

Fontes

Linguae Vasconum

50 urte. Ekarpen berriak

euskararen ikerketari

Nuevas aportaciones al

estudio de la lengua vasca

Jardueraren azterketa irakas-
leak prestatzeko bide: deba-
tearen ikas-irakaskuntzaren
adibidea

AROA MURCIANO EIZAGUIRRE,

ARANTZA OZAETA ELORTZA

Argitaratzaileak / Editores

Ekaitz Santazilia

Dorota Krajewska

Eneko Zuloaga

Borja Ariztimuño



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

Jardueraren azterketa irakasleak prestatzeko bide: debatearen ikas-irakaskuntzaren adibidea

Activity analysis as a way to train teachers: the example of debate teaching

AROA MURCIANO EIZAGUIRRE

Mondragon Unibertsitatea

aroa.murciano@alumni.mondragon.edu

ARANTZA OZAETA ELORTZA

Mondragon Unibertsitatea

aozaeta@mondragon.edu

JASOA: 2019/07/31 | BEHIN-BEHINEAN ONARTUA: 2019/09/06 | BEHIN BETIKO ONARTUA: 2019/12/04

LABURPENA

Ikerketa honen helburua da autokonfrontazio-egoeran irakasle-talde batek debate sozio-zientifikoaren ikas-irakaskuntzaren inguruan azaleratutako berbaldiak deskribatu eta ezaugarritzea. Horretarako, LHko 6. mailako 6 irakaslek ikerketa-formazio dispositibo batean, autokonfrontazio-egoeran, ekoiztutako berbaldiak aztertu ditugu. Ikuspegi sozio-diskurtsiboak eta ergonomia- eta lan-zientziek eskaintzen dituzten printzipioak abiapuntu hartuta, corpusaren edukiaren analisisa gauzatu dugu. Emaitzek argitara ekartzen dituzte irakasleek debate sozio-zientifikoaren ikaskuntza-irakaskuntzan dituzten estrategiak, zailtasunak eta erronkak.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the verbalizations generated in a self-confrontation situation as a training tool for Primary Education teachers when teaching socio-scientific debate. Content analysis has been carried out from the self-confrontations of six teachers from 6th grade Primary Education. This analysis is based on the theoretical and methodological frames of socio-discursive interactionism and ergonomics and work sciences. The results show the strategies, the problems and challenges verbalized by teachers in socio-scientific debate teaching.

Gako-hitzak: irakasleen prestakuntza; debate sozio-zientifikoa; irakasleen jarduera; ergonomia; lan-zientziak.

Keywords: teacher training; socio-scientific debate; teacher's activity; ergonomics; work sciences.

1. Sarrera

Gero eta nabariagoa da prestaketa-ereduetan pauso bat haratago joateko beharra. Ezagutza teorikoetan oinarritutako prestakuntza-dispositiboak labur geratu dira irakasleen prestaketa ahalbidetzeko, eta beharrezko ikusi da bide berriak urratzea (Shön, 1992). Azken urteetan, hizkuntzen irakaskuntzaren alorrean askotariko tresna teoriko, metodologiko eta didaktikoak sortu dira. Hala ere, egun ikasgeletan dagoen konplexutasunak askotariko erronken aurrean jartzen ditu hizkuntza-irakasleak, eta beharrezko bihurtu da praktikaren inguruko gogoeta sustatzen duten dispositiboak erabiltzea (Bronckart, 2007a).

Lan honetan, praktikaren inguruko gogoeta bultzatzeko ikerketa eta prestakuntzarako dispositibo bat jarri dugu martxan, eta egoera horretan sortutako berbaldiak ditugu aztergai. LHko 6. mailako 6 irakaslek debate sozio-zientifikoaren (Albe, 2009; Sainz Osinaga, Garro, Ozaeta, Azpeitia & Alonso, 2012) ikaskuntza-irakaskuntzan garatutako estrategiak, izandako zailtasunak eta erronkak identifikatu ditugu.

2. Marko teorikoa

2.1. Irakasleen prestakuntza: teoria eta praktika

Azken urteetan, irakasleen prestakuntzan bide berriak urratzeko beharra nabarmendu dute hainbat adituk (Bronckart, 2007a; Lussi & Muller, 2015; Plazaola *et al.*, 2015). Nóvoaren (2009) ustetan, ohiko prestakuntza-dispositiboak irakasle-profesiotik kanpo sortu izan dira, prestakuntza-prozesuak irakasleen errutina eta kulturatik urrun kokatu dira eta nekez sorrarazten dituzte bestela pentsatzeko eta jarduteko moduak.

Orain arte gailendu diren prestakuntza-ereduek izaera aplikazionista izan dute nagusiki (Shön, 1992). Horietan, lotura zuzena aitortu da gako teoriko-metodologikoen eta irakasleen praktikaren artean. Pentsatu izan da irakasleek jasotako printzipio teoriko-metodologikoak ikasgelako errealiterara modu zuzenean transposatu daitezkeela. Horren aurrean, Shönek (1992) azpimarratzen du bat-batekotasuna eta egokitze gaitasuna irakasle-lanbideari lotutako ezaugarriak direla. Meliefen, Tigchelaarren, Korthagenen eta van Rijswijken (2010) arabera, irakasle batek bi minututik behin erabaki bat hartzen du gelan. Beraz, irakasle-lanak erreprodukzioetik haratago dagoen ezagutza praktikoa (Shön, 1992) eskatzen du, eta egun ez da horrelakorik kontuan hartzen.

Prestakuntza-eredu horiei aurre egiteko, beharrezko ikusi da irakaslea erdigune duten ereduak sortzea (Clot & Faïta, 2000). Bide berri horiek praktika erreala dute abiapuntu, eta irakaslea jardueraren gaineko gogoeta egitera bultzatzen dute. Hori dela eta, printzipio teorikoek praktikaren konplexutasunean ulertzeko eta gauzatzeko aukera eskaintzen dute (Bronckart, 2007b).

Irakaslea sakonean eraldatzea nahi badugu, ikaskuntza-irakaskuntza ulertzeko eta jarduteko moduak eraiki eta berreraikitze guneak sortu behar dira. Horrek esan nahi du irakasleak haien egiteko moduen eta abiapuntu dituzten printzipioen inguruan eztabaidatzen jarri behar direla. Horrela, haien jarduera hobeto ezagutzeko, definitzeko eta birdefinitzeko aukera sortuko da, eta, aldi berean, sostengatzen dituzten printzipio teoriko eta metodologikoak definitu eta birdefinituko dituzte (Fillietz, 2006; Murciano, 2019).

2.2. Jardueraren azterketa: praktikaren inguruko gogoeta eraikitze espazioa

Ergonomiak eta lan-zientziek orain arteko prestakuntza-ereduen izaera aplikazionista gainditzeko lan-ildo berriak garatu dituzte. Askotariko lanbideetan jardun badute ere, irakasleen prestakuntza da langai izan duten alorretako bat. Lan preskribatuaren eta lan errearen arteko jauziaz mintzo dira haien proposamenen (Clot & Faïta, 2000), eta irakaslea jartzen dute eraldaketa-prozesuaren erdigunean. Jardueraren azterketa proposatzen dute gogoeta-prozesuak sustatu eta irakasleen ekintza hobeto ulertzeko bide.

Praktikaren inguruko gogoetak irakasleen egiteko modua elikatu dezake, eta hori genero eta estilo profesionalaren elkarreaginari esker gertatzen da (Clot & Faïta, 2000). *Genero profesionalak* lanbidea ulertzeko sozialki adostutako egiteko modu, jomuga eta arauak egiten die erreferentzia. Lanbidera hurbiltzen den edonor ekiteko topatuko dituen baliabide, zeregin eta jokatzeko moduen biltegia da, eta historikoki modu inplizituan (arau partekatu eta bizipenetatik) transmititu da. *Estiloa*, berriz, irakasle bakoitzak generoa bere egitea da, hau da, arau, jomuga eta egiteko moduak norberaren errealitate eta esperientzia espezifikotara egokitzea eta moldatzea. Irakasle lanaren eraldaketa bi elementu horien elkarreaginean dago. Irakasle bakoitzak eraikitako estiloa kontrastean jartzen da genero profesionalarekin; horrek genero profesionala berreraiki, elikatu eta osatzen du, eta, aldi berean, genero profesionalak estiloa berreraiki, elikatu eta osatzen du.

Irakasleen jarduera hitzetara ekartzeak ahalbidetzen du generoaren eta estiloaren berreraikuntza. Modu horretara, esperientzia birbizi, kontzientzia hartu, birdefinitu eta osatzeko aukera sortzen da, eta, aldi berean, egiteko moduak eta ezagutzak partekatu, eztabaidatu eta osatzen dira profesioko beste kideekin batera (Clot, 2005).

Ergonomiak eta lan-zientziek autokonfrontazio sinplea eta autokonfrontazio gurutzatua proposatzen dituzte jardueraren azterketa egiteko. Tresna horiek bideoa baliatzen dute ikasgelako errealitatea jaso eta irakasleak irudiekin eztabaidan jartzeko. Egoera horretan irakasleek haien egiteko moduak azaltzeko eta gogoeta egiteko guneak sortzen dira. Mota askotako autokonfrontazioak ditugu: 1) alokonfrontazioa: hirugarren pertsona baten grabaketa behatzea (Flandin, 2015); 2) autokonfrontazio

sinplea: nork bere gela-saioaren grabaketa behatzea (Theureau, 2010); 3) autokonfrontazio gurutzatua: profesioko kide batekin batera elkarren grabaketa behatzea (Clot & Faïta, 2000) eta 4) *enquête collaborative*: profesioko hainbat kideekin batera kideetako baten grabaketa behatzea (Lussi & Muller, 2015). Tresna horien erabilerak prozedura metodologiko zehatza du (Murciano, 2019), eta eraginkorrak izateko beharrezkoa izango da zorrotz jarraitzea.

2.3. Debate sozio-zientifikoaren ikas-irakaskuntza

Lan honetan, irakasleen prestakuntza testuinguru jakin batean kokatzen da, debate sozio-zientifikoaren ikaskuntza-irakaskuntzan, hain zuzen ere. Debate sozio-zientifikoak baditu hainbat bereizgarri. Testu-molde horren lanketak herritar kritiko eta ardurasuak hezte (Simonneaux & Simonneaux, 2005) du helburu. Gizarte-gai konplexuak jorratzen ditu, hau da, jendarteari eragiten dioten eta pil-pilean dauden gaiak dira, eta, ondorioz, debateko partaideak zuzenean inplikatzeko dira (Albe, 2009). Bestalde, gaien konplexutasunak hainbat diziplina kontrajartzea eskatzen du eta, hori dela eta, hizkuntzaren lanketa diziplinen lanketarekin uztartzen da (Matematika, Ekonomia, Ekologia, Historia eta abar).

Debatearen ikaskuntza-irakaskuntzari dagokionez, ahozko argudiaketa testu-genero konplexua dela pentsatu izan da, eta ez da Lehen Hezkuntzarako egokitzat hartu. Hala ere, jakin badakigu haurrak oso txikitatik gai direla haien iritzia adierazi eta argudiatzeko; beraz, ahozko argudiaketa Lehen Hezkuntzan garatu eta elikatu beharreko alderdia da (Dolz & Schneuwly, 1998).

Debatea ikasgelan lantzean, hainbat erronka dituzte irakasleek. Gizartean ohikoak diren debate-ereduek ideien dikotomizazioa eta posizioen gainjartzea bultzatzen dute, eta horiek dira ikasleek dituzten erreferentziak (Idiazabal & Larringan, 2003). Hori horrela, irakasleen zereginetako bat da elkartruke demokratikoa eta entzute aktiboa sustatzea (Dolz, Rey & Surian, 2004).

Debate-gaiak berebiziko garrantzia du debate sozio-zientifikoaren lanketan. Debate-gaia objektu dinamikoa da, eta izaera interaktiboa du (Idiazabal & Larringan, 2004). Debatean zehar eraikitzen da eta partaideen esku dago elikatzea, harilkatzea eta garatzea. Funtsezkoa izango da gaia maila psikologikoan, kognitiboan eta didaktikoan ikasleei egokitzea (Dolz & Schneuwly, 1998). Horrez gainera, beharrezkoa da partaideek gaierikiko distantzia emozionala hartzea, ikasleak motibatu eta inplikatzeko behar besteko gertukoa izan behar da, eta aldi berean, gatazka sorrarazi dezakeen gehiegizko inplikazioa ekidin behar da (Garro & Idiazabal, 2005).

3. Marko metodologikoa

Ikerketa honek autokonfrontazio sinplean sortutako berbaldiak aztertzea du helburu. Zehazki jakin nahi da zeintzuk diren debatearen ikaskuntza-irakaskuntzaren inguruan irakasleek azaleratu dituzten estrategiak, zailtasunak eta erronkak.

Euskal Autonomia Erkidegoko hiru ikastetxek eta Nafarroako ikastetxe batek parte hartu dute datu-bilketan. LHko 6. mailako sei irakaslek eta haien ikasle-taldeek osatu dute corpusa; 20-25 ikaslek talde bakoitzeko. Ikerketa-formazio dispositibo bat gauzatu da irakasle bakoitzarekin. Bertan, debate sozio-zientifikoaren ikaskuntza-irakaskuntza izan da irakaste-objektua, eta gelako jardueraren inguruko gogoeta sustatu da.

Bi etapa nagusi izan ditu irakasle bakoitzak jarraitutako ikerketa-formazio dispositiboak: 1) gelako saioak: debatearen prestaketa eta debateen gauzatzea, eta 2) jardueraren inguruko gogoeta-prozesua: autokonfrontazio sinplea (Theureau, 2010) eta autokonfrontazio gurutzatua (Clot & Faïta, 2000). Ikerketa-formazio dispositiboak irakasleen esperientziak eta ezagutzak hartu ditu abiapuntu: haien irizpideen arabera prestatu eta gauzatu dituzte gelako saioak. Jardueraren inguruko gogoeta-prozesuak ekintza behatu eta hitzetara ekartzeko aukera eskaini die irakasleei.

Prozedura metodologiko zehatzari jarraitu zaio autokonfrontazio sinplea eta autokonfrontazio gurutzatua egiteko (Murciano, 2019). Hiru etapa izan dituzte autokonfrontazioek. Lehenik, ikerlari-formatzaileak ariketa aurkeztu eta lan-dinamika adostu du irakasleekin. Ondoren, bideo-pasarteak behatu dira; bertan, protagonismoa hartu du irakasleak, eta bere intereseko mintzagaiak ekarri dira. Azkenik, autokonfrontazioan zehar azaleratu diren ideia nagusiak berrekarri dira.

Datuen analisirako, bidez grabatu dira eta Express Scribe programaren bidez transkribatu dira autokonfrontazioak. Análisi-prozedurari dagokionez, nagusiki kualitatiboa izan da. Lehenik eta behin, segmentu tematikoetan (Bulea & Bronckart, 2010) banatu dira transkripzioak. Ondoren, edukizko analisiaren bidez, identifikatu eta multzokatu egin dira azaleratu diren gai nagusiak. Análisiak izaera induktiboa izan du, hau da, irakasleen berbaldien hustuketaren bidez sortu dira gai-multzoak.

4. Emaitzak

4.1. Debate sozio-zientifikoaren inguruan azaleratutako gai nagusiak

Irakasleen berbaldiak segmentu tematikotan banatu eta gai nagusiak identifikatu ondoren, hiru multzotan banatu ditugu: 1) debatea eta bere ikaskuntza-irakaskuntza; 2) eleaniztasuna eta bere ikaskuntza-irakaskuntza eta 3) bestelako gaiak. Hurrengo taulan gai nagusien presentzia adierazi dugu ehunekotan:

1. taula. Autokonfrontazio sinpleetako mintzagai nagusiak sei maisu-maistren berbaldietan

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Debatea eta bere ikaskuntza-irakaskuntza	% 73	% 60	% 68	% 80	% 61	% 87
Eleaniztasuna eta bere ikaskuntza-irakaskuntza	% 15	% 24	% 7	% 10	% 8	% 0
Bestelako gaiak	% 12	% 16	% 25	% 10	% 31	% 13

Taulan ikus daitekeen moduan, debatea eta bere ikaskuntza-irakaskuntzaren ingurukoak dira nagusiki irakasleen berbaldiak. Dimentsio horrekin erlazonatutako alderdiak dituzte mintzagai segmentu tematiko gehienetan. Modu murriztzailean agertzen dira eleaniztasuna eta bere ikaskuntza-irakaskuntza edo bestelako gaiak. Proposatutako zeregina dela medio, irakasleek debatean jarri dute arreta, eta bestelako gaiak bigarren mailan geratu dira.

Hainbat azpi-gaitan multzokatu dira debatea eta bere ikaskuntza-irakaskuntzaren inguruko berbaldiak. Hurrengo taulan bildu ditugu azpi-gai nagusiak:

2. taula. Debatearen ikas-irakaskuntzaren inguruko gai nagusiak

Debatearen ikas-irakaskuntzaren inguruko gai nagusiak

a. *Debate* kontzeptuaren interpretazioa

b. Moderatzailearen rola

c. Debate-gaia eta bere gestioa

d. Irakleen parte hartzea eta bere gestioa

e. Ikaste-irakaste dispositiboa eta debatearen antolaketa

Taulan ikus daitekeen bezala, mintzagaietako bat «*debate* kontzeptuaren inguruko interpretazioa» da. Debatea zer den eta eskolan zer-nolako debateak egin behar diren gogoeta egin dute irakasleek autokonfrontazioan zehar. Gizartean gailentzen diren alde-contrako debateei erreferentzia egin diete, eta zalantzan jarri eta eztabaidatu dute eredu horien egokitasuna eskolara begira.

Bestalde, «moderatzailearen rola» izan da beste mintzagai nagusi bat. Moderatzailearen rola esleipen eta funtzioei buruzko eztabaida eta kezka sortu da irakasleen berbaldietan. Zalantzan jarri dute moderatzaile-rola nork hartu behar duen. Eztabaidatu dute ikasleak rol hori hartzeko prest ote dauden eta, hala izanik, zein funtzio bete ditzakeen ikasle moderatzaileak, eta zeintzuk irakasleak. Horrekin batera, «debate gaia eta bere gestioa» izan da irakasleen berbaldietan leku gehien hartu duen dimentsioetako bat. Gaiaren eraikuntzan izandako estrategiak, erronkak eta zailtasunak azaleratu dituzte irakasleek bertan; hurrengo atalean garatuko dugu.

«Irakleen parte hartzea eta bere gestioa» gaiaren ingurukoa izan da hitz-hartzeen beste multzo bat. Bertan, alde batetik, deskribatu eta ezaugarritu da irakleen parte hartzea, eta bestetik, azaldu dira parte-hartzeak kudeatzeko erabilitako estrategiak eta izandako erronka eta zailtasunak. Azkenik, irakasleek «ikaste-irakaste dispositiboa eta debatearen antolaketa» izan dute mintzagai. Bertan, balioztatu dute debatearen prestaketa-saioa eta espazioaren banaketa, eta denboralizazioaren eta abarren inguruan gogoeta egin dute.

Hurrengo atalean «debate gaia eta bere gestioa» gaiaren inguruko berbaldiak aztertu eta adibidetuko ditugu.

4.2. Debate-gaia eta bere gestioa mintzagai

Irakasleen mintzagai nagusienetako bat izan da debate-gaia eta bere gestioa. Guztiek hainbat bider egin diote erreferentzia dimentsio horri autokonfrontazioan zehar. Debatearen izaera sozio-zientifikoak badu eragina alderdi horren presentzia nabarmenean. Partaide bakoitzak bere ikuspegia adierazteaz gain, ikuspegi garatuago eta osatuago bat eraiki behar du debate sozio-zientifikoetan (Albe, 2009); ondorioz, berebiziko garrantzia hartzen du gaiaren eraikuntzak.

Irakasleek hurrengo alderdiak izan dituzte mintzagai debate-gaiaz eta bere gestioaz hitz egitean: 4.2.1) debate-gaia garatzeko estrategiak; 4.2.2) debate-gaia garatzeko zailtasunak eta erronkak; 4.2.3) ikasleen benetako posizioen agerpena; 4.2.4) debate-gaiaren itxiera etikoa eta 4.2.5) debate-gaiaren egokitasuna. Hurrengo adibideetan ikusiko ditugu dimentsio horiekiko irakasleek adierazitakoak.

4.2.1. Debate-gaia garatzeko estrategiak

Debate-gaiaren eraikuntza sustatzea beharrezko ikusi dute irakasle guztiek. Euren esku-hartzea horretara bideratu dute hein handi batean, eta autokonfrontazioan euren egiteko moduak azaldu dituzte. Ikusi hurrengo adibidea:

- (1) Irakasleak jakin behar du zein mapa duen buruan, gaiak zein aukera ematen dituen eta horren baitan zein hari pribilegiatu nahi dituen eta zeintzuk ez. (M6.7_159)

M6 irakaslearentzat estrategikoa da debate-gaiaren kudeaketa eta, horretarako, beharrezko ikusten ditu gaiaren aurre-prestaketa eta bideraketa. Debate-gaia modu egokian kudeatu nahi bada, gaiarekiko ikuspegi osatua izan behar du irakasleak, eta gaiaren alderdi jakinetara bideratu behar ditu ikasleak. Bi zeregin azpimarratzen ditu: 1) gaiak izan ditzakeen erpin askotarikoak ezagutzea eta 2) pribilegiatu nahi diren gaiak definitzea.

Beste hitz-txanda batean, gaiaren eraikuntzan irakasleak bete behar duen funtzioaren inguruan hau dio M6k:

- (2) Nik uste dut hori dela gure lana, etengabeko elkarriketa bat sortu eta ikasleak harantzago joatea [...] horretan besterik gabe geratuko bagina, ez dugu ezer berririk sortuko: «no es mi estilo» eta listo edo «ez dut gustuko» eta listo. Alderdi horretatik, hari hori antzua geratuko litzateke. Orduan saiatu behar gara harantzago joaten. (M6.21_565-569)

Irakasleek duten funtzio aldamiatzailea nabarmentzen du M6k bigarren hitz-txanda horretan. Irakasleen eta ikasleen arteko elkarrekintza azpimarratzen du debate-gaia eraikitze bide gisa. Ikasleen baieztapen hutsak antzu geratuko direla uste du M6k eta, ondorioz, irakasleen esku-hartzea funtsezko ikusten du ikasleen parte-hartze luzeagoa eta garatuagoa ahalbidetzeko.

Bi adibideetan autokonfrontazioa baliatzen du M6k bere egiteko moduak azaltzeko. Irakaslearen jardueraren atzean dauden asmo eta jomugak ezagutu ditugu tresna horri esker.

4.2.2. Debate-gaia garatzeko zailtasun eta erronkak

Debate-gaiaren gestioan izan dituzten zailtasunak eta erronkak azaleratu dituzte hainbat irakaslek. Zailtasun horiek hitzetara ekarri dituzte, eta aukera berrien inguruko hipotesiak formulatu dituzte autokonfrontazioan:

- (3) Nik gai bat hartu eta ahalik eta gehien garatu nahi nuen. Gaia zehaztu eta sakondu nahi nuen. Hala ere, debatean gai bat hartu nuen eta gehiagorako ematen ez zuela ikusi nuen; orduan, beste gai bati egin nion tira eta antzera, ez zuen gehiagorako ematen. Debatean gaiak segituan bukatzen zitzaizkidan eta nire asmoa gai batean zentratu eta sakontzea zen [...] agian, hor egon balira biribilean denak pentsatzen zutena esaten, debatea egin beharrean [...]. (M5.79_224-232)

Debate-gaiaren eraikuntzarekiko jomuga argia du M5 irakasleak. Debatean zehar gaia eraiki eta sakondu nahi du, hala ere, gaiak proposatu ahala amaitzen zaizkiola nabarmentzen du eta ez du gaia eraikitzeke modurik topatzen. Zailtasunak adierazteaz gain, hobekuntzarako hipotesiak egiten ditu M5ek autokonfrontazioan. Espazioaren berrantolaketa egiten dio keinu, eta alde-contrako debateetatik haratago, ikasleen iritzi-trukaketan ikusten du parte-hartze garatuagoak lortzeko bidea.

Frustrazioa edo ezintasuna adierazten dute zenbait irakaslek euren berbaldietan. Debate-gaia garatu eta sakondu nahi dute, baina ez dute horretarako aukerarik topatzen ikasleen parte-hartzeetan. Bideoa behatzeak aukera berriak bilatzera bultzatzen ditu irakasleak; horrela, euren jardueran egokitzapenak eta hobetzekoak irudikatzen dituzte.

4.2.3. Ikasleen benetako posizioen agerpena

Posizio politikoki zuzenen inguruko kezka nabarmentzen dute hainbat irakaslek haien berbaldietan, eta horren aurrean darabilten estrategia azaltzen dute:

- (4) Bueno, alde batetik, hauek ere egiten dute guk egiten duguna, politikoki zuzena esaten dute. Orduan, hortik irteten saiatu ginen. Horregatik azpimarratu nien garrantzitsua zela egia esatea, gure jokabideak nolakoak diren hausnartzea. Zeren, bestela, denek esango dute politikoki zuzena eta plano batean geratuko ginatke, baina garrantzitsua da errealtatean sakontzea eta horretaz jabetzea [...] eta kasu honetan gertatu zena hori izan zen, ikasleek esaten zuten gela honetan ez dagoela modarik, denak normal jantzen direla, baina esan nien, «norbait ezberdin jantzita etorriko balitz gelara, zer gertatuko litzateke?» Galdera hori izan zen ikasleak kontziente egiteko. (M1.18_318-328)

Gizartean ohikoa da diskurtsoak posizio politikoki zuzenetatik eraikitzea eta, kasu honetan, ikasleek mota horretako posizionamenduak erreproduzitzen dituztela azpimarratzen du M1ek. Irakasle horren ustetan, ikasleak kontraesanen aurrean jarri behar dira, eta gizarteak onartutako diskurtsoetatik haratago, egunerokotasunean dauden jarrerak azalarazi eta gogoeta egin behar da.

Dilema eta galderak agerraraztera bideratzen dute irakasleek euren esku-hartzea. Beharrezko ikusten dute gelan giro atsegina eta konfiantzazkoa sortzea; modu horretara, hobetsitako posizioetatik haratago, eguneroko jarreretan dauden kontraesanak agerian utziko dira.

Bere esku-hartzea sostengatzen duten printzipio eta jomugak erakusteko aukera ematen dio autokonfrontazioak M1i. Berbaldi horri esker ulertzen dugu bere esku-hartzea.

4.2.4. Debate-gaiaren itxiera etikoa

Gaiaren itxiera etikoa izan da irakasleen berbaldietan nabarmendu den beste alderdie-tako bat. Izaera sozio-zientifikoa duten gaiek gizarte-gaiak jorratzen dituzte, eta horiek debaterako partaideak ukitzen dituzte. Irakasleen artean kezka sortzen da, irakasleak izan behar ote duen gaiaren auzi etikoa itxi eta zehaztuko duena edo, berriz, ikasleen esku utzi behar ote den. Ikusi hurrengo adibidea:

- (5) Bueno hor momentu batean mutiko batekin apur bat [...] zeren gero hasi ziren punken inguruan hizketan, eta mutil bat hasi zen punkak gora eta punkak behe-ra eta iruditu zitzaidan esaten zituen zenbait gauza ez zihoazela gaiarekin [...] nik esan nien «ea Ander, zer esaten ari zara? skinheadak egunero ikusten dituzu kalean?» pixka bat gogorra izan zen egoera, akaso ez nuen horrela moztu behar, zuzenean gauza gehiago esango nizkioke. (M3.13_224-234)

Gatazkatsua suertatu zaion egoera bat ekarri du M3k. Muturreko ikuspegia hartu du ikasleetako batek, eta galderen bidez ikaslearen mintzaldia moztu du. Egoera bortitza iruditzen zaio M3ri eta zalantzan jarri du bere jardura. Langai duten gaiaren itxie-ra etikoa bere gain hartzeko beharra sumatzen du irakasleak; hala ere, zalantza dauka bere esku-hartzea bortitzegia izan ote den eta nola jokatu behar ote duen horrelako egoeren aurrean.

Debate-gaiaren itxiera etikoa du mintzagai M6k autokonfrontazioan, eta gogoeta hau egiten du:

- (6) «Nire lehengusuek kamiseta pilo bat ematen dizkidate, batzuk ez zaizkit gustatzen, baina amak esaten dit ezin direla bota» Zer egin dezake Julenek? Arazoa objektiboa da, nik itxi behar dut hari hori? ezin dut itxi hari hori, ez naizelako bere ama [...] nork itxi behar du hari hori? garbi dago amak itxi behar duela, orduan nik nola jarraitzen dut? ezin dut jarraitu [...] Julenek ikusita besteok zenbat kamiseta dituzten etxera joango da eta joko du giltza daukan pertsonarengana, bere amarengana [...] orduan eskolak non utzi dezake gaia? ezin du gehiagorik egin. (M6.15_459-473)

Seigarren adibidean debate-gaiaren itxiera etikoa arazotzen du M6k. Kasu horretan itxiera etikoa bere esku ez dagoela adierazten du. Irakasleek (eskolak) auziak azalarazi besterik ezin dutela egin nabarmentzen du. Ondoren, ikasleen esku egongo da posizioa hartzea eta aurre egitea. M6ren ustetan, ikasleak iritsi behar du ondorio jakin batzuetara eta irakasleak esku-hartu behar du norabide horretan laguntzeko.

Bi adibideetan autokonfrontazioak funtzio ezberdina betetzen du. M3k bere kezkek eta zalantzak azaleratzeko baliatzen du autokonfrontazioa, eta bere berbaldian egiteko moduak aztertu eta hobetzeko asmoa du. M6k berriz, bere posizioa azaldu eta lanbidean egon daitezkeen dilemak eta erronkak ikusarazteko baliatzen du autokonfrontazioa.

4.2.5. Debate-gaiaren egokitasuna

Azkenik, *janzteko moda* debate-gaiaren egokitasunaz mintzo dira irakasle batzuk autokonfrontazioan:

- (7) Zaila zen janzteko modaren inguruan argudiatzea. Azken batean janzteko modaren inguruan iritziak bakarrik eman daitezke. Zein kolore duzun gustuko adierazi dezakezu edo zein arropa dagoen modan, baina zaila da horren inguruko argudioak ematea. (M4.7_135)

Debate-gaia mugatua dela eta ikasleak iritzi-adierazpen laburretara bideratzen dituela uste du M4k. Irakasle horren ustez, gaia mugatuegia da iritzi arrazoitu eta garatuak sortzeko, ikasleek zein arropa dauden modan, zein kolore dituzten gustuko eta abar adieraz dezakete soilik.

Irakasleek gaiaz dituzten irudikapen eta ezagutzek gaia zabaldu edo mugatuko dute. 7. adibidean irakasleak gaia mugatuta ikusten du eta parte-hartze garatuetarako aukerarik eskaintzen ez duela ondorioztatzen du.

Autokonfrontazioak irakasleek ikaste-irakaste objektuarekiko duten iruditeria ezagutzen laguntzen digu; aldi berean, aukera eskaintzen digu iruditeria horrekin irakasleak eztabaidan jartzeko.

5. Ondorioak

Ondorioak bi multzotan bildu ditugu. Alde batetik, debate sozio-zientifikoaren ikaskuntza-irakaskuntzarekin lotutakoak eta, beste alde batetik, prestakuntza-prozesuekin lotutakoak.

Debate sozio-zientifikoaren ikaskuntza-irakaskuntzari dagokionez, autokonfrontazioan azaleratutako berbaldiek gelaren konplexutasuna hobeto ezagutzen laguntzen digute. Irakasleek abian jarritako estrategiak, izandako zailtasunak eta erronkak azalerratu dituzte. Modu horretara, irakasleek dituzten ezagutza praxeologikoak ezagutu ditugu, eta ikusgarri geratu dira edozein irakasleek debate sozio-zientifikoa lantzean aurkituko dituen erronkak eta zailtasunak.

Aztertutako berbaldietan adituek esandakoak (Dolz & Schneuwly, 1998; Idiazabal & Larrigan, 2004) berresten dira, eta irakasleek praktikan erabilitako estrategiak gehitzen dira. Irakasleek debate-gaiaren garapenerako euren rola duen garrantzia nabarmendu dute. Izaera sozio-zientifikoa duen debateak irakaslearen parte-hartze aktiboa eskatzen du. Debate-gaia norabide askotara eramateko ardura du irakasleak, eta egon daitezkeen dilemak eta kontraesanak azalerratu behar ditu. Irakasleen galderek ikaslea argudiaketa garatu batera eta gogoetara bideratuko dute.

Horrekin batera, ikusi dugu berebiziko garrantzia dutela debatearen ikaskuntza-irakaskuntzaren eta debate-gaiaren inguruan irakasleek dituzten irudikapen eta ezagutzek. Horiek baldintzatuko dituzte debeteari eta debate-gaiari ikusten zaizkien aukerak edo mugak. Zenbat eta ezagutza sakonagoa izan, orduan eta aukera gehiago ikusiko dizkiote eta estrategia gehiago izango dituzte.

Ikerketa-formazioko prozesuari dagokionez, ikusi dugu gelaren konplexutasuna mintzagai eta aztergai jartzen dutela autokonfrontazioa bezalako tresnek. Praktika abiapuntu hartuta, irakasleen printzipio eta egiteko moduak azaleratzen dira eta, aldi berean, egiteko horiek zalantzan jarri eta bide berriak jorrazteko beharra sortzen da.

Bere estilo profesionala azaleratu eta profesioarekin elkarrizketan aritzeko aukera eskaintzen du jarduera hitzetara ekartzeak (Bulea, 2014). Irakasleek euren bizipenak abiapuntu dituzten printzipio eta ohiko egiteko moduekin kontrajarri dituzte, eta horrek esperientzia eta ezagutza elikatzeko aukera eman die. Irakaslearen jarduera eztabaidagune bihurtu da, eta horrek eraldaketa eta hobekuntza ahalbidetzen ditu.

Erreferentziak

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. (2007a). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. In D. Riestra (arg.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (167-186. or.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 19(2), 123-134.
- Bulea, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Lingvarvm Arena*, 1(1), 43-60.
- Clot, Y. (2005). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?* Artefacts et collectifs (ARTCO) Action située et théories de l'activité nazioarteko sinposioan egindako hitzaldia, Lyon.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditions.
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.-P. Sautot (zuz.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (73-95. or.). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In L. Ria (zuz.), *Former les enseignants au XXIème siècle* (I, 151-159. or.). Louvain-la-Neuve (Belgika): De Boeck.

- Garro, E. & Idiazabal, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria*, 14, 43-54.
- Idiazabal, I. & Larringan, L. M. (2003). Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes no entrenados. In G. Luque, A. Bueno & G. Tejada (arg.), *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (37-43. or.). Jaen: AESLA-Universidad de Jaén.
- Idiazabal I. & Larringan, L. M. (2004). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X. P. Rodríguez-Yanez (arg.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism, 2002* (611-628. or.). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.
- Lussi, V. & Muller, A. (2015). *Conduire une enquête collaborative sur un thème professionnel*. Former les enseignants dans les établissements scolaires: vers une nouvelle aire de professionnalisation? Colloque de la chaire Unesco «Former les enseignants au XXI^e siècle» kolokioan egindako hitzaldia, Lyon. <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Former-les-enseignants-dans-les-helbidetik-eskuratua>.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen F. A. J. & van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (arg.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (19-37. or.). Bartzelona: Octaedro.
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico* (doktore-tesia). Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Plazaola, I., Ruiz Bikandi, I., Iriondo, I., Zulaika, T., Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A., ... Murciano, A. (2015). *Análisis de las actividades típicas de la enseñanza de lenguas. Un proyecto científico de conocimiento y formación del profesorado*. VII. Seminario El aula como ámbito de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua mintegian egindako hitzaldia, Aretxabaleta.
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012). Debate sozio-zientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: sekuentzia didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Bartzelona: Paidós.
- Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia*, 27, 79-108.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «Cours d'action». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 2, 287-322.

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 Ahozkotasunaren 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