

Fontes

Linguae Vasconum

50 urte. Ekarpen berriak

euskararen ikerketari

Nuevas aportaciones al

estudio de la lengua vasca

Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakas- leen prestakuntzarako

INES M. GARCIA-AZKOAGA,

OLATZ BENGOETXEA, JOSUNE ZABALA

Argitaratzaileak / Editores

Ekaitz Santazilia

Dorota Krajewska

Eneko Zuloaga

Borja Ariztimuño



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako

The use of oral Basque language at school: some keys for teacher training

INES M. GARCIA-AZKOAGA

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

ines.garciaazkoaga@ehu.eus

OLATZ BENGOETXEA

Soziolinguistika Klusterra

o.bengoetxea@soziolinguistika.eus

JOSUNE ZABALA

Soziolinguistika Klusterra

j.zabala@soziolinguistika.eus

JASOA: 2019/07/29 | BEHIN-BEHINEAN ONARTUA: 2019/10/01 | BEHIN BETIKO ONARTUA: 2019/12/15

LABURPENA

Lan honen helburua da ahozko euskararen erabileran eskolatik eragiteko dauden bideak hobeto ezagutzea eta, irakasleen prestakuntzaren bidez, bide horiek hobeto ustiatzeko proposamenak egitea. Herri bereko D ereduko ikastetxeetan hizkuntzakoak ez diren irakas-saioak grabatu dira ahozko erabilerarekin lotutako alderdiak aztertzeko eta irakasleen prestakuntzan erabiltzeko. Hiru ezaugarritze baliatu dira egiten dena hobeto ezagutzeko: irakasgaien izaera eta elkarrekintza-motak (formala, ez-formala, testu-generoak), keinu didaktikoak eta irakas-estiloak edo irakasleen eta ikasleen arteko elkarrekintza kudeatzeko modua. Análisiak erakusten du prestakuntzaren bidez hiru alderdietan eragin daitekeela, baina funtsezkoa dela irakasleen prestakuntza.

Gako-hitzak: irakaskuntza eleaniztuna; ahozko euskara; irakasle elebidunen prestakuntza; ahozko komunikazio-gaitasunak; komunikazio-gaitasunak hizkuntzakoak ez diren irakasgaietan.

ABSTRACT

The aim of this work is to better understand the paths that can be pursued in order to promote the use of oral Basque from within the school and, by means of teacher training, make better proposals to take advantage of those paths. We record non-linguistic subject-sessions in D model schools in the same town, so as to analyse the aspects that are related to oral usage and to use those aspects in teacher training. We make use of three characteristics to better grasp the implementation of the sessions: the nature of the subjects and the type of interaction (formal, informal, text genres), didactic gestures and teaching styles or the means of handling teacher-student interactions. The analysis shows that we can influence in those three different aspects through training, but that teacher training is essential.

Keywords: multilingual education; oral Basque; bilingual teacher training; oral communication skills; language skills in non-linguistic subjects.

1. Sarrera

Lan honen helburua da ikasleen euskarazko ahozko komunikazio-trebetasunetan eragiteko eta haien garapenari ekarpena egiteko eskolak eskaintzen dituen aukerak identifikatzea eta eragiteko bideak bilatzea. Euskararen biziberritzean eskola eleaniztuna funtsezko eragilea izan da eta horren lekuko dira *VI. Inkesta soziolinguistikoan* (Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Saila, 2016) argitaratutako datuak: Euskal Autonomia Erkidegoko 16 eta 24 urte bitarteko gazteen % 71,4 euskal hiztunak dira; 1991n, ordea, % 25 besterik ez ziren. Horrela, neurketak egiten direnetik euskaragaztelania elebidunen kopuruak poliki-poliki gora egin du. Hala eta guztiz ere, badira euskararen erabileraren inguruan hausnarketa eskatzen duten datuak. Izan ere, urruti gaude oraindik hizkuntzaren ahozko erabilera normalizatutik; gauza bat da euskararen ezagutza eta beste bat euskararen erabilera aktiboa, hizkuntza jakite hutsak ez baitio hizkuntzaren erabilerari eragiten.

Kale-erabileraren neurketak pista batzuk ematen dizkigu benetako erabilerari dagokionez; behaketaren bidez kalean egiten den erabilera espontaneo kuantifikatzea ahalbidez du metodologia horrek. Eskuratutako datuek udalerrri batzuetan gaztetxoaren artean euskararen erabilerak behera egin duela erakusten dute; hori da, adibidez, Bergarako kasua (Bergarako Udala, 2015). Garcia-Azkoagak eta Zabalak (2015) aipatzen zuten egoera horrekiko kezka, baina egindako beste ikerketa batek (Ortega, Urla, Amorrortu, Goirigolzarri & Uranga, 2015) erakusten du, gainera, hiztun berriek zailtasunak dituztela hiztun aktibo bihurtzeko, hau da, egoera informal eta espontaneoetan euskaraz aritzeko, besteak beste, hizkuntza erabiltzeko aukerak, ikaste-prozesuak, gaitasun-mailak eta jarrerak eragina dutelako urrats hori emateko orduan. Horrek gogoeta eragiten digu ahozkotasanaren irakaskuntzari buruz eta eskolak gai horri eskaintzen dion lekuari buruz. Ikuspegi soziolinguistikotik datu horiek garrantzi handikoak dira biziberritzearen prozesuaren bilakaera ezagutzen eta hobeto ulertzen laguntzen digutelako, baina eskolari dagokionez ere erronka handia mahairatzen dute hizkuntza gutxituaren ahozko erabilera ezberdinak garatzen laguntzeko erabiltzen ditugun eta behar ditugun baliabideen inguruan.

Eskolaren gaiari helduz, Garcia-Azkoagak (2002) aspaldi gogorarazten zigun bezala, irakasle oro hizkuntza-irakasle ere bada; ezagutzak hizkuntzaren bidez transmititzen eta garatzen dira, eta alde horretatik, hizkuntza edozein delarik, zeharkakoa dugu gure bizitzaren esparru guztietan eta, horrenbestez, edozein materiaren oinarri

ezinbestean (Beacco, Coste, Van de Ven & Vollmer, 2010). Horrek garrantzi berezia du euskararen kasuan. Izan ere, gure eskolaren ezaugarri nagusia da eleanitza izatea eta hizkuntza gutxitua ardatz izatea. Are gehiago, gure eskolan ikasle askoren kasuan euskara murgilketan ikasten denez, hizkuntza gutxitua (euskara) irakaskuntzaren objektua (irakasgaia) izateaz gain, elkarren artean komunikatzeko tresna eta hizkuntzaz kanpoko arloetan ezagutzak eraikitzeke baliabidea ere bada. Hori guztia aintzat hartzen badugu, ezinbesteko garrantzia du arloek euskarazko gaitasun komunikatiboak garatzeko eskaintzen dituzten aukerak ahalik eta ondoen ustiatzeak, ahozkoak barne. Oro har, gure eskoletan hizkuntza idatziari eskaini izan zaio leku nagusia, nahiz eta ahozko hizkuntza irakastearen beharra maiz izan den hizpide eta aldarrikatu den gure curriculumetan. Euskararen ahozkotetasunaren irakaskuntzari eskainitako lan bakan batzuk aurkitzen ditugun arren (Gartzia, 2008; Sainz, Ozaeta & Garro, 2010; Zabala & Ayerza, 2011; Garcia-Azkoaga & Zabala, 2015), salbuespenak salbuespen, gaur-gaurkoz ahozko hizkuntzaren lanketak ez du berariazko lekua aurkitu gure eskoletan, nahiz eta eskolak asko duen lantzeko eta emateko (Dolz & Schneuwly, 1998; Rispaill, 2003; Vilà i Santasusana, 2004; Larringan, 2007; Garcia-Azkoaga, Imaz, Diaz de Gereñu & Alegria, 2010). Hainbat arrazoi egon daitezke horretarako: tradizioaren ohitura, ahozko hizkuntza objektu harrapagaitza dela pentsatzea, ahozkotetasunaren konplexutasuna bera, hura lantzeko behar diren baliabideak eta denbora, edota Bainenek (1994) azaltzen zuen bezala, dispositibo didaktiko egokiak sortzeko zailtasuna. Edozelan ere, ahoz komunikatzeko trebetasunak garatzea edozein hizkuntzatan eta ikasle guztientzat garrantzizkoa baldin bada ere, berebiziko garrantzia du euskararen kasuan, gure ikasle askorentzat euskara bigarren hizkuntza (H2) baita.

Alabaina, nolako erabilerak gailentzen dira eskolan? Nolako aukerak sortzen ditu eskolak ahozko komunikazioa lantzeko? Badaude aukera handiagoa eskaintzen duten irakasgaiak? Nola ustiatu hobeto aukera horiek ikasleen euskarazko ahozko komunikazio-trebetasunak garatzeko? Galdera horiei, besteak beste, erantzuteko asmoz jarri zen abian BERBEKIN proiektua. Proiektu horretan herri bereko hiru ikastetxek (A, B, C) hartu dute parte, denak D eredukoak; bat (C) bigarren hezkuntzako eta beste biak (A eta B) lehen eta bigarren hezkuntzakoak. Gure aurreikuspen edo hipotesien arabera, irakasgaiaren edo arloaren izaerak baldintza zezakeen ahozko hizkuntza erabiltzeko eta hura lantzeko sortzen ziren aukerak; zenbat eta praktikoagoa izan, hainbat eta aukera handiagoa ahozko erabilerarako. Proiektua oso zabala izanik, egindako lehendabiziko urratsean jarriko dugu begirada lan honetan. Urrats horretan eskolako ahozko jardunak ezaugarritzea izan da xedea, eskolan egiten diren euskararen ahozko erabilerak ezagutzea ezinbestekoa baita haietan eragin ahal izateko. Baina hori ez ezik, prestakuntzaren bidez jardun horien emankortasunean eragiteko moduak ere bilatu nahi izan ditugu. Horregatik, gure proiektua irakasleen prestakuntzara zuzendutako ikerketa-ekintza gisa bideratu dugu eta eskola barruan gertatzen denaren behaketan oinarritu gara. Egon badaude bide hori hartu duten ikerlanak (Coll & Onrubia, 2001; Thevenaz-Christen, 2002; Fillietaz & Plazaola-Giger, 2004; Schneuwly *et al.*, 2009; Sainz, 2010; Alonso, Azpeitia, Iriondo & Zulaika, 2017); nolana ere, ez gara zurruntasunez lerratu marko teoriko jakin batera, eta batetik edo bestetik elikatu dugu proiektua beharraren arabera.

2. Metodologia

Ahozko hizkuntzaz blai bizi garela eta gure bizitzaren esparru guzti-guztietan (elkar-bizitzarako, informazioa transmititzeko, ezagutzak garatzeko...) hura funtsezkoa dela kontuan hartuta, printzipio batetik abiatu gara: irakasle guztiok gara hizkuntza-irakasle. Horregatik, proiektu honetan hizkuntza-irakasgaietatik harantzago joan eta gainontze-ko irakasgaietan jarri nahi izan dugu arreta. Horrela, beraz, bestelako materia horietan gauzatzen diren ahozko jardunei behatu diegu, euskarazko ahozko komunikazioaren garapenean eragiteko bideak bilatzeko asmoarekin.

Lan hau eskolatik eta eskolarako egindako lanketan oinarritzen da. Hau da, eskolan egiten denari behatzea eta behaketa hori baliatuta irakasleen prestakuntza egokitu bat diseinatzea eta bideratzea izan da gure helmugara iristeko aukeratutako bidea, betiere euskaraz mintzatzeko trebetasunak hobeto ustiatzeko aukerak identifikatu eta haiei etekin handiagoa ateratzea xede dugula. Irakasleen prestakuntza-prozesu horretan giltzarri izan dira, beraz, ikerketan egindako grabaketak. Grabaketa horien azterketatik jasotako ezagutzan oinarritu dira banaka (konfrontazio-jarduerak), talde txikian (konfrontazio gurutzatuak), edo talde handian bideratutako elkarrizketak eta prestakuntza; izan ere, grabazio horien ebaluazio-jarduerak egin dituzte borondatezko irakasle partaideek.

2.1. Ikastetxeen ezaugarri orokorrak

Esan bezala, herri bereko hiru ikastetxek hartu dute parte proiektuan, hirurak D eredukoak, bat bigarren hezkuntzako (C) eta beste biak (A eta B) lehen eta bigarren hezkuntzakoak. Proiektua eskola barruan bideratzeak baditu abantailak: alde batetik, eskola askotariko ahozko erabileren agerlekua delako (hainbat helburutako erabilerak, espontaneoak, landuak, formalak, ez-formalak...); bestalde, normalizazioaren eragile den neurrian, eskolak zeregin hori bere gain nola hartzen duen ikusteko aukera ematen duelako; horrez gain, irakasgaietan gertatzen denari behatzeko aukera ematen digulako; eta guretzat garrantzizkoenetakoa dena, praktika onak identifikatuta, irakasleen prestakuntzak eragin biderkatzailea izan dezakeelako.

2.2. Erabilitako dispositiboa eta bildutako corpusa

Irakasle boluntarioen irakas-jarduna grabatu da hizkuntzakoak ez diren irakasgaietan, Lehen Hezkuntzako 2. zikloan (5. eta 6. maila) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehenengo zikloan (1. eta 2. maila); izan ere, 2013an Soziolinguistika Klusterrak egindako ikerketa baten emaitzetako bat izan zen nerabeen artean euskara erabiltzetik gaztelania erabiltzera bitarteko urrats nagusia 11-14 urteko adin-tarte horretan gertatzen zela (Soziolinguistika Klusterra, 2013). Bi grabazio-txanda egin dira, nahiz eta hemen lehenengo txandakoari soilik (1. taula) egingo diogun erreferentzia. Lehenengo txanda honetan 9 irakasleren saioak grabatu dira, bakoitza bi orduko iraupenekoa. Gure hipotesi eta galderen erantzuna bilatze aldera, hizkuntza-irakasgaiak albora utzi eta hainbat motatako irakasgaiak hartu ditugu aintzat.

1. taula. Grabatutako saioak

Maila	Arloa	Ikastetxeak
LH5	Euskara/Ingurunea	A, B
LH5	Gorputz Hezkuntza	A, B
DBH1	Gizarte Zientziak	A
DBH1	Matematika	B
DBH2	Gorputz Hezkuntza	A, B
DBH2	Matematika	C

2.3. Prozedura eta ahozko jarduerak ezaugarritzeko irizpideak

Lehendabizi, saioen grabazioa egin da; ondoren, grabazio horiek aztertu dira eta lehenengo ezaupide bat egin da, ahozko euskararen erabilera ezberdinak identifikatzeko. Hiru adierazle-multzo edo ezaugarritze-mota erabili ditugu horretarako:

1. Erabilera-testuinguruaren azterketa: ahozko hizkuntza noiz eta zertarako erabiltzen den ezagutu nahi izan dugu. Alde batetik, irakasgaien izaera praktikoak edo teorikoak ahozko hizkuntzaren erabilera-aukeretan eragina duen jakin nahi izan dugu; bestetik, erabilera formalak eta ez-formalak sortzen diren uneak identifikatu nahi genituen. Horrez gain, gaztelania noiz erabiltzen den ezagutu nahi genuen. Azkenik, irakasgaietan gailentzen diren ahozko testu-generoak zeintzuk diren identifikatu nahi izan dugu. Erabilerari dagokionez, Bajtini (1984) jarraituta, batzuk genero primarioak ditugu, hau da, eguneroko berbazko hitz-truke komunikatibo espontaneoak, eta beste batzuk genero sekundarioak; esate baterako, irakasgaietan erabiltzen diren testu-genero egituratuak. Horrela, beraz, eskolan gauzatzen diren bi elkartruke komunikatibo-mota horietan jarri dugu arreta.
2. Jarduera didaktikoaren karakterizazioa: bigarren ezaugarritze honetan, irakasgaiak helburu duen irakaskuntza-objektua nola aurkezten den eta hura nola kudeatzen den ezagutu nahi izan dugu, bereziki hizkuntza erabiltzeko moduari dagokionez, besteak beste, keinuen eta hizkuntzaren erabileraren artean lotura egin behar duela uste dugulako. Horretarako, keinu didaktikoak aztertu eta horietatik oinarritzeko lau hauetan (ik. Aeby & Dolz, 2008) jarri dugu arreta: gailu didaktikoaren abiatzea, ikaskuntzaren erregulazioa, instituzionalizazioa eta memoria didaktikoari eragitea. Gure kasuan, nolahi ere, ez dugu egin aipatutako egileek egin ohi duten saioen sinopsia; horren ordez, saioen makroegitura edo atal nagusiak hartu ditugu aintzat.
3. Irakaslearen esku-hartzearen estiloaren azterketa: grabazioak egin bitartean, irakas-estilo ezberdinak zeudela ohartuta, hau ere gure adierazleen artean sartzea erabaki genuen. Askotariko sailkapenak proposatu izan dira irakas-estiloak eta irakasle-ikasle arteko harremanak aztertzeko, baina gure kasuan oinarritzeko

batetik abiatu gara, Lippitek eta Whitek (1943) proposatutakotik: autoritarioa, liberala edo *laissez-faire* tankerakoa, eta demokratikoa.

2.4. Irakasleen prestakuntza

Grabazioak aztertuta, saioen ezaugarritze orokorra egin zen eta irakasleen prestakuntzarako saioak diseinatu ziren. Saio horietan zehar, alde batetik, hizpide ditugun alderdiei erreparatzeko fitxak prestatu eta landu ziren. Bestetik, grabazioen azterketa egin zen irakasleekin batera, bai nork bere jarduerari behatzeko (autokonfrontazioa) zein lankideen jarduerari eta egiteko moduari behatzeko (konfrontazio gurutzatua). Lanketa horren helburua zen ahozko komunikazioan eragiten zuten praktika onak identifikatzea eta beharrezkoa zenean irakasleen jardunetan eraldaketa bideratzea. Halaber, gogoetaren ondorioz eraldaketa horren berri emateko moduko adierazle batzuk proposatu ziren bigarren fasean egingo zen grabazioari begira. Prestakuntza-saio horietan, grabazioetan borondatez parte hartu zuten irakasleez gain, ikastetxeko gainontzekoek ere hartu zuten parte.

3. Emaitzak

3.1. Lehenengo ezaugarritzea

Gure galderei erantzuteko orduan aurkitu genuen lehenengo arazoa irakasgai praktikoen eta teorikoen arteko mugak bereiztea izan zen. Argitze aldera, zenbait adierazle baliatu genuen 2. taulan ageri den ezaugarritzea egiteko.

2. taula. Irakasgaiak izaeraren arabera

Adierazleak	Irakasgai teorikoak	Irakasgai praktikoak
Curriculumeko helburuak	Helburuei erantzuteko jarduera teoriko eta praktikoak proposatzen dira gaika antolatuta. Ikuspegi eraikitzailea nabari da jarduera batzuetan.	Bereziki, praktikan eta ekintzan oinarritzen dira. Jolasen bidez edo egoera ludikoak sortuta lantzen da gorputz-dinamika edo/eta sormena. Ikusmiran diren helburuak: ondo pasatzea, tentsio egoeretatik askatzea, gorputza eta artea lantzea, sorkuntza...
Espazioa	Ikasgela, batez ere.	Gimnasioa, patioa, plastika edo musika gela...
Material eta baliabide didaktikoak	Testu-liburua, koaderno edo orriak, sareko tresna didaktikoak barne (arbel digitala, Moodleren erako plataformak, EKIk ⁽¹⁾ eskaintzen dituenak...).	Kirol-tresnak, musika-tresnak, margoak, koaderno edo orriak...

Adierazleak	Irakasgai teorikoak	Irakasgai praktikoak
Formaltasun-maila	Handia. Batez ere curriculumeko edukiak garatzeko orduan.	Txikia, bereziki jardueretan.
Elkarrekintzaren kudeaketa	Irakasleari lotuagoa (irakasleak berak bideratzen du partaidetza gehienetan).	Irakaslearengandik askeagoa (jarduerak berak bideratzen du partaidetza).
Elkarrekintzaren maiztasuna	Txikiagoa. Irakaslearen erregulaziora mugatua.	Handiagoa hainbat jardueratan: jolasa, entrenamendua, sorkuntza...
Esku-hartzea jardueretan	Handia. Jardueren aurkezpena, ekin-tza eta zuzenketak egiteko uneetan bereziki.	Txikia. Jardueren zuzenketak, ez oso sistematizatuak.
Irakasgaiak	Hizkuntza, Ingurunea eta Matematika.	Gorputz Hezkuntza, Musika eta Plastika.

⁽¹⁾ EKI: Ikastolen Elkarrekin ekoiztutako derrigorrezko hezkuntzako ikasmaterialak.

Sailkapen horretatik abiatuta, ahozko hizkuntza bereziki zein unetan eta zertarako erabiltzen den jakin nahi izan dugu eta kasu bakoitzean gertatzen diren erabilera-une esanguratsuenak identifikatu ditugu (3. taula).

3. taula. Ahozko hizkuntzaren erabilera-une esanguratsuenak

Irakasgai teorikoak (Hizkuntza, Ingurunea eta Matematika)	Irakasgai praktikoak (Gorputz Hezkuntza, Musika eta Plastika)
<ul style="list-style-type: none"> • Irakaslearen galderak. • Irakaslearen kontsigna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Irakaslearen galderak. • Irakaslearen kontsigna. • Jolas/kirol jarduera uneak.
<p>Irakasleen esku-hartzeagatik edo ikasleengandik sortutako egoeretan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakasleari galdetu edo erantzuteko. • Talde handian zuzenketak egiteko. • Talde handian azalpenak emateko. • Talde txikian jarduera kudeatzeko: usteak adierazteko, azaltzeko, negoziatzeko, ondorioztatzeko. 	<p>Irakasleen esku-hartzeagatik edo ikasleengandik sortutako egoeretan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakasleari galdetu edo erantzuteko. • Talde txikian, jolas/kirol jardueran: deiak, azalpen laburrak, instrukzioak, emozioak, jardueraz kanpoko elkarriketa gaiak (pertsonalak) • Talde handian azalpenak emateko.

Denbora zehatzak neurtu ez ditugun arren, oro har, ikusi dugu irakasgai teorikoetan gehienbat irakasleak duela hitza, bereziki kontsignak eman eta galderak egiteko orduan; izan ere, sortzen den berbazko elkartrukea batik bat irakaslearen esku-hartzearekin lotuta dago. Une horietatik kanpo, irakasgai praktikoetan gutxiago entzuten da irakaslearen ahotsa; ikasleen ahotsak, aldiz, pisu handiagoa hartzen du, esaterako, jolas eta kirolei loturiko jardueretan ari direnean. Erabiltzen den hizkuntzari dagokionez (eus-

kara ala gaztelania), nagusiki euskara erabiltzen bada ere, irakaslea aldentzen denean gaztelania erabiltzeko joera nabari da kasu bietan. Bestalde, irakasgai teorikoetan zein praktikoetan sortzen dira erabilera formaletarako eta ez-formaletarako uneak. Erabilera formala zuzenean lotuta dago arlo horren ikaskuntza-prozesua bideratzeko sortzen diren ekintzekin eta batik bat irakasleak kudeatzen dituen egoerekin. Antzeman da ikasleek gaztelaniara jotzen dutela jasotako kontsigna ulertzen ez dutenean, eta horrelakoetan ikaskideei galdetzen dietenean. Testuinguru informalak aurkitu ditugu, esaterako, irakaslea urruntzen denean, berdinen arteko komunikazioan, eta ekintzetan azaleratzen diren arlotik gaindiko gaietan: adibidez, emozioekin lotutako uneetan (haserre, urduritasuna, taldeak animatzeko...). Egoera informal horietan gaztelaniaren agerpena gertatzen da; halaber, gaztelania antzeman da jarduerak hasi aurretik eta ondorengo uneetan, ikasleak beren artean talde txikian hizketan ari direnean, esaterako, irakaslea gelan sartu aurretiko momentuetan, beren arteko kontuak kontatzeko. Ikasleen eztabaida-uneetan ere gaztelania agertzen da.

Irakasgai ezberdinetan erabiltzen diren ahozko testu-generoei dagokienez, Dolzek, Noverrazek eta Schneuwlyk (2001) egiten duten sailkapena abiapuntu hartuta, ohikoak diren komunikazio-formak identifikatu ditugu (4. taula).

4. taula. Irakasgaietan gailentzen diren testu-generoak

LH	DBH	Testu-genero nagusiak
Natura, Gizarte eta Kultura, Ingurunearen Ezaguera	Gizarte Zientziak, Geografia eta Historia	Azalpena: azalpen zientifikoa, ariketaren ebazpena. Narrazioa: kontakizun historikoa, kronika, gertaera baten kontaketa. Argudiatzea: lan baten aurkezpena/defentsa, mahai-ingurua.
	Naturaren Zientziak (Biologia eta Geologia; Fisika eta Kimika)	Azalpena: azalpen zientifikoa, ariketaren ebazpena. Egintzen eta prozesuen deskribapena: buruketaren ebazpena, kasuaren eta eragiketaren deskribapena. Argudiatzea: lan baten aurkezpena/defentsa, mahai-ingurua.
Gorputz Hezkuntza	Gorputz Hezkuntza	Portaeren erregulazioa: jolas-arauak, jarduera arauak... Azalpena: gai baten ahozko aurkezpena.
Matematika	Matematika	Azalpena: azalpen zientifikoa, txostena. Egintzen eta prozesuen deskribapena: buruketaren ebazpena, kasuaren eta eragiketaren deskribapena. Argudiatzea: lan baten aurkezpena/defentsa, mahai-ingurua.

Prestakuntza-saioretan oinarritzko kontzeptuak irakasleekin landu eta haien laguntzarekin erabiltzen diren testu-generoak identifikatu dira. Ikusten den bezala, irakasgai guztietan erabiltzen dira ahozko testu-generoak, nahiz eta berariaz lantzen ez diren;

hau da, ikasleei eskatzen zaien eginkizun bat den arren, testu horien lanketa irakasgai horietatik kanpo geratzen da normalean. Horregatik, informazio hau oso baliagarria da hizkuntzaz kanpoko irakasgaietan erabiltzen diren komunikazio-forma horietan eragiteko.

3.2. Bigarren ezaugarritzea

Kontuan hartuta irakasgai teoriko eta praktikoen artean dagoen aldea, keinu didaktikoen erabilerari erreparatzeko orduan, aintzat hartu genituen grabatutako irakasgai praktikokoak (Gorputz Hezkuntza) alde batetik, eta teorikoak bestetik (gainontzeko irakasgaiak) (5. taula).

5. taula. Keinu didaktikoen erabilera

GAILU DIDAKTIKOAREN ABIATZEA	
Gorputz Hezkuntza	Bestelakoak
Ahozko diskurtsoa nagusi. Kontsigna laburrak eta ekintzara bideratuta. (Salbuespena proiektu batean murgildutakoak)	Ahozkoa eta idatzizkoa euskarri. Testu-liburuak edo material didaktikoak agintzen du, oro har. Memoria didaktikoa eta marko sozial partekatua eraikitzeke galderak. Ekintzara bideratutako kontsignak.
IKASKUNTZAREN ERREGULAZIOA	
Gorputz Hezkuntza	Bestelakoak
Jarduerari lotutako erregulazioak, bereziki 3 egotira hauetan: a) Kontsigna osoa eman ez delako; b) ikasleek ulertu ez dutelako; c) jarduera oker egiten ari direlako.	Jarduerari lotutako erregulazioak. Kasuren batean hizkuntzarena.
INSTITUZIONALIZAZIOA	
Gorputz Hezkuntza	Bestelakoak
Jardueren dinamikan, murgilduta dauden egoeretan ez dago instituzionalizaziorik. Salbuespena proiektu edo gai konkretu bat lantzen den kasuetan.	Jardueren zuzenketak egiten direnean agertzen da. Saioaren amaieran ez dago instituzionalizaziorik.
MEMORIA DIDAKTIKOARI ERAGITEA	
Gorputz Hezkuntza	Bestelakoak
Ekartzen da memoriara zein kirol egiten ari diren.	Saioaren hasieran batez ere.

Keinu didaktikoen azterketetan (Aeby & Dolz, 2008), oro har, fokua irakaskuntzaren objektuan jarri izan da, baina ikerketa honetan ikusi dugu keinu horiek lotura estua dutela ahozko hizkuntzaren erabilerarekin eta haien bidez eragin daitekeela komunikazioaren alderdian. Ikusi dugu, adibidez, gailu didaktikoa abiatzeko uneak aukera

ezin hobe eskaintzen duela ikasleen ahozko adierazpenean eragiteko, aldi berean, esate baterako, memoria didaktikoa aktiba daitekeelako ikasleen ahozko komunikazioa baliatuta, dela lehendik ikasitakoa labur azaltzeko eta gogorarazteko, dela gaiari buruzko aurreikuspenak adierazteko.

Bestalde, behatutako saioetan, jarduera didaktikoa, oro har, ekintzan oinarritzen da, eta ez horrenbeste ezagutzaren eraikuntzan: irakasleek bereziki nabarmentzen dute beren kontsignen bitartez zer egin behar duten ikasleek eta hori egiteko zeri erreparatu behar dioten edo zein tresna baliatu behar duten; batzuetan, ikasleen memoria didaktikoa aktibatzen dute galderen bitartez eta galderen erantzunak borobilduz osatzen dute beren diskurtsoa irakasleek. Hala eta guztiz ere, faltan sumatu dira, oro har, ekintzaren zergatia eta ikasleen parte hartzea gailu didaktikoaren abiaburu horretan; alegia, irakaslea uneak eskatzen dituen erregulazioetara mugatzen da, oro har (zailtasunak konpontzeko, zalantzak argitzeko, jardueraren zuzenketak egiteko...). Esan daiteke, beraz, ezagutza eraikitzeke erregulazioak baino gehiago, jarduerari lotutako erregulazioak direla.

Instituzionalizazio-keinuari dagokionez, agertzen da bereziki arlo teorikoetan, eta, oro har, jardueraren baten zuzenketak egin ondoren. Oso lotuta dago emaitzari, ez, adibidez, ikaskuntza-prozesuari edo/eta ikaskuntzaren zentzuari (nahiz eta salbuespenak badiren).

3.3. Hirugarren ezaugarritzea

Goian esan bezala, ezaugarritze honetarako Lippiten eta Whiteren (1943) sailkapena izan dugu abiapuntu, baina ahozko adierazpenean fokua jarrita. Grabazioen behaketan garbi ageri dira hiru egiteko modu orokor eta prototipiko horiek.

Oro har, arloetan ikasleen ahozko adierazpena garatzen laguntzeko aukerak egon badaude, baina gutxitan ematen zaie hitza ikasleei. Egoera hori nabarmenagoa da estilo autoritarioa erakusten duten irakas-jardueretan; kasu horietan saioak zereginak betearaztera bideratuta daude nagusiki, irakasleak horretarako jarraibide zehatzak eta azalpenak ematen dituelarik. Estilo monologalarekin (Beacco *et al.*, 2010) bat datorren irakasteko era honetan irakasleak eta, ondorioz, ikasleek ere, galde-erantzun jokoan egituratzen dute beren diskurtsoa, baina Beaccok eta bestek (2010) diotena ageri da, alegia, irakaslearen galderak haren arrazoibidea indartzera bideratuta daudela eta ez ikaslearekin debate zabala izatera. Bestalde, entzute pasiboa (esaten dena entzuten du, baina ez du parte hartzen komunikazioaren elkartrukean, nahiz eta beharrezkoa denean balia dezakeen aditutakoa) eta hutsala (ez du arretarik jartzen, ez du aditzen, nahiz eta ikaskideren bat edo irakaslea hizketan ari den) nabari dira ikasleengan.

Laissez-faire irakas-estiloan, aldiz, irakasleak proposamenak egin edo jarraibide orokorrak ematen ditu eta ikasleak beren kasa hizketan uzten ditu; irakaslea arduratzen da batez ere ekintza betetzen dela ziurtatzeaz; kasu horretan ere entzute hutsala eta pasiboa dira ikasleengan nagusitzen direnak. Estilo monologetik urruntzeko ahalegina izan daitekeen arren, irakasle-ikasleen arteko komunikazioa ondo egituratu gabekoa da eta urruti geratzen da ezagutzak eraikitzetik.

Estilo demokratikoa ere identifikatu dugu grabazioetan. Beacock eta bestek (2010) proposatutako elkarrizketa dialogalarekin alderatu daiteke neurri batean, irakasleak ikasleen ulermena eraldatzeko eta hizpide denaren esanahia negoziatzera bideratutako jarduerak nabari baitira; elkarrekintza sustatzeko esku-hartzeak egiten ditu irakasleak eta ondorioz, ikasleen parte hartzea eta ahozko komunikazioa bultzatzen da. Adierazgarria da haien ekoizpenaren nolakotasuna: ikasleak hipotesiak eraikitzen ditu, egoerak deskribatzen ditu, iritziak eta azalpenak ematen ditu, adibideak eskaintzen ditu eta bere usteak eta zalantzak adierazten ditu. Ekoizpena ez da mugatzen ariketaren ebazpen-erara edo zuzenketara, edo irakasleak egindako galderari erantzutera. Ikasleen ezagutzak aktibatzen dira irakasleak egiten dituen galderen edo proposatutako jardueren bitartez, eta testuinguru horretan irakasleak ikasleen hitza kudeatzen du. Kasu honetan entzute aktiboa nagusitzen da ikasleengan, hau da, entzuten du, aditzen du, informazioa bereganatzen du eta modu aktiboan hartzen du parte komunikazioaren elkartrukean.

Hirugarren ezaugarritze horretatik atera dugun ikasketa edo konstatazio nagusia da gelan gauzatzen diren ahozko komunikaziorako aukeretan arloak berak baino eragin handiagoa duela irakas-estiloak eta saioa bideratzeko moduak, alegia, irakasleak irakas-kuntza irudikatzen duen moduak; irakaslearen irakas-estiloa kooperatiboagoa denean, aukera gehiago agertzen dira ahozko adierazpenerako.

3.4. Konfrontazio-saioak eta prestakuntzaren ondorengo erabakiak

Aurretik esan dugun bezala, behaketaz gain, irakasleen prestakuntza izan da proiektu honen garrantzizko zutabe bat, behaketan, analisisan eta gogoetan oinarritua. Prozesu horretan, irakasle-taldean egindako hausnarketa izan da garrantzizkoena: hain zuzen, kontzientzia txikia dagoela hizkuntzaren erabileraren eta hizkuntzarekin egiten denaren gainean. Oro har, irakasleak hizkuntzaren erabilerak arloan duen garrantziaren kontzientzia falta du, eta hizkuntzaren arloa beste guztietatik bananduta ikusten du (berezi DBHn); halaber, hizkuntzaren lanketak gainontzeko arloentzat lan erantsi bat eta denbora gehiago behar izatea dakarrela azpimarratzen da eta irakasleen artean adostasun eza agertzen da hizkuntzarekiko ardura-hartzeari dagokionez. Nolanahi ere, prozesuan egindako lanketan eta gogoetan oinarrituta irakasleek erabiltzen dituzten estrategia emankorrenak aintzat hartu eta ikerketaren 2. fasean zehazkiago aztertu eta garatuko dira. Horrela, aurrera begira aldaketaren berri ematea ahalbidetuko diguten adierazle hauek adostu dira:

- Ikasle-irakasle harremanekin lotutako alderdiak:
 - . Espazioaren antolaketa: egingo den jardueraren arabera izango dela ziurtatu.
 - . Gelako arau sozialak finkatu:
 - Ahozko adierazpenerako uneak sortzea eta kudeatzea.
 - Hitza hartzeko arauak adostea ikasleekin.
 - Ikasle guztiei hitza hartzeko aukerak eskaintzea.
 - . Harreman afektiboak zaintzea.
 - . Irakasle-ikasle harreman dialogala bultzatzea: ezagutzak eraikitzen bideratutako jardueretan indarra jartzea.

- Gailu edo saio didaktikoarekin lotutako alderdiak:
 - . Egin beharrekoa (kontsigna) ondo azaltzea ikasleei eta ziurtatzea ondo ulertu dutela egin beharrekoa edo proposatzen zaiena: egin beharrekoa birformulatu, ikasleei ere birformulatzeko eskatuz, arbelean idatziz...
 - . Memoria didaktikoa aktibatzeneko estrategia gehiago erabiltzea eta bereziki aprobetxatzea saioaren hasierak eta amaierak, adibidez, aurreko gaiaren azalpena eskatzeko, edo saioan ikusitakoa laburtzeko.
 - . Erregulazio-keinuak erabiltzea ahozko hizkuntzaren erabileran eragiteko. Adibidez, bai/ez erako erantzunak eskatzen dituzten galderak saihestea eta erantzun luzeak eskatzea.
 - . Testu-generoa aintzat hartzea: horrela, adibidez, haien azalpenetan edo ikasleei testu bat sortzeko eskatzen dietenean, haren oinarritzko ezaugarri batzuk aintzat hartzea.

4. Ondorioak

Dagoeneko aipatu dugun bezala, atera dugun ondorioetako bat izan da ahozko hizkuntzaren presentzia eta ahozko komunikazioan eragiteko aukerak oso lotuta daudela jarduera didaktikoak bideratzeko moduarekin eta irakas-estiloarekin, eta egoera komunikatiboak maizago ageri direla ezagutzak modu kooperatiboan eraikitzen direnean.

Oro har, eskolan ahozko hizkuntzaren erabilera hobeto ustiatzeko tartea oraindik badagoela ikusi dugu, eta ezaugarritze ezberdinen bidez, irakasleen prestakuntzan kontuan hartu beharko liratekeen zenbait gako ere identifikatu dugu. Garrantzizkoenak, hauek: a) eskolan berbazko elkarrekintza formaletarako zein ez-formaletarako uneak daude; b) irakasgai guztietan agertzen dira komunikazioari lotutako erreferentziatzko praktika sozial kokatuak edo testu-generoak; c) keinu didaktikoa edozein dela, mintzamenean eragin daiteke haren bitartez; d) irakasleen praktiken behaketa oso emankorra da haien prestakuntzarako.

Eskolan berbazko elkarrekintza formaletarako zein ez-formaletarako uneak daude, baina, gainera, irakasgai teoriko zein praktikotuan ere badaude aukerak hizketa-mota bat edo bestea lantzeko; arlo bakoitzaren barruko jarduera kudeatzeko moduak baldintzatzen du elkarrekintza komunikatiborako sortzen diren aukerak. Alde horretatik, beraz, irakasgaiaren praktikotasunari lotuta egiten genuen hipotesia ez dela betetzen ikusi dugu, arloak eta irakasgaiaren teorikotasun-praktikotasun mailak ez baititu baldintzatzen ahozko hizkuntza erabiltzeko aukerak, ezta hizketa-motaren nolakotasuna ere (formala/ez-formala). Arloa edozein delarik, ahozko komunikazioa lantzeko aukerak sortzen dira, bai elkarrekintza espontaneo bidez, baita komunikazio-egoera kokatuen bidez ere (testu-generoak erabiltzeko orduan, esate baterako). Testu-generoa hizkuntza-irakasgaietan ez ezik beste irakasgaietan ere aintzat har daitekeela ikusi dugu, oso agerikoak baitira eta nahiko finkatuta baitaude. Haien erabilerari buruzko oinarritzko nozio batzuk lagungarriak dira hizkuntzakoak ez diren irakasleek ere komunikazio-forma horien lanketan lagun dezaten. Halaber, keinu di-

daktikoen eta hizkuntzaren erabileraren arteko lotura oso estua dela ikusi dugu; neurri handi batean, beraz, keinu horietan oinarrituko dira ikasleen ahozko adierazpena aberasteko estrategiak, haien instituzionalizazioa lortzeko bide bezala, alegia. Alde horretatik, beraz, keinu didaktikoak diziplinaren edo materiaren zerbitzura ez ezik hizkuntzaren zerbitzura ere badaudela ikusi dugu. Irakasleen praktiken behaketaren eta prestakuntzaren garrantzia eta efektua ere egiaztatu dugu. Prestakuntza-prozesuan zehar egindako konfrontazio-eraketak ez dira baliagarriak izan soilik hizkuntzarekiko erregulazioak bideratzeko, saioak bideratzeko eran ere eragiten baitute, oro har. Elkarrekin egindako gogoeta funtsezkoa izan da horretarako, eta ikusi dugu zein garrantzizkoa den irakasleen beharretara egokitutako prestakuntza eskaintzea eta prestakuntzaren bidez eskolako irakasle-taldean eragitea, betiere ikastetxe barrutik egindako gogoetatik abiatuta. Era berean, ikusi dugu ahozko hizkuntzaren erabileraren kasuan, eskola barruan alde bikoitzeko norabidea izan behar dugula kontuan ahozko hizkuntza lantzeko estrategia didaktikoak garatzeko orduan: berbazko elkarrekintza-egoeak eta testu-genero egituratuak ekoizpenak. Ikusi dugu, baita ere, irakasgai guztietan daudela ahozkotasunari elkarrekintza gisa zein testu-genero formal gisa heltzeko aukerak eta baita arloen arteko lankidetzarako aukerak ere. Horregatik, hizkuntza bitarteko moduan aintzat hartzeaz gain, berariaz landu beharreko objektua ere badenez gero, ikusmiran izan behar genuke hizkuntzakoak ez diren eta hizkuntzakoak diren irakasgaien arteko elkarlana, azken batean, hori izan behar baita hezkuntza eleaniztun baten eredu integratu eta integrala lortzeko bidea.

Artikulu honetan labur bildu dugu halaberharrez gure proiektuaren lehenengo fasean egindako ibilbidea. Jarraipen gisa, bigarren fase batean berriz grabatu dira irakasleen irakas-jarduerak, ikusteko zenbateraino izan diren eraginkorrak prestakuntza-aldian landutako alderdiak. Jakin badakigu oraindik asko dagoela sakontzeko guk hona ekarri ditugun alderdietan zein ahozkoa irakasteko erabiltzen diren tresna didaktikoen inguruan, baina, alde batetik, egindako bideari esker hobeto ezagutu dugu eskolan egiten dena eta egin daitekeena eta, bestetik, ikerketan sakondu nahi duenari helduleku garrantzitsu bat eskaini diogulakoan gaude.

Erreferentziak

- Aeby, D. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement / apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (arg.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (83-105. or.). Brusela: De Boeck.
- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriando, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182.
- Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 91-115.
- Bajtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Bergarako Udala (2015). *Euskararen kaleko erabileraren neurketa*. Bergara. Argitaratze-ko aurkeztutako eskuidatzia. https://www.bergara.eus/sites/default/files/orrialde-eranskin/euskararen_kaleko_erabilera_2015_behin_betiko_txostena.pdf helbidetik eskuratua.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación escuela*, 45, 21-31.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques (vol. II, 3e/4e)*. Brusela: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Saila (2016). VI. *Inkesta soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8569/VI_Inkesta_Soziolinguistikoa_EAE.pdf?1476439692 helbidetik eskuratua.
- Fillietaz, L. & Plazaola-Giger, M.-I. (2004). Oralité et cadrage des activités en classe d'immersion. Une approche praxéologique. In A. Rabatel (arg.), *Interactions orales en contexte didactique* (143-166. or.). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Garcia-Azkoaga, I. M. (2002). Hizkuntza eta curriculumeko beste arloak. *Hik Hasi*, 8, 79-84.
- Garcia-Azkoaga, I. M., Imaz, A., Diaz de Guereñu, L. & Alegria, A. (2010). Ahozko-ahozko irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan. *Tantak*, 22(1), 7-42.
- Garcia-Azkoaga, I. M. & Zabala, J. (2015). Plurilingüismo e interacción en la escuela: nuevas herramientas para un análisis sociolingüístico. In I. M. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (61-78. or.). Bilbo: UPV/EHU.
- Gartzia, J. (2008). *Ahozko komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua*. Irun: Alberdania.
- Larringan, L. M. (2007). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta. In I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza* (86-96. or.). Bilbo: UPV/EHU. <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza-helbidetik-eskuratua>.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1943). The «social climate» of children's groups. In R. G. Barker, J. S. Kounin & H. F. Wright (arg.), *Child behavior and development: A course of representative studies* (485-508. or.). New York: McGraw-Hill.
- Rispail, M. (2003). Ikasgelan hitz egin eta ahozko hizkuntza irakatsi. In Ikastolen Elkar-*tea* (arg.), *X. Jardunaldi pedagogikoak: Ahozko-ahozko irakaskuntza. Ahozko-ahozko irakaskuntzaren garrantzia eta lanketa curriculum integratuan* (75-86. or.). Zarautz: Itxaropena.

- Sainz, M. (2010). Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua –euskara–) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües. *Ikastaria*, 17, 221-266.
- Sainz, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2010). Ahozko hizkuntza lantzen: Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino. *Hik Hasi*, 25, 6-13.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Aebly-Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales-Cordeiro, G., Gagnon, R. & Jacquin, M. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Soziolinguistika Klusterra (2013). *Bergarako nerabeen ahozko jardunean euskara bultzatzeko egitasmoa. Diagnostiko fasea: Bergarako nerabeen hizkuntza-erabilera formala eta informala*. Barne-dokumentua. https://issuu.com/skluster/docs/bergarako_nerabeak_eta_euskarazko_a_helbidetik_eskuratua.
- Thevenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrise (arg.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (47-70. or.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Ortega, A., Urla, J., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Uranga, B. (2015). Linguistic identity among new speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 12, 85-105.
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glo-sas Didácticas*, 12, 113-120.
- Zabala, J. & Ayerza, M. (2011). Tolosa: gazteen ahozkotasunaren laborategi (I). *Euske-ra*, 55(2), 671-693.

Aurkibidea / Índice

- 11 Aitzinsolasa
- 13 Prólogo
- 15 Testu-corpusen informazio morfosintaktikoaren etiketatze automatikoa
hizkuntz ezagutzan oinarrituz: zenbait arazo, hainbat erronka
ITZIAR ADURIZ, JOSE MARI ARRIOLA
- 31 Bertsolaritzaren genealogia subalternoak
LUZIA ALBERRO, K. JOSU BIJUESCA
- 47 Euskal hiztun berri gazteak muda-prozesuan: ekintza-ikerketa baten
behinbehineko emaitzak
ESTIBALIZ AMORRORTU, ANE ORTEGA, JONE GOIRIGOLZARRI
- 63 Garaziko euskararen azterketa diafasikoa
ALEXANDER ARTZELUS MUXIKA
- 81 Berridazketak Sarrionandiaren poesian eta Saizarbitoriaren *Egunero hasten
delako* nobelan: hurbilpen genetiko bat
MIKEL AYERBE SUDUPE
- 95 Somorrostro, mendebaldeko euskararen muga
GOIO BAÑALES, MIKEL GORROTXATEGI
- 113 Euskara sasoian? Euskararen sozializazioa Gasteizko
pilota-elkarte batean
IÑIGO BEITIA
- 127 Euskal hiztun natiboak, ez-natiboak eta hitanoa
GARBIÑE BEREZIARTUA ETXEBERRIA, BEÑAT MUGURUZA ASEGINOLAZA
- 141 Lingüística Histórica: estado actual
LYLE RICHARD CAMPBELL
- 163 Lenguas y sociolingüística en el interior del País Vasco en el siglo XIX:
testimonios del Archivo Zavala
BRUNO CAMUS BERGARECHE, SARA GÓMEZ SEIBANE

- 177 Les verbes psychologiques du basque : typologie et diachronie
DENIS CREISSELS, CÉLINE MOUNOLE
- 195 Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren
didaktikan
LEIRE DIAZ DE GEREÑU LASAGA, ITZIAR IDIAZABAL GORROTXATEGI, LUIS MARI
LARRINGAN ARANZABAL
- 209 Zentsura-ikasketak gaur egun: aplikazioa euskal literaturan
AMAIA ELIZALDE ESTENAGA
- 223 Azentuazioaren eremu sintaktikoak mugatzen
ARANTZAZU ELORDIETA
- 237 Sintaktikoki etiketatutako euskarazko corpus historikoa
eraikitzen
AINARA ESTARRONA, IZASKUN ETXEBERRIA, RICARDO ETXEPARE, MANUEL
PADILLA-MOYANO, ANDER SORALUZE
- 253 Ahozkotasanaren didaktika ikuspegi dialektikotik abiatuta
AINHOA EZEIZA, JAVIER ENCINA
- 267 Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako
INES M. GARCIA-AZKOAGA, OLATZ BENGOETXEA, JOSUNE ZABALA
- 283 El corónimo navarro *Salazar / Zaraitzu*: origen y desarrollo de su doble
denominación
ROBERTO GONZÁLEZ DE VIÑASPRE
- 295 *Fontes Linguae Vasconum*: orígenes y documentos para una Historia
del Euskara
JOAQUÍN GORROCHATAGUI
- 315 Euskal literatura itzuliaren historiografia bateraturantz
MIREN IBARLUZEA SANTISTEBAN
- 329 Basque among the world's languages: a typological approach
IVÁN IGARTUA
- 351 Familias vascohablantes: propuesta de definición desde la socialización
lingüística
PAULA KASARES
- 363 Formation linguistique de basque aux enseignants, pour un enseignement
bilingue à parité horaire au Pays Basque Nord
BEÑAT LASCANO
- 375 Eñaut Etxamendiren obra narratiboaren ekarpena euskal poetika erruralari
ITZIAR MADINA
- 391 Erdaretarako literatur itzulpena: zeharkako eta zuzeneko itzulpenaren arteko
muga lausoa
ELIZABETE MANTEROLA AGIRREZABALAGA

- 405 Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala?
IBON MANTEROLA
- 421 Enkarterriko PI-(h)aran/(h)uri motako euskal toponimoak
MIKEL MARTÍNEZ ARETA
- 437 Diachronical hypotheses accounting for synchronic variation: the case of the Basque particle *ote*
SERGIO MONFORTE
- 453 Jardueraren azterketa irakasleak prestatzeko bide: debatearen ikas-irakaskuntzaren adibidea
AROA MURCIANO EIZAGUIRRE, ARANTZA OZAETA ELORTZA
- 467 Hausnarketa zenbait euskal literatura-ikerketetz
MARI JOSE OLAZIREGI
- 485 Ahozko euskara *Kolegioko ikastresna* ikasmaterialean
ARGIA OLÇOMENDY
- 501 Euskararen postposizioak
JAVIER ORMAZABAL
- 517 Hitz-ordenaren eragina zenbait ezaugarri gramatikalen erabilera-maiztasunean
LUIS PASTOR
- 533 Differential D-marking on proper names? A cross-linguistic study
IKER SALABERRI
- 547 Externalization and morphosyntactic parameters in Basque
HISAO TOKIZAKI
- 561 XIX. mendeko Debagoieneko testuez zenbait argitasun: egiletasuna eta iturriak
OXEL URIBE-ETXEBARRIA
- 579 Euskarazko perpausik gabeko azpikonparazioak
LAURA VELA-PLO
- 595 Latinaren aurreko osagai indoeuroparra Euskal Herriko toponimian: bukaeran -(iz)amo duten leku-izenak
LUIS MARI ZALDUA

Izenburua/Título:

Fontes Linguae Vasconum 50 urte. Ekarpen berriak euskararen ikerketari/Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca

© Argitaratzaileak/Editores:

Ekaitz Santazilia, Dorota Krajewska, Eneko Zuloaga, Borja Ariztimuño

© Egileak/Autores:

Itziar Aduriz, Jose Mari Arriola, Luzia Alberro, K. Josu Bijuesca, Estibaliz Amorrortu, Ane Ortega, Jone Goirigolzarri, Alexander Artzelus Muxika, Mikel Ayerbe Sudupe, Goio Bañales, Mikel Gorrotxategi, Iñigo Beitia, Garbiñe Bereziartua Etxeberria, Beñat Muguruza Aseginolaza, Lyle Richard Campbell, Bruno Camus Bergareche, Sara Gómez Seibane, Denis Creissels, Céline Mounole, Leire Diaz de Gereñu Lasaga, Itziar Idiazabal Gorrotxategi, Luis Mari Larringan Aranzabal, Amaia Elizalde Estenaga, Arantzazu Elordieta, Ainara Estarrona, Izaskun Etxeberria, Ricardo Etxepare, Manuel Padilla-Moyano, Ander Soraluze, Ainhoa Ezeiza, Javier Encina, Ines M. Garcia-Azkoaga, Olatz Bengoetxea, Josune Zabala, Roberto González de Viñaspre, Joaquín Gorrochategui, Miren Ibarluzea Santisteban, Iván Igartua, Paula Kasares, Beñat Lascano, Itziar Madina, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Ibon Manterola, Mikel Martínez Areta, Sergio Monforte, Aroa Murciano Eizaguirre, Arantza Ozaeta Elortza, Mari Jose Olaziregi, Argia Olçomendy, Javier Ormazabal, Luis Pastor, Iker Salaberri, Hisao Tokizaki, Oxel Uribe-Etxebarria, Laura Vela-Plo, Luis Mari Zaldua

© Argitaratzailea/Edita:

Nafarroako Gobernua/Gobierno de Navarra

Kultura eta Kirol Departamentua/Departamento de Cultura y Deporte

Vianako Printzea Erakundea-Kultura Zuzendaritza Nagusia/Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana

Lanak adituek berrikusi dituzte, itsu bikoitzeko sistemaren bidez/Los trabajos han sido revisados por pares doble ciego.

Diseinua eta maketazioa/Diseño y maquetación:

Kö estudio

Imprimaketa/Impresión:

Linegrafic

ISBN: 978-84-235-3561-3

LG/DL: NA 1438-2020

Sustapena eta banaketa/Promoción y distribución:

Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtsa/Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

Navas de Tolosa, 21

31002 Iruña/Pamplona

Tel.: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Fontes Linguae Vasconum 50 urte.

2019an 50 urte egin zituen Nafarroako Gobernuaren Vianako Printzea Erakundeak argitaratzen duen *Fontes Linguae Vasconum: studia et documenta* euskal hizkuntzalaritzako aldizkariak.

Horren gorazarre, liburu honek gaur egungo euskal hizkuntzalaritza- eta literatura-ikerketan zertan den erakutsi nahi du. Eskarmentu handiko ikertzaileek eta belaunaldi berriek bat egin dute argitalpen honetan, besteak beste, dialektologia, hizkuntzaren didaktika, filologia, gramatika teorikoa, hizkuntz tipologia, hizkuntzalaritza historikoa, itzulpengintza, literatura, onomastika eta soziolinguistika hizpide dituztela.

La revista de lingüística vasca *Fontes Linguae Vasconum: studia et documenta*, publicada por la Institución Príncipe de Viana del Gobierno de Navarra, cumplió 50 años en 2019.

En homenaje de la efemérides, este libro pretende dar cuenta del estado actual de la investigación en lingüística y literatura vascas. Investigadores de gran trayectoria y nuevas generaciones se reúnen en esta publicación para tratar, entre otros temas, sobre dialectología, didáctica de la lengua, filología, gramática teórica, tipología lingüística, lingüística histórica, traducción, literatura, onomástica y sociolingüística.

ISBN: 978-84-235-3561-3



9 788423 535613