

Eleaniztasunaren garapena hizkuntza gutxituen testuinguruan: edukiak eta ingelesa (H3) uztartzen irakasleen hasierako formazioan

(Development of multilingualism in the context of
Minority Languages: combining contents and English
(H3) at the first steps of teacher training)

Sagasta, Pilar; Pedrosa, Begoña; Barnes, Julia;
Nazabal, Ainara; Madinabeitia, Monika
Mondragon Unib. HUHEZI. Dorleta auzoa, z/g. 20540 Eskoriatza

BIBLID [1137-4446 (2010), 17; 207-220]

Jaso: 2010.03.24
Onartu: 2010.10.24

Hizkuntza gutxituen testuinguruan eleaniztasun gehigarria sustatzeko hainbat baldintza bete behar dira. Batetik, gizartean presentzia gutxiago duen hizkuntza indartu beharra izango da unibertsitatean, elebitasun funtzionala lortu aldera. Elebitasun funtzionalak hirugarren hizkuntzaren garapenari lagunduko dio, baldin eta ikaskuntza eraginkorra bada. Eta eraginkorra izateko hizkuntza curriculumeko arloak lantzeko ere erabili beharko da. Hau da, hain zuzen, Mondragon Unibertsitateko irakasle ikasketetan gauzatzen ari garen eredia.

Giltza-Hitzak: Eleaniztasun gehigarria. Edukien eta hizkuntzaren ikaskuntza integratua. Irakasleen hasierako formazioa

En un contexto de lenguas minorizadas, para llevar a cabo la promoción de un multilingüismo complementario es necesario el cumplimiento de una serie de requisitos. Por un lado, será necesario reforzar en la Universidad la lengua que tenga una menor presencia social, en aras de conseguir un bilingüismo funcional. Este bilingüismo funcional servirá de ayuda al desarrollo de la tercera lengua, siempre que su enseñanza sea eficaz. Y, para que sea eficaz, esa lengua debe emplearse asimismo para la elaboración de las materias curriculares. Ese es precisamente el modelo que estamos desarrollando en los estudios de magisterio de Mondragon Unibertsitatea.

Palabras Clave: Multilingüismo complementario. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. Formación inicial de profesores.

Dans un contexte des langues minorisées, pour la promotion d'un multilinguisme complémentaire, le respect de certaines exigences s'avère indispensable. D'une part, il est nécessaire de renforcer à l'Université la langue ayant une moindre présence sociale, afin de parvenir à un bilinguisme fonctionnel. Ce bilinguisme fonctionnel permettra le développement de la troisième langue, à condition que son enseignement soit efficace. Et, pour ce faire, cette langue doit également être incluse dans le programme des cours. C'est précisément ce modèle que nous avons mis en place dans les cours de formation au métier d'enseignant de Mondragon Unibertsitatea.

Mots-Clés : Multilinguisme complémentaire. Apprentissage intégré de contenus et de langues. Formation initiale des enseignants.

SARRERA

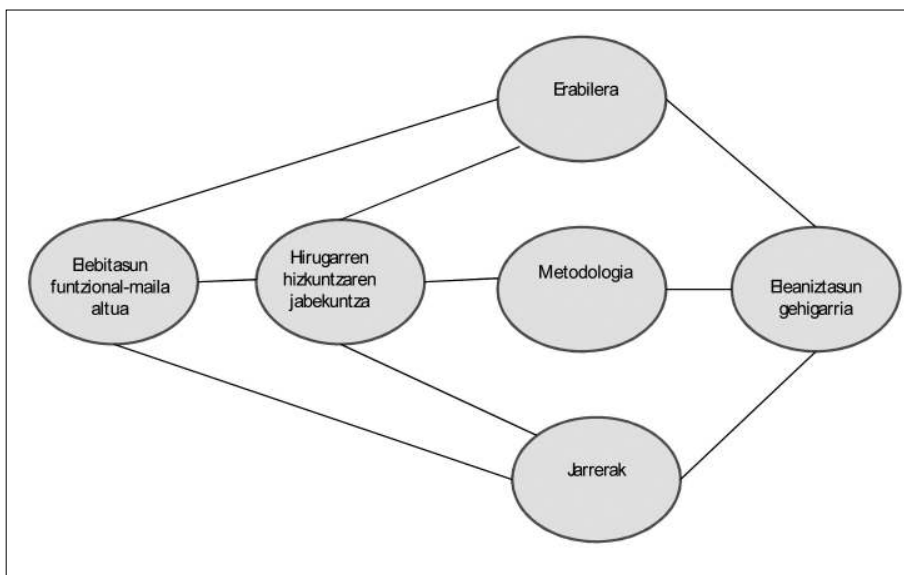
Mondragon Unibertsitatearen hezkuntza-proiektuaren ardatz nagusietako bat eleaniztasuna da. Gure helmuga da ikasleak euskaldun eleanitzak izatea, eta, horrenbestez, uste dugu hizkuntzak ikasgaiekin integratu behar direla, eleaniztasun gehigarria sustatzearen eta hizkuntza konpetentziak eskuratzearen. Jakintzagaiak landu nahi baditugu hizkuntza erabiliaz tresna moduan, metodologiak esanguratsua izan behar du eta motibazio eta jarrerak modu egokian jorratu behar dira. Ikasleen eleaniztasuna sustatu ahal izateko, ikasleek ulertu behar dute hizkuntza bakoitzaren (gure kasuan euskara, gaztelania eta ingelesa) esparrua eta garrantzia zein den eta non dagoen. Azken bi urte hauetan eduki espezifikoak lantzen aritu gara ingelesaren bidez, “Europa” eta “Muga Gabeko Hezkuntza” izenpean, Irakasle Ikasketetako lehenengo eta bigarren mailan. Artikulu honetan proiektu honen berri ematen dizuegu, proiektu honen abiapuntua, zergatia, edukiak, prozedura, ebaluazioa eta ondorioak aztertuz.

1. HIZKUNTZA-PROIEKTUAREN OINARRIAK

Zortzi urte joan dira Mondragon Unibertsitateak bere hezkuntza-proiektua diseinatu zuenetik, eta eleaniztasuna da hezkuntza-proiektu horren ardatz nagusietariko bat. Eleaniztasuna planteatzerakoan, gure artean eztabaida sortu zen, adostu behar baikenuen zer motatako eleaniztasuna nahi genuen. Bagenekien eleaniztasun mota guztiak ez direla berdinak, edo, hobeto esanda, bagenekien plangintza ezberdinak egin zitezkeela. Orduan, lortu beharrekoari erreparatu genion eta ondorengo galderari erantzuten saiatu ginen: ea gure ikasleak zer hiltun mota izatea nahi genuen; alegia, hizkuntzak erabilita, zer egiteko gauza izan behar ziren. Eta adostu genuen gure jomuga zela gure ikasleak euskaldun eleanitzak izatea. Behin hori argituta, kontuan izan genuen gure herrian izandako esperientzia eta baita hainbat herrialdetan izandakoa ere: zer ikasi dugun horretatik galdetu genion geure buruari. Gauza bera al da herrian bertan hizkuntza gutxitua izatea edo ez izatea? Posible al da eleaniztasuna planifikatzea testuinguruari muzin eginez? Horrelako galderei erantzunez eta orain arteko literatura aztertu ondoren, geure marko propioa eraiki genuen eleaniztasun gehigarria sustatzeko. Ezarritako markoa ondorengo irudian islatzen da:

Eleaniztasun gehigarria sustatzeko, ezinbestean hartu behar da kontuan testuinguru soziokulturala. Hizkuntza gutxitua dagoenean, hezkuntza proiektuaren ardatz bihurtuko da, elebitasun funtzional maila altua lortu aldera. Hizkuntza gutxitua lehenestea, beraz, oinarria da hirugarren hizkuntza baten gaitasun egokia garatzeko, gure testuinguruan. Gure herrian egindako hainbat ikerketak horrela erakutsi digu: zenbat eta elebitasun maila altuagoa, orduan eta hizkuntza gaitasun altuagoa hirugarren hizkuntzan (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998a; Sagasta, 2000). Dirudienez, elebitasuna garatzeko prozesuan, ikasleek gaitasun kognitibo jakin batzuk garatzen dituzte; beraz, hizkuntza berriak ikasteko hornituago omen daude (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998b; Thomas, 1988).

1. irudia. Eleaniztasun gehigarriaren garapenean eragiten duten hainbat aldagai



Eleaniztasun gehigarria aipatzerakoan, beharrezkotzat jotzen dugu **hizkuntza konpetentziaren** kontzeptua aipatzea. Cummins eta Swain-ek (1986) eta Cummins-ek (1991) diote hizkuntzaren konpetentzia bi mailatan bereizi behar dela: **elkarriketazko konpetentzia eta konpetentzia akademikoa**. Lehenengoak, solaskidearekin elkarriketa bat izateko behar dugun konpetentzia maila aipatzen du, testuinguru informal bati dagokiona. Konpetentzia akademikoa, berriz, lan akademikoak egiteko behar da, eta testuinguru hezigarri batean garatzen da batik bat. Horrenbestez, gure ikasleak gutxienez hiru hizkuntzetan lortuko duten hizkuntza konpetentziagatik nabarmentzea nahi badugu, beharrezkotzat joko dugu hiru hizkuntzak ikasgaiak lantzeko erabiltzea, honela gure ikasleek konpetentzia mota biak eskuratuko lituzkete hiru hizkuntzetan.

Kognizioaren inplikazioa beharrezkoa da hizkuntzaren bidez gero eta gauza konplexuagoak egiteko, eta, beraz, gero eta hizkuntza aberatsagoa garatzeko. Hizkuntza ulertu behar dugu ekintza moduan (Edwards, 1997); ezin dugu hizkuntza ikusi edukiak transmititzeko tresna moduan soilik. Hizkuntzari esker errealitatea eraikitzen dugu, sortu egiten dugu, eta, hori eginez, hizkuntza bera ere aberasten dugu. Beraz, ezinbestean integratu behar dira hizkuntzak ikasgaiekin, eleaniztasun gehigarria suspertu nahi bada, ez delako nahikoa hizkuntzak objektu moduan soilik lantzea.

Baina, ulertzen badugu ikasleak aldi berean ari direla jakintzagaia eta hizkuntza bereganatzen, ikusiko dugu beharrezkoa dela planifikazio bikoitza: ikasgaiaren edukiarekin batera irakasleak aurreikusi egin behar du zein komunikazio-estrategia, euskarri eta baliabide erabiliko dituen, ikasleak ikasgaiari zentzua

eman diezaion eta gelan komunikazioa bermatzeko. Hau da, ikaste-irakaste prozesua esanguratsua izan dadin, eta, horren ondorioz, ikasleak jakintzagaia eta, horrekin batera, hizkuntza bereganatzeko. Ez baita nahikoa hizkuntza erabiltzea tresna moduan jakintzagaia lantzeko; metodologiak ere egokia behar du izan. Eta hau horrela da bigarren edo hirugarren hizkuntza izanda ere.

Halaber, ikasle eta irakasleekin motibazioa eta jarrerak landu behar dira. Hobeto esanda, komenigarria da motibazioa eta jarrerak lantzea hezkuntza-proiektuan parte hartzen duten aktoreekin. Konpromisoak behar dira eleaniztasun gehigarria garatu eta sustatzeko, hezkuntza-proiektua dela medio. Ez bada nahikoa plangintza on bat egitea, estrategiak jarri behar dira abian, eleaniztasun gehigarriarekiko jarrera baikorrak indartzeko. Behar-beharrezkoa da hezkuntza-proiektuan eragiten duten guztien koordinazioa eta koherentzia.

Hona hemen, laburpen modura, unibertsitatearen hezkuntza-proiektuaren bidez lantzerakoan, kontuan hartu beharreko eleaniztasun gehigarriaren zenbait printzipio:

- Komunitatean presentzia gutxien duen hizkuntzari ematen dio lehentasuna. Beraz, hizkuntza gutxitua hezkuntza-proiektuaren eta bizitza unibertsitarioaren ardatz bihurtzen da (gure kasuan, euskara).
- Elebitasun funtzional maila altua sustatzen du, bai elkarriketa konpetentzia eta bai konpetentzia akademikoan ere (gure unibertsitateko curriculumari aplikatuta, euskaraz eta gaztelaniaz. Gaztelaniaren kasuan, oro har, ez da beharrezkoa elkarriketa konpetentzia, gaztelania hizkuntza indartsua delako gure komunitatean. Baina unibertsitatean nahitaez landu behar dugu konpetentzia akademikoan).
- Elkarriketa- konpetentziaren eta konpetentzia akademikoaren garapena suspertzen du, gutxienez hiru hizkuntzetan (gure unibertsitateko curriculumari aplikatuta, euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez).
- Metodologia eraginkorra erabiltzen da jakintzagaia eta hizkuntza ondo uztartzeko.
- Eleaniztasun gehigarriaren aldeko jarrerak eta motibazioa lantzeko beste estrategia batzuk planteatzen dira. Metodologia eraginkorrak motibazioa sustatzen du, baina ezin da estrategia bakarra izan.

2. MOTIBAZIOA ETA JARRERAK

Bestalde, azken urteotan izandako esperientziak erakutsi digu eleaniztasun gehigarria sustatzeko ezinbestean landu behar direla motibazioa eta jarrerak. Hau da, ez dela nahikoa hizkuntzak curriculumean integratzea eta jakintzagaia eraikitze erabiltzea. Guk nahi dugun identitate hori lortzeko (euskaldun eleanitzak) irakasleen eta ikasleen arteko elkarlana areagotu behar da, identitate horren gainean hausnarketa suspertu behar da. Nahitaezkoa

da ikasleek zein irakasleek identitate horri zentsua egozte, ondoren konpromisoak bereganatzeko. Ez da posible eleaniztasun gehigarria sustatzea aktoreen konpromisorik gabe. Hori dela eta, azkeneko bi urteotan hizkuntza tailerrak antolatu ditugu hasierako ikasmailan. Tailer horiek gure ikasleekin hizkuntza-proiektuaren inguruan hausnarketa bideratzea dute helburu, ikasleek euskaldun eleanitzak izate horren atzean zer dagoen uler dezaten. Haien esperientzietatik abiatuta, hizkuntzekin zer nolako harremana duten hausnar dezaten saiatzen gara. Hausnarketa bultzatzeko ezagutza, erabilera eta hizkuntzekiko dauzkaten jarrerak hartzen dira aintzat. Kontuan harturik ikasleen eleaniztasuna sustatu nahi dugula, ikasleek ulertu beharra daukate hizkuntza bakoitzaren esparrua eta garrantzia zein den, non dagoen, betiere haien esperientziak eta sentimenduak abiapuntutzat hartuta. Hausnarketatik abiatuak ikasleek ezarri beharko dituzte helburuak eta erronkak hizkuntza bakoitzarekiko. Honakoak izango lirateke haiekin konpartitu nahi ditugun mezuak:

- Fakultatean aukera paregabea daukagu euskara erabiltzeko, esparru akademikoan zein bizitza unibertsitarioan. Euskara hizkuntza gutxitua izanik, merezi du aukera aprobeztatzea.
- Hizkuntza guztiekin sustatu nahi ditugu jarrera positiboak. Hasteko, gure komunitatean elebidun egiten gaituzten hizkuntzekin: euskara eta gaztelania.
- Kontziente izan behar dugu gaztelania EAEko herritar gehienek lehen hizkuntza dela, eta, aldi berean, EAEko ikasle gehienek lehen hizkuntza. EAEko euskaldun guztiek dakite, gainera, gaztelaniaz. Gaztelaniarekiko harreman positiboa sustatu behar da. Bereren bizitza profesionalean erabili beharko duten tresna baita.
- Ingelesarekiko ere jarrera positiboa sustatu nahi dugu. Gaur egungo munduan komunikazio tresna da: zientzia, hezkuntza, interneten, herrien arteko harremanetan eta herrialde guztietako pertsonen arteko harremanetan.

3. INGELESEZ LANTZEN DITUGUN EDUKIAK

Lehen esan dugun moduan, konpetentzia akademikoa sustatzeko hizkuntza jakintzagaiak landu eta eraikitzeke erabili behar dira. Baina, garrantzitsua al da zein eduki mota aukeratu hizkuntza baterako edo besterako? Eta hau da, hain zuzen, geure buruari egin genion galdera, ingelesez zer landu behar genuen erabakitzerakoan. Irakasle ikasketetarako elkarrekin erlazionatuta dauden bi eduki mota hautatu genituen lanbide-profilari erreparatuta; “Europa” lehenengo mailan lantzeko eta “Muga gabeko hezkuntza” bigarren mailarako. Gure etorkizuneko irakasleak European eta mundu zabalean irudikatzen ditugu, euren berdinkideekin elkarrekin lan egiten, informazioa elkartrukatzeko gure hezkuntza-sistema eta praktikak aberasteko, azken finean, gure etorkizuneko herritarrengan eragiteko. Gainera, nahi dugu gure ikasleak European ikasteko dituzten aukerak zein diren jakitea. Aipatutako bi eduki mota horiek

urtean zehar lantzen dira astero ordu bateko bi saiotan. Eduki hauek jorratzeko sekuentzia didaktikoak diseinatu ditugu, eta ondorengo lerroetan horietako bat azalduko dugu.

Sekuentziaren izenburua “Hezkuntza Europan” da eta lehenengo mailaren bigarren lauhilabetekoan lantzen da. Hainbat helburu nagusi betetzen ditu: zenbait derrigorrezko hezkuntza-sistema ezagutzea, gure herriaren hezkuntza-sistemarekin alderatzea, eta, hori guztia egiteko, egokia den hizkuntza lantzea. Sekuentzia didaktikoaren ardatza proiektu bat da; lantalde bakoitzak herrialde bati buruzko derrigorrezko hezkuntza-sistema landu behar du eta aditu bihurtu; hori lortu ostean, gainontzeko lantaldeen aurrean azaldu behar dute ikasitakoa. Proiektu hau egiterakoan, honako helburu zehatz hauek lortzen saiatzen gara. Hezkuntza-sistemei dagokienez, honako hauek dira: Ezagutzea gure herriko hezkuntza-sistema (etapen antolaketa, ereduak, antolamendua...), Britainia Handiko hezkuntza-sistemak eta Europako hainbat herrialdetakoak ere. Baita hezkuntza sistemen arteko alderaketak egitea ere. Hizkuntzari loturiko helburuak hauexek dira: azalpenezko testuen hainbat ezaugarri ezagutzea, testuaren sarrera eta ondorioak egoki adieraztea, azalpenezko testuan kohesioa ondo erabiltzea, eta, azkenik, testua bere osotasunean egoki eta zuzen idaztea.

Sekuentzia hiru fasetan lantzen da. Hasierako fase batean gure herriko derrigorrezko hezkuntza-sistema lantzen da, eta, honekin batera, dagokion hizkuntza. Hezkuntzarekin loturiko hiztegia eta esamoldeak beharrezkoak dira.

Bigarren fase batean, Ingalaterrako eta Galeseko hezkuntza-sistemak lantzen dira, eredu modura. Galeseko hezkuntza-sistema elebiduna da, eta, zentzu horretan, antza handia dauka gure hezkuntza-sistemarekin.

Hirugarren fasean, aurreko ereduak aztertu ondoren, talde bakoitza lanean hasten da aukeratutako herrialdearekin. Proiektua idatzita da eta liburuxka formatuan entregatu behar dute. Proiektu hori oinarria da ahozko aurkezpenera prestatzeko, eta, ondoren, gelakideen aurrean azaltzeko. Halaber, proiektuarekin loturiko galdetegi bat prestatu behar dute, ahozko aurkezpenera egiten denean, gelakideek bete dezaten.

Ebaluazioa dela-eta, hainbat lan aztertzen dira jakiteko ea lortu diren lehen aipaturiko helburuak: liburuxka, ahozko aurkezpenera eta bakarkako azterketa. Azterketa honetan bi eduki mota hartzen dira kontuan: denon artean landutako hezkuntza-sistemak eta hizkuntzarekin loturikoak.

4. IRAKASLEAREN ESKU-HARTZEA

Esperientzia berri hau abian jarri zenean aintzat hartu behar genuen ikasleen kompetentzia maila, atzerriko hizkuntzari dagokionez, ezberdina izango zela. Ohartu ginen gure paradigma metodologikoa kontuan harturik (HUHEZlko hezkuntza-proiektua) irakasle edo tutorearen rolak berria izan behar zuela atzerriko hizkuntzan ere. Premiazkoa zen martxan jartzea ikaste-irakaste prozesu berritzailea atzerriko hizkuntzaren irakasgaiari. Hona hemen honen zergatia.

Lehenengo eta behin, kontuan hartu behar da espezialitate ezberdinetako ikasleak eta konpetentzia ezberdinetako ikasleak jasotzen ditugula. Haien artean motibazio eta esperientzia ezberdinak daude. Lehen pausoa da atzerriko hizkuntzarekiko jarrera onak sustatzea. Hain zuzen ere, pauso hau hasierako tailerretan (hizkuntza eta sentimenduak) jartzen da martxan. Ikasleek lehenengo minututik ikusi behar dute ingelesa ikastea garrantzitsua eta beharrezkoa dela; hizkuntza batean murgiltzeko premiazkoa da jarrera positiboak erakustea, eta esparru hori sarri uzten dugu albora. Hala ere, prozesu hau ez da egun batetik bestera bermatzen. Ikasleen motibazioa mantentzea litzateke zailena, eta hori eguneroko jardunean egin beharra dago. Ikasleen esperientzia ezberdinak aintzat hartu behar dira; horrek ere badauka eragina eta azterna haien motibazioan eta, zer esanik ez, konpetentzian. Van Lier-ek esaten duen moduan:

Language is part of other message systems that are tied up with our sensory systems, and all our memories, and all the stories we construct to create and nurture our identity (Van Lier, 2004: 1).

Honen harira, eta ikasleen motibazioa bultzatu nahian, badira gure proiektuan ardatzak diren puntu batzuk: ikasleari **protagonismoa** ematea, **prozesuan** indarra jartzea eta ez bakarrik produktuan, eta **ikasten ikastea**. Hori dela eta, tresnak eskaini behar zaizkie ikaste-prozesuaren protagonistak izan daitezen, baita hizkuntza erabiltzeko eszenatoki ezberdinak ere.

4.1. Ikaste-irakaste prozesuaren ardatza: Proiektu kooperatiboa

Lehen urratsa talde txikitik jartzea da. Kontuan hartu behar da ikasleek konpetentzia ezberdinak dituztela atzerriko hizkuntzan, espezialitate ezberdinetatik datozela (Haur Hezkuntza, Hezkuntza Berezia eta Heziketa Fisikoa), eta horrek baduela eragina ikaste-prozesuan. Aniztasun honek ikaste-prozesua bera aberasten duela pentsatzen dugu. Konpetentzia baxua daukaten ikasleak konpetenteago direnekin sartzen dira taldean, eta aldi berean, espezialitate ezberdinetako kideak izatea ere onuragarri eta aberasgarria dela uste dugu. Hau bermatzeko ikasleek hasierako azterketa bat egiten dute kurtsoa hasieran. Kontuan harturik batez ere idazketa eta irakurketa lantzea dugula helburu, ikasleek idatzizko ariketa bat eta irakurketa proba bat egin behar izaten dute.

Taldeko lana kudeatzeko eta lana bideratzen ari dela bermatzeko erabiliko diren estrategiek eraginkorrak izan behar dute. Ikasleek haien inplikazioaren garrantziaz kontzientzia hartzen dutenean soilik lortuko dute orain arte izan ez duten konfiantza. Haiek sinetsi behar dute (horretarako ere funtsezkoa da taldekideen laguntza) egiten dutena baliagarria dela eta ikasten ari direla. Honek ere eragina izango du motibazioan eta jarretan.

Bigarren urratsa da ikasleen inplikazioa eta parte-hartzea bultzatzea. Horretarako, proiektu kooperatiboak antolatzen ditugu (Coelho, 2004). Edukiak lantzen ari garela kontuan harturik, ikasleek erantzukizun handia daukate proiektuaren xedeak lortzeko. Ikasle eta talde guztiek daukate erantzukizuna

proiektua arrakastatsua izan dadin. Klase osoak komunitate bat osatzen du, eta komunitate horretan gertatzen den guztiak eragina izango du prozesuan. Hori dela eta, talde bakoitza aditu bihurtzen da gai jakin batean (Europako herrialde bat). Taldeak konpromisoak hartu behar du puzzle osoa osatu ahal izateko (interdependentsia positiboa). Izan ere, talde bakoitzak egiten duen ekarpena oso garrantzitsua da puzzle guztia osatzeko eta hau elkarlanarekin lortuko da; alegia, talde bakoitzaren arrakasta gela-talde osoaren arrakastan oinarritzen da (Monereo eta Durán, 2001). Irakaslearen rola, berriz, prozesua bideratzea eta behar denean aholkua ematea da. Taldean halako edo bestelako rolak hartzen dituzte ikasleek erabakitzen eta adosten dituzten gaien arabera. Ikasleen arteko elkarrikeria eta informazio trukea eraginkorra izan dadin, lauzpabost kideko taldeak egiten dira. Talde bakoitzak galdetegi bat prestatzen du azterketarako gida izan dadin. Horrez gain, zeharkako konpetentziak lantzeko ere oso baliagarria da proiektu kooperatiboa, hain zuzen ere, komunikazio eraginkorra eta gatazkak gainditzeko estrategiak martxan jarri behar izaten dituztelako. *Kontratu didaktikoa* da prozesu guztia bideratzeko tresna.

4.2. Berdinkideen arteko tutoretza hizkuntza-talde heterogeneoetan

Proiektu kooperatiboarekin lotuta dagoen beste estrategia bat da konpetentzia altua daukaten ikasleek konpetentzia baxuagoa daukatenei laguntza eskaintzea. Hau bermatzeko ikasle hauek kontzientzia hartu behar dute euren rolaz; ez hori bakarrik, irakasle izango diren heinean, rol honek badauka garrantzia beraien formazioan ere. “Berdinkideen arteko tutore” rolari buruz hitz egiten ari gara (Coelho, 2001; Gibbons, 2002; Short, 1991). Dinamika honetan sartzen diren ikasleak dinamizatzailerola hartzen dute denborarekin, eta estrategia komunikatibo eraginkorrak erabiltzen dituzte konpetentzia baxuagoa duten ikasleak animatzeko eta taldean parte har dezaten. Beharrezkoa da ikasle hauek hasieran detektatzea, eta ez hori bakarrik, beraien rolaz ohartaraztea ere lagungarria da.

Bestalde, hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuez hausnarraziti behar diegu ikasleei. Hizkuntza konpetentzia garatzen lagunduko dieten modu eraginkorrak elkartrukatu behar dira ikasleekin, hala nola, ikasle talde batek besteak ebaluatzea eduki jakin bati buruzko galdetegi bat prestatuz. Hain zuzen ere, ikaskideen arteko zuzenketak eta ebaluaketak beraien ikaste-prozesuan inputa eta erantzuna jasotzeko tresna eraginkor gisa ikustea lortu nahi dugu. Ikaskideen arteko zuzenketak sistematikoki eginez ohartuko dira funtzionala dela jarduera. Proiektuak aurkezterakoan, talde aditu bakoitzak galdetegi bat prestatzen du beste ikaskideak ebaluatzeko. Estrategia honek bi funtzio betetzen ditu: alde batetik, galdetegia prestatu duen taldeak edukiak barneratu dituela ziurtatzea, eta, bestetik, tresna lagungarri izatea adituak ez diren atalean azterketarako prestatu ahal izateko. Azkenik, mota hauetako jarduerak prestatzeak badauka bere alderdi didaktiko-pedagogikoa ere, alegia, irakasle bihurtuko diren ikasleak irakasle roletan trebatzeko aukera ematea.

Estrategia honekin bat datorren beste estrategia bat taldean egindako idazketa prozedimentala da. Pausoz pauso, eta betiere jorratzen ari den gaiari

lotuta, talde bakoitzak bere idazlana prestatzen du; taldean egitean ikasleek hausnarketa metalinguistikoa egiteko aukera daukate eta elkarri zuzentzeko aukera ere bai. Azken bertsioa idazten dutenean beste taldeekin elkartrukutzen dituzte idazlanak, haiengandik ere inputa jasotzeko.

Alde batetik, irakasleak ikasleak animatzen ditu erabilitako hiztegia eta egitura diskurtsiboez hausnar dezaten. Laplantek (2005) adierazten duen moduan, bigarren hizkuntza jakin bat ikasterako orduan, ikasketa-prozesua modu proaktiboan oinarritzea lagungarria izan daiteke ikasleek aukera gehiago izan dezaten beraien kabuz hizkuntzari dagozkion alderdiak identifikatzeko. Horren arabera, irakasleak ikaste-prozesua ikasleen beharretara bideratzen du, alegia, irakaste-prozesu *proaktiboa* sustatzea da helburu.

4.3. Helburuak azaltzea eta testuinguruaz ohartaraztea: Nondik/ Zer/ Zergatik/ Zertarako

Azpimarratu behar den alderdi garrantzitsu bat da ikasleek momentu oro jakinaren gainean egon behar dutela zer egiten ari diren, zergatik eta zertarako (Coelho, 2004; Short, 1991). Ikasleekin informazioa partekatzea estrategia diskurtsibo garrantzitsua da, eta era sistematikoan gauzatu behar da. Ikasleek erabiltzen duten materialari buruz sistematikoki hausnar dezaten bermatu behar du irakasleak. Honela, egiten ari direna testuinguratzen da, eta, bide batez, beraien bizitza profesionalean zein pertsonalean izango duen erabilgarritasuna ikusten dute. Funtsezkoa da ariketa baten inguruko azalpenak ematerakoan pausoz pauso eskaintzea eta testuingurura ekartzea: zein harreman dauka egiten ari garen ariketak gure helburuekin edo proiektuarekin? Ikasleei aukera eman behar zaie ulertzen ari direna sozializatzeko. Horretarako beste estrategia garrantzitsu bat da irakaslearen diskurtsioa murriztea eta ikasleak edo taldeak hartzea protagonismoa gelan (Short, 1991). Bestetik, ikasleen aurrezagutza eta esperientziak izan behar dute ikaste-irakaste prozesuaren abiapuntua: gaiari buruz dakitena, gaiarekin lotura duen hiztegia, idazteko erabiltzen dituzten estrategiak, ahoz komunikatzeko eta idazteko dituzten zailtasunak eta erronkak, besteak beste.

4.4. Informazioa prozesatzeko denbora eskaintzea

Atzerriko hizkuntza ez da egunero erabiltzen duten hizkuntza; hori dela eta, denbora eskaini behar zaie emandako informazioa prozesatzeko eta taldean konpartitzeko. Talde txiki bakoitzean dinamizatzailerola duen taldekide bat identifikatzen saiatzen dira, eta horren laguntzarekin blokeo egoerei aurre egiteko gai izaten dira. Adibidez, proiektua azaltzerakoan bertan azaltzen diren helburuak eta ebaluazio-irizpideak ikasleei helarazi behar zaizkie lehenengo minututik.

Taldea kudeatzeko eta bertan hartzen diren erabakiak eta arazoak idazteko ere aukera eman behar zaie. Hau guztia era sistematikoan egitera animatzen zaie ikasleei. Honetarako erabiltzen duten tresna *Kontratu Didaktikoa* izaten

da. Gogoratu behar dugu zeharkako konpetentzien artean ikasleek gai izan behar dutela ikasketa-prozesua era autonomoan eta erantzukizunez aurrera eramateko.

5. IKASLEEN AHOTSAK

Garrantzitsua iruditu zitzaigun ikasleen iritziak jasotzea, ikasleak ikaste-irakaste prozesuaren agente funtsezkoak direlako. Beraz, ikasturte hasieratik hiru hilabete pasatu eta gero, galdetegi bat pasatu genien gure lehenengo mailako ikasleei, abian jarritako esperientziaren gainean feedbacka jasotzeko. Irakasle-ikerlari moduan 3 galdera genituen:

- a) Kontziente al dira gure ikasleak ingelesa eta Europa-ikasgaia batera ikasten ari direla?
- b) Zer hauteman dute erabiltzen den metodologiaz?
- c) Nola sentitzen dira?

Galdetegia anonimoa zen eta 4 galdera ireki hauek egin genizkien: 1. Zer ikasten ari zara ikasgai honetan? 2. Aukeratu zure gustuko izan diren 3 lan eta justifikatu zure hautaketa. 3. Nola ikasten ari zara ikasgai honetan? 4. Nola sentitzen zara ikasgai honetan?

Guztira 107 ikaslek erantzun zuten. Horietako 66 neskak ziren, eta gai-nontzeko 41ak, mutilak, eta hona hemen eman diguten informazioa lehendabiziko galderari buruz:

Zer ikasten ari zara?

Europa-ikasgaia eta ingelesa	Europa-ikasgaia	Ingelesa
% 47	%35	%18

Taulan islatzen den moduan, ikasleen %47ak dio Europari buruzko hainbat gauza ikasten ari direla eta baita ingelesa ere. Hona hemen adibide batzuk:

A5. Europako lurraldeen ezaugarri eta bitxikeriak. Testu mota ezberdinak idazten. Ingelesa praktikan jartzen dugu denon aurrean lanak aurkezten.

A9. Europar Batasunaren informazioa, baita herrialdeei buruz. Testu mota desberdinak eta idazlanak egiten.

J3. Europar Batasuneko sorrera, eboluzioa... Testuak irakurri, ulertu eta analizatu. Gramatika pixka bat.

Taldekoen %35en ustez, Europari buruzko formazioa jasotzen ari dira. Hona hemen adierazpen batzuk:

J4. Europar Batasunaren zenbait ezaugarri.

J10. Europari buruz ez nuen ideia handirik eta pentsatzen nuena baino gehiago ikasi dut.

B8. Europar Batasunari buruzko ideiak eta ezaugarriak. Europar Batasuneko estatu baten ezaugarriak, kultura, demografia, geografia, ekonomia....

Ikasleen gainerako %18k ingelesa aipatzen du ikaste-objektu moduan ondorengo adibideek islatzen duten moduan:

B14. Ingelesa erabiltzen.

B15. Ingelesarekin hobeto moldatzen. Aurkezpenak nola egin behar diren ikasten ari naiz. Ulermena lantzen dut eta gainera taldekideekin ingelera bultzatzen dugu.

A11. Ahozkoak eta idazlanak egiten.

Bestalde, ikasleek **hautatutako lanei eta emandako arrazoiei** erreparatuz gero, konturatzen gara ikasleek ingelesa erabiliz ikasitako edukiak baloratzen dituztela. Hau da, kontziente dira ingelesaren bitartez, eduki berriak ikasten ari direla.

J12. Donostiari buruzko informazioa esanguratsua. Errumaniako pertsona famatua eta bertan Gabonak nola ospatzen diren. Donostiako historia hobeto ezagutu dudalako eta Errumaniako bizimodua ezagutu dudalako. Ez nuen uste Errumanian hain gauza interesgarririk zegoenik.

J4. Europar Batasuneko posterra: herri bakoitzaren berezitasunak ikasi ditugulako. Euskal Herriko herri bat deskribatu eta pertsona baten deskribapena: konturatu naizelako ez dudala gure herria pentsatzen nuen bezain ondo ezagutzen.

Metodologia deskribatzerakoan, ikasle guztiek “talde lana” eta jarduerekin loturiko terminoren bat erabiltzen dituzte, nolabait esateko, ingelesa erabiliz ikasten dutela. Hona hemen ikasleen deskribapen batzuk:

A28. Lanen bitartez ikasten dugu, bai idatzizkoak bai posterraz, beti ere abiapuntua taldea izanik, hau da eskarmentuz eta adostuz.

B14. Taldean parte hartzen ikasten dugu eta baita aurkezpenetan jende aurrean ongi azaltzen.

B11. Irakurtzen eta irakurtzen. Iturri ezberdinetatik bilatuz, konparatuz, komunean jarri eta klasekideek esaten dutenarekin.

B5. Taldean lan eginez, informazioa topatu, eredu ezberdinak kontrastatuz... Oso garrantzitsua bakoitza arduratsua izatea bere barruarekiko eta baita taldearekiko.

J4. Talde lanak eginez eta dena ingelesez hitz egiten.

Bestalde, **ikasleen sentimenduen deskribapena** irakurri eta gero, esan dezakezu %90 gustura dabilela Europa-ikasgaia ingelesez ikasten, %3k metodologia tradizionalago nahiago duela eta gainontzeko %7 ez dela eroso sentitzen euren ingeles maila oso baxua delako, aurrerapen gutxi ikusten dutelako edo lantzen diren edukiak euren gustukoak ez direlako. Hona hemen adierazpen batzuk hiru talde horiek islatzeko hurrenez hurren:

J17. Ondo. Taldea lan egitea errazagoa eta praktikoagoa baita. Eta proiektu hauen bidez gehiago ikasten da, irakaslearen sermoia entzunez baino.

M4. Ondo sentitzen naiz. Talde lanak bultatzen dit eta besteengandik asko ikasten da.

B15. Ingelesa ez dut gustuko baina atsegina egiten ari zaizkit klaseak. Eroso sentitzen naiz eta taldekoekin gainera gustura nago.

A7. Ez hain ondo. Nahiago nuke lehengo metodologia, ez horren prozeduretan finkatua eta teorikoagoa.

M12. 'Inkomoda' gehienbat irakasleak berba egiten ari denean. Askotan ez diot jarraitzen. Nire maila ez da oso altua.

J13. Egia esan, ez naiz oso motibatuta sentitzen. Gainera, Europar Batasuneko herrialdeak ikasteari ez diot helburu finkorik antzematen. Beste gai batzuk izango balira, gehiago disfrutatuko nukeela uste dut, gehiago ikasiz.

Ikasleek emandako informazioari amaiera emateko, esan dezakegu gehienak gustura dabiltzala, ikasteen ari diren sentsazioa daukatela eta erabiltzen dugun metodologia estimatzen dutela.

6. IRAKASLEEN AHOTSAK

Irakasleok ere galdetegi bat bete genuen aztertzeko nolako zen gure errepresentazioa egiten ari garen esperientziaren gainean. Guztira lau galdera adostu genituen: 1. Zure ustez, zer ikasten ari dira ikasleek ikasgai honetan? 2. Zer irakaste estrategia erabiltzen ari zara ikasleek ikas dezaten? 3. Zeintzuk dira dituzun erronkak? 4. Nola sentitzen zara ikasgai honekiko?

Oro har, bat gatoz ikaste objektuekin. Gure ustez, ikasleak Europako hainbat herrialderi buruzko ezagutza eraikitzen ari dira, eta, hori egitean, beste kultura batzuen zenbait ezaugarri deskubritzen ari dira. Hori guztia ingelesez egiterakoan, ikasleak hainbat hizkuntza-gaitasun garatzen ari dira eta hona hemen erantzunetan ageri diren batzuk: azalpenezko testuen ulermena eta idazmena, ahozko aurkezpen formalak eta azalpenezko testuen laburpenak. Horiekin batera, ikasleak ikasteko zenbait estrategia bereganatzen ari dira: dakitena taldekideekin partekatzen, helburu bati zuzendutako informazio egokia bilatzen, eta, bereziki, lantaldean aritzen eta bata besteari laguntzen, taldeak hizkuntza maila ezberdina duten ikasleekin osatuta daudelako, arestian aipatu dugun moduan.

Irakaste-estrategiei dagokienez, taldeen antolaketa da gure erantzune-tan gehien aipatzen den estrategia. Gela bakoitzean 35 bat ikasle daude eta lauzpabost kidez osatutako taldetan lan egiten dute. Horrekin batera, autonomiaren lanketa agertzen da. Lehenengo mailako ikasleak nahiko menpekoak dira irakaslearekiko eta lan handia egin behar da ikasleek ikaste-irakaste prozesuaren protagonismoa har dezaten, horietako bakoitzarengan zein taldearengan konfiantza eraikiz.

Bestalde, hainbat erronka komun ditugu; horietako bat ikaslearen motibazioarena. Ahalegin handia egiten dugu ikasleak ondo sentiarazteko eta, bizi-arazteko, ingelesa erabiliz, gauza direla eduki funtzionalak bereganatzeko. Beste erronka bat da ingelesa gutxien dakiten horiei behar beste laguntza eskaintzea. Eta baita honako hauek ere: material, tresna eta espazio egokiak sortzea, ikasle-teen metakognizioan eragiteko, eta, beraz, ikasleen autonomia indartzeko.

Nahiz eta hainbat erronka izan, esan dezakegu pozik gaudela abian jarri dugun esperientzia honekin. Lan taldean aritzen garenez, aukera daukagu ikaste-irakaste prozesua partekatzeko, elkarrekin gauzak ikasteko, berritzeko, eta profesionalki garatzeko. Hutsune bat sumatzen dugu, ordea: denbora gehiago, esperientziaren gainean hausnarketa egiteko, bai irakasleen artean, bai irakasle-ikasleen artean.

7. ONDORIOAK

Hona hemen esperientzia honetatik ikasitako zenbait gauza:

- Eredu eraginkorrak behar dira eleaniztasun gehigarria sustatzeko, Hezkuntza-proiektuaren bidez. Halaber, ezinbestekoak dira proiektu horretan parte hartzen duten agenteen inplikazioa, koordinazioa eta koherentzia.
- Curriculumeko edukiak eta hizkuntza integratzeko sekuentzia didaktikoen diseinua eta irakaslearen esku-hartzea oso alderdi garrantzitsuak dira. Irakasleak curriculumeko bi ezagutza arlo horiei erreparatu behar dielako.
- Ikasleen ikuspuntutik irakaslearen esku-hartzea arrakastatsua denean, hizkuntzarekiko motibazioa areagotzen da.
- Irakaslea egiten duenarekin ondo sentitzen bada, esku-hartzea eraginkor-rragoa da.
- Irakasleak ikertzaile rola bereganatzen duenean, ikaste-irakaste prozesua eraginkorrragoa da.
- Ikasleek zein irakasleek lantaldetan ikasten dutenean, ikaste-irakaste prozesua esanguratsuagoa eta aberatsagoa da.

BIBLIOGRAFIA

- COELHO, E. (2004). *Adding English: a guide to teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin English.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.
- . (1991). "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children". BIALYSTOK, Ellen (Ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage Publications Inc.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding Language/Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LAPLANTE, B. (2005 diciembre). "Apprendre à parler sciences en immersion: implications pour les autres matières". *Immersió Lingüística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts* 7, 8-20.
- LASAGABASTER, D. (1998a). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea. Tesis Doctoral.
- . (1998b) "The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2); 119-133.
- MONEREO, C.; DURÁN, D. (2001). *Entramados. Métodos de enseñanza cooperativa y colaborativa*. Barcelona: Edevé.
- SAGASTA, M. P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de Inmersión*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. Tesis Doctoral.
- SHORT, D. J. (1991). *How to integrate language and content instruction. A training manual*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- THOMAS, J. (1988). "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9; 235-246.
- VAN LIER, L. (2002). "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas". COTS, Josep Maria; NUSSBAUM, Luci (Eds.). *Pensar en lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- . (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston. Dordrecht: Kluwer Academy Press.