

GENERALITAT DE CATALUNYA [DEPARTAMENT D'ENSAYAMENT] (2001). «Pla d'acollida del Centre Docent». [https://www.gencat.cat/Pla d'acollida del centre docent \(xtec.cat\)](https://www.gencat.cat/Pla_d'acollida_del_centre_docent_(xtec.cat)) [Azken kontsulta: 2023-11-07].

GUIRADO, Odei (2021). «Pulunpa! Emozioetatik euskaraz», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120, 3: 119-133.

HERNÁNDEZ, Jone M., ALTUNA RAMÍREZ, Jaime (2020). «Gazteak eta euskararen erabilera: egin gabeko galderak», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 62, 2: 445-479. <https://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/83022.pdf> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

HEZIBERRI [HEZKUNTZA SAILA] (2020). «Marco del modelo educativo pedagógico». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

IKASTOLEN ELKARTEA (2021). «Bihar. Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan jaso behar dituen oinarrien endekalogo». <https://ikastola.eus/sites/default/files/article/41781/file/BIHAR%20OSOA.pdf> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

——— (2022). *Aisiari buruzko ikastolen markoa*. Donostia: Euskal Herriko Ikastolak. [Argitaratu gabea].

IKUSPEGI [IMMIGRAZIOAREN EUSKAL BEHATOKIA] (2020). «Atzeritar jatorriko biztanleak EAEn 2022». <https://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/pa-n84eus.pdf> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

IMAZ, Jose (2019). *Hezkuntzaren soziologia*. Bilbo: UEU.

IVAZ, Lela, COSTA, Albert, DUÑABEITIA, Jon (2016). «The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 42, 3: 489-496.

IZTUETA, Ibai (2014). *Euskal kultura eta hizkuntzak: diskurtsoak eta Hego Euskal Herriko liburu-ekoizpena euskal/espainol ardatzaren argitan*. [Jesus Mari Larrazabalek zuzendutako doktorego tesia]. Donostia: EHU/UPV.

JAUREGI, Pello, SUBERBIOLA, Pablo (2018). «EUSLE metodologia: gaztelanian finkatutako hizkuntza-ohiturretatik euskarazkoetara lan-munduan», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 107, 2: 97-131.

LABOV, William (1972). *Language In The Inner City: Studies In The Black English Vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

LATORRE, Antonio (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

MAKAZAGA, Jesus Mari (2010). *Elgoibarko ahozko euskara*. Euskaltzaindia: Iker 25.

MARTINEZ DE LUNA, Iñaki, SUBERBIOLA, Pablo [Hezkuntza Saila] (2018). «EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan (2011-2017)». <https://soziolinguistika.eus/es/argitalpenak/eaeko-ikasleen-euskararen-erabilera-eskola-giroan-2011-2017-txosten-exekutiboa/> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

MILLARES, Rosa, FILLELA, Gemma, LAVEGA, Pere (2017). «Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones», *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. *Retos* 31: 88-93.

MOLINA, Mari Jose (2002). «Haur etorkin eskolatuak EAEn eta Nafarroan: hainbat datu eta zenbait ondorio», *Hik Hasi Udako Topaketak* 9: 8-17.

MORENO OLIVOS, Tiburcio (2012). «La evaluación de competencias en educación», *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010 [Azken kontsulta: 2023-09-17].

NAFARROAKO GOBERNUA [HEZKUNTZA DEPARTAMENTUA] (2021). «Pertsona Migratzaileen Harrera egiteko Nafarroako Plana 2021-2026». https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/euskera_plan_acogida_personas_migrantes_navarra_21_26.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

NASTAT [INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE NAVARRA] (2023). «Estadística del Padrón continuo». https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990 [Azken kontsulta: 2023-09-17].

OLASAGARRE, Yolanda, RAMOS, Rosa (2021). «Ikasleen motibazioa handitzea, euskararekiko atxikimendua hobetzeko bidea», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120, 3: 135-149.

ONGI ETORRI ESKOLARA (2023). «Zertan datza familia laguna programa?». <https://www.ongietorrieskolara.org/zertan-datza-familia-laguna/> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

OSA, Erramun (2006). «Hizkuntza-ereduak aurrera begira», *BAT soziolinguistika aldizkaria* 60, 1: 43-54.

OSSES, Sonia, JARAMILLO, Sandra (2008). «Metacognición: un camino para aprender a aprender», *Estudios pedagógicos* 1: 187-197.

PALAUDARIAS, Miquel, GARRETA, Jordi (2008). «La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña», *Revista Española de Educación Comparada* 14: 49-78.

PIKO, Biotza (2020). «Eskola inklusiboa: atzerritar jatorriko ikasleak. EUSLE ekimena eskolako komunikazio-hizkuntzaren esku-hartze prozesua bizkortzeko eta hobetzeko proiektua», *HERMES: Pentsamendu eta Historia Aldizkaria* 65: 44-51.

SANTIAGO, Karlos, JIMENEZ, Olaia, MUJICA, Lukas (2018). «Metodo mistoak hezkuntza-ikerkuntzan», *Tantak* 30, 1: 87-111.

SARASUA, Jon (2013). *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideez apunteak*. Iruñea: Pamiela.

——— (2017). «Martxa aldatzeaz», *Hermes: Pentsamendu eta Historia Aldizkaria* 57: 134-137.

SERRA, Josep Maria, VILA MENDIBURU, Ignasi (2005). «Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya», in *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Girona: Horsori Editorial: 75-90.

TOTORIKAGUENA, Karmele (2017). «En el camino de la inclusión: una mirada al entorno educativo y al plan de intervención en el aula», *Revista Avances en Supervisión Educativa* 28: 1-19.

VILA MENDIBURU, Ignasi [Universitat de Girona] (2004). «¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración». https://www.researchgate.net/profile/Vila-Ignasi/publication/264420848_Nivel_sociocultural_o_desconocimiento_de_la_lengua/links/53dd61460cf216e4210c1c59/Nivel-sociocultural-o-desconocimiento-de-la-lengua.pdf [Azken kontsulta: 2023-09-17].

VYGOTSKY, Lev (1960). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN HELMICK, Janet, JANCKSON, Don (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

XUNTA DE GALICIA [CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA] (2005). «Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración». <https://www.>

edu.xunta.gal/centros/ieschapela/system/files/Plan%20de%20Acollida.pdf [Azken kontsulta: 2023-09-17].

ZAPATA, Mario (2021). «Etorri berriei harrera integral baterako gako nagusiak, gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 119, 2: 127-147.