

Año LVII. urtea

140 - 2025

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Hizkuntza-errutinak:
euskarazko ahozko
oinarrizko komunikazioan
trebatzeko ibilbidea**

Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Olatz Bengoetxea Manterola,
Idurre Alonso Amezua

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVII. urtea - N.º 140. zk. - 2025

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Eguraldiaz mintzatzea, kultur jarduera Kepa Diéguez Barahona	229
Exploring lexical diversity in Basque news: original vs. machine-translated texts Amaia Solaun Martínez, Nora Aranberri Monasterio	273
Mendigatzaren gutunetako <ss>: hautu grafikoaren jatorriaz Leyre Rojo Horrillo	317
Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarrizko komunikazioan trebatzeko ibilbidea Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Olatz Bengoetxea Manterola, Idurre Alonso Amezua	349
Genero-alborapena Elia itzultzaile automatikoan, euskaratik gaztelaniarako norabidean Klara Ceberio Berger, Aitziber Elejalde, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Eneko Sagarzazu Martinez, Zuriñe Sanz-Villar, Naroa Zubillaga Gomez	383
Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarteko diseinu bat: kasu-azterketa bat Oihana Leonet, Olatz Lucas, Ane Lamarka	405
Intimitatearen idazketa Miren Agur Meaberen <i>Kristalezko begi bat</i> liburuan Elena Olave Duñabeitia	433
Hizkera-mailaren araberrako ahoskera-aldakortasuna: euskara ikasteko modua aztergai Irati Urreta Elizegi	451
Karmele Erraztiren iturriak euskal emakume-eredua eta olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeko Enara San Juan Manso	479

Sumario / Aurkibidea

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea eta sailkapena Diego Egizabal Ollokiegi, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Arantza Ozaeta Elorza	505
--	-----

VARIA

<i>In memoriam.</i> Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025) Ekaitz Santazilia	543
---	-----

Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	551
--	-----

Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarrizko komunikazioan trebatzeko ibilbidea

Rutinas lingüísticas: itinerario para profundizar en la comunicación oral básica del euskera

Linguistic routines: a pathway to deepen basic oral communication in Basque

Agurtzane Azpeitia Eizagirre
Mondragon Unibertsitatea
aazpeitia@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5962-3881>

Olatz Bengoetxea Manterola
Soziolinguistika Klusterra
o.bengoetxea@soziolinguistika.eus

Idurre Alonso Amezua
Mondragon Unibertsitatea
ialonso@mondragon.edu
<https://orcid.org/0009-0006-5854-4133>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.4>

Jasotze data: 2025/02/01. Behin-behineko onartze data: 2025/05/08. Behin betiko onartze data: 2025/10/18.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Ikerketa hau Soziolinguistika Klusterrak eta Mondragon Unibertsitateak gauzatu dute. 2017an abiatutako *Berba-lapiko* egitasmoaren baitan sortu dira euskarazko ahozko gaitasun komunikatiboan eta motibazioan eragitea helburu duten *hizkuntza-errutinak*. Artikulu honetan hizkuntza-errutinen metodologiaren hatsarre eta ezaugarriak aurkeztuko dira, eta horrekin batera, hasierako fasean gauzatutako esperientzia pilotu baten emaitzak. Hain zuzen, bigarren gune soziolinguistikoko eskola batean metodologia hau gelaratu da eta ikasleen ahozko berbaldietan aurretutik ondotestura hizkuntza-konplexutasunean eta jarioan alde nabarmenak egon direla erakutsi da.

Gako hitzak: hizkuntza-errutina; ahozko gaitasun komunikatiboa; hizkuntza-konplexutasuna; jarioa.

RESUMEN

Este estudio se ha realizado entre Soziolinguistika Klusterra y Mondragon Unibertsitatea. En 2017 comenzó el proyecto *Berba-lapiko*, en el cual se han creado las *rutinas lingüísticas*, una metodología que tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa oral del alumnado y la motivación del euskera. En este artículo se presentarán sus principios y características, así como los resultados de una experiencia en la fase inicial. Esta metodología se ha aplicado en un centro situado en la segunda zona sociolingüística y los resultados han evidenciado una significativa mejora en la complejidad y fluidez lingüística entre el pre-texto y post-texto de los alumnos.

Palabras clave: rutina lingüística; competencia comunicativa oral; complejidad lingüística; fluidez.

ABSTRACT

This study was collaboratively conducted by researchers from Soziolinguistika Klusterra and Mondragon Unibertsitatea. The *Berba-lapiko* project, launched in 2017, uses its *linguistic routines* to enhance students' oral communication skills and motivation to learn Basque. This article outlines the principles and key features of the methodology, along with the results of a pilot study conducted during its initial phase. This methodology was tested in a school located in the second sociolinguistic zone of Basque Country. The results revealed a significant improvement specifically in complexity and fluency, as observed between the students' pre-text and post-text.

Keywords: linguistic routine; oral communicative competence; linguistic complexity; fluency.

1. SARRERA. 2. EZAGUTZA, MOTIBAZIOA ETA TESTUINGURUA. 3. AHOZ-KOAREN LANKETAREN INGENIARITZARAKO HATSARRE BATZUK. 3.1. Ikuspegi soziodiskurtsiboa. 3.2. Ikaskuntza aldarnatzeaz. 4. METODOLOGIA BERRITU BATEN JUSTIFIKAZIOA: HIZKUNTZA-ERRUTINA. 4.1. Hizkuntza-errutinen aurrekariak. 4.2. Berba-lapiko egitasmoan sortutako hizkuntza-errutinen izaera. 5. IKERKETARAKO METODOLOGIA ETA CORPUSA. 5.1. Aztergai den corpusa. 5.2. Ahozko garapen-aztarnen analisirako kategoriak. 6. EMAITZEN ANALISIA. 6.1. Analisia eta emaitzak: ikasleen garapena aztertzeke kategoria-sistema. 7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 8. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Ikerketa hau 2017 – 2018 ikasturtean abian jarritako «Berba-Lapiko. Garapen metodologikoa ahozko hizkuntzan aurrera egiteko» egitasmoaren baitan egin da eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak diruz lagundu du. Eusko Jaurlaritzak 77/2023 Dekretuaren bidez onartutako Hezkuntzako curriculumarekin bat eginez, urrats bat gehiago egin nahi izan dugu hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eskuratzeko bidean; horretarako, ikerketa-ekintzaren bidea eginez ikasleen euskarazko oinarrizko ahozko konpetentzia praktikoa eta eraginkorra lortzeko hizkuntza-errutinetan oinarritutako esperientzia pilotua egin dugu bigarren eremu soziolinguistikotan, eta ondoren, eremu bereko 40 ikastetxetara zabaldu dugu esperientzia (guztiak ere Euskal Autonomia Erkidegokoak). Artikulu honetan, aipatutako esperientzia pilotua dugu aztergai; hain zuzen ere, hizkuntza-errutinen metodologiak ikasleen oinarrizko komunikazio-konpetentzian duen eragina azaleratzeko, beren ahozko ekoizpenak aztertu ditugu esku-harztearen aurretik eta ondoren.

Esku artean dugun ikerketa hau literaturan sumatu dugun hutsune bat betetzera dator. Hainbat ikerketak erakutsi dute (Dolz & Mabillard, 2020; Dumais, 2013; Guillemin & Ticon, 2020; Sénéchal, 2020) ahozkoaren irakaskuntzak arazoak dakartzala eskolan irakas-objektu bihurtzen denean eta ahozkoa modu sistematikoan irakatsi beharra ezinbestekotzat jo arren, irakasgarri izateko zailtasunak daudela aipatzen dute. Arazo horiek zenbait alderditan ardazten dituzte, izan ahozkoaren ikaskuntza-irakaskuntzaren progresioan dagoen hutsunean, izan ahozkoa lantzeko bitarteko edo dispositiboan hutsunean zein ahozkoa ebaluatzeko konplexutasunean. Eskolan ahozkoaren lanketa, idatzia ez bezala, ez dago sistematizaturik (Dolz & Mabillard,

2020) eta irakasleak ere maiz unean-unean lanketa horretako arreta-guneak zehazteko garaian hutsuneak izan ohi ditu (García-Azkoaga & Zabala, 2015; Huarte & Ozerinjauregi, 2012).

Hori dela eta, ahozkoaren lanketa eta aldamiatze-lana erraztuko duen metodologia edo ingeniari-tza didaktikoa (Dolz & Mabillard, 2020; Gagnon & Dolz, 2016) eraiki beharra ikusi dugu; batetik, irakasleari ahozko hizkuntza lantzeko ikas-objektuak zehaztu eta hizkuntza ebaluatzeko eta aldamiatzeko irizpideak non jarri jakiteko gakoak eskainiko dizkiona; eta, bestetik, bigarren edo hirugarren hizkuntza ikas-teko estrategiak bilduko dituena: metakogniziorako estrategiak, hizkuntza-egiturak finkatzeko estrategiak, diskurtsoa luzatzeko estrategiak zein akatsak zuzentzeko estrategiak. Artikulu honetan aztertu nahi izan dugu ingeniari-tza didaktiko hori inplementatzeak zer-nola laguntzen dion ikaslearen ahozkoaren garapenari. Izan ere, hizkuntza-errutinei esker, oinarritzko komunikazio-egiturak modu sistematikoan eta mailakatuan landu dira, bereziki ikasleen ahozko hizkuntzaren gaitasun hartzailean ez ezik, gaitasun sortzailean ere eragiteko helburuarekin.

Jarraian, hizkuntza-errutinen proposamena sortzeko eta aldamiatzeko funtsezkoak izan diren oinarri teorikoak jaso ditugu. Hasteko, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza eleaniztuna testuinguratu dugu, hizkuntza gutxitua erdigunean jartzean hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuetako beharrak azaleratuz. Ostean, proposamen berritzaileek hutsune horiei erantzuteko aintzat hartu beharko lituzketen hatsarreak aztertu ditugu (besteren artean, testu-generoaren markoa, praktika sistematikoen garrantzia nahiz ikas-objektuen aldamiatzea). Horren ondotik, hatsarre horietatik abiatuta diseinatu dugun hizkuntza-errutinen metodologia edo ingeniari-tza didaktikoa bera justifikatu eta azaldu dugu.

2. EZAGUTZA, MOTIBAZIOA ETA TESTUINGURUA

Testuinguru eleaniztunetan egiten diren hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuak aztertzeko eta euskararen biziberritzea eta erabilera sustatzeko premia nagusia izaten jarraitzen dute (Díaz de Gureñu et al., 2021) eta alderdi hori sakon ikertzen ari dira (Manterola, 2024; Ortega & Manterola, 2022). Nola lortu ikasle guztien komunikazio- eta hizkuntza-kompetentzia eleaniztuna garatzea euskara ardatz izanik? Nola sustatu euskararen erabilera? Nola hobetu ikasleen ahozko hizkuntza? Nola eragiten die komunikazio-kompetentzien garapenak beste arlo batzuetako edukien ikaskuntzari? Zer harreman dago eskolako hizkuntzen artean? Galdera horiek guztiak ditugu euskal hezkuntza sistemaren jomugan (Pérez et al., 2021; Sainz Osinaga et al., 2012), eta horiei erantzun sendo eta bateratua ematea giltzarri izango da euskarak etorkizunean funtzio guztiak beteko baditu.

Hizkuntza gutxiagotu bat erdigunean duen hezkuntza eleaniztuna sustatu nahi da eta, aldi berean, ikasleak atzerriko hizkuntza batean edo bitan komunikatzeko gai izan daitezkeen nahi da. Gainera, ikastetxeetan kultura eta hizkuntza askotako ikasleak ditugu. Garai batean gehienek erdara bateko edo biko familietako haurrak baldin bagenituen

ere, orain ikastalde bakar batean hainbat familia-hizkuntza ere aurki ditzakegu euskaraz eskolatzen ari diren ikasleen artean, eta horrek euskal hiztun berri horiek euskal hiztun aktibo bihurtzeko erronka gehigarria eranstean dio (Amorrortu et al., 2017; Ortega, 2017). Egoera konplexu horrek zuzenean eragiten du eskolaren eredu pedagogikoan eta erabiltzen den metodologian. Eta erabaki asko dira eskola bakoitzak, bere errealitateari erreparatuta, hartu behar dituenak.

Ukaezina da euskararen biziberritzean eskolak izan duen eragina (Diaz de Gereñu et al., 2021; García-Azkoaga et al., 2019; García et al., 2022; Manterola, 2024; Zalbide, 1998). Hezkuntzaren egitekoa bereziki erabakigarria da hizkuntza gutxituaren hizkuntza-elementu guztiak transmititzeko (Gartziarena, 2024). Gainera, hizkuntza jakite hutsak ere ez dio hizkuntzaren erabilerari eragiten. Horren lekuko dira VII. Inkesta Soziolinguistikoan Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Sailak (2023) argitaratutako datuak. Horien arabera, duela 30 urte baino 261.000 euskaldun gehiago daude, eta gazteen artean nabarmen egin du gora ezagutzak: % 25etik % 75era. Alabaina, igoera horren ifrentzuan, esanguratsua da euskaraz erdaraz baino errazago egiten dutenen kopuruaren jaitsiera, % 34,6tik % 27,4ra (Eusko Jaurlaritzak, 2023). Iurrebasok (2023) bere tesian emandako datuek ere egoera kaskarragoa iradokitzen dute euskararentzat: hiztunen % 7,4ri bakarrik zaie errazagoa euskaraz hitz egitea erdaraz baino, eta, aldiz, erdaraz errazago moldatzen direnak % 84,6 dira (Iurrebaso, 2021, 2023).

Neurri handi batean, eskolari esker lortu da hiztun potentzialen kopurua handitzea; izan ere, ikasleen % 83,7 eskolatu da D ereduan 2023-2024 ikasturtean (Eusko Jaurlaritzak, 2024). Hala ere, orain hiztun potentzial horiek hiztun aktibo bihurtzea da erronka, eta jakin badakigu derrigorrezko ikasketa-ibilbide guztia D ereduan egite hutsak ez duela bermatzen eguneroko bizitzan dauden arlo guztietan euskaraz eroso aritzeko adinako gaitasuna; izan ere, ISEIren (2023) ebaluazio diagnostikoaren arabera, LH4n ikasleen % 37,8k eta DBHn % 54,4k ez du elebitasun-helburua lortzen. Eta hiztun aktibo izateko, ezinbestekoa da ikasleak hizkuntza horretan eroso sentitzea. Norbanakoen erabilera erosoan zuzenean eragiten duten aldagaiak, nagusiki, hizkuntza erabiltzeko konpetentziari lotutakoak dira. Horien artean garrantzi berezia du euskara erabiltzeko gaitasun egokia izateak; alegia, euskara eroso erabili ahal izateko behar besteko gaitasuna izateak. Eta horrekin batera, motibazioa nahiz aldagai soziolinguistikoak ere aldagai garrantzitsuak dira maila indibidual nahiz kolektiboan.

Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Sailak aurkeztu berri duen Aroa plan berrian (Eusko Jaurlaritzak, 2024), ardatz estrategikoetan jaso du erraztasunari (gaitasun erlatiboari) berariaz erreparatzeko erronka. Ardatz horri erantzuteko hainbat ekimen proposatzen ditu, besteak beste: ikasleek ahoz komunikatzeko duten gaitasuna lantzeko metodologiak hobetzea, baita euskara ikasteko orduan komunikagarritasunean oinarritutako metodologia eta baldintza egokiak garatzea ere.

Ez da aski, ordea. Hizkuntza objektu modura soilik ikasten denean, sustatzen den ezagutza oso mugatua da eta ez da nahikoa erabilerari buruzko ezagutza suspertzeko (Genesee, 1987). Norbere hizkuntzarekiko eta beste hizkuntzekiko ditugun jarrera eta

atxikimendua, hiztunekiko dugun begirunea eta hizkuntzarekiko motibazioa ere funtsezko aldagaiak dira hizkuntzaren erabilera erosora igarotzeko. Euskara bezalako hizkuntza gutxituen kasuan, erabiltzen jakitea ez ezik, erabili nahi izatea eta erabili ahal izatea ere funtsezkoa da (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021).

Horrek motibazioen esparrura garamatza. Esparru horretan bi motibazio-mota landu behar dira: motibazio afektiboa eta motibazio pragmatikoa edo instrumentala (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021). Motibazio afektiboaren kasuan, komunitate baten parte izatea, identitatea, euskararekin izaniko bizipen atseginak eta abar landu beharko dira. Horrek esan nahi du hizkuntzaren eta kulturaren arteko hariak egoki josi beharko direla, eta jendea euskal kulturaren murgiltzera bultzarazteaz gain, motibazio hori lantzeko etengabeko sentsibilizazio eta komunikazio-estrategia egokiak garatu beharko direla.

Motibazio pragmatikoa estuki loturik dago norbere garapen pertsonalean eta profesionalean euskaraz hitz egiteak ekarriko dizkion onurekin. Hortaz, zerikusi handia izango dute horretan instituzioetatik garatzen diren politika publikoek, bai eta pribatuak ere (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021). Ildo horretatik, Cenzoek eta Gorterrekin (2017) hizkuntza gutxiagotuen testuinguruetan jokatzeko funtsezkotzat jotzen dute: 1) arnasgune funtzionalak diseinatzea euskara erabiltzeko ikasgelan bertan, eta 2) euskara erabiltzeko beharra garatzea (Pérez Lizarralde et al., 2021). Bi ardatz horiek hizkuntza-errutinen erdigunean kokatuko dira, eta horiek egituratzeko, ahozkoaren lanketan adituek jasotzen dituzten hatsarreak hartu ditugu abiapuntu. Hatsarre horiek dira, hain zuzen, hurrengo lerroetan jaso ditugunak.

3. AHOZKOAREN LANKETAREN INGENIARITZARAKO HATSARRE BATZUK

Eusko Jaurlaritzaren 77/2023 Dekretuaren arabera, Euskal Autonomia Erkidegoko egoera soziolinguistikoa behartuta, eskolak euskarazko ahozko komunikazioa bultzatu beharko du, euskararen erabilera soziala errazte aldera eta normalizazio-prozesua bultzatze aldera. Ildo beretik, Dolzek (2006) zioen moduan, haurrak gero eta lehenago eskolatzen dira, eta ondorioz, eskolan garatzen dute beren ahozko hizkuntza. Hortik abiatuta, ezinbesteko bihurtzen da eskoletan ahozko adierazpena irakastea (Dolz & Mabilard, 2020; Gagnon & Dolz, 2016); are gehiago, ikasle guztiei aukera berdina eman nahi bazaizkie. Ahozko hizkuntzaren lanketaren beharra ez da egungo auzia; ikerketek erakusten dute duela urte batzuk ere aldarrikatzen zela (Ruiz Bikandi & Camps, 2007):

Zein dira irakasleek ahozko hizkuntzaren ikaskuntzari buruz dituzten usteak? Zer lotura dago horien artean eta haien praktikaren artean? Zer estrategia erabiltzen dituzte irakasleek H2ko ikasleen ahozko diskurtsoaren garapena sustatzeko? [...]

Zer mailatan eragiten da metakognizioa eta zer ikas-objektuaren gainean? Ahozko hizkuntzaren zein irakaskuntza-diseinu jar daiteke abian [...] (Ruiz Bikandi & Camps, 2007, 217. or. [artikulugileek itzulita]).

Egun ere, orduko galdera horiek bizi-bizirik daudela esaten ausartuko ginateke. Ahozko jardunak gelaratu eta modu zehatz batean ebaluatzeko zailtasunak egungo hezkuntza-sisteman ahozkoa gainerako trebetasunekiko desabantailan dagoela esatera ere eraman ditu adituak (Fallarino et al., 2020). Zabalak (2018, 115. or.) ere azpimarratzen duen moduan, «praktika kontziente eta gidatuak falta dira ahozko hizkuntza-aren irakaskuntzan». Hain zuzen ere, ahozkoa ikasgelan lantzeak dakartzan zailtasunei erantzun nahiak eraman gaitu ahozkoa lantzeko metodologia bat eraikitza, etxekoa ez den hizkuntzan aritzen diren ikasleen ahozko diskurtsoaren garapenean eragiteko estrategiak bilduko dituen eta ekoizpenean eta metakognizioan ere eragingo duena.

Euskararen ahozkotasunaren irakaskuntzari eskainitako hainbat ikerlan ditugun arren (García-Azkoaga & Zabala, 2015; Gartzia, 2008; Pérez Lizarralde, 2014), gaur-gaurkoz ahozko hizkuntza-aren lanketak ez du berariazko lekua aurkitu gure eskoletan, nahiz eta eskolak asko duen lantzeko eta emateko (Dolz & Schneuwly, 1998; García-Azkoaga et al., 2019). García-Azkoaga eta besteren arabera (2019, 270. or.), «hainbat arrazoi egon litezke horretarako: tradizioaren ohitura, ahozko hizkuntza objektu harrapagaitza dela pentsatzea, ahozkotasunaren konplexutasuna bera, hura lantzeko behar diren baliabideak eta denbora, edota Baine (1994) azaltzen zuen bezala, dispositibo didaktiko egokiak sortzeko zailtasuna».

3.1. Ikuspegi soziodiskurtsiboa

Esan daiteke nolabaiteko adostasuna dagoela adituen artean ahozkoaren didaktika ikuspegi soziodiskurtsibotik eraikitza (Dolz et al., 2010; Zabala, 2018). Ikuspegi horren arabera, hizkuntza egoera komunikatibo erreal eta konplexuei erantzuteko baliatuz ikasiko da, betiere, testu-generoen baitako prozesu jarraiak diseinatuz. Hain zuzen ere, Genevako eskolak garatutako ingeniartza didaktikoaren oinarrian dagoen *sekuentzia didaktikoa* izan dugu abiapuntu hizkuntza-errutinak sortzeko. Sekuentzia didaktikoa testu genero baten baitan modu sistematikoan antolatutako eskola-jardueren multzoa da (Dolz et al., 2010), eta lau fase nagusi ditu: 1) ikasleek egin beharko duten ahozko edo idatzizko azken ekoizpenaren aurkezpen zehatza; 2) langai den testu-generoaren baitako aurretestu bat, ahoz nahiz idatziz; 3) hainbat jardueraz osatutako modulu-multzo bat; 4) eta, azkenik, ondorengo bat, ikasleari prozesuan zehar landu eta ikasi dituen ezagutzak praktikan jartzeko aukera emango diona eta, era berean, izandako garapena neurtzeko aukera emango duena. Askok eta askotarikoak dira sekuentzia didaktikoez egin izan diren ikerketak eta proposamenak (Larringan & Idiazabal, 2012; Sainz Osinaga et al., 2012), eta horiek funtsezkoak izan dira hizkuntza-errutinen proposamen hau garatu ahal izateko.

Izan ere, Zabalak (2018) dioten moduan, testu-generoak sortzen ditugu errutinetan ere, eta egoera horiek baliatzea ahozko hizkuntza irakasteko. Horretarako, ahozko komunikazioan sakontzeko tresna gisa planifikatu eta diseinatu behar dira errutinak. Proposatzen den ingeniartza didaktikoaren baitan, oso garrantzitsua da aldarnatzearen bidezko laguntza-egoerak diseinatzea, gaitasun komunikatiboaren garapena laguntzeko. Aldarnatzearen bidez, irakasleak, ikaslearen garapen-maila konstante izanik, beharrezko laguntza emango dio haurrari eta gidatu egingo du hizkuntza-aren erabilera berriak, aberatsak eta askotarikoak eskura ditzan.

3.2. Ikaskuntza aldarniatzeaz

Inguru sozial, historiko eta kulturalak erabat baldintzatzen du norberaren pentsamenduaren garapena (Vigotsky, 1977), eta eskolan eraikitzen diren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuek kontuan hartu behar dute ikaslearen garapen-prozesua zein unetan dagoen, bertan eragin ahal izateko. Horrela, Vigotskyk (1977) proposatutako Garapen Hurbileko Eremuan (GHE) kokatu behar da ikaskuntza-prozesua. Hain zuzen ere, GHEa izango da Garapen Zonalde Errealaren eta Garapen Zonalde Potentzialaren arteko tartea, eta Garapen Hurbileko Eremuan (GHE) aurrera egin ahal izateko aldarniatzeak garrantzia du (Bruner, 1978). Aldarniatzean, ikasleen gaitasunak aintzat hartzen dira, eta horien araberrako doikuntzan egiten dira esku-hartze didaktikoak, ikaskuntzan modu arrakastatsuan eta aktiboan aurrera egin dezaten.

Hizkuntza-errutinen diseinuan honako aldarniatze-estrategia hauek baliatu dira nagusiki: metakogniziorako estrategiak, hizkuntza-egiturak finkatzeko estrategiak, diskurtsoa luzatzeko estrategiak, birformulazioak, gaztelaniazko moldeak euskaraz emateko estrategiak zein akatsak zuzentzeko estrategiak (Howe et al., 2019; Mahan, 2020). Horiez gain, aurretestuaren nahiz ondotestuaren erdua ematetik abiatu dira errutinak (*modeling* gisa kontzeptualizatutako aldarniatzea). Azkenik, garrantzitsua da zehaztea materialean berariaz zehaztu direla ikasleen prozesua aldarniatzeko ego-kiak izan daitezkeen galderak, eginkizunen jomuga identifika dadin eta irakasgai diren alderdiak ongi finkatuta gera daitezen.

4. METODOLOGIA BERRITU BATEN JUSTIFIKAZIOA: HIZKUNTZA-ERRUTINA

Hizkuntza-errutinak Haur Hezkuntzako etapetan maiz erabili izan dira. Izan ere, etapa horretan gelan sortzen diren hizkuntza-erabilera eta -aukerak hiru multzotan banatu litezke (Huarte & Ozerinjauregi, 2012). Baga, ohitura eta errutinekin lotutako jardueretan egiten diren erabilerak, beti berdin errepikatzen direnak, umeak aurreikus ditzakeenak eta testuinguru esanguratsuetan gertatuko direnak (elikadura, garbitasuna, loa eta eguneroko harreman-egoerak, korro-egoerak eta abar); biga, esperientzia-eremu ezberdinetako lana aurrera ateratzeko egiten diren hizkuntza-erabilerak (arloetan egiten dugun lanari lotutako hizkuntza-erabilerari dagozkio); higa, hizkuntza berariaz lantzeko egoeretan egiten diren erabilerak (hizkuntza lantzeko helburuarekin lotutako erabilera ludiko-poetikoak eta ikus-entzunezkoak).

Asko dira Haur Hezkuntzan errutinak lantzearen onurak (Zabalza, 1987/2010): arretra mantentzeko gaitasuna eta segurtasuna, konfiantza, denbora ulertzeko gaitasuna, gaitasun kognitiboaren garapena sustatzea eta abar. Gainera, Zabalak (2018) jasotzen duenari jarraituz, ahozko komunikazioa irakasteko tresna eraginkorra izan daiteke errutina planifikatuak egitea. Ikusita etxean ikasi ez duten hizkuntzan eskolaratzen direla hainbat haur eta oinarritzko eguneroko komunikazioan hutsuneak dituztela, pentsatzekoa da Lehen Hezkuntzan ere errutina planifikatuaren proposamena

emankorra izan daitekeela. Gainera, Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako iraganbidea ere erraztu lezake jarduteko modu horrek.

Gorago aipatutako guztia aintzat hartuta, Lehen Hezkuntzarako errutinek eskakizun dute testu-generoen baitako ikas-objektuak eta progresioa planifikatzea eta ikaskuntza aldamiatzeko estrategiak diseinatzea. Hori guztia modu dinamiko eta ludikoan, ikasleen Garapen Zonalde Hurbilean kokatuko diren erronka linguistiko lorgarriekin.

Metodologia horren bidez, egunero modu sistematikoan eta hogeita bost bat minutuz elkarrekin ahoz komunikatzeko espazioa sortuko da, helburu hauekin: batetik, gaitasun sortzailea bultzatzea, oinarritzko hizkuntza formak ezagutuz erabilera errealean ekoizteko; bestetik, hizkuntzarekin gozatzea eta euskararekiko atxikimendua handitzea, kultura baliatuz hiztun aktiboak sortzeko (Alonso & Bidegain, 2023; Pérez et al., 2021; Sarasua, 2013). Hizkuntzak ez baitira komunikazio-tresna isolatuak; euskaldun eleaniztunak sortzeko, hizkuntzaz gain, euskal gizarteko eta kulturako adierazpenak barneratu behar dituzte ikasleek.

4.1. Hizkuntza-errutinen aurrekariak

Hizkuntza-errutinen kontzeptuan eta izaeran sakontzeko lehen eta bigarren hizkuntzaren jabekuntzaren teorietatik eratoritzen diren hainbat aurrekari aipatuko ditugu eta horietatik bigarren hizkuntzan komunikazio-gaitasuna garatzeko zein ildo eta printzipio metodologikotan hartu dugun oinarri zehaztuko dugu.

Jerome Bruner psikologo kognitibistak garatu zuen sostengu egituraren ideia vygostkiarra, eta hortik eratorrita *formatuen* kontzeptua, artikulu honetan hizpide izango dugun errutinaren metodologiaren oinarrietako bat bihurtu dena. Brunerren ustetan (1986), hizkuntzaz jabetzeko daukagun berezko mekanismoak (LAD) ez luke funtzionatuko inguruan ez balu sostengu egitura sozial bat, helduek prestatutakoa eta gidatutakoa, hizkuntzaren jabekuntzari testuinguru komunikatiboa emateko (Jauregi, 2020). Hain zuzen ere, egitura sozial horri Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoaren Sostengu Sistema (ingelesez LASS, *Language Acquisition Support System*) deitu zion.

Brunerrek lehenengo hizkuntzaren jabekuntzari erreferentzia egin arren, zenbait adituk sistema horren azterketan sakondu dute bigarren edota hirugarren hizkuntzaren jabekuntzaren gaiari heldu diotenean. Blancoren esanetan (2007), hizkuntza berri bat ikasten dugun bakoitzean, gure ama-hizkuntza ikasi genuenean erabilitako ikaskuntza-ereduei jarraituz ikasten dugu; alde horretatik, Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoaren Sostengu Sistemak ahalbidetzen digu bigarren hizkuntzara iristea aurretik dugun esperientzia baliatuz (Blanco, 2007). Hortaz, lehen hizkuntzaren jabekuntzak eragina du bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan (Ruiz Bikandi, 1990):

Argi dago bigarren [hizkuntza]-ri aurre egin behar dion unerako, haurrak ezagutza zabala duela ezezagunak zaizkion egoeren inguruan, bete ditzakeen funtzio linguistikoak eta funtsean bere munduan esku hartzea ahalbidetzen dioten ezagutza kulturalen inguruan (Ruiz Bikandi, 1990, 61. or. [artikulugileek itzulita]).

Hizkuntzez jabetzeko sistema horren osagai nagusia formatua da. Formatu bat da heldu baten eta haur baten arteko elkarrekintza estandarizatua, mikrokosmos bat (Bruner, 1986). Mikrokosmos hori arauak definitzen dute, eta gutxienez bi parte-hartzaileen arteko elkarrekintza kontingentea adierazten du. Formatua hizkuntza eta bere kultura transmititzeko tresna da (Bruner, 1986).

Formatuak denborarekin garatu egiten dira eta behar bezain konplexuak eta askotarikoak izan daitezke. Garapen edo hazkunde hori modu sistematikoan egiten da. Formatuak, maiz, izaera alaia eta jostaria du (Bruner, 1984, 1986) eta aldi berean, irakaskuntzarako eta hizkuntza erabiltzeko aukerak sortzeko iturri oparoa da. Helduak eredu, antolatzaile eta monitore gisa balio du (Bruner, 1984), harik eta haurrak bere kabuz egiteko behar diren prozedurak garatu arte. Helduak azken xedea sostengatzen laguntzen dio haurrari, eta horretarako beharrezkoa duen lexiko zehatza eta gramatikazko egitura jakin batzuk eskaintzen dizkio. Guztiaren gainetik, haurrari bere asmoak hizkuntza-baliabideekin lotzen laguntzen dio, helburu horiek erdiesteko (Bruner, 1984).

Brunerren formatuaren kontzeptua bera gela barruko errutinekin lotu zuen Zaballak ere (2018, 27. or.) eta tresna eraginkor gisa definitu zuen euskara H2 dutenentzat: «eskolako errutinen funtzio komunikatiboa horixe baita, hain zuzen: egoera errepikatuen bitartez hizkuntza molde jakinak barneratzen laguntzea, eta aldi-aldi, egoerak eraldatuz hizkuntza molde gero eta konplexuagoak barneratzen eta haiek ekoizten laguntzea».

Bestalde, Ruiz Bikandik (2010) ere formatuen kontzeptua berrartu eta bi mota hauek ekarri zituen: arreta bateratuko formatuak (helduak eta haurrak gauza bat behatu eta hartaz jarduten dute; esaterako, irudidun liburuak irakurritik) eta ekintza bateratuko formatuak (jarraibide jakin batzuen arabera jarduteko jolastxoak; esaterako, kuku jolasa, hartu eta eman jolasa eta abar).

Ildo horretatik, Krashenek (1981) azpimarratzen du afektibitatea eta inputen kalitatea eta kantitatea ezinbestekoak direla bigarren hizkuntzaren jabetzaren prozesuetan. Era berean, oinarritzko lau hatsarre metodologiko proposatzen ditu Wellsek (1988): 1) haurrak esan nahi duenari erabateko arreta eskaini; 2) haurrak esan nahi duena ulertzeko ahal den guztia egin; 3) haurrak adierazitakoa ondoren esango denaren oinarri bihurtu; 4) mezua hautatu eta kodetzeko garaian, haurraren ulermen gaitasuna aintzat hartu behar da, haurraren gaitasunari egokitutako interpretazioa. Hatsarre horiek beste hainbat jarraibide metodologikorekin osatu eta zehaztu zituen Ruiz Bikandik (1990), bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako beharrezkoak zirelakoan. Funtsean, Ruiz Bikandiren (1990) ustez, haurraren etxeko hizkuntza balioan jarri behar da eta ikasleentzat ikasgelan atmosfera egokia, askotariko testuinguruak (bakarkako zein talde txikiak harremanak ahalbidetzeko modukoak), eta haurraren hizkuntzaren garapen-erritmoari arreta jartzea ere funtsezkoa izango da. Horrekin batera, irakasle eta ikaslearen arteko harremanari kalitatezko denbora eskaini behar zaio eta oinarritzko komunikazio-estrategiak baliatu behar ditu irakasleak, bigarren hizkuntza horretako mezuak ikasleek uler ditzaten bermatzeko; esate baterako, testuingururik

gabeko errepikapenak saihestu; baliabide linguistiko aski eskaini haurrak hipotesiak eraiki ditzan; birformulazioak, parafrasiak... erabili, mezuaren ulermena bermatzeko; irakaslearen inputak garbiak, adierazkorrak eta ez-hitzezko baliabideez lagunduak izan daitezela zaindu; erroreak baimendu eta horiek jaso, hizkuntza-ezagutzaren eta prozesuaren adierazle gisa. Horrez gain, irakasleen ardura izan ohi den errorearen zuzenketari dagokionez, askotariko zuzenketak erabili behar lituzke irakasleak, ikasle bakoitzaren beharrei eta erritmoei egokituta.

4.2. Berba-lapiko egitasmoan sortutako hizkuntza-errutinen izaera

Goian esandako aurrekariak aintzat hartuta, sortu diren hizkuntza-errutinek izaera hibridoa dute, eta hibridotasun hori hizkuntzaren jabekuntzatik nahiz hizkuntzaren ikaskuntzaren printzipioetatik dator (ikus atal honen amaierako sintesi-taula); hori da, hain zuzen ere, metodologia berritu honen ekarpen nagusia. Batetik, hizkuntza-errutinen zutabe izan dira hizkuntzak ikasteko garaian sekuentzia didaktikoei eskaintzen duten sistematizazioa, hizkuntza-erronken mailaketa, aldamiatzea, testu-generoaren berariazko lanketa eta eredutik abiatuta azken xedera begirako prozesuak. Bestetik, errutinek funtsean duten espazio-antolaketa (topagunea), antolaketaren sistematizazioa, jarduerak berak eskaintzen duen ziurtasuna eta dinamikaren ezagutza eta errepikapenaren bitartez finkatzen joateko prozesua. Azken batean, haurrari zer egin behar duen jakiteak larritasuna gutxitu egiten dio eta, beraz, hizkuntza-errutinak helduleku eta sostengu batzuk eskaintzen dizkio komunikazioan lehen urratsak emateko eta esan nahi duen hori esateko.

Gure metodologiaren hibridotasunean, bestalde, elementu berriak ere txertatu dira, bai ikasleen hizkuntza-irakaskuntzarako beharrezkoak diren elementuak, bai eta irakaslearentzat ere prozesua aldamiatzeko eta konplexutzeko bitartekoak. Lehenengoei dagokionez, oinarritzko komunikaziorako baliabideak, estrategiak eta horiek finkatzeko denboran zehar luzatzen diren testuinguruak eskaintzen zaizkio ikasleari. Aldi berean, aldamiatzeko estrategiak ere eskaintzen dira irakaslearentzat, une bakoitzean, hizkuntzaren ikaskuntzan, zein egituratan arreta jarri jakin dezan, hizkuntza-objektuak mailakatu eta garatzeko ikuspegia eta baliabideak finkatzen joan dadin.

Errutinek egoera komunikatibo ahalik eta errealean eta hurbilekoenak eraikitzen dituzte, ikasleei eskatuko dietenak oinarritzko hizkuntza-formak ezagutzea eta baliatzea. Hizkuntza-errutinak Lehen Hezkuntzako lehen mailatik laugarren mailaraino esperimentatzeko sortu dira oraingoz, eta maila bakoitzean 8 astez modu sistematikoan lantzeko proposatu dira, egunean 25 minutuko tarteak eskainiz (laburtasunak eta trinkotasunak ere lagundu dezaketelakoan) eta saioak errutinaren gaiarekin zerikusia duen herri-literaturako kanta batekin hasiko dira beti, errutinaren unea eta gaia iragartzeko. Ikerketek erakusten dute, bestalde, eskolan konfiantzazko giroak bizikidetzat nahiz hobekuntza akademikoa sustatzen duela (Rodríguez Buitrago & Sandoval-Estupiñán, 2022). Hori dela eta, hizkuntza-errutinetan kontuan izan ditugu irakasle-ikasle arteko hurbiltasun-harremana eraikitzeko emankorrak diren elkarrekintzak, oinarritzko komunikazioa garatzeko testuinguru segurua eskaini dezaten.

Errutinen ohiko metodologia errepikapenenean oinarritzen bada, honek garapena du ardatz: errepikatu eta beste urrats bat erantsi. Proiektu honetan diseinatutako errutinak hizkuntza-objektuen arabera mugarriak izango ditu, ikasleei hizkuntza-erronkak finkatu, konplexuagotu, aberastu eta neurriko erronkak proposatzeko.

Errutinen diseinuan, bestalde, herri-literaturari protagonismoa eman diogu ahozko testu-genero berezituekin, ikasleek ahozko ereduak aberasteko aukera izan dezaten modu ludiko eta errazean. Batzuetan, errutinaren gaiarekin lotutako material osagarri gisa eskaini dira aho-korapilo, ipuin, abesti, ikus-entzunezko, pasadizo eta ateraldiak. Beste batzuetan, berriz, herri-literaturaren berariazko lanketa bermatu da hizkuntza-errutinan bertan; esaterako, Pernando Amezketarraren pasarteak irakurri, ikusi eta entzun dituzte gero ahoz kontatzeko edota tradiziozko euskal jolasak aito-na-amonengandik jaso dituzte eta ikaskideei azaldu dizkiete elkarrekin jolastu ahal izateko.

Sintesi modura, hizkuntza-errutinen izaera eta oinarriak biltzen ditu 1. taulak.

1. taula. Hizkuntza-errutinetan erabilitako ingeniaritza didaktikoaren sintesia

Errutinak	Antolaketaren sistematizazioa: • errutina gidatzen duen musika • espazioaren giro ludiko eta konfiantzazkoa • testuinguru auresangarriak • eguneroko ekintzen inguruko mintzagaiak • dinamikaren ezagutza eta errepikapena • espazio-antolaketa topagunean • denboralizazioa (laburtasuna eta trinkotasuna, 20-25 min.)
Sekuentzia didaktikoa	Ahozko hizkuntzaren lanketaren sistematizazioa: • testuinguru komunikatibo ahalik eta gertukoena • testu-generoaren berariazko lanketa urratsez urrats eredutik abiatuta • azken xedera begirako prozesua (aurretestu/ondotestu)
Hibridazioan txertatutako elementu berriak (hizkuntza-errutinetako materialean berariaz adierazi direnak)	Ikaslearen gaitasun sortzaileetan arreta jarri beharra hiztun aktiboak lortzeko: • dinamikaren errepikapena (hizkuntza-egiturak finkatzeko) eta garapena (hizkuntza-egiturak konplexutzeko). • Azpigaika egoera komunikatibo berria aurkeztu testu-genero beraren lanketaren baitan • konfiantzazko giroa, afektibitatea, gertutasuna bilatzen duen berariazko espazioa sortu • iraupen zehatza bermatu: astean lautan, 8 astez segidan • ikasleen berbaldiak kalitatezko denbora eskaini: banakako ikasleen ekoizpenei denbora eskaini eta ostean irakasle-ikasle arteko elkarrekintza bideratu • ikasleak adierazitakoa ondoren esango denaren oinarri bihurtu • irakaslearen esku-hartzea diseinatuta egunez egun: prozesua aldatzeko estrategiak eta irizpideak eskaini. • hizkuntzarekin jolastea eta gozatzea metodologia honen erdigunean jarri: ikasleak jolas gisa barnerratu modu naturalean oinarritzko komunikazio-formak Ikaslearen gaitasun hartzzaileetan arreta jarri ulermen gaitasuna garatzeko: • ikasleen berbaldiak kalitatezko denbora eskaini: banakako ikasleen ekoizpenei denbora eskaini eta ostean irakasle-ikasle arteko elkarrekintza bideratu • ulermen gaitasunetik abiatu haurren gaitasunari lotutako interpretazioak eskaintzeko • kalitatezko inputak eskaini (irakasleak zehaztuta ditu eman beharreko inputak)

5. IKERKETARAKO METODOLOGIA ETA CORPUSA

Hizkuntza-errutinen materiala artikulu honen egileek diseinatu dute, eta ikaste-txeetan aurretik hainbat saio eskaini zaizkie irakasleei materiala nola erabili behar duten uler dezaten: espazioa nola eraiki; ikasleekin zein elkarrekintza-mota sustatu; une bakoitzean zuzenketek zein helburu izan behar duten, eta, beraz, nola zuzendu eta abar.

Kontuan hartuta ikasgelako ohiko errutinak oso testuinguru auresangarriak direla (Ruiz Bikandi, 2010), hizkuntza-errutinak hiru azpigaitan antolatu dira, eta azpigai bakoitzak egoera komunikatibo berri bat eskaintzen die ikasleei. Lehenbizikoan, eredu ematek abiatzen da: egoera komunikatiborako sarbidea egiten da; irakasleak ikasleei eskatuko zaizen azken xedearen eredu bat ematen die eta eredutik irakasgai diren alderdiak identifikatu eta pausoz pauso landu eta erabiltzeko testuinguruak sortzen dira. Horrez gain, aurretetuek jasotzeko baliatzen da. Hasiera batean, testu-generoaren hezurdura eta irakasgai diren hizkuntza-formarik sinpleenak lantzen dira modu ludikoan eta jabetuan (ikus 2. taulan lehen azpigaia nola antolatuta dagoen). Bigarren azpigaian, herri-kulturarekiko hurbilpena egiten da eta, aldi berean, modu mailakatuan (erronka linguistikoak handituz) irakasgai diren hizkuntza-formetan sakontzen da. Bigarren horretan, idatzizko euskarriek zein ikus-entzunezkoek ere aurreko azpigaian baino presentzia handiagoa dute. Hirugarren azpigaian, azkenik, hasierako azpigiaren antzeko egoera komunikatiboa proposatzen da eta ondoretuek jasotzen dira, ikasleen garapen-aztarnak identifikatzeko. Identifikazio horretarako, hasierako eta amaierako azpigaian grabazioak egiten dira, ausaz hautatutako ikasle batzuekin, irakasleen zein ikasleen legezko baimenak eskuratu ostean. Ondoren, artikulu honen egileek saio guztiak transkribatu eta aztertu dituzte, ikasleen garapen-aztarnak identifikatzeko.

Irakasleari eskaintzen zaion materialari dagokionez, saioetako jardueretan bi zutabe egon ohi dira: jarduera bera (eta jardueren arteko progresibotasuna), eta jarduera hori didaktifikatzeko irakasleari eskaintzen zaizkion gakoak. Gako horiek aparteko fitxetan bilduta daude (ikus 2. taula). Elkarrekin egingo den ibilbidea ahozkoaren garapenean aurretik diseinatuta eta irakasleentzako materialean zehaztuta dago xehe-xehe, era horretan, erronka linguistikoak identifikatzeko eta aldarmiatze-lanak egiteko baliatuko du irakasleak. Aldarmiatze horrek honako funtzioak betetzen ditu, egoeraren arabera: a) instituzionalizazioa edo finkatze-lana; b) zuzenketak eta birformulazio-estrategiak; c) diskurtsoa luzatzeko estrategiak; d) gaztelaniazko moldeak euskaraz emateko estrategiak; e) erabili ahala, gogoeta metalinguistikoa sustatzeko estrategiak.

2. taula. Hizkuntza-errutinaren metodologia azaltzen duen taula

1. azpigaia: elkarri txikitako bihurrikeriak kontatuko dizkiogu (zurea edo inguruko batena)		
Saioa	Ekintza	Hizkuntzaren arretaguneak
1	• Errutina girotu (kuxinak eta musika, hemendik aurrera egunero) eta dinamika aurkeztu • Irakasleak eredu eman • Ereduaren hezurdura atera + kontsigna	• Txokoari zentzua eman, konfiantza-giroa sortu • Irakaslearen ereduari ziurtatu letra lodiz daudenak adieraziko direla • Hezurdura: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i>
2	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu + grabatu (aurretestua) • Ekoizpenean esku-hartuko da (C fitxa)	• Ondorengo alderdietan esku-hartuko da: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i> (C fitxa)
3	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu + grabatu (aurretestua) • Ekoizpenean esku-hartuko da (C fitxa) • Material osagarria erabili (C1 fitxa)	• Ondorengo alderdietan esku-hartuko da: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i> (C fitxa) • Eredu berriak eskainiko zaizkie (C1 fitxa)
4	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Ipuin bat entzun eta zenbait hitzei arreta jarri + familiaren hiztegia lantzen hasi (D fitxa) • Kontsigna eman hurrengo taldeari	• Familiako lexikoarekin loturiko hitzei arreta eskainiko zaie (D fitxa)
5	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Familiako hiztegia landu, jolasa (E fitxa) • Kontsigna eman hurrengo taldeari + etxerako lanak	• Familiarekin loturiko lexikoa landu (E fitxa)
6	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Ekoizpenaren araberrako esku-hartzeak egin	• Ekoizpenak oinarri hartuta egin lanketa: landutakoak indartu, berrekarri...
7	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Deklinabide-markak landu galdera bihurrien bitartez (F fitxa)	• <i>norekin, nori, noiz, non...</i> deklinabideak eta bihurrikeriak lotu (F fitxa)

5.1. Aztergai den corpusa

Azttertuko ziren ikastetxeak hautatzean, bigarren gune soziolinguistikoko (Eusko Jaurlaritza, 2020) ikastetxeak izatea hobetsi zen Eusko Jaurlaritzaren eskariz. Hori dela eta, herri-mailan euskaldun osoak herena edo gutxiago ziren herriak hautatzea izan zen lehenbiziko pausoa. Guk beste ezaugarri hauek gehitu genizkion eskolek izan beharreko ezaugarri horri: 1) D eredu edukitzea, 2) Lehen Hezkuntzako irakasleek parte hartzeko borondatea izatea, 3) gutxienez bi lerroko ikastetxeak izatea, 4) ikastetxeak proiektuan inplikatzeko aukera eta prestutasuna izatea.

Ezaugarri horiek guztiak aintzat hartuta, aztergai dugun ikastetxeak honako ezaugarri hauek ditu: bigarren gune soziolinguistikoan dagoen bi lerroko ikastetxe bat da, Bizkaian dagoena, eta Lehen Hezkuntzako 4. mailako bi ikastaldetan gauzatu da hizkuntza-errutina. Gelaratutako hizkuntza-errutinak kontaketa testu-generoa izango du oinarri. Aurretestuko egoera komunikatiboak, haurtzaroan egindako bihurrikeriak kontatzen darama ikaslea eta ondorengoekin, bihurrikeria horiek udako

pasadizoekin gehiago uztartzen dira. Ikasgela bakoitzeko 14 ikasleren aurretestuak (errutinen lanketa egin aurretiko gelaratzeak) eta ondotestuak (errutinak landu ondorengoak) grabatu dira, eta horietatik 11 ikasleren ekoizpenak aztertu dira (Atik Kra, hurrenez hurren); guztira, 22 ekoizpen.

5.2. Ahozko garapen-aztarnen analisirako kategoriak

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta jabekuntzaren esparruan hainbat ikertzailek (Housen et al., 2012; Housen & Kuiken, 2009; Larsen-Freman, 2006, 2009; Wolfe-Quintero et al., 1998 apud Mavrou, 2016) azpimarratu dute aurre egin beharreko erronka nagusia ikasleek egindako garapena modu objektiboan aztertu eta ebaluatzeko indizea edo ebaluazio-irizpideak eraikitzea dela.

Ebaluatzeko garapen-indize horrek aukera eskainiko du, besteak beste, ikasleak hizkuntza-mailaren arabera bereizteko, ikerketa ugaritatik ateratzen diren datuak konparatzeko edo konparagarri bihurtzeko eta etxekoa ez den hizkuntza batean ikaskuntza- eta jabekuntza-prozesuetan eragiten duten faktoreak aztertzeko.

Hainbat autoreren ekarpenak aintzat hartuz (ikus Larsen-Freeman, 2009), *konplexutasun sintaktikoa eta lexikoa*, *zuzentasuna* (*zehaztasun linguistikoa* gisa izendatzen dutena) eta *jarioa* bihurtu dira H2n ikasten duten ikasleen hizkuntza-kompetentzia eta ekoizpena ebaluatzeko funtsezko irizpide (Arias-Hermoso & Imaz, 2023; Housen & Kuiken, 2009; Mavrou, 2016).

Artikulu honetan ere hizkuntza-errutinei esker jaso ditugun ikasleen ahozko ekoizpenak ebaluatzeko eta aurretestuetatik ondotestuetara dagoen aldea aztertzeko, kontzeptu horiek aintzat hartuko ditugu.

Hainbat adituren arabera (Bulté & Housen, 2012; Housen & Kuiken, 2009; Palloti, 2009), *konplexutasunaren* kontzeptua da osagairik anbiguoena eta problematikoa (Mavrou, 2016 lanean aipatua), dimentsio anitzeko kontzeptua izanik, definizio bakarra edo bateratua sortzeko zailtasunak daude. Hiru osagai behintzat bilduko lituzke: 1) proposizio mailako konplexutasuna, informazio-unitate eta ideien kantitatearekin loturan; 2) konplexutasun diskurtsiboa eta interakziozkoa, diskurtso dialogikoan hitz-txanden kopuruarekin loturan; eta 3) hizkuntza-konplexutasuna.

Guk, analisisian, hizkuntza-mailako konplexutasunari erreparatuko diogu eta, zehazki, ikasleak irakaslearekin gauzatzen duen interakzio horretan, ikasleen bakar-kako ekoizpenari; hau da, ikasleak bere kabuz, irakasleen galderen laguntzarik gabe, ekoizten duen diskurtsoa izango dugu aintzat.

5.2.1. Hizkuntza-konplexutasuna

Hizkuntza-konplexutasunaren baitan, konplexutasun sintaktikoa eta konplexutasun lexikoa bereizi dira (Mavrou, 2016).

Konplexutasun sintaktikoa aurpegi anitzekoa da eta ikasleak ekoizteko garaian (ahoz zein idatziz) askotariko forma eta egitura sintaktikoak (oinarrizkoak zein sofistikatuagoak) erabiltzeko duen trebetasun gisa definitzen da (Mavrou, 2016; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). Aldi berean, hizkuntza-dimentsio hori enuntziatu berriak sortzeko ikasleek hartzen duten arriskuekin ere lotzen da (Skehan & Foster, 2001), eta gure aztergaiari begira funtsezko alderditzat jotzen dugu, errutinen bidez sortzen dugun konfiantzazko espazioan gaitasun sortzailea bultzatu nahi baita eta, horretarako, akats egiteko lizentzia hartzea ere funtsezkoa baita. Hizkuntza-konplexutasuna maila ezberdinetan gauzatzen da (Mavrou, 2016), eta kuantifikatzeko adierazle ezberdinak baliatu ohi dira (ikus Mavrou, 2016).

Konstruktuaeren ebaluazioan erabilitako adierazleei dagokienez, bi kategoria zabal identifika daitezke: unitateen batez besteko luzera-neurriak [...] eta menderakuntza-dentsitatea ebaluatzen duten neurriak (Mavrou, 2016, 52.-53. or. [artikulugileek itzulita]).

Konplexutasun sintaktikoaren baitan honako adierazle hauek hautatu ditugu:

- Diskurtsoaren luzera (ekoizpenen hitz-kopuruak).
- Esaldi bakun eta konposatuen kopurua. Bertan, aditz jokatu eta jokatu gabeen esker gauzatzen den ere kontuan hartuko da.
- Mendeko esaldiak, eta mendeko esaldi-motak.

Hizkuntzaren konplexutasunari dagokion kategoria horrek, iritzi ezberdinak ekarri ditu. Ikerketa batzuetan, luzera hizkuntza-konplexutasunaren adierazle da (Kormos, 2011; Sotillo, 2000); beste ikerketa batzuetan, berriz, jarioaren adierazle (Wolfe-Quintero et al., 1998).

Konplexutasun lexikoaren aberastasuna neurtzea ez da erraza, eta azterketa horretan hiru alderdi hartu ohi dira aintzat (Bulté & Housen, 2012; Mavrou, 2016; Wolfe-Quintero et al., 1998): 1) aniztasuna edo askotarikoa izatea, 2) lexikoaren sofistikazio-maila, hau da, oinarrizkoa edo aurreratua den eta 3) lexiko-dentsitatea; ikasleek erabiltzen duten hiztegiaren kantitateari eta aniztasunari erreparatu ohi zaio. Guk analisisan ikasleek erabiltzen dituzten aditz-ekintzetan dagoen aniztasunari eta kantitateari erreparatuko diegu bereziki, bihurrikeriak zein udako pasadizoak kontatzeko garaian, funtsezkoak baitira. Horiekin batera hizkuntza-errutinetan berariaz landutako familia edo sendiaren eremu semantikoari ere arreta jarriko zaio. Izan ere, bi alderdi horiek errutinetan langai izan dira eta hizkuntza-errutinen metodologiak ere zertan lagundu duen aztertze lagungarri dira.

Zuzentasuna edo zehaztasun linguistikoaren kategorian, bereziki zuzentasun gramatikalean jarri ohi da arreta.

5.2.2. *Jarioa*

Jarioa kontzeptua definitzerakoan alderdi kuantitatiboak zein kualitatiboak hartu ohi dira kontuan.

Jario terminoa, oro har, hizkuntza oso ondo menderatzearen sinonimo gisa erabili izan da, eta abiadurarekin, adierazgarritasunarekin eta hizkuntza ekoizteko erraztasunarekin lotu izan da (Mavrou, 2016, 60. or. [artikulugileek itzulita]).

Guk analisisian *jarioa* bi alderdi kontuan hartuz aztertu dugu: batetik, etenak, isiltasunak eta makuluak izango ditugu aintzat, baina baita diskurtsoa eraikitzekeko estrategiak ere; hau da, diskurtsoa zehazteko, adibidetzeko eta birformulatzeko erabiltzen diren estrategiak. Horiek funtsezko bitarteko dira ematen den informazioaren edukia egoera komunikatiboari eta hartzaileei egokitzeke eta doitzeko.

Horrenbestez, ikasleen ekoizpenetan aurretestuetatik ondoretestuetara dagoen aldea aztertzeko, hizkuntza konplexutasunaren dimentsioaren baitako konplexutasun sintaktikoa, lexikoa eta zuzentasuna eta *jarioaren* dimentsioa aintzat hartuko ditugu, hizkuntza-formari dagokionez aski informazio esanguratsua eman baitezakete eta, autoreen arabera, ekoizpenak ebaluatzeko neurgarriak baitira.

6. EMAITZEN ANALISIA

Atal honetan, ikasleek aurretestutik ondoretestura izan dituzten garapen-aztarnak azalertzeko erabili dugun kategoria-sistema deskribatuko dugu lehenbizi. Segidan, kategoria horien arabera analiza ekarriko dugu.

6.1. Analisia eta emaitzak: ikasleen garapena aztertzeko kategoria-sistema

Ikasleen ekoizpenetan aurretestuetatik ondoretestuetara dagoen aldea aztertzeko, metodologiaren atalean zehaztu bezala, hizkuntza-konplexutasuna dimentsioaren baitako *konplexutasun sintaktikoa*, *lexikoa* eta *zuzentasuna* kategoriak aztertuko dira eta, horiekin batera, *jarioaren* dimentsioa ere aintzat hartuko da. Alabaina, analisisa ahalik eta osatuena izan dadin, helburu komunikatiboari egokitutako testu-generoaren hezurdura edo makroegituraren dimentsioari ere erreparatzea egoki iritzi diogu. Azken batean, ikasleen ekoizpenetan informazio-edukia nola antolatu den (testu-generoari dagokion hezurdura kontuan izan den ala ez) eta horretarako erabili dituen antolatzaileetan jarriko dugu arreta.

Hori guztia kontuan izanik, corpusaren analisirako honako kategoria-sistema sortu dugu.

3. taula. Corpusaren analisirako kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoria	Adierazleak
1. Makroegitura	1.1. Kontaketaren egitura	–Informazio-multzoak: –Noiz gertatu zen –Norekin gertatu zen –Non gertatu zen –Zer gertatu zen –Ondoriorik izan ote zuen
	1.2. Antolatzaileak	<i>eta, -(e)la, (e)lako, -(e)nean...</i>
2. Hizkuntza-konplexutasuna	2.1. Konplexutasun sintaktikoa	–Diskurtsoaren luzera edo ekoizpenen hitz-kopurua –Esaldi bakunen eta konposatuen kopurua –Menpeko perpaus-motak eta kopurua
	2.2. Konplexutasun lexikoa	–Ekintza-aditzen aniztasuna eta kantitatea
	2.3. Hizkuntza-zuzentasuna (hizkuntza-zehaztasuna)	–Deklinabidearen erabilera –Aditzaren forma, aditz-denbora eta erabilera –Sintaxi mailako akatsak
3. Jarioa	3.1. Isiltasuna, makuluak, etenak	–Isiltasuna eta etenak (luzera eta kopurua) –Makuluak: <i>osea, eee...</i>
	3.2. Diskurtoa egituratzeko estrategiak	–Birformulazioak, adibidetzeak, zehaztapenak, berrartzeak...

Lehenik, goiko dimentsio, kategoria eta adierazleak aintzat hartuz, bereziki hizkuntza-konplexutasunari lotutako datu kuantitatiboak ekarriko dira analisi kualitatiboaren osagarri gisara; makroegiturari eta jarioari dagokion dimentsioa, berriz, kualitativoki bakarrik aztertuko da.

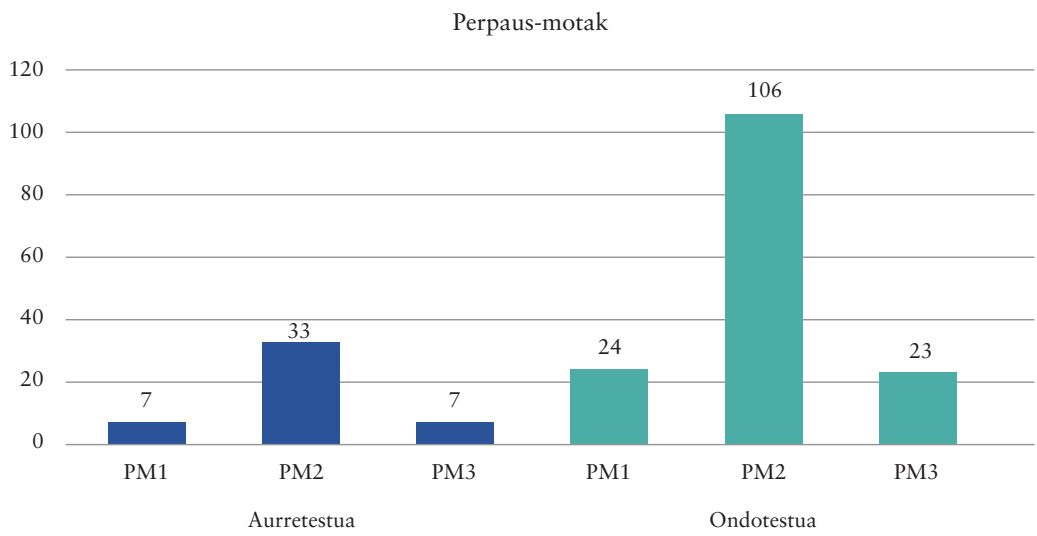
Hona hemen hizkuntza-konplexutasunaren baitako zuzentasunari lotutako datu kuantitatibo batzuk.

4. taula. Konplexutasun sintaktikoa: ekoizpenen hitz-kopurua

Ikaslea	Aurretestua	Ondotestua	Hazkunde-indizea
A	35	90	2,6
B	34	94	2,8
C	16	30	1,9
D	23	59	2,6
E	52	115	2,2
F	35	227	6,5
G	66	138	2,1
H	29	65	2,2
I	67	61	0,9
J	73	167	2,3
K	6*	80	13,3
Batez beste	436	1126	3,6

*K ikaslearen kasuan aurretestuan ez da diskurto monologalik sortu. Erabaki da ikasleak modu monologalean ekoiztu duen perpausik luzeena hartzea.
Azalpena: Hazkunde-indizeak adierazten du ikasleak ondotestuan ekoiztu duen hitz-kopurua zenbat handitu edo txikitu den aurretestuarekiko.

Ikasleen ondotestuko hitz-kopurua aurrettestuko hitz-kopuruarekin alderatuz ugaritu egin da; 3,5 aldiz gehiago ekoiztu dute ikasleek. Zehatz esateko, zazpi ikaslek aurrettestutik ondotestura bikoiztu egin dute ekoizpena eta bada seikoiztu duenik ere. K ikaslearen kasuan aurrettestuetan ez da diskurtso monologalik egin (galde-erantzun formatua izan da) eta aurrettestuetan sei hitz ekoiztetik 80 hitz ekoiztera pasatu da.



1. irudia. Konplexutasun sintaktikoa: esaldi bakunen eta konposatuen kopurua eta menpeko perpausen kopurua eta motak.

Perpaus moten sailkapena egiteko eta datuak kuantifikatzeko, hiru maila bereizi ditugu konplexutasunaren arabera¹:

- PM1 Perpaus bakuna.
- PM2 Perpaus elkartua lokailu bidez.
- PM3 Menpeko perpausa.

Goiko grafikoak erakusten duen bezala, aurrettestuetatik ondotestura perpausen konplexutasuna handitu egin da. Lokailu bidez (PM2) elkartutakoak aurrettestuan 33 ditugu eta ondotestuan, berriz, 106. Bestalde, 7 menpeko perpaus daude aurrettestuan eta ondotestuan 23 menpeko perpaus ekoiztu dituzte ikasleek. Era berean, ondotes-tuan bi ikaslek (I eta F ikasleak) menpeko perpausetan ere bi motatako edo gehiagoko menpeko perpausak egin dituzte. Horren erakusgarri I ikaslearen adibidea dakargu,

1 Azterketarako oharra:
• Amaitu gabeko esaldiak ez dira «ekoiztutako perpaus» moduan zenbatu.
• Perpausa sortzerakoan akatsa egon bada ere, «ekoiztutako perpaus» moduan zenbatu da.

ondotestu gisara ekoiztu duena. Bertan ikus liteke aditz jokatuekin denborazkoa eta baldintzazkoa sortu dituela, aurretestuan, aitzitik, ez du menpekorik sortu.

1. adibidea (I ikaslea, ondotestua):

Hamabost hilabete neukan**nean** ikasi nuen ibiltzen eta hurrengo astean jausi jausi nintzen atzerantz [...] hanka ipintzen **banuen** lurrean negarrez ipintzen nuen.

F ikasleak, berriz, bere ondotestuan denborazkoa, kausazkoa eta ezezko esaldi konpletiboa sortu ditu:

2. adibidea (F ikaslea):

Pasa den urtean Benidorrra joan nintzen, kotxez joan nintzen, nire aita, neba eta ama-
rekin eta hotelera heltzean, e neska bat etorri zen niregana ingelesez esaten [...] eta ni
geratu nion horrela **ze** nengoen kotxe batekin horrela (keinuak) eta ze **ez nekien zer**
egiten ari nintzen eta egun batean.

Halaber, grafikoak erakusten duen moduan, perpaus bakunen kopurua ere handitu egin da eta bereziki *eta* lokailuari (PM2) esker jositako perpaus elkartuetan. Aurretes-
tuan 24 izatetik 86 ekoiztera pasa dira. Hirugarren adibidea horren lekuko:

3. adibidea (G ikaslea):

Lehenengo egunean, ailegatzean lagun bat egin nuen **eta gero** haserretu ginen. Bera zen
frantsesa **eta** ni nintzen gaztelaniazkoa **eta eta** bera hitz egiten genuen ingelesez **eta** eem
egun batean ez dakit zer esan zidan ingelesez edo frantsesez edo ez dakit ze idiomatan,
esan zidan gauza bat horrela **eta gero** nik esan nion gaztelaniaz **eta gero** egin zidan [...]

5. taula. Konplexutasun lexikoa: ekintza-aditzen barietatea eta kantitatea

Ikaslea	Aurretestua	Ondotestua	Hazkunde-indizea	Lexiko berria
A	3	7	2,3	4
B	4	9	2,3	7
C	3	8	2,7	3
D	2	5	2,5	3
E	4	9	2,3	6
F	4	20	5,0	8
G	8	19	2,4	5
H	4	7	1,8	5
I	4	7	1,8	4
J	4	15	3,8	13
K	1	7	7,0	7
Batez beste			3,1	5,9

Azalpena: Hazkunde-indizeak adierazten du ikasleak ondotestuan ekoiztu duen lexikoa zenbat handitu edo txikitu den aurre-
testuarekiko.

Lexikoari dagokionez, ekintza-aditzak hartu dira kontuan eta taulak erakusten duen bezala, zazpi ikasleren ondotestuetan, aurretestuetako ekintza-aditza kopurua bikoiztu edo hirukoiztu egin da. F ikaslea 4tik 20ra pasatu da; beraz, boskoiztu egiten da ondotestuan agertzen den ekintza-aditzen kopurua. Jauzirik txikiena H eta I ikasleek egin dute (1,8 puntu).

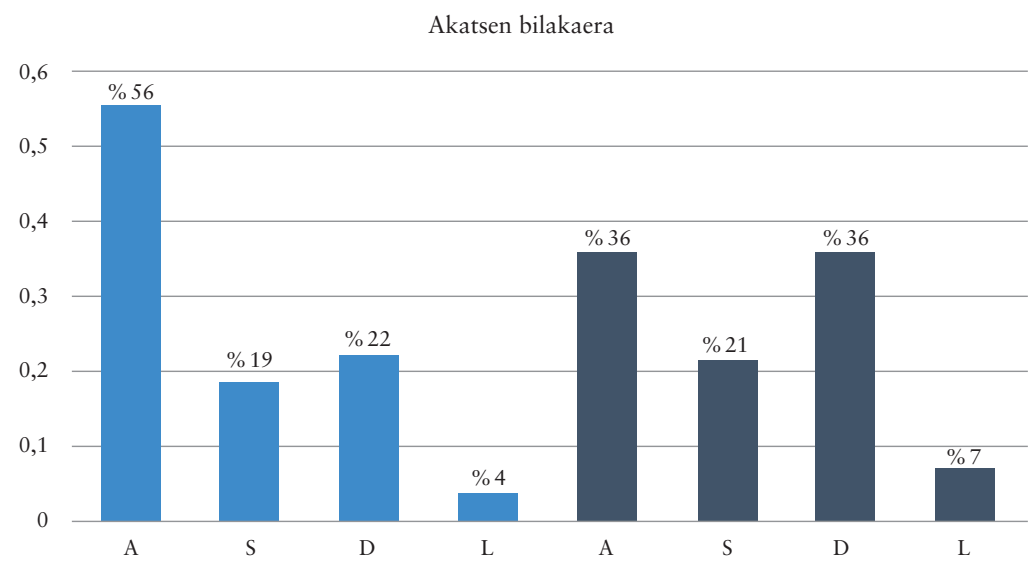
Lexikoaren nolakotasunari dagokionez, batez beste 6 ekintza-aditz berri, alegia, ezberdin ekoitzi dituzte.

6. taula. Hizkuntza-zuzentasuna: deklinabidearen eta aditzaren erabilera²

Ikaslea	Aurretestua			Ondotestua		
	Akatsak	Hitz-kopurua	Akats-kopurua %	Akatsak	Hitz-kopurua	Akats-kopurua %
A	1	35	% 2,9	3	90	% 3,3
B	2	34	% 5,9	5	94	% 5,3
C	3	16	% 18,8	1	30	% 3,3
D	5	23	% 21,7	1	59	% 1,7
E	5	52	% 9,6	2	115	% 1,7
F	2	35	% 5,7	6	227	% 2,6
G	2	66	% 3,0	4	138	% 2,9
H	1	29	% 3,4	2	65	% 3,1
I	3	67	% 4,5	2	61	% 3,3
J	2	73	% 2,7	2	167	% 1,2
K	1	6	% 16,7	0	80	% 0,0
Batez beste			% 8,6			% 2,6

Hizkuntza-zuzentasunari dagokionez, akatsen kopurua aurretestutik ondotestura jaitsi egin da, % 8,6tik % 2,6ra, batez beste. F ikasleak, esaterako, aurretestuan 35 hitz egitetik 227rako jauzia egin arren, akats-kopurua ez da proportzio horretan handitu. Aurretestuan % 5,7 akats egitetik (2 akats) ondotestuan % 2,6 egitera pasa da (6 akats).

2 Azterketarako oharra: errepikatutako akatsak zenbatu egin dira, nahiz eta akats berdina izan.



2. irudia. Hizkuntza-zuzentasuna: akats-motak.

- A: Aditzean egindako akatsa.
- S: Sintaxiko akatsak.
- D: Deklinabidea.
- L: Lexikoa.

2. grafikoan ikus daitekeen moduan, ikasleen ekoizpenetan deklinabideari, aditzari, sintaxiari eta lexikoari dagozkion akatsak identifikatu dira; eta, egindako akatsak nagusi bai aurretetuan, bai ondoretuan, aditzarekin loturikoak izan dira. Ondoretuan ergatiboarekin egindako akatsak tarteko, deklinabidean gora egin du akats-kopuruak.

Goian emaitza kuantitatiboak ikasle guztien ekoizpenak aintzat hartuz azaldu ditugun arren, ikasleen ekoizpenak ikuspegi kualitatibotik aztertzeko, lau ikaslerenak ekarri ditugu.

Makroegituraren dimentsioan, kontaktaren egiturari eta antolatzaileei dagokienez, bi ikasleren aurretetuek eta ondoretuek daude jarraian:

4. adibidea (E ikaslearen aurretetua)

Nik laugarren maila **bederatzi urtekin** nengoen **jantokiaren orduan patioan Jonekin eta Anerekin eta gero** jolasten e nik itxi behar nuela begiak eta beraiek caminu bat egin behar zuten niri, **eta** e eta asustatu behar zuten eta tropetaz eta tropezatu nuen **eta gero** Jon, ze Jon ez zen konturatu eta gero barkatu esan zidan.

5. adibidea (E ikaslearen ondotestua)

Ni, ni bi mil **bi mil ata hamaseiko urtarrilean, urtarrilaren batean** ba Disneyland **Parisera** joan nintzen ni ni **nire lehengusuekin eta bi izekuekin. Lehenengo egunean** gauez-gauez gauez etorri ginen **eta** ee segituan hotelera joan genuen. Hotel hotel igogailua zuk igotzen zenuen eta ee [3''] eta musika [ee] jartzen zen bera bakarrik. **Hurrengo egunean** ee parke, parke atrakziora joan genuen **eta** hor eta hor ee pilo zeuden eta orduan ee **egin ge/ pentsatu genuen** egitea kamina ee zegoen papel bat zegoela parkeko kaminata eta hartu genuen **eta** egon ginen erdia egun bat **eta** beste erdia beste eguna.. **Eta azken egunean** nire amaren urtebetetzea izan zen eta familia osoa aireportura joan zen eta kokozilira joan ginen jatera.

Ondotestu gisa ekoiztutako berbaldia kontaketaaren hezurdurari dagokionez, osatua goa da, *noiz, non, norekin, zer* galderei erantzun die eta *zer* galderari erantzuteko informazioa antolatzeke askotarikoagoak diren antolatzaileez baliatu da. Autozuzenketaren bat ere egin du, eta horrek ere hizkuntza modu jabetuan erabiltzen ari dela ematen du aditzera.

6. adibidea³ (K ikaslearen aurrettestua)

IR: Non izan zen bihurrikeria?

K: pues etxean

IR: etxean gertatu zen? **Norekin?**

K: ama, aita eta Aitor

IR: ama, aita eta Aitor txikirekin? **Zer** gertatu zen?

X: pero cuéntalo, que no va a salir de aquí

IR: hemendik ez da aterako, lasai. Gainera, ama eta aita ez badakite.

Y: mesedez, K

IR: Benga, pixkatxo bat

IR: Benga ba, K. Orduan, falta zaizu **zer**? Etxean izan zen aita ama eta Aitorrekin eta zer izan zen? Zer gertatu zen?

3 IR: Irakaslea adierazteko erabiliko da.

K-C-H-G: Aztergai dugun ikaslea adierazteko erabiliko dira.

X-Y-Z: Entzule moduan dagoen ikasleetako baten parte hartzea adierazteko erabiliko da.

Adibide honek erakusten du K ikasleak, bere aurretestua ekoizteko garaian, ezin izan duela bere kabuz modu bakarrean diskurtsoa eraiki. Gehiago izan dela irakasleak egin dizkion galderei erantzuten ahalegintzea eta erantzun horietan ere ikus liteke, *norekin* galderari erantzuteko deklinabide kasu markak ez dituela erabiltzen edo *zer* galderari erantzun ezinik agertzen dela. Kontaketaren egituratzailea irakaslea bera izan da, egin-dako galderei esker.

7. adibidea (K ikaslearen ondotestua)

K (7. adibidea): Ni L naiz eta **azalduko dizuet** zer egin nuen udan. **Amarekin, arre-barekin** eta lagun **batekin** Lekeitioko **igerilekura** joan nintzen. **Hor** hiru igerilekuak desberdin daude handia, ertaina eta txikia. Joaten ginenean aroak jolasteko eramaten genituen jolasteko batek aroak urtera botatzen zituen eta hauek ur-ur azpian geratzen ziren **eta** besteak sartzen ziren hartzera. Gainera egun osoa pasatzeko eramaten genituen motxila asko eta [?] eramaten genituen toallak, bokatak, koka-kola, kas [?] fruta bat eta kutxa bat gordetzeko aparatua [?] **eta amaitzeko** oso ondo pasa ginen.

Ondotestuko adibideak erakusten du ikasle hori gai izan dela udaran gertatutakoa kontatzeko eta horretarako informazioa *non*, *noiz*, *norekin*, *zer* bezalako galderen gainean osatu duela. Bestalde, aurretestuan ez bezala, ikaslea bera izan da berak bakarrik diskurtsoa eraiki duena eta *zer* galderari erantzuteko ere zehaztasun-maila handia erakutsi du.

Konplexutasun lexikoaren eta sintaktikoaren atalean, C eta H ikasleen aurretestu zein ondotestuak ekarri ditugu, hurrenez hurren.

8. adibidea (C ikaslearen aurretestua)

C: Larunbatean zegoen **parkean** eta zegoen **jolastu futbola** eta gero **erori du**

IR: Erori. Bai, eta?

C: Eta gero, **pupa egin** dut.

9. adibidea (C ikaslearen ondotestua)

C: Ni joan nintzen Gasteizko udalekura [?] lagun-lagu-**lagun batekin** bi **gurasoekin** eta [??] joan nintzen ni [7''] Joan nintzen udako egun batean [4'']. Kotxez [5'']

IR: Amaitu duzu?

C: joan ginen eta [??] [7''] **kotxez** joan ginen autobu osea [??] eta [??]. **Auzokidea** [?] ikusi nituen

IR: Ez da entzuten, e. Zer esan duzu azkenean?

C: kotxez [??] autobusa eta [??] **errepidera** joan ikusi ginen [5''] [??] [ez da ulertzen/ entzuten esaten duena tarte luze batez]—ni **igerilekura** [6''] eta bost **tximi-txirrista** dago daude [6''] bokata bat erostee joan ginen [7''] oso polita zen eta oso pasatu du oso ondo pasatu ginen.

Adibide horietan ere argi ikusten da lexikoari dagokionez ondotestua aberatsagoa dela, bai askotarikoagoa delako, bai lexiko dentsitateari dagokionez.

10. adibidea (H ikaslearen aurretestua)

H: Martxoaren zazpian gertatu zen

IR: Itxoin, itxoin. Aber adi gauden.

H: June eta Olaiarekin gertatu zen osea e nengoen. Bar-bar- Bilbon gertatu zen [5''] **mutil bate**-batek **pilota** bat utzi zuen. June, Olaia eta nik hartu genuen eta Juneren **autora** [barre]

IR: Autora zer?

H: Eraman genuen.

X: Juneren?

Y: Autora! Eraman genuen.

IR: Autora, automobilera.

H: Que nos lo habíamos llevado al coche de June.

IR: [??] oso ondo esan duzu.

Z: Bai, baina, eta ni kontatu dut [XX].

IR: Eta aber bukatu, bukatu ze ondorioa edo zer gertatu zen?

H: Ez genuen ondorioa ze ondo ge-gertatu zen. Ez du.

10. adibidea (H ikaslearen ondotestua)

H: udan **hegazkin** bat Disneyland Parisera joateko hartu genuen nire **aita ama** eta **arrebarekin** joan nintzen hotel oso polit batera. Nire arreba eta ni jabo bat hartu genuen eta **ezkutatu genuen** etxera eramateko. Egun bat pasa eta gero nire arrebak aita eta nik e barraka askotara **montatu ginen**. Panpin Mikimaus **erosi genuen** diadema bat eta azkenik argazki asko **atera genituen** dena gogoratzeko. Oso ondo pasatu.

IR: Oso ondo pasatu?

H: genuen.

Aztergai izan ditugun hamaika ikasleren ahozko ekoizpenetan, aurretestutik ondoretestura alderik nabarmenena diskurtsoaren aberastasunean dago; hau da, jarioan eta kalitatean. Hizkuntza-komplexutasunari dagokionez, diskurtso konplexuagoak eraiki dira: luzeagoak, batetik, eta ideiak ere elkarrekin hobeto josita agertzen dira. Diskurtsoaren egiturari dagokionez, E (4. adibidea) ikaslearen adibideak erakusten duen bezala, ondoretestuan *noiz*, *non*, *norekin*, *nora* sintagmak ez ditu bata bestearen segidan pilatu aurretestuan gertatzen den bezala; aditzarekin tartekatu ditu. Horrez gain, esaldien arteko loturak egiteko hainbat antolatzaile erabili ditu: aurretestuan *eta* eta *eta gero* erabiltzen du eta ondoretestuan, *horiez gain*, *lehenengo egunean*, *hurrengo egunean*, *azken egunean*... Beraz, antolatzeko baliabide gehiago erabili ditu ondoretestuan.

Lexikoari eta ekintza-aditzei dagokienez, goiko adibideek erakusten duten bezala, familiari edo sendiari dagokion lexikorik ez da apenas agertzen aurretestuetan. Ondoretestuetan, aitzitik, honako hauek agertzen dira: *gurasoekin*, *lehengusuekin*, *izekuekin*, *familia*, *lagun batekin*, *auzokide*, *arreba*...

Beraz, 22 ekoizpenak aztertu ostean, esan daiteke aurretestuetan baino lexiko aberatsagoa dagoela ondoretestuetan, nahiz eta oraindik murrizta izan. Lexikoan gaztelaniazko hitzak erabiltzeko joera nabarmena dute eta gaztelaniazko joera hori aditzen erabileran ere ikus daiteke. Esate baterako, aurretestuan E ikasleak (4. adibidea) darabiltzan ekintza-aditz ugarik gaztelaniazko jatorria dute *tropezatu*, *asustatu*. Aldiz, ondoretestuan (5. adibidea) ekintza-aditz gehiago agertzeaz gain (*joan nintzen*, *joan ginen*, *ikusi nituen*, *ikusi ginen*, *etorri ginen*, *pentsatu genuen*, *hartu genuen*, *zuk igozten zenuen*, *egon ginen*), ekintza-aditz horiek euskaraz izendatzen ditu.

Aditz-denboraren erabilerari dagokionez, ondoretestuan oraindik zenbaitetan orainaldiaren eta lehenaldiaren arteko nahasketak agertzen dira, baina modu jabetuago batean ekoizten dituzte. Esaterako C ikasleak aurretestuan (8. adibidea), «zegoen jolastu futbola eta erori du» esaten du. Aldiz, ikasle berak ondoretestuan: «Gasteizko udalekura lagun batekin bi gurasorekin (?) joan nintzen», «kotxez joan ginen», «auzokidea ikusi nituen» bezalakoak erabiltzen ditu.

Baina, C ikasle berarekin jarraituz (8. adibidea), erabileran oraina eta lehenaren arteko nahasketaren bat ere agertzen da: «bost tximi-txirrista dago daude [6''] bokata bat erostee joan ginen [7''] oso polita zen eta oso pasatu du oso ondo pasatu ginen». Adibide horrek ere erakusten du, nahiz eta une batez oraina eta lehena nahasi, singular/plural komunztaduraren autozuzenketa bat ere egin duela. Hau da, modu jabetuago batean erabili duela aditza. Beraz, aditzaren formari dagokionez, oraindik komunztadurako hutsuneak egon arren, horien kontzientzia areagotu egin da. Komunztaduraz gain, NOR motako aditza NOR-NORK motakoarekin nahasten da: «joan genuen / joan ginen» edo «ondo pasatu ginen», C ikaslearen ekoizpenak (8. adibidea) erakusten duen bezala.

Sintaxiari dagokionez, aurrettestuan esaldi bakunak dira nagusi, eta ondotestuetan ere maiz esaldi bakunak erabili diren arren, H ikaslearen adibideak erakusten duen bezala (10. adibidea), aditz jokatugabeekin zein jokatutakoekin sortutako menpeko esaldiak ere sortzen dira. Nahiz eta oraindik aditz jokatuarekin sortutako menpeko esaldiak egiteko zailtasunak dituzten, bada, halaber, esaldi konpletiborik egiten ausartu denik: «itxi behar nuela begiak».

Jarioari dagokionez, goiko adibideek erakusten duten bezala, aurrettestuetan arazo handiak antzeman dira, bai isilune eta etenak ugariagoak eta luzeagoak direlako (maiz bederatziz segundotara ere iristen dira etenak), bai modu autonomoan ekoizten dituzten berbaldien luzera zenbaitetan esaldi bakarrera mugatzen delako. Ondotestuetan etenak jarraitu egiten dute, baina ez dira hain luze eta ugariak, eta, oro har, ikasleek modu autonomoan, irakasleen galderen laguntzarik gabe ekoizten dituzten diskurtsoak luzeagoak dira.

Horrez gain, zenbait ekoizpenetan, autozuzenketak egiten hasi direla antzematzen da. Esaterako, ikasle batek (A ikasleak) gaztelaniazko hitza burura etorri arren, unean bertan autozuzenketa modukoa egiten du eta euskaraz adierazten du: «em kanpin batera joan ginen eta kanpin horretan to- e txirrista akuatiko batzuetatik bota ginen nik eta nire aitak» (*tobogán* esaten hasi da, baina diskurtsoan bertan egin du autozuzenketa). Autozuzenketa horiek lexikoan ez ezik, aditzaren formetan ere egin dituzte.

Bestalde, aurrettestuetan ez bezala, zuzenketak egiteko bestelako estrategia-mota bat baliatu dute hizkuntza-errutinen testuinguruan: kontaktzen ari den ikasleari berdinkideek ere zuzentzea edo hitzen bat nola esan ez dakienean, laguntza kolektiboa eskaintzea. Esaterako, G ikasleak (3. adibidea) hitzen bat euskaraz nola esan ez dakienean, gainerako ikaskideek laguntza eskaintzen diote:

G: beste bi toboganetatik bota **zuen/zen** eta gero ez dakit zer pasa zion nirekin eta ja ez zidan eeee

X: **hitz egin**

G: **hitz egin gehiago** [...]

G: eta gero, etxera joan nintzen ze ja nire etxean ez zen egongo eta e enfrente

Y: aurrean

G: eta aurrean neukan ahateak...

Bukatzeko, komunikazio-estrategietan ondotestuetan ere ez dute ideiak birformulatze edo ideiak beste era batera esateko estrategiarik erabiltzen: gaztelaniazko *o sea* erabiltzen dute, baina ez birformulatze helburuarekin, makulu gisa baizik. Hortaz, alderdi hori gehiago lantzeko premia azaleratu dute ondotestuek.

7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerketa hau literaturan sumatu dugun hutsune bat betetzera etorri da; hondarrean, hainbat autorek (Dolz & Mabillard, 2020; Dolz & Schneuwly, 1998; García-Azkoaga et al., 2019) ikastetxeetan identifikatu duten ahozkoaren lanketa sistematizaturik egiteko garaian dauden zailtasun eta arazoei erantzunez, irakasleei ahozko oinarritzko komunikazio-egiturak lantzeko ibilbide bat eskaintzera. Hori dela eta, ikerketa honetan, ahozkoaren lanketa eta aldamiatze-lana erraztuko duen metodologia bat frogatu da bigarren gune soziolinguistikoko Bizkaiko ikastetxe bateko LHko 4. mailan; ikasle gehienek etxekoa ez den hizkuntza batean ikasten duten testuinguruan. ISEIren (2023) ebaluazio diagnostikoaren arabera, LH4n ikasleen % 37,8k ez du elebitasun helburua lortzen, eta ikasleen ekoizpenek berretsi egiten dute 2. eremu soziolinguistikoko ikasle horiek euskaraz aritzeko duten zailtasuna. Izan ere, ikasle horien hasierako ekoizpenetan ikusi da oinarritzko komunikazio-egituretan ere oztopoak dituztela eta beharrezkoa dela berariazko lanketa sistematikoa egitea. Hala, ikerketa honetako emaitzek erakutsi dute ahozko ekoizpenetan hobekuntza nabarmena egon dela. Ikastaldean hizkuntza-errutinen metodologia zortzi astez esperimentatu ostean, ahozko ekoizpenetan ikasleen aurretutik ondoretura aldea egon da.

Metodologia honek ahalbidetu du, besteak beste, ahozkoaren lanketa sistematikoa eta aldamiatua egitea eta oinarritzko komunikazio-egiturak berariaz lantzea. Horrekin batera, ikasleentzat espazio segurua, hurbilekoa eta konfiantzazkoa sortu da eta horrek guztiak ikasleen gaitasun sortzailea garatzeko testuinguru egokia eraiki du. Horren adierazle izan dira honako emaitza hauek:

- Hitz-kopuruari dagokionez, ikasle gehienek, 11 ikasletik 7k, alegia, bikoiztu egin dute ekoizpena eta gainerako laurak bikoiztu baino gehiago. Beraz, ikasleak ondoretutan tarte luzeagoan aritu dira ahoz eta egoera komunikatiboari erantzuten saiatu dira.
- Horrez gain, analisiak erakutsi du ikasleek ekoizpena luzatu arren, zuzentasun-akatsen kopurua gutxitu egin dela. Akatsa % 8,6tik % 2,6 puntura jaitsi da batez beste. Zuzentasun-akatsak gutxitzeaz gain, hizkuntza-errutinei esker, ikasleen gogoeta metalinguistikoa ere eragin da (besteak beste, autozuzenketa bidez) autoerregulazio-estrategia batzuk abian jarri baitituzte.

Aurretutik ondoretura alderik nabarmenena diskurtsoaren aberastasunean dago; hau da, hizkuntza-komplexutasunean sortzen den ekoizpen egituratan eta jarioan.

Hizkuntza-komplexutasunari dagokionez, diskurtso konplexuagoak eraiki dira: luzeagoak, eta, gainera, ideiak ere elkarrekin hobeto josita agertzen dira.

- Oraindik parataxirako joera dago ondoretutan ere, eta hori perpaus bakunek zein *eta* bidez elkartutakoek agerian utzi dute (31 aurretutan eta 110 ondoretutan). Horiez gain, menpeko perpausetan ere identifikatu da aldea. Ikasleek menpeko perpausak egiteko ahalegina egin dute, nahiz eta akatsak egin dituzten.

Horrek erakusten du ikasleek metodologia honi esker sortutako testuinguruan, arriskatzeko hautua ere egin dutela.

- Lexikoan ere azaleratu da aurretestuetako ekintza-aditzen kopurua bikoiztu edo hirukoiztu egin dela. Hala, ikasleek lortu dute ondotestuko ekoizpenetan errepikapenak pixka bat saihestu eta kontaketa zehaztasun-maila handiagoarekin egitea, eta entzuleari kontaketa aberatsagoa eskaintzea. Alderdi hori funtsezkoa da kontaketa gisako testu-generoa lantzeko.

Informazioaren antolaketari dagokionez, alde kualitatibo nabarmena identifikatu da aurretestuetatik ondotestuetara: informazioa bera antolatuago agertzen da eta, horretarako, bereziki, antolatzaile ugariago eta askotarikoagoak erabili dituzte ondotestuetan.

Ikasleen jarioan ere aldea ikusi da. Isilik geratu orde, komunikazio-estrategia gutxi batzuk garatzeko aukera identifikatu da: hitzen bat esaten ez dakitenean berdinkideei laguntza eskatu eta berdinkideek laguntza eskaini dute. Eta horrez gain, makuluak ere erabili dituzte diskurtsoa erabat etena izan orde, *continuum* bat bermatzeko.

Hori horrela izanik ere, diskurtso-estrategietan badago oraindik zer landua. Izan ere, ikasleen ekoizpenetan ez dugu birformulatzeko edo adibidetzeko estrategiarik ikusi, eta horrek garamatza sortutako metodologiaren eta diseinuaren baitako egokitzapen batzuk pentsatzera. Izan ere, lanketa modu sistematikoan eta kontzientean diseinatzeak ikasleen ekoizpenetan eragina badu ere, berariaz landu gabeko hizkuntza-moldeetan zuzentasun-akatsak errepikatu dira aurretestuetan zein ondotestuetan. Horrek ere gakoak eskaini diezazkiguke ikasleek dituzten beharrak eta etorkizun hurbilean langai izan daitezkeen alderdiak identifikatzeko.

Horrenbestez, metodologia hau inplementatzeak aldea ekarri du ikasleen ahozko ekoizpenetan. Metodologiak ikasleen rolean aldaketa eragin du, hau da, ikasleak subjektu pasibo izatetik subjektu aktibo izatera pasatu dira sortutako testuinguru hauetan.

Horrez gain, Cenozek eta Gorterre (2017) hizkuntza gutxiagotuen testuinguruetan jokatzeko funtsezkotzat jotzen dute arnagune funtzionalak diseinatzea euskara ikasgelan bertan erabiltzeko. Errutinetan hatsarre horietatik abiatu gara, eta badirudi emaitza esanguratsuak eman ditzakeela ikasleen oinarritzko komunikazioaren garapenean.

Gainera, berresten du Zabalak (2018) azpimarratzen dituen praktika kontziente eta gidatuek garapen-aztarna esanguratsuak eragin ditzaketela, eta ikuspegi soziodiskurt-siboa (Dolz et al., 2010) baliagarria dela praktika horiek diseinatzeko. Hortaz, lanketa modu sistematikoan eta kontzientean diseinatzeak badu eragina ikasleen oinarritzko komunikazio-egituretan sakontzeko egin dugun ibilbide honek erakutsi duen bezala.

Era beran, esan daiteke ahozkoaren lanketa sistematikoa egiteko hizkuntza-errutinak lagungarri direla, eta, beraz, marko teorikoan jasotako ingeniari-tza didaktikorako

oinarri batzuk zehazten dituela. Gainera, irakasleei irizpide argiak eskaintzen dizkie dela ikas-objektuak identifikatzeko, dela aldarnatze-lanak egiteko eta, ondorioz, ahoz-koaren oinarritzko komunikazioa ebaluatzeko.

Etorkizunera begira, hiru lan-ildo nagusi aurreikusten ditugu hizkuntza-errutinen lanketari dagokionez. Baga, eremu soziolinguistiko bereko Lehen Hezkuntzako bosgarren eta seigarren mailetarako errutinak diseinatu, gelaratu eta azterketa zehatzak egitea. Biga, bigarren gune soziolinguistikora soilik mugatu orde, lehen eremuko ikas-tetxeetan gelaratzeko moduko errutinak sortzeko arretaguneak eta erronka linguistiko zein kulturalak zehaztea eta esperientzia pilotuak abiaraztea. Higa, irakasleen pres-takuntzan sakondu eta berau ikertzea; izan ere, prozesu hauek gauzatu ahal izateko ez da aski material eta metodologia zehatzak izatearekin, beharrezkoa da irakasleak metodologia honetan trebatzea eta ahalduntzea.

8. ERREFERENTZIAK

- Alonso, I. & Azpeitia, A. (2023). Matematikaren eta euskararen trataera integrala: zein elkarrekintza didaktiko dira lagungarri arloko ikaskuntzan sakontzeko? *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 31, 115-145. https://doi.org/10.37261/31_alea/5
- Alonso, I. & Bidegain, E. (2023). Euskararen eta euskal kulturaren irakaskuntzarako gako batzuk. *Erria*, 11, 32-27.
- Amorrortu, E., Ortega, A. & Goirigolzarri, J. (2017). Euskararen hiztun aktibo bihurtzeko gakoak, *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 104(3), 11-49.
- Arias-Hermoso, R. & Imaz, A. (2023). Exploring multilingual writers in secondary education: insights from a trilingual corpus. *European Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0022>
- Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, Lengua y Educación*, 23, 91-115.
- Blanco, J.A. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 2, 39-48.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (arg.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de José Luis Linaza). Alianza Editorial.
- Bruner, J.S. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (arg.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (50.-68. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32.02bul>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Diaz de Gereñu, L., Manterola, I. & García-Azkoaga, I. (2021). *Euskara oinarri eta elea-niztasuna helburu: hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. UPV/EHU.

- Dolz, J. (2006). Ez da nahikoa hizkuntza bat erabiltzea; mintzamenak irakasgaia ere izan beharko luke. In *Eusko Ikaskuntzaren solasaldiak*. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/fr/solasaldiak/joaquim-dolz-mestre-hizkuntzen-didaktikan-eta-irakasleen-prestakuntzan-katedraduna-genevako-unibertsitatean-ez-da/ea-0352002001E/>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e para a escrita: a apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (95.-128. or.). Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Mabilard J.-P. (2020). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (109.-130. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2013). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. *Enunciación*, 18(1), 140-151. <https://doi.org/10.14483/22486798.7489>
- Euskalgintzaren Kontseilua. (2021). *Batuz aldatu: hizkuntza-politiketan eragiteko adostasun soziala*. https://www.ehige.eus/wp-content/uploads/2021/06/BATUZ-ALDATU_EUS.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2020). VI. Mapa Soziolinguistikoa 2016.
- Eusko Jaurlaritza. (2023). 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa.
- Eusko Jaurlaritza. (2023). VII. Inkesta Soziolinguistikoa 2021: Euskal Autonomia Erkidegoa.
- Eusko Jaurlaritza. (2024). Aroa: euskara indarberritzeko eta euskaldunok ahalduntzeko marko estrategikoa.
- Fallarino, N., Leite Méndez, A.E. & Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 136, 109-130. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>
- García, L. & Arratibel, N. & Azpeitia, A. (2022). Hizkuntza tutoretza HUHEZIn: hezkuntza graduatuko ikasle eta tutoreen ebaluazioa. In B. Muguruza & I. Epelde (arg.), *Gazte eleaniztuna: mintzalari eta mintzagai* (107.-126. or.). UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I. & Zabala, J. (2015). Plurilingüismo e interacción en la escuela: nuevas herramientas para un análisis sociolingüístico. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (61.-78. or.). UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I., Zabala, J. & Bengoetxea, O. (2019). Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. In *Fontes*

- Linguae Vasconum 50 urte* (267.-282. or.). Nafarroako Gobernua. <https://doi.org/10.35462/fontes50urte.17>
- Gartzia, J. (2008). *Ahozko komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua*. Alberdania.
- Gartziarena, M. (2024). Etorkizuneko irakasleak eta euskara: identitate eta ikuspegi linguistikoak. *Fontes Linguae Vasconum*, 137, 111-135. https://doi.org/10.35462/flv137.5_137
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Guillemin S. & Ticon, J. (2020). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (89.-108. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (1.-20. or.). John Benjamins.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4/5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Huarte, M. & Ozerinjauri, J. (2012). Interakzioaren garrantzia euskararen sarrera goiztiarrean. In *Mendebalde Kultur Alkartaren XVI. Jardunaldiak: Hizkuntzaz Jabetzen* (0-6) (183.-208. or.). Mendebalde.
- ISEI-IVEI. (2023). *2018-2022 Ebaluazio diagnostikoa: etapa amaierako txosten exekutiboa*. Eusko Jaurlaritza.
- Iurrebaso, I. (2021). Euskarazko hizkuntza gaitasuna eta erabilera: zer dago indartsuen? Zer ahulen? *Hermes*, 69, 24-38.
- Iurrebaso, I. (2023). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikazko tresna metodologikoak garatzen. Euskal Herrirako aplikazio praktikoa* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/60061>
- Jauregi, P. (2020). *Aldahitz ikerketa: uler-saioak metodologia*. Soziolinguistika Klusterra.
- Kormos, J. (2011). Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 148-161. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.001>
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619. <https://doi.org/10.1093/applin/aml029>

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589. <https://doi.org/10.1093/applin/amp043>
- Mahan, K.R. (2020). *Teaching Content and Language Integrated Learning (CLIL): classroom practices and student perspectives in three Norwegian classrooms* [Doktore-tesia, University of South-Eastern Norway]. USN. <https://hdl.handle.net/11250/2654544>
- Manterola, I. (2024). Hacia una revisión del estatus didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües para la escolarización en euskera. In A. Bier & D. Lasagabaster (arg.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (85.-107. or.). UPV/EHU.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: una revisión. *Moderna Sprak*, 1, 49-69. <https://doi.org/10.58221/mosp.v110i1.7894>
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492>
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (79.-100. or.). UEU.
- Ortega, A. & Manterola, I. (2022). 40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística. In E. Eggert & B. Peter (arg.), *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional: Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung* (267.-307. or.). Peter Lang.
- Palloti, G. (2009). CAF: defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>
- Perez Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko: praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa* [Doktore-tesia, Mondragon Unibertsitatea]. Ebiltegia. <https://doi.org/10.48764/s421-5f82>
- Perez, K., Azpeitia, A. & Ozaeta, A. (2021). *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza*. Mondragon Unibertsitatea.
- Rodriguez Buitrago, A.G. & Sandoval-Estupiñán, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40-57. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966>
- Ruiz Bikandi, U. (1990). La segunda lengua en el preescolar: una propuesta de diseño. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820920>
- Ruiz Bikandi, U. (2010) *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. UPV/EHU.
- Ruiz Bikandi, U. & Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19(2), 105-122. <https://doi.org/10.1174/113564007780961606>
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012). Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.

- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolisa: euskaltasunaren norabideaz apunteak*. Pamiela.
- Sénéchal, K. (2020). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (131.-149. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (arg.), *Cognition and second languages instruction* (181.-205. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.009>
- Sotillo, S.M. (2000). Discours functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119. <https://doi.org/10.64152/10125/25088>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Laia.
- Wolfe-Quintero, K., Shunji, I. & Hae-Young, K. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii Press.
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea: norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Zabalza, M.A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea. (Jatorrizko obra 1987an argitaratua)
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.