



## Bestelako lankidetzak

# **Eleaniztunaren kompeten- tziaren arkitektura eta konplexutasuna**

*Matilde Sainz, Pili Sagasta*

*Lan honetan aurkezten ditugun ebaluazioari buruzko gogoeta eta proposamenak, Hezkuntzako OCDn idatzita dagoenarekin lotu nahi izan ditugu. Hau da, lan honetara hurbiltzen den irakasleari ezagunak egingo zaizkio, aurki, hemen aipatuko ditugun hainbat alderdi. Izan ere, EAEko Oinarrizko Curriculum Diseinuan, ikasleek hizkuntza ezberdinetan (lehendabizikoan, bigarrenean, atzerriko hizkuntzan) garatu behar dituzten gaitasunen deskribapena aurkituko du irakasleak; ez, ordea, hiru hizkuntzen artean gerta daitezkeen harremanak ezta, horiek gerta daitezen, nola landu eta nola ebalua daitezkeen ere. Hori dela eta, hobekuntzak egin beharra ikusten diogu gaur egun dugun OCDri. Hemen esango ditugunak batez ere hezkuntza-sistemari begira idatzita daude. Hala ere, badute interesa hizkuntza irakaskuntzan diharduen edonorentzat ere.*

### **Sarrera**

Oso zaila da hizkuntza-gaitasuna zehazten. Atal honetan azalduko ditugu eskola-ume batek eskolan arrakastaz aritzeko aurreikusten ditugun hizkuntza-gaitasunak baita, geroko bizitza pertsonalean eta profesionalean, hizkuntza erabiltzeko beharko dituen gaitasunak ere.

Aspaldian bereganatu zuen gure eskolak eredu elebiduna. Eredu hori paradigma psikolinguistiko ezagunean oinarritu zen. Horren arabera, hainbat hizkuntza dakizkien hiztunak elkarrekin erlazonaturik ditu hizkuntza horiek bere burmuinean eta ez elkarrengandik aparte. Betidanik sinetsi izan dugu hizkuntzen arteko erlazio horietan. Eta gure erreferente

teorikorik garrantzizkoena Cummins-ek garatutako teoria izan da (1979), hizkuntzen interdependentziari eta elkarren arteko transferentziei dagokiena. Oinarri hori baliaturik heltzen da autorea azpikonpetentzia komunera:  $H_x$  era egokian irakasten bada hizkuntza horretan gaitasuna eskuratzeko,  $H_y$ -ra hainbat transferentzia egin ahal izango dira, baldin eta pertsona horrek  $H_y$  erabiltzeko (eskolan eta gizartean) aukerak badauzka eta motibazio nahikorik badu.

Baina nola jokutzen dugu eta nola jokutzen ari gara, oraindik ere, haur elebidun eta eleaniztunen hizkuntza-gaitasunak ebaluatzerakoan? Ohikoa da hizkuntza bakoitza bere aldetik irakastea eta ebaluatzea, “didaktikarako” abiaburu hartutako interdependentziaren edo elkarren mendetasunaren teoriari bizkarra emanez. Hau da, haurrari hizkuntza bakoitzean behatutako gaitasunak elkarrengandik aparte neurtzen dizkiogu. Eta ez dugu ebaluatzen pertsona horrek duen gaitasun komunikatibo orokorra (Serra, 1994).

Pertsona eleaniztunaren hizkuntza-gaitasunak ebaluatzeko, ebaluazio-irizpideak ezarri behar dira lehendabizi. Horretarako, hasteko, saiatuko gara pertsona elebakarraren gaitasuna zedarritzen. Eta, ondoren, irizpide horiek pertsona eleaniztunari egokitzen. Gainera, kontuan izango dugu geure eskoletan zenbait haur  $H_2n$  ari direla ikasten. Beraz, hori ere kontuan izango dugu ikasleak garatu behar dituen hizkuntza-gaitasunak deskribatzerakoan.

Gatozen, bada, ikustera nola definitzen duten hizkuntza-gaitasuna hautatu ditugun hiru iturburuek: 1) ohiko komunikazio-gaitasunak; 2) eskola-eremuan aritzeko hizkuntza-gaitasunak, eta 3) curriculumeko jakintza-arloekin loturiko hizkuntza-gaitasunak (gaitasun akademikoak).

## **1. Hizkuntza-gaitasunak definitzen**

Hizkuntza-gaitasuna ulertzeko, azaltzeko eta ebaluatzeko, hiru iturritara jo dugu. Iturri horiek izaera askotarikoak izanik, hiruretatik eratortzen diren hizkuntza-gaitasunak bildu nahi izan ditugu: *lehena* hizkuntzalari-tzatik datorkigu, pragmatikatik eta diskurtsoaren teoretatik, hitz batez esateko, hizkuntza ulertzeko paradigma berrietatik. Ikuspuntu horrek hizkuntza-erabilerari ematen dio garrantzia eta jasota dago, gaur egun, Hezkuntzan, indarrean dagoen Oinarrizko Curriculum Diseinuan.

Dakigunez, proposamen honek konpetentzia komunikatiboaren izaera aldatzera eraman du. Hortxe ditugu, testu-genero edo testu-mota konzeptuekin batera, konpetentzia komunikatiboaren definizio berriak.

*Bigarrenak*, eskola barruan, gelaren testuinguruan, sortzen diren harremanekin du zerikusia: irakasle eta ikasleen arteko harremanetarako baita ikasleen arteko harremanetarako ere ezinbestekoak diren gaitasun komunikatiboek ari gara.

Azkenik, *hirugarrenari* begiratuta, eskolako curriculumari  $H_2n$  jarraitzen dion ikasleak ezinbestean garatu beharreko hizkuntza-gaitasuna dugu. Gaitasun hori oinarritzen da hizkuntza eta ezagutza-arloak (matematika, giza zientziak, natur zientziak...) elkarrekin uztartzean sortzen

diren hizkuntza behar berrietan. Horrela ez balitz, ikasleak  $H_2$  ongi ikasi arte itxaron beharko luke curriculumari hizkuntza horretan jarraitu ahal izateko. Ikuspegi hori oso ikertua eta erabilia da edukien bidezko proposamen metodologikoetan. Ikuspegi hori zuzenduta dago, nagusiki, bigarren hizkuntzan ikasten duten haurrei baina guk oso egoki ikusten dugu hizkuntza gutxituan ere curriculumari jarraitu ahal izateko, nahiz eta ikaslearen ikasteko hizkuntza  $H_1$  izan.

Ikusiko dugu hiru iturburuetatik eratortzen diren gaitasunak, zenbaitean, gainezarrita gertatzen direla. Hala ere, hizkuntza-gaitasunaren konplexutasuna hobeto ulertzeko eta ebaluatzeko, bakoitza bere aldetik deskribatzea erabaki da. Hona hemen banan-banan horietako bakoitza:

### 1.1. Ohiko komunikazio-gaitasunak

*Lehenengo iturburuak* jarduera gisa definitzen du hizkuntza: hizkuntza-aren bitartez kontatu, argudiatu, azaldu etab. egiten dugu. Jarduera horiek norbaitek egiten ditu, norbaitentzat eta helburu batekin. Bestalde, hizkuntzarekin jardutean testuak ekoizten ditugu: narrazioa, argudioa, azalpena etab. Hizkuntza ikusteko modu horrek aldaketa handiak sortarazi ditu azken urteotan hizkuntza ulertzeko, irakasteko eta ebaluatzeko moduetan.

Hizkuntza ulertzeko ikuspegi berri horrek, zalantzarik gabe, eragina izan du bai hizkuntzaren irakaskuntzan eta ebaluazioan, eta, bai irakaskuntza eleaniztunaren antolaketan, metodologian eta ebaluazioan.

Hizkuntza jarduera-modura ikusten dugunetik, hizkuntzaren didaktikaren esparrua konplexuagoa bihurtu zaigu; konplexuagoa eta aurrekoa baino ezezagunagoa. Hor hainbat alderdi agertu zaizkigu, testuinguruari dagozkionak: nork hitz egiten duen, norentzat, zertarako... Horiek dira komunikazio-egoeraren elementu nagusienak. Eta esango denaren eta esateko moduaren sorburu ere badira, alderdi testualak (testuaren antolaketak, antolatzaileak, testu-kohesioa), lehendik ezagutzen ditugun alderdi morfosintaktikoak baina, oraingoan, dimentsio berri batekin, testu-motaren arabera, eta testu-motaren baitan ikusten eta aztertzen direnak.

Ikuspegi berri horrek ekarri du berekin testu-tipologietara jo beharra hizkuntzaren curriculumara antolatzeko. Horrela, tipologia-mota ezberdinetara jotzen badugu modu ezberdinez antolatuko dugu curriculumak.

Hona hemen EAEko eta Genevako kantoiko adibideak: Euskal Autonomia Erkidegoko curriculumak, bere antolaketarako, hizkuntzaren erabilera-eremu sozialak hartzen ditu abiapuntu. Horrela hautatu ditu curriculumak antolatzeko, Lehen Hezkuntzan, esaterako: *Hizkuntza Pertsona arteko harremanetan*, *Hizkuntza Literaturan*, *Hizkuntza komunikabideetan* eta *Hizkuntza Ikaskuntzan* (OCD, 1992). Eta horietako bakoitzaren barnean testu-motak dauzkagu: ipuina, eleberria, azalpena, etab.

Suitzan, Genevako kantoian, aldiz, hizkuntza-jarduera nagusiak hautatu dira curriculumak antolatzeko –kontatu, narratu, argudiatu, azaldu eta jarduerak deskribatu– (Dolz eta Schneuwly, 1996), lau jarduera horien bai-

tan hainbat testu-genero dauzkagu. Horiek izango dira, hain zuzen, curriculum antolatuko dutenak. Beraz, ikasleak honako hizkuntza-jardueretan aritzen ikasiko du, besteak beste, ipuin fantastikoa idazten edo ahoz kontatzen, eztabaida batean parte hartzen, kimikako esperimentu bat ahoz azaltzen, argudio-testu bat idazten etab.

Bestalde, hizkuntzaren ikuspegi berri horrekin erabat loturik, hizkuntzaren kompetenziaren definizio berriak sortu zaizkigu. Michael Canale-rena dugu ezagunenetakoa (1995, 63. or.). Autore horrek bereizi egiten ditu ezagutzara bideratutako kompetentzia eta trebetasunera bideratutakoa. Lehendabizikoak lotura estuagoa du hizkuntzaren arauak jakitearekin eta bigarrena erabat lotzen da hizkuntzarekin jarduteko gaitasunarekin. Horrela, lau azpigaitasun deskribatzen ditu: gaitasun gramatikala (hizkuntza-kodea ezagutzea), gaitasun diskurtsiboa (esanahia antolatzeko arauak ezagutzea, testu bateratua lortzeko), gaitasun soziolinguistikoa (testuinguru ezberdinetan hizkuntzarekin modu egokian aritzea), eta, gaitasun estrategikoa (komunikaziorako estrategiak martxan jartzea hizkuntza-gaitasun gabeziaren aurrean). Aipatu testu-genero bakoitzean erakutsi beharko ditu hiztunak gaitasun horiek guztiak. Modu horretara, bi gaitasun-multzo horiek (testu-generoak eta hizkuntza-gaitasunak) bata bestearekin uztartu eta elkar osatzen dira. Horrekin esan nahi dugu bi multzoak direla ikasgai eta ebaluagai.

### 1.2. Eskola-eremuan aritzeko behar diren gaitasunak

*Bigarren iturburua* eskola-eremuan sortzen diren elkarrekintzei dagokie. Gaitasun horiek giltza dira ikaslea eskola-eremuan sartzeko, aritzeko eta ikasteko. Berbaldi horiek eskolan egin behar diren jardueri lotzen zaizkie. Ezagutza-eremuetatik at geratzen dira baina ongi ulertu eta bete egin behar dira baldin-eta eskolako bizitzan arrakasta izan nahi bada eta, hala berean, ikasleek normal ikastea nahi bada. Hitz gutxitan esateko, komunikaziorako eta ikasketarako hizkuntzaz ari gara (Coll & Onrubia, 2002): kontsignak beren testuinguruan ulertzeko, galderak erantzuteko, galderak egiteko, ikasleak bere beharrak adierazteko (laguntza eskatzeko, ez dakiela adierazteko...) etab. Eskolaren testuinguruan sortzen diren elkarrekintzak (elkartruke erritualizatuak) eta horiei dagozkien berbalizazioak ari gara. Aipatu hizkuntza-jardueretara ohitzea ezinbestekoa da eskolako bizitzan integratzeko eta ikaslearen garapen soziala, kognitiboa eta akademikoa arrakastaz gertatuko dela ziurtatzeko.

Zehaztasun gehiagorekin esateko, hona hemen irakasleak ikasleari eginarazten dizkion zenbait jarduera-mota: jarduera kognitiboak (pentsatu, arreta zerbaitetan jarri, galdetu, ongi dagoen egiaztatu, gogoratu, etab); antolaketa dagozkion jarduerak (borobilean eseri, zutitu, halako txokotan elkartu, lurrean eseri, borobilean jarri eta eskutik heldu, jolastokira irten, bikoteka jarri, ikasgelara sartu etab.); jarduerak egiteko moduak ere badaude (ozenago esan, aurpegira begiratu, seinalatu, marrazkiez lagundu, azkar egin, berehala bukatu, norik bere hitzez azaldu etab). Hona hemen adibide modura, irakaslearen jarduera horiek nola sartzen diren eskolako elkarrekintzetan:

Ir. Zeinek hasi nahi du esaten ea zer gauza esan dizkioten? //Jone aber zer esan dizute zuri?

Jo. Ba oso ondo portatzen naizela taldearekin

Ir. Joseba zuri zer esan dizute?

J. berdina

Ir. *Aber esan zeure hitzez*

Adibide horretan, Josebari zera eskatzen dio irakasleak: bere hitzez esan dezala beste ikaskideek zer esan dioten aurreko ariketan. Josebak, irakasleak esaten diona ulertzeko, bi baldintza behar dira: 1) ulertu behar du bere hitzez esatea zer den eta irakasleak zergatik eskatzen dion jarduera hori egin dezala, eta, 2) jakin ere jakin behar du irakasleak zerbait errepi-katzeko eskatzea ohiko jarduera dela eskolan.

H<sub>1</sub>en ikasten duen haurrak ere ikasi egin behar ditu hizkuntza-jarduera horiek, eskolakoak direlako berez, eta, gainera, esan bezala, giltza direlako gainerako ikasketetarako. Normala denez, H<sub>1</sub>en eskolaratutako haurrarentzat errazak dira jarduera berri horiek. Horien azpian dagoen kontratu didaktikoa da, nagusiki, ulertu behar dutena (irakaslearen eta ikasleen arteko eskola- harremanen izaera partikularra). H<sub>2</sub>n eskolaratutako haurrak, aldiz, bi gauza ikasi behar ditu aldi berean: beste hizkuntza eta eskolan elkarreragiteko modua. Gainera, aipatu bezala, ezinbestekoa da hori ulertzea eta horietan jarduten jakitea eskolako bizitza normal gerta dadin eta garatu beharreko gaitasunak ikasleak gara ditzan.

Altet-ek (1994) honela zehazten ditu eskolako harreman horiek: 1) harremana ez datza mezuen igortze soilean. Aldiz, elkartruke bat da, non irakaskuntza/ikaskuntza elkarrekintzazko prozesuari esker, igorleak zerbait aldaketa espero dituen hartzailearen ezagutza-mailari dagokionez; 2) egoera komunikatiboa da, non partaideek estatus eta rol ezberdinak dauzkaten. Testuinguru horretan sortzen diren kodeak, arauak eta ereduak bereziak dira, eskolakoak eta ez beste inongoak, eta horiexek dira, hain zuzen, komunikazioa ahalbideratu eta erregulazioak ziurtatuko dituztenak; 3) elkarrekintzetan sortzen den giro afektiboa ez da neutroa. Ikerketek jakinarazten digute zer gertatzen den maila operatiboan (irakaslearen galderak, ikaslearen erantzunak, bat-bateko parte-hartzeak...) eta maila latentean, alderdi afektiboan (antsietatea, interesa, interesik eza, eskaera afektiboak, oldarkortasuna, etab.).

Murgiltze-ereduak aztertu dituzten adituek beste zerbait gaineratzen diete harreman horiei. Pentsa daiteke H<sub>1</sub>en eta H<sub>2</sub>n ikasten duten haurren ikasgeletan antzeko elkarrekintzak sortuko direla eta horiek “esanahia- ren negoziazioan” (Mercer, 1997) ardaztuko direla, soilik. Laplante- rentzat (1993, 582), aldiz, irakasleak beste zerbait egiten du H<sub>2</sub>n ikasten duten haurrekin: ikaslearen ekoizpena bideratu egiten du elkarrekintza- rako estrategiak martxan jarritz. Laplante-k, Cazden-en (1988) “IRE” ereduan oinarrituta, estrategia horiek definitzen ditu:

- a** Irakasleak gonbidatu eta galdetu egiten dio ikasleari;
- b** ikasleak erantzun egiten du;

c irakasleak ikaslearen berbaldia birformulatuta bueltatzen dio (eta ez du ebaluatzen). Laplante-k ikusi du (1993) behatutako elkarrizketa guztietan, ikasleek ahalegin handia egiten dutela esanahia ulertzeko.

Gainera, H<sub>2</sub>n ikasten duten ikasleek egin behar duten ahalegina ez da hizkuntza deskodetzera mugatzen, badakigu-eta, bigarren hizkuntzan ikasten ari diren ikasleek testuinguruko indizeetatik jasotzen dutela esanahiaren zati handi bat.

Horregatik, hezkuntza eleaniztunaz arduratu direnen proposamenetan kontuan hartzen da, bereziki, aipatu gaitasun horiek beste batzuekin batera. Hona hemen Aosta-ko harenean irakaslearen esku-liburuan (Py, Serra & Gajo, 1998/99) jasotako komunikazio-motak, eta beraz, garatu, zaindu eta ebaluatu beharreko gaitasunak: *komunikazio exolinguea* –hiztunen artean asimetria dagoenean, gure kasuan autoktono eta ez autoktonoen artean, esaterako–; *diskurtso konstitutiboa* –jarduera komunikatiboak bideratzeko, ezagutzekin zerikusia dituzten gaitasunak–; *diskurtso erregulatiboa* –eskolako jarduerekin zerikusia duten gaitasunak baina ez berez ezagutzekin–.

### 1.3. Curriculumeko ezagutza-arloekin loturiko gaitasunak

*Hirugarren iturburutik* hedatzen diren gaitasunek curriculumeko ezagutza-arloekin dute zerikusia. Ikuspuntu honetarako, ezagutza-arlo ezberdinen eta hizkuntzaren uztardura dira interesgunea. Modu labur batean esateko, curriculumeko ezagutza-eremu bakoitza (natur zientziak, giza zientziak, matematika etab.) ulertzeko eta adierazteko ezinbestekoak diren hizkuntza-gaitasunekin du zerikusia. Gaitasun horiek ez dira erabiltzen eguneroko harremanetan (Kidd, 1990). Cummins eta Swain (1986) autoreen esanetan, gaitasun kognitibo akademikoak dira horiek. Horregatik, murgiltze-ereduetan eta hizkuntza minorizatuaren eskolarizatuak hurrekin ari diren eskolentzat ezinbesteko baldintza da hizkuntza eta ezagutza-arloak uztartzea curriculumean, baldin eta ikasleak berea ez den hizkuntza batean curriculumari arrakastaz jarrai diezaion nahi bada (Snow, Met & Genesee, 1989; Carrasquillo & Rodriguez, 1995).

Kontuan izan behar dugu curriculumari H<sub>2</sub>n jarraitzen dioten haurrentzat oso zaila dela bi gaitasun-multzoak aldi berean eskuratzea: esaterako, natur zientziei dagokiena eta hizkuntza horretan dagokion mailan komunikatzeko behar duena. Eskolako egoera zail horrek eraginda garatu da, azken urteotan, “hizkuntza irakasteko edukien bidezko metodologia”. Metodologia horren bitartez, aldi berean, hainbat gaitasun garatu nahi da: gaitasun kognitiboa, gaitasun soziala, akademikoa eta hizkuntzazkoa. Metodologia hori H<sub>2</sub>n ikasten duten hurrei begira sortu bada ere, oso egoki ikusi da H<sub>1</sub>n ikasten duten hizkuntza gutxituen haurrentzat ere.

Ikuspegi horrek alde batera uzten ditu garai batean H<sub>2</sub>n ikasteko aldarrikatzen ziren aurrebaldintzak: lehendabizi hizkuntza-gaitasuna garatu eta gero curriculumeko ikasgaiak ikasi hizkuntza berria dela medio (matematika, natur zientziak etab.).

Metodologia hori erabiltzen duten irakasle guztien ardurak da ikaslearen gaitasun horiek guztiak garatzea eta ebaluatzea. Ikuspegi horrek baditu bere baldintza propioak. Lehendabizikoa eta nagusia da hizkuntza eta ezagutza elkarrekin uztartzea, hau da, elkarguneak aurkitzea hizkuntzaren eta dagokion ezagutza-arloaren artean. Modu horretara bi eduki-mota programatu, landu eta ebaluatuko dira aldi berean: hizkuntzazkoak eta ezagutzazkoak. Hizkuntzazkoen artean, ezinbesteko hizkuntza-edukiak eta eduki bateragarriak ditugu. Ezinbesteko edukiak dira: ikasleari eskatzen zaion hizkuntza-jarduera arrakastaz egiteko behar dituenak –animalien deskribapena idazteko, pisu eta neurri unitateen funtzioa ahoz eta idatziz azaltzeko, etab.–, eta, hizkuntzazko eduki bateragarriak dira modu naturalean eta esanguratsuan txerta daitezkeenak ezagutza jakin batzuk lantzen diren bitartean (Laplante, 1993).

Bestalde, bereizi nahi dugu hizkuntza batean ikasitako ikasgaia (matematika euskaraz, plastika ingelesez, esaterako) eta “edukien bidezko metodologia”. Lehendabizikoan, bi alderdiak lantzeko (hizkuntza eta ezagutza) zeharkako asmoa badago ere, ez da egiten programazio bikoitza (matematikakoa eta euskarakoa, esaterako). Horren ordez, matematika soilik programatzen da, lantzen da eta ebaluatzen da. Edukien bitarteko metodologian, aldiz, bi alderdiak programatzen dira, biak lantzen dira. Eta biak ebaluatzen dira (euskara eta matematika, esaterako). Horrez gainera, ohiko gelan kontuan izango ez diren zenbait prozedura bideratzaile jartzen ditu martxan irakasleak.

Laplante-k (2000) esaten duenez, ikasleak zientziak ikasteko, gaitasunak garatu beharko ditu honako helburuetarako: objektu aztergaiak behatzeko eta deskribatzeko, behatutako objektua azaltzeko, esperientzia baten prozesua ulertzeko eta idazteko, ondorioak formulatzeko, esperientzia baten gaineko txostena idazteko. Jarduera zientifiko komunikatzaile horietan guztietan hizkuntzak rol berezia hartzen du, kognizioaren tresna den heinean.

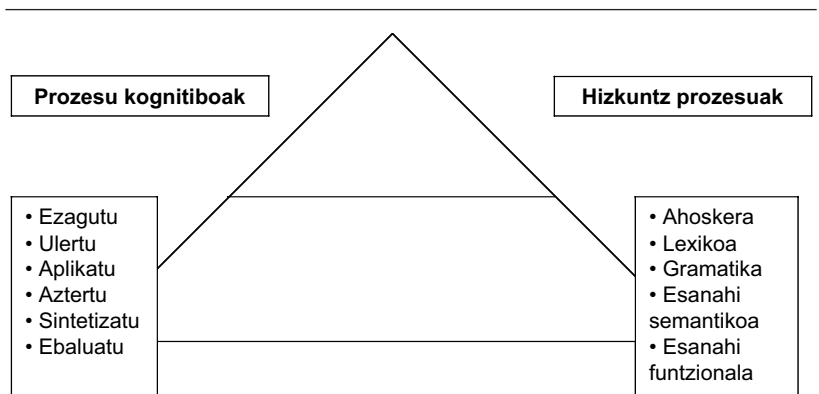
Testuinguru horretan, hizkuntza ez da, soilik, komunikaziorako eta elkarrekin jarararako tresna. Horrez gainera, lanabes da pentsamenduari esanahia ematen diona eta, ondoren, manea daitekeena (Laplante, 1993). Esan bezala, Cummins-en eta Swain-en (1986) ustetan, trebetasun horiek garatu ahal izango dira “hizkuntza-gaitasun kognitibo/akademikoei” esker.

Bestalde, esan behar da zaila dela komunikazio zientifikoaren gaitasuna eskuratzea, zeren-eta horren interpretazioa hizkuntza-indizeetan oinarritzen baita nagusiki, eta ez horrenbeste testuinguruaren indizeetan eta laguntza paralinguistikoetan.

Beste adibide bat ekarri dugu hona, giza zientziak ikasgaia eta hizkuntza uztartzeko gaitasunei buruzko argibideak eskaintzen dizkiguna (Carrasquillo & Rodriguez, 1996). Autore horientzat, ezagutza-edukiak eta hizkuntza elkarren osagarri dira eta ez da bakoitza bere aldetik landu

eta ebaluatu behar. Bestalde, oso egoki ikusten dituzte giza zientziak gaitasun komunikatiboak garatzeko. Autore horiek diotenez, ezberdinak dira komunikazio sozialean erabiltzen den hizkuntza eta komunikazio akademikoan erabiltzen dena. Hizkuntza akademikoa kognizioarekin erlazionatzen dute, garapen kontzeptualarekin. Zentzu horretan, hona hemen (ikus .1) autoreok nola islatzen duten gaitasun kognitibo/akademikoa. Autore horientzat, zenbait gaitasun komunak dira giza zientzien ikasgaietarako (historia, geografia, antropologia, soziologia, zientzia politikoak etab.). Hona hemen gaitasun horiek: kausa-ondorio erlazioak ezagutu; ulertu eta alderatu; datuak laburtu, antolatu eta interpretatu; hipotesiak egin; inferentziak egin etab.

.1: Azaleko eta sakoneko mailak hizkuntza-gaitasunean



(Carrasquillo & Rodriguez, 1996, 111. or.)

Orain artekoan, elebakarren eta H<sub>2</sub>n ikasten duten haur elebidunen gaitasunen bueltan aritu gara. Hiru iturburuei begiratu eta horietatik jasotako hainbat hizkuntza-gaitasun deskribatu dugu. Horiek guztiak ikasle orok garatu beharko ditu, elebakar nahiz elebidun izan. Hala ere, ezberdina izango da bakoitzaren prozesua. Gaitasun horiek eta horietan eragiten duten faktoreak .1 irudian jasotzen saiatu gara.

## 2. Gaitasun eleaniztunaren izaera

Pertsona elebidun edo eleaniztun bat maiz tratatu izan dugu hainbat elebakardunen batuketa izango balitz bezala. Baina gero eta aditu gehiagok aldarrikatzen dute pertsona eleaniztunak izaera propioa duela eta ez dela elebakardun osatua edo osatu gabekoa (Grosjean, 1985).

Grosjean-en ustez, hizkuntzen arteko harremanak etengabekoak dira, hizkuntza batek albokoari eragiten dio eta, ondorioz, elebakardunen eta eleaniztunen osaera linguistikoak zeharo bestelakoak dira.

Cook (1992, 1995) bat dator Grosjean-ek esandakoarekin eta gaitasun eleaniztunaren kontzeptua osatzen du. Ikasten eta erabiltzen diren hiz-



kuntzek  $H_1$ en eragiten dute, fonologian zein lexikoan. Beraz, gaitasun elebakardun eta eleaniztuna ezin dira simetrikoak izan. Horrez gain, hizkuntza bat soilik erabiltzen duen baten gaitasunak eta bi edota hiru hizkuntza erabiltzen dituen beste batenak ezin dira alderatu. Bigarren horrek gizartean sortzen diren behar linguistikoaren arabera aukeratuko du hizkuntza eta bere gaitasuna horren menpekoa izango da. Hori dela-eta gaitasun eleaniztunak izaera dinamikoa dauka Jessner-ek (1997) azaltzen duen modura. Horrek dionez, testuinguru soziolinguistikoan sortzen diren behar linguistikoaren arabera, etxeko edo bigarren hizkuntzan aldaketak gertatzen dira, gaitasun orokorrean eraginik izan gabe. Beren bizitzaren zehar gizabanakoak elebakartasunetik elebitasunera edota eleaniztasunera aldatuz doaz behar komunikatiboen arabera. Ondorioz, eleaniztun baten gaitasun komunikatiboa hainbat hizkuntz azpisistemaz osaturik dago. Azpisistema horiek batak besteari eragiten diote era dinamikoan eta etengabe ari dira aldatzen.

Eleaniztasunaren ikuspegi elebakarrak eraginda, eleaniztun baten portaera linguistikoa elebakardun batenarekin alderatu nahi izan dugu. Hori dela-eta lehendabizikoaren portaera modu ez-ohikoan hartu izan dugu. Baina, portaera horri erreparatuz gero, gaitasun eleaniztunaren izaera hobeto uler daiteke. Goazen, bada, hizkuntzen arteko joan-etorriak ikus-tera.

### **3. Eleaniztunen portaera linguistikoa**

Eleaniztunak dakizkien hizkuntzak maneiatzen ditu egoera komunikatibo-eri aurre egiteko eta ezagutza berriak eraikitzeko. Baina, orokorrean, dakizkien hizkuntza horiek ez ditu era bereberean erabiltzen. Ezberdintasun horietaz jabetzeko, elebidun eta eleaniztun baten hizkuntza portaerak alderatu behar dira.

Hiztunak, bi hizkuntzez baliatzen denean,  $H_1$  erabiltzen du makulu modura  $H_2$  erabiltzerakoan.  $H_1$  hizkuntzak funtzioa instrumentala hartzen du (Williams eta Hammarberg, 1998). Bera erabiliz laguntza edo argibideak eskatzen ditu edota meta-adierazpenak (hizkuntzari buruzko adierazpenak) egiten ditu ondorengo adibidean islatzen den moduan:

Ikas1: ikasle euskalduna.  
Ikas 2: ikasle erdalduna.  
Irakas: irakaslea.  
Ikaslearen adina: 7 urte.  
Ikas 2ren ama hizkuntza: gaztelania.  
Ikas 2 umearen jatorria: Argentinarra.  
Testuingurua: eskola.  
Egoera: antzezlana. Rolak: medikua eta gaixoa.

Ikas 1: tok tok tok.  
Ikas 2: zein da?  
Ikas 1: gixoa naiz.  
Ikas 2: e?

Ikas 1: gaixoa naiz.  
 Ikas 2: eee. No me acuerdo.  
 Irakas: nungo mina daukazu?  
 Ikas 1: xxx.  
 Ikas 2: non? ¿Cómo era?  
 Irakas: aber aber esan esan zuk.  
 Ikas 2: eee ¿cómo era?  
 Irakas: nungo mina daukazu?  
 Ikas 2: non dago mi ui?

Adibide horretan, ikasleak (ikas 2) H<sub>1</sub> (gazelania) erabiltzen du meta-adierazpenak egiteko: “no me acuerdo”, “¿Cómo era?”. Azken horrek laguntza eskatzeko ere erabiltzen du, funtzio bikoitza du. Funtzio instrumentala hori betetzeaz gain, H<sub>1</sub> iturburu bihurtzen da maileguak hartzeko H<sub>2</sub>n egoten diren hutsuneak betetzeko asmoz. Hona hemen adibide bat:

H. heldua.  
 U. umea.  
 Umearen adina: 3 urte eta astebete.  
 Ama hizkuntza: gaztelania.  
 Umearen jatorria: Euskal Herria.  
 Testuingurua: eskola.  
 Egoera: ipuinari buruzko elkarrizketa.

H. Eta zer gertatzen da? Zein da hura?  
 U. Amatxo.  
 H. Amatxo. Eta zer esaten dio amatxok? Zen esaten die?  
 U. Que no lloren.  
 H. Que no lloren. ¿Por qué no lloren?  
 U. Por que si no le comen.  
 H. Zer egiten dio otsoak?  
 U. Comerle.  
 H. Jan? Zergatik? Zergatik jan?  
 U. Porque le comen.  
 H. Zergatik.  
 U. Porque tiene dientes.

Adibide horretan, H<sub>1</sub> erabiltzen da harremanetan komunikazioa ez ete-teko. Umeak H<sub>1</sub>era jotzen du enuntziatuen bila eta oreka-estrategia horri esker gauzatzen da komunikazioa arrakastaz. Laburbilduz, hiztunak bi hizkuntza erabiltzen dituenean, H<sub>1</sub>ek funtzio biak ditu, instrumentala eta hornitzailea, H<sub>2</sub>n dituen gabeziak betetzeko. Baina hiztunak bi hizkuntza baino gehiago erabiltzen dituenean, *hizkuntzen ordena* aldagai garrantzitsua da eta horren eragina kontuan hartzekoa da. Hiru erabiltzen direnean, berriz, H<sub>1</sub> eta H<sub>2</sub>k funtzio ezberdinak bete ditzakete (Ringbom, 1985: 2001; Williams eta Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001). Sarritan H<sub>1</sub>ek funtzio instrumentala hartzen du eta H<sub>2</sub>k funtzio hornitzailea. Beste modu batera esanda, H<sub>1</sub> erabiltzen da laguntza eta argibideak eskatzeko, eskola-esparruan atazak antolatzeke, meta adierazpenak egiteko etab., eta H<sub>2</sub> baliabidez hornitzeko, H<sub>3</sub>ren berbaldiak osatzeko etab.

*Hizkuntzen ordenaz* gain, beste zenbait eragile izan behar dira kontuan hizkuntzen arteko eragina ulertzeko. Hona hemen batzuk: hizkuntzen arteko hurbiltasuna edo hizkuntza izaera, H<sub>2</sub>n gaitasun-maila, komunikazioaren parametroak, H<sub>2</sub>ren erabilera, testuinguru soziolinguistikoa eta *hizkuntza arrotzaren efektua* deritzona.

*Hizkuntzen izaerak* parekoak izanez gero, elkarreragin handia izango dute. Eleaniztunak hurbilago den hizkuntzara joko du maileguen bila eta hizkuntza hori hornitzaile bihurtuko du. Zenbat eta distantzia handiago izan hizkuntzen artean, orduan eta mailegu gutxiago (Corder, 1993). Gure errealitatera etorri, ikasleen ingelesezko ekoizpenetan gaztelaniaren presentzia euskararena baino nabarmenagoa da. Ikasleek gaztelaniara jotzen dute mailegu bila. Berdin gertatzen da ikasleen H<sub>1</sub> euskara edo gaztelania izan bada (Cenoz, 2001). Gaztelania eta ingelesa hizkuntza indoeuroparrak izanik, alderdi komun gehiago dituzte euskararekin alderatuz. Beraz, sarritan gaztelania bilakatzen da iturburu. Beraz, hizkuntzen izaerak eragin handia dauka hizkuntzen arteko harremanetan.

Halaber, *hizkuntzen arteko hurbiltasun subjektiboa* aldagai eragilea bilakatzen da. Kellerman-ek (1983) "*psychotypology*" hitza erabiltzen du hurbiltasun subjektiboa adierazteko. Ikaslearen ikuspuntutik, H<sub>1</sub>en eta H<sub>2</sub>ren arteko distantzia handia izanez gero, gutxiago erabiliko du H<sub>1</sub> baliabide linguistikoak eskuratzeko. Ringbom-ek (1987) ingeleseko ikasle suediarren eta finlandiarren hizkuntza-portaerak alderatu zituen. Talde biak elebidunak ziren hizkuntza bietan (suediar-finlandiera; finlandiera-suediarra).

Ikasle finlandiarrak suedieraz baliatzen ziren ingelesezko ekoizpenetan. Hau da, H<sub>1</sub>era jo beharrean H<sub>2</sub>ra jotzen zuten. Suediarren kasuan, H<sub>1</sub> erabiltzen zuten ingelesezko ekoizpenetan. Ingelesa eta suediarra bata bestetik hurbilak izanda, talde biek hizkuntza berera jotzen zuten ingelesean zituzten hutsuneak betetzeko. Euskaldunen artean, jokaera bera ikusten da. Hona hemen ikasle elebidun baten hausnarketa eskutitz bat ingelesez idatzi ondoren:

H<sub>1</sub>: euskara eta gaztelania.

Testuingurua: Fakultatea.

Ataza: Testu bat ekoiztu hoberen eta gutxien menperatzen dituzun hizkuntzak erabiliz eta ondoren hausnarketa lana egin erabili dituzun estrategiak azalduz.

Erref. PSEO

*"Eskutitz hori ingelesez idazteko gaztelania erabili dut erreferentzia moduan... Elebiduna naiz, nire etxean euskara eta gaztelania, biak erabiltzen dira. Baina nik betidanik izan dut harreman handiago euskararekin. Baina ingelesa erabiltzen dudanean, ahoz zein idatziz, gaztelaniara jotzen dut. Agian egitura aldetik hurbilagoa delako. Agian, nire ingeleseko irakasleak gaztelaniara jotzen zuelako gauzak azaltzerako orduan..."*

*Adina* ere kontuan hartzeko aldagai eragilea da. Ikasle euskaldunen kasuan, adin handiko ikasleek mailegu gehiago hartzen dituzte gaztelaniatik euskaratik baino ingelesezko berbaldiak osatzeko. Adin txikikoek, berriz, euskara eta gaztelaniara jotzen dute nahiz eta gaztelaniara gehiago jo. Cenozen ustez, (2001) adin handikoek kontzientzia metalinguistikoa garatuagoa daukate eta argiago ikusiko dute euskara eta ingelesaren arteko urruntasuna.

Maileguan hartzen diren hitz motak aztertzerakoan, ikasle euskaldunek hitz autonomoak (*lexical words*) hitz gramatikalak (*function words*) baino gehiago hartzen dituzte ingelesean dauzkaten gabeziak osatzeko. Hitz gramatikalak behar dituztenean, gaztelaniatik hartzen dituzte euskaratik baino areago. Ikasle euskaldunak kontziente dira euskara eta gaztelaniaren egiturak oso bestelakoak direla.

*H<sub>2</sub>ren gaitasuna* beste aldagai garrantzitsu bat da. Zenbat eta gaitasun handiagoa izan orduan eta eragin handiagoa izango du *H<sub>3</sub>* erabiltzerakoan. *H<sub>2</sub>*ren maila altua denean, ikasleak hizkuntza horretara joko du baliabideen bila *H<sub>3</sub>*n dituen hutsuneak betetzeko. Berriz, gaitasun-maila apala denean, *H<sub>2</sub>* hori gutxiago erabiliko du.

*H<sub>3</sub>ren gaitasuna* ere aldagai eragilea bilakatzen da. Zenbat eta handiago izan, orduan eta autonomoagoa da. Gaitasuna garatzen den heinean, lehen eta bigarren hizkuntzek dituzten funtzioak bereganatzen ditu. Bera bihurtzen da hizkuntza instrumentala eta hornitzailea.

Halaber, *hizkuntza arrotzaren efektua* deritzona kontuan hartzekoa da eleaniztunaren hizkuntzen arteko harremanak ulertzeko. Efektu hori dela medio, ikasitako hizkuntzek *H<sub>1</sub>*ek baino eragin handiagoa daukate *H<sub>1</sub>* ez den bat erabiltzerakoan. Euskaraz murgilduta dauden ikasleek, jatorriko ikasleek ez bezala, euskarara jotzen dute gehiago hitzen bila ingelesezko berbaldiak osatzeko (Cenoz, 2001).

*Komunikazio-parametroak* ere aipatzekoak dira: igorlea, hartzailea, helburua, mintzagaia, toki soziala... Solaskideak, esate baterako, eragin handia dauka. Solaskidea elebiduna eta ezaguna denean, igorleak bi hizkuntza horiek “piztuta” izango ditu eta hizkuntzaren aldaketak (*language switch*) gerta daitezke. Solaskidearen jarrera hizkuntzaren aldaketarekiko ezkorra denean edota egoera formala denean, igorleak hizkuntza batez hitz egingo du (modalitate elebiduna vs elebakarduna (Grosjean, 1998).

Beste aldagai eragilea *H<sub>2</sub>*ren erabilera da. *H<sub>2</sub>* sarritan erabiltzen denean modu aktiboan mantentzen da. Jardunean dago. Eta beraz errazago eskuratzen da behar denean. Berriz, gutxitan erabiltzen denean, so-egoeran (*dormant*) egon daiteke eta horrek eskurapena zaildu egingo du.

Arestian esandakoa kontuan hartuz gero, garbi ikusten da pertsona eleaniztunak izaera propioa duela eta ezin dela hartu hainbat elebakardunen batuketa moduan. Beste aldetik, ikusi dugunez, gaitasun eleaniztuna oso korapilatsua da. Oso gutxi dakigu oraindik ere. Alderdi

asko izan behar dira kontuan baita euren arteko elkarrekintzak sor ditzakeen fenomeno berriak ere. Halaber, norberaren baitako aldagaiak garrantzitsuak dira, eleaniztunek jokaera ezberdinak izan ditzaketelako (Cenoz, 2001).

Hizkuntza-jokaeraz gain, *testuingurua* ere funtsezkoa da gaitasun eleaniztuna ulertzeko. Hizkuntza tresna soziala izanda, testuingurua faktore garrantzitsua da pertsona eleaniztuna eratzeko. Hizkuntza bakoitzaren gaitasuna erabileraren beharren arabera garatzen da. Beste modu batera esanda, hiztun eleaniztunaren gaitasun-maila hizkuntzaren erabilera eremuen arabera da. Eleaniztunak hizkuntzak erabiltzen ditu egoera komunikatiboaren, gaiaren, hartzailearen, helburuaren eta abarren arabera. Horrenbestez, eleaniztunaren gaitasun komunikatiboa garatuko da bere eguneroko hizkuntzen erabileraren arabera (Jessner, 1997). Hizkuntza baten funtzioak murriztak direnean, hiztunak aukera gutxiago izango du hainbat eremutan hizkuntza horretan gaitasunak garatzeko.

Eremuen arteko ezberdintasunak nabariagoak dira bi hizkuntza ukipen-egoeran dauden gizartean. Izan ere, egoera horietan hizkuntzen arteko harremana hierarkiakoa baita (Dabène, 1994), hizkuntza batek maila goreneko funtzioak betetzen ditu eta besteak beheko funtzioak. Horren arabera, hizkuntza-gaitasuna gehiago edo gutxiago garatuko da. Beste modu batera esanda, hizkuntza erabiltzeko aukera anitzek edo murriztek hizkuntzaren gaitasunean eragiten dute.

Swain-ek (1985) *Output Ulergarriaren Hipotesia* osatu zuen adierazteko erabilerak eragina duela bigarren hizkuntzaren lorpenetan. Bere ustez, output ulergarriak honako funtzio hauek betetzen ditu:

- Ikasleak parada dauka garatu dituen baliabide linguistikoak erabiltzeko. Gainera, aurrez aurreko elkarrizketa batean ulertzean “haustura” gertatzen denean, ikasleak askotariko baliabideak erabili behar ditu ulertarazteko.
- Aukera bat da ikasleak hizkuntzaren funtzionamenduaz adierazten dituen hipotesiak baieztatzeko edo ezeztatzeko.
- Ekoizterakoan, ulertzerakoan ez bezala, ikasleak maila semantikotik sintaktikora pasatu behar du.

Erabilerak duen garrantzia baieztatzeko, egindako ikerlanei erreparatzea besterik ez daukagu. Nafarroan egindako ikerlan batean, testuinguru euskalduneko ikasleek gaztelaniadunekoek baino euskarazko gaitasun hobea erakusten dute (Etxague, 1994). Deba Goienean egindako beste batean (Sagasta, 2002), gizarte-eremuan zein eskolan euskara gehien erabiltzen duten ikasleek gaitasun altuagoa erakusten dute.

Laburbilduz, gaitasun eleaniztuna ulertzeko, hizkuntzaren gizarte-erabilerari erreparatu behar diogu eta, aldi berean, eleaniztunaren hizkuntza portaerari ere bai.

.2: Zer, nola eta non  
kokatu hizkuntza-  
-gaitasun  
eleaniztunaren  
ebaluazioa

Ohiko hizkuntza gaitasunak	<p>Zer ebaluatu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Askotariko testu-generoak:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– komunikazio-egoera</li> <li>– antolaketa</li> <li>– lotura semantikoak</li> <li>– alderdi lexikalak</li> <li>– alderdi gramatikalak</li> </ul> </li> <li>• <b>Ulermena eta ekoizpena</b></li> </ul>	<p>Zein elkarrekintza-motatan?</p> <p>a.– <b>Elkarrekintzan: Testu dialogal</b>. (solaskidearen estrategien arabera: gonbidatu, erantzun, birformulatu, laguntza eskaini...)</p> <p>b.– <b>Bakarrean: Testu monologal</b></p>	<p>Zein testuingurutan?</p> <p>a.– <b>Naturala</b> (ez-formala): jolasaldian, bazkalorduan, aisialdian...</p> <p>b.– <b>Eskolarra:</b> eskola eremuko jarduerak. Irakasleak gertutik zuzendutakoak.</p> <p><b>A'– Giro-hizkuntza denean</b></p> <p><b>B'– Giro-hizkuntza ez denean</b></p>
Escolan aritzeko hizkuntza-gaitasunak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diskurtso erregulatiboa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kontsignak ulertu eta kontsignak ekoiztu: ozenki esan, borborean eseri, pentsatu zer gertatuko den..., marrazkiez lagundu, etab.</li> </ul> </li> <li>• <b>Diskurtso konstitutiboa</b></li> </ul>		
Jakintzarekin eta hizkuntzarekin erlazioatutako gaitasunak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natur-zientziak:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– objektua behatu eta deskribatu</li> <li>– esperientzia baten prozesua ulertu eta idatzi.</li> <li>– konklusioak formulatu</li> </ul> </li> <li>• <b>Gizarte zientziak:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kausa-ondorioa erlazionatu eta adierazi</li> <li>– laburtu, antolatu eta interpretatu datuak.</li> <li>– hipotesiak ulertu eta adierazi.</li> <li>– inferentziak ulertu eta adierazi</li> <li>– ...</li> </ul> </li> </ul>		
Alderdi afektibo-emozionalak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motibazioa</b></li> <li>• <b>Antsietate maila</b></li> <li>• <b>Alderdi afektiboak</b></li> <li>• <b>Portaerak</b></li> <li>• <b>Gorputza:</b> begirada, tentsioa...</li> </ul>		
Beste zenbait gaitasun eta estrategia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>H<sub>1</sub> erabiltzea</b></li> <li>• <b>H<sub>2</sub> erabiltzea</b></li> <li>• <b>Komunikazio exolinguean erabiltzen diren strategiak</b> (autoktono eta ez-autoktonoen arteko komunikazioa): <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Autoktonoak egiten dituenak:</i> errepikapenak, birformulazioak, parafraasiak, gaien araberrakotzak, erraztasun sintaktikoa, galdera itxiak...</li> <li>– <i>Ez-autoktonoak egiten dituenak:</i> enuntziatu osagabeak, laguntza eskatu, hitz berriak asmatu, keinuak, zailtasunak saihestu...</li> </ul> </li> </ul>		

Hona hemen taula (ikus .2) irakurtzeko zenbait argibide. Taulan jasotako alderdi gehienek pertsona elebakarraren hizkuntza gaitasuna ebaluatzeko ere balio dute, gainezarririk gertatzen baitira gure ustetan pertsona elebakarraren eta eleaniztunaren gaitasunak. Hala ere, elebidunaren edo eleaniztunaren gaitasuna ebaluatzeko eragiten duten alderdiak asko izanik, erabaki da banatuta aurkeztea didaktikaren mesederako.

Taulako horizontalean jarritako ataletan, honako galderi erantzun nahi izan diegu: zer ebaluatu?, zein elkarrekintza-motatan?, zein testuingurutan?

“Zer ebaluatu” galderari erantzuteko bost esparru aurreikusi ditugu: *ohiko gaitasunak* (elebakarrak zein elebidunak garatu beharko dituenak); *eskolan aritzeko gaitasunak* (hemen ere elebakarrak zein elebidunak garatu beharko dituenak, baina ikaskuntza  $H_2$ n denean, benetan arreta berezia behar dutenak); *jakintzarekin eta hizkuntzarekin erlazionatuta dauden gaitasunak* (curriculum osoa hizkuntza horretan: ikaslearen  $H_1$  –hizkuntza gutxitua denean, bereziki–,  $H_2$  edo  $H_3$  izanda ere); *beste zenbait gaitasun eta estrategia* (eleaniztunaren gaitasunekin erabat lotuak); *alderdi afektibo-emozionalak* (gaitasun orokorrekin lotuta daudenak baina ongi menperatzen ez dugun hizkuntzarekin aritzean garrantzia handiagoa hartzen dutenak) eta beste.

### 3.1. Gaitasunen arteko gainjartze eta errepikapenak

Ulertzen dugu aipatu alderdi horiek guztiak gainezarririk gertatzen direla, baina banandu egin ditugu azaltzeko eta ebaluatzeko, jakinik ere batzuk besteekin batera gertatzen direla eta beren arteko elkarrenergina ere oso garrantzitsua dela zenbait kasutan: adibidez, matematika  $H_2$ n ikasten duen ikasleak komunikazio *exolingue*-n gertatzen diren estrategiak erabiliko ditu eta baita irakasleak ere, ikasleari hobeto ulertzen eta ekoizten laguntzeko –horretarako, zehaztapenak eskatuko dizkio, hitz egitera bultzatuko du, enuntziatuak bukatzera gonbidatuko du, informazio anbiguoak zehaztu ditzala eskatuko dio, enuntziatu okerrak zuzenduko dizkio etab.–. Era berean, ikasleak bere estrategiak erabiliko ditu komunikazioa ziurtatzeko: laguntza eskatuko du –bere  $H_1$ en edo objektu den hizkuntzan–, besteen kontrola esperoko du, esan duena ulertu dioten ebaluatuko du etab. Bestalde, uste dugu lehenengo zutabeko laukian aipatutako askotariko testu-generoak eskola-jakintzak ikasten diren bitartean ager daitezkeen berberak direla.

Taulan, nabarmendu nahi izan dugu gaitasun horiek guztiak garatzeko eta ebaluatzeko, gutxienez, bi aldagai garrantzitsu behar direla kontuan izan: *elkarrekintza-mota* eta *testuinguruaren izaera*. Elkarrekintza-motari begiratu: nortzuen artean gertatzen da elkarrekintza?, biren artean eraikitzen da testua edo hitzun bakar batek eraikitzen du? Beste modu batera esanda, noren esku dago kontrola? Hitz egiten duenaren esku (barneko kontrola) edo beste solaskidearen esku? (kanpoko kontrola). Bi alderdi horiek gaitasunei eragiten diete, bai ikasteko unean bai ebaluatzeko unean. Esan nahi baita gauza ezberdinak ebaluatuko ditugula baldin-eta parametro horiek kontuan izaten ez baditugu.

Testuinguruaren garrantziaz jabetzeko hona hemen zenbait zehaztapen. Badakigu jakin hizkuntza ikasiko bada erabili egin behar dela. Berarekin jardun egin behar da testuinguru ezberdinetan (hamaika testuinguru sozialetan: eskolan, lagunekin, etxean, etab); testuinguru naturaletan (irakaslearen kontroletik at) eta eskola-giroan (irakaslearen kontrolpean). Objektu-hizkuntza izango dugu giro-hizkuntza den eta ez den testuinguruetan. Testuinguruak, gainera, egituratu egiten du hizkuntza.

Hizkuntzaren ikuspegi horretatik begiratuta, honako galdera datorkigu: nola gertatzen dira testuinguru batetik bestera eta hizkuntza batetik besterako prozeduren transferentziak subjektu elebidunengan? Gajo, Koch & Mondada (1996) autoreen ustetan, testuinguruari horrelako garrantzia ematen bazaio, kuestionatu beharra dago nola erabiltzen dituen berriro prozesu horiek subjektu elebidunak. Transmisioan oinarritutako teoriak eta, beste muturrean, testuinguruari garrantzia ematen diotenak elkarren aurrean daude. Lehendabizikoen arabera, subjektua lehendabizi pentsalaria da eta gero hiztuna. Testuinguruan oinarritutako teorientzat, aldiz, kanpotik barrura ikasten da hizkuntza. Beraz, besteekin eta besteei esker ikasten dugu hitz egiten. Hori dela eta, hiztunak, ezinbestean, honako estrategiak garatu behar ditu: negoziazioa, elaborazioa eta ikaskuntza.

Horrekin esan nahi dugu, prozedurak beti testuinguru lokalean daudela kokatuta, deskontestualizazio-prozedurak barne. Gehiago zehazteko, esango dugu abian jarritako prozedurak pertsonartekoak direla eta ez pertsona bakoitzaren baitakoak, soilik.

Azalpen horrek balio digu konturazteko ebaluazio-saio gehienetan modu bakarrean ekoiztutakoa ebaluatzen dela. Adibide modura testuinguruan kokatutako ebaluazioa ekarri dugu hona. Hartutako ikerketa komunikazio *exolingue*-n kokatutakoa da, Europan<sup>1</sup> eta etorkinekin eginkoa. Lan horietan ikusi denez, hiztunen arteko asimetria dela-eta (autoktonoa eta hizkuntza ikasten ari dena), oso izaera korapilatsua izaten dute elkarrizketa *exolingue*-ek. Bertan, bai autoktonoek eta bai hizkuntza ikasten ari direnek askotariko komunikazio-estrategiak jartzen dituzte abian komunikazio-eragozpenak gainditzeko.

Autoktonoek honako estrategiak erabiltzen dituzte maiz: errepikapenak, birformulazioak, parafraasiak, gaien arabera banaketa, erraztasun sintaktikoa, puntuazioa, galdera itxiak, erantzun bikoitzeko galderak, etab. Eta hizkuntza ikasten ari direnek, honakoak: enuntziatu partzialak, H<sub>1</sub>en erabilera, keinuak, asmatutako hitz berriak, laguntza-eskaerak, zailtasunak saihesteko estrategiak, etab. Batzuetan, hizkuntza ikasten ari dena ikasten saiatzen da eta autoktonoak gidatu egiten du haren ikaskuntza, bien arteko “kontratu didaktikoa” sortzen da (De Pietro, Mathey & Py, 1989), eta horrek ahalbideratzen du komunikazioa eta, aldi berean, ikas-tea.

Gure ustetan, estrategia horiek guztiak ebaluatzen ahal dira, beti ere, hizkuntzaren ikaskuntza-elkarrekintza ikuspegitik aztertu nahi bada. Bukatzeko, esango dugu, horrelako egoeretan biren ardura dela komunikazioa eta baita ikaskuntza bera ere eta ez ikasten ari denarena soilik.



Estrategia horiek subjektuaren ikaskuntza-egoeraren adierazgarri dira eta testuinguruetan, soilik, behagarri.

Bestalde, testuinguruak hizkuntza ikasteari eragiten dio eta, beraz, zerkusia du ebaluazioarekin. Badakigu, pertsona bakoitzak baliabide ezberdinak garatzen dituela hizkuntza bakoitzean eta horiek eragina daukatela bere gaitasunetan. Gaitasun horiek erlazio estua dute testuinguruko hizkuntzarekin badakigu-eta *testuinguruak pertsona bakoitzaren hizkuntza-gaitasunetan eragiten duela*. Testuinguruak gaitasunak bizkortu edo murriztu egiten ditu, hizkuntza horren erabileraren arabera. Hori dela eta, alde handia dago bai ikasteko eta bai ebaluatzeko, giro-hizkuntza den ala ez den objektu-hizkuntza hori.

Testuinguruko alderdiak kontuan ez izateak arrisku handiak dauzka. Serra-k (1994) aipatzen dizkigu bi hizkuntzetan proba paraleloak egiteak dituen arriskuak. Kataluniako egoera soziolinguistikoan gaztelania eta katalana ebaluatzeko bi proba paralelo taxutzeak zera esan nahi du: zailtasun berdinarean aurrean, gaztelaniako probak katalanekoak baino ezagutza-maila altuagoak ebaluatuko dituela, gaztelaniaren presentzia soziala handiagoa baita; kontuan izan behar da-eta Katalunian bizi diren hiztunen gaztelania hizkuntzaren aldeko %10eko indizean dagoela. Horregatik agertzen da Serra (1994) egoeran egoerako ebaluazio-tresnak diseinatzearen alde.

#### **4. Ondorioak**

Hona hemen ondorio garrantzitsuenak gaitasun eleaniztuna eta eleaniztunen hizkuntza-portaera ebaluatzeko. Horiek guztiak kontuan hartzekoak dira ebaluazioa kalitatezkoa izan dadin.

- Gaitasun eleaniztunak oso izaera konplexua du. Ez da puzzle bat hainbat gaitasun elebakarrez osaturik dagoena. Osaera linguistiko propioa du eta hizkuntza bat erabiliz ikasitakoak osaera horretan eragiten du eta gaitasun eleaniztuna aberasten du. Beraz, erreparatu behar diogu ikuspuntu ekologiko batetik, paradigma elebakarretik aldenduz.
- Eleaniztunen hizkuntza portaera ere ez da elebakarrena. Komunikazio-egoera gehienetan hiztunak gaitasun eleaniztuna du jardunean eta ez gaitasun elebakarra, eta bera erabiliz esanahia ulertu eta ekoiztu egiten du eta baita ere ezagutza berriak eraiki. Ondorioz, bere hizkuntza-jarduera begi elebakarretik aztertu beharrean, ezinbestekoa da era holistikoan aztertzea.
- Halaber, testuinguruaren garrantzia azpimarratzekoa da berak osatzen baitu pertsona eleaniztuna. Hizkuntza giro-hizkuntza izatea edo ez izateak erabilera suspertu edo murriztuko du eta gaitasun eleaniztunean eragingo du. Hizkuntza erabiltzeko zenbat eta aukera gehiago izan testuinguru naturalean zein eskolakoan, orduan eta gaitasun eleaniztun aberatsagoa garatuko da. Beraz, gaitasun eleaniztunaren maila ondo interpretatzeko, nahitaez, testuinguruari erreparatuko diogu.
- Bestalde, gaitasun eleaniztasuna helduen alorrean ere jo beharko da begiz. Helduen euskalduntze-alfabetatzean, esaterako, gero eta ikasle

gehiago ari dira euskaltegietara hurbiltzen hainbat hizkuntza jakinda, H<sub>1</sub> nahiz H<sub>2</sub> gisa ikasiak. Eta gero eta gehiago dira, ildo beretik, euskararekin batera gaztelania ere ikasten arituko direnak. Bistan denez, badago hor zer aztertu: helburuak, bitartekoak, sorburu-kultura(k) etab.

- Eskolan, hizkuntza dugu zehar-lerroko tresnarik garrantzitsuena, ezinbestekoa baita arloko ezagutzak eskuratzeko. Hezkuntza-sistema eleaniztuna denean, hizkuntzaren garrantzia areagotu egiten da, ikasleek hizkuntza eta arloko ezagutzak aldiro eraikitzen dituztelako. Horrek arloetako irakasleen esku hartzea eskatzen du, ezin direlako arloko ezagutzak ebaluatu hizkuntzari muzin eginez. Ondorioz, batera ebaluatuko dira arloko gaitasunak eta horiek ulertzeko eta adierazteko behar diren hizkuntza-gaitasunak. Beraz, irakasle guztiak dira hizkuntza irakasle.
- Are gehiago, hezkuntza-sistema eleaniztunean euskarako, gaztelania-ko eta atzerriko hizkuntzako irakasleak *hizkuntza irakasle* dira eta lan komuna ezinbestekoa da hezkuntzaren kalitatea eta gaitasun eleaniztunaren kalitatea bermatzeko. Horrekin esan nahi dugu curriculumeko hizkuntzak elkarri begira ebaluatuko dituztela.

## **Oharra**

1. Neuchâtelan, Basilean, Bielefelden, Lyonan, Parisen etab. eginikoak (Cambrak aipatua, 1998, 230. or.)

## **Bibliografia**

- Altet, M.** 1994. Comment interagissent enseignant et élèves en classe?, *Revue française de Pédagogie* 107: 123-139.
- Cambra, M.** 1998. El discurso en el aula. In Mendoza, A. (coord.), *Conceptos claves En didáctica de la lengua y la literatura*. Sedll/Horsori: 227-238.
- Canale, M.** 1995. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera eta beste (eds), *Competencia comunicativa*. Edelsa.
- Carrasquillo, A.L. & Rodriguez, V.** (1996). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cazden, C. B.** 1988. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- Cenoz, J.** 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen eta U. Jessner. *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coll, C. eta Onrubia, J.** 2002. *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*. Investigación en la escuela.
- Cook, V.** 1992. Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42/4: 557-591.
- Cook, V.** 1995. Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8/2: 93-98.
- Corder, P.** 1993. A role for the mother tongue. In S. Gass eta L. Selinker (eds). *Language transfer in language learning* (revised edition). Amsterdam: John Benjamin.
- Cummins, J.** 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 221-251.
- Cummins, J. & Swain, M.** 1986. *Bilingual education*. Essex: Longman Group.

- Dabène, L.** 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- De Pietro, J.F., Mathey, M. & Py, B.** 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in: D. Weil, H. Fougier (eds). *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*. Starsbourg: 99-124.
- Dolz, J. & Schneuwly, B.** 1996. Genres et progression en expression orale et écrite" *Enjeux* 37-38: 49-75. [ Itzulp.: (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, *Textos* 11: 77-98.].
- Etxague Alkalde, X.** 1994. Nafarroako "D" ereduko, 8-gn. Mailako ikasleen eruskara errendimendua. Hainbat aldagai eskolarren eragina. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Eusko Jaurilaritza** 1992. Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L.** 1996. La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64: 61-86.
- Grosjean, F.** 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development* 6/6: 467-477.
- Hammarberg, B.** 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen eta U. Jessner. *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Jessner, U.** 1997. Towards a dynamic view of multilingualism. En M. Pütz (eds.). *Language choices: conditions, constraints, and consequences*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kellerman, E.** 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass eta L. Selinker (eds). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kidd, R.** 1996. Teaching academic language functions at the secondary level, *La revue canadienne des langues vivantes* 52: 285-307.
- Laplante, B.** 1993. Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: Le cas d'une enseignante. *The Canadian Modern language review* 49-3: 567-588.
- Laplante, B.** 2000. Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques, *The Canadian Modern Language review* 57-2: 245-271.
- Mercer, N.** 1997. *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós.
- Py, B., Oesch-Serra, C. & Gajo, I.** 1999. *Disciplines et bilinguisme. Aide-Mémoire*. Aoste (ez argitaratua).
- Ringbom, H.** 1985. The influence of Swedish on the English of Finnish learners. En H. Ringbom (ed.). *Foreign language learning and bilingualism*. Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation.
- Ringbom, H.** 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon. Avon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H.** 2001. Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen eta U. Jessner. *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sagasta, Errasti, M. P.** 2002. La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Serra, J. M.** 1994. La evaluación de la competencia lingüística en contextos bilingües, non: Silva-Valdivia, B., *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, Universidad de Santiago de Compostela: 73-84.
- Swain, M.** 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass eta C.G. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Williams, S. eta Hammarberg, B.** 1998. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 295-333.