

Arikala: aisialdi antolatua eta euskararen hizkera informalararen lanketa hezkuntza-testuinguru formalean^{1, 2}

Arikala: el ocio organizado y el cultivo del registro informal del euskera en el contexto de la educación formal

Arikala : loisirs organisés et pratique du discours informel du basque dans un contexte éducatif formel

Arikala: organised leisure and the practice of informal Basque speech in a formal educational context

GUIRADO IRASUEGI, Odei

Hezkuntza Saila (Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak)

Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU/UPV)

odei.guirado@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2025i10.304>

Jasotze-data: 2024/10/09

Behin-behineko onartze-data: 2025/05/28

Behin betiko onartze-data: 2025/06/03

¹ Ikerketa-lan hau 2023-24 ikasturtean, euskaraz egiten den ahozko jardunari buruzko Gradu eta Master Amaierako Lanak saritzeko, Euskaltzaindiaren Mintzola deialdian saritua eta diruz lagundua izan zen.

² Eskerrak eman nahi dizkiet, bereziki, ikerketan parte hartu duten haurrei, euren ahotsa eta bizipenak eskuzabaltasunez nirekin partekatzeagatik. Era berean, esker ona adierazi nahi diet hurbiltasunez eta lankidetzarako prestutasunez neurekin aurrera eta atzera aritu diren irakasleei, hezitzaileei eta ikastolei. Halaber, eskerrik asko Euskaltzaindiari —ikerketa hau babestu eta egiteko aukera eman didalako—, bai eta prozesu osoan ondo-ondoan izan ditudan guztiei. Azkenik, nola ez, bihotz-bihotzez eskerrak eman nahi dizkiot Master Amaierako Lanaren gidaritzan jardun zuen zuzendariari, neure gogo-motibazioak bizkortu eta dudan onena aterarazteagatik. Mila-mila esker guztioi.

Ondorengo orrialdeetan, hizkera informala, aisialdi antolatua, hezkuntza formala, motibazioa eta atxikimendua lotzen dituen marko teorikoan kokatutako ikerketa-lana aurkeztu da. Hala, metodologia ludikoaren eta aisialdi antolatuaren bitartez euskararen hizkera informala landu ostean, esku-hartzeek hurrengan utzitako bizipenak eta izandako inpaktua aztertu dira. Ikerketa-metodo mistoaren eta diseinu konkurrentearen barruan garatu da, eta Arikala programan parte hartu duten Nafarroako bi ikastolatak haurrek ($n = 86$) eta Euskal Herriko beste zortzi ikastolatan programa bera aplikatzen duten irakasleek zein hezitzaileek ($n = 32$) parte hartu dute. Emaitzak datu kualitatiboak eta kuantitatiboak triangulatuz aztertu dira, eta ateratako ondorio nagusien artean nabarmendu da, esku-hartzeen bitartez haurrek euskararekiko motibazioa eta atxikimendua garatu dutela. Era berean, programaren aplikazioak parte-hartzaileen gehiengoan inpaktu positiboa izan duen arren, egindako analisi estatistikoetan desberdintasun esanguratsuak atzeman dira IHaren (lehen hizkuntza) eta generoaren arabera: euskara IH dutenek eta neskek onura handiagoak hartu dituztelakoa daukate. Orobat, irakasleen eta aisialdiko hezitzaileen bizipenei erreparatuta, hizkera informala lantzeko prestakuntza espezifikoko beharra dagoela ondorioztatu da.

Gako-hitzak: euskara, eskola, hizkera informala, aisialdi antolatua, motibazioa, hizkuntza-atxikimendua.

En las siguientes páginas se presenta un trabajo de investigación enmarcado en un marco teórico que relaciona el habla informal, el ocio organizado, la educación formal, la motivación y el apego lingüístico. Así, tras trabajar el habla informal del euskera a partir de una metodología lúdica y el ocio organizado, se analizan las experiencias vividas por los niños y niñas y el impacto de las intervenciones. La investigación se ha desarrollado dentro de un enfoque mixto y con un diseño concurrente, y han participado en ella niños y niñas de dos *ikastolas* de Navarra ($n = 86$) que han tomado parte en el programa Arikala, así como docentes y educadores/as de tiempo libre ($n = 32$) que aplican el mismo programa en otras ocho *ikastolas* del País Vasco. Los resultados se han analizado triangulando datos cualitativos y cuantitativos, y entre las principales conclusiones destaca que, a través de las intervenciones, los niños y niñas han desarrollado motivación y apego hacia el euskera. Asimismo, aunque la aplicación del programa ha tenido un impacto positivo en la mayoría de participantes, los análisis estadísticos han revelado diferencias significativas en función de la primera lengua (L1) y del género: quienes tienen el euskera como L1 y las niñas han sido quienes han sentido mayores beneficios. Del mismo modo, según las experiencias del profesorado y del personal educador de ocio, se ha concluido que existe la necesidad de una formación específica para trabajar el habla informal.

Palabras clave: euskera, escuela, habla informal, ocio organizado, motivación, apego lingüístico.

Les pages suivantes présentent un travail de recherche inscrit dans un cadre théorique qui articule langage informel, loisirs organisés, éducation formelle, motivation et attachement linguistique. Ainsi, après avoir travaillé le langage informel en basque à travers une méthodologie ludique et des activités de loisirs organisées, l'étude analyse les expériences vécues par les enfants ainsi que l'impact des interventions. La recherche a été menée selon une approche méthodologique mixte et un design concurrent. Y ont participé des élèves de deux *ikastolas* de Navarre (n = 86) ayant pris part au programme Arikala, ainsi que des enseignants et éducateurs/éducatrices de loisirs (n = 32) mettant en œuvre le même programme dans huit autres *ikastolas* du Pays basque. Les résultats ont été analysés par triangulation des données qualitatives et quantitatives. Parmi les principales conclusions, on observe que les interventions ont permis aux enfants de développer leur motivation et leur attachement à la langue basque. Par ailleurs, bien que l'application du programme ait eu un impact globalement positif sur la majorité des participants, les analyses statistiques ont révélé des différences significatives selon la langue première (L1) et le genre : les enfants ayant le basque comme langue première et les filles ont perçu davantage de bénéfices. De plus, d'après les expériences des enseignants et des éducateurs de loisirs, l'étude conclut à la nécessité d'une formation spécifique pour travailler le langage informel.

Mots-clés : basque, école, langage informel, loisirs organisés, motivation, attachement linguistique.

The following pages present a research study framed within a theoretical model that interrelates informal language, structured leisure, formal education, motivation, and linguistic attachment. The study explores the experiences and impact of interventions following the implementation of informal Basque language use through playful methodologies and organised leisure activities. The research employed a mixed-methods approach with a concurrent design. Participants included children from two *ikastolas* in Navarre (n = 86) who took part in the Arikala programme, as well as teachers and leisure-time educators (n = 32) who implemented the same programme in eight additional *ikastolas* across the Basque Country. Findings were analysed through the triangulation of qualitative and quantitative data. Among the main conclusions, it was found that the interventions fostered increased motivation and attachment to the Basque language among the children. Although the programme generally had a positive impact on most participants, statistical analyses revealed significant differences based on first language (L1) and gender: those who spoke Basque as their L1 and girls reported experiencing greater benefits. Furthermore, based on the experiences of teachers and leisure-time educators, the study concludes that there is a clear need for specific training aimed at developing informal language use.

Keywords: Basque, school, informal language, organised leisure, motivation, language attachment.

GUIRADO IRASUEGI, Odei (2025). «Arikala: organised leisure and the practice of informal Basque speech in a formal educational context», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 70 (2): 81-123.

1. Atarikoa
2. Oinarri teorikoa
 - 2.1 Hizkuntza estandarra eta hizkera-komunitateak
 - 2.2 Hizkuntza-erregistroak eta hizkera informala
 - 2.3 Hizkuntzaren ikaskuntzan eta sozializazioan testuinguruari begiratu beharra
 - 2.3.1 Testuinguru emozionala, atxikimendua, motibazioa eta hizkuntza-hautua
 - 2.4 Pedagogia soziolinguistikoa
 - 2.5 Aisialdiaren dimentsio hezitzailea
 - 2.6 Jolasa ahozkotasuna lantzeko hizkuntza-estrategia gisa
 - 2.7 Programen zehaztapena eta hezitzaileen rola garrantzia
3. Ikerketa-helburua eta -galderak
4. Metodologia
 - 4.1 Parte-hartzaileak
 - 4.1.1 Haur parte-hartzaileak
 - 4.1.2 Irakasle eta aisialdiko hezitzaile parte-hartzaileak
 - 4.2 Datuak biltzeko teknikak eta instrumentuak
 - 4.3 Datuen prozedura eta analisia
 - 4.4 Estandar etikoak
5. Emaitzak
6. Eztabaida
7. Ikerketa-lanaren mugak
8. Ondorioak eta etorkizuneko erronkak

Bibliografia

1. Atarikoa

Euskararen biziberritze-prozesuan, eskolak euskara batua irakatsi du; hau da, euskararen aldaera estandarra. Eta horrek gure hizkuntzaren ezagutza zabaltzeko egindako ekarpena kolosala izan bada ere, emaitzak ez dira hasiera batean espero bezain onak. Besteak beste, ezagutzak erabilera informala ekarriko zuela pentsatu zelako (Amonarriz 2015). Haatik, ezaguna denez, euskararen ezagutzaren eta erabileraren arteko arrakala gero eta handiagoa da (Artetxe eta beste 2024), eta egiten den erabileran, baliabide linguistiko informalei dagokienez, hizkuntza ahulagoa da (Zalbide 2020). Ildo horretan, haur eta nerabeen³ arteko hizkera informalaria erreparatuz gero, nabaria da erdaretara jotzen dutela adierazkortasun bila (Juaristi 2008; Zalbide 2011). Hori dela eta, haur eta nerabeek euskaraz eremu informaletan komunikatzeko gai izan daitezten, espazio ezberdinetan lanketa berezia egitea ezinbestekoa dela aipatua dute hainbat autoreek, baita eskoletan beretan ere (Aleman 2023; Antero eta beste 2023; Olasagarre 2023).

Testuinguru horretan, kokatuta dago, beraz, artikulu honetan aurkeztu dugun ikerketa-lana. Arikala pogramaren bitartez (Euskaltzaindia 2023), aisialdi antolatua, jolasa eta jarduera ludikoak ardatz direla, euskararen hizkera informala lantzen ari diren Nafarroako bi ikastolatako haurren, ikasleen eta hezitzaileen esperientziak jorratuko ditugu, hain zuzen ere.

Hala, ikerketaren helburu nagusia da, hezkuntza formalean euskararen hizkera informala ikasgelatik kanpoan eta ikasgela barruan lantzeak haur eta nerabeen euskararekiko atxikimenduan eta motibazioan eragina izan ote dezakeen aztertzea; bereziki hiztun berriengan (*new speaker*), hau da, euskara 2H edo 3H dutelarik ikasi dutenengan arreta jarriz (Jaffe 2015; Ortega eta beste 2015), eta baita irakasleek eta hezitzaileek identifikatutako erraztasun eta zailtasunetan ere. Bada, artikulu honek hezkuntza-prozesuetan gutxi ikertua den hizkera informalaren arloari (Antero eta beste 2023) ekarpena egin nahi dio, eta, orobat, euskararekiko motibazioan eta

³ Autoreek, oro har, gazte-hizkerari erreferentzia egiten diote. Lan honetan, ordea, parte-hartzaileak aintzat hartuz, egilearen erabakia izan da artikuluan garatu den markoaren barruan haur eta nerabeei erreferentzia egitea.

atxikimenduan atzerakada atzeman duten ikerketen osagarri izan nahi du (Muñoa eta beste 2024; Ortega 2024).

Hurrengo orrialdeetan garatu dugun edukiari dagokionez, honako egitura honi jarraituz antolatua da: lehenik, ikerketa-lana kokatzen duen oinarri teorikoa atondu dugu; bigarrenik, ikerketaren galderak, metodologia, parte-hartzaileak eta datuak baliatzeko prozedura azaldu dugu; hirugarrenik, emaitzak aurkeztu ditugu; eta amaitzeko, eztabaida, ikerlanaren mugak eta ondorioak agerira ekarri ditugu.

2. Oinarri teorikoa

2.1 Hizkuntza estandarra eta hizkera-komunitateak

Hizkuntza definitu duten autore asko topa daitezke. Fishmanentzat (1993), komunikatzeko tresna da hizkuntza, bere baitan nortasun soziala eta identitate pertsonalaren osagai garrantzitsu bat duena. Pinzonek (2005) gehiago xehatu zuen aurreko hori eta hizkuntza gizarte-talde batek garaturiko komunikazio-iturria dela esan zuen; historia, kultura, etnia eta geografia jakin baten barruan sortua. Hizkuntza guztiak bana-banakoak dira, bat eta bakarra bakoitza, gizarte-talde baten kultura ondarea eta beronen idiosinkrasiaren isla. Sarasuak (2013), ildo beretik joanda, hizkuntzak kulturen bihotza direla baieztatu zuen eta «komunitateen existentzia sozialari oinarria ematen dioten eraikin kultura sofistikuak» (22. or.) esanez definitu zituen. Beraz, kultura, hizkuntza eta komunitatea elkarrekin hertsiki loturik daudela esan daiteke, eta hizkuntza bera da horiek lotzeko haria iruten duena.

Hizkuntza bat eta bere testuingurua aldagai konplexuak dira eta hizkuntzak testuinguruaren arabera hartzen dituen komunikazio-formek analisi zehatza eskatzen dute (Gregory eta Carroll 2019). Era horretan ere, Zalbidek (2020) hizkera estandarra eta herri-hizkerak bereizten ditu, nork bere funtzioak betetzen dituelako. Tickookek (1991), aldiz, hizkera estandarraz hitz egitean irakaskuntzari erreferentzia egin zion, eskolatzearen emaitza dela azalduz.

Herri-hizkerek aldaera asko izan ohi dituzte. Hala, Labovek (2006a) hizkuntza-komunitatea eta hizkera-komunitateak bereizi zituen, herri-hizkerak aldaera ezberdinak dituela erakutsi zuen: lehena, hizkuntza-komunitatea alegia, hizkuntza bat partekatzen duen lagun orori dagokio; bigarrena, aldiz, hau da, hizkera-komunitatea, hizkuntzaren aldaera bera partekatzen duen gizarte-taldeari. Ildo beretik doa Iurrebaso (2022), eta haxe dio: hizkuntza-komunitatea hizkuntza bat partekatzen duen pertsona-taldeari dagokiola, eta hizkera-komunitatea, ordea, azterketa xeheagoetarako dela; nolabait, aldaera lokalizatuagoetara jotzen duena. Horren adibide dira euskara batua, euskalkiak eta herriz herri garaturiko aldaerak.

2.2 Hizkuntza-erregistroak eta hizkera informala

Hizkuntzak izan ditzakeen aldaera-sorta edo barietateez harago, hizkuntzaren erabilerarako erregistro-mota ezberdinak daude, esan nahi baita, testuinguruaren arabera erabiltzen diren hizkera ezberdinak (Barrios eta beste 2008). Labovek (2006b), testuinguruaren eta pertsonarekin/pertsonekin dugun harremanaren arabera, hots, hizkuntzak betetzen duen funtzioaren arabera, hiru erregistro bereizi zituen: testuinguru formaleko hizkera zaindua; testuinguru formaletik kanpoko aldizkako hizkera; eta lagunartekoa edo familia testuinguruan erabiltzen dena, bat-batekoa eta gertukoa. Muñoak (2020) testuinguru formaletik kanpo erabiltzen den lagunarteko hizkerari gazte-hizkera edo hizkera ez-formala deritzo; Amonarrizek (2015), berriz, «hizkera informala» eta «hizkera kolokiala» terminoak erabiltzen ditu. Alabaina, lan honetan, «hizkera informala» izendapena erabili dugu, hain zuzen ere, haurren laguneren arteko hizkeran jarri delako begirada.

Hizkera informalaren ezaugarriei dagokienez, hainbat autorek haren ezaugarri afektiboa azpimarratu dute: Vigarak (1998) afektibitatea jo zuen ezaugarri guztien artean nagusitzat; Travaliak (2008) afektibitatearekin batera bat-batekotasuna eta izaera naturala nabarmendu zituen. Ibarra (2020) harago doa: gaurkotasuna, bat-batekotasuna, adierazkortasuna, eta etxekoa, naturala eta berezkoa izatea dira hizkera informalaren ezaugarriak. Halaber, azpimarratu zuen, hizkera informalak duen araurik eza haur- eta

nerabe-hizkeraren, hots, lagunarteko hizkera informalaren oinarria dela, gizarte-taldea identifikatu eta elkarrekin hertsiki lotzen duena, kideak definituz eta nabarmenduz.

2.3 **Hizkuntzaren ikaskuntzan eta sozializazioan testuinguruari begiratu beharra**

Hizkuntza ikasteko prozesua diziplina anitzetatik aztertu izan da —soziologia, psikologia eta antropologia barne—, eta ikuspegi pedagogikotik gero eta nabarmenagoa da testuinguruaren eragin soziala azpimarratzeko joera (Etxeberria 2003). Ezagutza linguistikoa ez da huts-hutsean garapen kognitiboaren emaitza, gizarte-harremanen eta testuinguru kulturalen barnean sortzen den prozesua baizik. Beste modu batera esanda, hizkuntzaren erabilerak testuinguru soziolinguistikoa eraikitzen du. Aldi berean, testuinguru horrek hizkuntzaren erabilera baldintzatu egiten du, harreman dinamikoan daudelarik elkarri eraginez (Apodaka eta Morales 2017).

Vygotskyk (1995) argi utzi zuen, hizkuntza ez dela inoiz hutsune sozial batean garatzen, eta elkarrekintzek funtsezko eginkizuna dutela jabe-kuntza-prozesuan (Vygotsky 1978; Fantini 1982; Cenoz 2021). Haurrak inguruko helduen bidez hasten dira hizketan, baina geroago, testuinguru kulturalak eta sozialak moldatzen du erabilera hori, aldaera, erregistro eta hizkeren hautaketa barne direlarik, eta zenbait kasutan hizkuntza-hautua bera ere bai (Barrios eta beste 2008; Arratibel eta beste 2021). Hizkuntza ez da soilik komunikazio-tresna: adimen kolektiboaren zutabea ere bada, ezagutza eta bizipen partekatua eraikitzeko gakoa (Lasa 2023).

Brofenbrennerrek (1977) proposatutako lau sistemak —mikrosistemak, mesosistemak, exosistemak eta makrosistemak— erakusten dute, lagun bakoitzaren garapena inguruneen arteko elkarreaginean oinarritzen dela. Ekosistema bakoitzean garatzen diren harremanek hizkuntza-erregistroak baldintzatzen dituzte, eta hizkera informala, esaterako, gertutasunezko giroetan ageri da modu natural eta espontaneoan (Guirado eta Rua 2023b). Horren harira, «hizkuntza-ekosistemak» kontzeptua erabilgarria dela ikusiko dugu, hizkuntza-praktiken aniztasuna eta testuinguruaren eragina ulertzeko (Baraibar eta Bereziartua 2023).

2.3.1 *Testuinguru emozionala, atxikimendua, motibazioa eta hizkuntza-hautua*

Pertsonen jarrerek ez dute beti norberaren sinesmenetan oinarririk; testuinguruak ere eragina du (Ramos 2023). Harremanek funtsezko rola dute, eta hiru behar-multzo bereiz daitezke (Lopez 1993): atxikimendua, harreman-sarea eta kontaktu fisikoaren beharra. Atxikimendua da horietarik sendoena eta iraunkorra (Iarnoz 1994).

Motibazioa, hizkuntza bat ikasteko eta erabiltzeko erabakian oinarri emozional eta identitarioa da (Gardner 1985; Barandiaran 2023; Dörnyei 2020), eta esperientzia positiboek eragin handia dute ikaskuntza-prozesuan (Gutiérrez 2014). Gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan, atxikimendua eta motibazioa elkarrekin estu-estu loturik daude, hizkuntzarekiko zein talde jakin batekiko loturak eragin zuzena baitu bai ikaskuntzan, bai erabileran (Vilches eta beste 2019). Hitzun berriek —euskara 2H edo 3H dutelarik ikasi dutenek— hizkuntza gutxiagotuaren biziberritzean eta ikaskuntza-prozesuetan duten rola kontuan hartuta (Jaffe 2015), hizkuntza baten jabe-kuntza- eta sozializazio-prozesuetan alderdi afektiboa aintzat hartzea funtsezkoa da (Dewaele 2010, 2022; Guirado eta Rua 2023a, 2023b; Migelena eta beste 2024). Izan ere, hizkuntza-antsietatea, oro har, 2Haren (3H, 4H...) jabe-kuntza-prozesuan ageri da, eta motibazioan zein atxikimenduan eragin negatiboa izan ohi duen aldagai afektiboa da; hizkuntza-mailak, testuinguruak eta generoak, besteak beste, baldintzatua da (Cenoz eta Santos 2017; Santos 2023).

Atala hau amaitzeko esan dezagun, atxikimenduaren eta motibazioaren aldagaiei genero-ikuspegia txertatzea garrantzitsua dela. Izan ere, ikerketek adierazten dute, oro har, neskek mutilek baino euskararekiko atxikimendu eta motibazio handiagoa adierazi ohi dutela (Martinez de Luna eta beste 2023). Ildo horretan, Oruesagastik eta bestek (2014) azpimarratu zuten, nesken parte-hartzea nabarmenagoa dela euskarazko aisialdiko jardueretan —kultura, dantza edo musikarekin lotutakoetan, besteak beste—, eta horrek zentzua hartzen du, hizkuntzaren bidez partekatzen diren kultura eta bizipen kolektiboek atxikimenduan duten eragina kontuan hartzen bada (Urla 2015). Hortaz, hizkuntzaren sozializazio-prozesuetan gogoan hartzeko

aldagaiak dira: genero-ikuspegia (ohiko ikuspegi binariotik aldentuta) eta dimentsio afektiboa, komunitarioa eta soziala, beste batzuen artean.

2.4 Pedagogia soziolinguistikoa

Soziolinguistikak testuinguru sozialean gauzatzen diren hizkuntzarekin lotutako fenomeno sozialak azaltzen ditu, eta gero eta sarriago aintzat hartzen du ikuspegi afektibo eta komunitarioa. Bada, ikuskera honek hizkuntzen bidez garatzen diren harreman-munduetara gerturatzeko ikuspegi integratua eskaintzen du (Hornberger 2003; Silba eta Borba 2024).

Hezkuntzari doakionez, pedagogia soziolinguistikoak hizkuntza ez dela gramatika hutsa erakusten du; hau da, hizkuntza-hautuetan eragin zuzena duen bitartean (Erize 2016), erabilera sozial, komunikatibo eta afektiboaren bidez lantzen den errealitatera hurbiltzen du (Camardons 2011): hizkuntzatik testuingurura eta testuingurutik hizkuntzara (Ramos eta Olasagarre 2022). Hala, euskara irakastearekin batera ikuspegi soziolinguistikoa txertatzeak, hizkuntzarekiko atxikimendua eta lotura emozionala susta ditzake (Ortega 2024). Bada, pedagogia soziolinguistikoaren ikuspegi horrek testuinguru sozialarekin eta sistemen ikuspegi ekologikoarekin bat egiten du, non hizkuntzak ez diren soilik komunikazio-tresna, ingurune sozial, politiko eta ekologikoetan errotutako sistemen zati bat baino (Guirado eta Rua 2023b; Hornberger 2003; Van Lier 2004). Hizkuntza-ikaskuntza ez da eduki didaktikoen transmisio soil. Aitzitik, esperientzia afektibo gisa ulertu behar da, testuinguru emozionalean eta kulturean kokatua dena. Esperientzia horrek hizkuntzarekiko atxikimendua eta komunitatearekiko lotura indartzen ditu (Wang eta beste 2023). Bide beretik joanda, Silva eta Borbak (2024) soziolinguistika eta itzaropena uztartu zituzten, zera esanez, hori ez dela soilik emozio edo ikuspegi pertsonala, dimentsio sozial, afektibo eta linguistikoa duen praktika bat baizik; diskurtsoaren bidez eraikia, eta komunitate marjintuak ahalduntzeko tresna gisa funtzionatzen duena. Hala, hauxe gaineratu zuten, hizkuntzaren ikaskuntza eta erabilera ezin direla afektibitateetik eta testuinguru sozialetik apartatu, eta, beraz, soziolinguistikak ekintzari oratutako ikuspegi emozionala txertatu egin behar duela, harreman- eta identitate-prozesuak ulertuko badira.

2.5 Aisialdiaren dimentsio hezitzailea

Hezkuntza ez-formalak —bereziki, aisialdi-antolatuak eta jolasak— eremu pedagogiko baliotsua eskaintzen dute hizkera informala garapenerako eta erabilerarako (Guirado eta Rua 2023a, 2023b). Halaber, motibazioa eta hizkuntzarekiko atxikimendua indartu egiten dute (Esnaola eta Egibar 2007), eta sormenari zein parte-hartzeari irekitako espazio askeak ere eskaintzen dituzte (Baraibar eta Bereziartua, 2023; Zabaleta 2007).

Jolasa da aisialdi hezitzailearen ardatz nagusia, eta haren bidez parte-hartzailearen dimentsio biologikoa, kognitiboa, emozionala eta soziala aktibatzen dira (Baraibar eta Bereziartua 2023; Millares eta beste 2017). Jolasak emozio positiboak eragiten ditu (Dasil eta beste 2023), eta ez da fenomeno neutroa, ezta soilik entretenimendura mugatua ere: kulturaramaile eta komunitate kohesionatzaile moduan funtzionatzen du, belaunaldiz belaunaldi transmititutako egintza sozial eta partekatu moduan (Benítez 2009; Aizencang 2005; Falcettoni 2020). Horregatik, bada, herri bakoitzean aldaera propioak hartzen ditu; fenomeno horri etnoludikotasuna deritzo (Ramos eta Maya 2022; Baraibar eta Bereziartua 2023).

Hala, Euskal Herria bezalako testuinguru soziolinguistiko minorizatuan, eskolaz kanpoko aisialdiaren kudeaketa funtsezkoa bihurtzen da, euskararen erabilera informala sustatzeko ez ezik, tokian tokiko balio kultural eta etnoludikoa transmititzeko ere bai (Baraibar eta Bereziartua 2023). Hezkuntza arautuaren osagarri gisa eragiteko bidea ematen du (Sarasua 2024). Hortaz, esanguratsua da gaur egun eremu ez-formaleko espazioetan euskararen presentzia urri-urria izatea (Martínez de Luna eta beste 2023), eta, jakina, horrek hezkuntza ez-formalari so eginbeharra euskararen biziberri-tze-prozesuaren erdigunera dakar (Migelena eta beste 2024).

2.6 Jolasa ahozketasuna lantzeko hizkuntza-estrategia gisa

Ahozketasuna lantzeko jolasak hizkuntza ikasi eta beronen erabilera sustatzeko baliabide pedagogiko baliotsuak dira. Rodríguez (2021) arabera, ahozko jolasek lexikoa aberastu eta ahozketasunaren garapenean eragin

positiboa dute. Horrez gain, hizkuntza lantzea helburu duten jolasek ikaskuntzaren/irakaskuntzaren prozesua motibagarriagoa bihurtzen dute. Horregatik, curriculumaren diseinuan kontuan hartu beharreko jarduera pedagogikoak dira, hizkuntzen irakaskuntzan, bereziki.

Jolasa 2Haren jabeakuntza-prozesua errazteko baliabide garrantzitsua da (Díaz 2012). Izan ere, 2Haren ikaskuntza-prozesuetan hiztun berrien emozioei eta esku-hartzearen alderdi afektiboari erreparatzea funtsezkoa da (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua 2009; Migelena eta beste 2024), hiztun berriek euskararekiko atxikimendu txikiagoa adierazi ohi baitute (Martinez de Luna eta beste 2023).

Euskal Herria eleaniztuna da (Guirado eta Rua 2023b) eta ikasle askok euskara 2H dutelarik ikasten dute, hau da, hiztun berriak dira (Cenoz eta Santos 2017; Jaffe 2015; Ortega eta beste 2015). EAEn, adibidez, 2011. eta 2019. urteen artean D ereduko ikasleen erdiek baino gehiagok erdara zuen 1H (Martinez de Luna eta beste 2023).

Alabaina, testuinguru horretan, jolasa baliabide pedagogiko eraginkorra izan daiteke: ikaslea motibatu egiten du, sormena eskatzen duten erronketan laguntzen du, hizkuntza-maila baxuagoko ikaskideei eusten die eta elkarrekiko kolaborazioa sustatzen du. Gainera, emozionalki lagungarria da antsietatea eta frustrazioa arintzeko (Ramos eta Maya 2023).

Beraz, jarduera ludikoen bidez, eremu formalean euskararen hizkera informala garatzeko sormen-espazioak eta esku-hartze pedagogiko eraginkorrak sor daitezke (Zabaleta 2007). Haurren aisialdiaren kasuan, esperientzia positiboek atxikimendua eta motibazioa sustatzen dutela baieztatuta dago, eta euskaraz hitz egiteko, ekiteko, ikasteko eta jolasaren bitartez goatzeko aukera eman (Guirado eta Santos 2024).

2.7 Programen zehaztapena eta hezitzaileen rola garrantzia

Euskara gutxiagotutako hizkuntza da, eta, ondorioz, ezinbestekoa da eskola-testuinguruan hizkuntzaren sozializazioa garatzen den gela barruko zein kanpoko eremu pedagogikoei, hau da, hizkuntza-ekosistemei, errepa-

ratzea (Elorza eta beste 2009). Era berean, espazio horietan aurrezartzen diren hizkuntza-helburuek duten garrantzia aintzatetsi behar da (Antero eta beste 2023; Elorza eta beste 2009), izan ere, ekosistema formalek eta ez-formalek hizkera ezberdinak baliatzen dituzte, eta, horrenbestez, bestelako hizkuntza-estrategiak behar dituzte (Baraibar eta Bereziartua 2023).

Horrez gain, ezin da ahaztu irakasleek eta hezitzaileek ikastolako hezkuntza-ekosistema bakoitzean haurren, nerabeen aurrean betetzen duten rola-ren garrantzia. Haien hizkuntza-jarrerak, sustatzen dituzten hizkuntza-ohiturek eta euskararen erabilerak erreferente-lana egiten dute. Haurrek, hizkuntzaren jabekuntza-prozesuan, besteak (irakasle-hezitzaileak) entzutea eta imitatzea oinarri duten mekanismoak nagusietako batzuk direlako (Etxeberria 2003). Hortaz, hezitzaileek eskaintzen duten erreferentzialtasunak eragin zuzena du haurrek ondoren egingo duten euskararen erabileran (Artola 2013; Eizmendi eta beste 2007; Martinez de Luna eta beste 2023).

3. Ikerketa-helburua eta -galderak

Ikerlan honen ikerketa-helburua Nafarroako Eremu Mistoan kokatuta dauden bi ikastolatan aisialdi antolatuaren eta jarduera ludikoen bitartez euskararen hizkera informala landu duten haurren, irakasleen eta hezitzaileen bizipenak ezagutzea eta ulertzea da; modu horretan, esku-hartzeek haurren pertzepzioaren arabera euskararekiko motibazioan eta atxikimenduan izan duten inpaktua eta irakasleek eta hezitzaileek programa aplikatzeko izan dituzten erraztasun eta zailtasunak aztertzeke.

Hala, honako hauek dira planteatu diren ikerketa-galderak:

1. Hezkuntza formalean, hizkera informala aisialdi antolatuaren eta jarduera ludikoen bitartez lantzeak areagotu al dezake ikasleek euskara ikasteko eta erabiltzeko sentitzen duten motibazioa eta euskararekiko atxikimendua?

- Ba al dago bizipen eta pertzepzio horietan ezberdintasunik 1Haren eta generoaren arabera?
- Zein dira haurrekin euskararen hizkera informala landuz, motibazioa eta atxikimendua sustatzeko hizkuntza-estrategia eraginkorrenak?

2. Ikastola testuinguru formala izanik, zein dira hizkera informala lantzeko, irakasleek eta hezitzaileek identifikatu dituzten erraztasun eta zailtasun nagusiak?

— Eremu formalean hizkera informala lantzeko, beharrezkoa al da irakasle eta hezitzaileentzako prestakuntza espezifikoak garatzea?

4. Metodologia

Ondorengo orrialdeetan, paradigma pragmatikoaren aterkiaren pean garatutako ikerlan bat aurkeztu dugu. Hau da, arazo edo fenomeno baten analisia egiteko erabiltzen diren metodologia-estrategia ezberdinetan oinarrituz, ikerketa-arazoaren ulermen zabalagoa izateko bidea ematen duen paradigmaz ari gara (Pereira 2011; Bernales eta beste 2015). Izan ere, metodo kualitatiboak eta kuantitatiboak uztartuz, horiek bakarka izan ditzaleten hutsuneak bakoitzaren indarguneekin osatzen dira (Forni eta De Grande 2019; Campos 2009).

Ikerketa-diseinuari dagokionez, jarraitutako diseinuak eredu konkurrentea izan du oinarri. Diseinu horretan, datu kuantitatiboak eta kualitatiboak aldi berean jaso eta banaka aztertu dira, elkarren arteko loturak eta disonantziak azaleratzeko aukera emanez. Horrelako diseinuek, gainera, datu kuantitatiboaren egiturazko joerak eta datu kualitatiboaren testuinguru aberastasuna estekatzen dituzte, ikuspegi osatuago eta pedagogikoki esanguratsuagoa den baterako bidea zabalduz.

Hala, informazioa bananduta jaso eta ondoren erantzunak konparatu dira, ikuspegi bakoitzak eskaintzen duen informazioari berezko balioa aitortuz. Azkenik, bi metodoen arteko triangulazio konparatiboa egin dugu, emaitzak bata bestearen gainetik gailendu gabe interpretatzeko eta ondorio integratuak ateratzeko (Escalante eta beste 2020; Lukas eta Santiago 2016).

4.1 Parte-hartzaileak

Parte-hartzaileak Arikala programaren bitartez euskararen hizkera informalararen lanketa ikasgela barruko zein kanpoko eremuetan egiten ari diren

bi ikastolatako LH 5eko ikasleak izan dira ($n = 86$), baita irakasleak ($n = 4$) eta hezitzaileak ere ($n = 2$), Nafarroako testuinguruan kokatutakoak. Aitzitik, profesionalen kasuan, beste zortzi ikastolatako irakasle eta hezitzaileak ere parte hartu dute ikerketan, galdetegi baten bidez ($N = 32$).

Arikala 2022-23 ikasturtean hasi eta hiru urtez Euskal Herriko hamar ikastolatan aplikatu den programa da. Aisialdi antolatuaren bitartez, hezkuntza formalean euskararen hizkera informala lantzea eta haurrak baliabide linguistiko informalez hornitzea ditu xede. Hala, egitasmoa zuzentzen duen lantaldeak esku-hartzeek izandako eragina aztertu du, jolasgarrietako eta bazkalosteko aisialdi-uneetan gauzatutako elkarrizketak behatuz, esku-hartzea izan baino lehen eta horren ondoren ere bai (Bereziartua eta beste 2023; Euskaltzaindia 2023).

Bada, ikerlan honetan, bigarren ikasturtearen lanketaren ostean, erabilera-neurketek emandako emaitzetatik harago jarri da begirada. Hain zuzen ere, euskararen erabilera informala garapenean emaitza apalena utzi duen testuinguruan garatutako hezkuntza-prozesuan haurrek, irakasleek eta hezitzaileek izandako bizipenetan. Hau da, erabilera bera bezain behargarriak ez diren aldagaietan jarri da arreta, esku-hartzeek hizkuntzarekiko motibazioan eta atxikimenduan eduki ahal izan duten inpaktua aztertzeke, erabilitako hizkuntza-estrategiak egokiak izan diren jakiteke, eta hezitzaileen nahiz haurren esperientziak ezagutzeko, besteak beste.

Hautatutako bi ikastolen testuinguru soziolinguistikoari dagokionez, Euskararen Foru Legearen arabera, Ereku Mistoan kokatuta daude. Bada, ikastolon testuingurua, Ereku Misto hori, ez da, euskarari dagokionez behintzat, eremu erraza. Izan ere, euskaldunak soilik biztanleen % 12,6 diren eremuan daude^{4, 5} eskola horiek (Nafarroako Gobernua 2021).

⁴ Ereku Euskaldunetan, biztanleen % 62,3 euskalduna da; Ereku Mistoan, % 12,6; Ereku Ez-euskaldunetan, % 1,6 (Nafarroako Gobernua 2021).

⁵ Ikastolen eta haurren anonimotasuna zaintzeko ez dira testuinguruaren inguruan datu gehiago eman. Halere, Ereku Mistoan kokatuta dauden ikastolak direla zehaztea garrantzitsutzat jo da, haurren, irakasleen eta hezitzaileen hizkuntza-testuingurura hurbilpen bat eman beharra dagoelako.

4.1.1 *Haur parte-hartzaileak*

Ikerketan LH 5. mailako, hau da, 9-10 urte bitarteko $n = 86$ haur izan dira parte-hartzaileak. Horietatik % 53,48 ($n = 46$) neska gisa identifikatu⁶ dira eta % 46,51 ($n = 40$) mutil bezala.

Haurren 1Hari dagokionez, 1H gaztelania dutenak parte-hartzaileen % 30,2 ($n = 42$) dira. 1H beste erdara bat jaso dutenak % 5,8 ($n = 5$) dira. Euskara eta erdara dutenak % 48,5 ($n = 26$); eta % 15,1ek ($n = 13$) euskara dute jasotako lehen hizkuntza.

4.1.2 *Irakasle eta aisialdiko hezitzaile parte-hartzaileak*

Ikerketan parte hartu duten irakasleak eta aisialdiko hezitzaileak guztira $n = 32$ izan dira. Kasu honetan, irakasleak ikasle-taldeen tutoreak izan dira, beraz, Ingelera eta Gorputz-heziketa ikasgaien irakasleak ez beste ikasgai guztienak. Aisialdiko hezitzaileak, aldiz, beren-beregi esku-hartzea bideratzen joan direnak.

Ondorengo taulan, parte-hartzaile guztien laburpena aurkeztu dugu (ikus 1. taula).

⁶ Galdetegian generoa identifikatzeko 3 aukera eman dira: neska, mutila eta beste bat. Modu horretan, xedea izan da, ikuspegi binarioa baztertuta identitate guztiak aitortu eta ikerketan aintzat hartzeko bide ematea, hala, sexu eta identitate ezberdinen bazterketa ekidinez.

1. taula. Haur, irakasle eta hezitzaile parte-hartzaileak

	1. IKASTOLA	2. IKASTOLA	GUZTIRA
Haurrak	A gela: n = 20 B gela: n = 19	A gela: n = 24 B gela: n = 23	N = 86
Haurren profil linguistikoa	1H gaztelania: n = 16 1H beste erdara bat: n = 3 1H euskara eta gaztelania: n = 21 1H euskara: n = 4	1H gaztelania: n = 23 1H beste erdara bat: n = 4 1H euskara eta gaztelania: n = 11 1H euskara: n = 6	
Irakasleak	n = 2	n = 2	N = 32
Hezitzaileak	n = 1	n = 1	
Beste 8 ikastolatako irakasleak eta hezitzaileak	n = 26		

Iturria: Norberak egina.

4.2 Datuak biltzeko teknikak eta instrumentuak

Ikerketa honetan datu kualitatiboak eta kuantitatiboak jasotzeko teknikak erabili dira. Teknika kualitatiboa ikasleen sentimenduak, jarrerak eta emozioak jasotzeko baliatu da, hau da, bizipenak gureganatzeko eta interpretazio sakona egiteko (Santos 2023); eta teknika kuantitatiboa, gainontzeko ikasleengana iristeko.

Datu horiek biltzeko bi instrumentu erabili dira: elkarrizketa erdi egituratuak eta galdetegiak. Elkarrizketatu diren lagunak: 1. ikastolako 8 haur, 2 irakasle (tutoreak) eta aisialdiko hezitzaile 1 izan dira; guztiak ere boluntarioak. Haurrak 4ko 2 taldetan banatu dira euren 1Haren arabera, eta generoaren aldetik, 4 neska eta 4 mutil izan dira. Irakasleak emakumezko bat eta gizonezko bat izan dira, eta hezitzailea, gizonezkoa (ikus 2. taula).

2. taula. Elkarrizketatuak

HAURRAK	IH euskara eta gaztelania	n = 4 3 (neskak) + 1 (mutila)
	IH erdara: – Arabiera – Gaztelania – Gaztelania/Alemaniera	n = 4 3 (mutilak) + 1 (neska)
IRAKASLEAK	n = 2 Gizonezko 1 (55-60 urte bitartekoa) eta emakume bat (30-35 urte bitartekoa)	
HEZITZAILEAK	n = 1 Gizonezko 1 (25-30 urte bitartekoa)	

Iturria: Norberak egina.

Bestalde, bi ikastolotako gainerako parte-hartzaileengana iristeko, pedagogian eta hizkuntzen jabekuntzaren arloan aditua den doktore batek ebaluatutako *ad hoc* galdetegi digitala diseinatu da, ondoren, Google Formsen bidez ikerleen artean zabaldu da. Galdetegia 29 itenez osatu da, eta horietatik 8k EEAMA galdetegi-eskala osatu dute. Eskala hori mikroinstrumentu modura garatu da, hezkuntzaren esku-hartzeen eragina neurtzeko, marko teorikoarekin koherentziaz eta haurrek elkarrizketetan erabilitako hizkera aintzat hartuta (Jornet eta beste 2012). Itemak 1etik 5era bitarteko Likert eskalaren bidez formulatu dira.

Hala, euskararekiko motibazioa eta atxikimendua jasotzeko, galdetegi-eskala osatzen duten lau itemek hiru aldagai nagusi barne hartu dituzte:

- a) jolasen bidez euskararekiko pizten den motibazioa eta euskaraz hitz egiteko aukera (Baraiar eta Bereziartua 2023);
- b) heziketa soziolinguistikoaren bidez sustatzen den atxikimendua (Ortega 2024);
- c) norbera komunitatearen parte sentitzeak hizkuntzarekiko eragiten duen hurbilpena (Guirado eta Rua 2023b).

Irakasle eta hezitzaileei zuzendutako galdetegiak, berriz, 11 item ditu, esku-hartzeek haurren izandako inpaktuarekiko eurek dituzten pertzepzioak eta programa aplikatzean izan dituzten erraztasunak eta zailtasunak jasotzeko; horiek ere 1etik 5era arteko eskalari jarraituz formulatuak izan dira. Amaieran, parte-hartzaileek erantzun irekia emateko aukera ere izan dute, ekarpen kualitatibo osagarriak egite aldera.

4.3 Datuen prozedura eta analisisia

Galdetegiaren ulermena eta barne-sendotasuna bermatzeko, edukiaren eta eraikuntzaren baliotasuna ebaluatu da (Salcines eta beste 2018). Horretarako, alegia, galdetegi osatzen duten itemen edukiaren baliotasuna ziurtatzeko, hiru ikastolatak haurrek ($n = 82$) erantzun dute galdetegia. Ulertzeko zailtasunak ekarri dituzten itemak birformulatu egin dira, modu horretan itemak adinari eta testuinguruari egokitzeko eta lagin handiagoa erabiltzeko aukera ziurtatzeko.

Ondoren, ikerketaren parte-hartzaile zuzenen ($n = 86$) erantzunek utzitako datuak estatistikoki aztertu dira. Lehenik, SPSS programaren 27. bertsioa erabiliz, EEAMA galdetegi-eskalaren analisi faktoriala egin da, item bakoitzaren karga faktoriala egokia dela egiaztatuz ($> .30$). Ondoren, eskalaren fidagarritasuna bermatzeko, Cronbachen alfa koefizientea kalkulatu da. Hala, probak emandako baloreak hizkuntzarekiko motibazioaren eta atxikimenduaren pertzepzioak neurtzen dituen dimentsioaren fidagarritasunaren maila altua dela adierazi du ($\alpha = .885$).

Bestalde, elkarrizketetan jasotako informazio kualitatiboa ordenatzeko eta galdetegiaren emaitzak interpretatzeko, kategorizazio-sistema mistoa (induktibo-deduktiboa) erabili da (Migelena eta beste 2024). Horretarako, haur parte-hartzaileekin bi talde-elkarrizketa egin dira ikastoletan bertan. Elkarrizketa bakoitzak 20 bat minutuko iraupena izan du. Grabatu eta transkribatu ostean, elkarrizketak kategorizatu egin dira. Helburua izan da, motibazio eta atxikimenduari buruzko adierazpenak jasotzea, eta, bereziki, hizkuntza-estrategien inguruko iritziak eta bizipenak ezagutzea. Irakasle eta hezitzaileekin, berriz, 30 minutuko elkarrizketa indibidualak egin dira, eta haurren talde-elkarrizketetan baliatutako prozedura bera aplikatu da.

Hala, hurrengo taulara ekarri ditugu artikulu honetan aurkeztu diren emaitzek barne biltzen dituzten kategoriak eta azpikategoriak (ikus 3. taula):

3. taula. Informazioaren tratamendua egiteko sortutako kategoriak

METAKATEGORIA	KATEGORIAK	AZPIKATEGORIAK
Euskararen hizkera informala	Atxikimendua eta motibazioa	Hizkuntza-estrategiak
	Irakasleen bizipenak eta pertzepzioak	Erraztasunak
		Zailtasunak
		Beharrak

Iturria: Norberak egina.

Datu kuantitatiboen tratamendurako, aurreko faseetan erabilitako programa estatistikoa bera baliatu da. Lehenik eta behin, datuak normaltasunez banatzen diren jakiteko Kolmogorov-Smirnov proba aplikatu da. Lortutako emaitzek $p > .05$ dela adierazi dute, eta, beraz, agerian utzi dute datuak ez direla banaketa normalaren arabera banatzen edo bereizten. Ondorioz, analisi ez-parametrikokoak egin dira. Emaitzen arteko ezberdintasun esanguratsuak aztertzeko, Mann-Whitney U probak erabili dira generoaren eta Lehen Hizkuntzaren (1H) arabera. Halaber, efektuaren tamaina kalkulatzeko, Cohenen r adierazlea erabili dugu, interpretazio estandarri jarraituz: $r = .10$ baxua, $r = .30$ ertaina eta $r = .50$ altua direlarik.

1Haren kasuan, haur parte-hartzaileak bi multzotan sailkatu dira: alde batetik, 1H euskara edo euskara eta gaztelania dutenak; eta, bestetik, 1H gaztelania dutenak (hiztun berriak). Banaketa hori koherentea da elkarriketetan parte hartu zuten haurren talde-egiturarekin.

4.4 Estandar etikoak

Campsen (2022) arabera, moralaren gaineko hausnarketa filosofikoa da etika. Hori horrela, ikerketa-eremu guztietan bezalaxe, hezkuntzaren arloko azterlanetan ere ezinbestekoa da ikerketaren orientazioa gidatuko duten printzipio etikoak argi eta garbi zehaztea (Parrila 2010; Paz 2018). Ikerlan honetan, ikerketa-prozesuan zehar etika-irizpideei buruzko hausnarketa egitea eta egikaritutako diren praktiken inguruko konpromiso argia hartzea lehenetsi da, hala, ikerketaren fase guztietan parte-hartzaileen eskubideak, segurtasuna eta ongizatea bermatzeko neurriak ezarri dira.

5. Emaitzak

Emaitzen atala garatzeko, aurrez ipinitako ikerketa-galderen hurrenkera-ri jarraitu diogu. Horrela, ikerketa-galdera bakoitzari erantzuteko asmoz, lehenik, datu kuantitatiboak eta egindako analisi estatistikoak aurkeztu dira; ondoren, helburu bera duten datu kualitatiboak. Modu horretan, triangulazioaren osagarritasun-estrategia erabiliz, jasotako datuen interpretazioa egin da (Lukas eta Santiago 2016).

1IG (1. ikerketa-galdera): Programak ikasleengan sustatutako euskarekiko atxikimendua eta motibazioa

Jasotako datu kuantitatiboak dagokienez, galdetegi-eskala erantzun duten parte-hartzaileen ($n = 86$) erantzun estatistiko deskribatzaileak aztertuta, haurrek elkarrizketetan adierazitako bizipen positiboak lagin osoan orokortu egin direla ikusi da. Halaber, haurren erantzunetatik eskuratutako datuak irakasleek adierazitako pertzepzioekin bat datozela egiaztatu da, item guztietan batezbestekoak 3tik gorakoak izan baitira (ikus 4. taula).

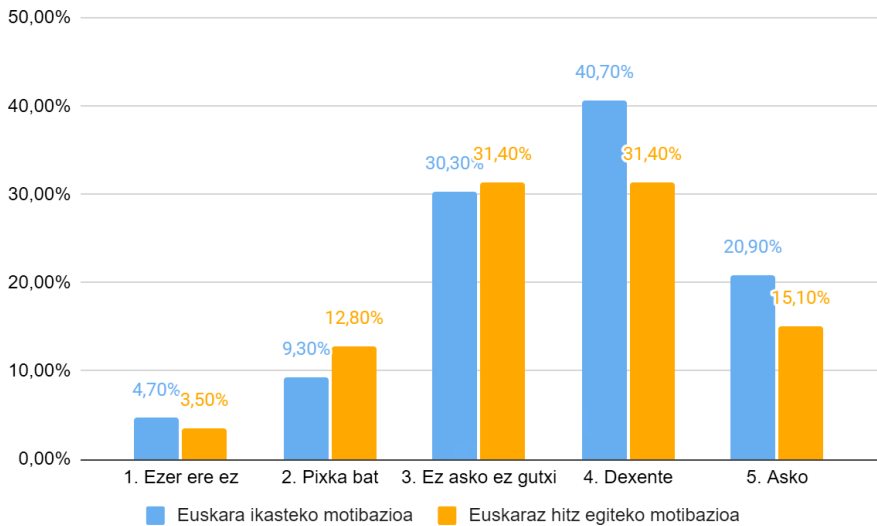
4. taula. Motibazioa eta atxikimendua, haurren pertzepzioak jasotzeko itemen emaitzen datu estatistikoaren bidez

ESTATISTIKOAK					
		11. Euskararekiko motibazioa jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez	13. Jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez euskaraz hitz egiteko motibazioa	14. Soziolinguistikaren lanketaren bitartez euskararekiko atxikimenduaren garapena	15. Norbera hizkera- komunitatearen parte sentitzeak euskararekiko motibazioa eta ardura
N	Baliozkoak	86	86	86	86
Media (M)		3,52	3,53	3,97	3,69
Des. tip.a (DT)		1,014	1,070	1,900	1,009

Iturria: Norberak egina.

Item bakoitzak jasotako erantzun zehatzak aztertuz, atzeman daiteke, haurren pertzepzioetatik, hizkera informalaren lanketaren bitartez euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatu direla. Izan ere, 11. itemaren («Jolasaren bitartez euskara ikasteko motibazioa») erantzunen % 55,8 ($n = 48$) bildu da 4ko eta 5eko balioetan. 13. itemean ere («Jolasaren bitartez euskaraz hitz egiteko motibazioa»), antzeko zerbait jaso da, 4 eta 5eko balorazioa egin baitute erantzuna eman dutenen % 52,3k ($n = 45$). Hala, bi itemetan 1 eta 2 balorea eman dutenak, gehienez ere, parte-hartzaileen % 12,8 izan da (ikus 1. grafikoa).

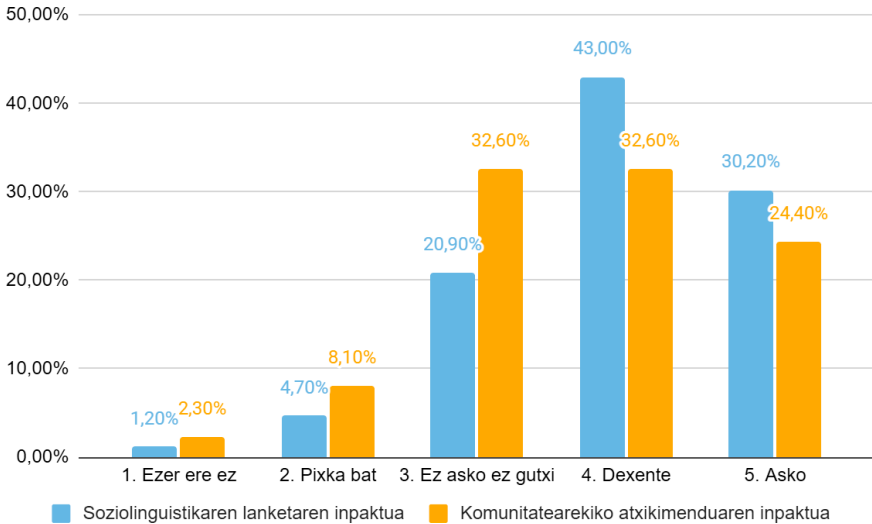
1. grafikoa. 11. eta 13. itemak: Jolasaren bitartez euskara ikasteko eta euskaraz hitz egiteko motibazioak



Iturria: Norberak egina.

Galdetegiko beste bi itemetan jasotako erantzunei erreparatuta, kasu honetan ere haur gehienek puntuazio altuak eman dituztela ikus daiteke. Hala nola, lanketa soziolinguistikoak izandako inpaktua baloratzeko orduan, parte-hartzaileen % 72,1 da (n = 62) 4 edo 5 puntu eman dituen esperientziak eurengan izan duen inpaktua baloratzeko orduan. Bestalde, norbera komunitatearen parte sentitzeak euskarara hurbiltzeko izan duen balioa **delat eta**, % 67,4k (n = 58) puntuazio altua eman du (4 edo 5 puntu) (ikus 2. irudia).

2. irudia. 14. eta 15. itemak: Jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez euskararen bilakaeraren eta norbera komunitatearen parte sentitzearen eragina euskararekiko atxikimenduan eta motibazioan



Iturria: Norberak egina.

Parte-hartzaileen artean, aurrez ezarritako taldeen (generoari eta 1Hari begiratu osatuta) arabera programak izandako inpaktuaren pertzepzioan desberdintasunik egon ote den aztertzeko, Mann-Whitney U probak aplikatu dira. 1Haren arabera, parte-hartzaileak bi multzotan sailkatu ziren: Lehen Hizkuntza euskara edo euskara eta gaztelania zituzten haurrak ($n = 39$), eta Lehen Hizkuntza gaztelania zutenak ($n = 47$). Azterketaren emaitzek efektuaren tamaina nabarmena erakutsi dute ($U = 448,5$; $Z = -4,082$; $p = < .001$; $r = .44$), eta desberdintasuna estatistikoki esanguratsua izan da. Horrek iradokitzen du, Lehen Hizkuntzak eragin esanguratsua izan dezakeela programarekiko motibazioaren eta hizkuntza-atxikimenduaren pertzepzioan.

Generoaren araberako azterketan, parte-hartzaileak bi taldetan sailkatu ziren: mutilak ($n = 40$) eta neskak ($n = 46$). Efektuaren tamaina ertaina izan zen ($U = 551$; $Z = -3,212$; $p = < .001$; $r = .35$), eta desberdintasunak

estatistikoki esanguratsuak. Emaitez erakusten dute neskek, oro har, programaren inpaktua modu positiboagoan baloratu zutela.

Irakasleen eta hezitzaileen galdetegietatik jasotako datuek ere joera bera erakusten dute, parte hartu duten profesionalen % 75ek (n = 24) adierazi baitu, hizkera informala aisialdi-antolatuaren eta jarduera ludikoen bidez lantzeak haurren motibazioan eragina izan duela: % 62,5ek (n = 20) esku-hartzeek izandako inpaktua esanguratsua dela baloratu du, eta % 12,5ek (n = 4) eragin handia izan duela. Hala ere, haurren bizipenen pertzepzioekin alderatuta, euskararen egoera eta bilakaera historikoa lantzeko jardueraren balorazioan irakasleek eta hezitzaileek aho batez (% 100; n = 32) tarteko baloraziora jo dute, 1etik 5erako eskalan 3ko puntuazioa emanez.

Haurrei egindako elkarrizketetan jasotako diskurtsoetan, jolasaren eta jarduera ludikoen bidezko euskararen erabilerak bizipen positibo ugari sortu dituela atzeman daiteke:

Eki⁷ (1H-eus.): «Niri jolasten dugunean gustatzen zait, zeren ariketa fisikoa ere gustatzen zait eta esatea esamoldeak ere oso gustuko ditut eta jolasten garen bitartean ba, gehiago...».

Irene (1H-erd.): «Niri gustatzen zait gehiago zergatik sentitzen naiz libreago».

Programak sustatutako euskararekiko motibazioari eta atxikimenduari dagokionez ere, haurrek egindako jarraian irakur daitezkeen ekarpenek agerian utzi dute, esku-hartzeek —eta bereziki hizkera-komunitatea osatzeko egindako jarduerak— eurengan izan duten inpaktua eta utzitako gogoia:

Eki (1H-eus.): «Inportantea da ze horrela euskera zabaltzen da eta hitz egiten da, hitz egiten dugu, eta ez zaigu ahazten lagun berriekin».

Moha (1H-arab.): «Ni oso inpaziente nago joateko beste ikastola batera eta egiteko jolasak beste neska-mutiko batzuekin eta entzutean gustatu zitzaidan...».

⁷ Ikasleen eta irakasleen izenak, euren ekarpenak lan honetan aurkezteko eta anonimotasuna bermatzeko, asmatuak izan dira.

Era berean, kohesioa lantzeko eta Arikalatarren komunitatea eratzeko jardueraz eta dinamikez gain, ikuspegi soziolinguistikoa ere presente egon da bigarren ikasturterako garatutako programan. Horrela, hurrek agerian utzi dute modu informalean euskararen bilakaera historikoa ezagutzeko egindako jarduera ludikoaren eta horren inguruan izandako solasaldi informalararen balioa edo eragina. Izan ere, elkarrizketatu guztiek baiezko borobila eta gustukoa botata erantzun zioten lanketari baliorik ikusi ote zioten galdetzean, une horretako pasadizoak-eta sentikor kontatuz; besteak beste, ikastolako Historia irakasleak, dinamika egin ostean, zer esan zien azaldu zuten. Hortaz, erantzun horiek bat datoz galdetegi bidez jasotako datu kuantitatiboekin. Hau da, haur parte-hartzaile guztiek —elkarrizketen zein galdetegi-eskalaren bidez— jarduera horien garrantzia azpimarratu dute.

Irakasleek eta hezitzaileek egindako balorazioei dagokionez, haien ekarpenek, nolabait, berretsi egin dituzte programak hurrengan sustatu dituen bizipen positiboak:

Aiara: «“Eta gaur zer egingo du Arikalan?” Hori galdetzea ez nuen espero nik eta galdetzen dute. “Noiz dugu hurrengoa?”, hala baten batek, eta kristoren ilusioa egiten dit niri ere».

Eunate: «Bai, nik baietz. Eurak jolasari begiratzen diote, baina tartean, jolas horren atzean euskara dagoela eta hori azkenean motibazio horrekin lotuta dago».

2IG (2. ikerketa-galdera): Programaren bitartez hizkera informala lantzeko, irakasleek eta aisialdiko hezitzaileek topatu dituzten erraztasun eta zailtasunak

Bigarren ikerketa-galderari dagokionez, hezkuntza formalean hizkera informala lantzeko irakasleek eta hezitzaileek identifikatutako erraztasun eta zailtasun nagusiak aztertu dira.

Lehenik, galdetegiko datuei erreparatuz, parte hartu duten profesional guztiek (irakasleak eta hezitzaileak) balorazio oso positiboa egin dute programaren baliagarritasunari dagokionez. Hala, unitate didaktikoek, aisialdi-programak eta hizkuntza lantzeko garatutako jolas-proposamenek balorazio bikaina izan dute ($M = 4,83$; $DT = 0,38$), eta baita formazio-mintegiek ere

($M = 4,65$; $DT = 0,48$). Balorazio hauek bat datoz elkarrizketetan azaldu-tako iritziekin.

Erraztasunei dagokienez, egindako elkarrizketetan, irakasleek programen eta unitate didaktikoen zehaztasuna eta azalpen argiak aintzatetsi dituzte eta helburuak ongi zehazturik egoteak jarduerak gelaratzea erraztu dutela ere adierazi dute:

Aiara: «Egia da zuek prestatutako unitate didaktiko horiek edo nola deitzen ziren...? Dena oso ongi azalduta zegoela, orduan zen pixka bat lehenago hori begiratu, irakurri, beste materialen bat behar bazen prestatu eta egia da hori gelaratzeko ere erraza egin zitzaidala».

Aisialdiko hezitzaileek, berriz, ikasgelatik kanpoko esku-hartzean eta aisialdiaren izaera ludikoan oinarritutako aukerak azpimarratu dituzte:

Meltxor: «Ikastolan, aisialdia antolatu eta haurrei halako espazioa emateak, euskaraz jolasean gozatzeko aukera emateak, euskarareki-ko jarrera nabarmen hobetu du, Arikalan gaudenean beste jarrera bat hartzen dute, gogoz egoten dira. Gainera, zuk erabiltzen dituzun adierazpenak eurak errepikatzen nola saiatzen diren eta horrek ematen duen aukera ere oso ongi dago».

Zailtasunei dagokienez, irakasleen esperientziak ezberdinak izan dira. Adibidez, irakasle batek euskararen transmisioaren eta erabileraren inguruan duen ohiturari esker jarduerak naturaltasunez integratu ahal izan dituela azaldu du. Besteak, aldiz, esku-hartzea kontzienteki prestatu behar izan duela adierazi du, eta hizkera informala-rikiko ohiturarik ezak jarduerak aurrera eramatea zaildu diola ere erantsi du:

Eunate: «Egia da hori kontzienteki egin behar nuela, ez zitzaidan horrela naturaltasunez ateratzen. Nire ama-hizkuntza erdara da. Nik euskara ikastolan ikasi nuen eta ez neukan ohiturarik horrelako esaldiak erabiltzeko (...)».

Gainera, bi irakasleek adierazi dute, zailtasunak izan dituztela programa curriculumean sistematikoki txertatzeko, curriculumaren egiturak ez delako horretarako leku edo atal espliziturik aurreikusten. Elkarrizketatutako aisialdiko hezitzaileak, berriz, haurrek euskaraz hitz egiteko duten ohitura falta jo dute ikastolako patioan jolasak bideratzeko zailtasun nagusizat.

Azkenik, galdetegian jasotako datuek erakutsi dute, adostasun zabala dagoela hizkera informala lantzeko prestakuntza-beharraren inguruan. Izan ere, galdetegi bidez jasotako balorazioen batezbestekoa altua izan da ($M = 4,67$; $DT = 0,47$). Era berean, elkarrizketatu guztiek adierazi dute, formazioa jasotzea funtsezkoa dela erregistro informalak irakaskuntzan txertatzeko orduan, baita jolasak bideratzeko ere. Alabaina, aisialdiko hezitzaileen presentzia bermatzea zaila izan daitekeela nabarmendu dute irakasleek.

6. Eztabaida

Programaren lehenengo ikerketa-galdera (IIG), hezkuntza formalaren esparruan hizkera informala jarduera ludikoen bitartez lantzeak ikasleen euskara ikasteko eta hitz egiteko gogoia eta horrekiko atxikimendua areagotzen ote duen jakitera zuzenduta dago. Izan ere, ikerketa ezberdinek erakutsi digute, hizkuntza bat ikasi eta erabiltzen den espazioetan sentitzen diren emozioek berebiziko garrantzia dutela hizkuntzarekiko garatzen ari den atxikimenduan (Ivaz eta beste 2016; Guirado eta Rua 2023b) eta motibazioan (Vilches eta beste 2019; Barandiaran 2023; Dörnyei 2020; Altuna 2024). Hala, parte-hartzaileen testuinguruan eta haurren pertzepzioetatik abiatuz, programak euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatu egin duela esan daiteke. Egiazki, hainbat ikerketa-lanek adierazten duten gisan (Dosil eta beste 2023; Gutiérrez 2014), elkarrizketatuek programak eskaintzen dituen jolasek eta jarduera ludikoek sorrarazten dizkieten gozamena eta bizipen positiboak nabarmendu dituzte, baita euskaraz aritzeko eta ikasteko gogoia ere (Esnaola eta Egibar 2007; Baraibar eta Bereziartua 2023; Guirado eta Rua 2023a, 2023b; Barandiaran 2023).

Halarik ere, IIGri bi azpigalderek jarraitu diote: lehenak, IHaren arabera, hizkuntzarekiko sentitzen den eta garatzen den motibazioan eta atxikimenduan ezberdintasunik ote den jakitea izan du helburu; bigarrenak, aldiz, generoaren arabera taldean alderik ote dagoen argitzea. Hala, elkarrizketatu ziren haur-taldeetan —IHaren arabera antolatua— jasotako erantzunetan ezberdintasunak atzeman egin dira, eta baita datu kuantitatiboan bitartez egindako analisi estatistikoetan ere. Beraz, marko teorikoan zehaz-

tutako ekarpenekin koherentzia denez (Martinez de Luna eta beste 2023), testuinguru horretan, behintzat, hiztun berrien kasuan programak izandako inpaktua apalagoa izan dela esan daiteke. Halaz ere, azpimarratzekoa da, euskara 1H jaso dutenengan nahiz hiztun berriengan ere programak eragin positiboa izan duela. Hori horrela, eta lan honetarako aurkeztutako oinarri pedagogikoa abiapuntutzat hartuta, hezkuntza ez-formaleko beste esparruetarako programak garatu, aplikatu eta ikertzeko abagunea eman zaigu, bereziki testuinguru eleanizetan hiztun berriei euskarara gozamenetik hurbildu eta euskararen harreman-munduan gogotsu murgiltzeko (Miguelena eta beste 2024).

Generoaren arabeko motibazioaren eta atxikimenduaren arteko arrakalak aztertuta, Lehen Hizkuntzarekin alderatuta, efektuaren tamaina txikiagoa izan dela ikusi da. Hala eta guztiz ere, nesken eta mutilen artean estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak atzeman dira (Guirado eta Santos 2024; Martinez de Luna eta beste 2023). Alabaina, neskek zein mutilek emandako erantzunek, programak parte-hartzaile guztiengan inpaktu positiboa izan duela erakutsi dute. Dena dela, euskararekiko motibazioan eta atxikimenduan generoaren arabeko aldeak ikusita, haurren esperientzietan sakonduz horien arazoak aztertzea interesgarria litzateke, lagungarri izan baitaiteke hura etorkizuneko esku-hartzeak diseinatzerakoan. Gainera, parte-hartzaileak 9 eta 10 urte arteko haurrak direla kontuan hartuta, generoaren arabera euskarazko kultura- eta aisialdi-esparruetan egon daitezkeen desberdintasunak aztertzeko abiapuntu egokia izan liteke (Oruesagasti eta beste 2014). Eta, hizkuntza bera erabiliz hiztunek partekatzen dituzten kulturak eta bizipen kolektiboek atxikimenduan duten eragina aintzat hartuz gero (Urla 2015), are garrantzitsuagoa dugu azterketa, zalantzarik gabe.

Hurrengo azpialderak, aldiz, hizkera informala ezaugarritzen duten esamoldeei, aisialdi-antolatuaren bitartez garatu diren jolasei, eta horiek guztiak lantzeko programaren ardatza izan diren lanketa zehatzei erreparatu nahi die. Bada, programan erabilitako hizkuntza-estrategia eraginkorrenak zein diren aztertzea zuzentzen da. Hala, haurrek adierazitakoaren arabera, hizkera informala garatuz, euskararen bilakaera historikoa lantzea izan da hizkuntzara gehien hurbildu dituen lanketa; hau da, emaitzek iradoki digu-

te, pedagogia soziolinguistikoaren markotik abiatzeak hizkuntzarekiko motibazioa eta atxikimendua garatzeko tresna taxuzkoa izan daitekeela (Antero eta beste 2023; Camadorn 2011; Erize 2016; Muñoa eta beste 2024; Ortega 2024; Ramos eta Olasagarre 2022; Silva eta Borba 2024; Wang eta beste 2023). Orobat, azpimarratzekoa da, lanketa soziolinguistikoa izan dela irakasleek aho batez zalantzan jarri edo gutxien baloratu duten lanketa; halaber, irakasleetako batek adierazi du, bere ustez, halako jarduerak egiteko, haurrak gazteegiak direla. Horregatik, haurrek eta irakasleek dituzten pertzepzio ezberdinok aztertze eta arreta jartzeko modukoak direla baloratu da. Izan ere, ikerketa ezberdinek frogatu dute, ume-umetatik hasten dela hizkuntzarekiko sentimendua eta atxikimendua garatzen (Martinez de Luna eta beste 2023).

Bestalde, hizkera informala partekatuz eta jolasaren bitartez programan parte hartzen duten haurren komunitatea garatzeko lanketak, hots, norbera komunitate horren parte sentitzeak sorrarazi dien motibazioak eta atxikimenduak ere azpimarra berezia egitea merezi duela baloratu da. Modu horretan, jasotako bizipenek, Guirado eta Ruak (2023b) euren lanean ateratako ondorioen ildo berari jarraitzen diote; hots, hizkera-komunitate jakineko kide izatearen, erabiltzen den hizkeraren eta gizarte-talde horrekiko atxikimenduaren artean egon daitekeen elkarrekotasuna agerian utzi dute. Halaber, emaitzek iradoki digute, jolasaren bitartez sustatzen diren bizipen positiboek (Dosil eta beste 2023; Esnaola eta Egibar 2007; Guirado eta Rua 2023a), hizkera informalak duen osagai afektiboarekin batera (Labov 2006a, 2006b; Guirado eta Rua 2023b; Guirado eta Santos 2024; Travalia 2008), aldagai horiek elkarrekin lotzen dituen haria iruteko aukerak zabaltzen dituztela. Gainera, irakasle eta hezitzaileek erantzundako galdetegian ere, oro har, esku-hartzeek motibazioan eragin handia izan dutela baloratu dute, nolabait, programak haurrengan utzitako bizipenen eta eragin positiboaren inguruan eurek adierazitakoarekin koherentzian.

2IGri erantzunez, irakasleen eta hezitzaileen iritiz, programek eta unitate didaktikoek izan duten zehaztapen-maila jo dute erraztasunen artean nagusizat. Modu horretan, agerian geratu da programaren eta unitate didaktikoen garapen egokia eta helburuen zehaztapena garrantzitsua izan

daitezkeela, irakasleek eta hezitzaileek esku-hartze pedagogikoak modu lasaian eta ziurtasunez aplikatu ahal izateko, eta, aldi berean, hizkuntza-helburuak betetzen direla bermatzeko (Antero eta beste 2023; Elorza eta beste 2009).

Era berean, zailtasunen artean aipatu da euskararen hizkera informalean aritzeko ohiturarik eta baliabiderik ez izatea, eta, horren harira, irakasleen eta hezitzaileen prestakuntza-beharra azpimarratu dute, hizkera informala modu kontzientean landu ahal izateko (Baraibar eta Bereziartua 2023).

Azkenik, hezitzaileek egindako ekarpena gogoan hartuko dugu. Interesgarria da segurtatu duten hau: haurrek, haien jarduna eredu hartuz eta horrekin jolasean ibiliz, euskararen erabilera areagotu eta hizkera informalearen adierazpide ezberdinak erabiltzen dituzte. Hala, baieztaturik geratu da, hezitzaile eta irakasleek eskaintzen duten erreferentzialtasunak eragin zuzena duela haurrek ondoren egingo duten euskararen erabileran (Artola 2013; Eizmendi eta beste 2007; Martinez de Luna eta beste 2023); emaitzek horixe diote, behintzat.

7. Ikerketa-lanaren mugak

Ikerketa honen muga nagusia, zalantzarik gabe, haurren adina izan da. Horrek elkarrizketak egiteko, datuak jasotzeko eta interpretazioak egiteko zailtasunak ekarri baititu. Haatik, ikerlan honen indargune nagusia ere baldela baloratu da. Bestetik, ikerketa testuinguru zehatz bateko parte-hartzaileekin garatu da; horrek kasua sakon aztertzeke aukera eman badu ere, hainbat muga dakartza. Lehenik eta behin, laginaren tamaina mugatua izanik, emaitzak ezin dira modu orokorrean interpretatu, harik eta ikerketa zabalagoen emaitzak eskuratu artean. Bestalde, elkarrizketak taldeka egin dira, eta horrek jasotako datu kualitatiboetan nolabaiteko baldintzak ezar ditzake. Halaber, jasotako diskurtsoak unean uneko pertzepzioetan oinarriturik egon daitezke, eta horrek interpretazioetan zuhurtzia eskatzen du. Azkenik, esku-hartzeen behaketa ez da zuzenean egin, eta horren ondorioz, jardueren eta dinamiken aplikazioa zehatz-mehatz arakatzea ezinezkoa egin zaigu.

Hala eta guztiz ere, esan beharra dago, emaitzek koherentzia erakutsi dutela aurretik aztertutako arloko lan espezializatuen emaitzekin, eta horrek, bai haurren erantzunei, bai ikerketan bildutako datuei, nolabaiteko sendotasuna eman die. Era berean, erabilitako urrats metodologikoez eta egindako proba estatistikoez interpretazio bateratua egiteko oinarri moduzkoa eskaini dutela esan daiteke.

8. Ondorioak eta etorkizuneko erronkak

Aurreko atalean eskuratutako datuak oinarri teorikoarekin eztabaidan jarri ostean, esan liteke, honako hauexek direla ikerlan honetatik ateratako ondoriorik funtsezkoenak:

- i) Hezkuntza formaleko testuinguruan, jolasaren bidez eta ikuspegi afektibo batetik abiatuta, hizkera informala lantzeak euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatzeko bide eraginkorra da.
- ii) Erabilitako hizkuntza-estrategiek —Haren arabera alde esanguratsuak egon arren— hitzun berriengan ere euskararekiko hurbiltasuna eta erabilerarako interesa piztu dute, egindako lanketaren bidez oinarri sendoa ezarriz.
- iii) Generoaren arabera desberdintasunak atzeman dira: neskek, oro har, mutilek baino motibazio eta atxikimendu handiagoa garatu dute.
- iv) Hizkera informala garatzeko erabilitako lanketa soziolinguistikoez hizkuntzarekiko konexio afektiboa indartu egin du, eta jolasaren zein ikasleen arteko saretze-lanen bidez sortutako komunitate-sentimenduak ere azaleratu dira.
- v) Irakasle eta hezitzaileei dagokienez, programen eta unitate didaktikoen helburuen zehaztapenak eta garapen egokiak duen garrantzia agerian geratu da, haiek hizkuntza-erreferente gisa duten rola garrantziarekin batera.

Amaitzeko esan nahi dugu, etorkizunari begira jarriaz, komenigarria litzatekeela parte-hartzaileen lagin zabalago baten esperientziak eta bizipe-

nak aztertzea, eta hizkera informala sustatzeko programak beste hezkuntza-esparru ez-formaletara egokitzea, hedatzea eta horiek ikertzea. Horrela, ondorio sendoagoak atera eta esku-hartzeak doituko genituzke, eta euskararen aktibazio-prozesuan ekarpen esanguratsua egiten jarraituko genuke; betiere haurren ongizatea eta garapen integrala erdigunean ezarriz, jakina, eta euren irriak euskararen bidelagun eginez.

Bibliografia

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

ALEMAN, S. (2023). «Sarrera», in *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gazte-
txoen artean. Egoera eta aukera berriak*, S. Aleman (arg.). Jagon bilduma, 24. Bilbo:
Euskaltzaindia: 9-11.

AMONARRIZ, Kike (2015). «Ahozkotasuna Soziolinguistikaren Behatokitik», *Bat
Soziolinguistika Aldizkaria* 96: 103-127.

ANTERO, Amaia, ARTOLAZABAL, Amaia, GARAIALDE, Esther eta IBARZABAL, Zi-
gor (2023). *Bazatuz? Ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra*. Andoain: Ikastolen
Elkartea.

APODAKA, Eduardo eta MORALES, Jordi (2017). «Hiztun kategorietatik hizkun-
tza praktiken erregistroetara: erabilera sustatzeko neurriaren bila», *Bat Soziolinguis-
tika Aldizkaria* 104: 95-137.

ARRATIBEL, Nekane, GARCÍA, Letizia eta IRASTORTZA, Joxpi (2021). «Mondra-
gon Unibertsitateko HUHEZIKo ikasle hasiberrien hizkuntza-hautuak eta arra-
zoiak», *Uztaro* 119: 143-165.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.26876/uztaro.119.2021.8>].

ARTETXE Miren, BEREZIARTUA, Garbiñe eta BURRESO, Naroa (2024). «Ahozko
hizkera informalerako gaitasuna eta harreman-sare informaletako hizkuntza-erabi-
lera: azterketa kuantitatibo bat unibertsitateko gazteen testuinguruan», *Euskera
Ikerketa Aldizkaria* 69 (1): 49-78.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.274>].

ARTOLA, Itxaro (2013). «Euskararen ainguralekuak Arrasateko hizkuntza-por-
taeran: zergatik eta non hitz egiten duten euskaraz», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*
89: 61-83.

BAENA, Antonio eta RUIZ, Pedro Jesús (2016). «El juego motor como actividad
física organizada en la enseñanza y la recreación», *EmásF: Revista Digital de Educa-
ción Física* 38: 73-86.
Kontsultagai: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351993>].

BARAIBAR, Helena eta BEREZIARTUA, Aritz (2023). *Ikastolen aisia markoa*. Donos-
tia: Ikastolen Elkartea.

BARANDIARAN, A. (2023). «Hezkuntza ez-formala euskal eragileak sortzeko bide», in *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoaren artean. Egoera eta aukera berriak*, S. Aleman (arg.). Jagon bilduma, 24. Bilbo: Euskaltzaindia: 61-69.

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

BENÍTEZ, María Isabel (2009). «El juego como herramienta de aprendizaje», *Innovación y Experiencias Educativas* 16 (marzo de 2009). (Aldizkari digitala).
Kontsultagai: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csic-sif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf].

BEREZIARTUA, Aritz, GUIRADO, Odei eta Alonso, Idurre (2023). «Lehen Hezkuntzako haurren laguntzeko hizkera aisialdian: erdaren eragina bat-bateko adierazkortasunean», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 68 (2): 11-39.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.263>].

BERNALES, Margarita, CABIASES, Báltica, OBACH, Alexandra eta MATURANA, Andrés (2015). «Investigación traslacional en salud: un camino para la investigación pragmática e interdisciplinaria», *Revista Médica de Chile* 143: 128-129.
Kontsultagai: [<http://dx.doi.org/10.4067/S0034>].

BROFENBRENNER, Urie (1977). «Toward an experimental ecology of human development», *American Psychologist* 7 (2): 513-531.

CAMARDONS, Jordi (2011). «Irudimen eta heziketa soziolinguistikoa: Herrialde Katalanetan heziketa soziolinguistikoa dibulгатzea eta lantzea», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 2-3: 281-300.

CAMPOS, Agustín C. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Colombia: Magisterio.

CAMPS, Victoria (2022). *Breve historia de la ética*. Bartzelona: RBA.

CENOZ, Jasone eta SANTOS, Alaitz (2017). «Komunikazio-antsietatea euskara bigarren hizkuntza dutenengan», *Fontes Linguae Vasconum* 124: 369-387.

— (2021). «La enseñanza del español desde una perspectiva multilingüe» in *Internacionalización y enseñanza de español como LE/L2. Plurilingüismo y comunicación intercultural*, M. Saracho-Arnáiz eta H. Otero-Doval (arg.), ASELE (2021): 21-31.
Kontsultagai: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0001.pdf].

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

DEWAELE, Jean-Marc (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

DÍAZ, Ildefonso Gustavo (2012). «El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7: 97-102. Kontsultagai: [<https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.9471>].

DÖRNYEI, Zoltán (2020). «Foreword», in *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)*, A.H. Al-Hoorie eta P.D. MacIntyre (arg.). Bristol: Multilingual Matters.

DOSIL, María, ALONSO, Israel, MORATA, Txus, IGLESIAS, Edgar, MENCÍA, Laura eta CELÁA, Eneko (2023). «Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos», *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria* 80: 101-110. Kontsultagai: [<https://doi.org/10.5569/1134-7147.80.071>].

EIZMENDI, Iñaki, URIARTE, Aitor, ZUBILLAGA, Olatz eta ERRASTI, Arantzazu (2007). «Hezitzaileek asko egin dezakete euskararen erabilera sustatzeko», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 63: 117-129.

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

ERIZE, Xabier (2016). «Euskal herritarren portaera linguistikoaren motibo subjektiboen bilakaera (1991-2016), eta aurrera begirako bideak», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 99 (2): 113-177.

ESCALANTE, Elsa Lucía, HERRÓN, Mauricio, AGIRRE, Camilo Ernesto eta FERRER, María Angélica (2020). «Métodos mixtos en la investigación socioeducativa», in *Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, F.J. del Pozo Serrano (arg.). Kolonbia: Universidad del Norte: 133-149.

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

ETXEBERRIA, Felix (2003). *Hizkuntzaren psikopedagogia*. Usurbil: Elhuyar Edizioak.

EUSKALTZAINDIA (2023). «Arikala: ikasleen artean lagunarteko euskara sustatzeko ikerketa-ekintza berritzailea», *Plazaberri* (2023ko martxoaren 9a).

EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN KONTSEILUA (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta*. Oñati: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.

FALCETTONI, Nicolás Gabriel (2020). «El valor educativo del juego en la construcción ciudadana», *Lúdica Pedagógica* 32 (1): 7-14.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12178>].

FANTINI, Alvino (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*.artzelona: Herder.

FISHMAN, Joshua (1993). «Eskolaren mugak hizkuntza biziberritzeko saioan», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 10: 37-46.

FORNI, Pablo eta GRANDE, Pablo de (2019). «Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas», *Revista Mexicana de Sociología* 82 (1): 159-189.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>].

FRÍAS, Dolores (2024). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Valentzia: Universidad de Valencia. (Argitalpen digitala).
Kontsultagai: [<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>].

GARDNER, Robert (1985). *The attitude/motivation test battery*. Canada: The University of Western Ontario.

GREGORY, Michael eta CARROL, Susanne (2019). *Language and situation. Language varieties and their social context*. Londres: Routledge.

GUIRADO, Odei eta RUA, Jone (2023a). «Aisialdia, hezkuntza ez-formala, bizipen positiboak eta euskara: eman hegoak udaleku irekien ebaluazio-ikerentza», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 127 (2): 59-79.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.55714/BAT-127.3>].

— eta RUA, Jone (2023b). «Pulunpa (e)ta Xin! Erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana: esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerentza», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 68 (2): 41-86.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>].

— eta SANTOS, Alaitz (2024). «Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza», *Fontes Linguae Vasconum* 139: 93-113.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.35462/flv138.7>].

GUTIÉRREZ, Pablo (2014). *Motivación, lengua y contexto*. Madril: Edinumen.

GUTIÉRREZ, Melchor (2014). «Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos», *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación* 26: 9-14.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34387>].

HORNBERGER, Nancy H. (2003). «Continua of Biliteracy», in *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, N. Hornberger (arg.). Clevedon: Multilingual Matters: 3-34.

IARNOZ, Sagrario (1994). «Atxikimendua ebaluatzeko tresnak», *Uztaro* 11: 89-103.

IBARRA, O. (2020). «Gazte-hizkerak, adierazkortasuna eta kode-txandaketak», in *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera. Korapiloak eta erronkak*, Jagon bilduma, 20. Bilbo: Euskaltzaindia: 123-138.

IURREBASO, Iñaki (2022). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikako tresna metodologikoak garatzen Euskal Herrirako aplikazio praktikoa*. Donostia: EHU/UPV. (Patxi Juaristik eta Iñaki Martinez de Lunak zuzendutako tesia).

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

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1037/xlm0000179>].

JAFFE, Alexandra (2015). «Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories», *International Journal of the Sociology of Language* 231: 21-44.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>].

JUARISTI, Patxi (2008). «Nola sortu zerbait berria, baina zerbait gurea», in *Atzotik Etzira XII. Jardunaldiak*. Bilbo: Mendebalde Kultur Elkarte.

LABOV, William (2006a). «The study of language in its social context», in *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University

Press: 3-17.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208>].

— (2006b). «The isolation of contextual styles», in *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press: 58-86. (2. argitaraldia).

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208.007>].

LASA, Xabier (2023). «Denok izan behar dugu hizkuntza-irakasle», in *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean. Egoera eta aukera berriak*, S. Aleman (arg.). Jagon bilduma, 24. Bilbo: Euskaltzaindia: 45-59.

LÓPEZ, Félix (1993). «Las relaciones afectivas a lo largo del ciclo vital», in *Teoría del apego y relaciones afectivas*, M.J. Ortiz Baron eta S. Iarnoz Iaben (arg.). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua: 11-62.

LUKAS, Jose Francisco eta SANTIAGO, Karlos (2016). *Hezkuntza ebaluazioa*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.

MAQUILÓN, José Javier eta HERNÁNDEZ, Fuensanta (2011). «Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14 (1): 81-100.

MARTINEZ DE LUNA, Iñaki, IÑARRA, Maialen eta SUBERBIOLA, Pablo (2023). «Second language acquisition and minority languages: An introduction», in *The Minority Language as a Second Language*. Nueva York: Routledge: 1-15.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.4324/9781003299547-7>].

MIGELEN, Joana, GUIRADO, Odei eta DOSIL, Maria (2024). «Haurtzarora eta nerabezarora babesteko Gipuzkoako egoitza-harrerak: euskara, tutelatutako ohien bizi-penak eta hizkuntza-erabilerak», *Fontes Linguae Vasconum* 138: 563-585.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.35462/flv138.6>].

MILLARES, Rosa, FILELLA, Gemma eta LA VEGA, Pere (2017). «Educación Física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones», *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación* 31: 88-93.

MUÑO, Inma (2020). «Erregistroak, aldaerak, hizkera gazteak... Zer egin dezake eskolak?», in *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera: korapiloak eta erronkak*. Jagon bilduma, 20. Bilbo: Euskaltzaindia: 111-122.

— BEOLA, Ainhoa eta LASA, Xabier (2023). «Hezkuntzan soziolinguistika lantzen: zenbait gako eta “esperientzia”», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 131 (2): 11-33.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.55714/BAT-131.1>].

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

— (2023). «Ikasleen ahozko komunikazioa eskolan lantzeko aukerak eta oztopoak», in *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean. Egoera eta aukera berriak*, S. Aleman (arg.). Jagon bilduma, 24. Bilbo: Euskaltzaindia: 11-31.

ORTEGA, Ane, URLA, Jacqueline, AMORRORTU, Estibaliz, GOIRIGOLZARRI, Jone eta URANGA, Belen (2015). «Linguistic identity among new speakers of Basque», *International Journal of the Sociology of Language* 231: 85-105.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0033>].

— (2024). «Kontzientzia soziolinguistikoa hezkuntzan: hitzaurrea», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 131 (2): 7-10.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.55714/BAT-131.0>].

ORUESAGASTI, Goizargi, ARAKISTAIN, Joana eta OTAEGI, Aizpea (2014). «Nola txertatu genero-ikuspegia hizkuntza-politikan? Lanerako marko baten proposamena», *Bat Soziolinguistika aldizkaria* 92-93 (2014, 3-4): 67-86.

Kontsultagai: [<https://soziolinguistika.eus/files/Goizargi%20Oruesagasti%20et%20al.pdf>].

PEREIRA, Zulay (2011). «Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta», *Revista Electrónica Educare* 15 (1): 15-29.

PARRILLA, Ángeles (2010). «Ética para una investigación inclusiva», *Revista Educación Inclusiva* 1 (3): 165-174.

PAZ, Javier (2018). «La ética en la investigación educativa», *Revista Ciencias Pedagógicas en la Educación* 6 (1): 45-51.

Kontsultagai: [<http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>].

PINZÓN, Iliana (2005). «Nociones lingüísticas básicas: lenguaje, lengua, habla, dialecto», *Revista La Tadeo* 71: 9-21.

RAMOS, Daniela eta MAYA, Yeneidys (2022). «Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés», *Sociedad & Tecnología* 5 (3): 565-576.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>].

RAMOS, Rosa eta OLASAGARRE, Yolanda (2022). «Soziolinguistika ez da bidea. Motibazioa sustatzeko baliabideak», *Motibazioa Sustatzeko Baliabideak* bloga (2000ko apirilaren 4a). (Argitalpen digitala).

Kontsultagai: [<https://eibz.educacion.navarra.es/blogak/msb/2022/04/11/soziolinguistika-ez-da-bidea/>]. (2024/10/01 kontsultatua).

— (2023). «Ahozko gaitasuna eta hizkuntzaren atxikimendua komunikazioaren jokalekuan», in *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean. Egoera eta aukera berriak*, S. Aleman (arg.). Jagon bilduma, 24. Bilbo: Euskaltzaindia: 33-43.

RODRÍGUEZ, Yaneth (2021). «Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria», *Revista Educación* 19 (19): 165-18.

SALCINES, Irina, GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, Natalia, RAMÍREZ-GARCÍA, Antonia eta MARTÍNEZ-MÍNGUEZ Lurdes (2018). «Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de Educación Superior», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22 (3): 31-51.

Kontsultagai: [<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>].

SÁNCHEZ, Jose María, Txepetx (1991). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.

SANTOS, Alaitz (2023). «Percepciones sobre la ansiedad comunicativa hacia el inglés en la Comunidad Autónoma Vasca», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 16 (1): 1-20.

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

— (2024). «Euskararen etorkizun-ikuspegia: ariketa sintetikoa», in *Euskararen gogoetagunea* 1. Bilbo: Euskaltzaindia: 41-92.

SILVA, Daniel N. eta BORBA, Rodrigo (2024). «Sociolinguistics of hope: language between the no-more and the not-yet», *Language in Society* 53: 775-790.

Kontsultagai: [<https://doi:10.1017=S0047404524000903>].

TICKOO, Makhan (1991). *Languages & Standards. Issues, Attitudes, Case Studies*. Singapore: Seameo Regional Language Centre.

TRAVALIA, Carolina (2008). «Las colocaciones coloquiales en español», in *Actas del Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología*. Madril: Universidad Autónoma de Madrid: 163-179.

URLA, Jacqueline (2014). *Reclaiming Basque. Language, nation and cultural activism*. Reno, NV: University of Nevada Press.

VAN LIER, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Socio-cultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>].

VIGARA, Ana María (1998). «Aspectos pragmático-discursivos del uso de expresiones fosilizadas en el español hablado», in *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, G. Wotjak (arg.). Madril: Iberoamericana Vervuert: 97-128.

VILCHES, Carlos, OLASAGARRE, Yolanda eta RAMOS, Rosa (2019). *DBHko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku-hartzea*. Nafarroako Gobernua (Hezkuntza Departamentua). (Argitalpen digitala).
Kontsultagai: [<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/dbhkoikasleen.pdf/ed55cbde-4600-68a4-212e-eae72c80b528>].

VYGOSTKY, Lev (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

— (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Bartzelona: Ediciones Fausto.

WANG, Jiayu, JIN, Guangyu eta LI, Wenhua (2023). «Changing perceptions of language in sociolinguistics», *Humanities and Social Sciences Communications* 10 (91): 1-9. (Argitalpen digitala).
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01574-5>].

YAN, Jackie Xiu eta HORWITZ, Elaine Kolker (2008). «Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China», *Language Learning* 58 (1): 151-183.
Kontsultagai: [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>].

ZABALETA, Olatz (2007). «Kale erabilera datuak aztertuz, gazteei begira», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 64: 129-133.

ZALBIDE, Mikel (2011). «Diglosiaren purgatorioaz: teoritik tiraka», *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 79: 13-152.

— (2020). «Euskara batua eta eguneroko mintzamolde arruntak: zer dira eta zertarako? Biak nola uztartu?», in *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera. Korapiloak eta erronkak*. Jagon bilduma, 20. Bilbo: Euskaltzaindia: 11-90.

ZAMALLOA, I. (2021). *Atxikimendua eta Aurpegi-Emozioen Antzematea Mugako Nortasunaren Nahasmendua duten Pazienteetan*. Bilbo: EHU/UPV. (Miguel Ángel Gonzálezek eta Ana Catalánek zuzendutako tesia).
Kontsultagai: [<http://hdl.handle.net/10810/51358>].

