

Beste iturrietatik

Hizkuntzen irakaskuntzari aplikatutako bitartekotza kontzeptua¹

Kontzeptu berri eta konplexu baten aurrean, hura ezagutzeko estrategia on bat izan daiteke haren esparruko funtsezko beste elementu batzuekin erlazionatzea. Hala, bitartekotza hizkuntzen irakaskuntzaren esparruko funtsezko honako lau kontzeptu hauean uztar daiteke: ekintzara bideratutako ikuspegia, komunikazio-moduaren kontzeptua, atazaren kontzeptua eta ikuspegi integratzailea. Artikulu honetan, banan-banan aztertuko ditugu.

Gako-hitzak

ataza, bitartekotza, EEMB LO, ekintzara bideratutako ikuspegia, ikuspegi integratzailea, komunikazio-moduak

1. EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIA

XX. mendearen azken herenean hizkuntzen irakaskuntzan ikuspegi komunikatiboak garatu zirenetik, hizkuntza igaro zen ikasketa-objektu izatetik komunikazio-tresna izatera. Komunikazioan oinarrituriko metodologiak eta atazen araberrako ikuspegia izan ziren, hurrenez hurren, ikusmolde horrek garatutako proposamen garrantzitsuenak. Izan ere, komunikazio-beharretan oinarritutako ikaskuntza sustatzen zuen, hau da, ikasleek beren kompetentzia formaletik harago erabiltzea hizkuntza, bai eta komunikazio-kompetentzia osatzen duten eremu guztiak garatzea ere, batez ere ideia horren definizioan XX. mendeko laurogeiko hamarkadatik aurrera egindako aurrerapenetatik abiatuta (ikus, adibidez, Canale eta Swain 1980; Bachman 1990; Celce-Murcia et al., 1995).

Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (EEMB) lekuko hori jaso eta beste urrats bat eman zuen, ekintzara bideratutako ikuspegia proposatuz. Baina zertan datza? Ikuspegi gisa —eta ez metodo gisa—, ez du irakaskuntza-ikaskuntza prozesua antolatzeke teknika eta estrategia pedagogiko zurrunen sorta bat ezartzen, prozesu hori gidatzeko erabil daitezkeen printzipio batzuk baizik. Printzipio garrantzitsuena da hizkuntza-erabileraren helburua komunikazio-ekintzak gauzatzea dela, hau da, hizkuntza baten bidez

¹ Jatorrizko argitalpena:

Sánchez Cuadrado, A. (2022). El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas. In A. Sánchez Cuadrado (koord), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos* (24-36. or.). Edelsa-Anaya. Egilearen eta argitaletxearen baimenaz egokitua, itzulia eta argitaratua

errealitatean eragina izatea. Ideia hori lotuta dago hizkuntzaren erabiltzaileek, eta, he-
daduraz, ikasleek, beren agentetasuna baliatzeko izan dezaketen borondatearekin, gi-
zartean jarduten duten norbanako gisa eta, beraz, gauzak egiten dituzten eta gauzak egi-
tea lortzen duten norbanako gisa. Horretarako, askotan, batetik, hizkuntza erabili behar
da, eta, bestetik, hizkuntza hori ikasteko funtzio aktiboa bete behar da. Jakina, ikuspegi
horren barruan, komunikazio-beharrek jarraitzen dute izaten curriculumaren antola-
keta-ardatza, behar horiek baitira ikaskuntzarako motor nagusia.

Zalantzarik gabe, ekintzara bideratutako ikuspegia estu-estu lotuta dago Halliday-ren
hiru metafuntzioekin —ideazionala, pertsonartekoa eta testuala—, bai eta hizkuntzak
testuinguru jakin batean potentzial esanguratsu gisa hartzen dituen ideiarekin ere,
EEMBaren Liburu osagarrian (EEMB LO) agertzen den 1. taulatik ondorioztatzen denez,
zeina jada 2001eko EEMBan agertzen baitzen.²

1. taula. Hizkuntza-jarduera komunikatiboak sailkatzeko oinarrizko marko funtzionala
(Europako Kontseilua, 2022, 32. or.)

	Ulermena	Ekoizpena	Elkarreragina	Bitartekotza
Hizkuntzaren erabilera sortzailea eta pertsonen artean jardutea	Adb.: plazer hutsez irakurtzea	Adb.: bakarrizketa jarraitua: esperientzien deskribapena	Adb.: elkarrizketa	Komunikazioaren bitartekotza
Transakzioak	Adb.: informazioa eta argudioak lortzeko irakurtzea	Adb.: bakarrizketa jarraitua: informazioa ematea	Adb.: ondasunak eta zerbitzuak lortzea; Informazio-trukea	Testuen bitartekotza
Ebaluazioa, arazoak konpontzea	(Informazioa eta argudioak lortzeko irakurtzearekin bateratu)	Adb.: bakarrizketa jarraitua: arrazoibidea	Adb.: eztabaida	Kontzeptuen bitartekotza

Funtzio testuala alde batera utzita —zeinak beste biei eragiten baitie, xedea baitu nola antolatzen diren hizkuntza-kodearen elementuak, proposizio-edukiaren alderdi jakin batzuk nabarmentzeko edo eduki hori komunikazioa garatzen den diskurtsoarekin eta testuinguruarekin lotzeko—, ikus dezakegu funtzio ideazionalak —mundua hizkuntza-
ren bidez irudikatzea— eta pertsonartekoak —solaskideen arteko harremanak hizkun-
tzaren bidez irudikatzea eta arautzea— zenbait erabilera jakinetan mamitzen direla —
sormenezkoa, pertsonartekoa, transakzionala eta arazoak ebaluatzeko/ebaztekoa—,
lau komunikazio-moduetarako jarduera komunikatibo jakin batzuk adibidetzat hartuta
(Sánchez Cuadrado, 2022, 18-24. or.).

Bitartekotzari dagokionez, hiru arlo nagusiak —**informatiboa, kognitiboa eta sozi-
ala**— erabilera horiek garatzera datoz. Hala, **komunikazioaren bitartekotza** sozial eta
erlazionala lotzen da sormenezko eta pertsonen arteko erabilerekin; izan ere, bitarteka-
riak solaskideen arteko esanahiaren transmisioa errazten laguntzen du —funtzio idea-
zionala—, bai eta gizarte-harremanak ezartzen eta mantentzen ere —pertsonen arteko
funtzioa—. **Bitartekotza informatiboa eta testuala** erlacionatuta dago hizkuntzaren
erabilera transakzionalarekin, hau da, informazio-trukearekin —funtzio ideazionala,

² Editorearen oharra.

EEMBaren jatorrizko argitalpena 2001ekoa; 2005ean argitaratu zen euskaraz. EEMB LOari dagokionez,
berriz, 2020an eman zen argitara jatorrizkoaren behin betiko bertsioa eta 2022an plazaratu da euskarazkoa.

baina baita pertsonen artekoa ere—. Azkenik, **bitartekotza kognitibo eta erlazionalak** zerikusia du batez ere ebaluazio-erabilerarekin eta arazoak konpontzeko erabilerarekin —funtzio ideazionala, baina baita pertsonen artekoa ere—.

Hizkuntzaren ikuspegi funtzional honetan argi geratzen da bitartekotzak hizkuntza-erabiltzaileen dimentsio indibidual eta sozialarekin duen lotura, North-ek eta Piccardo-k (2016, 13. or.) Halliday-ren kontzepzioari dagokionez adierazi duten bezala: bitartekotza komunikazio-modu bat da, jakintza eraikitzeke aukera eskaintzen diguna, hau da, pentsamendua irudikatzea eta mundua atzematea —pertsona barruko bitartekotza, barne-elkarrizketa— eta hura atzematen laguntzea —pertsonen arteko bitartekotza, informazio-trukea eta diskurtso kontzeptuala—, baina, era berean, gizarte-harremanak ezartzea eta mantentzea ahalbidetzen duen komunikazio-tresna ere bada —pertsonen arteko bitartekotza, bitartekotza komunikatiboa eta bitartekotza erlazionala—.

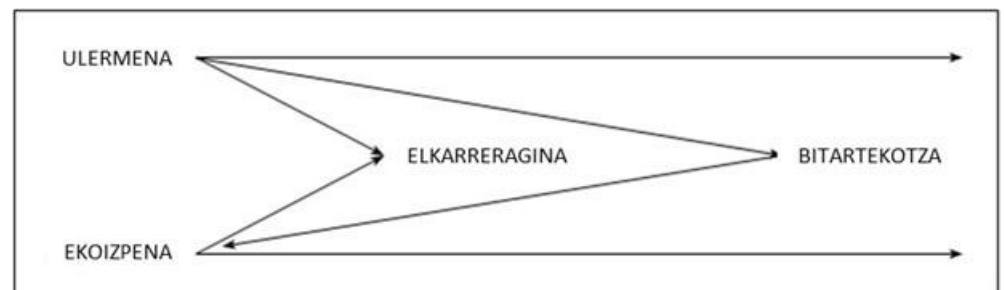
Azken batean, bitartekotzaren ikuspuntuak hizkuntza esanahi-potentzial gisa erakusten digu, hau da, zer komunika daitekeen komunikazio-testuinguruaren baldintzen eta mugen barruan, gizarte-eragileek gizartean garatzen duten komunikazio-ekintza gisa. Bestalde, ekintza horiek, alde batera utzita komunikazioaren aldetik arrakastatsua diren ala ez, erabiltzaileen hizkuntza-garapena bilatzen dute; izan ere, EEMB LO liburukian adierazten den bezala, «hizkuntzak balio du gizartean, hezkuntzan eta eremu profesionalean aukerak eta arrakasta eskuratzeko» (Europako Kontseilua, 2022, 27. or.).

2. KOMUNIKAZIO-MODUAK

Bitartekotzaren egikaritzea hiru modutan uler daiteke: komunikazio-modu gisa, komunikazio-jarduera gisa edo hizkuntza erabiltzeko zeregin jakin gisa. Hel diezaiogun orain komunikazio-moduaren kontzeptuari. EEMBak 2001erako jada albo batera utzia zuen hizkuntzaren aurreko kontzeptua, zeina oinarritzen baitzen lau trebetasun —entzumena, irakurmena, mintzamena eta idazmena— eta hiru elementu linguistiko —gramatika, lexikoa eta osagai fonologikoa/grafologikoa— eskuratzean eta egikaritzean, eta planteatu zuen hizkuntza lau komunikazio-moduren bidez garatzen dela; alegia, beheko eskeman ikusten den bezala elkarloturik daudenak (EEMB LOan eta EEMBaren aurreko bertsioetan agertzen den eskema).

EEMB LOak eskaintzen digun eskemaren arabera (ikus 1. irudia), eta jarraian aztertuko dugun moduan, hizkuntza lau komunikazio-modu horien arabera erabil daiteke, banaka harturik edo konbinatuta.

1. irudia. Ulermenaren, ekoizpenaren, elkarreaginaren eta bitartekotzaren arteko harremana (Europako Kontseilua, 2022, 34. or.)



2.1. ULERMENA. ADIERAZPENEA

Alde batetik, hizkuntza testuak ulermenaren bidez hautemateko tresna bat da —komunikazio-modu honek barnean hartzen ditu entzumena, irakurmena eta ikus-entzunezko ulermena—, edo izan daiteke testuak adierazpenaren bidez ekoizteko tresna bat —komunikazio-modu horretan, mintzamena eta idazmena barne hartzen ditu—. Oro har ulertu behar dugu «testu» kontzeptua, hau da, independente-antza den edozein hizkuntza-zati, komunikazio-helburu argia duena eta izaeraz askotarikoa dena: modalitate eta euskarri diferenteetakoak —idatzizkoak, ahozkoak, ikus-entzunezkoak, zeinuak—; luzeak edo laburrak; eremu desberdinetakoak —pertsonala, publikoa, profesionala, hezkuntzakoak—; monologikoak —adibidez, entzuten edo ematen dugun hitzaldi bat— edo dialogikoak —adibidez, hitza hartu gabe entzuten den elkarrizketa bat—.

Bi moduok ikuspegi indibiduala dute: hizkuntza-erabiltzaileak testu baten edo batzuen informazioa jasotzen du, eta, beraz, informazio hori bereganatzearen baitan datza komunikazio-arrakasta, edo testu bat ekoizten du, zeinak ez duen solaskide batengandik erreakziorik bilatzen, edo, gutxienez, berehalako erreakziorik, hala nola hitzaldi bat ematea, ahots-mezu bat bidaltzea berehalako elkarreragina bilatu gabe, blog bateko sarrera bat idaztea edo kartel bat egitea. Kasu horietan, komunikazio-arrakasta beste pertsona batek testuaren edukia ulertzearen baitan dago, hark erantzuten duen ala ez alde batera utzita. Eskeman, errealizazio horiek irudikatzen dira ezkerrean, modu independentean, kokatutako ulermenarekin eta adierazpenarekin.

2.2. ULERMENA + ADIERAZPENEA + ELKARRERAGINA

Askotan, ulermena eta adierazpena batera gertatzen dira, batez ere elkarreraginean, zeina eskeman erdiko posizioan agertzen baita, bat egiten duten bi gezirekin adierazita. Komunikazio-modu honetan, erabiltzaileek testua jasotzeko eta ekoizteko beren trebetasunak baliatzen dituzte testu baten baterako eraikuntzan —elkarrizketa, eztabaida, debata eta abar, ahozko modalitatean; korrespondentzia, testu-mezuen trukea, txat idatzia eta abar, idatzizko modalitatean—, eta, beraz, esanahiaren hizkuntza-negoziazioa gertatzen da solaskideen artean. Kasu honetan, askotan, ulermena solaskideari galderak eginez egiazta daiteke, ulertu dena birformulazioen eta abarren bidez berretsiz, eta, bestalde, komunikazioaren arrakasta solaskidearen erreakzioak erakusten du. Adibide gisa, mezu elektronikoa bat, blogeko sarrera bat ez bezala, bi norabideko komunikazio bat ezartzearen emaitza da, edo hala izan nahi du.

Eskeman agertzen ez bada ere, bi komunikazio-modu horiek elkarren segidan konbinatzen dira batzuetan, ez aldi berean; adibidez, hizkuntza-erabiltzaile batek informazioa zenbait dokumentutatik biltzen duenean bere buruarentzako testu bat sortzeko, edo ahozko dokumentu bat entzun eta bere iritzia egunkari pertsonal batean idazten duenean. Ulermenaren eta adierazpenaren bigarren erabilera konbinatu hori hurbil dago bitartekotzaren komunikazio-modutik, alderdi intrapertsonalean behintzat, baina ez da nahastu behar eskeman agertzen den bitartekotzaren irudikapenarekin, zeina jarraian azalduko baitugu.

2.3. BITARTEKOTZA

Bitartekotza ere erdiko posizioan agertzen da eskeman (elkarreraginaren pare edo), eta, halaber, ulermenarekin eta adierazpenarekin lotuta gezienez, nahiz eta ibilbide desberdina izan: hemen, gezi bat ulermenetik bitartekotzarantz begira dago, eta, bigarrenik, bitartekotzatik adierazpenarantz. Bestalde, eskuinalderago duen posizioak aukera ematen du ulermenaren eta adierazpenaren geziak modu independentean luzatzeko. Zer esan nahi du horrek guztiak? Alde batetik, bitartekotza beste hiruretatik abiatuta garatzen den komunikazio-modu bat dela: ezin da bitartekotzarik egin, ulertu gabe, adierazi gabe edo elkarri eragin gabe. Hala ere, bitartekotza egiteko, estrategia eta trebetasun espezifikoak behar dira, eta, bestalde, erdigunea erabiltzaileak dira, jakintza koerakitzeari eta komunikazioa errazteari begira hizkuntza baliatzen duten pertsonak diren

heinean. Beraz, beste komunikazio-moduekin alderatuta, bitartekotza honako lau era hauetan uler dezakegu:

- i. **ulermen eta adierazpen** gisa, hau da, hasierako ulermenetik ondorengo adierazpenera; adibidez, bitartekariak testu baten informazio nagusia beste pertsona bati transmititzen dionean —bitartekotzatik ulermenerantz doan gezia eta bitartekotzatik adierazpenerantz doana bateratu egiten dira—;
- ii. **ulermen + adierazpen** gisa, hau da, **elkarreragin** gisa; adibidez, bitartekariak jarduten duenean hizkuntza desberdinak hitz egiten dituzten —eta, beraz, elkar ulertu ezin duten— bi solaskideren arteko elkarrizketa batean —bitartekotza erdiko posizioan dago, elkarreraginaren luzapen gisa—;
- iii. **bakarrik ulermen** gisa, adibidez, bitartekariak esanahiaren eraikuntza pertsonala egiten duenean barne-elkarrizketaren bidez; esate baterako, zerbait irakurtzen dugunean eta esanahiari buruz geure buruarekin «hitz egiten» dugunean —ulermena eskuinerantz luzatzen da, eskeman bitartekotzaren arlora iritsi arte—;
- iv. **bakarrik adierazpen** gisa, adibidez, bitartekariak pantaila-irudi dinamiko bat (*screencast*) grabatzen duenean edo fluxu-diagrama bat duen kartel bat egiten duenean, beste pertsona batzuek prozesu bat uler dezaten, hau da, erabiltzailea kokatzen denean bere ezagutzaren eta beste pertsona batzuen artean, haiengandik nahitaez erantzun bat espero izan gabe —kasu honetan, aurreko ezagutzaz jabetzeko prozesu bat suposatzen da, ulermena edo beste pertsona batzuekiko elkarreragina ekar dezaketen mekanismoen bidez—.

Laburbilduz, egiazta dezakegu bitartekotza beste komunikazio-moduetan oinarritzen dela, eta pertsona barruan edo pertsonen artean gara daitekeela. Biak ala biak dira garrantzitsuak, eta, hain zuzen ere, bitartekotzak harreman argia ezartzen du hizkuntza-erabiltzailearen dimentsio indibidual eta sozial horien artean (ikus Sánchez Cuadrado, 2022, 14. or.); North-ek eta Piccardo-k adierazi bezala (2016, 7. or.), EEMBk gogorarazten digu barne-bitartekotza bat dagoela, maila indibidualean gertatzen dena, eta horri dimentsio sozial bat gehitzen dio, erabiltzaileari «gizarte-eragile» deitzen dionean. Gizarte-eragileak eta bere solaskideak testuinguru bera partekatzen dute, baina pertzepzio eta interpretazio desberdinak izan ditzakete; hain desberdinak non haien artean tarte handi bat egon baitaiteke, bitartekotzaren bat behar duena, eta baita hirugarren alderdi batena ere, agian.

3. ATAZAK

Bitartekotzaren hirugarren kontzeptu nagusia ataza da; berez, modu bakar batean definitzen zaila den elementua. Artikulu honetan, honela ulertzen dugu ataza: lan-ekintza egituratu bat, azpiprozesu gutxi-asko dituena eta testuinguru zehatz batean —benetako edo pedagogikoa— kokatua; iraupen eta konplexutasun desberdina izan dezake eskakizun kognitibo eta linguistikoei dagokienez, eta konpetentzia-arlo bat edo gehiago erabiltzea eskatzen du. Jakina, hemen jorratzen ditugun atazak diseinatuta daude atzerriko hizkuntza bat, erabileraren bidez, ikastea sustatzeko.

Alde batera utzita ariketaren, jardueraren eta atazaren arteko bereizketa, batzuetan alferrikako samarra gertatzen dena, hemen aukeratu dugun ideia da ataza dela ikasleek banaka edo lankidetzan ebatzi behar duten ikaskuntza-egoera ororen edo ikaskuntzaren ebaluazioaren ardatza. Atazak, beraz, ikasleen beharren ondorioa izan behar du, eta hizkuntzaren erabilera errealista egiteko lan-esparrua. Gainera, ondo definitutako komunikazio-testuinguru bat eskaini behar du, argi eta garbi adieraziko duena hizkuntza zergatik erabiltzen den, zertarako, norentzat, non, nola eta abar. Azkenik, komunikazio-testuinguruan eta ikasleen konpetentzian dauden baldintzak eta murrizketak faktore giltzarriak izango dira estrategia jakin batzuk aktibatzeko, eta horiek, era berean, eragina izango dute hizkuntzaren ikaskuntzan.

Bitartekotza-atazetan, sarritan, hauxe izaten da bitartekariak estrategia horiek aktibatzekeko elementu nagusia: komunikazioan oztopo edo eragozpenen bat egotea, dela **so-laskideen artean** —adibidez, kontrako jarrerak izatea, uztartzeko zailak, edo hizkuntza ezberdinak erabiltzea—, dela **hartzailaren eta testuaren artean** —adibidez, erabilitako hizkuntza-erregistro edo -espezializazioaren zailtasunagatik—, dela **ezagutzaren eta testua eraikitzen laguntzen duten pertsonen artean** —adibidez, lantalde bateko ki-deek erabaki bat hartu behar dutenean, argudio kontraesankorretan oinarrituta—. Horrekin azpimarratu nahi dugu benetako atazen eta ataza pedagogikoen arteko eztabaida, irakasteko testuinguruetan hizkuntzak ikastearen esparruan, agian ez dela guztiz onuragarria, zeren eta behin onartuz gero ikasgela hizkuntza erabiltzeko testuinguru esanguratsua dela, horrek baliozkotzen baitu bertan sortutako eta kudeatutako diskurtsoa, bai irakaslearen eta ikasleen arteko diskurtsoa, bai ikasleen artekoa.

Adierazi bezala, funtsezko alderdi bat da atazak esanguratsuak izatea, bai informazio berria ikasleek aurrez dutenarekin integratzeko prozesu kognitiboei dagokienez —Ausubel-en «ikasleek esanguratsuen» ildotik—, bai ikasleek etorkizunean hizkuntza erabiltzeko egingo duten konexioari dagokionez. Beraz, ikaskuntza-atazek, batez ere ikasleen kompetentzien garapen integrarean zentratutakoek, hizkuntzaz haragoko ikuspegi bat izan behar dute; alegia, helburu, asmo eta produktu argiak, hizkuntza erabiltzea nahitaezkoa dutenak eta ikasketan zehar landu beharreko alderdien sortzaile gisa jarduten dutenak. Azken batean, atazatik abiatu eta hizkuntzara doan ikuspegi bat, eta ez alderantziz; izan ere, horrela, hizkuntzaren ikaskuntza ataza gauzatzearen ondorio izango da, berrikusteko eta hobetzeko iterazio-prozesu baten bidez.

Piccardo-k eta North-ek adierazten duten moduan (2019, 50. or.),

A user/learner acts and accomplishes tasks in order to learn; he or she does not learn in order to act. The goal is successful action and the different communicative activities involved serve the action. Communicative activities are not the end goal of teaching/learning. It is by engaging in communicative language activities that learners/user build up their competences.³

Alderdi horrek garrantzi berezia du bitartekotza-atazetan, ekintzara bideratutako ikuspegiari buruz azaldutakoaren ildotik.

Bitartekotza-atazak funtsezko ardatza dira ikasleen dimentsio indibidualaren eta sozialaren artean. Ikusi den bezala, bitartekotza maila indibidualean gara daiteke, baina, batez ere, hizkuntzaren elkarlaneko erabilera dakar, dela bitartekariak komunikazioan parte hartzen dutelako, arrakastatsua izan dadin laguntzeko, dela izatez komunikazioan parte hartzen duten eragileak direlako. Beste hitz batzuetan esanda, bitartekariak, askotan, zeregin hauek izaten dituzte:

- **beste batzuentzat** bitartekotza egitea; hala nola testuala edo informatiboa —adibidez, testu batean jasotako informazio garrantzitsuenaren ikusizko itzulpena egitean (testu idatzi baten ahozko itzulpena, bertatik bertara egina, alde aurretik berariazko prestakuntzarik gabe)—;
- **beste batzuekin** bitartekotza egitea; hala gertatzen da, esaterako, bitartekotza kognitiboarekin, erlazionalarekin —adibidez, ataza bat ebazteko prozesuan ideia berri batez laguntza ematean edo aurreratutako lana laburbiltzeko proposamena egitean, lan kolaboratiboan aurrera egiteko modu gisa—;
- **beste batzuen artean** bitartekotza egitea; hala nola bitartekotza komunikatiboa, soziala —adibidez, eztabaida batean esku hartzea, bi alderdiek amore emateko elkarguneak aurki ditzaten laguntzeko—.

³ Erabiltzaileak edo ikasleak ikasteko asmoz egiten ditu atazak; ez du ikasten atazak egiteko asmoz. Helburua ekintza arrakastatsua da, eta jarduera komunikatiboak ekintzara daude bideratuta. Irakaskuntzaren edo ikaskuntzaren helburua ez dira jarduera komunikatiboak. Ikasleek edo erabiltzaileek jarduera komunikatiboetan arituz eraikitzen dituzte beren gaitasunak

Ondorioz, ikasleentzat esanguratsuak izan daitezkeen bitartekotza-atazak hautatzeko garaian, funtsezkoa da oinarri-oinarrian komunikazio-beharren analisia egotea. Printzipio hori curriculumaren eremu guztietan aplikatzen da, baina bereziki garrantzitsua da bitartekotzan, berezko izaera poliedrikoa baitu.

Atazan oinarritutako eta ekintzara bideratutako ikuspegi honetan, dagoeneko helburua ez da besterik gabe mundu erreala ikasgelara ekartzea, hau da, ikasgelan modu artifizial samarrean errepikatzea bizitza errealean gauzatzen diren elkarreragin-motak eta hizkuntzaren erabilera komunikatiboa sustatzea, ikasleak giro kontrolatuagoan prestatzeko, hizkuntza ikasgelatik kanpo erabili behar dutenerako. Horrez gainera, xedea da ikasgela mundu errealearekin konektatzea, jakintza lankidetzan eraikitzea bideratutako atazen bidez eta ikasleen agentetasuna sustatuko duten atazen bidez, hau da, hizkuntza erabiltzeko ekintza errealean adierazgarri diren atazak.

Horrek ez du esan nahi, ezinbestean, ataza horiek «saio bat» ez direnik. Adibidez, ikasle batzuek poster bat diseina dezakete plastikoa birziklatzeak dakartzan onurei buruz, eta irakasle boluntario batzuek poster hori material gisa erabil dezakete, ikasi nahi den hizkuntza hitz egiten den herrialde batean. Ataza horretarako, ikasleek informazioa bildu beharko dute, antolatu, formatua eta hizkuntza hartzaileen adinera egokitu, eta abar. Beharbada, ataza horren emaitza —azalpen-posterra— azkenean ez da benetan ikastetxe batera bidaliko, eta baliteke amaierako irakurleak ikaskideak berak izatea, baina ikasleek egin duten hizkuntza-erabilerarako ekintza errealitatean eragina izatera bideratuta zegoen.

Azken batean, atazaren kontzeptua igaro da hizkuntzaren erabilera komunikatiborako esparru izatetik, erabilera hori gidatuko duen ekintza zehatz bat izatera, eta, horretarako, batzuetan, bitartekotza-jarduerak egin behar dira nahi eta nahi ez. Ikuspegi komunikatiboak zentratu dira esanahi-trukerako atazak garatzean, eta hori lorpen handia da zeren eta urrundu egin baitira hizkuntza ikasi beharreko kode gisa interpretatuzetik, eta erabili beharreko kode gisa hartzera gerturatu baitira. Ekintzara bideraturiko ikuspegiak, zeinak bitartekotza funtsezko oinarria baitu, aldiz, esanahia eraikitzeko atazetan zentratzen da.

Adibide gisa, eta ataza interaktiboen ikuspegitik, horrek esan nahi du ikasleek beren atazetan ez dutela soilik esanahia negoziatu behar, irakaskuntzaren ikuspegi elebakar huts batez («Esan duzu...?», «Errepika dezakezu?», «A, orduan esan nahi duzu...», «Nola?», «Inola ere ez!», «Hau edo hori?»...: horrela, ikasleak komunikatu egiten baitu); horretaz gainera, esanahi hori koeraikitzea dakarten atazak egin beharko ditu, ikasleak eskura duen edozein baliabide alboratu gabe, menderatzen dituen beste hizkuntzak barne («Horren baliokidea da...», «Ea azaltzen dudana...», «Zer iruditzen zaizue baldin...?», «Aipatu duzun hori oso garrantzitsua iruditzen zait, zeren...», «Hobe dugu estrategiaz aldatzea...», «Horrek gogorarazten dit... beste hizkuntza batean...»: horrela, ikasleak komunikazioa errazten du, eta irakatsi eta ikasi egiten du).

4. IKUSPEGI INTEGRATZAILEA

Bitartekotzaren azken elementu definitzailea haren izaera integratzailea da. Aurreko ataletan azaldu dugu bitartekotza dela hizkuntza-ikasleen dimentsio pertsonalaren eta sozialaren arteko zubia. Bestalde, bitartekotza hizkuntza-erabileraren ikuspegi errealegoarekin lotzen da, ez hain zatikatua, eta lausoagoa egungo alderdi eta dimentsio linguistikoen mugei dagokienez. Bizitza errealeko atazetan, konpetentziak, estrategiak, komunikazio-moduak eta abar elkartzen dira, komunikazio-helburua lortzeko. Integrazio hau hiru ikuspegi hauetatik zehaztu dezakegu:

4.1. KOMUNIKAZIO-MODUAK INTEGRATZEA

2. atalean ikusi den moduan, bitartekotza beste komunikazio-modu batzuen bidez egiten da, bai soilik ulermen edo adierazpen gisa, bai horiek elkarreragin batean konbinatuz edo ondorengo adierazpen baterako ulermen gisa. Hala ere, hori ez dugu nahastu behar komunikazio-modu horien beste erabilera batzuekin. Bitartekotzaren edozein modalitatetan, testuinguruaren zirkunstantziak eta murrizketak direla-eta, berezko estrategia eta trebetasun batzuk aktibatzen dira eta, horren ondorioz, beste komunikazio-modu batzuk erabiltzea bera, izatez, bitartekotza-prozesu bat da.

Bitartekotza interaktiboaren kasuan eta ondorengo adierazpen baterako ulermen gisa eratzen den bitartekotzaren kasuan, funtsezkoa da bitartekotza-trebetasun horiek aktibatuko dituzten atazak diseinatzea, alde batera utzita jarduera interaktibo gisa edo trebetasunak integratzeko jarduera gisa egiten diren. Beste modu batera esanda: elkarreragin-jarduera guztiak ez dira bitartekotzakoak, ezta ondorengo adierazpen baterako ulermen-jarduera guztiak ere. Adibidez, eztabaida bat, berez, jarduera interaktiboa da, zeinean parte-hartzaile bakoitzak bere ideiak azaltzen baititu, besteak konbentzitzeko edo ondorioak ateratzeko. Eztabaida horren barruan, praktika jakin batzuk baino ez dira bitartekotza-jarduerak, hala nola elkarreragina kudeatzea, erabakiak hartzea arrazoibidea piztuko duten galderen bidez edo aurreratu denari buruzko laburpen puntualak egitea, adibide batzuk jartzearen.

Era berean, hiru aldeko informazio-trukerako jarduera bat, *information gap* moldeko ataza bat, adibidez —non solaskideek informazio diferentea baitute, partekatuta eta konbinatuta behar dutena—, ez da, berez, bitartekotza-jarduera bat. Aitzitik, hiru solaskideetako batek beste bien arteko elkarreragina errazteko esku hartzea —esaterako, solaskide horrek galderak egingo balizkie beste biei partekatutako informazioari buruzko eztabaida pizteko, edo laguntza emango balie hobeto komunika daitezten komunikatutakoaren interpretazio interlinguistikoa edo parafraasi intralinguistikoa bat eginez—, hori bai, hori bitartekotza-prozesu bat izango litzateke. Azkenik, testu bat entzutea edo irakurtzea —adibidez, audiogida bat entzutea edo museo baten informazio-liburuxka irakurtzea—, eta edukiari buruzko galdera batzuei ahoz edo idatziz erantzutea, ez da, berez, bitartekotza-jarduera bat, trebetasunak integratzeko jarduera bat baizik. Aldiz, bitartekotza-jarduera da museo bati buruzko informazioa biltzea hizkuntza-kompetentzia txikiagoko ikasleentzako audiogida bat egiteko; izan ere, adierazpen-prozesuak ulermen-prozesuen mende daude, eta, gainera, produktu bat lantzen da hizkuntzaren erabiltzaile jakin batzuei informazioa eskuratzen laguntzeko.

4.2. KONPETENTZIAK INTEGRATZEA

Bitartekotzaren aldeaniztasuna dela eta, hainbat kompetentzia aktibatu behar izaten dira komunikazio-modu horretan atazak betetzeko orduan, hizkuntza erabiltzeko edozein atzarekin gertatzen den moduan. Hala ere, kompetentzia orokorren integrazioarekin batera —EEMBren *savoirs* direlakoak: mundua ezagutzea, prozedurazko trebetasunak, kompetentzia existentziala eta ikasteko gaitasuna— eta kompetentzia komunikatiboaren integrazioarekin batera —linguistikokoak, soziolinguistikokoak eta pragmatikoak—, bitartekotzak, askotan, erabiltzaileen kompetentzia eleaniztuna aktibatzen du, zeren eta berrikusi egiten baitu zer eginkizun betetzen duten erabiltzaileen beste hizkuntza batzuetako hizkuntza-baliabideek, bai eta erabiltzaileen ezagutza pertsonalean eta komunikazio-egoera jakin batean dauden kulturen arteko interfazearekin lotutako kompetentziek ere. Dimentsio kulturantzun horiek —kultura batek baino gehiagok osatutako espazioa— eta kulturartekoak —kultura zenbaiten artean sortutako espazioa— funtsezkoak dira batzuetan, ikusi dugun moduan, jatorri eta hizkuntza desberdinetako hiztunak inplikaturik daudenean.

Horregatik, kulturarteko kompetentziak berebiziko garrantzia izango du komunikazio-arrakastan (Beacco et al., 2016, 58. or.), kulturarteko bitartekotza-jarduerekin lotutako kompetentziei dagokienez. Kompetentzia horiek trebetasuntzat hartzen baitira, xede

hauei begira: komunikazio linguistikoa eta kulturala beste testuinguru batean erabiltzeko, erreperitorio linguistikoa eta kulturala eraikitzeko eta zabaltzeko, «norberaren-gandik kanpo kokatzeko», urruntzeko, egoeraren eta egiten ari diren jardueren azterketa kritikoa egiteko, eta besteak eta bestetasuna aitortzeko.

4.3. MODALITATEAK ETA ALDAERAK INTEGRATZEA

Azkenik, bitartekotzak, maiz, komunikatzeko modu desberdinak konbinatzea dakar, dela hitzezkoa eta ez-hitzezkoa integratzea, edo kanal eta euskarri ezberdinak —komunikazio multimodala— edo hizkuntzak edo hizkuntza bereko aldaerak. Hemen ez dugu bitartekotza multimodala aipatuko; gure aztergaia da hizkuntzen arteko bitartekotza-
ren (bitartekotza interlinguistikoa) eta hizkuntza baten barruko bitartekotza-
ren (bitartekotza intralinguistikoa) arteko bereizketa.

Gai honi dagokionez, EEMB LO oso argia da; izan ere, *Testuen bitartekotzako* eskala guztietan eta *Bitartekari-lanak egitea egoera informaletan* eskalan, parentesi artean A hizkuntza eta B hizkuntza jasotzen dira, eta honela dio: «A hizkuntza eta B hizkuntza izan daitezke hizkuntza ezberdinak, hizkuntza beraren aldaerak, aldaera bereko erregistroak, hizkuntza edo aldaera bereko modalitateak, edo horiek denak uztartuz sor litekeen edozein aukera. Hala ere, baliteke biak hizkuntza berberak izatea. Lehen kasuan, erabiltzaileek zehaztu behar lukete zer hizkuntzaz/aldaeraz/modalitatez ari diren; bigarren kasuan, berriz, aski da erabiltzaileek parentesi artean agertzen diren zatiak kentzea.» (EEMB LO) Horrek esan nahi du bitartekotza-jardueretan aldaera bat baino gehiago egon daitezkeela inplikatur, bereziki diatopikoak —adibidez, bitartekariak Mexikoko espainieraren aldaerako testu bat egokitzen duenean Penintsulako espainieraren aldaerara— eta diafasikoak —adibidez, bitartekariak erregistro formal batean edo hizkuntza espezializatu batean idatzita dagoen testu bat, hala nola prospektu mediko bat edo medikuaren jarraibideak, egokitzen duenean lagunarteko erregistro batera edo hizkuntza estandarrean, testu horiek ulertzeko konpetentzia nahikorik ez duen erabiltzaile batentzat—.

Baina gerta daiteke halaber bitartekotza hizkuntza desberdinen artean egitea. Horixe izan da, eta oraindik ere hala da, atzerriko hizkuntzen ikasgeletan bitartekotza txertatzeko oztopo nagusietako bat: soil-soilik praktika interlinguistikoeekin parekatzea, eta, zehatzago eta oroz gain, itzulpenarekin. Hori horrela da itzulpenak berekin dakarrelako beste hizkuntza batzuen presentzia —L1 edo ikasleek partekatutako beste hizkuntza bat edo batzuk— hizkuntza-ikasgelan, eta horrek ia erabateko arbuioa jaso zuelako komunikazio-ikuspegietan, ez soilik tresna pedagogiko gisa —adibidez, zerbaiten esanahia azaltzeko edo ataza baten jarraibideak argitzeko—, baizik eta hizkuntza erabiltzeko ataza baten testuinguru-konfigurazioaren zati gisa. Itzulpen pedagogikoaren esparruan egindako aurrerapenek —hau da, aztergai den hizkuntza hobetzera bideratutako itzulpenak, eta ez itzultzaile profesionalen prestakuntzara bideratutakoak— eta itzulpenaren potentzial pedagogikoa enpirikoki baliozkotzeko azken hamarkadetan egindako ahaleginek (ikus, adibidez, Sánchez Cuadrado 2015, non aztertzen baita itzulpen pedagogikoko ataza kooperatiboen aplikazioa, konpetentzia formala komunikazio-ikuspegi batetik garatzeko), guztiz aldatu dute itzulpenaren ikuspegia hizkuntzen irakaskuntza-
ren esparruan.

Ondorio gisa, adierazi behar dugu ezen bitartekotzak, bere dimentsio interlinguistikoan, ez diola protagonismorik kendu nahi ikasi nahi den hizkuntzari. Aitzitik, rol hori indartzen duen komunikazio-modu bat da, atzerriko hizkuntza-erabilera esanguratsuak eskaintzen baititu. Egin beharreko atazaren komunikazio-testuinguruak beste hizkuntza batzuen presentzia eskatzen badu, bizitza errealean hala gertatzen baita, ikasleek gogo onez onartuko dute beste hizkuntza horien presentzia. Atazaren izaerak berak esango digu kasuan-kasuan itzuli edo interpretatu behar den; esan nahi baita, hizkuntza arteko bitartekotzak nolakoa izan behar duen.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Bachman, L. F. eta Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F, eta Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Canale, M. eta Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. eta Turrell S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Europako Kontseilua. (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Marko Bateratua*. HABE eta Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza, Unibertsitatea eta Ikerketa Saila. <https://doi.org/10.54512/EEMB-2005> [Jatorrizkoa: Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680459f97>].
- Europako Kontseilua (2022). *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua: ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa – Liburu osagarria*. HABE. <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022> [Jatorrizkoa: Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>]
- North, B. eta Piccardo, E. (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- Piccardo, E. eta North B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Sánchez Cuadrado, A. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. [Doktor-tesia]. Universidad de Granada. Departamento Lingüística y Literatura Comparada. <http://hdl.handle.net/10481/41765>
- Sánchez Cuadrado, A. (koord.). (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Edelsa-Anaya.