



Beste iturrietatik

The structure building framework

Bigarren hizkuntzen irakaskuntza eta irudiak, hurbilketa bat

*J. Daniel García **

*Nire lagun handi Otxoluari,
horregatik guztiagatik eta askoz ere gehiagorengatik.*

«Eguerdia datorrela, dagoeneko itzalak ez dira gauzen oinetan ageri diren ertz beltz eta zorrotzak bakarrik, prest baitaude jada beren gordelekura isilik itzultzeko, berriz ere sekretu izateko. Une horretan iristen da, oparotasun trinko eta mardulez, Zaratustraren ordua. (...) Izan ere, ezagutzak zehaztasun handienarekin marrazten ditu gauza guztiak; eguzkiak bezala, bere orbitaren gailurrean dagoenean».

Walter Benjamin, Denkbilder.

* daniyecla@hotmail.com
www.daniyecla.com

1. Sarrera

Morton Ann Gernsbacher irakaslearen ikerlanetan oinarritu dut artikulua. Ideia bakar batean laburbildu daitezke ikerlan horiek: hizkuntzaren ulermenean hainbat prozesu eta mekanismok eragiten dute, egiaz prozesu eta mekanismo kognitiboak direnak, eta barne hartzen dutenak idatzizko, ahozko eta ikusizko informazioaren ulermena. Honakoa dio irakasleak:

«Gizakiak, ulertuko badu, mekanismo-sorta bat gauzatu behar du, adimen-irudikapen koherenteak edo egiturak sortu beharra dakartenak» (Gernsbacher, 1997: 266).

Mekanismo eta egitura horiek azaltzen saiatuko naiz. Ezin izan dudanez gaztelaniaz irakurri teoria horri buruzko deus, erabiliko dudan terminologia ez da egokiena suertatutako agian; beraz, proposamen terminologiko gisa har ezazue. Gustura aldatuko dut egokiago bat aurkituz gero. Hala, oinoharren bidez adieraziko dut zeintzuk diren Gernsbacherrek erabilitako terminoak. Irakurleren batek formula egokiagoak balitu, idatz diezadala zailantza-izpirik gabe, esker onez jasoko baititut ekarpen horiek.

2. The structure building framework

The Structure Building Framework lanaren arabera, aurrerantzean SBF, giza ulermena —eta, ondorioz, ezagutza— adimen-egiturak eratzean oinarritzen da. Prozesu horretan, gutxienik, hiru osagai topatuko ditugu. Lehenari Oinarrien Ezarpena¹ deituko diogu, OE aurrerantzean, egiturari eutsiko dioten oinarriak prestatzea edo funtsatzea besterik ez dena; hala, Ulermen-agenteak edo Ulertzaileak, aurrerantzean UA, jasotzen duen lehen informazioa erabiltzen du prozesua abiarazteko. Bigarrena, Mapaketa² da; hau da, sartzen den informazioa eraturako egiturakoarekin koherentea bada, geruza berri bat gehituko dio, berau handiagotuz. Azkenik, hirugarren prozesuari Desplazamendu deritza³; hau da, sarrerako informazioa ez bada koherentea egiturakoarekin, azken hau desplazatu egingo da, eta egitura berri bat eraikitzeari ekingo zaio.

Ulermenean parte hartzen duten prozesuko hiru osagai horien ekinbide bateratuaren laburpena da orain artekoa. Ikus ditzagun bereizita eta sakonago.

3. Oinarrien ezarpena

Testuen giza ulermeneko lehen prozesua OE da; eraikuntzaz ari bagina, eraikinaren zimentarriak jartzea litzateke. Baina zerk eratzen du egitura? Abstraktua da? Zehatza? Frogatua dago?

Gizakia jaiotzetik beretik hasten da garunean metatzen informazioa. Memoria hori guztia nodoetan gordetzen da. UA batek jasotzen duen informazioak aktibatzen ditu nodoak; azken finean, eraikinaren adreiluak.

Nola frogatu daiteke hori? UA batek denbora handiagoa behar du paragrafo baten lehen esaldia irakurtzeko, ondorengoak irakurtzeko baino. Era berean, denbora handiagoa behar du istorio bateko atal bakoitzaren lehen esal-

dia irakurtzeko. Esaldi independenteen kasuan, denbora handiagoa behar du esaldiaren lehen hitza irakurtzeko; hitz bera motelago irakurtzen da lehen aldian, bigarrenen baino (Gernsbacher, 1997: 268). Izan ere, lehenaldi horretan egituraren oinarriak eraikitzen ari da. Horixe da OE egon dagoenaren froga. Alabaina, UAk idatzizko testuak ulertzeko egiturak sortzeaz gain, hitzik gabeko istorioak edo komikiak edo zinema mutua ulertzeak ere sortzen ditu; subjektuek denbora handiagoa hartzen dute, atal bakoitzaren lehen irudia edo sekuentzia ulertzeko. Azkenik, mintzamenari ere aplikatu dakioke; izan ere, subjektuek denbora handiagoa behar dute esaldiaren hasierako hitz bat edo fonema bat identifikatzeko.

Hauxe iradokitzen du horrek guztiak:

«Comprehenders use initial segments (words, sentences, and pictures) to lay foundations for their mental representations of larger units (sentences, paragraphs, and story episodes)» (Gernsbacher, 1997: 268).

Azken batean, UAk denbora handiagoa behar du diskurtso baten lehen osagaiak ulertzeko, egituraren oinarria ezartzen ari delako.

Gernsbacher irakasleak ikertutako giza ulermenaren berezko beste osagai bat da Lehen Aipamenaren Abantaila, LAA aurrerantzean,⁴ *The advantage of First Mention*. Ahozko eta idatzizko ingelesaren, espainieraren eta Amerikako zeinu-hizkuntzaren esparruetan ikertu da. Teoria horren arabera, esaldi batean lehen aipatzen den osagaia eskuragarriagoa da bigarrena baino⁵. Izan ere, lehen aipatzen diren ekintza baten osagaiak dira ondorengo informazioaren oinarriak eratzen dituztenak. Ondoren, informazioa egitura mapatzen da. Hori horrela da lehen aipatutako informazioa ekintza baten eragile edo paziente semantikoa, subjektu sintaktikoa edo, besterik gabe, esaldi baten lehen hitza denean.

4. Mapaketa

Egiturak sartzten den informazioa mapatzearen bidez gauzatzen dira. Informazioa koherentea bada egituraren oinarria eratzen duenarekin, mapatu egingo da, eta geruzaz geruza pilatuko da, eta bigarren mailako egitura berriak eraikiko dira norabide berean, luzakinak balira bezala. Zergatik gertatzen da hori? SBFren arabera, egiturak nodoz osatuta daude, eta hauek kanpo-estimuluen bidez aktibatzen dira. Memoria-nodoen hasierako aktibatzeak eratzen du adimen-egituren sorrera. Sarrerako informazioak horri loturiko memoria-nodoak aktibatzen ditu. Hori dela eta, informazio koherentea errazago mapatzen da garatzen diren egituretan. Baina zer da informazio koherentea? Gernsbacherrek dioenez, sarrerako estimuluei koherente deitu ahal izateko, gutxienez lau iturri hauetako bat eduki behar dute:

1. Erreferentziala. Bi esaldi baditugu, bigarrena askoz ere azkarrago irakurriko dugu lehen aipatutakoan esandako zerbaiti egiten badio erre-

ferentzia; izan hitz bat edota kontzeptu bat. Koherentzia erreferentziala izenordainen bidez adierazten da maiz⁶.

2. Denborazkoa. Azkarrago irakurtzen dira denbora-tarte berean egiten diren ekintzei buruzko esaldiak, denbora-ardatz desberdinei dagozkienak baino⁷.
3. Kokapenezkoa. Espazio bereko gertakizunei buruzko esaldiak azkarrago irakurtzen dira, espazio-ardatz desberdinetan kokatutakoei buruzkoak baino⁸.
4. Kausazko jarraitutasuna. Kausazko jarraitutasuna duten esaldiak azkarrago irakurtzen dira, ez dutenak baino. UA guztiak ulertzen ari direnaren gaineko ondorio kausalak ateratzen dituzte; hala, jasotako informazioa bat baldin badator ondorio horrekin, askoz hobeto ulertzen da⁹.

SBFren teoriaren arabera, informazio koherentea aurrez ezarritako adimenez egituretan mapatzen da. Baina zerk gidatzen du UA prozesu horretan? Sarrerako informazioa koherentea den edo ez bereizteko, UAk hainbat jarraibide erabiltzen ditu, aurrez emandako koherenziaren definizioari lotuta daudenak. Hau honela, koherentzia, erreferentziakidetasuna edo jarraitutasuna eduki behar du. UAk jarraibide horien arabera informazioa bestelako informaziotik bereizteko, ingurunearekin eta hizkuntzarekin elkarreraginez ikasi behar du.

Gidatzeko beste modu bati Anafora Kontzeptuala deritzaio¹⁰. Alegia, izenordainen eragina gehiago zor zaio numero semantikoari gramatikalari baino. Hiru egoera diskurtsibotan erabiltzen da (Gernsbacher, 1997: 281):

1. Objektu edo gertakari askori erreferentzia egitea.¹¹
2. Mota generikokoak¹².
3. Substantibo kolektiboak¹³.

Anafora kontzeptuala ingelesez betetzen da, bai amerikarrear, bai britainiarrear, baita espainieran ere.

Aipatutako bi gida-mekanismoez gain, mapaketa-prozesua osatzeko, UAk bere ezagutza espaziozko, denborazko eta kokapenezko harremanetan oinarritzen duela ikusiko dugu. Esaterako, testu batean esaten bada protagonistak kilometro bat egin behar duela oinez dendara iristeko, eta testuaren amaieran iristeko gutxi falta zaiola esaten badugu, UAk ondorioztatzen du dendatik metro gutxira dagoela, jakin badakielako kilometroa metroz osatuta dagoela; asko/gutxi harremana egiten du, 1.000 metro horien arabera. Ezagutza horrek laguntzen dio mapaketa-prozesuan.

Azkenik, gertakarien ondorio emozionalen gaineko ezagutza ere lagungarria da mapaketa-prozesurako¹⁴.

Horrenbestez, dagoeneko ikusia dugu UAk oinarriak ezartzen dituela, jasotzen duen informazio koherentea egituratzeko. Baina koherentea ez bada? Orduan, hirugarren mekanismoa gauzatzen da: Desplazamendua.

5. Desplazamendua

Jasotako informazioa ez denean koherentea edo ez denean hain koherentea lehenagoko egituretan dagoenarekin, egitura desplazatu egiten da, oinarri berri bat ezartzeko. Aldaketa dakarren informazio-sarrerak beste memoria-nodo batzuk aktibatzen ditu, oinarria eratzen dutenak hain zuzen ere. Prozesu hori dela eta, denbora luzeagoa behar izaten da ulertzeko.

Norberaren ulermenaren eta motibazioaren helburuen mende dago desplazatzeko eta oinarri berriak garatzeko joera. Esanahia dela eta, irakurtzeko motibazioa txikiagoa denean, desplazamendua ez da hain argia (Gernsbacher, 1997: 288).

Orain arte ikusitakoaren arabera, UAek ulermenaren oinarriak ezartzen dituzte, eta, ondoren, oinarrietan sartzen den informazioa mapatzen dute, koherentea den edo ez ikusteko. Horrela, egiturak garatzen dituzte, salbu eta koherentea ez denean; orduan, egitura horiek desplazatu eta oinarri berriak ezartzen baitituzte. Era berean, esan dugunaren arabera, egitura horien adreiluak dira memoria-nodoak. Bada, azter ditzagun xehetasun gehiagoz.

6. Nodoak

Gernsbacher irakaslearen hitzetan:

«The building blocks of these mental structures are memory nodes. Memory nodes are activated by incoming stimuli» (Gernsbacher, 1997: 267).

Hau da, nodoak memoriak osatuta daude eta aktibatu egin daitezke. Ikusi dugunaren arabera, aktibatzea sarrerako informazioa koherentea bada gertatzen da. Nodoak taldekatu egiten dira, eta sortaka aktibatzen dira, egituren oinarriak estaltzen dituzten geruzak sorraraziz.

Memoria-nodoek lehenik era antolatuan gordetako informazioa irudikatzen dute, diseinu edo txantilo baten gisara, zeina hitz, esaldi, perpaus edo pasarte baten esanahia irudikatuz gorde ahal izan den. Nodo horiek aktibatuta daudenean, beren informazioa ulertzeko erabil daitezke, eta urte batzuk lehenago edo une batzuk lehenago ikasitakoa izan daiteke; adibidez, haurtzaroan ikasitako izenordainen sistema.

Nodo-sorta bat aktibatzen denean, prozesu-seinaleak transmititzen ditu, beste nodo batzuen aktibatzea¹⁵ areagotzeko edo ezabatzeke. Bestela esanda, memoria-nodoak aktibatzea bi mekanismoren mende dago.

Irudikatzen den informazioa egiturarentzat beharrezkoa denean, memoria-nodoen sorta bat areagotzen dela esango dugu; aitzitik, beharrezkoa ez bada, sorta hori ezabatua dagoela esango dugu.

Ezabatzeko mekanismoa funtsezkoa da, ulermena behar bezalakoa izan dadin; izan ere, jasotako informazioa bereiziko ez bagenu, ezinezkoa litzai-guke ezertan fokalizatzea¹⁶.

Mekanismo horiek ez dagozkio berariaz mintzamenari, mekanismo kognitibo orokorrak direlako, eta erabakigarriak dira ulermen egokia izateko.

Norbaitek lehendabizikoz irakurtzen edo entzuten duenean hitz bat, balizko esanahiak aktibatzen dira, informazio lexikalak, semantikoak eta sintaktikoak nahiz bestelako informazio-iturriek baldintzatuta. Azkenik, esanahi bat nagusitzen da, eta adimen-egitura garatzaileetara gehitzen da. Esanahi bat besteei nagusitzea dakarren mekanismoa da Ezabatzea; alegia, mekanismo garrantzitsuena da, esanahi egokiena “sintonizatzea” ahalbidetzen baitu. Norbanakoak zuzenak ez diren esanahiak baztertzen ditu. Baten bat baztertzen ez badu, arrazoa da testuinguruak esanahi bat baino gehiago izateko aukera ematen duela.

Ezabatzeko eta areagotzeko mekanismoak lau irizpidek arautzen dituzte:

1. Ezabatzeko mekanismoak nodoak aktibatzea galarazten du.
2. Ezabatzeko eta areagotzeko seinaleak memoria-nodoek igorritako aktibatze-indarraren arabera transmititzen dira.
3. Ezabatzeko eta areagotzeko mekanismoak mekanismo kognitibo orokorrak dira.
4. Bi mekanismoak bereizi egin daitezke.

Laburbilduz: giza ulermena adimen-egituretan oinarritzen da. Jasotako informazioa, prozesu kognitibo batzuek bahetuta, koherentea bada, memoria-nodoak aktibatu egiten dira, eta aipatutako adimen-egiturak eraikitzen dituzte. Esandakoa gizakiari aplikatuta, esan behar guke guztiek dutela ulertzeko modu bera, baina ez da horrela. Jakin badakigu nork bere ulermen-gaitasuna duela. Azter dezagun xehetasun handiagoz.

7. Banakoen desberdintasunak SBFn

Idatzizko hizkuntzaren ulermen-gaitasun ona duten maila aurreratuko helduek maila bertsuko ulermen-gaitasuna dute, ahozko hizkuntzari dagokionez; hori dela eta, SBFren arabera, prozesu eta mekanismo orokorrak dira hizkuntza-ulermenean parte hartzen duten prozesuetako eta mekanismoetako asko. Horrenbestez, ezin zaio egotzi hizkuntzari helduek ulermen-gaitasun desberdinak izatea; izan ere, adimen-irudikapen koherenteak eraikitze helduen gaitasuna aldatu egiten da norbanako batetik bestera, irudikapenok zein motatakoak diren inporta gabe.

Horrenbestez, egokiagoa da markatzaile bat izendatzea ulertzeko gaitasuna irudikatze. Ulertzeko Trebetasun Orokorra deituko diogu¹⁷, UTO aurrerantzean. Markatzaile horren bidez, entzunezko edo idatzizko testueta-ko informazioaren atzitze eskasa adierazten da; C.A. Perfettik aurkitu zuen,

eta Gernsbacherrek ikusizko informazioari ere aplikatzen dio (Gernsbacher, 1990: 432). Oro har, UAek duela gutxi ulertutako informazioa modu kas-karrean atzitzen dute, are okerrago azaleko informazioa denean. Hau da, norbanako batek trebetasun eskasa badu idatzizko edo ahozko testu bat ulertzeko, era berean ez du nahikoa gaitasunik izango ikusizko testu bat ulertzeko.

UTO honela azaltzen da: norbanako horiek maizegi desplazatzen dituzte egitureak, eta ez dute behar bestetan mapatzen sarrerako informazioa egituretan edo egitura berrietan; hau da, egitura berriak eraikitzen dituzte ia etengabe. Ezabatzeko sistemak eraginkortasun txikia izateari zor zaio hori guztia; garatzen ari den egiturearentzat garrantzi gutxiagokoa edo desegokia den informazioak aktibatuta jarraitzen du, eta, ezin denez inongo egituretan mapatu, egitura berriak eraikitzen dira.

Ondorioz, ulertzeko trebetasun eskasa duenak ez daki testuinguruaren arabera desegokiak diren hitz baten esanahiak baztertzen.

Gernsbacher irakaslearen arabera, honako hauek dira ulertzeko gaitasun txikiagoa duten norbanakoek gaizkien ezabatzen dituzten hiru informazio-motak:

1. Homofono okerrak.
2. “Ohikoak diren baina ez dauden” objektuak aktibatzea¹⁸.
3. Modalitateen bitartezko informazioa (irudi gainjarrirei edo irudiz inguraturiko hitzei jaramonik ez egitea).

Orain arte, Ezabatzeari buruz jardun dugu, baina ulertzeko trebetasun txikiagoa duten norbanakoek informazio hutsala behar bezala ez ezabatzeak ez du esanahi testuinguruaren arabera egokia den informazioa areagotzeko gai ez direnik; izan ere, ulertzeko gaitasun handiagoa dutenak baino hobek izan daitezke zeregin horretan. Horrek agerian uzten du bi mekanismo horiek bereizi egin daitezkeela. Esaterako, ez dira besteak bezain onak hitz ambiguo baten esanahi okerrak baztertzen, nahiz eta jakin badakiten zein den funtsezko informazioa. (Gernsbacher, 1995: 303).

Era berean, irakasleak ikertutakoaren arabera, ulertzeko trebetasun txikiagoa duten norbanakoek azaleko informazio gehiago galtzen dute, eta berdin dio testua ahozkoa, idatzizkoa edo hitzezko estimulurik gabea den (Gernsbacher, 1995: 353). Gaitasun gutxiagoko UAek egitura gehiegi desplazatzen dutelako gertatzen da hori Gernsbacherren ustez, eta bi arrazoi ematen ditu:

Lehena, UA horiek egituretan zentzuzko informazioa mapatzeko arazoak dituztela; hau da, garatzen ari den egituretan nodoak utzi beharrean, gehiegitan desplazatzen dute egitura, berri bati ekiteko. Balizko bigarren arrazoia, agian seinaleak prozesatzeko zailtasunak izango dituztela; informazio garrantzitsua areagotzen dute, eta azalekoa ezabatzen (Gernsbacher, 1985: 354).

8. Ondorioa

The Structure-Building Framework: What It is, What it might also be, and why artikuluan (Gernsbacher, 1995), irakasleak bere buruari galdetzen dio UAen kontrolpean ote dauden prozesu eta mekanismo kognitibo horiek. Honakoa dio:

«Whether these cognitive processes and mechanisms are automatic or under comprehenders' control is an empirical question, with a theoretically and practically important answer» (Gernsbacher, 1995: 295).

Irakasleak galdera egin bai, baina ez du erantzunik ematen. Horretan datza teoria honetan aurrera egiteko eta irakaskuntzan aplikatzeko gakoa. Zein da ikasleei ulertzen irakasteko bidea?

Egun, azterlan asko aurkituko ditugu irakurtzea idatzizko hizkiei hotsa ematea baino gehiago dela diotenak. Daniel Cassanyk dioenez:

«(...) *Irakurtzea ulertzea da*. Ulertzeko, ezinbestekoa da hainbat adimen-trebetasun edo prozesu *kognitibo* garatzea: idatzi batek esango duena aurreratzea, gure aurretiazko ezagutzak ematea, hipotesiak egin eta egiaztatzea, inferentziak osatzea iradoki besterik egiten ez dena ulertzeko, adiera bat erakitzea, etab.» (Cassany, 2006: 21)¹⁹.

Adimen-trebetasun horiek irakurraldi bakoitzean erabiltzen dira, ulertzea baita helburua, eta, esan dugun bezala, ez dagoelako testu-lengoiaren gaineko ulermen bakar bat, baizik eta Gaitasun Kognitibo Orokor bat. Aurreko aipamena ulermen osora hedatzen badugu, ulertzen ikasteko, “adimen-trebetasun” batzuk garatu behar dira. Alabaina, jakinaren gainean garatu daitezke?

Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares (Jorba, Gómez eta Prats, 2000) liburuan, egileek proposatzen dute modu bat irakurketan eta idatzizko testuen gaineko ikasleen ulermenean eragiten duten trebetasun kognitiboak garatzeko, irakaskuntzako esparru guztien arteko negoziazioaren, el-karrizketaren eta ekinbide solidarioaren bitartez. Erreferentzia hau aintzat hartuta, gaitasun kognitiboak hobetu daitezke.

Azkenik, amaiera gisa, SBFren teoriaren arabera, giza ulermena osatua dago ahozko, idatzizko eta ikusizko testuetan erabiltzen diren mekanismo eta prozesu kognitiboz. Badakigu trebetasun kognitiboak landu daitezkeela, hobereana lortzeko. Bestalde, irakasleei dagokie hobekuntza hori eragitea, ikasleekin modu solidarioan jardutea prozesu horretan eta irakaskuntzaren esparru guztietara hedatzea; izan ere, ulertzeko prozesuan ikusmenak eta entzumenak parte hartzen badute, ulermenean eragin daiteke musika, artea eta literatura erabiliz, baina baita ezagutzaren gainerako esparruak baliatuta ere, hala nola fisika, kimika, matematika, gizarte-zientziak, etab. Pablo Riosen hitzetan:

«Irakaskuntzaren ikuspegi kognitiboaren barruan, frogatua dago esku-hartze egoki batek subjektuaren eredu kognitiboa aldatzea egiaz eragin dezakeela, estrategia kognitiboetan trebatuz eta bere adimen-prozesuen gaineko gogoeta eta kontzientzia hartzea sustatzearen bidez» (Ríos, 1991: 276).

Alegia, metakognizioaz eta bere estrategiez ari da. SBFren teorian, uste dut bi une besterik ez daudela irakasleak esku har dezan: nodoetan informazioa pilatzean eta Ezabatzea hobetzean. Alabaina, horiek lantzeko, egituraren kontzeptua gehiago hedatu behar da, eta makroegitura bat eduki; gizakia ez da isolatua bizi, gizarte baten parte da, eta gizarteak gizakiaren mundu-ikuskerara eta munduaren ulermenaren baldintzatzen ditu. Cassanyk dioenez:

«Oso garrantzitsua da ulermenaren kognizio-trebetasunez dakiguna. Egiazko irakurmen adituaren gaineko deskribapen zehatzak ematen ditu. Gure adimenaren funtzionamendua azaltzen du, ulermenari dagokionez; alegia, zer-nola proposatzen ditugun hipotesiak eta egiten ditugun inferentziak. Datu empirikoak eta xehetasunez beteak eskaintzen ditu, baita teoria sendoak ere. Baina gutxi edo ezer ez diosku osagai soziokulturalaz, irakurketak testuinguruaren arabera har ditzaketen moduez (...)» (Cassany, 2006: 23).

UAK kognizio-prozesu horiek trebatu behar ditu mintzamenak parte hartzen duen egoera guztietan, ikasgelan eta irakaslearekin, azken honen egitekoa funtsezkoa delako. Horrela, definizioz, makroegitura bat txertatzen ari gara, gelakideak, irakaslea, etab. Izan ere, testuinguru horretan landu beharko litzateke ezabatze gaitasuna; testu, esapide edo irudi bateko informaziorik garrantzitsuena nabarmentzen trebatuz ikaslea. Bestela esanda, UAren “irudimena” aberasten trebatu behar da, Vigotskik irudi honi emandako zentzuan:

«Irudimenaren jardun sortzaileak lotura zuzena du gizakiak pilatutako esperientziaren aberastasunarekin eta aniztasunarekin, esperientzia hori delako eraikinak sortzeko fantasiak darabilen materiala. Giza esperientzia zenbat eta aberatsago izan, orduan eta oparoagoa izango da irudimenak erabilgarri duen materiala» (Vigotski, 2007: 17).

Horrek guztiak informazioa eskuratzeko unera garamatza; izan ere, memoria-nodoetan zenbat eta informazio aberatsagoa eta anitzagoa pilatu, orduan eta hobeak izango dira ulertzeko prozesua eta esanahiaren sorrera, UA dagokion tradizio soziokulturalean modu egokian txertatuz.

Bikaina da ulertzeko prozesuaren gainean Gernsbacherrek egindako azterketa, baina hutsal eta indarririk gabe geratzen da, baldin eta ekintzarik gabe eta norbanakoa makroegituretan txertatzea ez badakar. Bi ikuspegi bateratuta —hain zuzen ere, SBF eta giza jarduera psikologikoa kulturaren eta el-

karreragin sozialen arabera aztertzeko Vigotskiren ideia bateratuta—, hezkuntza-tresna indartsu bat izango dugu eskura, zeren eta ulermena landu baitaiteke ikusizko, entzunezko eta idatzizko esparruetatik, hala esparruok bereizita, nola aldi berean denak batera erabilia. Azken batean, hizkuntza nahiz mintzamina erabiltzen diren eta hedabideekin elkarreragiten den egoera guztietan landu ahal izango dira.

Ulermenaren kontzeptu hau ere bigarren hizkuntzen irakaskuntzan aplikatu daiteke. Hortaz, UAK Kognizio-gaitasun Orokor bakarra baldin badu ulertzeko, horrek esan nahi du hizkuntza ulertzeko gaitasun bera duela, edo zer hizkuntza dela ere, kodea besterik ez baita aldatzen. Azalekoa eman lezake baieztapen horrek, baina egiazkoa da; onartuz gero, Transferitu ordeztu, Eskuratu esan beharko genuke. Catherine Valterrek dioenez:

«I propose that *transfer* is a misleading metaphor, and that it is better to speak of *access* to an already existing, non-linguistic skill.» »This argument is based on Gernsbacher's Structure Building Framework» (Walter, 2007: 15).

Linguistikoa ez den gaitasun hori norbanako bakoitzaren UTO da, hain zuzen ere. Amaitzeaz nagoen ikerlana hain laburra izaki, zaila da transferitzea edo eskuratzeko esan behar den zehaztea; etorkizuneko ikerlanen abiapuntu gisa besterik ez dut aipatu. Hori bai, argi dago, ikasle batek ama-hizkuntzan ulertzeko zailtasunak baditu, arazoak izango dituela hizkuntza arrotzak ikasteko. Horrenbestez, irakasleen lana solidarioa izan behar da, hizketa-egintza guztietan ikaslearen gaitasun kognitiboak garatzeko, kognizio-egitura egokirik gabe, ikasleak nekez egingo duelako aurrera. Nire iritzian, Vigotskik ondo baino hobeto adierazi zuen ideia hori *Garapen Hurbileko Eremuan*; gelakideen eta irakaslearen laguntza, elkarreragina eta gidaritzak jaso gabe, ikasleak ezingo du bere ahalmena guztiz garatu, ez ama-hizkuntzan, ez gerora ikasi nahi ditzakeenetan.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Oharrak

1. Gernsbacherren terminologia: *Laying a foundation* (Gernsbacher, 1995: 289).
2. Gernsbacherren terminologia: *The mapping* (Gernsbacher, 1995: 289)
3. *The Shifting* (Gernsbacher, 1995:289)
4. *The advantage of First Mention* (Gernsbacher, 1997: 273)
5. Esaterako, «*Tina beat Lisa in the state tennis match*» (Gernsbacher, 1997: 273) esaldian, UA bati galdetuz gero nork irabazi zuen partida, Tina erantzungo du zalantzarik egin gabe, baina nork galdu zuen galdetuz gero, denbora gehiago beharko du erantzuteko.
6. Azkarrago irakurriko dugu «*The beer was warm*», «*We got some beer out of the trunk*» esaldiaren ondoren datorrean, «*We checked the picnic supplies*» esaldiaren ondoren datorrean baino. (Gernsbacher, 1997: 269)
7. Jatetxe bateko otorduaz ari garela, «*Ten minutes later*» esaldia azkarrago irakurriko dugu «*Ten days later*» baino (Gernsbacher, 1997: 270).
8. Narratzailea egongela batean dagoela, «*The door opened and John come into the living room*» ikuspegia duen esaldia azkarrago irakurriko da, beste ikuspegi bat duen «*The door opened, and John went into the living room*» esaldia baino. (Gernsbacher, 1997: 270)
9. «*The next day, Joey's body was covered in bruises*» esaldia azkarrago irakurriko da, baldin eta honen atzetik badator: «*Joey's big brother punched him again and again*». Astiroago irakurriko da, ordea, «*Joey went to a neighbor's house to play*» esaldia- ren ondoren datorrean. (Gernsbacher, 1997: 270)
10. «*This phenomenon is often called conceptual anaphora (...) since pronoun agreement is influenced by conceptual rather than grammatical number*» (Onishi, 2002: 17). Esaterako, honako esaldi hau badugu: «*Last night we went to hear a new jazz band*», UAk azkarrago irakurriko ondorengo «*They played for nearly five hours*» esaldia, beste hau baino: «*It played for nearly five hours*» (Onishi, 2002: 17). Edota, esaldia hau bada: «*I need a plate*», UAk azkarrago irakurriko du «*Where do you keep them?*» esaldia, beste hau baino: «*Where do you keep it?*» (Gernsbacher, 1997: 281)
11. «*Would you get me a »«paper towel?» «They're»« in the kitchen»* (Gernsbacher, 1997: 280).
12. «*My mother's always bugging me to wear »«a dress». «She thinks I look good »«in them»«, but I don't».* (Gernsbacher, 1997: 280).
13. «*The substitute teacher begged the class to stop misbehaving.»« »«But they didn't pay any attention to her».* (Gernsbacher, 1997: 280)
14. Norbaiti testu bat aurkeztu eta ondorio emozionalen bat ateratzen badu, baina testuaren jarraipena ez badator bat berak ateratako ondorioarekin, gehiago kostako zaio irakurtzea. Adibidez: «*One story stated that the protagonist stole money from a store where his best friend worked and later learned that his friend had been fired. Following each story, subjects read a target sentence that contained an emotion word, with either matched the emotional state implied by the story (guilt) or mismatched that emotional state*» (Gernsbacher, 1997: 284)
15. *Enhancement and Suppression* (Gernsbacher, 1995: 267).
16. «*For instance, reading the letter string rows can activate the phonological sequence /roz/, wich can activate the word rose (van Orden, 1987; van Orden, Johnston & Hale, 1988).« »But to correctly understand a homophone (rows), comprehenders must suppress the homophone's alternate forms (rose).« »Comprehenders must also suppress information from other media.« »We read in the presence of background noise, and we conduct conversation in the presence of visual stimuli.« »Comprehenders often experience interference across media» (Gernsbacher, 1997: 271).*
17. *General Comprehension Skill* (Gernsbacher, 1990: 432)
18. *Typical-but-absent objects*. Aipatutako kontzeptua argitzeko, egilearen adibide bat erabiliko dut: «*Reject TRACTOR after viewing a scene compromised of farm versus kitchen objects*» (Gernsbacher, 1997: 293)
19. Egilearen letra etzanak mantendu ditut.

Bibliografía

- Cassany, D. 2006. *Tras la líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Gernsbacher, A. M. 1985. "Surface information loss in comprehension", *Cognitive Psychology*, 17: 324-363.
- Gernsbacher, A. M. 1990. "Investigation Differences in General Comprehension Skill", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 16, 3: 430-445.
- Gernsbacher, A. M. 1995. "The Structure-Building Framework: What it is, What it might also be, and Why" Britton, B. K. eta Graessens, A. C. (ed.) *Models of text understanding*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- Gernsbacher, A. M. 1997. "Two decades of Structure Building" Graesser, A. (ed.) *Discourse Processes*, 23, 3. zb. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Jorba, J., Gómez, I, eta Prats, A. (ed.) 2000. *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Onishi, K. H. eta Murphy, G. L. 2002. "Discourse model representation of referential and attributive descriptions", *Language and cognitive processes*, 17 (2): 97-123.
- Ríos, P. 1991. "Metacognición y comprensión de la lectura", Puente, A. (zuz.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Ed. Pirámides S.A.
- Vigotsky, L.S. 1934. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L.S. 2007. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Walter, C. 2007. "First- to second-language reading comprehension: not transfer, but access", *International Journal of Applied Linguistics*, 17-1, Blackwell Publishing Ltd.