



IKER
GAZTE
NAZIOARTEKO
IKERKETA EUSKARAZ

VI. IKERGAZTE

NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2025eko maiatzaren 28, 29 eta 30a
Bilbo, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)



Aitortu-PartekatuBerdin 4.0

GIZA ZIENTZIAK ETA ARTEA

Lehen Hezkuntzako irakaslegaien
gaitasun didaktikoak HTBn
oinarritutako esku-hartzeen
diseinuan

Itxaso Vazquez Villa

195-202 or.

<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.vi.01.24>

ANTOLATZAILEA



BABESLEAK



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO



LAGUNTZAILEAK



Lehen Hezkuntzako irakaslegaien gaitasun didaktikoak HTBn oinarritutako esku-hartzeen diseinuan

Itxaso Vazquez

Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola

ivazquez@bam.eus

Laburpena

Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistema eleaniztunean bi hizkuntza ofizial (euskara eta gaztelania) eta atzerriko hizkuntza bat (ingelese, gehienbat) izanik, ezinbestekoa zaigu curriculum eta esku-hartze didaktiko eraginkorrak diseinatzea hizkuntzen irakaskuntza optimizatzeko. Horixe da, hain zuzen ere, Hizkuntzen Trataera Bateratuak lortu nahi duena: hizkuntzen arteko curriculum koordinatuak diseinatzea. Lan honetan ikuspegi bateratu horri jarraiki, irakaslegaien prestakuntzan jarri nahi da arreta, eta Lehen Hezkuntzako Graduako 114 ikasleek diseinatutako proiektu globalak aztertu dira ezagutzeko ea zenbateraino garatu dituzten EAEko hezkuntza eleaniztunak eskatzen dituen hizkuntza gaitasunak eta gaitasun didaktikoak.

Hitz gakoak: hezkuntza eleaniztuna, irakaslegaien prestakuntza, hizkuntzen trataera bateratua, ikuspegi diskurtsiboa

Abstract

In the multilingual education system of the Autonomous Community of the Basque Country, where two official languages (Basque and Spanish) coexist and a foreign language (mainly English), it is essential to design effective curricula and teaching interventions in order to optimize language teaching. This is precisely the aim of Integrated Language Treatment: to design coordinated curricula across languages. In this paper we have focused on teacher training and analyzed the global projects designed by 114 students of Primary Education degree in order to find out the degree of development of both linguistic and didactic competences required by plurilingual education in the Basque Country.

Key words: plurilingual education, teacher training, integrated treatment of languages, discursive approach.

1. Sarrera eta motibazioa

Ikerketa honek irakaslegaien prestakuntza du jomugan. Gurea bezalako hezkuntza-sistema eleaniztun batean, hizkuntza gutxitu bat ardatz izanik, irakasleen prestakuntzak baditu ezinbestekoak diren bi zutabe: hizkuntza gaitasuna bera eta hizkuntza horretan transmititzen diren edukien gaitasuna. Bere jardueran, biak ala biak uztartu behar ditu EAEko hezkuntza-sistema eleaniztunean irakasle aritu nahi duenak. Horrek esan nahi du irakatsi behar dituen edukiak menperatzeaz gain, euskarazko gaitasun ona ere behar duela irakasle arituko den profesionalak. Alabaina, gure hezkuntza-sistemak eleaniztasuna euskaratik eta euskara lehenetsiz ulertzen duen arren, azken hamarkadetan atzerriko hizkuntzekiko interesa nabarmen areagotu da, besteak beste, globalizazioaren eta Europako Markoaren eraginez. Ondorioz, irakasleei euskarazko gaitasunaz gain, kasu askotan ingeleseko gaitasuna ere eskatzen zaie gero eta ohikoagoa delako adingoiztiarretatik ingelese erabiltzea irakaskuntza-hizkuntza bezala. Halere, aintzat hartzen badugu euskara hizkuntza gutxitu bat dela, jardunbide horrek zaildu egin lezake testuinguru soziolinguistiko erdaldunetan euskarari dagozkion helburuak lortzea (Ortega eta Anakabe, 2015). Eta aipatutako konplexutasun linguistikoari, gehitu egin behar zaio eskolak erantzuna eman behar diela gure gizartearen parte diren jatorri ezberdinetako ikasleei, ikasle guztiek kulturarteko hezkuntzak eskatzen dituen gaitasunak garatzen dituzten bitartean (Barquin, 2020).

Aipatutako erronkei erantzun egoki bat emateko eta euskara erdigunean duen hezkuntza-sistema eleaniztun arrakastatsu bat eskaini ahal izateko, hainbat autorek agerian utzi dute gure aspaldiko eredu

eleaniztuna berraztertu beharko genukeela (Etxebarria, 2005; Idiazabal eta Manterola, 2009; Diaz de Gereñu et al., 2021). Gainera, ikusi da hizkuntzen irakaskuntzarako metodologia tradizionalak ez direla baliagarriak komunitate heterogeneoetan aplikatzeko (Guasch, 2007) testuinguru elebidunek planteatzen dituzten erronkei ezin zaielako aurre egin hizkuntza bakoitzetik isolatuta, baizik eta hizkuntzen arteko programazio integratu eta globaletatik. Hain zuzen ere, auzi horri erantzun nahian sortzen da Hizkuntzen Trataera Bateratuaren ikuspegia (aurrerantzean, HTB), honen helburu nagusia hizkuntzen arteko transferentziak edo elkarreraginak ardatz hartuta, planifikazio didaktiko eraginkorrak diseinatzea izanik. Beste era batera esanda, ikuspegi honekin lortu nahi dena da hizkuntzen arteko curriculum koordinatuak diseinatzea, koordinazio horri esker eskolako denbora mugatuari etekin gehiago atera ahal izateko hizkuntzek dituzten elementu komunak partekatuz eta espezifikoak berariaz landuz (Ruiz-Bikandi eta Tusón, 2008; Cuenca, 1994). Planteamendu hau gelaratzeko, jakina, irakaslearen rola berebiziko garrantzia hartzen du, ezinbestekoak baitira ikasleek komunikaziorako konpetentzia eleaniztuna modu eraginkor eta arrakastatsuan garatzeko (Haukås, 2016). Hala, auzi honetan premiazkoa zaigu irakaslegaien formakuntzan sakontzea, hauen hizkuntza gaitasunek eta baita gaitasun didaktikoek ere, eragin zuzena izango dutelako beraien irakasle jardunean, eta ondorioz, ikasleen komunikaziorako konpetentzia eleaniztunaren garapenean.

Gai hau aukeratzeak behar bati erantzuten dio, hain zuzen ere, etorkizuneko irakasleek beren hizkuntza gaitasunak eta gaitasun didaktikoak nola eskuratzen eta praktikan jartzen dituzten ezagutzea. Izan ere, instituzioek eta irakasleen eskolek euskarazko prestakuntza eta prestakuntza didaktikoa indartzeko ahaleginak egin dituzten arren, oraindik ere zalantzak daude prestakuntza programen eraginkortasunari buruz eta irakasle graduatu berriek testuinguru eleaniztunetan irakasteko duten benetako prestakuntzari buruz. Ildo horretan, irakaslegaien gaitasun linguistikoak eta didaktikoak aztertzeak, haien prestakuntzaren indarguneak eta ahulguneak identifikatzea ahalbidetu ahal digu, eta estrategia pedagogiko eraginkorragoak ezartzeko gakoak ere eman ahal dizkigu. Lortu nahi diren emaitza horietatik abiatuta, ikuspegi diskurtsibo eta bateratueta oinarritutako proposamen didaktikoak eskaini nahi dira, ikasgelako benetako beharrei eta eleaniztasunak hezkuntzan planteatzen dituen erronkei aurre egiteko asmoz.

2. Arloko egoera eta ikerketaren helburuak

2.1 Irakasleen prestakuntza ikuspegi eleaniztunei dagokienez

Irakasleek dituzten ezagutza eta gaitasun didaktiko eleaniztunak ezagutzea ezinbestekoa zaigu, azken batean, horiek beraien eskolako jarduna baldintzatuko dutelako (Basturkmen, 2012; Haukåsek 2016an aipatua). Baina hori jakinik ere, gaur arte oso ikerketa gutxi egin dira irakasleek eleaniztasunaren eta ikuspegi pedagogiko eleaniztunen inguruan dituzten ezagutzak eta gaitasunak aztertzeke (Haukås, 2016). Halere, nazioartean egin izan dira lan esanguratsu batzuk (De Angelis, 2011; Otwinowska, 2014; Haukås, 2016; Degi, 2016; Otwinowska, 2017; Portoles eta Martí, 2018; Tarnanen eta Palviainen, 2018) eta baita euskal testuinguruan ere (Arocena et al., 2015; Arocena, 2017; Gorter eta Arocena, 2020; Ibarluzea et al., 2021; Boillos et al., 2022).

Herrialde ezberdinetan egindako ikerketa horietan ikusi da orokorrean irakasleek uste positiboak dituztela eleaniztasunarekiko, baina gero praktikan ikuspegi eleaniztun batzuek ez dutela tokirik ikasgeletan eta ez direla ikasleen aurretiazko hizkuntza ezagutzak kontuan hartzen (De Angelis, 2011; Heyder eta Schädlich, 2014; Jakisch, 2014; Otwinowska, 2014; Haukås, 2016; Degi, 2016; Tarnanen eta Palviainen, 2018; Arocena et al., 2015). Horrez gain, ikusi da irakasleek funtsik gabeko hizkuntza-ideologiak babesten jarraitzen dutela, hala nola, mito elebakarrak, hizkuntza-hierarkiak, hizkuntzen banaketa eta xede-hizkuntzaren erabilera eskusiboa (Young, 2014 eta Arocena, 2017). Aipatutako ikerketa horietan antzeman daiteke orokorrean irakasleak eleaniztasuna sustatzearen alde agertzen diren arren, praktikan hizkuntzen irakaskuntzari buruzko ideia elebakarretan oinarritzen direla. Eta sinismen eta praktika errealean arteko jauzi horren atzean hainbat faktore egon daitezkeen arren, badirudi irakasleen formakuntzan egon daitekeela arrazoieta bat. Adibidez, De Angelis (2011) eta Otwinowskaren (2014) ikerketetan ikusi da irakasleen formakuntzak ez diola denbora nahikorik eskaintzen kontzientzia eta praktika

eleaniztunak garatzeari. Eta gure testuinguruan egindako lan batzuetan ere (Ibarluzea et al., 2021; Boillos et al., 2020) jasotzen da ikuspegi eleaniztunen inguruko formakuntza dela irakasleen kezketako bat, gainera, irakasleek esplizituki adierazten dute HTB ikuspegiaren inguruan duten ezagutza eta erreferente faltak oztopatzen dutela haren aplikazioa.

Baina irakasleek eleaniztasunaren eta praktika eleaniztunen inguruan dituzten ezagutza eta jarrerak alde batera utzita, badago oinarritzekoagoa den kezka bat: irakasle eta irakasleak dituzten hizkuntza gaitasunak. Alde batetik, euskal jendartearen kezka handia eragiten duen gaia da euskararen erabilerarena; izan ere, datuek erakusten digute ezagutza igo arren, oraindik urruti gaudela euskararen ahozko erabilera normalizatutik (Garcia-Azkoaga et al., 2019). Eta horren atzean zer dagoen jakin nahian, ikerketa batetan (Ortega et al., 2015) ikusi da hiztun berriek hiztun aktibo bilakatzeko zailtasun nabarmenak dituztela, besteak beste, euskara erabiltzeko dauzkaten aukerengatik, erakusten duten gaitasun-mailagatik eta dituzten jarrerengatik. Beste alde atetik, unibertsitateko irakasleen artean aspalditik dagoen kezka da unibertsitate sartzeko diren ikasleek zailtasun akademiko nabariak dituztela, bai testu espezializatuak ulertzeko, zein diskurtso akademikoak ekoizteko (Alvarez-Uria eta Zelaieta, 2012).

2.2 Interakzionismo sozio-diskurtsiboa

Aurretiaz esan bezala, irakasleen prestakuntza funtsezko zutabea da gure testuinguru eleaniztunetan. Eta etorkizuneko irakasleek hainbat hizkuntzako irakaskuntza kudeatzeko duten gaitasuna beharrezkoa da, baina hezkuntza eleaniztuna ikuspegi diskurtsiboan oinarrituta eraiki beharko litzateke EAEko azken curriculumek iradokitzen digutenari so egiten badiogu.

Genevako eskolak, eta batez ere Bronckart eta bere taldearen interakzionismo sozio-diskurtsiboak (aurrerantzean, ISD) eskaintzen digu aukerarik fidagarriena auzi honetan aurrera egiteko. Izan ere, diskurtsoen funtzionamendua deskribatzen duen eredu honek marko aproposa eskaintzen digu ikuspegi komunikatibo eta diskurtsibotik curriculumeko edukien antolamendu eta sistematizaziorako (Mielgo eta Ocio, 2021). Ikuspegi honetan testua irakaskuntzaren oinarritzko unitate gisa aurkezten da, eta, aldi berean, komunikazioaren unitate funtzionala eta hizkuntza-jardueraren unitate egiaztagarria da (Dolz eta Gagnon, 2010). Eredu honen funtsezko printzipioa da ikasleen gaitasun narratiboak ez direla soilik garapen kognitibo-biologikoen ondorio, baizik eta eskolan zein eskolaz kanpo gauzatutako hitzezko jarduera sozio-interaktiboaren ondorio direla (Manterola eta Almgren, 2013). Beraz, ikuspegi honen baitan, hizkuntzaren alderdi sozialak berebiziko garrantzia hartzen du, testua izanik hizkuntza erabiltzearen emaitza enpirikoa (Bronckart, 2004).

Alabaina, testuak hezkuntzara ekarri eta horietan oinarritutako sekuentzia didaktikoak diseinatzeko, aurretiaz beste erabaki batzuk hartu beharko dira. Kasurako, ikasleekin zein testu-genero landuko diren zehaztea ezinbestekoa izango da, baina batzuetan irakasleek zalantzak sortzen zaizkie testu-generoen aukeraketa egiteko orduan (Aldekoa, 2020). Dolz eta Schneuwlyk (2006) adierazten dutenez, H1aren ahozkoa lantzeko orduan, irakaskuntzan genero formalak landu beharko lirateke, genero informalak eskolaz kanpo ikasten direlako eta formalek lanketa gehiago eskatzen dutelako. Ildo beretik, Ortega eta Anakabek (2015) ondorengo irizpideak proposatzen dizkigute euskal testuinguruan testu-generoak hautatzeko: gizarteko genero diskurtsiboen lagin adierazgarria izatea; curriculumeko etapa bakoitzak eskatzen duen behar akademiko eta erabilera sozialei erantzutea; testuinguru soziolinguistikoak bermatzen ez dituen testu-generoak lantzea. Hortaz, jendartearen erabiltzen diren testu-generoak, zein curriculumak etapa bakoitzerako ezarritakoak lantzeaz gain, Ortega eta Anakaberen (2015) hirugarren irizpidearen arabera, ikasleen testuinguru soziolinguistikoa ere kontuan hartu beharko genuke, eta baita Dolz eta Schneuwlyk (2006) adierazi bezala, ikasleen lehen hizkuntza zein den. Gure kasuan, gaztelania hizkuntza nagusitua izanik, gaztelerazko erabilera informalak bermatuta daudela esan dezakegunez, ez genituzke eskolan berariaz landu beharko, baina euskarari

dagokionez, testuinguru erdaldunetan erabilera informalak ez daudenez bermatuta, eskolak hutsune hori bete beharko luke, are gehiago ikasleen H2a denean.

Hizkuntzaren didaktikak testu-generoak lantzeko daukan lanabes nagusia sekuentzia didaktikoa da (Garcia-Azkoaga eta Manterola, 2016). Baina SDa ez da jarduera multzo soil bat, baizik eta Larringan eta Idiazabalek (2012) dioten moduan, jarduera multzo hori antolatuta, egituratuta eta artikulatuta egon beharko da, helburu jakin batzuk, eta hasiera eta amaiera zehatzak izanik. Bronckarten (2013) arabera, SDen arrakasta eta eraginkortasuna irakasleek metodo honetaz jabetzeko eta proposatutako tresnak ikasgelako testuinguru zehatzera egokitzeko duten gaitasunaren arabera izango da.

Azken hamarkadetan hainbat ikerketa egin dira SDak nola gelaratzen diren aztertzeko; ikerketa horien bidez, ikasleek proposatutako jardueren inguruan adierazten dituzten erreakzioak eta balizko erresistentziak identifikatu nahi izan dira, baita irakasleek sekuentzia bat egiteko behar dituzten gaitasunak ere (Bronckart, 2013). ISDan oinarritutako sekuentzia didaktiko batzuk aztertzean, Anakabe et al.-ek (2013) agerian utzi zuten hauen inplementaziorako, irakasleak berariaz formatu behar direla; izan ere, beraiek egindako behaketan, irakasleek izandako erronka hauek zehaztu zituzten: a) testu-generoak eta edukiak hautatzea b) kontsignak sortzea d) moduluetakoa jarduerak garatzea e) ebaluazio-irizpideak zehaztea. Bestalde, Garcia-Azkoaga eta Manterolak (2016) zazpi SD aztertu ondoren, honako hutsuneak identifikatu zituzten, besteak beste: testu-generoa ez zehaztea; kontsignak ez agertzea edo zehaztasun falta izatea; eredu moduan erabilitako testuak egoera komunikatiboarekin bat ez joatea; jarduerak testu-generoari dagozkion ezaugarriak lotuta ez egotea.

2.3 Ikerketaren helburu nagusia

Ikerketa honen helburu nagusia irakaslegaiak prestakuntza-prozesuan barneratu dituzten gaitasunak ezagutzea da, bai hizkuntza gaitasun eleaniztunei dagokienez eta baita HTB ikuspegiaren abordatze didaktikoari ekiteko barneratu dituzten gaitasun didaktikoei dagokienez ere. Horrek aukera emango digu benetako egoera zein den ezagutzeko eta behar izanez gero, erakutsitako ahulguneetatik abiatuta, etorkizunari begira, jasotzen duten prestakuntza hobetzeko.

3. Ikerketaren muina

3.1 Testuingurua eta partehartzaileak

Ikerketa honetarako hautatu diren subjektuak Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolako ikasleak izan dira. Bereziki 2023-2024 ikasturteko Lehen Hezkuntzako graduko 3. mailako 114 ikasle hartu dute parte. Datu-bilketa 3. mailan ematen den 6ECTSko Hizkuntzen Tratatara Bateratua ikasgaiaren baitan egin da; izan ere, ikasgai horretan irakasten zaie nola planifikatu proiektu global hirueledunak eta proiektu horietatik sortutako lan akademikoak dira ikerketa honetarako erabiliko direnak. Ikasleek, beraz, hiru hizkuntzak baliatu behar izan dituzte jarduera akademiko honetan.

3.2 Corpusa

Aipatutako helburuak erdiesteko, ikerketa honen corpusak bi atal nagusi ditu: inkesta soziolinguistikoa eta proiektu globalak.

Inkesta soziolinguistikoa

Inkesta soziolinguistikoen helburua ikerketan parte hartu duten subjektuen profilak ezaugarritzea da. Galdetegiak sortzeko orduan Ortega et al.-en (2016) lana hartu da erreferentetzat eta honako alderdiak jaso dira: parte-hartzaileen datu pertsonalak (adina, bizitokia...), hiru hizkuntzen jabetasun prozesuak

(noiz eta non hasi ziren hizkuntzak ikasten, zer nolako hezkuntza-eredua jaso duten...), hiru hizkuntzetan duten hizkuntza gaitasun aitortua, adierazten dituzten hizkuntzen erabilerak eta hizkuntzekiko jarrerak.

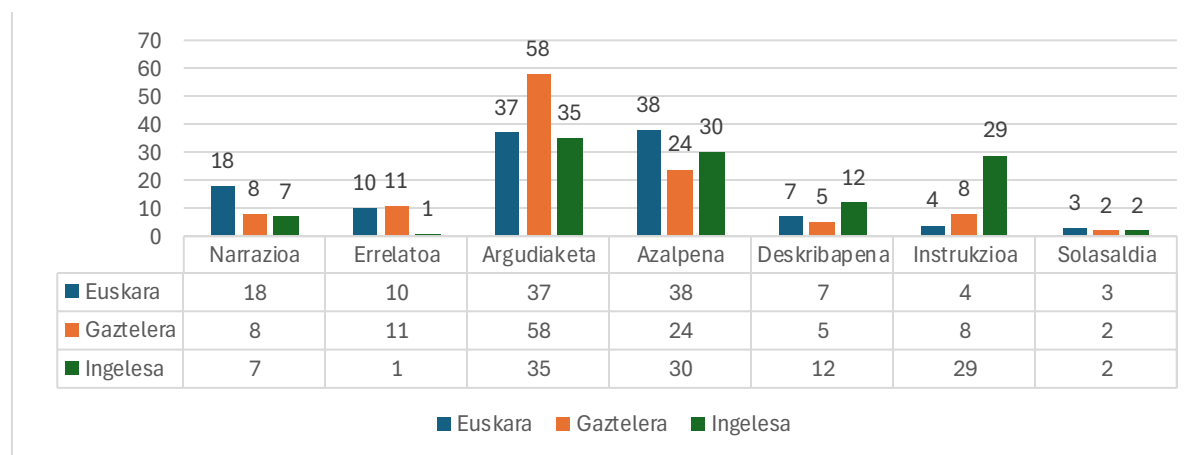
Proiektu globalak

Datu enpirikoetan oinarritutako ikerketa denez, subjektuek ekoiztutako laginak jaso dira, ahoz zein idatziz. Ekoizpenei dagokienez, ikasleek hiru hizkuntzetan duten gaitasuna eta hiru hizkuntza horien irakaskuntza antolatzeak duten gaitasun didaktikoa aztertu nahi denez, aukera aproposa ikusi da HTB ikasgaiaren baitan, proiektu global hirueledun bat diseinatzeko eskatzea. Proiektu global horiek idatzizko txostenen bidez jaso dira eta baita ahozko aurkezpenen bidez ere. Bai idatzizko ekoizpenetan zein ahozkoetan, hizkuntza nagusia euskara izan da, baina atal batzuk gaztelaniaz eta ingelesez ere garatu dituzte. Izan ere, hiru hizkuntzak eta ingurune arloko edukiak bateratzen dituzten proiektu globalak diseinatu dituztenez, hizkuntza bakoitzeko planifikazioa hizkuntza horretan garatu dute. Corpusaren muina proiektu global horiek izatea erabaki da hiru arrazoi nagusirengatik; batetik, ikasleek modu naturalean sortzen dituztelako testuak (hau da, ikasgaiaren baitan eskatzen zaien atazak funtzio komunikatibo zehatz bat duelako eta planteatzen zaien egoera komunikatiboa erreala delako); bestetik, proiektuak hirueledunak izanik, hizkuntza bakoitzean duten gaitasuna neurtzeko aukera ematen dutelako; eta azkenik, gure corpusaren muina beraiek diseinatutako proposamen didaktikoak izateak, ikasleek dauzkaten gaitasun didaktikoak neurtzea ahalbidetzen duelako. Laburbilduz, uste dugu eskatu zaien atazak, pertinentea izateaz gain, hizkuntza gaitasunak eta gaitasun didaktikoak aztertzea ahalbidetuko digula. Azpimarratu nahi da ikasleei eskatu zaien proiektuek ezinbestean ikuspegi komunikatibo eta diskurtsiboa jarraitu behar izan dutela, eta horrez gain, HTB ikuspegiarekin bat egin behar izan dutela. Hala, proiektuak diseinatzeko orduan, honako erabaki hauek hartu behar izan dituzte: ingurune arloan zer gai nagusi eta zer eduki landuko diren; hizkuntza bakoitzean zer testu-genero landuko den; testu-generoak ekoiztarazteko proposatutako egoera komunikatiboak; testu-genero horiek ekoizteko landuko diren abilezia diskurtsiboak hizkuntza bakoitzean.

3.3 Datuen azterketaren lehen hurbilketa

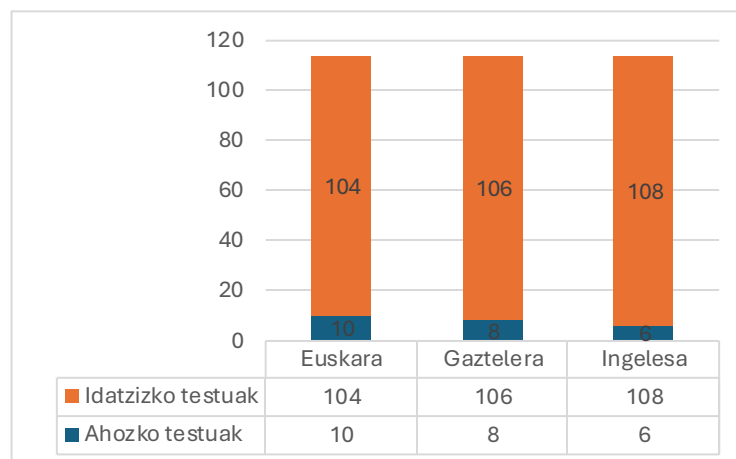
Corpusaren azterketa egiten ari garen une honetan, datuen analisiaren lehen miaketa bat egin ahal izan dugu, eta irakaslegaiak diseinatutako proiektu globaletan hautatutako testu-generoak diskurtso ereduka sailkatuz gero, 1. taulan ikus genezake desoreka handia dagoela diskurtso batzuen eta beste batzuen artean, argudiaketa izanik diskurtso eredurik hautatuena eta solasaldia gutxiena.

1. taula. Testu-generoen sailkapena diskurtso ereduka



Gainera, 2. taulan ikusten da irakaslegaiak proposatutako proiektu globaletan idatzizko testuak gailentzen direla, beraien proposamenetan ahozko testuek presentzia txikia izanik hiru hizkuntzen irakaskuntzarako.

2. taula. Ahozko eta idatzizko testuen hautaketa



Bestalde, aurretik aipatutako lan batzuetan bezala (Anakabe et al., 2013 eta Garcia-Azkoaga eta Manterola, 2016) antzeman da irakaslegaiak, oro har, zailtasunak dituztela honako aspektu hauetan: testu-generoak izendatzean eta definitzean; proposatutako testu-generoak sortzeko komunikazio-egoera egokiak planteatzean; eta ikasleek proposatutako testu-generoak ekoitzarazteko ikasgelan landu beharko dituzten abilezia diskurtsiboak definitzean.

4. Ondorioak

Lan honetan nabarmendu nahi izan dugu gure hezkuntza-sistema eleaniztunean irakasleen prestakuntzak duen garrantzia. Gainera, azpimarratu nahi izan dugu etorkizuneko irakasleen prestakuntza ez dela soilik hizkuntza gaitasunen garapenean oinarritu behar, baizik eta beharrezkoa dela gaitasun didaktikoak eskuratzea bai ikuspegi diskurtsiboari dagokionez, zein ikuspegi bateratuari dagokionez ere. Azken batean bi ikuspegi horiek eraginkorrak izango zaizkigu hizkuntzak testuinguru eleaniztunetan irakasteko, curriculumeko hizkuntzen arteko artikulazio hobea ahalbidetzeko eta ikasleek diskurtso gaitasunen garapena sustatzeko. Eta oraindik corpusaren lehen analisiarekin bagabiltza ere, ditugun emaitzek iradokitzen dute etorkizuneko irakasleekin ikuspegi diskurtsiboan sakontzeko beharra.

5. Etorkizunerako planteatzen den norabidea

Ikerketa honekin jarraitzeko, irakaslegaiak testu-generoei eta HTB planteamenduari buruz erakusten dituzten trebetasun didaktikoak aztertzen jarraitu nahi da. Gainera, etorkizuneko irakasleen ahozko eta idatzizko hizkuntza-gaitasunak aztertu eta ebaluatu nahi dira, esan bezala, irakasleen prestakuntzako funtsezko zutabeetako bat delako eta ikasleek izan ditzaketen hizkuntza-gaitasunak beren lan akademikoetan erakusten dituzten trebetasun didaktikoekin lotuta egon daitezkeelako.

6. Erreferentziak

- Aldekoa, A. (2020). *Hizkuntzen irakaskuntza bateraturantz: ahozko azalpenaren didaktika eleaniztuna derrigorrezko bigarren hezkuntzan*. EHU doktore tesia.
- Álvarez Uria, A., & Zelaieta Anta, E. (2012). Irakaslegaien ahozko gaitasunen diagnostikorako egitasmoa. *Tantak*, 24(2), 77-100.
- Anakabe, M.J., Mielgo, R. eta Ocio, B. (2013). La construcción de secuencias didácticas. Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19: 221-237.
- Arocena, E. (2017). *Multilingual education: Teachers' beliefs and language use in the classroom*. Donostia-San Sebastian: University of the Basque Country UPV/EHU.

- Arocena, M. E. Cenoz, J. eta Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland (OA). *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3, 169-193.
- Barquín López, A. (2020). *Hezkuntza interkultural eta inklusiboa. Zenbait gako*. Sakondu Bilduma.
- Boillos, M.M., Aranberri, N., Zuloaga, E. eta Ibarluzea, M. (2022) ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas Percepciones del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica*, 34, 161-170.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In Dolz, J. eta Idiazabal, I. (eds.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (31-50). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cuenca, J.M. (1994). Bases lingüísticas y didácticas para una enseñanza integrada de varias lenguas. *Textos*, 2, 25-34.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- Dégi, Z. (2016). Teachers' beliefs regarding non-target language use in the EFL classroom. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 9(1), 19-30.
- Díaz de Gereñu, L., Manterola, I., eta García-Azkoaga, I. (Eds.). (2021). *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu: Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Dolz, J. eta Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Traducción de Verónica Sánchez. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J. eta Schneuwly, B. (2006). Per a un ensenyament de l'oral: Iniciació als gèneres formals a l'escola. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Dolz, J.; Gagnon, R. eta Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Etxeberria, F. (2005) *Hizkuntz ereduak eta euskalduntzea*. Hik hasi, 99, 11.
- García-Azkoaga, I. M., Bengoetxea, O., eta Zabala, J. (2020). Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. In E. Santazilia, D. Krajewska, E. Zuloaga, eta B. Ariztimuño (Eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte. Ekarpen berriak euskararen ikerketari / Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca* (267-282). Gobierno de Navarra, Departamento de Cultura y Deporte.
- García-Azkoaga, I.M. eta Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópio* 14(1): 46-58.
- Gorter, D. eta Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1-10.
- Gorter, D. eta Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1-10.
- Guasch, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación*, 19:2, 135-148.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Ibarluzea, M. Zuloaga, E., Boillos, M.M. eta Aranberri, N. (2021). La implementación del tratamiento integrado de lenguas percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria. *Tonos Digital*, 40.
- Idiazabal, I. eta Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54, 463-504.
- Larringan, L.M. eta Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria, *Ikastaria* 18, 13-44.
- Manterola, I. eta Almgren, M. (2013). Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera. In Dolz, J. eta Idiazabal, I. (eds.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (217-240). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mielgo, R. eta Ocio, B. (2021). Hizkuntzen didaktika eta irakasleen formakuntza: ibiliak eta ibiltzekoak. In Díaz-de-Gereñu, L., Manterola, I. eta García-Azkoaga, I.M. (eds.) *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu: hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai* (201-222). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ortega, A. eta Anakabe, M. J. (2015). Integración de lenguas y áreas desde los proyectos globales: una propuesta de integración de las materias Conocimiento del Medio, Euskera, Lengua Castellana e

- Inglés. In I.M. García-Azkoaga eta I. Idiazabal (eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (291-320). Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119.
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: Away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 304-324.
- Portolés, L. eta Martí, O. (2018). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 1-17.
- Ruiz Bikandi, U. eta Tusón, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. *Textos*, 47, 7-9
- Tamanen, M., eta Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428-443.