

EUSKARAREN IRAKASKUNTZA ETA JABEKUNTZA-IKASKUNTZA ESTRATEGIAK (2-4 URTEKOEK) D-EREDUAN

Maria-Llanos Luque

Gizarte-Psikologia eta Portaera-Zientzen Metodologia saila. EHU-UPV

Helbide elektronikoa: janilukesa@euskalnet.net

1. SARRERA

Hizkuntzaren jabekuntzaren era orok, Vygostkik aipatu zuenez, testuiguru sozialean *euskarri-sistema*, ikaskuntza, eta jabekuntzaren barne prozesuaren arteko ezinbesteko topaketaren menpe daude (Bruner, 1981, 1984). Hori dela eta, ekintza linguistikoa gizarte-ekintza mota bat da, honela hizkuntzaren garapenak elkarrekintzaren garapenarekin, sozializazio prozesuekin elkartasun estua izango luke (Diez.Itza, 1992).

Bruner-en ekarpen teorikoarekin jarraituz, gai honetan oinarritzko kontzeptu bi bereizten dira: elkar-arreta eta elkar-ekintza, bi kontzeptu hauek *formatoetan* integratzen dira. Ezagutza mota guztietan, baita linguistikoa ere, haurra prestatzeko erabiltzen diren elkarrekintzaren komunikazio-ohitura iraupentsu eta ziklikoak definiturikoak. *Formatoak* eratzen diren baldintza egokienak hauek dira: elkarrekintzaren mekanismoekin jokatzeko, komunikazioan sartzeko aurrejoera haurraren partez, eta aldi berean, helduaren abildadea haurrak egindako ekintza guztiei intenzionalitatea egozteko.

Gizarte-elkarrekintza hizkuntzaren jabekuntza eta garapena azaltzeko funtsezko atala denez, hizkuntzaren garapenaren ikerkuntzak gaita-

sun indibidualen neurketan ezezik hizketa-elkarrekintzaren behaketan ere oinarritu beharko litzateke. Hizkuntzaren garapenean oinarritzko determinatzaile sozial eta pragmatikoei parte hartzen dute, zeren eta ez bakarrik egitura linguistikoen jabekuntzari, erabilera linguistikoen aspektuei eta garapen komunikatiboen prozesuei ere bai baitoazkie. Hori dela eta, egungo ikerketek elkarrekintza komunikatiboen *kalitatean* arreta jarri beharko dute.

Abildade metalinguistikoek hizkuntzen irakaskuntza/jabekuntza-ikaskuntza prozesuan erabilitako estrategia komunikatiboei harreman estua dute. Abildade *Metalinguistikoaren Eredua* (Lyon 1996) bi prozesu bereizten ditu: lehenengoa hizkuntzan fokalizatua, *metalingual knowledge*, hizkuntza eta beren arauen ezagutza; bigarrena testuinguruan fokalizatua, *metapragmatic knowledge*, hizkuntza erabiliz helburu desberdinak burutzeko ezagutzen datza.

Hizkuntza errealitatearen irudikapena da; berariazko eta besteen hizkuntzari buruz hitz egin dezaketenean, haurrek abildade metalinguistiko batzuk omen dituzte. Abildade pragmatikoa abildade linguistikoarekin batera hazten da. Abildade mota hauetatik, ezagutza linguistiko eta abildade metapragmatikoak banatuta garatzen dira; abildade metalinguistikoak guzti horiek barnebiltzen ditu. Lyon-en ustez eredu hau elebitasun abildadeekin oso lotuta dago, esandako abildadeen garapen goiztiarrak bideratuko duela abildade metalinguistikoaren garapen goiztiarra ere ziurtatuz. Abildade metalinguistikoak bigarren hizkuntzaren irakaskuntza/jabekuntza-ikaskuntzaren (2H-IJI) prozesuan oso garrantzitsuak dira, atzera-elikatze funtzioa baitute: haurren arreta fokalizatzen dute, estrategi komunikatiboen erabilpena, bai ikasleen bai irakasleen partez faboratuz; aipaturiko jabekuntzaren aurrerapenak arreta-foko berriak sortuko ditu, berriro esandako zikloa hasiz.

Input Teorietatik, MacLaughlin-ek (1982) *Monitor Model* proposatzen du. Eredu hau komunikazio naturalaren testuinguruan gertatutako interakzio esanguratsuetatik azaltzen da. Mintzamenak sistema jabetuaren *output*-a desarautzeko erabilitako ikaskuntza, kontziente duen jabetze-sistemarekin baliatuz hasten da. Haurrak, kanpoko inpresio eta barne-sistemen elkarreragin jarraia bitartez, *eskema-multzoa* eraikitzen du, hau da, hurbiltze-sistemak edo hizkuntzartekoak, funtzionamendu linguistikoaren maila guztietan. Irakasleak, era berean, ikaslea egoera komunikatibo esanguratsuetan sartzeko asmoz, haurren gaitasun linguistikoaren kontrolatua, intuitiboa, edo deliberatua den moldatze-estrategia espezifikotik oinarritutako estrategia komunikatibo batzuk erabiltzen ditu (Diez-Itza, 1992).

Hizketaren feedback-a irakasleek ikasleen mezua zehazteko, ulertzeko, eta 2H irakasteko baliatzen duten jarraibide komunikatibo edo egokitze interakzionalenetariko bat da. Egokitze hauek hizketaren konplexutasunaren aldaketeei lotuta izaten dira.

*Gizarte-elkarrekintza
hizkuntzaren jabekuntza
eta garapena azaltzeko
funtsezko atala denez,
hizkuntzaren garapenaren
ikerkuntzak gaitasun
indibidualen neurketan
ezezik hizketa-
elkarrekintzaren
behaketan ere oinarritu
beharko litzateke. Hori
dela eta, egungo ikerketek
elkarrekintza
komunikatiboen
kalitatean arreta jarri
beharko dute.*

Hizketaren feedback-a irakasleek ikasleen mezua zehazteko, ulertzeko, eta 2H irakasteko baliatzen duten jarraibide komunikatibo edo egokitze interakzionalenatariko bat da. Egokitze hauek hizketaren konplexutasunaren aldaketeei lotuta izaten dira.

Arnau-k (1991), autore desberdin batzuk iturritzat hartuz, irakasleen feedback-estrategien kategorizazio bat aurkezten du:

—Long-engan (1983) oinarritutako estrategiak: *errepikapena* (ikasleak 2Hn esandakoa osoa edo zati bat errepikatzen du), *luzapena* (ikaslearen kode sinplifikatuan faltan dauden zati linguistikoak osatzen ditu), *kontrolak*: a) *kodearen argitalpena* (2Hn ez esandakoa errepikarazten dio, 2Hn produkzio zuzena bideratuz), b) *kodearen baieztapena* (goranzko entonazioaz, ikasleak aurretik esandakoa, osoaren edo zati baten errepikapena, ondo ulertu duen ziurtatzeko, ez esangura arakatzeko helburuz, mezuaren forma arakatzuz baizik).

—Moerk-engan oinarritutako estrategiak (Rondal, 1988): *kateamendua* (berariazko eta haurrak esandako atal linguistikoak adierazpenean sartzea; esangura ikuspuntutik haurraren adierazpena erabatekoa izan behar da), *konbinatua*, *iraunkortasuna* (haurrak emandako eredia behin baino gehiagotan errepikatzen du, eredu horren zati bat edo osoa azpimarratzeko), *ezeztatu* (feedback negatiboa, haurrari esandakoa zuzena ez dela jakinarazten dio), *ebaluaketa positiboa* (feedback positiboa, haurrari esandakoa zuzena izan dela jakinarazten dio).

—Chaudron-engan (1988) oinarritutako estrategiak: *sorrazazi* (haurrak esandako ez-oso, esanguraren ikuspuntutik, osatzen du edo esan ezin duen atal lexiko bat ekartzen dio), *zuzenketa* (edozein akats mota duen edozein esaldiren zuzenketarekin, errepikapena) eta *erraizun metalinguistikoa* (kodearen gaineko hizketa).

—Ellis-engan (1985) oinarritutako estrategiak: *konponketa* (laguntza pedagogikoaren estrategiak, haurrak eskaturiko esangura ematen ez duenean), *ordezkatu* (haurrak esangura egokia ematen ez duenean falta zaion informazioa adierazten dio) eta *onartu* (haurraren esangura desagokia enoratzen edo onartzen du).

—Berak lantzeko estrategiak: *erreformulatu* (haurrak esandakoa hartzen du, baina hainbat aldaketa sartuz), *ereduz adierazi* (haurrak arau gramatikal bat egiazta dezan eredu desberdin batzuk adierazten dizkio), eta *aldatzea* (haurrak esandakoaren esangura aldatu barik, ereduaren bertsio bat baino gehiago aurkezten dizkio).

Arnau-ren (1991) eredu teoriko eta metodologikoan oinarrituta, Sotés-ek (1993) D ereduan 3 urteko gela batean gertatutako elkarrekintza-prozesuak aztertzen ditu. Ikerketarako hiru arlo nagusi bereiz ditzakegu: hiltzaldia eta hizketa-analisia, irakaslearen estrategiak, eta ikasleen estrategiak. Ondorioek baieztatzen dute irakasleak, ikasleen erantzunaren aurrean, feedback taktikoa erabiltzen duela. Hau da, ikasleak erantzun desagokia ematen duenean, irakasleak onartu edo erantzun zuzena ematen dio ordezkatzuz edo konponduz. Sotés-ek (1995) *Elkarrekintzaren Hipotesia* aipatzen du; hipotesi honek *input* ulergarriaren garrantzia azpimarratzen du eta esanguraren negoziazioa sarriagoa da ikaslea feedback-a

emateko gai denean. Beraz, hipotesi honek bai ikaslearen produkzioa, *output*-a, bai irakaslearen *input*-a kontuan hartzen ditu.

Zabaletak (1995), murgiltze goiztiarraren egoeretan aipaturiko ikerketa bezala, komunikazioa 2Hn indartzeko eta orokortzeko hainbat estrategia aurkitzen ditu. 1Hren erabilera 2Hn lortzeko eta bideratzeko estrategietariko batzuk hauek dira: *errepikapena*, *kodearen argitalpena*, *eredua*, *errazun metalinguistikoa*, *kodearen zuzenketa esplizitua*, *feedback* eza.

Orokorrean, haurra 1Hn mintzatzen denean, kodeak nahasten edo 2Hn hitz egitean akatsak egiten dituenen, irakasleak *feedback* zuzengarria oinarritutako estrategiak maneiatzen ditu. Zuzenketari dagokionez, esan beharra dago, maizegi erabiltzen baldin bada 2Hrekiko norberestimazio devaluatua, baita komunikazioaren eta ikaskuntzaren edukinaren etenaldi jarraia ere sor ditzakeela (Met & Lorenz 1997, Baker 2001); hone-la, *feedback* zuzengarria une eta egoera egokietan eta, aldi berean, era positiboan aplikatu beharko litzateke.

Ikerketa-testuinguru honetan, irakasle-ikasle *feedback* komunikatiboan, akatsen zuzenketaren efektibotasuna ere aztertu da (Lyster, 1998a, 1998b). Irakasleek erabilitako 6 *feedback* mota aurkitu zituzten:

—Zuzenketa esplizitua (7%): adierazpen desegokia ordezkatzeko du, zuzenki egin ez duela jakinaraziz.

—Erreformulazioa (55%): inplizituki, hauraren adierazpena erreformatzen du akatsa izan ezik.

—Argitalpena eskatu (11%): zeharkako esaldiez baliatuz “ez dut ulertzen”, “bai?” ..., ikasleari errepikapen zuzena edo erreformulazioa eskatzen dio.

—Pista metalinguistikoa (8%): irakasleak, erantzun zuzena esplizituki eskaini barik, erantzun zuzenaren gainean aipatzen, informatzen, edo galdetzen dio.

—Sorrarazpena (14%): irakasleak ikasleari erantzun zuzena sorrazten dio galdera zuzenak erabiliz (“nola esango zenuke euskaraz?”, “hau da...?”) edo erreformulazioa eskatuz.

—Errepikapena (5%): esaldi desegoki isolatua errepikatzen du, entonazioa erabiliz, akatsa azpimarratzeko.

Zuzenketa hauen eraginkortasuna aztertu zuten. Erreformulazioena %31 izan zen, zuzenketa esplizituena %50, eta pista metalinguistikoak eta, batez ere, sorrazpena *feedback*-a izan ziren mota eraginkorrenak.

Laburbilduz, aipaturiko sei tekniken artean erantzun zuzena eskaintzen ez dutenak lau izanda ere, hauek haurra konponketa gehiago egitera, bai bereak bai ikaskideenak, bultzatzen duela ondorioztatu genezake. Beraz, *Output Teoria* (Swain, 1993, 1995, 1998) aintzakotzat hartuz, irakasleak ikasleei 2Hren ikaskuntzan erantzukizun aktiboagoa harrarazten die, jatorrizko hitzunen autonomia antzekorantz bideratuz.

Azken ondorio hauek ‘*negotiation of form*’ (Cenoz & Genesee, 1998) kontzeptuarekin erlazionaturik daude. Formaren negoziazioa 2Hren

Aipaturiko sei tekniken artean erantzun zuzena eskaintzen ez dutenak lau izanda ere, hauek haurra konponketa gehiago egitera, bai bereak bai ikaskideenak, bultzatzen duela ondorioztatu genezake. Beraz, Output Teoria (Swain, 1993, 1995, 1998) aintzakotzat hartuz, irakasleak ikasleei 2Hren ikaskuntzan erantzukizun aktiboagoa harrarazten die, jatorrizko hitzunen autonomia antzekorantz bideratuz.

Ikerketa honetan egiaztatu nahi ditugu D ereduan 2 urtetatik eskolatutako haurren gaitasun metalinguistikoen jabetze goiztiarra, eta jabetze honek (bai irakasleek bai ikasleek erabilitakoa hizkuntza orokorra eta bereziki euskararen jabekuntza errazteko) estrategia komunikatiboen erabilpena faboratzen duela. Horrez gain, zuzenketari dagokionez, bapateko egoeratan erabiltzeko erak eta eraginkortasuna ere aztertuko ditugu.

ikaskuntzarako onuragarria izan daiteke. Haurrak bere *output* ez zuzena berriro aztertu eta aldatu egin beharko du, bereganatuko duen hizkuntzari buruzko hipotesi berriak saiaturaz. Honela, funtzio dinamikoagoa eta didaktikagoa egozten zaio; funtzio zuzentzailea ezezik, hizkuntzari buruzko informazio garrantzitsua emateko edo sorrarazteko funtzioa ere badu. Hau da, formaren negoziazioa interakzio mamitsuetan hizkuntzari buruzko informazio esanguratsu eta errazgarriaren hornidura da. Euskarri linguistikoz hornitzen du eta 2Hko ikasleei zalantza gutxitzen die.

Swain-ek *output*-ak dituen 3 funtzio bereiztu zituen:

1) “noticing”, 2H mintzatzeak arazo linguistikoa batzuk kontzienteki birrezagutzera bultzatzen dezake. Honek 2Hn *input* esanguratsuari arreta jartzera bideratu ahal du; era berean, ikaslearentzat ezagupen linguistikoa berria edo edukitako ezagupenak sendatzeko ahalmena duten prozesu kognitiboak sortu ahal izango ditu. (Swain & Lapkin 1995, in Swain 1998).

2) “Hypothesis formation and testing”, ikasleek beraien *output*-a egitura linguistikoa berriak probatzeko modu bezala, edo hizkuntza berria zabaltzeko behar komunikatiboak betetzearren erabil dezakete. Kanpoko feedback berehalako hau, seguruasko, ikaslearentzat oso baliagarria izango da informazio iturritzat (arazo kognitiboen askatzea).

3) “metatalk”, *output*-ak duen hirugarren funtzioa metalinguistikoa da: ikasleak hizkuntza berezko hizkuntzari buruzko edo solaskideek egindako hizkuntzaren erabileraren ezagutza aipatzeko erabiltzen du.

Hizkuntzaren jabekuntza-ikaskuntza prozesuaren azterketan, *konponketa komunikatiboa* estrategia interesgarrienetarikoa bat da. Parte hartze komunikatiboan jasotako *feedback*-ak haurrari esan duenaren ebaluaketa eta argitalpena eginarazten dio; ondoren, haurrak konponketa berriak saiaturiko ditu. Lyster-ek (1998) lau konponketa mota aurkitu zituen: irakaslearen feedback *errepikapena*; irakaslearen feedback-a esaldi luzeagoan *eranstea*; bere akatsaren *norbere konponketa*, irakasleak eskainitako feedback-ari erantzunez; gelakideari *zuzenketa* irakasleak egindako feedback zuzengarriari erantzunez.

Beste autore batzuek *konponketa komunikatiboa* haur elebidunetan (3 eta 5 urtekoak) aztertu dute (Comeau & Genesee, 2001). Ondorengoak aurkitu zituzten: *itzulpena*, *errepikapena*, *erreformulazioa*, *gaiaren aldaketa*, *bai/ez*, *laguntza eskatzea*, *ebaketaren aldaketa*, *estrategia bat baino gehiagoren konbinazioa*, *keinu egitea*.

Laburbilduz, 2Hren jabekuntza azkar aurreratzen dela ondorioztatu genezake aktiboki erabiltzen denean (elkarrekintzak hasiz, solasalditopikoaren kontrola edukiz), elkarrekintza desberdinetan (sozialak, organizazionalak, irakaskuntzakoak, etab.) eta beste funtzio komunikatibo desberdinetan. Errekurtso linguistikoen erabilpenean ezinbestekoak dira

malgutasuna eta berezkotasuna, hizkuntzarteko sistemaren eraikuntza aurrerakorra lortzeko. Hizkuntzaren erabilera, funtzio komunikatiboen gama zabalean oinarritua, formaren eta funtzioaren arteko elkartasun sareak ekoizteko funtsezkoa da (Arnau, 1998).

Ikerketa honetan egiaztatu nahi ditugu D ereduan 2 urtetatik eskolatutako haurren gaitasun metalinguistikoen jabetze goiztiarra, eta jabetze honek (bai irakasleek bai ikasleek erabilitakoa hizkuntza orokorra eta bereziki euskararen jabekuntza errazteko) estrategia komunikatiboen erabilpena faboratzen duela. Horrez gain, zuzenketari dagokionez, bapateko egoeratan erabiltzeko erak eta eraginkortasuna ere aztertuko ditugu.

Hipotesiak: D ereduak eskaintzen duen testuinguru hezgarriak kontzientzi metalinguistikoaren jabetze goiztiarra eragingo du. Aipaturiko jabetzeak, gelan sortzen den elkarrekintza komunikatiboan, euskararen irakaskuntza-ikaskuntza estrategia mota desberdinen erabilpen ugari ahalbideratuko du.

‘Gela-korro’ egoerak ‘gela-txoko’ egoerak baino euskararen irakaskuntza-ikaskuntzarako estrategien erabilera ugariago eta ezberdinagoak sorraraziko ditu.

Irakaskuntza-ikaskuntza estrategia “zuzenagoek” zeharkakoek baino berehalako eragin txikiagoa lortuko dute. Zuzenketa estrategiak maiz erabiliko dituzte, hala ere, eta berehalako eraginaren proportzioa txikia izango da. Beste estrategia mota ez hain zuzengarriek berehalako eragin proportzio handiagoa lortuko dute.

Kontzientzi metalinguistikoaren jabetze goiztiarrak eta D ereduak eskaintzen duen egoera komunikatiboak hurrek ere ikaskuntza-irakaskuntza estrategiak erabiltzea ahalbideratuko dute.

2. METODOLOGIA

2.1. Lagina

Ikerketa hau (Luque, 2003; Luque & Azurmendi 2000) Durangaldeko (Bizkaia) hiru ikastetxetan burutu zen. Subjektuak, guztira, 38 izan ziren. Denak D ereduan eskolatuak; jatorri linguistikoaren arabera mixtoa da. Laginak, eskolatzeko-adinaren arabera, 2 urteko 22 haur: 11 euskaldun (1H-euskara) eta 11 erdaldun (1H-gaztelania), eta 3 urteko 16 haur: 8 euskaldun eta 8 erdaldun osatzen ditu. D ereduak euskaldunentzat berezko hizkuntza mantentzeko programa da, eta, aldi berean, erdaldunentzat erabateko murgiltze goiztiar programa da.

2.2. Prozedura eta analisisa

Beste hurrekin edota irakaslearekin izandako gelako elkarrekintza komunikatiboan, testuinguru eta jarduera desberdinetan, subjektuen corpus linguistiko zabala lortzeko bideo-grabaketa erabili zen. Grabaketak

Ikerketa hau (Luque, 2003; Luque & Azurmendi 2000) Durangaldeko hiru ikastetxetan burutu zen. Subjektuak, guztira, 38 izan ziren. Denak D ereduan eskolatuak; Laginak, eskolatzeko-adinaren arabera, 2 urteko 22 haur: 11 euskaldun (1H-euskara) eta 11 erdaldun (1H-gaztelania), eta 3 urteko 16 haur: 8 euskaldun eta 8 erdaldun osatzen ditu.

Hizkuntzaren, bereziki euskararen, 2H-IJI prozesuan erabilitako adierazkorrenetariko batzuk aipatzen dira. Asko zuzenketak dira. Beste batzuk, gaitasun linguistikoaren kalitatea hobetzeko, irakaskuntza eta laguntza estrategiak dira. Hirugarren estrategia mota, zeharka edo zuzenean, euskararen (gaztelerarena beharrean) erabilera bultzatzeko erabiltzen dute.

lau aplikaziotan, ikasturte bakoitzaren (95-96 eta 96-97) hasieran eta amaieran, egin ziren. Aplikazio eta gela bakoitzean, elkarren segidako bi goiz osotan grabatu zen.

Traskripzioa CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 2000; <http://childes.psy.cmu.edu>) sistema informatikoaz baliatuz egin dugu. CHILDES *Project*-ek bi programa osatzen ditu:

—CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*): corpus linguistikoaren kodetze arauak. Programa honek, berezko kodetze kodeak baliatzeaz gain, aztertzen ari diren hizkuntzen berezitasunei eta iker-tzailearen helburuei egokitzeko aukera ere eskaintzen du. Programa honek transkripzio arlo erberdinak aurkezten ditu: fonologia, hizketakintza, akatsen analisia, eten eta denboren analisia, analisi morfologikoa.

—CLAN (*Computerized Language Analysis*): programa honek, automatikoki, analisi ugari egiteko aukera eskaintzen du. Analisi hauen artean: maiztasuna, hitzen bilaketa, esaldiaren eta txandaren batz besteko luzera, analisi interakzionala, etab.

Analisi unitate bi bereizten dira:

1) *gela-korroa*: haurrak zirkuluerdi eginez kokatzen dira, irakaslea haien aurrean egoten da. Egoera hau ikastegunean zehar batzuetan errepikatzen da: agurra, hamaiketakoa, eta merienda; irakasleak ipuinak, fitxak, musika, etab. erakusten dituenean, baita zerbait berezia aipatu nahi duenean, etab.

2) *gela-txokoak*: haurrak txoko edo bazterretan kokatzen dira. Txoko bakoitzean talde bat dago (normalean, taldeak ikasturtean zehar berdinak dira; talde bakoitza animalia baten izenekoa da). Txoko bakoitzean taldeek, aldi berean, jarduera desberdinak egiten dituzte: margotu, marraztu, puzzleak, eraikinak, antzerkia, etxeak edo antzekoak egin, eta oreka erabili. Denbora zehatz baten ondoren, beste txokotara joaten dira, jarduera desberdinak egiteko.

Hizkuntzaren, bereziki euskararen, 2H-IJI prozesuaren elkartruke komunikatiboan, *korroa* eta *txokoak* egoeretan, haurrek eta irakasleak erabiltzen dituzten estrategiak aztertzea da gure helburua.

3. EMAITZAK

Hizkuntzaren, bereziki euskararen, 2H-IJI prozesuan erabilitako estrategia adierazkorrenetariko batzuk aipatzen dira, kualitatiboki eta kuantitatiboki. Estrategien artean, hiztunak bere txandan egiten dituenak eta aurreko hiztunaren txandatik sortutakoak bereizten dira.

Aipatutako estrategia asko zuzenketak dira. Beste batzuk, gaitasun linguistikoaren kalitatea hobetzeko, irakaskuntza eta laguntza estrate-

giak dira. Hirugarren estrategia mota, zeharka edo zuzenean, euskararen (gaztelararena beharrea) erabilera bultzatzeko erabiltzen dute.

3.1. Hiztunaren txandan errepikapenak: zuzenketa eta esaldiaren luzapena.

Errepikapena zuzenketarekin: hiztunak hitza jaten eta zuzentzen du. Errepikapena luzapenarekin: hiztunak hitz edo esaldi bat esaten du, ondoren berriro errepikatzen esaldi luzeago batean sartuta.

3.1.1. Zuzenketa-errepikapenak [//]:

Irakasleek eta ikasleek erabilitakoak aurkezten dira:

IRAKASLEAK

Haurrak esan duen esalditik hitz baten zuzenketa. Irakasleak adierazpen ez-zuzena eta, jarraian, zuzenki, esaldi zati bat edo osoa errepikatzen du.

Hizkuntza berean: “<de la *lela> [/ /] de la **abu**ela”. (2 aldiz).

Gaztelainatik euskarara: “un monte [/ /] mendia”. (8 aldiz, 1 lorpen).

Hizkuntza berean norbere zuzenketa: “eta zuk ez duzu *mingaina, mingainar**ik** ez duzu?” (3 aldiz).

Gaztelaniaz egindako galderaren hitz gakoa errepikatzea, erdaldu-nei ulermenean laguntzeko: “atzo, ayer, zer egin zendun? (behin).

Batzuetan, esaldi osoa errepikatzen da: “ayer a dónde fuiste?, atzo nora joan zinen?”; “norekin joan zinen?, con quién?, norgaz?”. (2 aldiz, 1 lorpen).

Aurreko galdera baten egiaztapena: “bihar bai, bihar bebai” (behin).

Arreta helburuz, lehenengo hitza azpimarratzen da: “Jon, Jon, Jonek ere badaki...” (behin).

Informazio gutxi ematen duen hitza errepikapenean hitz zehatzagoa az aldatzen du: “holan ez, arrastaka ez” (behin).

IKASLEAK

Funtsean edo egitura sintaktikoan akatsen norbere zuzenketa:

—Funtsa: “eta gero, eta orain” (6 aldiz).

—Egitura: “pirataren, espataren, espataren pirata” (5 aldiz).

—morfemak gehituz: “musua, musuagaz” (4 aldiz).

—esaldiaren ordena: “falda es pantalón, es falda-pantalón” (behin).

Esaldiaren zati baten edo osoan hizkuntza aldatuz, errepikapena: “yo no he hecho una pistola, yo no he hecho pistola bat” (2 aldiz).

3.1.2. Errepikapenak esaldia luzatuz [///]:

Irakasleek eta ikasleek erabilitakoak aurkezten dira:

Hiztunaren txandan

errepikapenak:

Errepikapena

zuzenketarekin: hiztunak

hitza jaten eta zuzentzen

du. Errepikapena

luzapenarekin: hiztunak

hitz edo esaldi bat esaten

du, ondoren berriro

errepikatzen esaldi

luzeago batean sartuta.

IRAKASLEAK

Lehenengo taulan, irakasleek *korroan eta txokoetan* erabilitako luzapen errepikapenak erakusten dira:

TAULA-2. IKASLEEK EGINDAKO LUZAPEN ERREPIKAPENAK

LUZAPEN ERREPIKAPENAK	1. APLIK	3. APLIK	4. APLIK	GUZTpart.	GUZT
1) Hitz gakoa eta luzapena	38/8	50/13	20/8	108/29	137
2) Esaldia, informazio berria	6/0	7/0	2/1	15/1	16
3) Hitz errepikapena arreta lortzeko	4/0	0/2	0/0	4/2	6
GUZTIRA	48/8=56	57/15=72	22/9=31	127/32	159

beltza: korroa; arrunta: txokoak

Irakasleek, batez ere, ondorengo luzapen errepikapenak erabiltzen dituzte:

- 1) Hitz gakoa eta luzapena esaldi osoa esanez: “sudurra, zertarako da sudurra?”. Gehienak erlatibozko esaldiak, informazio gehiago emateko azalpenak, izaten dira: “...gizonari, loretxoak hartzen egon dan gizonari”.
- 2) Esaldi bat errepikapena informazio berria gehituz: “quién es éste?, quién es este niño?”. Batzuetan azalpenak dira: “haserre etorri zara, orduan haserre etorri zara hatzamarra egiteko lagunei?”.
- 3) Esaldi eta hitz beraren errepikapena, baina hitzen bat gehituz arreta erakartzeko asmoz: “begiak ondo irekita eta erantzun, beitu erantzun”.

IKASLEAK

Bigarren taulan ikasleek *korroan eta txokoetan* erabilitako luzapen errepikapenak erakusten dira:

TAULA-2. IKASLEEK EGINDAKO LUZAPEN ERREPIKAPENAK

LUZAPEN ERREPIKAPENAK	1. APLIK	3. APLIK	4. APLIK	GUZTpart.	GUZT
1) Hitz gakoa eta luzapena	3/5	26/13	5/16	34/34	68
2) Esaldia, informazio berria	3/1	1/9	3/2	7/12	19
3) Hitz errepikapena arreta lortzeko	1/0	3/0	0/1	4/1	5
GUZTIRA	7/6=13	30/22=52	8/19=26	45/47	92

beltza: korroa; arrunta: txokoak

Ikasleek irakasleek eginiko luzapen errepikapen estrategia antzekoak erabiltzen dituzte:

- 1) Hitz gakoa eta luzapena esaldi osoa esanez: “etorri, Txanogorritxu etorri nire etxera!”. Ozenki pentsatzen dutela ematen du: hitz gakoa esaten dute, ondoren falta den informazioa gehituz. Kasu berezi batzuk aurkitu ditugu: kausazko esaldiak (“kontuz, kontuz ze dau su asko”), haurren totelka tipikoa (“zer, zer, zergatik Andrea zure gelara?”).

2) Esaldi baten errepikapena informazio berria gehituz: “nik ere nahi dut, nik ere nahi dut itsasotik”. Batzuetan, informazio berria azalpena izaten da: “broma bat zen, ondo pasa dezagun broma bat zen”.

3) Hitz edo esaldi bera errepikatzen dute, baina hitzen bat gehituz, beste gelakide edota irakaslearen arreta erakartzeko asmoz: “Ander no ha venido, Loli, Ander no ha venido”.

4) Silaba edo hitz bat azpimarratzen du, errepikatuz, zuzenketa egiteko edo egiaztatze asmoz: “pis, pis, pistola”.

3.2. Ikasleen akats, ahanzte eta nahasteen zuzenketa-estrategiak.

3.2.1. Zuzenketa-estrategiak hizkuntz berean [I]

Nagusiki, irakasleek ondorengo zuzenketa-estrategiak erabiltzen dituzte:

—Ahanztean, esaldia osatuz edo erantzun zuzena eta osoa emanez:

EÑO: nork eman dizu erloju hau?

B2: aita [*].

EÑO: aitatxok eman dio.

—Akats edo esaldi ez osoen aurrean, galdera bat erabiliz, adierazpen zuzena ematen du:

EÑO: non dau?

B2: eskuan.

EÑO: eskuan dau?

—Adierazpen zuzenaren zati batekin hasten da, haurrak esandakoa-
ren zuzenketa edo osaketa egin dezan:

EÑO: gaur aitatxorekin etorri zara eskolara?

B3: ez, amaxorekin (erantzun laburra).

EÑO: ez naiz +//.

B3: etorri aitatxorekin, amaxorekin baizik
(erantzun luzea).

—Adierazpen zuzena ondoko galdera baten sarrera moduan erabiltzen du:

C3: nik bebai daukat [*] gafak.

EÑO: zuk bebai daukazuz, non?

—Irakasleak haurrak esandakoa galdera bihurtzen du erantzun zuzena, zeharka, lortzeko:

EÑO: burrukan dauz?

E12: (baieztatzen du) [*].

EÑO: burrukan dauz?

EÑO: dauz berbetan, berbetan dauz.

Irakasleek gehienetan erabiltzen dituzten estrategiek haurrak egoera pasiboan jartzen dituzte. Erantzun ahalgarrienak imitazioa eta 'bailez' (berba eginez edo keinuz) dira. Hala eta guztiz ere, imitazioa, positiboa dela pentsatuz, %21eko proportzioan soilik lortzen da. Era berean, zuzenketak galdera baten sarrera moduan ere ez die hurrei beraien akatsak zuzentzeko ahalbiderik eskainiko.

*Bestalde, irakasleek
zuzenketa irekiagoak,
haurrei akatsak
zuzentzeko aukera
gehiago eskaintzen
dizkietenak, erabili ohi
dituzte: irakasleek espero
duten erantzunari sarrera
ematen diote, ondoren
etena eginez haurrak osa
dezan; estrategia horrek
%100eko eragina lortzen
du. Zuzenketa mota
hauek haurrei beraien
akatsak zuzentzeko
egokiera eskaintzen diete.*

—Haurrak egindako akatsa zuzendu, eta, ondoren, antzeko galdera bat egiten dio ikaskuntza egiaztatzeko:

EÑO: nork jantzi zaitu gaur?
C2: ama(k) [*].
EÑO: amak jantzi zaitu?
EÑO: eta orraztu, nork orraztu zaitu?
C2: amak.

—Irakasleak haurrari zuzenki galdetzen dio osatu behar duena:

E2: dekogu bi.
EÑO: bi zer?
E2: bi dekogu arraultza txokolatezkoa.
EÑO: Aitorrek bi arraultz txokolatezkoa ditu.

Aipatutako zuzenketa helburua lortzen duten, berehalakoa behin-az, neurtzen da:

—Adierazpen enuntziatiboa zuzena edo osatua, irakasleek 77 alditan erabili dute; haurrek, ordea, 16 alditan soilik errepikatu dute; beraz, eragina %20.8koa izan da.

—Adierazpen zuzena galderazko esaldietan sartuta, irakasleek 60 alditan erabili dute. Kasu hauetan eraginik ez da lortu. Irakasleek, gehienetan, baietz edo ezetz (berba eginez edo keinuz) erantzuten ohi dute.

—Adierazpen zuzenaren zati batekin hasia, haurrak esandakoa zuzen edo osa dezan, 12 alditan erabili dute; hauetan guztietan erantzun zuzena lortu da, beraz, eragina %100koa izan da.

—Irakasleek adierazpen zuzena galdera baten sarrera moduan 8 alditan erabili dute. Estrategia honek ez du eraginik lortu.

—Irakasleak haurrak esandakoa galdera bihurtzen du, zeharka erantzun zuzena lortzeko. Estrategia hau 4 alditan erabili badu ere, eraginik ez du lortu ikasleengan.

—Irakasleek haurrak egindako akatsa zuzendu eta ondoren, ikaskuntza egiaztatzeko, antzeko galdera egitea 2 alditan erabili dute. Haurraren erantzun zuzena behin lortu dute.

—Irakasleak haurrari, zuzenki, osatu behar duena behin galdetu diotenean, haurrak eskatutako informazioa erantzun dio, helburua lortuz.

Emitza hauen arabera ondoriozta genezake:

—Irakasleek gehienetan erabiltzen dituzten estrategiek haurrak egoera pasiboan jartzen dituzte. Erantzun ahalgarrienak imitazioa eta 'bai/ez' (berba eginez edo keinuz) dira. Hala eta guztiz ere, imitazioa, positiboa dela pentsatuz, %21eko proportzioan soilik lortzen da. Era berean, zuzenketak galdera baten sarrera moduan ere ez die haurrei beraien akatsak zuzentzeko ahalbiderik eskainiko. Hau da, zuzenketa soilik azalgarria izan da.

—Bestalde, irakasleek zuzenketa *irekiagoak*, haurrei akatsak zuzentzeko aukera gehiago eskaintzen dizkietenak, erabili ohi dituzte: irakasleek espero duten erantzunari sarrera ematen diote, ondoren etena eginez haurrak osa dezan; estrategia horrek %100eko eragina lortzen du. Zuzenketa mota hauek haurrei beraien akatsak zuzentzeko egokia eskaintzen diete.

—Irakasleak haurrari esaldi ez-zuzena galdera bihurtzen dio, akatsa egin duela konturatzeko. Estrategia hau zuzenketa *irekia* izanda ere, badirudi haurrek ez dutela ulertzen, eraginik ez baita lortzen. Era berean, galdera-akatsa-zuzenketa-galdera antzeko sekuentziak, akatsaren ulermena eta ikaskuntza egiaztatzeko, haurrari akatsa zuzentzeko ahalbidea ematen dio. Haurrak ahanzi, nahastu edo okertu duenari buruz zuzenki galdetzeak ere berak zuzentzeko ahalbidea eskaintzen dio.

Aipatutako azken zuzenketa-estrategia hauek haurra egoera aktibotetan kokatzen dute. Horrela, haurrak berak zuzenketak eginez, hizkuntzaren ikaskuntzan kontzienteagoa da. Output zuzena adierazteko hipotesiak egin beharko litzuzke, prozesu horren aurrerapena lortuz.

3.2.2. *Gaztelaniaz edo gaztelania-euskara nahasiz adierazpenen zuzenketa-estrategiak euskaraz adierazteko [II]:*

IRAKASLEAK

Hirugarren taulan, ikasleek *korroan eta txokoetan* erabilitako hizkuntza batetik bestera zuzenketa estrategiak erakusten dira:

TAULA-3. HIZKUNTZA BATETIK BESTERA ZUZENKETA ESTRATEGIAK

ZUZENKETAK <i>Gaztelania-Euskara</i>	1. APLIK	3. APLIK	4. APLIK	GUZT_{part.}	GUZT
1) Adierazpena euskaraz ematea	16/7	17/2	5/3	38/12	50
2) Adierazpena euskaraz galderazko eran	9/6	11/2	10/2	30/10	40
GUZTIRA	25/13=38	28/4=32	15/5=20	68/22	90

beltza: korroa; arrunta: txokoak

Irakasleek, haurrek euskara erabil dezaten, nagusiki bi zuzenketa estrategia mota erabiltzen dituzte:

Irakasleak, haurrak gaztelaniaz edo nahasian esandakoa, euskaraz errepikatzen du:

C2: que llueve!

EÑO: euria dau!

Irakasleak, haurrak gaztelaniaz edo nahasian esandakoa, euskaraz errepikatzen du, baina galdetuz:

C17: Caperucita Roja es mío. EÑO: Zein da zurea?

Irakasleek zuzenketa estrategia hauek 90 alditan erabili dituzte, 10 alditan soilik helburua lortuz. Hau da, eragina %11koa izan da.

IKASLEAK

Batzuetan, ikasleen artean ere irakasleek erabiltzen dituzten estrategien antzekoak nabariak dira:

1. adibidea (korroa, 3. aplikazioa):

C33: ni [*] no! C2: baterrean.
E12: nik ez! C2: **komunean!**

2. adibidea (korroa, 4. aplikazioa):

BAT: kikiriki!
E27: ez, holan ez, kukurruku!

3. adibidea (txokoak, 1. aplikazioa):

C18: ui, coscorrón!
E21: egin dugu tope!

Haurren arteko zuzenketa estrategiek ez dute eraginik lortu.

3.3. Erraizun metalinguistikoak, hurrek euskara erabil dezaten. [“]

IRAKASLEAK

Laugarren taulan irakasleek *korroan eta txokoetan* erabilitako erraizun metalinguistikoak, hurrek euskara erabiltzearen, erakusten dira:

TAULA-4. ZUZENKETA METALINGUISTIKOAK

ZUZENKETA METALINGUISTIKOAK	1. APLIK	3. APLIK	4. APLIK	GUZTpart.	GUZT
1) ohiturazko adierazpenak irakatsi	12/5	8/7	4/1	24/13	37
2) gaztelaniaz berba ez egiteko eskaera zuzena	1/1	6/13	1/5	8/19	27
3) gaztelaniaz berba ez egiteko galderak erabiliz	1/1	0/0	0/0	1/1	2
4) ezeztapena_euskaraz adierazpena	0/2	0/0	0/0	0/2	2
5) euskara-gaztelania azalpen paraleloa	0/0	0/0	1/1	1/1	2
6) ulermena egiaztatzea	1/0	0/0	0/0	1/0	1
7) adierazpena-itzulpena	0/1	0/0	0/0	0/1	1
GUZTIRA	15/10=25	14/20=34	6/7=14	35/37	72

beltza: korroa; arrunta: txokoak

Irakasleek, nagusiki, ondorengo estrategia metalinguistikoak erabiltzen dituzte, hurrek euskaraz berba egin dezaten:

1) Hurrei adierazpenak, eskaerak, eta galdera arruntak euskaraz egiteko irakasten die:

EÑO: zer esan behar duzue?; EÑO: esan, gaieta nahi dut.

2) Gaztelaniaz ez, baizik euskaraz berba egiteko, eskaera edo errai

zun zuzena:

EÑO: Behitu zelako erdakadak esaten ditugun!

3) Galdera moduko erreferentzia:

EÑO: araña?, armiarma, ezta?

4) Gaztelaniaz esandakoaren ezeztapena eta euskaraz adierazpena:

EÑO: "toma" ez!, hartu, Esti.

5) Euskaraz eta gaztelaniaz adierazpenen azalpena:

EÑO: bai, globoa erderaz eta euskaraz puxika.

6) Edozein hitzen ulermena egiaztatzea:

EÑO: zer da ilua? (E ikasle bati galdetzen dio).

7) Gaztelaniaz esandakoaren erreferentzia bere itzulpena euskaraz lotuz:

EÑO: adurzapia edo servilleta.

Aipatutako estrategiei dagokionez, helburua lortzen duten aztertzen da. Hau da, irakasleak estrategia erabili ondoren ikaslearen adierazpena euskaraz izaten den:

1) estrategiak %62.2ko eragina lortu du, 2) estrategiak %7.4ko eragina lortu du, eta 3) estrategiak %50ekoa lortu du. Beraz, estrategia zuzenena eta irakasgarriena da, berriro ere, berehalako eraginaren portzentaje altuena lortzen duena.

IKASLEAK

Ikasleen artean ere estrategia metalinguistiko antzekoak aurkitu ditugu:

1) Galderak erabiliz, hitz baten esangura eskatzea edo ulermena egiaztatzea:

E2: culo? C2: zer da artila?

2) Euskaraz berba egiteko eskaera zuzena:

B2: nik esaten dot egiteko euskaraz!

3) Euskaraz eta gaztelaraz nola esaten den azalpena:

B2: andereño, a que oilaskoa da pollo?

Ikasleek adierazpen metalinguistikoak 10 alditan erabili dituzte, guztiak gela-korroa egoeran.

Hipotesiak konfirmatzen dira, zeren eta 2 eta 3 urteko ikasleek kontzientzia metalinguistikoa bereganatua baitute; ondorioz, jabeakuntza honek euskararen irakaskuntza-ikaskuntzaren estrategien erabilpen ugari ahalbideratzen ditu. Korroa egoerak txokoak egoerak baino euskararen irakaskuntza-ikaskuntzaren estrategien erabilpen ugariagoak eta ezberdinoak sorrarazten dituela egiaztatzen da.

Irakasleek erabilitako estrategia zuzenek ez dute eraginaren portzentaje erlatibo altuagorik lortzen ez-zuzenen aldean. Era berean, zuzenketa estrategiak askotan erabiltzen badituzte ere, berehalako eraginaren pro-

*Gelako testuinguruan,
feedback zuzengarriaren
erabilpen nabarmena
baieztatzen da;
zuzenketaren
eraginkortasuna,
berehalakoa behintzat, ez
dago batere argi, batez ere
zuzenketa zuzenagoei eta
erantzun zuzena ematen
dutenei dagokienez;
zuzenketa estrategia
zeharkakoago batzuk eta
haurrari norbere
zuzenketa egiteko aukera
ematen diotenak
eraginkorragoak izaten
dira, berehalako gertaera
komunikatiboetan
behintzat.*

**2H-euskararen
jabekuntza-ikaskuntza
egokia lortzeko, bi
testuinguru mota
beharrezkoak dira: bata
'gidatuagoa', egitura
erradiala duena; irakaslea
arreta gunea da eta;
bestea 'gutxiago gidatua',
egitura taldeka duena;
Bi testuinguruak, helburu,
jarduera, eta beste
kontuen arabera
osagarriak dira;**

portzioa txikia da. Ikasleek ere irakaskuntza-ikaskuntzaren estrategiak erabiltzen dituzte, *txokoak* egoeran *korro* egoeran baino sarriagotan.

Gelako testuinguruan, feedback zuzengarriaren erabilpen nabarmena baieztatzen da; zuzenketaren eraginkortasuna, berehalakoa behintzat, ez dago batere argi, batez ere zuzenketa zuzenagoei eta erantzun zuzena ematen dutenei dagokienez; zuzenketa estrategia zeharkakoago batzuk eta haurrari norbere zuzenketa egiteko aukera ematen diotenak eragin-korrangoak izaten dira, berehalako gertaera komunikatiboetan behintzat.

4. ONDORIOAK

Emaitzek gelako metodologia komunikatiboan kontuan hartzeko informazio interesgarria erakutsi dute: hizkuntzaren jabekuntzan estrategia eraginkorrenak aipatzeagatik ezezik, euskararen eta orokorrean hizkuntzaren irakaskuntza eta jabekuntza-ikaskuntzaren prozesuan ikasleek duten eragin aktiboa baieztatzeagatik ere bai.

Ikerlan honek elkarrekintza komunikatiboaren testuinguruek duten garrantzia eta aipatutako testuinguruetan ikasleen eta irakasleen zeregina erakutsi ditu. 2H-euskararen jabekuntza-ikaskuntza egokia lortzeko, bi testuinguru mota beharrezkoak dira: bata 'gidatuagoa', egitura erradiala duena; irakaslea arreta gunea da eta, nagusiki, bera da txandak banatzen, gaia aldatzen, saioa eta bere edukina denboraz antolatzen dituen; bestea 'gutxiago gidatua', egitura taldeka duena; talde bakoitzak jarduera desberdina egiten du; batzuetan irakaslearen laguntza eta gainbegiraketa beharrezkoa bada ere, orokorrean, egoera honek, bai txanden bai topikoen kontrolari dagokienez, elkarrekintza komunikatibo berezkoagoak faboratzen ditu.

Bi testuinguruak, helburu, jarduera, eta beste kontuen arabera osagarriak dira; hala eta guztiz ere, 2Hren jabekuntza-ikaskuntzaren prozesua egokia izan dadin, auzi garrantzitsu batzuk kontuan izan beharko dira:

—Ikasleen partaidetza bultzatu beharko litzateke, *input* eta *output* esanguratsuez osaturiko *feedback*-ean esku hartzeko ahalbidea emanez, eta aldi berean 2Hren erabilpen eta gaitasun eraginkorrangoak faboratuz.

—Irakasleak 'gainproduktibitate testuinguruak' sortu beharko litzuke (Artigal, 1990), ikaslea hipotesiak egitera bultzatua sentitzen denean; horrela, bere adimenaren mugak gaindituko ditu eta, aktiboki, 2Hren jabekuntza-ikaskuntza prozesua sustatuko da. Esandako testuinguruak, haurrak, dituen baliabide mugatuez, hizkuntzaren bitarteko harremanak planteiatu eta garatu ahal ditzan bultzatzen du. Murgiltze egoeran dauden haur hezkuntzako umeek, gainproduktibitate testuinguruen bitartez, 2H eraikitzen dute.

Aipatutako ildoarekin jarraituz, gizarte-psikolinguistikak haurra "hipotesia sortzaile aktibo"tzat (Bruner, 1978) eta ingurugiroak eskaintzen dion *input* linguistikoaren hipotesi mota bat aplikatzeko gauza den subjektutzat hartzen

du. Irakasleek eta ikasleek, elkarrekin, gainproduktibitate testuinguruetan elkarrekintza garatzen dute. Irakaslea, lehenengo momentutik, haurrek egiten duten *hizketa* esanguratsua eta eraginkorra izan dadin arduratzen da; ondoren, ikasleak 2Hren prozedurez jabetzen dira aurreko hizketak testualizatzeko.

Ondorio hauek ikasleengan (A) edo irakasleengan (P) arreta jartzen duten prozedura pedagogikoekin (Arnau, 1998) oso lotuta daude. Hortaz, A prozedura 2H-IJI azkarragoa eta eraginkorragoa dela, eta hizkuntzaren erabilera aktiboagoa, gaitasun linguistiko-komunikatiboaren garapen hobia bultzatzen duela egiaztatzen da. A prozeduraren ezaugarri nagusiak ondorengoak dira: helburuak malguagoak, jokoan oinarriturikoak eta akademikoki eta sozialki esanguratsuak, aukeraketa kontrolaren aldean nagusituz eta elkarrekintzarako aukera ugari; ondorioz, haurrek ikas-esperientzietatik lorpen handiagoa eta hobia lortzen dute.

Hori dela eta, irakaskuntzari, zehazki irakasleei, protagonismo berezia eta garrantzitsua eman beharko diegu haur hizkuntzaren garapena sustatzeko. Irakasleak hasieran hizkuntzaren erabilpen, nagusiki, pragmatiko eta afektiboa, erabilpen analitiko eta pentsakor bihurtzeko gai dira. Eskolak, ikasleen egitura linguistikoak bateratzen dituenean, aldi berean, hizkuntza erabiltzen duten egoera desberdinen arabera eta bete nahi duten funtzioen arabera, hizkuntzaren adierazpen mota desberdinak eragiten ditu.

Murgiltze hezkuntza programak 1Hren jabekuntza inkontziente samarra delakoan daude. Aipatutako programak, adin goiztiarretan, ahozko ulermenaren gaitasuna du helburu; hortaz, irakasleak ikasleen 2Hren maila, gaitasuna, eta jakintza mota ezagutzea ezinbestekoa da, horretara moldatzeko. Moldaketek irakaslea estrategia komunikatiboak eta *inputa* berritzera bultzatuko dute; era berean, haurrak ere bere estrategia komunikatiboak eta *outputa* aldatu eta berritu beharko ditu, 2H-IJI prozesuan partaidetza aktiboa lortuz.■

Ikasleengan (A) edo irakasleengan (P) arreta jartzen duten prozedura pedagogikoekin (Arnau, 1998) oso lotuta daude. Hortaz, A prozedura 2H-IJI azkarragoa eta eraginkorragoa dela, eta hizkuntzaren erabilera aktiboagoa, gaitasun linguistiko-komunikatiboaren garapen hobia bultzatzen duela egiaztatzen da. A prozeduraren ezaugarri nagusiak ondorengoak dira: helburuak malguagoak, jokoan oinarriturikoak eta akademikoki eta sozialki esanguratsuak...; ondorioz, haurrek ikas-esperientzietatik lorpen handiagoa eta hobia lortzen dute.

BIBLIOGRAFIA

- ARNAU, J. (1991). El feedback conversacional de los profesores en un programa en L2. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, XI, 3.
- (1998). Pedagogical Approach, Context and Language in Early Catalan Immersion. In J. Arnau & J. Artigal (eds) *Immersion Programmes: A European Perspective*. Barcelona: Univ. de Barcelona.
- ARTIGAL, J. (1990). La construcción conjunta del primer discurso en catalán en un programa de inmersión. In M. Siguán (coor) *Lengua del Alumno, Lengua de la Escuela*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BRUNER, J. (1978). *El Proceso Mental en el Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (1981). De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje*, (Monográfico)

- (1984). Pragmática del lenguaje, lenguaje de la pragmática. In J. Linaza (ed.) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madril: Alianza Psicológica.
- CENOS, J. & GENESEE, F. (Eds.) (1998). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COMEAU, L. & GENESEE, F. (2001). Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- DÍEZ-ITZA, E. (1992). *Adquisición del Lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- LUQUE, M.LL. (2003). *Adquisición-aprendizaje del Euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): Análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*. Dotorego Tesia. Donostia: UPV/EHU.
- LUQUE, M.LL. & AZURMENDI, M.J. (2000). Adquisición del Euskara en aulas de inmersión: un enfoque comunicativo. In D. Caballero, M.T. Méndez & J. Pastor (eds.) *La Mirada Psicosociológica: Grupos, Procesos, Lenguajes y Culturas*. Madril: Biblioteca Nueva.
- LYON, J. (1996). *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LYSTER, R. (1998a). Focus on form in immersion classroom: how focused is it? In J. Arnau and J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: An European Perspective* (pp. 141-150). Bartzelona: European Institute of Immersion Programmes.
- (1998b). Immersion pedagogy and implications for language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MACLAUGHLIN, B. (1982). Second-language learning and bilingualism in Children and adults. In Sh. Rosenberg (ed.) *Handbook of Applied Psycholinguistics. Mayor Thrusts of Research and Theory*. New Jersey: Lea.
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES project-Computational tools for analyzing task*. Hillsdale: LEA. [<http://childes.psych.cmu.edu>]
- SOTÉS, J.P. (1993). La interacción profesor-alumnos en la adquisición del Euskara como segunda lengua. In M. Siguán (coor.) *Enseñanza de dos Lenguas*. Bartzelona: ICE/HORSORI.
- (1995). *La comunicación profesora-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al Euskara*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- SWAIN, M. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- (1995). Three functions of output in L2 learning. In G. Cook and B. Widdowson (eds.) (p. 125-144). Oxford: Oxford Univ. Press.
- (1998). The Output Hypothesis, Second Language Learning and Immersion Education. In J. Arnau & J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: a European Perspective* (p. 127-140). Bartzelona: Universitat de Barcelona.
- ZABALETA, F. (1995). *Enseñanza de la Segunda Lengua en el Modelo de Inmersión*. Madril: Santillana/Zubia.