

BERBALDI HEZGARRIA MURGILTZE-PROGRAMA BATETAN

Pablo Sotés

RESUMEN

Es creciente el interés y desarrollo que ha adquirido en estos últimos años la educación bilingüe y, muy concretamente, la adquisición de la segunda lengua (L2) y de las lenguas extranjeras dentro del contexto escolar. Este hecho lo corrobora el elevado número de alumnos que sigue cualquier tipo de programa bilingüe. Dentro de la educación bilingüe los programas de inmersión se han mostrado como uno de los más eficientes, tanto a la hora de adquirir una segunda lengua en la escuela, como de transmitir los conocimientos escolares a través de la L2 de los alumnos.

Al comienzo de los programas de inmersión el conocimiento y uso de la L2 por parte de los aprendices es muy reducido, sin embargo, el profesorado se dirige a ellos en la L2. En nuestro sistema educativo, este desconocimiento del euskara como L2 se agudiza ya que no se puede llegar ni siquiera a una comprensión pasiva, tal como sucede en programas de inmersión de otras lenguas. No obstante, a medida que el proceso educativo avanza, advertimos que los alumnos van adquiriendo las habilidades necesarias en euskara a través de las Interacciones con el/la profesora y con sus iguales, con el objeto de poder negociar los contenidos curriculares.

La cuestión fundamental sobre la que se centra esta comunicación es la de intentar responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo tiene lugar en el aula el aprendizaje de la segunda lengua? y, en particular, ¿qué pautas comunicativas utilizan el profesor y los alumnos en un programa de inmersión para poder entenderse? Para ello se menciona, por una parte, el análisis del discurso como el campo de investigación más adecuado para afrontar estas cuestiones, y, por otra, los diferentes ajustes conversacionales que utilizan los interlocutores a la hora de construir el discurso educativo.

SARRERA

Gaur egun bigarren hizkuntzaren (2H) irakaskuntza gero eta garrantzi gehiago hartzen ari da leku guztietan bai komunitatean hitzegiten den hizkuntza eskuratzeko bai atzerriko hizkuntza ikasteko. Gure sistema eskolarrean asko dira eredu elebidunak segitzen dituzten ikasleak eta, batipat, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan, hau da, euskararen irakaskuntzaren munduan, murgilduta daudenak. Murgiltze-programa hauetan bigarren hizkuntza (euskaraz) mintza-

tzen da. Eskolarizazio hasieran ikasleek ez dute bigarren hizkuntza ezagutzen baina prozesu hezgarria igarotzen den neurrian irakasle-arekiko eta garaikideekiko elkarreraginen bitartez bigarren hizkuntzaren gaitasunak eskuratuz joaten dira. Gainera, bigarren hizkuntzaren bitartez eskolako ezagutza guztiak irakasten dira transmisiobide bakarra bihurtuz.

Ikasleek bigarren hizkuntza ez badute ezagutzen edo gutxi menperatzen badute, orduan nola komunikatzen dira irakaslearekin eta alderantziz?, nola suertatzen da eskolan, eta bereziki ikasgelan, bigarren hizkuntzaren eskurapena, gainera bigarren hori ikasleentzat hasieran ulertezina denean, euskararekin gertatzen den bezala?

Planteiatzen diren galdera hauei azalpen bat emateko, hemen murgiltze-programetan irakasleak eta ikasleek elkar ulertzeko erabiltzen dituzten ahalegin komunikatiiboak aztertzea proposatzen da.

Hitz Gakoak

Input, Elkarreragina, Bigarren Hizkuntzaren Eskurapena (2HE), Elkarrizketa eta Berbaldia.

IRAKASKUNTZA ELEBIDUNA. MURGILTZE-PROGRAMAK

Murgiltze Metodoak Canadian (Quebec-en) ezagutu zuen bere sorrera. Denboraren poderioz programa mota ezberdinak garatu dira murgilketa hasten den momentuaren arabera, sartzen diren hizkuntzen arabera eta ezaugarri soziokulturalen arabera. Murgilketa goiztiarra (erabatekoa edo partziala), murgilketa atzeratua, murgilketa berantiarra, murgilketa bikoitza eta murgilketa aldatuta (informazio gehiago jakin nahian, Arnau et al., 1992) dira agertu diren murgiltze-programa motak. Programa hauek eman dituen emaitzek eraginda, Kataluñako sistema eskolarrak murgiltze metodoa bereganatu zuen katalanararen irakaskuntzarako, erdal hiztunentzat bereziki. Modu berean, Euskal Komunitate Autonomoan eta Nafarroan metodo honen oihartzunak jaso ziren eredu elebidun izenekoak ezarritik.

Urte batzuk pasa dira dagoeneko gure sistema eskolarrean eredu elebidun ezberdinak (D, B eta A) martxan jarri zirenez geroztik. Gaur egun, oraindik ere hiru ereduak hasierako erakuntzarekin mantentzen dira, oso aldaketa txikiak jasan arren, "A" ereduak euskara asignatura bezala erabiltzen du. Emaitez dioten bezalaxe eredu elebiduntzat ezin da hartu. "B" ereduaren aldiz, euskararen portzentaiak oinarritzko heziketan zehar aldatzen du, murgiltze-programa partziala suposatuz. "D" ereduak aldiz, erabateko murgilketa goiztiarra suposatzen du euskara hutsezko programa burutzen delako. Eredu hauetan eskolaturiko erdal ikasleentzat euskara bigarren hizkuntza bihurtzen da, Eredu hauen bilakaera aztertzeke Eusko Jaurlaritza egiten ari den ikerketatik (Euskararen Irakaskuntza, Faktoreen Eragina-EIFE, 1986; EIFE 2, 1989 eta EIFE 3, 1990) garbi behatzen dugu "D" eredu delako euskararen beharrezko ezagutza ziurtatzen duen eredu bakarra. Azken eredu hau murgiltze-programekin guztiz identifika daiteke.

Murgiltze-programetan ikasleentzat etxetik eskolarako hizkuntzaren aldakuntza ematen da. Programa hauetan edozein gaietako klaseetan aurkitzen dira ikasleak bigarren hizkuntza komunikabide bakarra izanik. Ikasle guztiek, jeneralean, bigarren hizkuntzan antzeko gaitasuna daukate eta irakasleak ikasleen ama-hizkuntzaz jakiten du. Murgiltze-Programek gaitasun akademikoak eta bigarren hizkuntzaren gaitasunak aldi berean gara daitezkeela agerian jarri dute (Wong-Fillmore, 1985). Haruntzago joanez, maila sozio-kultural baxuko ikasleak murgiltze-programak aplikatzea oso gomendagarria dela esan daiteke, hala baieztatzen du Serra-k (1989) Bartzelona inguruko eskola batzuetan egindako ikerketa batek.

IKASGELABARNEKO BIGARREN HIZKUNTZAREN ESKURAPENARI BURUZKO IKERKETAK

Lehen eta bigarren hizkuntzaren eskurapenaz ezagutza gehiago lortu nahian berbaldiaren analisisan fokatu dira iker-tzaile ezberdinak. Berbaldia ulertu behar dugu solaskideen arteko lankidetzaren iniziatiba bezala. Egoera naturaleko berbaldia (berbaldi naturala) nahiz ikasgelakoa (berbaldi hezgarria) —egoera sistematizazio bezala— ikergaitzat hartu dute. Berbaldiaren analisisaren barruan solasaldiaren analisisa iker-eremu berezi bihurtu da azken urte hauetan. Solasaldiaren analisisak "berbaldi lankidetzuan" ari diren ikasleen azterketak bultzatu ditu, bereziki. Barruti batzuen artean ondoko hauek

dira berbaldiaren analisisak erabiltzen dituenak: Solas-berbaldi atzerritarra, estrategia komunikatiboak, testuinguruko analisisa, ikasgelako berbaldiaren analisisa, berbaldi funtzionalaren analisisa eta hizketako egintzaren analisisa.

Taula 1-an bereizten dira ikasgelako berbaldiaren analisi- ra hurbiltzeko ikertzen ari diren hiru lerro nagusi: ikasgela barnean gertatzen diren prozesuak testuinguru sozialari lotuta, ikasgelako elkarreaginak duen garrantzia bigarren hizkuntzaren eskurapenean eta irakaskuntza formalak bigarren hizkuntzaren eskurapenean duen eragina. Hiru kategoriatan hauek lantzen ditu ikerketa etnografikoak. Berau elkarreagin sozialaren testuinguruaz funtsean arduratzen da, bigarren hizkuntzaren eskurapena determinatzerakoan testuingurua, ikasgela hain zuzen ere, lehen ordeneko faktorea dela kontutan hartuz.

Ikerketa etnografikoa erabiliz, ikasgelan gertatzen diren negoziaketa-prozesuak aztertzeke berbaldiaren analisisa oso instrumenta baliagarria egiten zaigu. Berbaldi hezgarria analisiaren abantailarik nagusia da elkarreaginaren izaera bikoitza analisatzea, hots, irakasle eta ikasleena. Berbaldia analisatzeke irakaslearen hizketa eta testuinguruko elementuak kontutan hartzea ez da nahikoa, aldi berean, elkarreaginetan ikasleen inplikazioa analisatzen ez bada.

INPUT-AREN GARRANTZIA BIGARREN HIZKUNTZAREN ESKURAPENEAN

1960. hamarkadaren bukaeran eta 1970.-aren hasieran ikertzaileak hasi ziren sistematikoki aztertzen nahiz lehendabiziko hizkuntza (1H) eskuratzen duten haurrei emandako inputa nahiz bigarren hizkuntza (2H) ikasten edo hitz egiten duten pertsoneri aurkeztutako input-a.

Bigarren hizkuntzaren input-a aztertzen zuten ikerketak, bai elkarriketaren barruti naturalean (e. b. Ferguson, 1975, hitzun nagusiekin; Katz, 1977, haurrekin) bai ikasgelan (e. b. Gaies, 1979, ikasle nagusiekin; Wong-Fillmore, 1976, haurrekin) aspektu linguistikoa arduratu ziren gehien bat.

Hatch-ek (1983), berak, input-ati buruzko egindako bildumatik, zera baieztatzen du: antzekotasun handiak aurkitzen dira 1H edo 2H ikasten ari diren haurrei zuzentzen zaion mintzaira.

Irakaslearen hizketari buruz ikerketa batzuk egin ziren jatorrizko hitzunen eta ez-jatorrizko hitzunen arteko elkarre-

Taula 1: Ikasgelako Bigarren Hizkuntzaren Eskurapenari Buruzko Ikerketa Enpirikoak

Kategoria	Helburua	Ikerketa-Metodo Nagusiak
1) Ikasgelako Prozesuaren Ikerketa	Nola daude errepresentatuta ikasgelako hizkuntzaren "gertakizun sozialak" ulertzea	Ikasgelako Jokabideen Behaketa Etnografiko Zehatza
2) Ikasgelako Elkarreagina eta 2H-ren Eskurapenaren Azterketa	Ikasgelan elkarreagin izaerak bigarren hizkuntzaren eskurapenari nola laguntzen diotzarekin erlazioaturiko hipotesi kopuru bat probatzea. Baita miaztea ere zein motatako elkarreaginak gehien laguntzen dion eskurapenari	Esperimentalki kontrolaturiko elkarreaginaren ikerketa etnografikoak
3) Irakaskuntza eta 2H-ren Eskurapenaren Azterketa	Aurkitzea ea irakaskuntza formalak emaitza arrakastatsuak ematen dituen 2H-ren ezagutza berrien eskurapenean. Baita arrakastatsua den irakaskuntza formala gobernatzen dituen indarrak ere aurkitzea.	Ikasgelako eta egoera naturaleko ikasleek eskuraturiko 2H-ren konparaketa linguistikoa; irakaskuntza formularen efektuen experimentuzko ikerketak

(Ellis R., 1990, 15. orrialdetik hartuta)

gina miatuz, alde batetik testuinguru naturalean (Hatch, Sapira eta Gough, 1978, kalean) bestetik, testuinguru formalean (Long, 1983a, 1983b, ikasgelan). Ikerketa hauetatik jatorrizko hiztunaren eta ez-jatorrizko hiztunaren arteko elkarreraginari beharrezko garrantzia ematen zaio baita mezuaren ulerkuntza ziurtatzeko input-ak jasotzen dituen adaketei ere.

Irakasle eta ikasleen hizketaren azterketak, baita elkarrekin eraikitzen duten berbaldiarenak ere, orokorrean esaten digu gelabarneko komunikazioa kanpokoarekin konparatuz oso ezberdina dela. Ikasgelako input-a ulergarria izan behar da. Krashen-ek (1985) irakaslearen hizketaren sinplifikazioa azpimarratu du ikaslearen ulerkuntza ziurtatzeko, Krashen-entzat hizkuntz-erabilpenaren funtzio nagusia da komunikazio esanguratsua eta horregatik input-ak ulergarria izateko ondoko ezaugarriak bete behar ditu: kontestualizatuta egotea bigarren hizkuntzan gaiak ulertu ahal izateko, gramatikalki sailkatuta ez egotea, ikasleari aurkertutakoa ahalik eta aberatsen eta zabalen izatea, ikaslea motibatuta egotea eta ikaslerengan "iragazki edo filtro afektibo" baxua izatea. Long-ek (1983a), bestaldetik, zailtasun komunikatiboak agertzen direnean esanahiaren negoziaketaren garrantzia azpimarratzen du. Negoziketeta honek eskurapena erretzen duen input produktuari laguntzen dio.

Input ulergarriaren mugatasuna da input-aren aspektu hartzailetan bakarrik zentratzea, bata eta bestea, hartzailea eta adierazkorra, oso garrantzitsuak direlakoan. Swain-ek (1985) ikaslearen output-a ezinbestekoa dela proposatzen du elkarrizketa moldaketak ager daitezen, eta horrela solaskideen arteko komunikazioa mantentzeko.

Gremmo-k, Holec-ek eta Riley-k (1978) irakasle-elkarrizketaren ezaugarriak zerrendatzen zituzten:

- Elkartruke guztietan hartzen du parte
- Elkartrukeak hasten ditu
- Elkartrukearen luzeera erabakitzen du
- Elkartrukeak ixten ditu
- Elkartrukeetan beste partehartzaileak sartu edo baztertzen ditu
- Beste edonor partehartzaileak hasitako elkartrukearen jasotzaile bakarria izaten da
- Beste partehartzaileen txanda ordenaz erabakitzen du
- Partehartzaile bakoitzari dagozkion txandak erabakitzen ditu

Ezaugarri guzti hauek gaur egun ere, bigarren hizkuntzaren ikasgeletan behatzen dira, beraz irakaslearen kontrola oso handia dela esan dezakegu. Testuinguru ezberdinetan egindako ikerketek irakaslearen hizketak klaseko denborarik gehiena suposatzen duela baieztatzen dute; irakasleak Canadako ikasgela elebidunetan denborarik %77-az hitz egiten du, eta %61-az kanpoko hizkuntzen ikasgeletan (Chaudron, 1988).

IKASGELAKO TESTUINGURUA

Ikusi dugunez, ez dago zalantzarik irakaslearen hizketak -eta hemen ahozkoa esan nahi dugu— eragin zuzena duenik bigarren hizkuntzaren eskurapen prozesuan. Beharrezkoa da irakaslearen aportazioa baina ez da nahikoa ikasleek bigarren hizkuntza ikas dezaten. Irakasleak murgiltze-programa hasieran ikasleekin komunikatzeko asmoz ahozko berbaldia erabil-

tzeaz gain beste baliabide batzuk erabiltzen ditu. Hasieran, ikaslearen bigarren hizkuntzaren ezagutza oso txikia denean, irakasleak konpentsazio-errekurtsioak gehiago erabiltzeko joera agertzen da.

Erabiltzen dituen baliabide batzuk paraberbalak dira. Adierazteko moduak (gutxiagoko abiadura, pausa gehiago), intonazioa eta ahozkapena dira irakasleak erabiltzeko teknika paraberbal batzuk. Ez-ahozko baliabideen artean keinuak, begiradak, hurbiltasuna, mugimenduak agertzen dira.

Elkarrizketako testuinguru normalean sostengatuta egoten da, hau da, egoerako laguntzak ere badituzte irakasleak eta ikasleak komunikatzeko orduan. Horregatik, negoziatzen ari den topikoa normalean presente egoten da; "hemen eta orain" printzipioa betetzen da negoziatzen ari dena lekuz, beraien aurrean, eta denboraz, momentu hartan, sostengatuta dagoelako.

Irakasleak elkarreraginetan berbaldiarekin batera erabiltzen dituen ez-ahozko baliabide, baliabide paraberbalak eta testuinguruko sostengua dira mintzaira laguntzen dutenak edo bestela ordezkatzeko dutenak. Hemen hitzik gabeko komunikazioak bere garrantzia hartzen du irakasleak transmititu nahi dituen mezuek zehatzak eta zentzu bakarrekoak izateko. Baliabide guzti hauek irakaslearen eta ikasleen arteko komunikazioaren mantenimendua erretzen dute.

IKASGELAKO ELKARRERAGINA

Nahiz eta irakasterakoan irakaslearen hizketa oso handia izan badaude momentuak, zeinetan irakasleak ikasleen partehartzea eskatzen duen edo besteetan, gutxiagotan, ikasleek beraiek irakaslearen partehartzea exigitzen duten. Hauek elkartruke (Sinclair eta Coulthard, 1975) izenarekin ezagutzen dira eta berbaldiaren oinarritzko unitate antolatzaileak kontsideratuta daude. Topiko batetaz bi sujetuen partehartzea (irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle) eskatzen du elkarreraginak eraginkorra izateko.

Irakaslea eta ikaslea elkarrekin egiten ari direnaren araberak elkarreraginaren norabideak aldatzen dira, sei hoietakotatik izan daitezke:

1. Irakasle-Klasea: Irakaslea klase osoari zuzentzen zaio
2. Irakasle-Taldea: Irakaslea ikasle-talde txiki bati
3. Irakasle-Ikasle: Irakaslea ikasle zehatz bati
4. Taldea-Irakasle: Ikasle-talde bat irakasleari
5. Ikasle-Irakasle: Ikasle bat irakasleari
6. Ikasle-Ikasle: Ikasle bat beste ikasle bati

Beraz, ikusten denez ikasgelan era askotako elkarreraginak gerta daitezke. Ellis-ek (1988) proposatutako elkarreragin mota ezberdinak hartzen baditugu:

a) Helburu Mankomunak Implikatzen dituzten Elkarreraginak

Orientabidearen arabera, hizkuntza, mezua edo aktibitateari zuzenduta egon daiteke elkarreragina. Hizkuntzari orientatuta dauden elkarreraginetan irakaslearen helburua da bigarren hizkuntzaren irakaskuntza. Berbaldiaren egitura oso zurrunda da eta partizipazio gutxikoa eskatzen du elkarreragin mota honek. Esaterako, ikasleak zerbait erderaz esaten du eta irakasleak euskaraz esateko eskatzen dio. Mezuari orientatuta dauden elkarreraginetan irakaslearen helburua da eskolako kurrikulunaren edozein eduki nahiz prozesu irakastea. Mota honetan edozein kontzeptu elkarrekin negoziatzen denean, gaua eta eguna bezalakoa. Eta azkenik aktibitateari orientatuta dagoen elkarreraginetan irakaslearen xedea da haurraren gan jokabide zehatz bat lortzea, zenbait kasutan ez-ahozkoa.

Adibidez, bola bat dagokion bere kutxan sartzeko irakasleak ikasleari eskatzen dionean.

Ondoren, 3 urtetako murgiltze-programa bateko ikasgela batean mezuari orientatutako elkarreragin bat aipatzen da. Adibide honetan irakaslea ipuin batetaz Olentzero pertsonaia lantzen ari da, aurrean Olentzero baten marrazkia izanik.

Irak: Zuk zer eskatu diozu Olentzeroari?
(Irakasleak ikasle baten aurpegia ukitzen du)

Ikas: Un nenuco

Irak: Eta zer da hori "nenuco"? Kolonia bat da?

Ikas: Ez, muñeco bat (Ezetz buruarekin egiten du)

Irak: Ah! Panpin bat

Aurreneko elkarreraginan irakasleak jakin nahi du zer eskatu behar dion ikasleak Olentzeroari eta ez dio garrantzirik ematen erdaraz esateari. Hurrengo elkarreraginan, ordez, iraslearen asmoa da ikasleak erdaraz esandakoa euskaraz errepikatzea. Saio honetan semaforoaren koloreak ari dira lantzen eta honetarako margoekin semaforo bat egin zuen irakasleak.

Irak: Berdea eta badago beste kolore bat, zein da?
(Irakasleak ikasle zehatz bat begiratzen du eta aldi berean margo horia seinatzen du)

Ikas1: Amarillea

Irak: Nola esaten da hori euskaraz?

Ikas1: Amarillea

Irak: Amarillea?

Ikas2: Ez (Ezetz buruarekin egiten du)

Irak: Ez, horia (Berrito irakasleak margo horia seinatzen du)

b) *Erreferentzi-Markoa Inplikatzan duten Elkarreraginak*

Ikasgela barnean egoten den denbora osoa ez da soilik erabiltzen hizkuntza, edukiak, trebetasunak edo prozesuak irakasteko, baizik eta irakasleak eta ikasleek ere klasea edo lanak antolatzen denbora igarotzen dute. Antolamendu lan honetan ematen diren irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarreraginak, esaterako gaur eskolara nor ez den etorri deskubrituz sartzen dira atal honetan.

Ondorengo elkarreraginan irakaslea eta ikasleak kolore ezberdinekin zeregina prestatzen ari dira marrazki bat egiteko. Honetarako irakasleak banan bana ikasle bakoitzari paper txuri bat ematen dio.

Irak: Eta orain, nori emango diot paper hau? Nori?
(Irakasleak eskuan paper bat duelarik)

Ikas1: Neri (Ikasleak besoa altxatzen du)

Irak: Oso ongi (Irakasleak ikasleari papera ematen dio)

Ikas2: Neri, neri (Beste ikasle batek papera berarentzat eskatzen du)

d) *Helburu Sozialak Inplikatzan dituzten Elkarreraginak*

Ikasgeletan eskolako helburutik kanpo berezko elkarrizketak agertzeko aukera ere ematen da, batez ere ikasle-ikasle elkarreraginetan. Elkarreragin hauek haurren sozializazio prozesua errezten dute. Eginkizunarekin zerikusirik ez duten elka-

rreraginak dira. Esate baterako, haurren arteko elkarreraginak beste ikaskideari ez bultzatzeko eskatuz, edo ikasle batek ikasleari patiora ateratzeko eskatzen dionean. Hona hemen, mota honetako elkarreragina baina irakasleak hasita. Momentu honetan irakaslea historiotox bat kontatzear zegoen, ikasle bati horrelako galdera egiten dio:

Irak: Joseba! Nork moztu dizu ilea?
(Irakasleak ikaslearen ilea ukitzen du)

Ikas: Nik bakarrik

Irak: Esaten nuen nik. Zuk moztu duzu ilea zure buruari?

Ikas: Bai, nik bakarrik

OINARRIZKO ELKARTRUKE PEDAGOGIKOA

Ikasgelako berbaldi hezgarrian elkartrukearen egituraketa berezi bat aurkitu dute autore ezberdinek (Sinclair eta Coultahrd, 1975; Mehan, 1979). Egituraketa hau (I-R-F) berbaldi naturalean arrunta bada ere, irakaskuntza formalean txandak finkatuagoak agertzen dira. Elkartrukearen egituraketa honek hiru fase ezberdin segitzen ditu:

- 1) Hasiera (I)
- 2) Erantzuna (R)
- 3) Feedback edo Ebaluazioa (F)

1) *Hasiera*

Normalean irakasleak ekimena hartzen du ikasleengandik jokabide mota bat eskatuz. Elkartrukearen lehendabiziko mugimendua irakasleak hasten du galdera baten bitartez "Esango didazu orain non aurkitzen den Martintxo?" (ipuin baten kontaketa), agindu baten bitartez "Har zazu margo urdiña!" (zerbait marrazterakoan) edo bestela galdegai baten bitartez edozein erantzun sortarazteko. Ikasleek ere hasi ditzakete elkartrukeak aipaturiko hizketako egintzak erabiliz, Mugimendu honekin batera irakasleak gai edo topiko bat negoziatzeko proposatzen du, gero elkartruke osoan mantenduko duena.

2) *Erantzuna*

Irakaslearen eskaeraren ondorioz ikasleak edozein gaitasun mota erakus dezan, berak ahozko nahiz ez-ahozko erantzuna eman dezake ala ez erantzutea. Orduan, eskatu zaiona egiten du irakasleak egindako galderari erantzuten, esate baterako, eta lehen fasean, hasieran, aipatutako adibidei jarraituz, "Mendian dago" ipuin baten irudiaren aurrean edo zuzendutako agindua betez "ikasle batek bere kutxatik margo urdiña hartzen du". Elkartrukaren mugimendu honetan erreakzio bat ere ez (ez erantzutea edo ez jokatzea) ematea gerta daiteke.

3) *Feedback edo Ebaluazioa*

Ikasleek ematen dituzten mezuen (ahozkoen edo ez-ahozkoen) aurrean edo erantzunik ezaren aurrean irakaslearen erreakzioa da feedback edo ebaluazioa. Irakasleak ikasleen erantzunak edo/ta jokabideak ebaluatzen ditu, esaterako, ikasleak esan duena errepikatuz. Adibideekin jarraituz, "Bai, Martintxo mendian dago" edo ikaslearen jokabidea baloratuz, "Urdiña da hori. Oso ongi". Hirugarren mugimendu honek ikasgelako berbaldia markatzen du ikasgelatik kanpo oso gutxitan agertzen baita.

Elkarrizketaren feedback-az irakaslea baliatzen da ikaslearen mezuak ulertu eta zehazteko eta bigarren hizkuntza irakasteko. Horrela ikasleak ematen zaie informazioa ikasten ari diren

hizkuntzaren arauak eta erabilpenak gero eta gehiago alda eta hobe ditzaten (Chaudron, 1988).

Solaskidetariko batek sartutako topikoa negoziatu denean elkartruketa bukatzen da, eta, zentzu honetan, elkartruketa batek hitz-txanda asko eduki ditzake, topiko bat negoziatzeko beharrezkoak izango direnak, hain zuzen ere.

IRAKASLEAREN ELKARRIZKETAREN MOLDAKETAK

Ikasleei zuzendutako hizketaikaslearen eta irakaslearen arteko elkarreaginaren ondorioa da. Prozesu honetan, solaskideek lankidetzen dute topiko bat ezar eta mantentzeko asmoz. Prozesu honi negoziaketa deitu zaio (Tarone, 1981).

Irakaslea komunikatzen ari denean ikasleekin elkarreagiten ari da. Bere komunikazioa, neurri batetan, egiten duen gauzen arabera aurkitzen da. Horretarako irakasleak estrategia erabiltzen ditu ikasleengan lortu nahi duen efektua ziurtatzeko. Estrategia hauen artean ahozkoak —irakasleak esaten duena— eta aipaturiko ez-ahozko, paraberbalak eta testuinguruko sostenguak aurkitzen dira. Are beharrezkoagoak dira estrategia ikasleei bigarren hizkuntza batetan hitzegiten zaienean. Irakaslea estrategia guzti hauetaz baliatzen da edozein elkartruketa hasten duenean.

Irakasleak zerbait komunikatzeko estrategia martxan jartzen dituen elkartruketa hasten da eta orduan ikasleari edo ikasleei ardurak dagokie. Ikasleek egingo duten aurrean irakasleak ahaleginak egingo ditu komunikazioa mantentzeko edo zuzpertzeko. Horretarako taktikak erabiltzen ditu ikasleek beharrei moldatzeko. Hasierakoek nahiz bukaerakoek elkarriketaren moldaketak osatzen dituzte. Hauen bitartez irakasleak egoera komunikatiboan agertzen diren aldaketek irtenbiak ematen saiatzen da.

IKASLEEN PARTEHARTZEA

Ikasleek output ulergarria (Swain, 1985) bigarren hizkuntzaren eskurapenaren beharrezko mekanismoa da, eta input ulergarriaren paperatik independente. Elkartruketa batean irakaslearen eskaeraren aurrean ikasleek estrategia-mota ezberdinak erabiltzen dituzte: komunikazio-estrategiak, produkzio-estrategiak eta ikaskuntz estrategiak. Ikaskuntz estrategien bitartez ikasleak ikasten ari den hizkuntza saiakerak bat egiten du gaitasun linguistikoa eta soziolinguistikoa garatzeko. Produkzio-estrategiekin bakoitzaren sistema linguistikoa erabiltzen saiatzen da, modu eraginkor eta zehatz batez eta ahalegin txikiarekin. Eta komunikazio-estrategiak irakasleak erabiltzen ditu irakaslearekin esanahian ados jarri nahi denean, esanahia zehatza konpartituta ez dagoelakoan.

Komunikazio-estrategiak eman daitezkeen irakasleari esanahi bat komunikatu nahi dio ikasleak. Esanahi hori komunikatzeko egitura egokiak erabili ditzake edozein bi kodetan, bere lehen hizkuntzan (1H) edo ikasten ari den hizkuntzan (2H). Bestela, esanahi hori komunikatu nahi badu beste bide alternatiboak bilatzen saiatuko da (e. b.: kode aldaketa). Komunikatzeko asmo horri utziko dio ikasleak berarentzat esanahia konpartituta egongo denean edo bestela bide alternatiboak esanahi hori komunikatzeko aurkituko ez dituenean.

Ellis-ek (1985) egiten duen diferentziaketatik abiatuz ikasleek komunikazio-estrategiak lorpen-estrategiak ala murriztapen-estrategiak izan daitezke. Irakaslearen eskaeraren aurrean lorpen-estrategiak erabiltzen dituzte ikasleek berarekin komunikazioa mantentzen dutenean, egokiro erantzuten edo jokatzeko, informazio gehiago eskatzeko, informazio gehi-

ago gaineratzen, Hona hemen elkartruketa bat zeinetan ikasleak erantzun zuzena (lorpen-estrategia) ematen bait duen. Saio honetan irakasleak euriaz hizketan ari da:

Irak: Nola egiten du euria? Goitik...?

(Irakasleak euria erortzearen mugimendua egiten du)

Ikas 1: Behera (Irakaslearen mugimendua errepikatzen du)

Ikas 2, 3 eta 4: (Bakarrik Irakaslearen mugimendua errepikatzen dute)

Irak: Behera, goitik behera

Elkarreagin honetan ikasle 1-ek lortzen du lorpen-estrategia ematea, erantzun zuzena emanez.

Murriztapen-estrategiak agertzen dira ikasleak irakaslearekiko komunikazioa mantentzeko gauza ez direnean, parte ez hartuz, gaiak aldatuz, imitazio ezegokia emanez, jaramonik ez eginez, ... Horrelako elkarreaginetan haustura komunikatiboak ematen da, hots, irakasleak sartzen duen topikoa ez da konpartitzen ikasle edo ikasleekin, beraz negoziaketa-prozesua hausten da. Murriztapen-estrategiekin erabiltzen bat hurrengo atalean agertzen da haustura komunikatiboarekin batera.

HAUSTURA KOMUNIKATIBOAK

Irakaslearen gaiari jarraitzeko ikasleak ezgauza direnean bien arteko haustura komunikatiboak agertzen da. Haustura honen aurrean irakasleak elkarriketa molda dezake elkarrekin komunikatzeko, bestela onartuko du porrot komunikatibo hori. Baina, zorionez, bigarren hizkuntzaren ikasgeletan onarpen hori gutxitan ematen da irakasleak ikasleek hizkuntz-gaitasun akatsdunak konziente delako. Komunikaziorik eza hori onartzen ez badu beste elkarriketaren moldaketa batzuk erabiliko ditu, feedback-taktika izenekoak: konponketa eta ordezkapena.

Konponketaekin irakasleak laguntza pedagogikoak martxan jartzen ditu ikasleentzat, berak bakarrik esanahi zuzena emateko gauza izateko edo bestela klaseko beste ikasleekin laguntzaz. Taktika honekin irakasleak elkarri ulertzen berriro saiatzen da, ia beste elkartruketa berri bat hasiko balitz bezala.

Ordezkapen taktikarekin irakasleak berak erantzun edo jokabide zuzena ematen du elkartruketari bukaera emanez, onarpenarekin gertatzen den bezala. Ondorengo elkarreaginetan irakasleak hasieran konponketa bat erabiltzen du. Ikasleak ez dira gauza erantzun zuzena emateko, beraz irakaslearen helbururako ez da eraginkorra eta, horregatik, azkenean irakasleak erantzun zuzena ordezkatzeko du. Saio honetan pertsona baten kontaketa ekiten dio irakasleak. Hormirudian pertsona bat agertzen da armairuko atea irekitzen.

Irak: Barruan, barruan esaten du Ibonek. Ordun Mirenek armairua * *

Zer egiten du? Armairua * *

(Irakasleak hormirudia seinalatzen du eta aldi berean irekitzearen keinua eskuaz egiten du)

Ikas 1: ua

Irak: | * *

Ikas 2: kasto

Irak: reki eta barruan begiratu du

(*) Zeinu honek esan nahi du erantzuteko segundu bat dela

ONDORIOAK

Hasieran planteatu diren galderei erantzuna emanez saiatu gara idazki honen bitartez. Pentsatzen genuen baino askoz konplexuagoa azaldu zaigu ikasgelako berbaldiaren analisia, are gehiago bigarren hizkuntzaren eskurapena aztertzen denean. Orokorrean ondoko ondoriora ailegatu gara: berbaldian inplikaturik dauden prozesu guztiak ezin dira baztertu, solaskideen komunitatetik hasitaberbaldi hezgarria ematen den unean presente dauden elementu guztiraino.

Berbaldiaren eraikuntza prozesuan bi solaskideek parte hartzen dute, irakaslea ikasleekin, ikaslea irakaslearekin eta ikasleak ikasleekin, eta, jakina, berbaldia garatuko da bigarren hizkuntzari zentzua emateko irakasleak eta ikasleak daukaten gaitasunaren arabera. Berbaldi hezgarriaren garapenean solaskideek erabiltzen dituzten elkarrizketaren moldaketak aldatzen dira ikasgelan bigarren hizkuntza komunikatu ahal izateko.

Beraz, erreztu nahi badugu bigarren hizkuntzaren eskurapena utz ditzagun ikasgeletan elkarrekin suertatzen behar diren bezala ondoren zeintzu diren komunikatiboak edo eraginkorrenak jakiteko.

ERREFERENTZIAK

- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M.; VILA, I. (1992): *La Educación Bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1988): *Classroom Second Language Development*, London Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- EUSKO JAURLARITZA (1986): *E.I.F.E. Euskararen Irakaskuntza Faktoreen Eragina*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA (1989): *E.I.F.E. 2. Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA (1990). *E.I.F.E. 3. Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- FERGUSON, C.A. (1975): "Towards a characterization of English foreigner talk", *Anthropological Linguistics*, 17 (1), 1-14.
- GAIES, S.J. (1979): Linguistic input in first and second language learning. In F.R. Eckman & A.J. Hastings (Eds.). *Studies in first and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp.186-193.
- GREMMO, M., HOLEC, H.; RILEY, P. (1978): "Taking the initiative: some pedagogical applications of discourse analysis". *Melanges Pedagogiques*, CRAPEL.
- HATCH, E.M. (1983): *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HATCH, E.; SHAPIRA, R.; GOUGH, J. (1978): "Foreigner-Talk" discourse. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39/40, 39-59.
- KATZ, J.A. (1977): Foreigner talk input in child second language acquisition: its form and function over time. In C. A. Henning (Ed.) *Proceedings of the First Los Angeles Second Language Research Forum* Los Angeles: University of California, pp. 61-75.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*, London: Longman.
- LONG, M.H. (1983a): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 412, 126-141.
- LONG, M.H. (1983b): Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M.A. Clarke & J. Handscombe (Eds.) *On TESOL'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 207-225.
- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SERRA, J.M. (1989): "Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo". En *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils* Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (1985) Comunicativa competencia: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. GASS and C MADDEN (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House.
- TARONE, E. (1981): "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly*, 15, 285-95.
- WONG-FILLMORE, L. (1976): *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Argitaraturik gabeko Tesi Doktorala, Stanford University.
- WONG-FILLMORE, L. (1985): When does teacher talk work as input?. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.