

Doktorego-tesia 2011



ELEBITASUNETIK ELEANIZTASUNERA

IKASTOLEN “ELEANITZ-ENGLISH”
HEZKUNTZA BERRIKUNTZA PROIEKTUA:
OINARRIAK, BILAKAERA ETA EKARPENAK (1991-2010)

Egilea: Itziar Elorza Alday

(mariaiciar.elorza@ehu.eus)

Zuzendariak:
Xabier Garagorri Yarza
Juan Etxeberria Murgiondo

Iñaki Lekuonari
*"Herrigintza bultza leidi,
duintasunez, asmoz eta jakitez"*

To Diana Lindsay
who created the recipe for the success of Eleanitz materials:
Teamwork, creativity, curiosity, enjoyment in learning, respect and affection for
students (and teachers), a pinch of humour... and tons of didactic knowledge!

ESKERTZA

Tesi honen oinarrian dagoen lana, ikastola mugimendua osatzen duen hezkuntza-komunitate osoaren lorpen kolektiboa izan da: ikastoletako ikasle, irakasle, zuzendari eta gurasoen, bai eta Ikastolen Elkarteko teknikari eta arduradunen elkarlanaren emaitza da, hemen aztertu den Eleanitz-English egitasmoa. Horiek guztiek har dezatela nire esker ona, hemen gutxi batzuen aipamena besterik egingo ez badut ere. Esker bereziak eman nahi dizkiet:

Xabier Garagorri, inork baino lehen, eleaniztasuna etorkizuneko bidea zela aurreikusitua, egitasmoaren sortzailea eta nire ibilbide profesionalean gidari eta bidelagun garrantzitsua izan dudana, tesi honen zuzendaritzara iritsi arte.

Eleanitz taldekideei, urte luze hauetan zehar lankide izanik, lagun ere ditudanak: J.M. Artigal, Mariaje Zufiria, Arantza Zugazagasti, Miren Agirreolea, Zigor Ibarzabal, Sagrario Etxabe, Amaia Urruzmendi, Maite Garmendia, Phil Ball, Harri Beobide, Inma Muñoa.

Eleanitz talde pilotuko ikastoletako irakasle eta zuzendari, proiektuan hasieratik sinetsiz, hori bideratzeko eskaintako lankidetzaren eta ekarpenengatik.

Juanito Etxeberriari, Eleanitz egitasmoaren ebaluazio prozesuan zehar egindako lan handiagatik eta tesi honen zuzendari gisa eskaini didan babesagatik. Bereziki, pazientzia eta gozotasun handiz, estatistika gaietan emandako laguntzagatik.

Jesus Arzamendiri, egitasmoaren historian zehar lankide garrantzitsua eta eskuzabal izan duguna, bai Europar proiektuetan, bai eta egitasmoaren ebaluazioaren arduraren.

GIEko Arduradun taldeko kideei elkarlanean egindako bide oparoaren izenean: Esteban Agirre, Karmele Arregi, Josune Gereka, Ander Iturburu, Erramun Martiarena.

Ikastolen Elkarteari, ekimen hau bere eginez, lan hau gauza nezan eskaintako erraztasun eta baliabideengatik.

Iker Torresi, lan mardul hau irakurgarri bihurtzeko hartutako lanagatik, eta bereziki, oztopo tekniko guztien gainetik, beti eskaini didan harrera ona eta lankidetasunagatik.

Jani Lukeri informazio bilketa lanetan eskaintako laguntzagatik.

Edurne eta Juan Luisi, nire tentsioak, ezinegonak eta lan-kargak pazientziarekin hartu eta umore zorrotzez erlatibizatzen lagundu didatelako.

Victor eta Pedrori bi udaretako lan-garai neketsuetan, etxea, lan-txokoa eta lagunarteko giro gozoa eskaini didatelako.

Aitari eta amari, familia osoari, ekimen hau ilusioz bizi izan dutelarik, aurrera jotzeko etengabeko animoa eta bultzada eman didatelako.

ELEBITASUNETIK ELEANIZTASUNERA

Ikastolen “ELEANITZ-ENGLISH” hezkuntza berrikuntza proiektua: oinarriak, bilakaera eta ekarpenak. (1991-2010)

0. SARRERA

17

I. KAPITULUA: TESTUINGURUA:

27

I.1. Eleaniztasun-egoerak

28

I.1.1. Munduan

I.1.2. Europan

I.1.3. Euskal Herrian

I.1.4. Ingelesa, nazioarteko komunikaziorako “*lingua franca*”

I.2. Erakunde ofizialen irizpideak kultura eta hizkuntza aniztasunaren inguruan

41

I.2.1. Munduan

I.2.2. Europan

I.2.3. Euskal Herrian

I.2.3.1. Espainian

I.2.3.2. Frantzian

I.3. Eleaniztasuna eta hezkuntza-sistemaren erantzuna

49

I.3.1. Munduan

I.3.2. Europan

I.3.3. Ingelesaren nazioarteko nagusitasuna; irakaskuntzarako ondorioak

I.4. Euskal Herriaren kasua: Eskola-eredu elebidunetik eleaniztunera

67

I.4.1. Euskararen (eta erdararen) trataera hezkuntza sisteman

I.4.1.1. Espainian

I.4.1.4.1. Euskal Autonomi Erkidegoan

I.4.1.4.2. Nafarroako Foru Erkidegoan

I.4.1.2. Frantzian

I.4.1.4.1. Iparraldean

I.4.2. Atzerriko hizkuntzen trataera hezkuntza sisteman

I.4.2.1. Espainian

I.4.2.2. Frantzian

I.4.2.3. Euskal Herrian

I.4.2.4. Ingelesaren irakaskuntzaren emaitzak, adin faktoreari dagokionean

- 1.4.2.4.1. INCEk ingelesaren irakaskuntza-ikaskuntzari buruz egindako ebaluazioak
- 1.4.2.4.2. ISEI-IVEIk Euskal Autonomia Elkargoan egindako ebaluazioa
- 1.4.2.4.3. Nafarroako Gobernuak egindako ebaluazioa

1.4.3. Ikastola sarea

1.5. Ondorioak. Ikerketa lanaren kokapena 89

2. KAPITULUA: OINARRI TEORIKOAK 95

2.1. Sarrera: Marko teorikoaren esparruak eta mugak 95

2.2. Elebitasuna eta eleaniztasuna. Eleaniztasunaren esparru bereizgarriak eta ikuspegi holistikoa 97

2.2.1. Eleaniztasunaren esparru bereizgarriak

2.2.2. Eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa

2.2.2.1. Hizkuntza moduen eredia

2.2.2.2. Konpetentzia anitzen (multicompetence) eredia

2.2.2.3. Eleaniztasunaren eredu dinamikoa

2.2.2.4. Hezkuntzari begira, ondorioak

2.3. Hezkuntza eleaniztunaren definizioa, dimentsioak eta kudeaketa-markoa 105

2.3.1. Hezkuntza eleaniztunaren definizioa

2.3.2. Hezkuntza eleaniztunaren dimentsioak

2.3.3. Hezkuntza eleaniztunaren kudeaketa-markoa: Eskolaren Hizkuntza Proiektua

2.4. Hezkuntza eleaniztunaren aldagaiak eta ikerketaren ondorio nagusiak 115

2.4.1. Hezkuntza eleaniztunaren aldagaiak

2.4.1.1. Aldagai psiko-sozio-linguistikoak

2.4.1.4.1. Aldagai indibidualak

2.4.1.4.2. Testuinguruko aldagaiak

2.4.1.2. Aldagai psiko-linguistiko-pedagogikoak

2.5. Sarrera-adina 123

2.5.1. Gaiaren egoera

2.5.1.1. Hizkuntza-jabekuntzan hasiera-adinaren eragina

2.5.1.2. Hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzan hasiera-adinaren eragina

2.5.2. Hirugarren hizkuntzaren jabekuntza eta adinari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak

2.6. Hizkuntzen arteko elkarreragina 133

2.6.1. Gaiaren egoera**2.6.1.1. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruzko hipotesiak**

2.6.1.4.1. Elebitasunaren teoriak

2.6.1.4.2. Eleaniztasunean dituzten aplikazioak

2.6.1.2. Eleaniztasunari buruzko ikerketen ondorio nagusiak**2.6.2. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak**

2.6.2.1. Elebitasunaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

2.6.2.2. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina 1H edo 2Hren jabekuntzan

2.7. Hirugarren hizkuntzaren eragina garapen kognitiboan eta akademikoan 141

2.7.1. Adimenaren eta hizkuntza-jabekuntzaren arteko harremana

2.7.1.1. Elebitasunaren/eleaniztasunaren eragina garapen kognitibo orokorrean

2.7.1.2. Hizkuntza-jabekuntza elebidunen/eleaniztunean adimenak duen eragina

2.7.2. Ikaskuntza-hizkuntzaren eragina garapen akademikoan

2.7.2.1. Gaiaren egoera

2.7.2.2. Ikaskuntza-hizkuntzari eta garapen akademikoari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak

2.7.2.4.1. Hezkuntza elebidunaren ondorioak

2.7.2.4.2. CLIL esperientzien ondorioak

2.8. Ondorioak. Ikerketa lanerako erreferenteak 151

3. KAPITULUA: ELEANITZ-ENGLISH PROIEKTUAREN BILAKAERA 159

3.1. “Eleanitz” proiektuaren sorrera eta historia 159

3.1.1. Ikastolak eta hizkuntzak: “Eleanitz” Proiektuaren testuingurua

3.1.2. “Eleanitz-English” Proiektua: ingelesaren ezarpen goiztiarra eta indartua

3.1.2.1. Egitasmoaren sorrera

3.1.2.2. Ingelesa adin goiztiarrean ezartzeko testuingurua

3.1.2.3. Egitasmoaren bilakaeraren une nagusiak

3.1.2.4.1. J.M. Artigal, Haur Hezkuntzarako erreferentea

3.1.2.4.2. Europar Proiektuak

3.1.2.4.3. SSLIC: Gizarte Zientziak arloa ingelesez

3.1.2.4.4. Proiektu esperimentalaren bukaera (1991-2003)

3.1.2.4.5. Batxilergoan jarraipena?

3.2. Eleanitz-English Proiektuaren Hezkuntza-Berrikuntza eredia

174

3.2.1. Hezkuntza-berrikuntzari buruzko ikuspegia

3.2.1.1. Ikuspegi orokorra

3.2.1.2. Eleanitz-English proiektuaren eredia

3.2.2. Ikasmaterialen sorkuntza

3.2.2.1. Ikasmaterialen ezaugarriak

3.2.2.4.1. Ikuspegi metodologikoaren oinarriak

3.2.2.4.2. Ikasmaterialen deskripzio laburra

3.2.2.2. Ikasmateriagintzaren ekoizpen-prozesua

3.2.2.4.1. Sorkuntza-prozesua

3.2.2.4.2. Esperimentazioa

3.2.2.4.3. Oinarrizko argitalpena

3.2.2.4.4. Aplikazioa eta etengabeko hobekuntza-prozesua

3.2.2.4.5. Argitalpen berriak eta baliabide osagarrien sorkuntza

3.2.2.3. Ikasmaterialen bilakaera kronologikoa

3.2.2.4. Material-sorkuntza eta irakasle-prestakuntzaren uztarketa

3.2.3. Irakasleen prestakuntza-plana

3.2.3.1. Irakasleen prestakuntzarako eredia. Praktikan oinarritutako hausnarketa

3.2.3.2. Prestakuntza-egitura

3.2.3.3. Prestakuntza motak

3.2.3.4.1. Oinarrizko prestakuntza-mintegia

3.2.3.4.2. Mintegi jarraikia

3.2.3.4.3. Hizkuntza-prestakuntza

3.2.3.4.4. Prestatzaileen prestakuntza

3.2.3.4. Irakasleen prestakuntza-planaren baldintza praktikoak eta bilakaera

3.2.4. Egitasmoaren antolaketa eta kudeaketa

3.2.4.1. Egitasmoaren kudeaketa-egitura

3.2.4.2. Egitasmoaren antolaketa ikastolan

3.2.4.4.1. Ikastolei ezarritako baldintzak

3.2.4.4.2. Hizkuntza-plangintza

3.2.4.4.3. Hizkuntzen irakaskuntzarako ordutegia

3.2.4.4.4. Egitasmo osagarriak

3.2.4.3. Proiektuaren garapen kronologikoa

3.2.4.4. Kudeaketa-ereduaren bilakaera

3.2.5. Ebaluazioa: Prozesuaren jarraipena

3.2.5.1. Proiektuko arduradunak

- 3.2.5.2. Ikastolak
- 3.2.5.3. Irakasleak
- 3.2.5.4. Ikasleak

3.3. Ondorioak: Eleanitz-English berrikuntzaren ezaugarriak

225

4. KAPITULUA: IKASLEEN EMAITZEN EBALUAZIOA

235

4.1. Fase esperimental (1992-2003)

235

4.1.1. Ikerketaren diseinua

4.1.1.1. Helburuak

4.1.1.2. Hipotesiak

4.1.1.3. Proiektuaren Ebaluazio-Plana

- 4.1.1.4.1. Arduradunak
- 4.1.1.4.2. Aztergaien hautua
- 4.1.1.4.3. Esperimentazioaren baldintzak
- 4.1.1.4.4. Plangintza
- 4.1.1.4.5. Lagina
- 4.1.1.4.6. Erabilitako neurketa-tresnak
 - 4.1.1.3.6.1. Probak
 - 4.1.1.3.6.2. Ikasleen informazio orokorra
- 4.1.1.4.7. Prozedura
- 4.1.1.4.8. Datuen azterketa
 - 4.1.1.3.8.1. Analisi estatistikoa
 - 4.1.1.3.8.2. Testuen analisi linguistikoa

4.1.1.4. Aztergai diren datuen hautaketa

- 4.1.1.4.1. 1994ko ebaluazioa
 - 4.1.1.4.1.1. Lagina
 - 4.1.1.4.1.2. Proben ezaugarriak
- 4.1.1.4.2. 2001eko ebaluazioa
 - 4.1.1.4.2.1. Lagina
 - 4.1.1.4.2.2. Proben ezaugarriak
- 4.1.1.4.3. 2002ko ebaluazioa
 - 4.1.1.4.3.1. Helburu zehatzak
 - 4.1.1.4.3.2. Lagina
 - 4.1.1.4.3.3. Probaren ezaugarriak
- 4.1.1.4.4. 2003ko ebaluazioa
 - 4.1.1.4.4.1. Lagina
 - 4.1.1.4.4.2. Proben ezaugarriak

4.1.2. Ikerketaren emaitzak

4.1.2.1. Ingelesaren ikaskuntza

- 4.1.2.4.1. Ingelesaren jabekuntzaren emaitzak
 - 4.1.2.1.1.1. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2001)
 - 4.1.2.1.1.2. Kanpoko proba estandarren bidezko ebaluazioa (2003)
 - 4.1.2.1.1.3. Klase partikularren eragina
- 4.1.2.4.2. Elebiduntasun motaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

4.1.2.2. Gizarte Zientziak arloaren ikaskuntza (2002)

- 4.1.2.4.1. Gizarte Zientziak arloari buruzko ondorioak
- 4.1.2.4.2. Euskara mailari buruzko ondorioak

4.1.2.3. Euskararen ikaskuntza (1994-2001)

- 4.1.2.4.1. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa orokorra
 - 4.1.2.3.1.1. 1994ko ebaluazioa
 - 4.1.2.3.1.2. 2001eko ebaluazioa
- 4.1.2.4.2. Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarraren eragina elebiduntasun motaren arabera.
 - 4.1.2.3.2.1. Euskara probaren 1. atala: irakurmena 1
 - 4.1.2.3.2.2. Euskara probaren 2. atala: irakurmena 2
 - 4.1.2.3.2.3. Euskara probaren 3. atala: idazmena

4.1.2.4. Gaztelaniaren ikaskuntza (1994-2001)

- 4.1.2.4.1. Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen arteko erkaketa orokorra
 - 4.1.2.4.1.1. 1994ko ebaluazioa
 - 4.1.2.4.1.2. 2001eko ebaluazioa
- 4.1.2.4.2. Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarraren eragina elebiduntasun motaren arabera
 - 4.1.2.4.2.1. Gaztelania probaren 1. atala: lectura 1
 - 4.1.2.4.2.2. Gaztelania probaren 2. atala: lectura 2
 - 4.1.2.4.2.3. Gaztelania probaren 3. atala: escritura

4.1.2.5. Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioa (2001)

- 4.1.2.4.1. Euskarako eta gaztelaniako probak eta ingeleseko emaitza orokorrak erkatzea
- 4.1.2.4.2. Euskarako eta gaztelaniako proba bakoitza ingeleseko proba bakoitzarekin erkatzea
- 4.1.2.4.3. Hizkuntza bakoitzeko irakurmenaren eta idazmenaren emaitzak erkatzea:
 - 4.1.2.5.3.1. Irakurmena
 - 4.1.2.5.3.2. idazmena

4.1.2.6. Adimenaren garapena

- 4.1.2.4.1. Hirugarren hizkuntzaren eragina adimenaren garapenean (1994-2001-2003)
 - 4.1.2.6.1.1. 1994ko ebaluazioa
 - 4.1.2.6.1.2. 2001eko ebaluazioa
 - 4.1.2.6.1.3. 2003ko ebaluazioa

4.1.2.4.2. Adimenaren eragina hiru hizkuntzen garapenean (2001)

4.1.2.7. Hizkuntzekiko jarrerak (2001-2003)

4.1.2.4.1. Ingelesarekiko jarrerak

4.1.2.7.1.1. Adin goiztiarraren eragina ingelesarekiko jarreretan

4.1.2.7.1.2. Jarreraren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

4.1.2.4.2. Euskararekiko jarrerak

4.1.2.7.2.1. 2001eko ebaluazioa

4.1.2.7.2.2. 2003ko ebaluazioa

4.1.3. Emaitzen sintesia eta ondorioak

4.1.3.1. Ingelesaren ikaskuntza

4.1.3.4.1. 1. Hipotesia

4.1.3.1.1.1. Talde esperimentalaren eta talde kontrolaren arteko erkaketak

4.1.3.1.1.2. Proba estandarren mailaketa

4.1.3.1.1.3. 1. hipotesiaren ondorioak

4.1.3.4.2. 2. hipotesia

4.1.3.2. Gizarte Zientzien arloaren ikaskuntza (3. hipotesia)

4.1.3.3. Euskararen ikaskuntza (4. hipotesia)

4.1.3.4. Gaztelaniaren ikaskuntza (5. hipotesia)

4.1.3.5. Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioa (6. hipotesia)

4.1.3.6. Adimenaren garapena

4.1.3.4.1. 7. hipotesia

4.1.3.4.2. 8. hipotesia

4.1.3.7. Hizkuntzekiko jarrerak

4.1.3.4.1. 9. hipotesia

4.1.3.4.2. 10. hipotesia

4.2. Orokortze fasea (2004-2010)

341

4.2.1. Ingelesaren emaitzen jarraipena: Ikasleen ebaluazio-zerbitzua (2004-2009)

4.2.1.1. Ebaluazio-zerbitzuaren deskripzioa

4.2.1.4.1. Zerbitzuaren ezaugarri orokorrak

4.2.1.4.2. Zerbitzuaren antolaketa

4.2.1.4.3. Ikastolei eskainitako txostena

4.2.1.2. Ebaluazio-proben ezaugarriak

4.2.1.3. Zerbitzua baliatu duen lagina

4.2.1.4. Sei urteko emaitzen sintesia

4.2.1.4.1. Emaitza orokorrak

4.2.1.4.2. Ikastola bakoitzaren egoera

4.2.1.5. Ondorioak

4.2.2. Gizarte Zientziak arloaren ezagutza akademikoaren jarraipena: Proiektuaren ebaluazioa (2010)

4.2.2.1. Testuingurua

4.2.2.2. Ebaluazioaren ezaugarriak

- 4.2.2.4.1. Helburua eta hipotesiak
- 4.2.2.4.2. Aldagaien hautua
- 4.2.2.4.3. Plangintza
- 4.2.2.4.4. Lagina
- 4.2.2.4.5. Proben ezaugarriak
- 4.2.2.4.6. Datuen azterketa

4.2.2.3. Ebaluazioaren emaitzak

- 4.2.2.4.1. Emaitza orokorrak
 - 4.2.2.3.1.1. *Oinarrizkoa* (Gizarte A) atalaren emaitzak
 - 4.2.2.3.1.2. *Goi-mailakoa* (Gizarte B) atalaren emaitzak
 - 4.2.2.3.1.3. Gizarte orokorra atalaren emaitzak
- 4.2.2.4.2. Ikastola bakoitzaren egoera

4.2.2.4. Emaitzen ondorioak

4.2.3. Ondorioak. Orokortze fasearen emaitzak

5. KAPITULUA: LANAREN ONDORIOAK ETA BALORAZIOA

369

5.1. “Eleanitz-English” egitasmoaren emaitzen sintesia eta balorazioa

369

5.1.1. Ikasleen ebaluazio-emaitzen ondorioak

5.1.1.1. Ingelesaren jabeakuntzari buruzko ondorioak

- 5.1.1.4.1. Fase esperimentalaren emaitzak
- 5.1.1.4.2. Orokortze fasearen emaitzak
- 5.1.1.4.3. Ondorioak

5.1.1.2. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruzko ondorioak

- 5.1.1.4.1. Hiru hizkuntzen arteko erlazioa.
- 5.1.1.4.2. Elebiduntasun motak ingelesaren garapenean duen eragina
- 5.1.1.4.3. 3Hren sarrera goiztiarrak euskararen jabeakuntzan duen eragina
- 5.1.1.4.4. 3H sarrera goiztiarrak gaztelaniaren jabeakuntzan duen eragina
- 5.1.1.4.5. Ondorioak

5.1.1.3. Adimenaren eta hizkuntzaren ikaskuntza/jabeakuntzaren arteko harremana

- 5.1.1.4.1. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina garapen kognitiboan
- 5.1.1.4.2. Adimenaren eragina hizkuntzen garapenean
- 5.1.1.4.3. Ondorioak

5.1.1.4. 3Hren eragina garapen akademikoan

- 5.1.1.4.1. Fase bakoitzaren emaitzak
- 5.1.1.4.2. Azpimarratzeko datuak
- 5.1.1.4.3. Ondorioak

5.1.1.5. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina hizkuntzekiko jarretan

- 5.1.1.4.1. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina euskararekiko jarretan

- 5.1.1.4.2. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina ingelesarekiko jarreretan
- 5.1.1.4.3. Ondorioak

5.1.2. Adinaren aldagaiari buruzko balorazio orokorra

- 5.1.2.1. 3Hren jabekuntzan duen eragina
- 5.1.2.2. Beste hainbat esparrutan duen eragina
- 5.1.2.3. Ondorioak

5.1.3. Hezkuntza-berrikuntza ereduaren ondorioak

- 5.1.3.1. Egitasmoaren hezkuntza-berrikuntzarako eredu sistemikoa
- 5.1.3.2. Hezkuntza berrikuntza ereduaren ezaugarri nagusiak
- 5.1.3.3. Ondorioak

5.2. Euskaran ardaztutako hezkuntza eleaniztunerako ereduaren balorazioa

392

5.2.1. Testuinguruarekiko egokitasuna

5.2.2. Eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren oinarri teorikoen hautuak

5.2.3. Eleanitz-English egitasmoari buruzko azken balorazioa

5.3. Aurrera begira

396

5.3.1. Marko orokorra: Hezkuntza eleaniztunaren eredia

- 5.3.1.1. Euskararen biziberritzea eta eleaniztasuna: bilatu beharreko oreka
- 5.3.1.2. Komunikazio kompetentzia eleaniztuna garatzeko marko integrala: Hizkuntza-Proiektua

5.3.2. Lan markoa: Hezkuntza Berrikuntza eredia

5.3.3. Hizkuntzen irakaskuntza-programa

- 5.3.3.1. 3Hren sarrera goiztiarra
- 5.3.3.2. Hizkuntzen elkarreragina
- 5.3.3.3. Hizkuntzen eta ikasgaien uztarketa

5.3.4. Ikasleen emaitzen ebaluazioa

- 5.3.4.1. Kompetentzia eleaniztunaren ebaluazioa
- 5.3.4.2. Bildutako datuen ustiapena
- 5.3.4.3. Frantsesaren (4H) emaitzen ebaluazioa

6. BIBLIOGRAFIA

405

7. IRUDIAK, GRAFIKOAK ETA TAULAK

429

8. ERANSKINAK (CDan)

439

0. SARRERA

0. SARRERA

Ikastola-sareak euskararen eta euskal kulturaren garapen-eginkizunetan, kalitatezko euskal eskola sustatu nahian, euskara lehen eskola-hizkuntza duen hezkuntza-sistema elebiduna garatu izan du azken mende erdian: sorospen-programak eta murgiltze-programak era bateratuan bideratu dira, hizkuntza-jatorri guztiei marko komun batetik erantzun nahian, “*eredu integratzaile*” (Garagorri, 95)¹ baten bila. Hezkuntza euskalduna eta kalitatezkoa erdiesteko helburuari begira egindako ibilbidean, lan ugari egin eta emaitza oparoak lortu direla ezin ukatu, eta prozesuan bidelagunak gehitu ahala, gaur egun eskola-sistema osoari hedatu zaio euskararekiko eta hezkuntza euskaldunarekiko konpromisoa.

Euskararen nagusitasuna eta euskararekiko konpromisoa ikastola-sarearen funtsa izanik betiere, duela 20 urte eta Hezkuntzaren Erreformatik ekarritako berriztatze-mugimendu handiarekin batera, euskal gizartearen hizkuntza-egoeraz eta beharrez, bai eta hari erantzuteko hezkuntza moldeez ere, hausnarketa sakona egin zuen Ikastolen Elkarteak, eta, ondorioz, garai berri bat ireki zen ikastoletan: **eleaniztasunaren garaia**. Proiektuaren aurkezpenean, honela justifikatzen zen erabakia: “*Europarron gaur egungo gizarte mugikorra eta aniztasun handikoa ikusirik, ezinezkoa dirudi hizkuntza gutxitu bat –euskara– gure gizartearen hizkuntza bakar gisa planteatuz mantentzea eta indarberritzea. Euskarak aurrera egingo badu, lortu beharko dena bi elementu hauek uztartzea da: alde batetik, euskarak bere hizkuntz eremuan behar duen garapen osoa lortzea, horretarako behar den norbanakoen konpromiso aktiboa bultzatuz eta, bestetik, euskaldunok beste hizkuntzen ezagutza eta erabilera erdiestea: lekuan lekuko ukipen-hizkuntzaren ezagutza sendoa eta hura erabiltzeko gaitasuna, bai eta gaitasun zabala ere nazioarteko komunikaziorako hizkuntza nagusi batean gutxienez.*”²

Tesiaren helburua eta aztergaiak

Helburu aberats zein konplexu horri erantzuteko sortu zen, 1991n, Ikastolen *Eleanitz* proiektua. Proiektuaren helburua, hizkuntza gutxiagotu batean ardaztutako eleaniztasun-eredu baten bila, ikastolan lantzen ziren hizkuntzen trataera bateratua eta egokia lortzea zen, eta, bereziki –euskararen nagusitasuna zainduz, betiere–, nazioarteko hirugarren hizkuntzaren irakaskuntzari, hau da, ingelesaren irakaskuntzari, erantzun duina eta eragingarria ematea.

¹ Garagorri, X. (1995): *Haurtxoa proiektua. Haur Hezkuntzako bigarren zikloko berrikuntza-proiektu baten ebaluazioa*. Argitaratu gabeko doktorego-tesia. UPV/EHU.

² Ikus I. eranskina: *Eleanitz-English* egitasmoaren aurkezpeneko dokumentua (1991).

Doktorego-tesi honen **helburua** hauxe da: Ikastolen Elkarateak elebitasunetik eleaniztasunera egindako 20 urteko ibilbidean, *Eleanitz-English* hezkuntza-berrikuntza proiektuaren oinarriak, bilakaera eta ekarpenak jasotzea, egitasmo horrek euskal hezkuntza-sistemaren eleaniztasunerako bidean eskain dezakeen eredia deskribatu eta baloratu nahirik.

Eskola-sisteman hizkuntza-kompetentzia eleaniztun egokia erdiesteko bideak ugari izan daitezke eta dira: European eta munduan zehar hainbat eta hainbat eskola-egitasmo eleaniztun daude, plangintza-eredu oso desberdinak hautatuz, emaitza egokiak lortu dituztenak. Hizkuntza bakoitzaren sarrerako momentua, bakoitzari eskainitako denbora eta haren banaketa, eskola barruko egituraren hizkuntzek dituzten funtzioak... guztiak dira hezkuntza-eredu eleaniztun bat diseinatzerakoan kontuan hartu beharrekoak, egitasmoen arrakastan eragiten duten faktoreak baitira. Ikastolon kasuan, arestian ikusi dugun bezala, halako plangintza bat diseinatzeko momentuan, aurrebaldintza nagusia zera zen: gure gizartearen egoera soziolinguistikoan eskolak hizkuntza gutxituaren berreskurapenean duen funtsezko eginkizuna betetzea eta, beraz, euskararen eskola-mailako nagusitasun-estatusa zaintzea. Hau da, *Eleanitz* egitasmoa diseinatzeko orduan, Saiz, Sagasta eta Arexolaleibaren (2005)³ esamolde argia erabiliz, "*Euskaldun eleaniztunak*" heztearen helburua.

Aurrebaldintza horri kasu eginez, ordura arteko elebitasun-eredutik eleaniztasun eredura iragateko bidean hartutako erabaki nagusia hirugarren hizkuntzaren ezarpen goiztiarra (4 urterekin) izan zen, eta hirugarren hizkuntza hori ingelesa izatea. Erabaki horrek proiektuan partaide ziren ikastoletan, bai eta hezkuntza-komunitate osoan ere, kezka handiak sortu zituen, hala nola: ikasleek era egokian egingo ote zuten hiru hizkuntzen jabekuntza-prozesua, eragin kaltegarririk izango ote zuen haien garapen kognitibo eta akademikoan eta, bereziki, hirugarren hizkuntzaren ezarpen goiztiarra euskararen jabekuntzaren -bai eta harekiko atxikimenduaren- kaltetan izango ote zen.

Kezka horiei erantzun nahian, hezkuntza-egitasmoari izaera esperimentalta eman zitzaion eta ikerketa-prozesu bati lotuta jarri zen abian. Ikerketa esperimentalta 12 urtez (1991-2003) luzatutako ebaluazio longitudinala da, hiru hizkuntzen

³ Sainz, M., Sagasta, P., Arexolaleiba, J.: Hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza eta hizkuntza gutxituen etorkizuna ikuspegi holistikotik in *XII Jardunaldi Pedagogikoak* Donostia: EHIK

garapena, adimenaren garapena eta 3Hn⁴ garatutako ezagutza akademikoa neurtzen dituen.

Horretaz gain, ingelesari dagokionez, prozesu esperimentalak bukatu ondoren, egitasmoaren orokortze-faseari ekin zitzaion, eta ikasleen emaitzen ebaluazio-prozesuak jarraitu egin zuen. Horrenbestez, tesi honetarako, egitasmoaren emaitzen datu eguneratuak biltzeko aukera egon da.

Azaldutako ezaugarriak dituen egitasmoaren inguruko ikerketak interes berezia luke hezkuntza eleaniztunaren esparruan, eta honako alderdi berezi hauek dira azpimarratzekoak:

1. Testuinguru elebidunean, hizkuntza gutxituan (murgiltze- eta sorospenereduan) hezteko konpromisoa duen eskola-eredua da, eleaniztasuna hizkuntza gutxitua biziberritzeko aukera bezala hartu duena.
2. Lagin zabalean oinarrituta (14 ikastola eta 700 ikasle inguru, bi promoziotan), 3Hren sarrera goiztiarraren jarraipen longitudinala (4-16 urte) egin da.
3. Lagin horri hiru hizkuntzen (ingeleza, euskara, gaztelania) bilakaeraren jarraipen longitudinala egin zaio, hizkuntzen arteko elkarreragina ikertzeko esparrua eskaintzen duena.
4. 3Hn garatutako arlo akademiko baten ebaluazioa egin da, Derrigorrezko Hezkuntzako ikasle lagin zabal bat barne hartuz (hau da, aukeratu gabeko ikasleak).

Honenbestean, hirugarren hizkuntzaren ezarpen goiztiarraren gaineko ikerketa honen ezaugarrien eta emaitzen berri ematea izango da tesiaren **lehenengo aztergai nagusia**.

Halere, hemen ez genuke egin nahi datu kuantitatiboetan oinarritutako ikerketa soila: hizkuntza-jabekuntzaren prozesuan ezarpen-adina faktore garrantzizkoa da, dudarik gabe, baina jakin badakigu adin-faktoreari soilik ez dagozkiola emaitzak, horiek baldintzatzen dituzten faktore psiko-sozio-pedagogiko anitz daudela elkarreraginean hezkuntza-sisteman.

Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarra egitearen erabakiak hezkuntza-berrikuntza prozesu bat eragin zuen ikastola-sarean, hainbat esparrutan bide berriak jorratu behar izan baitziren:

⁴ Hemendik aurrera, 3H diogunean, hirugarren hizkuntzaz ari garela ulertu behar da.

1. Adinari egokitutako metodologia berria eta baliabide didaktiko egokituak garatu ziren.
2. Derrigorrezko Hezkuntza osoan jarraipen koherentea ziurtatuko zuen ikasmaterialgintza-egitasmoa sortu zen.
3. Irakasle profil berria definitu eta horri egokitutako prestakuntza-eredua garatu zen.
4. Ebaluazio-sistema longitudinala eraiki zen, prozesuarena bezala emaitzena ere.
5. Prozesua ahalbidetzeko, antolaketa eta kudeaketa-egitura eratu, eta baliabide berriak lortu ziren.

Horrela, *Eleanitz-English* proiektuak eragin garrantzitsua izan du, ez bakarrik proiektuan parte hartu duten ikasleen hizkuntza-gaitasun eleaniztunaren hobekuntzan, baita beste hainbat hezkuntza-esparrutan ere; hala nola: eskola-antolaketa eta -kudeaketan, irakasleen prestakuntzan, ebaluazioan eta hizkuntzen didaktikan, oro har. Horrela izanik, *Eleanitz-English* proiektua aldagai linguistikoez gaindiko marko zabalagoan kokatu nahi izan dugu, eta **hezkuntza-berrikuntza** proiektu gisa definitu dugu lan honen izenburuan.

Ikerketa honen **bigarren aztergai nagusia**, *Eleanitz-English* proiektuaren hezkuntza-berrikuntzarako eredu sistemikoa izango da; proiektuaren osagai nagusiak azaldu eta horien bilakaera deskribatuko da.

Bi aztergai nagusioan izaera oso bestelakoa izanik, tesi hau garatzeko orduan, gure hautu metodologikoa mistoa izan da, ezinbestean: *Eleanitz-English* hezkuntza-berrikuntza proiektuaren prozesua deskribatu eta haren ebaluazioa egin ahal izateko, metodologia kualitatiboaren ikuspegia erabili dugu. Ikasleen emaitza linguistikoak ebaluatzeko momentuan, berriz, metodologia kuantitatiboa izan da nagusi. Bi ikuspegi uztardurak eskola-testuinguruko hizkuntzaren jabeakuntza-ikaskuntza fenomenoaren konplexutasun handira hurbiltzeko bide osatuagoa eskaintzen du, tesi honen helburua betetzeko beharrezkoa dena.

Tesiaren egitura

Aipatutako helburua bete eta aztergaiak lantzeko, ikerlana 6 kapitulutan garatuko da:

1. Testuingurua

Abiapuntu gisa, eleaniztasunaren errealitate aberatsaren argazkia egingo da, aztertuko dugun kasu berezia kokatu ahal izateko. Munduan eta bereziki Europan diren egoera eleaniztunak eta horiei erantzuten dieten eskola-sistema askotarikoak era laburrean deskribatuko dira. Horrekin lotuta, ingeles hizkuntzak gaur egungo gizartean nazioarteko komunikazio-tresna gisa jokatzeko duen paperaz hausnartuko dugu, eta gure egitasmoak eginiko hautua koordinatu horietan kokatuko dugu. Nazioarteko argazkia osatzeko, eleaniztasun-egoera horietan eragiten duten erakunde publikoen erabaki eta gomendioak jasoko dira, eta bertan ikus daitezkeen etorkizuneko ildoak agerira ekarriko. Testuinguru horretan kokatuta, bereziki aztertuko dira Euskal Herriaren hizkuntza-egoera eta hezkuntza-sistemak egoera horri emandako erantzunaren bilakaera.

2. Oinarri teorikoak

Behin gaiaren testuingurua honela ezarri dugula, gaiari buruzko teoriari eta ikerketei gainbegiratu bat emango zaie. Jabekuntzaren eta hezkuntza eleaniztunaren gaineko hausnarketa teorikoa zein ikerketa zientifikoa gutxi garatutako esparruak dira oraindaino, eta askotan elebitasunaren eta bigarren hizkuntzen jabekuntza-prozesuen barne-atal gisa hartu izan dira. Gure hausnarketak bigarren hizkuntzen inguruko lanei kasu egingo die, baina, bereziki, hirugarren hizkuntzen jabekuntzaren eta hezkuntza eleaniztunaren inguruan pausatuko da, eta azken urte hauetan sortzen ari diren teoria eta ikuspegi berrii erreparatuko die.

Teorien berrikusketa egin ondoren, eta lehenitasun-irizpide bera erabiliz, eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren gaineko ikerketa zientifikoen ildo nagusiak deskribatuko dira. Gure ikergaiaren zabalera ikusirik, sintesi lan honetan, dagokigun gaien eragin nagusia duten aldagaiak hautatu dira; gure lanaren oinarriak ukitzen dituzten ondorioak jasoko dira, eta, bereziki, gure testuinguruan egindako hausnarketan eta ikerketen erreferentziak bilduko dira.

3. 'Eleanitz-English' proiektuaren bilakaera

Hurrengo kapituluan, *Eleanitz-English* proiektuaren bilakaeraren berri emango da. Lehenik, egitasmoaren historia laburra egingo da, proiektuaren nondik norakoak testuinguratzeko. Ondoren, proiektuak garatutako hezkuntza-

berrikuntza eredua azalduko da. Horretarako, hezkuntza-berrikuntzaren definizioa eta osagai nagusiak eskainiz hasiko gara, eta marko horretan, *Eleanitz-English* egitasmoaren berezko eredua deskribatuko da. Eredua hori gida gisa balliatuz, proiektuaren osagai bakoitzaren ezaugarri nagusiak azalduko dira, eta horien bilakaeraren berri emango da. Hala, ikasmaterialen sorkuntza, irakasleen prestakuntza-plana, egitasmoaren antolaketa eta kudeaketa eta prozesuaren jarraipena deskribatuko dira, hurrenez hurren.

Bukatzeko, egindako azalpenaren ondorio gisa, egitasmoaren arrakasta baldintzatu duten funtsezko ezaugarriak identifikatuko dira, etorkizunean halako egitasmoen garapenerako orientabideak eskaini nahian.

4. Ikasleen emaitzen ebaluazioa

Prozesu horren buruan, ikasleek eleaniztasunaren jabekuntza-ikaskuntza prozesuan jasotako emaitzak aztertuko dira. Horretarako, bi fase azalduko dira: fase esperimental (1992-2003) eta orokortze fasea (2004-2010).

Fase esperimentalaren diseinu orokorraren deskripzioa egin ondoren, azterketa lehenengo promozioaren emaitzetara mugatuz, ebaluazio longitudinalaren sintesia egingo da, honako aldagaiei begira: ingelesaren ikaskuntza; Gizarte Zientziak arloaren ikaskuntza; euskararen ikaskuntza; gaztelaniaren ikaskuntza; hiru hizkuntzen gaitasun-mailen arteko erlazioa; adimenaren garapena; hizkuntzekiko jarrerak. Datuen azterketa egin ondoren, emaitzen sintesiarekin eta ondorioekin bukatuko da atal hori.

Orokortze fasearen kasuan, bi atal zabalduko dira. Batetik, ingelesari dagokionez, ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren deskripzioa egingo da, eta 6 urteko emaitzen sintesia aurkeztuko da, hirugarren hizkuntzaren jabekuntza-ikaskuntza prozesuari buruzko ondorioak ateratzeko. Bestetik, Gizarte Zientziak arloaren ezagutza akademikoaren jarraipena egiteko, 2010ean egindako proiektuaren ebaluazioaren beste saio baten emaitzak eskainiko dira, fase esperimentalean ikusitako emaitzak berresteko helburuarekin.

5. Lanaren ondorioak eta balorazioa

Egindako hausnarketa guztiaren ondorioak eta balorazioa egiteko, ikertutako atal guztiak bilduko dira azken kapituluan.

Zehatzenetik orokorrerako bidea eginez, lehenik, *Eleanitz-English* egitasmoaren emaitzen sintesia eta balorazioa egingo da. Hartara, aurreko atalarekin lotura egin, eta ikasleen ebaluazioaren emaitzen ondorioei erreparatuko zaie hasteko. Ondoren, proiektuaren ezaugarri kualitatiboak begira jarritz, proposatutako hezkuntza-berrikuntza ereduen balorazioa egingo da, eta haren arrakastarako baldintzak jasoko dira azken ondorio gisa.

Ikuspegi orokorrari helduko zaio jarraian, eta egitasmoaren funtsa den eredia baloratuko da: euskaran ardaztutako hezkuntza eleaniztuna. Horretarako, ereduaren hizkuntza-plangintza eta erabakiak XXI. mendeko nazioarteko testuinguruan kokatuko dira, eta horien egokitasuna balioztatuko. Ondoren, eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren oinarriei buruz egindako hautu teorikoak jasoko dira, eta horietan oinarrituz, 3Hren irakaskuntza-programaren azken balorazioa egingo da.

Ikerlana bukatzeko, egindako hausnarketaren ondorioz, lanaren esparru askotarikoetan sortu diren ikerketa-ildo berriak aipatu, eta hezkuntza-prozesuan etorkizunean garatu beharko liratekeen hainbat arloren proposamena egingo da.

I. TESTUINGURUA

I. KAPITULUA: TESTUINGURUA

Ikerketa-lan honen izenburuan jaso den eran, tesi honen objektua ikastola-sareak elebitasunetik eleaniztasunera egindako bidea da. Bada, euskal gizarteak eta, bereziki, ikastola-sarea osatzen duen hezkuntza komunitateak bizi duen egoera hori testuinguru zabalago batean kokatzea litzateke lanaren lehenengo kapitulu honen xedea.

Elebakartasuna norma gisa eta eleaniztasuna egoera berezi moduan hartu izan dira askotan, baina errealitatea bestelakoa da: hizkuntza bat baino gehiagorekin bizitzea da munduko gizabanako gehienen ohiko egoera. Egoera horri askotariko erantzunak eman ohi dizkiote giza taldeek, bai gizarte-antolaketa orokorrean, eta bai, bereziki, hezkuntza-esparruan. Tesi honetan jasoko dena, erantzun horietako bat besterik ez da, testuinguru jakin batean eta ezaugarri jakin bateko gizatalde batek bere behar bereziei ahalik eta era egokienean erantzuteko garatutakoa. Erantzun hori, halere, ez da era isolatuan garatu, munduan eta, batez ere, Europan, kultura- eta hizkuntza-aniztasunari aurre egiteko dagoen mugimendu zabal baten isla da. Hortaz, ikastolen egoera partikularra egoera eta mugimendu unibertsal horren barruan kokatzen saiatuko da lehen kapitulua. Hau da, kapituluaren helburua ez da gaia sakontasunez eta xehe-xehe azaltzea, baizik eta tesiaren gaia argazki zabalago baten barruan kokatzea, eta, horretarako, egoeraren hainbat adierazle azaleratzea.

Kokapen horretarako, unibertsalitate partikularrera doan bideari gainbegiratu azkarra egingo dio kapituluak: munduko egoeretatik hasi, Europara hurbildu eta Euskal Herriko testuinguruarekin bukatuko du, eta, Euskal Herriko egoera baldintzatzen duten heinean, Espainiako eta Frantziako ezaugarriak aipatuko ditugu.

Beraz, kapitulu honen edukiak honakoak dira: lehenengo atalean, eleaniztasun-egoeren berri laburra eskainiko da, munduan, Europan eta Euskal Herrian. Hurrengoan, modu berean, egoera horiei aurre egiteko erakunde ofizialek hartutako bideen berri eskainiko da. Azkenik, hezkuntza-sistemek eskainitako erantzunei buruz hitz egingo da, orokorrean. Hartara, nazioarteko egoerez hitz egingo da lehendabizi, munduko eta Europako adierazleak eskainiz. Ondoren, gaur egungo gizartearen eleaniztasun moldeak baldintzatzen ari den ingelesaren kasu berezia bistaratuko da. Euskal Herrira hurbilduko gara gero, hiru administrazioetako hezkuntza-sistemetan dauden hizkuntza-plangintzak deskribatuz eta ingelesaren egoerari bereziki erreparatuz. Ondoren, atal berezia eskainiko zaie tesiaren objektu den ikastola-sarearen ezaugarri bereizgarriari. Azkenik, bistaratutako guztia laburbilduz, ikerketa-lan honen kokapena egingo da kapituluari amaiera emateko.

I.1 ELEANIZTASUN-EGOERAK

Lehenengo atalean, hizkuntza-aniztasunaren eta ukipen-egoeren berri emango da, munduan, Europan eta Euskal Herrian.

I.1.1. Munduan

Munduan zenbat hizkuntza dauden zehaztea zaila da, hizkuntzen eta dialektoen arteko bereizketa ez baita argia, baina *Ethnologue* (2009)¹ munduko hizkuntzen entziklopediaren ikuspegi zabalarri kasu eginez, 6.900 hizkuntza inguru daudela kalkulatzen da. 2009ko azken datuetan, honako banaketa hau ikus daiteke (ikus I. taula) :

I. taula: Munduko hizkuntzak (Gordon & Raymond (ed.), 2009)

Eremua	Hizkuntzak		Ama-hizkuntza duten hiztunak munduan			
	Kopurua	%	Biztanle kopurua	%t	Batez besteko hiztun kopurua	Mediana
Afrika	2.110	30,5	726.453.403	12,2	344.291	25,200
Amerika	993	14,4	50.496.321	0,8	50.852	2,300
Asia	2.322	33,6	3.622.771.264	60,8	1.560.194	11,100
Europa	234	3,4	1.553.360.941	26,1	6.638.295	201,500
Pazifikoa	1.250	18,1	6.429.788	0,1	5.144	980
<i>Guztira</i>	6.909	100,0	5.959.511.717	100,00	862.572	7,560

Hizkuntzen batez bestekoaren eta medianaren artean alde handia dago. Hala, munduko hizkuntzetatik 389k (% 6k inguru) miloi bat hiztun dituzte, gutxienez, eta munduko populazioaren % 94 osatzen dute horiek. Hizkuntzen % 94, ordea munduko populazioaren % 6k bakarrik erabiltzen dituzte.

¹ Lewis, M. Paul (ed) (2009): *Ethnologue: languages of the world*, Sixteenth edition. Dallas, tex. SIL International. Sareko bertsioa: <http://www.ethnologue.com>

Bestalde, munduko gizarte askotariko horiek guztiak politikoki 193 estatutan bakarrik egituratzen dira. Horrek esan nahi du egoera eleaniztunak ohikoak direla munduan zehar, eta elebitasunaren edo eleaniztasunaren presentzia ia herrialde guztietan dagoela. Halere, 20 nazio-estatutan soilik biltzen dira hizkuntza guztien % 70, eta horien artean, hauek dira txiroenetariko batzuk: Papua Guinea Berria (860), Indonesia (670), Nigeria (427), India (380), Filipinak (160), Malaysia (137), Tanzania (131), Vanuatu (105), Laos (92), Vietnam (86), Boli Kosta (73), Ghana (72), Solomon Uharteak (66), Benin (51), Togo (43) (Romaine 2004).

Nazio-estatu horien egoera linguistikoaren konplexutasuna ulertzeko, adibide batzuk ikusiko ditugu, **Indi**arekin hasiz. 2. taulan bildu dira herrialde horretako 380 hizkuntza horien egituraketa:

2. taula. Indiako egoera linguistikoa (Bathia & Ritchie 2004).

<p><i>National languages</i></p> <p>Hindi/English</p>
<p><i>'Scheduled' languages</i></p> <p>Assamese, Bengali, Gujarati, Kannada, Kashmiri, Konkani, Malayalam, Manipuri, Mrathi, Nepali, Oriya, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu, Urdu</p>
<p><i>Languages with widespread currency</i></p> <p>47 languages used for primary education</p> <p>87 used in print media</p> <p>71 used in radio</p> <p>13 used in films</p> <p>13 in state-level administration</p>
<p><i>Local vernaculars</i></p> <p>Over 114 recognized varieties</p> <p>216 'mother tongues' with more than 10,000 speakers were recorded in the 1991 census</p>

Ikusten denez, Indiako gobernuek garatzen dituen hizkuntza-politikak hizkuntza-aniztasuna eta hizkuntza gutxituen eskubideak sustatzen ari dira (Choudhry 2001) .

² Bathia, T.K & Ritchie, W.C. (2004) Bilingualism in South Asia. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (780-807). Cornwall: Blackell publishing Ltd.

Israel laborategi linguistiko eta kulturaltzat jotzen da. Bi hizkuntza ofizial bizikide dira: arabiera eta hebreera; horiekin batera, komunikabideetan ingelesak oso leku aktiboa eta sendoa du; eta beste hainbat etnohizkuntza ere hitz egiten dira herrialde horretan: yiddisha, frantsesa, espainiera, alemaniera, errusiera, amhariera, errumaniera, hungariera, eta abar. (Stavans & Narkis 2004).

Singapurren, ingelesa, tamilera, mandarin txinera eta malaysiera hizkuntza ofizialak dira (Romaine 2004).

Afrikan ere asko dira eleaniztasun-kasuak, nahiz eta herrialde eleaniztun askotan kolonia-hizkuntzen boterea dela eta, jatorrizko hizkuntzen genozidio linguistikoa izugarria izan den (Skutnabb-Kangas 2000):

- **Nigerian**, bertako 400 hizkuntza eta ingelesa, kolonia-hizkuntza, bizikide dira. Magrebeko herrietan, lekuan lekuko arabierak, arabera idatzi klasikoak eta frantsesak hainbat funtzio partekatzen dituzte gizartean.
- **Hegoafrikak** 11 hizkuntza ofizial ditu (zulu, xhosa, afrikaans, pedi, Ingelesa, tswana, sotho, tsonga, swati, venda, ndebele), eta aniztasun linguistikoaren beste adibide adierazgarria da. (<http://www.stassa.gov.za/census>; Alexander 2001)
- **Ginea Bissau**, Afrikan ohikoa den hizkuntzen banaketaren adibide gisa har dezakegu, 1. grafikoan ikus daitekeen bezala:

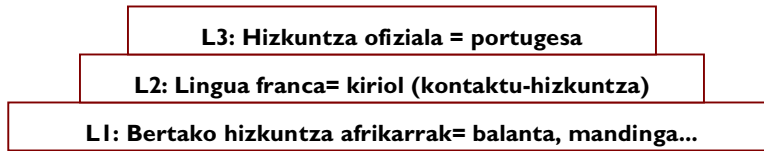
³ Choudhry, A. (2001) Linguistic minorities in India, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (pp. 391-406) Clevedon: Multilingual Matters.

⁴ Stavans, A. & Narkis, D. (2004) Creating and implementing a Language Policy in the Israel Educational System, In Ch. Hoffmann, Ch. & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (139-65). Clevedon: Multilingual Matters.

⁵ Skutnabb-Kangas (2000) *Linguistic Genocide in Education- Or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁶ Alexander, N. (2001) Majority and minority languages in South Africa, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

I. grafikoa. Hizkuntzaren hiru maila Ginear gizartean (Benson 2004).



Australiako egoera linguistikoa komplexuenerikoa eta aberatseneterikoa da. Hizkuntza indigenen kopurua 600 eta 1000 artekoa dela kalkulatu da; hori gutxi izango balitz bezala, kopuru horri gehitu behar zaizkio ingelesa (kolonia-hizkuntza ofiziala) eta hainbat etorkinek eramandako hizkuntzak (kantonera, arabiera, grekoa, italiara, vietnamera, mandarin txinera, alemana, mazedoniera, maltera, espainiera, tagalogera, nederlandera...) (Ozolins & Clyne 2001).

Ameriketan, Erdialdean eta Hegoaldean, espainiera hainbat hizkuntza indigenen bizikide da. Esaterako, **Venezuelan**, non 20 milioi bat biztanle bizi diren, espainiera da gehiengoaren hizkuntza, baina tokiko beste 37 hizkuntza ere badira (Baker 2006). Iparraldean ere handia da aniztasuna: **Kanadan**, bi hizkuntza ofizialei, frantsesari eta ingelesari, tokiko populazio indiarraren berezko hizkuntzak edo etorkinek ekarritako hizkuntzak eta kulturak (adibidez, hebreera) gehitzen zaizkie (Edwards 2001). **Estatu Batuetako** egoera eleaniztuna ere aipatzekoa da; ingelesa hizkuntza nagusia izan arren, immigrazioa dela eta, beste asko entzun daitezke (espainiera, frantsesa, alemana, italiara, txinera, talagog, poloniera, koreera, vietnamera eta portugesa, besteak beste); espainiera 39 estatutan da nagusi, bai eta Columbia barrutian ere (Macías 2001).

⁷ Benson, C. (2004). Trilingualism in Guinea-Bissau and the Question of Instructional Language, in: Ch. Hoffman & J. Ytma (eds.) *Trilingualism in family, school and community*, 166. Clevedon: Multilingual Matters.

⁸ Ozolins, U. & Clyne, M. (2001) Immigration and language policy in Australia, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁹ Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹⁰ Edwards, J. (2001) Multilingualism and multiculturalism in Canada, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (or. 315-332). Clevedon: Multilingual Matters.

¹¹ Macías, R.F. (2001) Minority languages in the United States, with a focus on Spanish in California, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

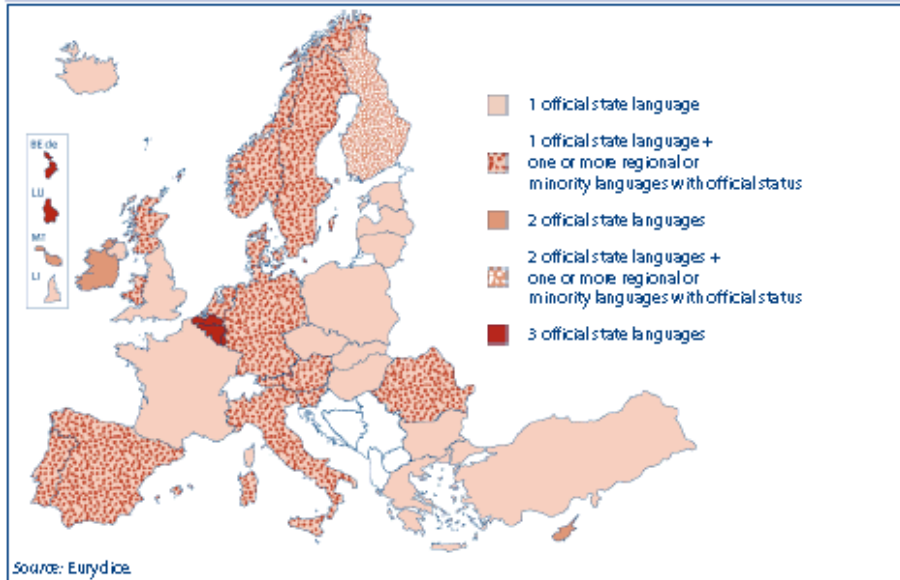
Hizkuntza-aniztasuna gizateriaren altxor kulturala da, baina homogeneizatzeko prozesu baten ondorioz, galtze-bidean da. Homogeneizatzeko prozesu horretan, eragile askotarikoak daude tartean: eragile politikoak, demografikoak, ekonomiko-sozialak, bai eta hondamen naturalak ere. 1996. urtean UNESCOren eskutik egin zen Hizkuntza Politikei buruzko LINGUAPAX Nazioarteko Mintegiaren ondorioz, Munduko Hizkuntzei buruzko txosten soziolinguistikoa egitea erabaki zen . Egindako ikerketaren ondorioak kezkarriak dira, hizkuntza ugari galtzeko arrisku larrian daudela agerikoa baita. Txosten horren oinarrian dagoen ikuspegiak, ordea, *hizkuntzen ikuspegi ekologikoa* deitu izan dena, hizkuntza eta kultura-dibertsitatea defendatzea, gizadiaren beraren jarraipena eta bakea sustatzea dela aldarrikatzen du:

"Oso lotura argiak daude hizkuntza politiken, garapen ekonomiko, kultural eta sozialaren, sistema demokratikoak hobetzeko saioen, egonkortasunaren eta bakearen artean". (Barreña eta beste 2004, 9. or.)

I.1.2. Europan

Europan ere eleaniztasuna eta kulturantzitasuna oso hedaturik daude. Europako 23 hizkuntza ofizialez gain, bertako 60 hizkuntza inguru hitz egiten dira, bai eta etorkin-komunitateen beste hainbat hizkuntza ere. Biztanleriaren % 10, 40 milioi pertsona inguru, hizkuntza gutxitu baten hiztun dira, baina Europako 12 herrialdetan bakarrik dute hizkuntza horiek nolabaiteko ofizialtasun-estatusa. Jarraian ageri den mapan (1. irudia) garbi irudikatzen da ofizialtasuna dela-eta Europako estatuetan gertatzen den egoera askotarikoa:

¹² Barreña, A. eta beste (2004): *Munduko hizkuntzei buruzko txostenaren laburpena*. Bilbo, UNESCO ETXEA



Dibertsitate hori irudikatzeko, Extra & Gorterek (2001¹³) sailkapen hau proposatzen dute:

- Herrialde batean soilik hitz egiten diren eskualde-hizkuntzak: *Frantzia*: bretoiera (300.000) eta korsikera (160.000); *Alemanian*: iparraldeko frisiera (8000), saterfrisiera (2000) eta sorbiera (60.000); *Italian*: friulera (550.000), ladiara (35.000) eta sardiniera (1.000.000); *Herbehereetan*: frisiera (450.000); *Portugalen*: mirandesa (15.000); *Espanian*: galiziera (2.300.000), aragoiera (30.000) eta bable (450.000); *Britainia Handian*: eskoziera gaelikoa (67.000), eskoziera (1.500.000), ulster eskoziera (100.000), galesera (500.000) eta kornuallesera (200).
- Herrialde baten baino gehiagotan hitz egiten diren eskualde-hizkuntzak: *euskara*, Euskal Autonomia Erkidegoan (515.000), Nafarroako Foru Erkidegoan (50.000) eta Frantzia (70.000); *katalana*, Katalunian (4 milioi), Balear Irlatan (428.000), Valentzian (1.9 milioi), Aragoian (48.000), Frantzia (102.000) eta Italian (20.000); *okzitaniera*, Espainian (4.000), Frantzia (3.5 milioi) eta Italian (20.000); *samia*, Suedian (18.000), Finlandian (3.000); *low-saxon* Herbehereetan (1.8 milioi) eta *low-german* Alemanian (8-10 milioi); *linburgiera*, Herbehereetan (milioi bat) eta Belgikan.

¹³ Extra, G. & Gorter, D. (2001) Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (pp. 1-41). Clevedon: Multilingual Matters.

- Herrialde batean gehiengoaren hizkuntza ofiziala eta beste batean hizkuntza gutxituak direnak: *albaniera* Italian (100.000) et Grezian (80.000); *kroaziera* Italian (2.000) eta Austrian (25.000); *alemana* Frantzian (975.000), Italian (280.000), Belgikan (69.000) eta Dinamarkan (20.000); *esloveniera* Austrian (17.000) eta Italian (75.000); *suediera* Finlandian (296.000) eta *finlandiera* Suedian (305.000); *frantsesa* Italian (115.000); *valonera* Belgikan (600.000); *portugeses* Espainian (3.600); *nederlandera* Frantzian (80.000); *daniarra* Alemanian (50.000); *grekoa* Italian (11.000); *magyarrera* Austrian, (14.000), *txekiera* (8000) eta *eslovakiera* (1.000) Austrian; *turkiera* (100.000), *errumaniera* (50.000), Grezian.
- Estatus berezia duten bi hizkuntza, baina ez direnak, praktikan, Europako Batasunean hizkuntza ofizialak: *luxenburgera* (359.000) Frantzian ere hitz egiten da; *irlandera* (1.5 milioi dakite 353.000k egunero erabiltzen dute) Britaina Handian ere hitz egiten da (Ipar Irlandan, 142.000k dakite eta 15.000k egunero erabiltzen dute).
- Lurraldekoak ez diren hizkuntza gutxitu batzuk estatu askotan aurki daitezke; nabarienetariko bi *romania* (Baker 2001) eta *yiddisha* dira (Huss 2001).

Zenbakiak beraiek argi eta garbi adierazten dute hizkuntza-ukipenean dauden egoeren aniztasuna. Horrez gain, Europatik kanpo datozen etorkinen kopurua ez da ahaztu behar: Magreb-eremuko 2 milioi baino gehiago (gehienak Frantziara eta Herbehereetara), eta Turkiatik 2,5 milioi baino gehiago (gehienak Alemaniara).

Bestalde, atzerriko hizkuntzen ezagutza dela eta, 2006ko Eurobarometer inkestak dioenez, europarren % 56k ama-hizkuntzaz gain beste hizkuntza bat ere hitz egiten dute, eta % 28k, berezko hizkuntzaz gain, beste bi dakizkitez.

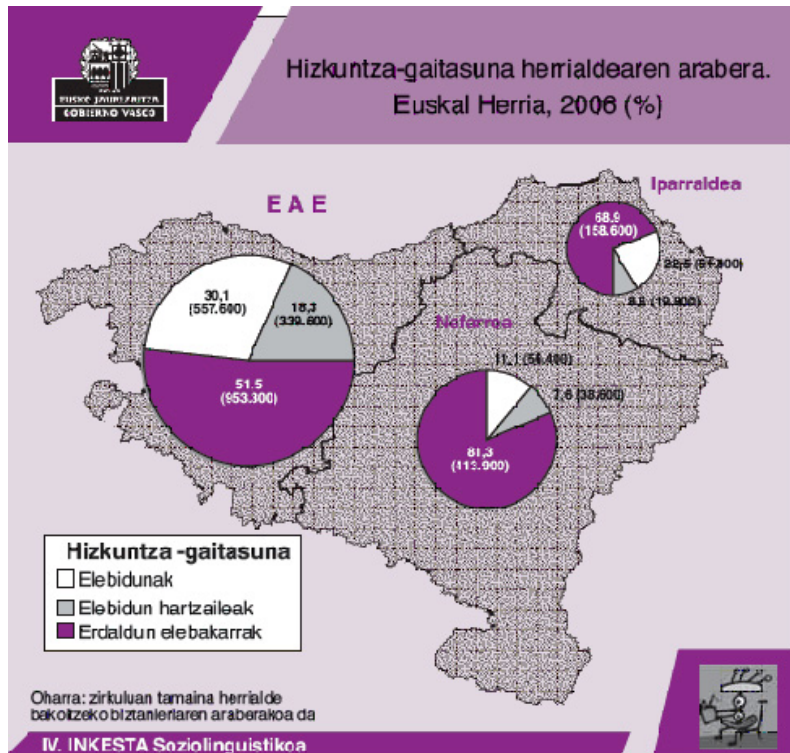
Luxemburgotarrak dira eleaniztunenak, non biztanleen % 99k hizkuntza bat baino gehiago hitz egiten duten. Elebakarrenak, berriz, irlandarrak dira: % 66k hizkuntza bakarra hitz egiten dute. Espainian ere egoera ez da ona: % 56k hizkuntza bakarra hitz egiten dute.

¹⁴ EUROBAROMETER(2006) : Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. European Commission

1.1.3. Euskal Herrian

Arestian aipatu bezala, *Euskararen Herria* hiru administrazio-lurraldetara zabaltzen da: Espainian, Euskal Autonomia Erkidegoa eta Nafarroako Foru Erkidegoa, eta Frantzian, Pirinio Atlantikoen Departamendua. Horietako bakoitzean euskarak hizkuntza nagusi batekin partekatzen du bizitza-esparrua, gaztelaniarekin edo frantsesarekin, eta hizkuntza-egoera desberdina da bakoitzean. 2006ko inkesta soziolinguistikoaren arabera, EAEn hiru hiritarretik bat elebiduna da; Iparraldean, ia-ia lautik bat; Nafarroan, berriz, hamarretik bat baino ez. Zehazkiago, 2006an, EAEn biztanleen % 51,5 erdaldun elebakarrak ziren, %30,1k euskaraz ondo hitz egiten zuten eta gainerako % 18,3ak elebidun hartzaileak ziren. Nafarroan, berriz, biztanleriaren % 81,3 erdaldun elebakarra zen, % 11,1ek euskaraz ondo hitz egiten zuen eta gainerako % 7,6a elebidun hartzailea zen. Eta, azkenik, Iparraldean, biztanleriaren % 68,9 erdaldun elebakarra zen, % 22,5ek euskaraz ondo hitz egiten zuen eta gainerako % 8,8 elebidun hartzailea zen. (ikus 2. irudia)

2. irudia. Hizkuntza-gaitasuna herrialdearen arabera. Euskal Herria.(Bastarrika, Osa, 2009)

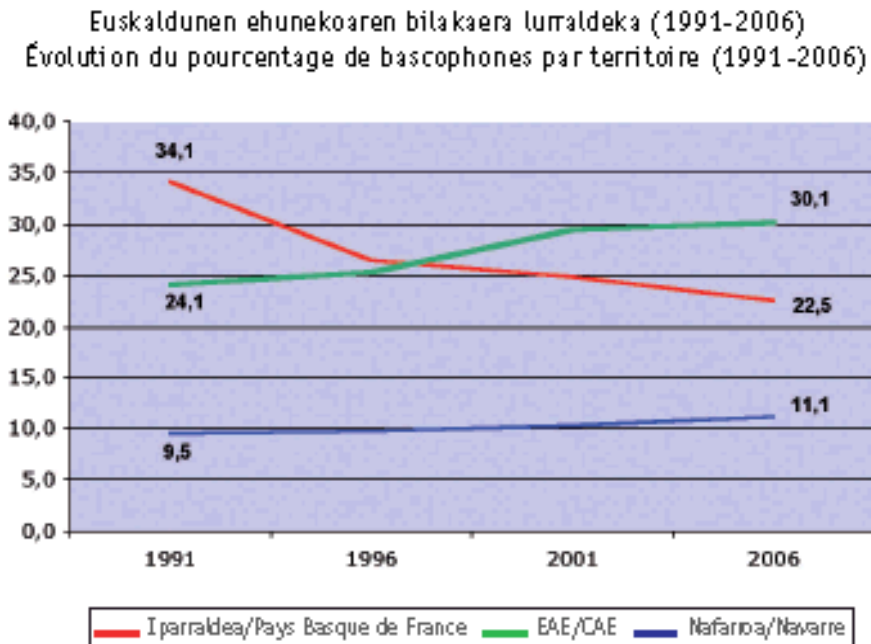


¹⁵ Hizkuntza.politikarako sailburuordetza (2008): *IV Mapa Soziolinguistikoa 2006*. Kultura Saila Eusko Jaurlaritzaz AZN Gasteiz.

¹⁶ Bastarrika, P., Osa, E.: *Euskara XXI aurkezpen-txostena*. Eusko Jaurlaritzaz

Era berean, hizkuntzaren egoeraren bilakaera oso bestelakoa da eremu bakoitzean. EAEn hiztunak irabazten ari da euskara, Nafarroan ere bai, baina askoz ere erritmo motelagoan. Iparraldean, ordea, galera etengabea da, 2. grafikoan irudikatzen den bezala.

2. grafikoa. Hiztunen bilakaera, herrialdearen arabera (EEP).



Gainera, euskararekin eta gaztelania edo frantsesarekin batera, etorkinen fluxuak ekarritako beste hizkuntza batzuk ere bizi dira euskal testuinguruan. 2010eko errolda-datuen arabera (Ikuspegi, 2010), EAEn biztanleriaren % 6,4 etorkina da, eta Nafarroan, % 11,1 era iristen da atzerriko biztanleen kopurua (OPINA, 2010). Jatorriaren arabera, honela banatzen dira atzerriko biztanleak: (ikus 3. taula)

¹⁷ EEP (datarik gabe): *Euskararen egoera Iparraldean*. Euskararen Erakunde Publikoa. 2010eko abenduan sarean eskuratutako dokumentua: www.mintzaira.fr

¹⁸ Ikuspegi (2010): Biztanleria atzeritarra EAEn 2010. *Inmigratioari begirada* aldizkaria 34. zbk. Bilbo, Ikuspegi.

¹⁹ OPINA(2010): *Panorámica de la Inmigración en Navarra 2010*. Nafar Gobernu. Saretik jaitsia 2010eko abenduan <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/5874CF6B-A5E5-48C3-AEA4-6849C61D051A/158808/DatosInmigracionNavarra2010.pdf>.

3. taula. EAEko eta Nafarroako atzerriko biztanleen jatorria.

LURRALDEA	EAE	Nafarroa
EB guztira	25,8	30,5
Gainerako Europa	2,9	
Magreb	14,3	19,8
Gainerako Afrika	6,6	
AEB eta Kanada	0,6	48,00
Latinoamerika	44,0	
Txina	3,1	1,6
Gainerako Asia	2,5	
Ozeania	0,1	0,05
GUZTIRA	100	100

Aniztasun horren ondorioz, gaur egun EAEan eta NFEan ehun hizkuntza baino gehiago daude, eta horietako asko hiztunen eguneroko komunikazio-tresna gisa erabiltzen dira. (Ikuspegi, 2008)

I.1.4. Ingelesa, nazioarteko komunikaziorako 'lingua franca'

Mundu osoko eredu eleaniztun horietan ia guztietan, ingelesa tartean da. Hizkuntza horren zabalkunde itzela, agerian den errealitate bati erantzunez gertatzen da: Ingelesa nazioarteko hizkuntza gisa *-lingua franca-* nagusitasuna hartzen ari da: British Councilen honako datu hauek jasotzen ditu:

- Ingelesak estatus ofiziala edo berezia du, gutxienez, 75 herrialdetan, eta bi mila milioi biztanle batzen ditu.
- Munduan, 375 milioi hiztunek dute ingelesa bigarren hizkuntza.
- 750 milioi hiztun inguruk ingelesa atzerriko hizkuntza gisa hitz egiten dute.
- Munduan, lau biztanletatik batek hitz egiten du ingelesa maila batean edo eta bestean.

Egoera hori irudikatu nahian, izendapen ugari sortu dira azken urteotan: 'English as an international language' EIL (McKay 2000), 'English as a lingua franca'

²⁰ Ikuspegi (2008): Hizkuntzak eta inmigrazioa. *Inmigrazioari begirada* aldizkaria 25 zbk. Bilbo, Ikuspegi.

²¹ Saretik jaitzia 2006ko abuztuan: <http://www.britishcouncil.org/learning-research.htm>

²² McKay, (2000): Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. *TESOL Journal*, 9, 4 7-12.

ELF (Seidlhofer 2004, Jenkins 2000, 2006), 'English as a global language (Mair 2003; Graddol 2006), 'English as a medium of intercultural communication'...

Kachruk (1992) , munduan ingelesa hartzen ari den zabalkuntza eta garrantzia irudikatzen, hiru eraztunen eskema proposatu zuen, 3. grafikoa jasotzen dena:

3. grafikoa: Ingeles ez-natiboaren ereduak (Kachru 1992).



Ingelesaren eredu ez-natibo horien guztien ondorioz, hizkuntzari berari begiratzeko moduak ere aldatu egin dira. Jenkinsek (2006 op.cit.), adibidez, "World Englishes" terminoa erabiltzen du hiru eraztun horietatik sortzen diren ingelesaren aldaera askotarikoak biltzeko. Aldaera horiek guztiak onargarritzat jotzen ditu, hiztun ez-natiboaren arteko elkar-ulertzea ziurtatzen den neurrian, eta orain arteko estandar linguistikoak apurtzen ditu.

²³ Seidlhofer B. (2004): Teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* Vol.24:209–239

-Jenkins J. (2000): *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press

-Jenkins, J.(2006): Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, Volume 40, Number 1, March 2006.

²⁴ Mair, C. (ed) (2003) *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam: Rodopi.

-Graddol, D. (2006): *English next*. UK, British Council

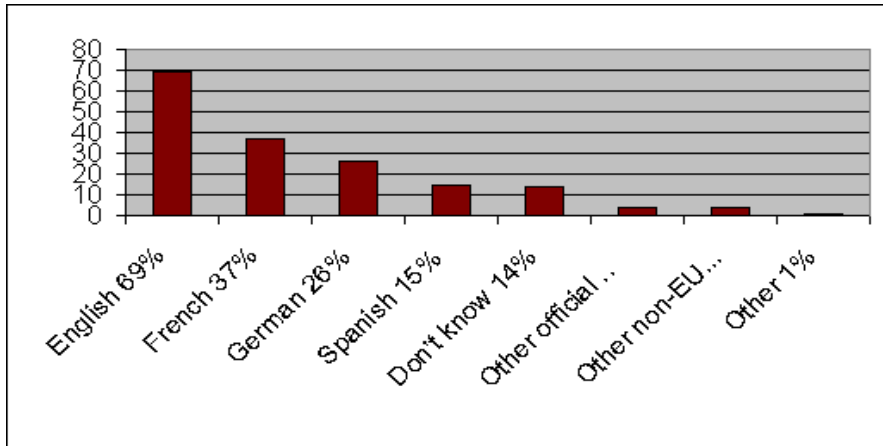
²⁵ Kachru 1992: Models of non-native Englishes. In B.B. Kachru (ed.) *The other Tongue: English across cultures* (pp. 48-74). Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Europar Batasunaren hizkuntza-politikak eleaniztasuna aldarrikatzen badu ere, ingelesak nazioarteko hizkuntzaren papera hartu du azken urteotan:

- Hezkuntzan, Eurydice 2008ko ikerketaren datuei jarraituz, 13 herrialdetan ingelesaren irakaskuntza derrigorrezkoa da, baina hala ez denean ere, ikasleen % 90ek aukeratzen dute hizkuntza hori. Eta irakaskuntza-
eskaintzan, Lehen Hezkuntzara aurreratu da herrialde guztietan. Unibertsitatean ere, goi mailako ikasketek gero eta nazioarteko zabalkunde handiagoa duten heinean, Erasmus programak edo *on-line* hizkuntzak, adibidez, ingelesa hedatzen ari da ikasketa-hizkuntza gisa Europa osoan. Doktore-tesiak ere, gero eta gehiago ingelesez idazten dira zuzenean.
- Zientzia alorrean ere, nazioartekotasuna gertatzen ari den neurrian, ingelesa da hizkuntza nagusia eta askotan hizkuntza bakarra, IKTen bidezko informazio zientifikoa eskuratzeko, argitalpen zientifikoetan, jardunaldi eta kongresuetan, nazioarteko harreman-sareetan, programa eta instituzioetan. Europar Batasunaren programa zientifikoak, adibidez, ingelesez bideratzen dira guztiz.
- Lan-munduan ere, ekonomiaren globalizazioak eta multinazionalen hedapenak ingelesaren erabileraren zabalkundeak ekarri dute.
- Europar Batasunaren instituzioetan, 1958tik aurrera partaide den estatu bakoitzaren hizkuntza ofiziala, Europako instituzioen lan-hizkuntza ofizial bihurtu izan den arren, barne-komunikazioaren hizkuntza nagusia frantsesa izatetik, ingelesa izatera pasatu da. Adibide bat jartzearen: hizkuntza, 1986an, Europako Batzordearen idatzi originalen %58 frantsesez zeuden, % 26 ingelesez. 1999an, ordea, % 35 zeuden frantsesez eta %52 ingelesez. (Truchot, 2001). Horrekin batera, nazioarteko harreman instituzionaletan ere, txosten eta komunikazioetan, ingelesa erabiltzeko joera gero eta handiagoa da.

Eta, beraz, ingelesa, beste hizkuntza nagusien gainera, Europako biztanleen arteko komunikaziorako bide nagusi bihurtu da, egindako inkestetan agerian gelditzen den bezala. Adibidez, ama-hizkuntzaz gain zein hizkuntza den erabilgarriena galdetuta, 4. grafikoan jasotako erantzunak bildu dira :

4. grafikoa: Zein hizkuntza iruditzen zaizu baliagarriena zure ama-hizkuntzaz gain?



Era berean, hurrek ikasi beharreko lehen atzerriko hizkuntza zein izan beharko lukeen galdetuta, Europako biztanleen % 77k ingelesa hautatzen dute (Eurobarometer 2006 op.cit.)

Europako Komisioa fenomeno honen jakitun da, eta horren inguruko kezka azaltzen du:

“Linguistic diversification remains an objective of the language policies of European institutions (...) For many reasons, a self-reinforcing upward spiral operates in favour of English as the first foreign language in almost all educational systems and in general international communication not only in Europe but on a global scale. (...) However, one single vehicular language is not a panacea for international communication in a linguistically complex Europe”. (Europar Batzarra 1997; 52)

Horrenbestez, hurrengo atalean zehaztuko den bezala, Europako erakundeek, *de facto* gertatzen ari den ingelesaren nagusitasunari aurre egin nahian eta Europaren aberastasun kulturala babestearren, eleaniztasunaren aldeko apustua egin dute.

²⁶ Europako Batzordea:

www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html.

²⁷ Europako Batzordea: *Reccomendation 1383 on Linguistic diversification (PACE)*

Bukatzeko, esan beharra dago gaur egun hain ingelesaren lekua hain nabarmena izanik ere, etorkizunean hori ere zalantzan jar daitekeela faktore demografiko eta sozio-ekonomiko ugariaren ondorioz. Graddolek (2006, 62) egindako proiektioetan ikus liteke beste hizkuntza batzuk indarrez agertzen hasiak direla nazioarteko jokalekuan. Mandarina, beharrezko hizkuntzaren estatusa garatzen ari da, ez bakarrik Txinaren eraginpeko Asiako herrialdeetan, baita Estatu Batuetan eta Europan bertan ere, harreman ekonomikoen poderioz. Gaztelaniak ere garrantzi ekonomiko gero eta handiagoa du Ameriketan, oro har, eta bestelako arrazoiak ere lagun, munduan zehar azkar ari da zabaltzen. Arabieraren hazkundera ere ikusgarria da, biztanleriaren hazkunde demografikoaren ondorioz batetik, eta komunikabideei esker bestetik, nazioarteko estandarra sortzen ari den neurrian.

1.2. ERAKUNDE OFIZIALEN IRIZPIDEAK KULTURA HIZKUNTZA-ANIZTASUNAREN INGURUAN

Aniztasun horri erantzuteko moduak asko aldatzen dira estatutik estatura, ikusi dugun bezala. Auzi horren aurrean sortzen diren irizpide orokorrak antzemateko, nazioarteko erakundeei begiratuko diegu hasteko, eta Euskal Herrira hurbilduko gara gero.

1.2.1. Munduan

Hizkuntza -aniztasuna babestu nahi den altxorra da, honako adierazle hauek agerian uzten duten eran:

- Giza Eskubideen Deklarazio Unibertsalak (1948) honela dio bere 2. atalean:

*Gizaki orori dagozkio Deklarazio honetan adierazitako eskubide eta askatasunak, eta ez da inor bereziko arraza, larru-kolorea, sexua, **hizkuntza**, erlijioa, politikako edo bestelako iritzia, sorterrria edo gizarteko jatorria, ekonomi maila, jaiotza edo beste inolako gorabeheragatik.*

Horren aplikaziorako hainbat zehaztapen egin dira geroztik; horietako batzuk bildu ditugu adibide gisa:

- Nazio Batuen Erakundera, NBE: Eskubide Zibil eta Politikoen Nazioarteko Ituna, 27. artikulua:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with

the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language.

- UNESCOk (Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundea) "Hizkuntza Eskubideen Deklarazio Unibertsala" egin zuen 1996an. Bertan honakoak agertzen dira:

8. artikulua.

Hizkuntza-komunitate orok daukate eskubidea baliabide propioak antolatu eta kudeatzeko, gizarte-funtzio guztietan bere hizkuntzaren erabilera ziurtatzeko helburuarekin.

10. artikulua.

Hizkuntza-komunitate orok eskubide berdinak dituzte.

13. artikulua

Gizaki orok eskubidea dauka bizi den lurraldeko hizkuntza propioa ikasteko.

15. artikulua.

Hizkuntza-komunitate orok eskubidea dauka bere hizkuntza ofizialtzat erabilia izan dadin bere lurraldearen barruan.

- Ondoren, UNESCOren beraren "Aniztasun Kulturalaren Deklarazio Unibertsala" aho batez onartu zuen bere 31. Batzar Nagusian (2001):

"Cultural rights are an integral part of human rights, which are universal, indivisible and inter-dependent. The flourishing of creative diversity requires the full implementation of cultural rights as defined in Article 27 of the Universal Declaration of Human Rights and in Articles 13 and 15 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. All persons have therefore the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity; and all persons have the right to participate in the cultural life of their choice and conduct their own cultural practices, subject to respect for human rights and fundamental freedoms.

Adierazpenak eleaniztasuna sustatzen du, eta haren ezarpena bultzatzen du ekimen-planean ageri diren helburu hauen bidez:

5 — *Safeguarding the linguistic heritage of humanity and giving support to expression, creation and dissemination in the greatest possible number of languages.*

6 — *Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age.*

7 — *Promoting through education an awareness of the positive value of cultural diversity and improving to this end both curriculum design and teacher education*

- Era berean, UNESCOk, bere *Education Position Paper: Education in a Multilingual World* lanean (2003), hizkuntzek eta kulturek hezkuntzan duten papera aintzat hartzen du, eta oinarritzko printzipioak ezartzen ditu ildo horien inguruan:

1. *UNESCO supports mother tongue instruction as a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experience of the learners and teachers.*

2. *UNESCO supports bilingual and/or multilingual education at all levels of education as a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies.*

3. *UNESCO supports language as an essential component of inter-cultural education in order to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights.*

1.2.2. European

Europar Batasuna *Batasuna aniztasunean* kontzeptuan oinarritzen da. Haren sorreran, kultura- eta hizkuntza-aniztasuna europarron ezaugarri aberats gisa baloratu zen, eta hura gordetzeko bermea jarri zen Europar Batasunaren Oinarritzko Eskubideen 22. artikuluan. Geroztik, Europako erakundeek eleaniztasunaren aldeko, bai eta hizkuntzen irakaskuntzaren eta hezkuntza eleaniztunaren aldeko apustu garbia egin dute, eta gomendio, ekintza-plan eta erresoluzio ugari sortu da gai horren inguruan. Adibide gisa, Europako Batzordeak 1996. urtean plazaratu zuen "Hezkuntzari eta gazteriar buruzko Liburu Zuria" lanean eleaniztasunari buruz dioena ikus daiteke:

"Europako Elkarteko zenbait hizkuntza ahalik eta hiritar gehienek ezagutzeak, Europako Elkarteko ekonomiaren, teknikaren, zientziaren eta kulturaren bilakaerari eta barne kohesioari indar handiz eragingo dio, betiere herrialde eta eskualde-kideen nortasun kulturala zainduz".

"Elkarteko hiru hizkuntzen ezaupide eragingarria lortu ahal izateko, atzerriko lehen hizkuntzaren irakaskuntza Haur Hezkuntzatik hastea komeni da, eta Lehen Hezkuntzan sistematizatzea beharrezkoa da. Atzerriko bigarren hizkuntza Bigarren Hezkuntzan hastea beharrezkoa da, eta, europar

eskoletan egiten den bezala, atzerriko lehen hizkuntzan ikasgai bat irakastea komenigarri litzateke. Derrigorrezko hezkuntza bukatzerakoan, ikasle guztiek atzerriko bi hizkuntza europar hitz egin beharko lituzkete”.

Geroztik, “*mother tongue plus two*” (ama-hizkuntza gehi bi) leloa baliatu da Europako Elkarteko hizkuntza-politikaren ikur gisa, eta ekintza-planak, komunikazioak eta bestelako aginduak garatzen joan dira etengabe.

Erreferentzia eguneratuenak aipatzearen, “*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*” (2003) ekintza-plana ikus dezakegu jokabide horren adierazle gisa. Ekintza-plan horrek honako helburu hauei erantzunez bultzatu ditu ekimenak:

- Lehenik, helburu nagusia: hizkuntzen ikaskuntzaren onurak zabaltzea herritar guztiei eta bizitza osorako ekintza gisa.
- Bigarrenik, hizkuntzen irakaskuntzaren kalitatea maila guztietan hobetzea.
- Hirugarrenik, Europar hizkuntzen aldeko benetako ingurua eraikitzea.

Europako Batzordearen 2005eko komunikazio bat ere jar liteke adibide gisa, “*A New Framework Strategy for Multilingualism*”, eta horrekin batera, lehenengo aldiz, europar komisario bat izendatu zen esplizituki eleaniztasunaren arduradun, eta haren aholkularitzarako, eleaniztasunari buruzko goi mailako lan-taldea eratu zen. Batzordearen eleaniztasunerako politikak hiru helburu ditu, komunikazio horren arabera:

- Gizartean hizkuntzen irakaskuntza eta hizkuntza-aniztasuna bultzatzea.
- Ekonomia eleaniztun osasuntsua sustatzea.
- Europar Batasunaren legedia, prozedurak eta informazioa herritarrei haien berezko hizkuntzan helaraztea.

Hori ordezkatzera etorri zen 2008ko Kontseiluaren Erresoluzioa: *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism*. Erresoluzio horrek honakoak bultzatu nahi ditu:

- Eleaniztasuna, gizartearen kohesioa, elkarrizketa interkulturala eta Europaren eraikuntza lortzearen.
- Bizitza osorako hizkuntza-ikaskuntza, batez ere gazteen eta hizkuntza-irakasleen kasuan.
- Eleaniztasunaren papera Europako ekonomiaren konpetitibitatean, bai eta Europako herritarren mugikortasunean eta lanerako aukeretan ere.
- Hizkuntza-dibertsitatea eta elkarrizketa interkulturala, itzulpena eta teknologia berrietako eleaniztasuna gehiago sostengatuz, hartara, Europar eta kanpoan lanen zabalkundea eta ideien barreiaketa sustatzeko.
- Europako hizkuntzen zabalkundea munduan zehar.

2010ean, Androula Vassiliy andrea da Hezkuntza, Kultura Eleaniztasuna eta Gaztediaren komisarioa. Bere helburu nagusien artean, Europako 23 hizkuntza ofizialez gain, Europako 60 eskualdetako hizkuntzak edo hizkuntza gutxiak bultzatzea dago. Gainera, hizkuntzen irakaskuntza goiztiarraren aldeko apustua

egiten du, eta Europako herritar guztiek gutxienez atzerriko bi hizkuntza hitz egiteko helburua bere egiten du²⁸.

Komisarioaren helburuetan ikus daitekeen bezala, eleaniztasunaren aldeko apustua Europako herrialde-hizkuntzetara eta hizkuntza gutxituetara ere zabaltzen da: 1982an sortu zen **EBLUL** European Bureau for Lesser Used Languages (Hizkuntza Gutxituen Europar Bulegoa) eta 1998. urtean *European Charter for Regional or Minority Languages* izeneko agiria egin zen, Frantziak eta Turkiak ez beste herrialde guztiek sinatua.

Europar Batasunak hartutako bide honetan, garrantzi berezikoak dira sortutako hizkuntzen erreferentzia-marko komunak, europar herrialde guztietan hizkuntzen inguruko markoa bateratzen laguntzen ari direnak. Honako hauek dira: “*Common European Framework of Reference for Languages*” (2001) “*European Language Portfolio*” (2001) eta “*European Profile for language Teacher Education. A frame of Reference*”. (2004). 2012rako aurreikusita dago Hizkuntza Konpetenziaren europar indikatzailea, “*The European Language Competence indicator*” martxan jartzea. Indikatzaile horrek estatu bakoitzak orokorrean duen hizkuntza-ezagutza neurtzea luke helburu. Indikatzailea definitzeko, Europar Erreferentzia Markoaren adierazleak baliatuko dituen inkesta zabal bat bideratuko da 2011n: *The European Survey on Language Competences (ESLC)*.

Horrekin batera, ikerketa nagusiak egin dira hizkuntzen egoeraren inguruan, Eurydice zerbitzuaren eskutik. Hala nola: *Profile of foreign Language Teaching in Schools in Europe* (2002) eta *Key data on Teaching Languages at Schools in Europe* (lehenengo edizioa 2005ean, bigarrena 2008an).

Eta, azkenik, hizkuntza-dimentsioak gaur egungo Europar duen garrantzia hezkuntzako lankidetzarako programetan ikus daiteke, non hizkuntzekin loturiko egitasmoek lehenetsunezko lekua hartu izan duten, ez bakarrik 1990ean hasitako *Lingua* programa berezian, baita beste hainbatetan ere, hala nola, *Socrates*, *Leonardo da Vinci*, *Cultura* programetan...

2007tik hona, “*Lifelong Learning programme*” bizitza osorako ikaskuntza-programaren barruan kokatzen dira eleaniztasuna sustatzeko programak. Gaur egun indarrean dagoen programan (2007-2013 tartean hartzen ditu), hizkuntza-ikaskuntza eta hizkuntza-dibertsitatea helburu orokorren artean daude, eta hizkuntza-proiektuetarako aurrekontua indartu egin da.

²⁸ Ikus http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm

I.2.3. Euskal Herrian

Euskararen hiru administrazio lurraldeetan egoera desberdina da, ez bakarrik euskararen ezagutzan eta erabileran, baita hizkuntzaren estatusen eta trataeran ere. Eredu bakoitzean, biztanleen hizkuntza-eskubideak ezberdinak dira.

I.2.3.1. Espainian

1978ko Espainiako Konstituzioak tokiko hizkuntzen ofizialtasuna onartu zuen zegozkien Autonomia Erkidegoetan:

Artículo 3.

1.- El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2.- Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos

Ondorioz, EAEn zein Nafarroan euskararen ofizialtasuna bideratu zen bertako legeetan:

-Euskal Autonomia Erkidegoan:

EAEko Autonomia Estatutuaren arabera (abenduaren 18ko 3/1979 Lege Organikoa), euskara hizkuntza ofiziala da gaztelaniarekin batera lurralde eta eskualde guztietan. 6. artikuluan honela dio:²⁹

- Euskarak, Euskal Herriaren berezko hizkuntza denez, hizkuntza ofizialen maila izango du Euskal Herrian gaztelaniarekin batera eta guztiek dute bi hizkuntzok ezagutzeko eta erabiltzeko eskubidea.
- Komunitate Autonomoko Erakunde amankomunek Euskal Herriko egoera sozio linguistikoaren ñabardurak kontutan izanik, bi hizkuntzen erabilpena bermatuko dute, beraien ofizialtasuna erregulatuz, eta beraien ezagutza segurtatzeko behar diren neurriak eta medioak erabaki eta baliaraziko dituzte.
- Hizkuntza dela eta ez da inor gutxietsiko.

Ondoren etorri zen Euskararen Erabilera Arauzkotezko Oinarrizko Legea (azaroaren 24ko 10/1982 legea) eta bertan honela jasotzen zen hizkuntzen trataera:

²⁹ Legearen sintesiaren iturria: Etxeberria, F. (2004). Logros y retos de la educación plurilingüe en el País Vasco. In *Diàlegs-Fórum Universal de les Cultures-Barcelona 2004*

- Euskal Herriaren berezko hizkuntza euskara da eta Euskal Autonomia Erkidegoaren hizkuntza ofizialak euskara eta gaztelania dira.
- Bigarren atala I. Euskal Herritar guztiek dute hizkuntza ofizialak hitzez nahiz idatziz ezagutzeko eta erabiltzeko eskubide.

-Nafarroan

Nafarroako Foru Erkidegoan, berriz, 1982ko Forua Birrezarri eta Hobetzeko legeak (Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra) lurraldetasun-irizpidearen baitan ezarri zuten euskararen ofizialtasuna:

Artículo 9

1. El castellano es la lengua oficial de Navarra.

2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra.

Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.

1986an, Euskararen Foru Legeak (18/1986 Foru Legea, Abenduaren 15ekoa), erregulatu zuten euskararen erabilera ofiziala. Hartara, Nafarroa hiru hizkuntza-eremutan banatu da: eremu euskalduna, eremu mistoa eta eremu ez-euskalduna.

- *1. artikulua. 1. Foru Lege honen xedea euskararen erabilpen normala eta ofiziala arautzea da, gizarte elkarbizitzarenalorrean nahiz irakaskuntzan.*
- *2. artikulua. 1. Gaztelania eta euskara Nafarroako hizkuntza berekiak dira eta, horren ondorioz, herritar guztiek dute jakin eta erabiltzeko eskubidea.*
- *5. artikulua. 1. Foru lege honen ondorioetarako, Nafarroak honako eremu hauek ditu: Eremu euskalduna; mistoa; ez-euskalduna.*

1.2.3.2. Frantzia

Frantziaren kasuan, Frantziako Konstituzioak (1958) frantsesa ezartzen du errepublikaren hizkuntza bakar moduan:

Article 2: La langue de la République est le français.

Horrek galarazi izan du tokiko hizkuntzen errekonozimendu ofiziala, hizkuntza-aniztasunaren kontrako jarrera oinarritzeko baliatu baita. Horren adierazgarri da

Europako eskualde-hizkuntzen eta hizkuntza gutxituen agiria (*European Charter for Regional or Minority Languages*) oraindik sinatu ez izana.

Halere, 2008an Konstituzioaren berrikuntza egin zen, eta ezarritako aldaketen artean, tokiko hizkuntzen aipamena zegoen:

Art. 75-1. – Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.

Aipamen horrek gutxieneko errekonozimendua dakar, eta tokiko hizkuntzen babes instituzionalerako bide berriak ireki ditu. Hain zuzen ere, 2010ean lege-proposamen bat jarri berria da Frantziako Parlamentuaren eskutan, *Proposition de loi relative au développement des langues et cultures régionales* (PPL-4 21-10-10). Bertan, honela laburbiltzen da tokiko hizkuntzen gaur egungo lekua Frantziako administrazioan :

« Il n'existe en somme aucun statut légal des langues régionales, mais seulement une politique de tolérance, parfois empreinte de bienveillance, mais souvent aussi d'hostilité ».

Lege-proposamen horrek bere bidea egingo balu, egoera aldatzeko mugarria izango litzateke, bertan jasotzen baitira tokiko hizkuntzen normalizatorako gutxieneko baldintzak, administrazioan, irakaskuntzan, komunikabideetan, eta abarretan.

-Iparraldean

Momentuz, deskribatutako testuinguruan Iparraldeko Euskal Herrian euskarak errekonozimendu ofizialik ez duen arren, euskararen aldeko gutxieneko hizkuntza-politika garatzen hasia da "*Convention Spécifique du Pays Basque*"n jasoa geratu ondoren. 2001ean "*Maîtrise d'Ouvrage Publique pour la politique linguistique*" sortu zen, Estatu, Departamendua, Hautetsien Kontseilua eta euskal kulturaren babeserako komunarteko Sindikatua biltzen dituen erakundea. Ondorioz, martxan jarri zen Euskararen Erakunde Publikoa, zehaztutako hizkuntza-politikarako proiektua aurrera eramateko ardurarekin.

I.3. ELEANIZTASUNA ETA HEZKUNTZA-SISTEMAREN ERANTZUNA

Ikusi bezala, munduan aurki ditzakegun hizkuntza-egoerak askotarikoak dira, eta etorkizunean konplexutasun hori gero eta aberatsagoa gerta daiteke. Genesee (2004:548³⁰) aipatzen duenez:

“...we are moving into a socio-political era when linguistic domination by big languages of little languages is becoming more difficult. In particular, indigenous people in a number of regions of the world are organizing to preserve and promote their languages at the same time as they acquire other important national and regional languages, for example Basque in the Basque Country, Mohawk in Canada, and Hawaiian in the US”.

Dena dela, gaur egun eskolak ez dio behar adina erantzuten aniztasun horri. UNESCO ETXEAK egindako ikerketan³¹, hala ikusten da munduko hezkuntza-sisteman hizkuntzen lekua:

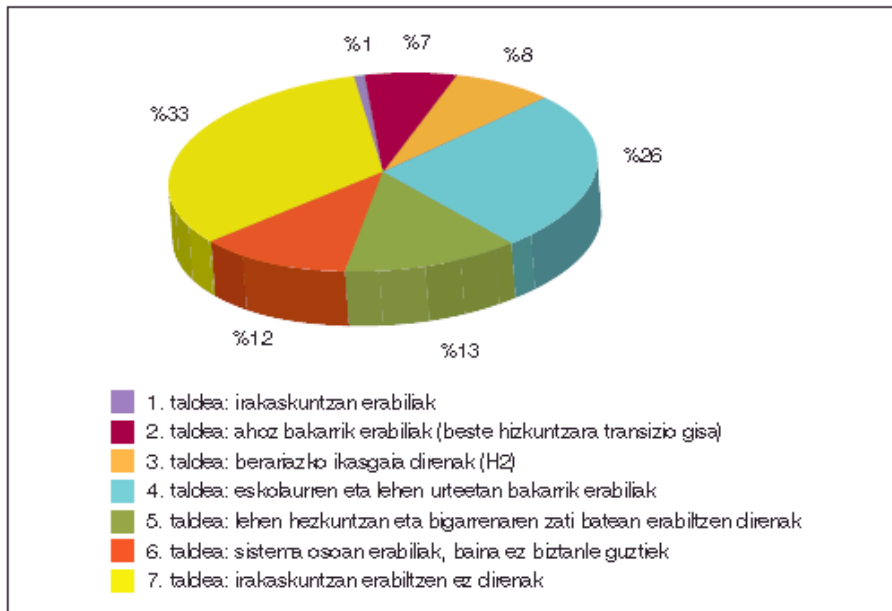
“Ama hizkuntzan eskolatzea funtsezko eskubidea da, UNESCOk 1953tik onartua. Dena dela, hizkuntz komunitate gehienek ezin dute eskubide hori erabili. Munduko hizkuntza gehienek ez dute transmitituak izaten eta garatzen lagunduko dien eskola sistemarik.” (Barreña eta beste 2004,39 or.)

Ikerketa honetan, hizkuntza-komunitateetan jasotako datuetatik ondorioztatzen da hizkuntzen %33 ez direla inola ere erabiltzen hezkuntza-sisteman, 5. grafikoan jaso bezala:

³⁰ Genesee, F. (2004): - What do we know about bilingual education for majority-language students?, in T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*, pp-547-576. Cornwall: Blackell publishing Ltd.

³¹ Barreña eta beste, 2004, op.cit.

5. grafikoa: Hizkuntzak hezkuntzan, erabileraren arabera multzokatuta (Barreña eta beste, 2004)



Dena dela, gaurko munduan, eskolan hizkuntza batzuen erabilera gero eta fenomeno zabalduagoa da, eta horri kausa ugari dagozkie: heterogeneotasun linguistikoa (Luxenburgo, Singapur...); jarrera sozial edo erlijiozkoak (Sanskrit Hinduismoa edo Pali Budismoa markatzeko); identitate nazionala sustatzeko nahia (India, Nigeria, Filipinak...) edo nazio- eta eskualde-hizkuntzak biltzen dituzten eredu elebidunetan, Euskal Herrian, adibidez, nazioarteko hizkuntza garrantzitsuen jabekuntza ziurtatzeko beharra.

Eskola eleaniztunerako kausa ugari dagoen bezala, hori egituratzeko erantzunak ere askotarikoak dira eskola-sistemetan. Haibat adibide ikusiko ditugu munduan eta Europan, eta gero Euskal Herriaren kasura hurbilduko gara.

1.3.1. Munduan

Gaur egun hezkuntza-eredu eleaniztunak gero eta hedatuago daude, herrialde eleaniztunetan ez ezik, atzerriko hizkuntzak beste ikasgai batzuk irakasteko erabiltzen dituzten herrialde eta komunitate elebidunetan ere bai (Belgika, Kanada, Espainia, Finlandia...). Horretaz gain, hezkuntza eleaniztunaren eremu honetan, *Nazioarteko eskolak* ere aipatu behar dira (Baker 1995³²): *Ecole Active*

³² Baker, C. (1995). A parents' and teachers' guide to bilingualism. Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Bilingüe Jeannine Manuel, Parisen (japonieraz, ingelesez eta frantsesez); *International School of London* (arabieraz, frantsesez, italieraz, japonieraz, alemanez, portugesez eta espainieraz eskaintzen da jaioterri-hezkuntza); *Aloha Collage*, Marbellan, Espainian (ingelesez, frantsesez, alemanez, suedieraz eta arabieraz eskaintzen du hezkuntza). Hainbat hizkuntza eskaintzen dituzten halako 'nazioarteko eskolak' munduan zehar edonon aurki daitezke.

Esan bezala, hezkuntza eleaniztunaren adibide ugari daude munduan; horietako batzuk erakusgai gisa aipatuko ditugu:

Filipinetan hizkuntza ofizialak filipinera eta ingelesa izanik, tokiko 150 hizkuntza inguru ere hitz egiten dira. Hezkuntzan, zientzia eta matematika ingelesez irakasten dira; filipineraz, filipinera eta gainerakoak. Filipinera era naturalean jasotzen ez den lurraldeetan, hezkuntza elebiduna ez da nahikoa, eleaniztuna baizik. Lurralde horietan, tokiko hizkuntzak (cebuanera, hiligaynon, ilokanera...) Lehen Hezkuntzan 1. eta 2. mailatan erabiltzen dira, eta geroago, filipinera eta ingelesa pixkanaka sartzten dira curriculumean. Bigarren Hezkuntzan atzerriko hizkuntza (espainiera) sartzten da (Tucker 1998; Gonzalez 1998³³).

Hong Kongen, ingelesa hizkuntza koofiziala denez txinerarekin batera, hizkuntza-politikak hezkuntzan irakurketa/idazketa elebiduna (txinera eta ingelesa) eta hirueleduna (kantonera -ama hizkuntza-, ingelesa eta putonghua/mandarina) ezarri dira, murgiltze-ereduaren bidez. Horrekin batera, gobernua (1998), Bigarren Hezkuntzan *native english-speaking teacher* (NET) eskema inplementatu du. NET irakasleek tokiko irakasleekin lan egiten dute ingelesaren ikaskuntzan ikasleak motibatuzeko asmoz. Eredu hori Lehen Hezkuntzan ere jartzea da hurrengo helburua. Putonghua ere (Li & Lee 2004³⁴), ikastetxe batzuetan (ez guztietan), Lehen eta Bigarren Hezkuntzan ikasgaiak irakasteko hizkuntza gisa erabiltzen da.

Indiako hizkuntza-politikak hizkuntza gutxituen eskubideak, eleaniztasuna eta aniztasuna bultzatzen ditu. Hezkuntzan, hiru hizkuntzen formula sartu dute; hau da, bi nazio-hizkuntzez gain (hindi eta ingelesa), ama-hizkuntzan ere irakasten da (Bhatia & Ritchie 2004 op.cit.).

Israelen, lehenengo hizkuntza arabiera dutenek, 3. mailatik hebreeraz (Historia, Literatura eta Bibliako atalak) eta 4. mailatik gora ingelesa ere ikasten dute.

³³ -Tucker, G.R. (1998) A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism* (3-15). Clevedon: Multilingual Matters.

-Gonzalez, A. (1998) Teaching in two or more languages in the Philippine Context. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism* (192-205). Clevedon: Multilingual Matters.

³⁴ Li, D.C.S. & Lee, Sh. (2004) Bilingualism in East Asia. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (742-79). Cornwall: Blackell publishing Ltd.

Lehenengo hizkuntza hebreera dutenentzat, berriz, derrigorrezkoa da arabiera eta ingelesa ere ikastea (Rosenhouse & Goral 2004³⁵). Ingelesarekin batera, hainbat etno hizkuntza, frantsesa, espaniera, alemana, yiddish, errusiera, amharic, errumaniera, hungariera... elkarrekin bizi direla esan behar da (Stavans & Narkis 2004, op.cit.). Adibidez, Kaukasoko jatorriko talde txiki batek, *Circassian* edo txerkesak izenekoak, berezko hizkuntza abkhaziera-adigera izanda, hezkuntza-sistema laueleduna erabiltzen du. (Olshtain & Nissim-Amitai 2004³⁶).

Namibian, 1990ean askatasuna lortu zutenetik, Namibiako hizkuntza ofizialak ingelesa, Namibiako tokiko hizkuntzak (khoekhoegowab, oshikwanyama, oshindonga eta beste zortzi) eta Zambiano lozia dira. Lehen Hezkuntzako 1-3. mailetan (gutxienez) hizkuntza nazionala erabili behar da; hurrengo mailetan, ingelesarekin batera, tokiko hizkuntza bigarren hezkuntzan erabiltzen da, atzerriko hizkuntza bat edo bi ere ikas daitezke (alemana eta frantsesa edo latina) (Tucker 1998, op.cit.).

Ginea Bissau hezkuntza eleanizdunaren beste adibide bat da. Norberaren ama-hizkuntzaz gain, etnien arteko komunikazio-hizkuntza den kiriola eta kolonizazio-hizkuntza den portuguesa erabiltzen dira eskolan. Portugesa, hizkuntza ofiziala izanda, ez da eguneroko hizkuntza, praktikan atzerriko hizkuntza baizik. Hala ere, hezkuntza ofizialaren helburua umeei portuguesaren gaitasun-maila ona lortzea da. Hezkuntza sistema horretan, irakurtze-idaztean irakaskuntza portugesez egiten da; ondorioz, hirueleduntasuna azpimurgiltze-eskolatze mota litzateke (Benson 2004, op.cit.). Halako egoeratan Ytsmak (2001³⁷) proposatzen duenez, hiru hizkuntzak (tokikoa, kiriol eta portuguesa) elkarren segidan sartzeari, ama-hizkuntza eta kiriola finkatu eta gero portuguesa ikastea, komenigarria izango litzateke honako eskemari jarraituz.

³⁵ Rosenhouse, J. & Goral, M. (2004) Bilingualism in the middle East and North Africa: A focus on the Arabic-speaking world. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*, 835. Cornwall: Blackwell publishing Ltd.

³⁶ Olshtain, E. & Nissim-Amitai, F. (2004) Being Trilingual or Multilingual : is there a price yo pay? In Ch. Hoffmann, Ch. & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (30-50). Clevedon: Multilingual Matters.

³⁷ Ytsma, J. (2001) Towards a typology of trilingual primary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(1), 11-37.

_____portuguesa___ 3H
 _____kiriola_____ 2H
 _____lekukoa_____ 1H

Erdialdeko eta Hegoamerikako leku askotan, kitxua, aimara, guarania eta hainbat hizkuntzaren hitzunek, ofiziala den espainierarekin batera, tokiko hizkuntza eta ingelesa ere eskolan ikasten dituzte (Baker & Jones, 1998; Hornberger, Harsch & Evans, 1999³⁸).

Monrealen (**Kanada**), hebrear eskolek eredu eleaniztuna proposatzen dute. Murgiltze-ereduak, 1H-ingelesa duten ikasleentzat, bi bigarren hizkuntzaren (frantsesa eta hebreera) jabeakuntza bultzatzen du. Ikasle horiek, eskolatik at, hebreera entzuten dute (ospakizun erlijiozko eta kulturaletan; kasu batzuetan, Israelen egonaldi laburrak egiten dituzte), baina eguneroko bizitzarako ez dute gaitasun nahikorik eskuratzen. Frantsesa, eguneroko bizitzan (kalean, komunikabideetan...) maiz entzuten dute. Ingelesa, eskolatik kanpo, ikasleen eta beren gurasoen 1H da. Murgiltze-eredu goiztiarra bi eratan aurki daiteke: (1) haurtzandegitik 2. maila arte, % 60 frantsesa eta %40 hebraiera, irakasten da, eta 3.mailan ingelesa sartzen da; (2) bigarrenean, ingelesa 4. mailan ikasten hasten dira. Murgiltze bikoitzaren ereduak arrakasta handia lortzen dute ikasle hirueledunak sortzeko orduan (Genesee 1998³⁹; Edwards 2001 op.cit.).

1.3.2. European

Europako kultura- eta hizkuntza-aniztasunaren ondorioz, hezkuntza eleaniztunak tradizio handia izan du mendeetan zehar Europako herrialde hainbat herrialdetan, eta Europako erakundeek hartutako bideari jarraituz, horren zabalkundea etengabea izan da azken urteetan. Erakundeetan hizkuntzen irakaskuntzari eskainitako lehentasuna europar biztanleek ere bere egiten dute

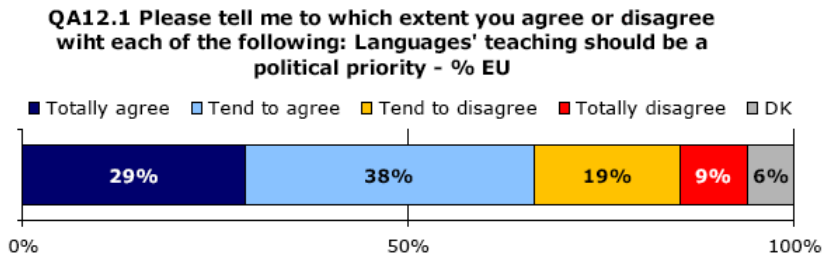
³⁸ Baker, C. & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

-Hornberger, N.H., Harsch, L. & Evans, B. (1999). Language education of language minority students in the United States. *Working Papers in Educational Linguistics* 15 (1), 1-92.

³⁹ Genesee, F.(1998). A case study of multilingual education in Canada. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (p. 243-258). Clevedon: Multilingual Matters

Eurobarometerren azken txostenean ageri den bezala (ikus 6. grafikoa): *Europeans and their languages* (2006)⁴⁰.

6. grafikoa: Hizkuntzen irakaskuntzaren lehentasun-maila Europan.



Eta hala, hezkuntza eleaniztuna ohiko eredua bihurtzen ari da Europan, Lasagabasterrek (2001⁴¹) aipatu bezala:

“Multilingualism at school is becoming the norm rather than the exception. We need look no further than the European continent for examples: six communities in Spain (Balearic islands, Catalonia, Galicia, Navarre, the Basque Autonomous Community and Valencia), Brittany in France, Friesland in The Netherlands, Bolzano and The Aosta Valley in Italy, Vaasa, Turku and Helsinki in Finland, the German minority in Denmark, Luxembourg, the Foyer model in Brussels, the European School located in several different European countries, or the linguistically unknown former socialist countries in the east of Europe. As Laurén (1998:33) puts it: ‘Europe is a multilingual continent, and wants to remain one’. Nevertheless, it cannot be said that there is any one trilingual or multilingual model that can be considered suitable for every school system throughout the world, which is why we should look at the results obtained in other contexts, but always bearing in mind the peculiarities of our own” (Lasagabaster 2001:421).

Hezkuntza eleaniztunaren zabalkunderako, bi arrazoi kontrajarri proposatzen ditu Ytsmak (2001 op.cit.):

“The reason behind this development, which is going on in various countries, is massive migration and seemingly opposite tendencies towards regionalisation and internalisation (cf. Hoffmann, 1998). Regionalisation means an increased and official recognition of the importance of regional or minority languages at

⁴⁰ EUROBAROMETER(2006) : *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 243. European Commission

⁴¹ Lasagabaster, D.(2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 22, 5, 401-25.

the European level. Noteworthy in this respect is the European Charter for Regional or Minority Languages (1992). Internationalisation in effect mainly implies a further spread of English. A number of regional school systems in several European countries nowadays respond to both divergent tendencies of regionalisation and internationalisation by simultaneously strengthening minority language education (regionalisation) and foreign language teaching (internationalisation). As a consequence, various new types of trilingual primary schooling have come into existence in Europe during the last few decades."

Eta zabalkunde horren froga, Eurydice europar erakundeak 2008an argitaratutako hizkuntzen irakaskuntzaren inguruko azken ikerketan⁴² aurki dezakegu. Bertan, Europar Batasuneko jarraibideei kasu eginez, eskola-sarean hizkuntzen irakaskuntza eleaniztunari gero eta leku gehiago eskaintzen zaiola ikus daiteke. Hona datu interesgarri batzuk:

- Atzerriko hizkuntza bat ikastea, eskolan, derrigorrezkoa da, bi atzerriko hizkuntza ikastea posiblea da, baina ez da beti derrigorrezkoa. Atzerriko hizkuntza bat ikastea derrigorrezkoa da Europako herrialde ia-guztietan (Irlandan eta Eskozian salbu), orokorrean Lehen Hezkuntzatik hasita (edo Haur Hezkuntzatik, Belgikan, Maltan eta Espainian). Herrialde gehienetan, ikasleek bi atzerriko hizkuntza ikasi behar dituzte, gutxienez, derrigorrezko hezkuntzako ikasturte batean zehar. Europar ikasleen % 58k bi hizkuntza ikasten dituzte, herrialdeen artean diferentzia handiak badaude ere.
- Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza gero eta goiztiarragoa da Europan. Ikasleek gutxienez atzerriko hizkuntz bat ikasi behar dute Lehen Hezkuntzan, ia herrialde guztietan: 1994. urtetik hona, ezarpen honen orokortzea era esanguratsuz nabaritu da Europa osoan. Adibidez, Polonian 7 urterekin hasten da atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza 2008tik hona, Portugalen, 6 urterekin, Noruegan, 6 urterekin. Desberdintasunak badaude, Luxenburgon, %80ak, Lehen Hezkuntzan, bi atzerriko hizkuntz ikasten ditu; Estonian, Finlandian, Suedian eta Islandian, ordea, aukerako da atzerriko hizkuntza bat adin txikiagoetan ikasten hastea.
- Atzerriko hizkuntzak ikasteko denbora, bigarren hezkuntzan, areagotzen ari da: lehenengo hezkuntzan, orokorrean, atzerriko hizkuntza irakasteko jartzen zen derrigorrezko denbora urtero 30-50 ordukoa zen; azkenengo hamar urteetan, ordu-kopurua aldatu egin da apur bat. Bigarren hezkuntzan, ordea, atzerriko hizkuntzak irakasteko derrigorrezko denboraren gehitzea nabaria eta orokortua izan da; orokorrean ikasturte guztietan, gutxienez, 90 ordu eskaintzen dizkiote atzerriko hizkuntzak ikasteari, eta herrialde batzuetan, Dinamarkan, Luxenburgon, Maltan eta Alemanian (*Gymnasien*) 200 ordu edo gehiago ere bai. Bi atzerriko

⁴² Eurydice (2008): (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*). Saretik jaitsia 2010eko azaroan: <http://www.eurydice.org>

hizkuntzak derrigorrezkoak direnean, orokorrean, ordu kopuru handiena lehenengoa ikasteko izaten da. Hala ere, hizkuntza kopuruaren eta herrialdeen arabera banatzen da denbora; adibidez, Alemanian (*Gymnasiumean*), Frantzia, Lituania, Hungaria eta Liechtensteinen (*Realschule*), bi hizkuntza baino gehiago ikasten dituzte.

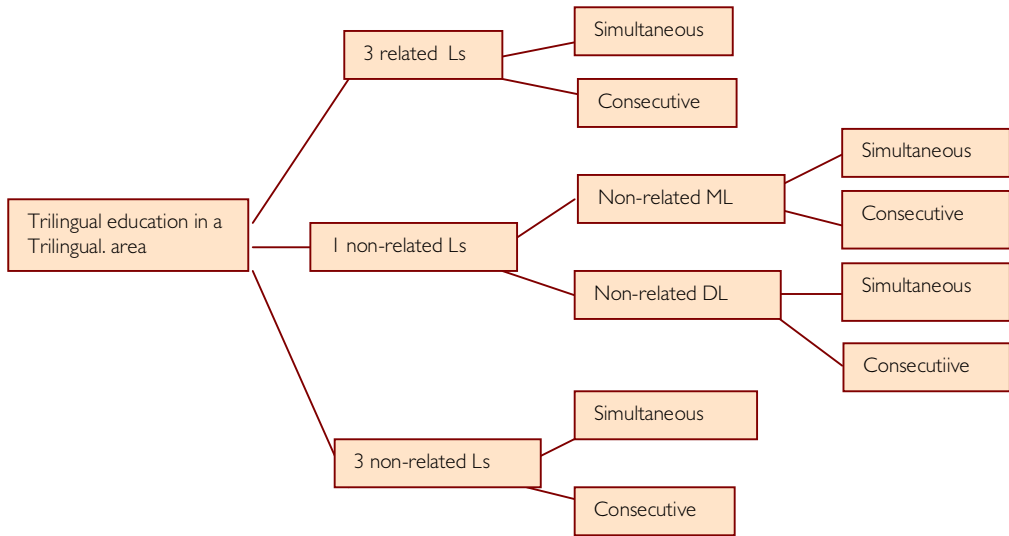
- Aukerakoa edo eta derrigorrezkoa izan, ingelesa da hizkuntza nagusia. Curriculumetan eskainitako hizkuntza-aukera zabala izanda ere, benetan hautatzen diren hizkuntzak -hautaketaren %95 osatzen dute- ingelesa, frantsesa, alemana, gaztelania eta errusiera dira. 13 herrialdetan ingelesa derrigorrezko arloa da hezkuntza-sisteman. Eta beste hainbat hizkuntzaren artean hautazkoa denean ere, ingelesa da guztien gaineratik ikasleek gehien hautatzen dutena. Europar ikasleen % 90ek lehen aukeratzat hartzen du ingelesa.
- CLIL⁴³ ikuspegia zabaltzen ari da beste hizkuntzen irakaskuntzarako. Herrialde gehienetan bigarren edo atzerriko hizkuntza arlo gisa irakasteaz gain, beste arloren bat irakasteko ere erabiltzen da, nahiz eta oraindik ere eskola batzuetan bakarrik eta ikasleriaren gutxiengo bati eskaintzen zaion aukera hori. Luxenburgon eta Maltan eskola guztietan eskaintzen da, eta beste hainbatetan proiektu pilotuak jarri dituzte abian (Portugal, Belgika, Polonia, Espainia). CLILerako erabilitako hizkuntzak askotarikoak dira: herrialde elebidunetan, bertako hizkuntzak dira (Belgika, Irlanda, Luxemburgo, Finlandia), eta kasu batzuetan, horiei atzerriko hizkuntza ere eranstean zaie (Espainia, Herbehereak, Austria).

Hiru hizkuntza barne hartzen dituzten hezkuntza-ereduei zehatzago begiratu gero, Ytsmak (2001 op.cit.) hezkuntza hirueledunaren tipologia bat proposatzen du, hiru irizpideren arabera: testuinguru linguistikoa, urruntasun linguistikoa eta programaren diseinua. Irizpide horiek uztartuz, 46 eskola mota bereizten ditu, 7. eta 8. grafikoetan ikus daitekeen bezala:

⁴³ CLIL: Content Language Integrated Learning. Edukiak eta Hizkuntzak Uztartzen dituen Ikaskuntza.

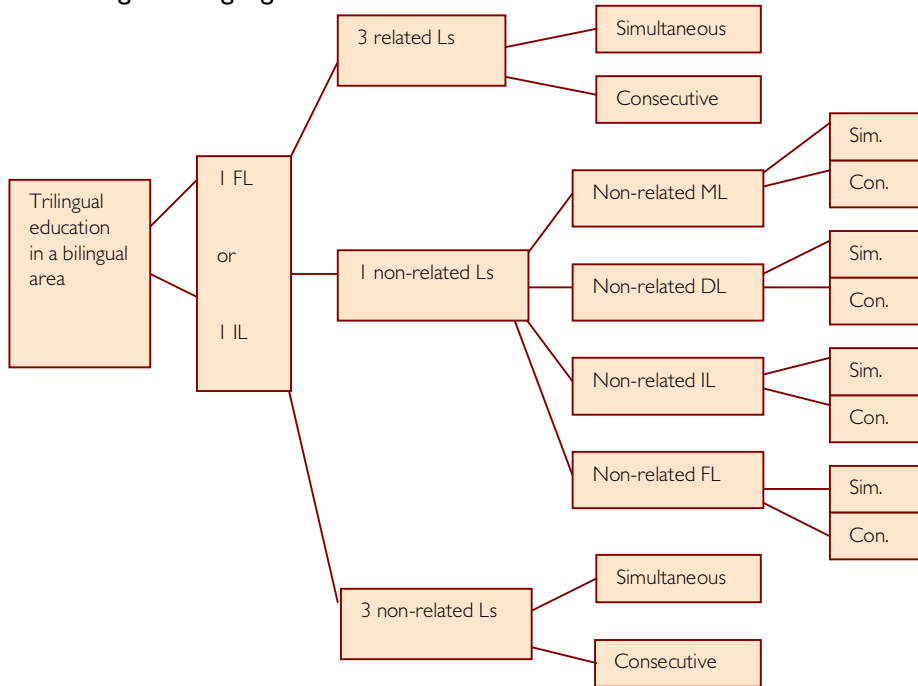
7. grafikoa: Hezkuntza hirueleduna eskualde hirueledunetan (Ytsma, 2001).

ML- minority language, DL- dominant language, FL- foreign language, IL- immigrant language.



8. grafikoa: Hezkuntza hirueleduna eskualde elebidunean (Ytsma, 2001).

ML- minority language, DL- dominant language, FL- foreign language, IL- immigrant language



Lurralde hirueledunetan hezkuntza hirueledunaren adibideak honakoak izan daitezke: Luxenburgoko Hegoaldeko Tirol (*The Ladin Valleys*, Italiako iparraldean), Ipar-Frisia (Alemanian). Lurralde elebidunetan hezkuntza hirueleduna ematen dutenen adibide dira, besteak beste, Finlandia, Friesland (Herbehereak), Katalunia, Valentzia eta Euskal Herria.

Lurralde elebazarreko hezkuntza hirueledunaren adibidea Herbehereak lirateke. Egoera horietan, kasu arruntenak bi atzerriko hizkuntza edo atzerriko hizkuntz bat eta etorkinen hizkuntz bat eskolan ikastea dira. *The Mesch* eskolan atzerriko bi hizkuntza ikasten dira, ingelesa eta frantsesa; beste eskola batzuetan nederlandera, ingelesa eta etorkinen hizkuntzak (gehienetan, turkiera eta arabiera) irakasten dira (Ytsma 2001, *opc.cit.*).

Aldi bereko eredu hirueledunak Katalunian, Ladinian eta Euskal Herrian garatzen dira. Horrelako eskola askotan 4 urtetan ingelesa irakasten hasten da. Eskola hirueledun gehienek, halere, elkarren segidako eredu jarraitzen dute. Friesland lurraldean (Herbehereak), lehenengo, hezkuntza elebiduna hasten da, frisia (tokikoa) eta nederlandera erabiliz, eta gero, goiko mailetan, ingelesa sartzen da (Ytsma 2000⁴⁴). Hizkuntzen hurbiltasun tipologiko-linguistikoa ere kontuan hartzekoa da. *Risumeko* eskolan (Alemanian, Ipar-Frisian) tipologikoki erlazionatuta dauden hiru hizkuntza (germaniarak) irakasten dira: ipar-frisia, daniera eta alemana. Luxenburgon, berriz, bi hizkuntza germaniar, luxenburgera eta alemana, eta jatorri latinoko beste hizkuntza bat, frantsesa, irakasten dira. Euskal Herria, elkarrekin erlaziorik ez duten hiru hizkuntzako adibidea litzateke; euskara (ez indo-europarra), espainiera (latinoa) eta ingelesa (germanikoa) irakasten dira (Etxeberria 2004⁴⁵).

Karintian eta Estirian (**Austriako** lurraldeak), esloveniera (tokiko hizkuntza) hitz egiten da. 3. maila arte hezkuntza elebiduna izaten da, alemanez eta eslovenieraz, baina 4. mailan alemana da irakasteko hizkuntza bakarra, eta esloveniera ikasgaia; horrekin batera, ingelesa askotan hautazko ikasgaia izaten da (Busch 2001⁴⁶). Austrian, IAH (derrigorrezkoa) lehenengo hezkuntzan ikasten da, beheko bigarren hezkuntzan (10-14 urte) atzerriko hizkuntza bat edo bi, eta goiko bigarren hezkuntzan (14-19 urte), normalean, IAH eta 2AH ikasten dira. Ingelesaren sartzeko goiztiarraren esperientzia pilotuak landu dira; ondorio positiboak direla eta, 2003/2004 ikasturtean, Austriako ume guztiak 6 urtekin (1. mailan) hasi ziren ingelesa ikasten. Eredu integratuak ere aipatzekoak dira:

⁴⁴ Ytsma, J. (2000) Trilingual Primary Education in Friesland. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a Third Language* (222-35). Clevedon: Multilingual Matters.

⁴⁵ Etxeberria, F. (2004) Trilinguals at four? Early Trilingual Education in the Basque Country. In Ch. Hoffmann & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (185-201). Clevedon: Multilingual Matters.

⁴⁶ Busch, B. (2001) Slovenian in Carinthia, in G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (pp. 119-136). Clevedon: Multilingual Matters.

lehengo hezkuntzan, IAH (% 97 ingelesa) beste ikasgaiak (matematika, giza zientziak, heziketa fisikoa) irakasteko erabiltzen da; intentsitatea eta maiztasuna aldatu egiten dira eskolaz eskola; metodologia naturala, malgua izan dadin saiatzen dira (Jantscher & Heindler 2000⁴⁷). Era berean, 2AH 3. mailan integratzen da, testuinguru esanguratsua eta euskarri ulergarria erabiliz (Landsiedler *et al* 1998⁴⁸).

Beste adibide bat **Errumania** da. Errumanierak (latindarra), hungarierak (fino-ugrikoa) eta ingelesak (germanikoa), hirurak irakaskuntzan parte hartzen dute. Curriculumean hizkuntzen banaketa nolakoa den hobeto ulertzeko, 4. taula jarri da:

4. taula: Hizkuntzen ordutegia Lehen eta Bigarren Hezkuntzako eskoletan (Iatcu, 2000⁴⁹).

	Primary school	1	2	3	4	Secondary school	5	6	7	8
Romanian pupils:	Romanian	8	5	5	5	Romanian	5	4	4	4
	1 st foreign language	-	2	2	2	Latin	-	-	-	1
						1 st foreign language	2	2	2	2
						2 nd foreign language	-	2	2	2
Hungarian pupils:	Hungarian	8	6	6	5	Hungarian	5	4	4	4
	Romanian	4	5	5	5	Romanian	5	4	4	4
	1 st foreign language	-	2	2	2	Latin	-	-	-	-
						1 st foreign language	2	2	2	2
						2 nd foreign language	-	-	-	-

Errumaniako hezkuntza-sisteman, egun, ohikoa da ingelesa klase trinkoetan irakastea; hau da, eskola-egun bakoitzak dituen zazpi orduetatik bitan, ingelesa irakasbidea da: AEBko eta Erresuma Batuko geografia, historia eta kultura eta zibilizazioa irakasten da. Horretaz gain, klase osagarriak ere eskaintzen dira,

⁴⁷ Jantscher, E. & Landsiedler, I. (2000) Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview, in M. Nikolov & H. Curtain (eds) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (pp. 13-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

⁴⁸ Landsiedler, I.; Kerschbaumer, M.; Kettemann, B.; Cossée, M. (1998) Foreign Language Education in Austria: Facts, Trends, Policies. *Language Learning Journal*, 17, 57-69.

⁴⁹ Iatcu, T. (2000) Teaching English as a third language to Hungaria-Romanian Bilinguals. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a third language* (236-47). Clevedon: Multilingual Matters.

literaturarekin zerikusia dutenak, orokorrean. Atzerriko hizkuntza-ikaskuntza antolatzen duten hartzaindegien kopurua handitzen ari da, eta hezkuntza osoa ingelesez antolatzen duten hartzaindegi pribatuak ere badaude. Errumanian, ikasleak mundu errealean komunikatzeko gai izatea premiazko helburua denez, atzerriko hizkuntzak irakasteko ikuspegi komunikatiboa da nagusi (Ralea 2000⁵⁰).

Hungarian, gehiengoak hungarieraz hitz egiten du; bestalde, han bizi diren beste talde etniko inportante batzuek alemanez, kroazieraz, errumanieraz, eslovakieraz eta romaniz berba egiten dute. Alemana eta ingelesa atzerriko hizkuntza nagusiak izan dira: lehenengo hezkuntzan, alemana ikasten da gehien (% 51,5), eta bigarren hezkuntzan, ingelesa (% 64). Gurasoek presio egin izan dute umeek ahalik eta lasterren atzerriko hizkuntzak ikas ditzaten, eta 1-2. mailatan eskaintzea lortu dute. Horrez gain, lehenengo hezkuntzako ikasleetatik % 21ek klase trinkoak ere ematen ditu. Hala ere, errealitatea ez da hain positiboa, eta hizkuntza-irakaskuntzaren eredu asko dagoenez, bigarren hezkuntzan heterogeneotasunaren ondorioak agertzen dira: motibaziorik eza, edo zailtasun-maila handia beste atzerriko hizkuntza (beste ikasleek ezaguturik) ikasten hasten delako, metodologia edo baliabide desegokiak, eta abar. (Nikolov 2000⁵¹).

Kroazian, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza goiztiarraren proiektua 1991. urtean hasi zen. Errusiera atzerriko hizkuntza arrakastatsuen izan den arren, gaur egun ingelesa da hautatuena. Eskola batzuetan ingelesa ikasten hartzaindegian hasita ere, aipatutako proiektuan (*Croatian Project of Early Language Learning*), 1. mailan hasten dira. 12-15 ikasleko taldeak 1. eta 2. mailan egunero klase bat, 3. eta 4. mailan lau klase astero eta 5. mailan 3 klase astero eta ikasle guztiak batera. Zagreben, 2.000 ikasletik gora daude proiektu horretan sartuta, ingelesa, frantsesa, alemana eta italiera ikas ditzaten. Ondorioak nahiko onak izan dira umeentzat. Gurasoek eta irakasleek, abantailatsua dela konturatzen direnez, ikasleei motibazio baikorra transmititzen diete (Stokic & Djigunovic 2000⁵²).

Hungarian, ekialdeko herrialde askotan bezala, errusiera zen atzerriko lehenengo hizkuntza, baina 1990. urtearen ondoren, alemanak eta ingelesak garrantzi handia lortu dute. Ikasle gehienak lehenengo atzerriko hizkuntza (IAH) ikasten 5. mailan hasten dira (ikasle gehienak batzuetan, 3. mailan), eta Bigarren Hezkuntzan,

⁵⁰ Ralea, C.M. (2000) FLT to Young Learners in RoMania. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (93-99). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

⁵¹ Nikolov, M. (2000) Teaching foreign language to young learners in Hungary. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (29-40). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

⁵² Stokic, L. & Djigunovic, J.M. (2000) Early foreign language education in Croatia. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (41-50). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

atzerriko bi hizkuntza (2AH) ikastera behartuta daude (ikastetxe batzuetan, 5. mailan); normalean, 1AH alemana eta 2AH ingelesa dira. Eskola batzuetan, Bigarren Hezkuntzan, 1AHz bost ikasgai irakasten dituzte (Historia, Geografia, Matematika, Biologia eta Fisika). Metodo horrek arrakasta izan dezan, Bigarren Hezkuntzako lehenengo mailan, 1AHren 20 klase ematen zizkieten astero ikasleei (Bognar 1999⁵³).

Finlandian, bi hizkuntza ofizial daude, finlandiera eta suediera; sàmi hizkuntza ofiziala izan ez arren, lurralde batzuetan irakasteko erabiltzen da (Ostern 2001⁵⁴). Ikasleek, derrigorrezko hezkuntzan, hiru edo lau hizkuntza ikasten dituzte. Suediarrentzat finlandiera 2H da eta finlandiarrentzat suediera eta 9 urterekin (3. mailan) sartzen da (eskola batzuetan, 2H 1. edo 2. mailatan, 7 urterekin) (Sjöholm, 2004⁵⁵); Atzerriko hizkuntza, orokorrean, 5. mailan (11 urterekin) ikasten hasten da. Hizkuntza-orientazioa hartzen duten ikasleek beste atzerriko hizkuntza hauta dezakete (7-9. mailatan, 13 urterekin). Eskola gehienetan, atzerriko hizkuntzak 45 minutu/bitari astero ikasten ohi dira. 1990. urtetik aurrera, eredu elebidun eta eleaniztunak lantzen hasi ziren. Eredu horien helburua zen bigarren eta atzerriko hizkuntzak beste ikasgaiak irakasteko erabiltzea. Vaasa/Vasan, 1987. urtean, murgiltze-ereduak garatzen zituzten (Laurèn 1998⁵⁶). Gaur egun, finlandiar ikasle asko (3.000 baino gehiago) suediar eredu goiztiarretan murgilduta daude. Ordutik hona, atzerriko hizkuntza-ereduaren bidez, kontu metodologikoak hobetu dira; egun, *irakasle bat hizkuntza bat* metodoa eta, material eta estrategia naturalagoak, mamitsuagoak erabiltzen dira. Adibide erradikala Espoo/Esdo-ko suediar murgiltze-eredua litzateke: alemaniera-3H ikasten hasten dira 1. mailan.

Aipatzekoa da **Frisiako** (Herbehereak) adibidea (lurralde elebidun ofiziala da): lurraldeko, nazioko eta atzerriko hizkuntzak, hirurak germanikoak izatea abantaila bat da. 1997-98 ikasturtean, *Provincial Centre of Educational Advice (GCO-Fryslân)* eta *Fryske Akademy* lehenengo hezkuntza hirueledunaren esperimendua bideratzen eta ikertzen hasi ziren. 1. mailatik 6. mailara frisia % 50 eta nederlandera % 50 irakasteko erabiltzen dira. 7. eta 8. mailatan, frisia % 40, nederlandera % 40 eta ingelesa % 20 irakasteko erabiltzen dira (praktikan, ingelesa irakasbidea da, eta bi arratsaldetan erabiltzen dute astero)

⁵³ Bognár, A. (1999) School subjects in a foreign language: a decade of success in Hungary. In J. Masih (ed.) *Learning through language: models, methods and outcomes*. London: CILT.

⁵⁴ Ostern, A. (2001) Swedish in Finland, in G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (pp. 159-73). Clevedon: Multilingual Matters.

⁵⁵ Sjöholm, 2004; <http://www.finland.org/finnswednes.html>

⁵⁶ Lauren, C. (1998). The more, the easier immersion of multilingualism. In J. Arnau and J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: An European Perspective* (p. 33-42). Barcelona: European Institute of Immersion Programmes.

(Gorter, Riemersma & Ytsma 2001⁵⁷). Herbehereetan, lehenengo hezkuntzan ingelesa sartzekak helburu nagusi batzuk ditu (Ytsma 2000:228 op.cit.):

“The purpose of offering the English language in the primary school is to make the pupils familiar with a foreign language at an early age. On the other hand, attention is also being paid to the function of English as an important international language. Pupils recognise English as a source of loan words in Dutch. These form the basis for speaking and reading the English language, starting from everyday situations. Pupils should therefore make a start with the acquisition of a vocabulary, obtain an understanding of sentence structure and be able to find out the meaning of words” (SLO 1998: www.slo.nl).

Italian, Aostako haranean egoera hirueleduna dute; franko-probentzerarekin batera, frantsesa eta italiera ere hitz egiten dira. Franko-probentzera haurtzandegian erabiliz, lehenengo hezkuntzan frantsesez eta italieraz irakasten da; ikastetxe batzuetan, Bigarren Hezkuntzan, ingelesak curriculumaren % 20 hartzen du (Tabouret-Keller 2004⁵⁸).

Brusela ere, *Foyer* ereduaren bidez (Byram & Leman 1990⁵⁹), hezkuntza eleaniztunaren beste adibide bat da. Etorkinek zentro sozio-pedagogiko horietan irakurketa-idazketa prozesua ama-hizkuntzan garatzen duten bitartean, nederlanderan murgiltzen dira; 2. mailan frantsesa ere gehitzen da. Ikuspegi interkulturaletik, identitate kultural desberdinen arteko errespetua bultzatuz, helburu nagusia eleaniztasuna da.

Luxenburgon, ikasle guztiak hezkuntza-sistema hirueledunean sartuta daude, eta luxenburgera, frantsesa eta alemana erabiltzen dituzte; Lehenengo Hezkuntzan luxenburgeraz hasten dira (5 urterekin), eta epe laburrean, alemana eta frantsesa ikasgaiak irakasteko erabiliko dira. Lehen Hezkuntzaren amaieran, ikasgai guztiak alemaniez ematen dira (6. mailan), eta luxenburgera eta frantsesa (2. mailan hasiz) ikasgaiak izaten dira. Bigarren Hezkuntzan, matematika irakasteko frantsesa erabiltzen da (Cenoz & Genesee 1998, Housen 2002a⁶⁰). Ikasle gehienek, eskolatzearan amaieran, hiru hizkuntzatan gaitasun dexente dute; alegia, hirueledunak dira (Baker 2006 op.cit.).

⁵⁷ Gorter, D., Riemersma, A. & Ytsma, J. (2001) Frisian in the Netherlands, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (103-18) Clevedon: Multilingual Matters.

⁵⁸ Tabouret-Keller, A. (2004) Bilingualism in Europe. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (662-724). Cornwall: Blackwell publishing Ltd.

⁵⁹ Byram, M., & Leman, J. (eds.). (1990). *Bicultural and trilingual education. The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁶⁰ Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds.) (1998). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

-Housen, A. (2002b). Patterns of second language development in the European School system of multilingual education. In D. So & G. Jones (eds), *Education and society in plurilingual contexts*. London: Longman.

Luxenburgon bertan, 50eko hamarkadan, Europako erakunde langileen seme-alabeei zuzendurik, Europako Eskolen proiektua sortu zen. Egun, Europar Batasunako estatuetakoa agintariak kontrolatzen dituzten erakunde publikoak dira; guztira, 14 eskola: Luxenburgon (2), Varesen (Italia, 1), Bergen (Herbehereak), Culham (UK), Alemanian (Karlsruhe, Munich eta 2 Frankfurt), Belgikan (4 Bruselan, 1 Molen) eta Espainian (Alacanten). Mantenimendu eta aberaste akademiko, linguistiko eta kulturala da helburu nagusia. Hizkuntzen banaketa honakoa da: 1H ikasgaia 1-12. mailatan (7-18 urte), eta irakurtze-idazte prozesua ikasteko bidea ere bada. 2H 1-2. mailatan ikasgaia da, 3-5. mailatan curriculumaren % 25 2Hren bidez ematen da, 8. mailan % 50 eta Bigarren Hezkuntzaren azken urteetan, % 70, Historia, Geografia, Arte, Musika, Erljioa eta Ekonomia irakasteko. 3H 8-12. mailatan ikasten da, eta Bigarren Hezkuntzaren azkenengo bi urteetan, 4H hautazkoa da. Metodologiari dagokionez, irakaskuntza komunikatiboa eta inplizitua etabiltzen dute Lehen Hezkuntzan, eta Bigarren Hezkuntzan sistematikoagoa izanda ere, testuinguru esanguratsuetan eta jatorretan 2H irakasbidea da. Ikasle gehienek (% 90) *European Baccalaurate* lortzen du; diploma horrek munduko unibertsitate gehienetan ikasteko aukera ematen die (Hoffman 1998⁶¹, Housen, 2002b op.cit.).

Adibide gutxi horietan agerikoa denez, Europako hezkuntza-sistematan eleaniztasun-egoera askotarikoak daude. Dena dela, badago hizkuntza bat sistema gehiatsuenetan garrantzia hartu duena: ingelesa, hain zuzen ere.

I.3.3. Ingelesaren nazioarteko nagusitasuna; irakaskuntzarako ondorioak

Eleaniztasun-egoerak deskribatzerakoan aipatu diren arrazoiengatik, hizkuntza-eskaintza zabala da hezkuntza-sistematan, baina ingelesaren nagusitasuna orokorra da, eta "atzerriko hizkuntza" estatusa izatetik, gaur egun, Europar Batasunean bigarren hizkuntza izatera pasatu da, eta haren jabekuntza hezkuntzaren oinarriko konpetentzien artean ageri da:

"In an increasing number of countries, English is now regarded as a component of basic education, rather than as part of the foreign languages curriculum. A surprising number of countries now aspire to bilingualism."(Graddol, 2006; 102 op.cit.)

Graddolen (2006) ustez, fenomeno berri horrek aldarazi egin ditu ingelesa ikasteko arrazoiak, eta horren ondorioz, ingelesaren irakaskuntzaren aro berri

⁶¹ Hoffman, Ch. (1998) Luxemburg and the European Schools. In J. Cnoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, 143-174. Cleverdon, UK: Multilingual Matters.

bat abiarazi du, eta aldaketa sakonak ekarri ditu hizkuntza ikas-irakasteko helburu, metodologia, ebaluazio-irizpide eta abarretan.

Ikerlari horrek hiru eredu bereizten ditu ingelesaren irakaskuntzan (1982):

- Ingelesa atzerriko hizkuntza gisa (English as a foreign language (EFL))
- Ingelesa bigarren hizkuntza gisa (English as a second language (ESL))
- Ingelesa lingua franca gisa (English as a lingua franca (ELF)).

Atzerriko hizkuntza (EFL) gisa irakasteko eredu, eskola-eredu tradizionalen erabili izan dena da. Eredu horretan, ikaslea kanpotar gisa ikusten da, xede-komunitatean onartua izateko saiotan. Xede-hizkuntza, beste norbaiten ama-hizkuntza gisa ikusten da, eta haren gaitasun-maila da helburu.

Ingelesa bigarren hizkuntza gisa (ESL), herrialde kolonializatueta edo emigrazioaren inguruan sortzen da. Eredu horren ezaugarri nagusia zera da: xede-hizkuntzak bertako gizartean duen papera hartzen da abiapuntutzat, eta gizarte horretan ingelesak dituen funtzioei erantzuteko irakasten da.

Hirugarren eredu, ELF, gaur egun zabaltzen ari den eredu litzateke, eta eredu horretan helburua ez da hiztun natiboen kompetentzia-mailara hurbiltzea, baizik eta elebidun iaioak hezte. Hau da, Jenkinsi (2006) jarraituz, komunikazio interkulturalerako ingelesa litzateke ELF; ingelesa nazioarteko harremanetarako ikasten da, eta hiztun ez-natiboekin komunikatzeko. Horretarako, besteak beste, ulergarritasunak garrantzi nagusia izango du, baina ez natiboaren zuzentasun-maila erdiesteak.

"...the way English is taught and assessed should reflect the needs of non-native speakers who use English to communicate with other non-natives. (...) The target model of English is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker". ((Graddol, 2006; 87)

Are gehiago, ELFren inguruko ikerketa linguistikoak martxan dira; nazioarteko komunikaziorako hizkuntza horren corpusa aztertzen ari dira, gutxieneko ulergarritasunerako arauak definitzeko helburuarekin. Adbidez, Jenkinsek (2000 op.cit.) hiztun ez-natiboen arteko ulergarritasunerako oinarriko ezaugarri fonologikoak proposatzen ditu (*the Lingua Franca Core*). Beste horrenbeste gertatzen da maila lexikogramatikalean, (Seindholfer 2004 op.cit. eta beste), non estandarretik at, bestelako ezaugarriak identifikatzen diren; adibidez, singularreko hirugarren pertsona s markatzailea desagertzea, edo zabalpen semantiko handiko aditzen (*do, have, make, put, take...*) nagusitasuna.

Ikerketa horiek ondorio zuzena dute ingelesaren irakaskuntzan. Alde batetik, kontuan hartu beharreko hizkuntza-errepertorio berria sortzen delako:

"anyone participating in international communication needs to be familiar with, and have in their linguistic repertoire for use, as and when appropriate, certain

forms (phonological, lexico-grammatical, etc.) that are widely used and widely intelligible across groups of English speakers from different first language backgrounds.”(Jenkins 2006).

Eta, beste aldetik, orain arteko hizkuntza estandarraren irakaskuntzan garrantzia zuten hainbat alor desagertzeko bidean leudekeelako:

*“In particular, typical "errors" that most English teachers would consider in urgent need of correction and remediation, and that consequently often get allotted a great deal of time and effort in English lessons, appear to be generally unproblematic and no obstacle to communicative success.”
(Seindholfer, 2004)*

Hizkuntza-ereduaz gain, ingelesa atzerriko hizkuntza gisa edo eta *lingua franca* gisa irakastearen aldeak irakaskuntza- eta jabekuntza-prozesu osoan du eragina. Bi eredu horien adierazle interesgarrienak ekarri ditugu 5. taulara (Graddol, 2006, 90-91 or. egokitua):

5. taula: Ingelesaren irakaskuntza-ereduak.

	EFL (Ingelesa atzerriko hizkuntza)	Global English ELF (Ingelesa lingua franca)
Target variety	Native speaker, usually American or British.	Focus on international intelligibility rather than a specific variety; carry-over of some L1 characteristics; expected to maintain national identity through English; need for receptive skills in a range of international varieties.
Skills	Focus on speaking and listening; communicative curriculum.	All skills including literacy; translation and interpretation skills often required; emphasis also on intercultural communication strategies.
Teacher skills	Language proficient, trained in methodology.	Bilingual with subject knowledge and understanding of local exams; or may have wider pastoral role for developing study skills and student support.
Starting age	10-13 yrs. old, secondary school.	Kindergarten; Primary school.
Primary purposes	To communicate with native speakers; to satisfy entrance requirements for jobs, universities.	To get jobs in own country; to communicate with non-native speakers from other countries.
Content/ Materials	Local government textbook; international publisher.	Content often relates to another curriculum area in CLIL style approach.
Assessment	Either: local exams or international (IELTS, Cambridge ESOL, TOEFL, TOEIC).	Existing exams often not appropriate; assessment often via assessment of ability to carry out tasks in English or by assessing knowledge taught through English.

Ingelesaren *lingua franca* estatus horren ondorioz, beraz, hezkuntza-sistemaren hizkuntza-plangintzan eragiten duten bi ezaugarri sortzen dira: lehenengoa, ingelesaren ezarpen goiztiarra; bigarrena, CLIL⁶² ikuspegiaren hautua. Europako Batzordean orientabideetan eta Eurydiceren ikerketaren laburpenean ikusi bezala⁶³, ezaugarri horiek dira, hain zuzen ere, Europako eskola-sistemetan indarra hartzen ari direnak.

⁶² CLIL: Content Language Integrated Learning. Edukiak eta Hizkuntzak Uztartzen dituen Ikaskuntza.

⁶³ Ikus I.2.2. eta I.3.2. puntuak.

I.4. EUSKAL HERRIAREN KASUA: ESKOLA-EREDU ELEBIDUNETIK ELEANIZTUNERA

Euskal Herriko hezkuntza-sistemak ere aipatutako marko global horretan kokatzen dira. Batetik, tokiko hizkuntza eta hizkuntza nagusiaren arteko oreka elebidunari erantzuna eman beharrean daude. Bestetik, nazioarteko hizkuntzei ere lekua egin beharrean daude, eta, aurreko atalaren ildoari jarraituz, ingelesari leku garrantzizkoa eman behar zaio.

Hiru eremu administratiboetan eleaniztasun-behar horri emandako erantzunak desberdinak izan dira. Hizkuntza gutxiuari eskainitako erantzuna aztertuko dugu lehendabizi, eta, ondoren, atzerriko hizkuntzek duten trataera azalduko dugu laburki.

I.4.1. Euskararen (eta erdararen) trataera hezkuntzan

Elebitasunaren trataera azaltzeko, lurraldez lurraldeko egoeraren deskripzioa egingo da, bakoitzaren bereiztasunak agerian uzteko. Ikusi bezala, Espainiako eta Frantziako marko instituzionalek oso leku derberdina eskaintzen diete tokiko hizkuntzei. Gainera, EAEen eta Nafarroan ere trataera desberdina ematen zaio euskarari. Banan-banan ikusiko ditugu gertatzen diren egoerak:

I.4.1.1. Espainian

Espainiako Konstituzioak (1978) onartu egiten du tokiko hizkuntzen ofizialtasuna dagokien Autonomia Erkidegoetan, eta, horrekin batera, hezkuntza-eskumenak erkidegoen eskutan jarri ziren Espainiako Estatuan. Ondorioz, erkidego bakoitzak garatu izan du elebitasunerako bidea hezkuntzan. Hegoaldeko euskal lurraldeek indar arauemailea eskuratu zuten heinean, 1980. urtetik aurrera, irakaskuntzan gaztelaniak eta euskarak hartu beharreko tokia arautu egin zuten bertako legebiltzarrek, EAEkoak lehenik, eta Nafarroakoak ostean.

I.4.1.1.1. Euskal Autonomia Erkidegoa

1979ko Errege Dekretu baten bidez arautu zen lehenengo aldiz euskararen erabilera Hezkuntza Sistemari, Euskal Autonomiaren Estatutua bera onartu baino ere lehenago. Euskaraz eta euskara irakasteko aukerak eskaintzen ziren horrela lehenengo aldiz. 1979an, Euskal Autonomia Erkidegoko hizkuntza ofizial aldarrikatu zuen Autonomia Estatuak, eta, horren ondorioz, 1982ko Euskararen Erabilera Arautzeko Oinarrizko Legeak irakaskuntza osoa euskaraz eta gaztelaniaz jasotzeko eskubidea aitortu zuen, eta, aldi berean, zera agintzen

zuen: lurraldeko bi hizkuntza ofizialetan hitzez eta idatziz komunikatzeko gaiturik atera behar dutela ikasleek derrigorrezko eskolatzea amaitzerakoan.

17. artikulua: Jaurlaritzak, ikaslegoari nahitaezko ikastaldiak bukatzerakoan bi hizkuntza ofizialak erabiltzeko adina ezagutuko ditueneko segurantzaz emateko xedezko neurriak hartu eta euskara-giroa bermatuko du.

Hori ahalbidetzeko, Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua ezarri zen, eta Euskal Herriko irakaskuntza ez-unibertsitarioan arautua geratu zen hizkuntza ofizialen erabilera. Dekretuan, A, B eta D hizkuntza-ereduak zehaztu zituen Hezkuntza Sailak, eta, ondoren, besteren artean, honako zehaztasunak ezarri zituen 1993an Euskal Eskola Publikoaren legean (1/1993 legea, otsailaren 19koa, Euskal Eskola Publikoari buruzkoa).

▪ *3. atala; Helburuak:*

g) Ikasle guztiak, baldintza beretan, derrigorrezko irakaskuntza-aldia bukatzean bi hizkuntza ofizialen ezagupen praktikoa izango dutela bermatzea, euskararen erabilera bultzatuz eta normalkuntzari lagunduz.

▪ *5. atala. Egitekoen artean:*

e) Hizkuntza-ereduen plangintza, gurasoek eta ikasleek ereduak aukeratzeko duten eskubidea gauzatu ahal izan dezaten, eta bai aukeratzeko askatasun hori bermatuko duten administrazio-bideen garapena ere.

▪ *12. atala:*

Euskal eskola publikoan, ikasle guztiak hezkuntzaren maila guztietan euskaraz nahiz gazteleraz ikasteko duten eskubidea bermatuko da.

▪ *18. Atala:*

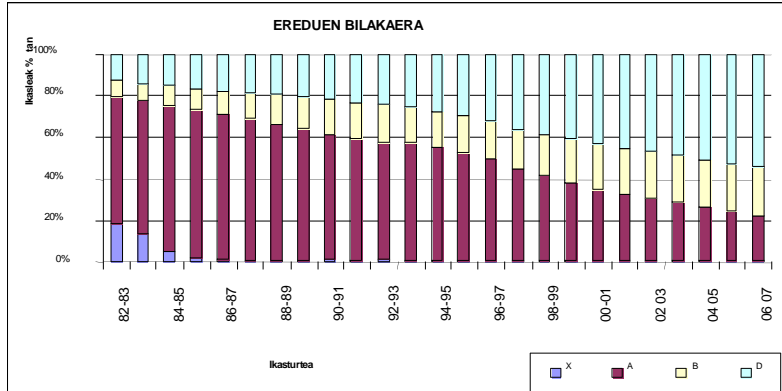
Euskara eta gaztelania nahitaez sartuko dira euskal eskola publikoan gara daitezkeen irakaskuntza-programetan, bi hizkuntzen ahozko zein idatzizko ulermena eta adierazmena benetakoa izan eta gutxienez ohizko harremanetarako eta erabilerako hizkuntza gisa erabili ahal izan daitezkeen.

Eredu elebidunaren bilakaera

Geroztik, hizkuntza-ereduen bilakaerak D ereduranzko joera nabarmena erakutsi du 25 urtetan⁶⁴. (ikus 9. grafikoa)

9. grafikoa: Hizkuntza-ereduen bilakaera zenbaki portzentualetan.

⁶⁴ Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila: "Hizkuntzak irakatsi eta ikasteko markoa EAEn. Proposamen berritzailea eta eleanitza XXI menderako." (2007)



Datu eguneratuagoak eskaintzaren, hona (6. taula) 2009-10 ikasturteko matrikulazioaren banaketa⁶⁵, aipatu joera jarraitzen duena:

6. taula: 2009-10 matrikulazioa, hizkuntza-ereduen arabera.

2009-2010 Ikasturtea				
	A eredia	B eredia	D eredia	X eredia
Haur Hezkuntza	% 4,4	% 23,9	% 71,2	% 0,5
Lehen Hezkuntza	% 8,3	% 29,2	% 61,8	% 0,7
Bigarren Hezkuntza	% 17,1	% 28,1	% 54,1	% 0,8
Batxilergoa	% 45,1	% 1,6	% 52,6	% 0,7
Guztira	% 12,7	% 24,7	% 61,9	% 0,7

Euskararen ezarpena Unibertsitatera ere hedatzen da. EHUko Estatutuetako 1. eta 3. artikuluek jasotzen duten moduan, euskararen normalizazio-prozesuan blutzagilearen papera hartu du bere gain Unibertsitateak: “*Euskal kultura eta euskara bultzatuko ditu bereziki*” eta bere helburuetako bat izango da “*euskararen garapena eta normalizazioa indartzea*”.

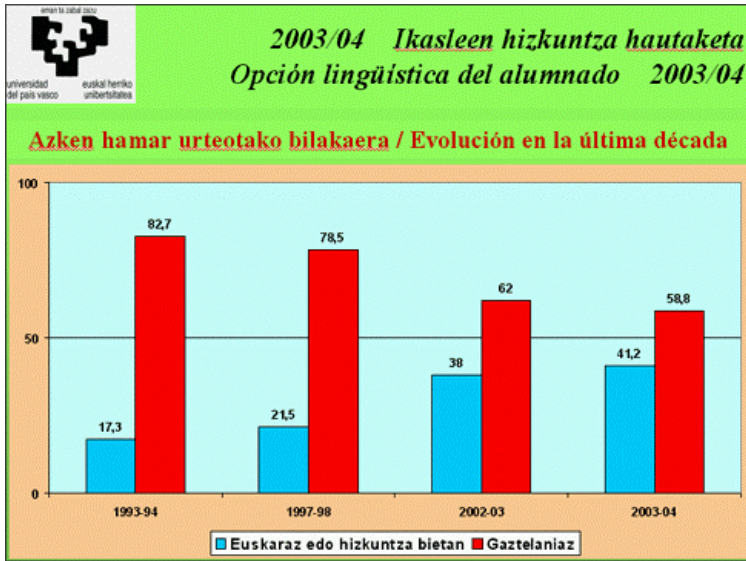
Hartara, gero eta gehiago dira euskaraz eskaintzen diren ikasketak eta hizkuntza horretan ikastea hautatzen duten ikasleak. 10. grafikoak⁶⁶ garbi irudikatzen du goranzko bilakaera:

⁶⁵ Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

⁶⁶ Iturria: EHUko Euskara errektoreordetza:

http://www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/p267-content/eu/contenidos/estadistica/ee_euskara_ehun_irakas_ikaslea/eu_ikasleak/ikasleen_estadistikak_euskara.html

10. grafikoa: EHUko ikasleen hizkuntza-hautaketaren bilakaera.



Eredu elebidunaren emaitzak

Emaitzei dagokienez, hizkuntza-ereduen bilakaeraren jarraipena estua izan da hogeita bost urte hauetan. ISEI-IVEI ebaluazio-institutuak hiru eredueta gaztelaniak eta euskarak lortutako emaitzak (besteak beste) aztertu izan ditu hainbat ikerketatan:

- EIFE 1: Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina (OHO 2. maila) 1986
- EIFE 2 Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina (OHO 5. maila) 1989
- EIFE 3 Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina (OHO 2. maila) 1990 (1986ko ebaluazioarekin alderatuz)
- HINE OHOkoko 8. mailako ikerketa, A, B eta D ereduak (OHO 8. maila) 1992.
- Lehen Hezkuntzako 6. mailako ebaluazioa. 1995
- Lehen Hezkuntzako 6. mailako ebaluazioa. 1999 (1995ko ebaluazioarekin alderatuz)
- DBH 4ko ebaluazioaren txostena 2000
- Hizkuntzak eta euren ikasketa Euskal Hezkuntza Sistematan. 2004
- PISA 2003 ebaluazioaren lehen txostena. Emaitzak Euskadin
- Euskarako B2 mailaren ebaluazioa. DBH 4. 2004
- Lehen Hezkuntzaren ebaluazioa. 2004

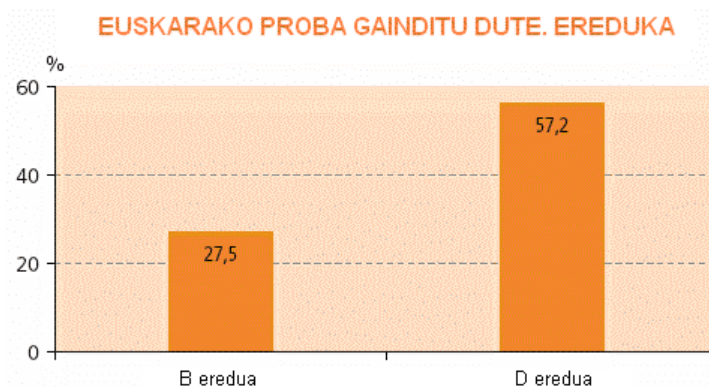
Ikerketa horien guztien ondorio orokorrak honela laburbiltzen ditu Hezkuntza Sailak *Hizkuntzak irakatsi eta ikasteko markoa EAEn. Proposamen berritzailea eta eleanitza XXI menderako deituriko txostenean (2007)*:

Euskarari dagokionez, ebaluazioen emaitzek adierazten dute zenbait irakasteredutan emaitza kaskarrak lortu direla eta lortzen direla urteetan zehar.

Gaztelaniari buruzko emaitzetan, berriz, ez dago alde handirik ikasteredu batetik bestera.

Euskarari dagokionez, emaitza “kaxkar” horien azken froga 2004ko DBH 4ko ebaluazioa izan da, eta horretan, 1993ko legeak ezarritako helburuak ez direla betetzen frogatu da. Europar Erreferentzia Markoaren araberrako B2 mailako ebaluazioa egin zituzten Derrigorrezko Hezkuntza bukatzeaz zeuden ikasleei, eta I l. grafikoan bildutako emaitzak lortu zituzten euskararen proban: A ereduako ikasleak ez ziren proban kontuan hartu, B ereduako ikasleen % 33k gainditu zuten eta D ereduan ere, % 68k bakarrik gainditu zuten.⁶⁷

I l. grafikoa: DBH 4ko B2 mailako proben emaitzak, ereduak



Horren ondorioz (besteak beste), eta 25 urteren buruan, hizkuntzen irakaskuntzarako markoa eraldatzeko beharra ikusi zen, eta 2007ko martxoan, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak proposamen berria plazaratu zuen: *Hizkuntzak irakatsi eta ikasteko markoa EAEn*. Proposamen horretan, hizkuntza-ereduak bertan behera utzi eta, horren ordez, euskara nagusi izango zen hezkuntza-eredu eleanitz baten markoa ezarri nahi zen, hizkuntza-helburuak ondo finkatu eta zorrozki ebaluatuko zituen eredu bakarra, hain zuzen ere. Helburu horietara iristeko egin beharreko ibilbidearen

⁶⁷ ISE-IVEI(2005): *Euskararen B maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*. Eusko Jaurlaritza.Gasteiz.

zehaztapena ikastetxe bakoitzaren esku uzten zen; hau da, haien Hizkuntza Proiektuaren baitan, euskararen nagusitasuna bermatuz gero, betiere.

Gobernu-aldaketa gertatu zen ondoren, eta proposatutako markoa bertan behera gelditu zen; ordura arteko hizkuntza-ereduei eustea erabaki zuten, eta "*Hezkuntza Marko Hirueledun*"⁶⁸ berri baterako bidea egiteko proposamena zabaldu zuten. Marko horretan, hiru hizkuntza ezartzen dira ikaste-hizkuntza gisa, "*la lengua vasca, la lengua castellana y la lengua extranjera serán lenguas de comunicación y de transmisión de nuevos conocimientos*". Eta marko malgua nahi du izan: "*Es un marco flexible y trilingüe. Debe servir para impulsar el euskara, consolidar el bilingüismo y activar el inglés*".

Etorkizuneko marko berri horren egokitasuna ziurtatzeko, *Hirueletasun Plana* izeneko ekimena era esperimentalean ezarri da. 2010-11 ikasturtean, 40 ikastetxeetan hasi dira hiru hizkuntza -euskara, gaztelania eta ingelesa- ikaste-hizkuntza gisa baliatzen, denboraren % 20an gutxienez (5-6 ordu astean). Gutxieneko denbora horretaz gaineko hizkuntza-plangintza ikastetxeen esku gelditzen da, malgutasun osoz.

Ekimen esperimental horrek bere helburuak beteko balitu, Hezkuntza Sailaren asmoa plan hori hezkuntza-sistema osora zabaltzea litzateke, orain arteko hizkuntza-ereduak ordezkatzuz.

1.4.1.1.2. Nafarroako Foru Erkidegoan

Aurretik ikusi den bezala, 1986an Euskararen Foru Legeak lurraldetasun-irizpidearen baitan ezarri zuen euskararen ofizialtasuna, baita hezkuntza alorrean ere:

- *II KAPITULUA: Irakaskuntza eremu euskaldunean*

24. artikulua. 1. Ikasle guztiak irakaskuntza hartuko dute, guraso-boterea edo tutoretza daukan pertsonak, edo hala badagokio, ikasleak berak aukeratutako hizkuntza ofizialean.

2. Hezkuntza maila ez-unibertsitarioetan derrigorrezkoa izanen da euskara eta gaztelaniaren irakaskuntza, ikasle guztiak oinarrizko eskolatzearan

⁶⁸ Ikus Isabel Celáa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuak EAEko Parlamentuan eginiko agerraldia (2010-03-03).

bukaeran bi hizkuntzetan gaitasun maila nahikoa frogatu ahal izan dezaten.

▪ **III KAPITULUA: Irakaskuntza eremu mistoan**

25. artikulua. 1. Euskara irakaskuntzan sartzea mailaz maila, gero eta gehiago, eta nahikotasunaz egingen da, ikastetxeetan eskatzen dutenendako euskarazko irakaskuntza duten ereduak sortuz.

2. Hezkuntza maila ez-unibertsitarioetan euskara irakatsiko zaie nahi duten ikasleei, oinarrizko eskolatzearen bukaeran euskararen ezagupen nahikoa izan dezaten.

▪ **IV KAPITULUA: Irakaskuntza eremu ez-euskaldunean**

26. artikulua. Euskararen irakaskuntza bultzatua izanen da, eta hala behar izanez gero, botere publikoek osoki edo partzialki finantziatua, sustapen eta promozio irizpideei jarraiki eta eskarien arabera.

Hortaz, ikasleen derrigorrezko hezkuntza bukatzerakoan bi hizkuntzetan ezagutza-maila egokia izan behar dela ezartzen du legeak, baina eremu euskaldunean bakarrik. Eremu mistoan, nahi duten ikasleek euskararen ezagupen nahikoa gara dezakete, eta eremu ez-euskaldunean, “*irakaskuntza bultzatua izango da*”, baina administrazioaren konpromiso zehatzik gabe.

Ondoren, Maiatzaren 19ko 159/1998 Foru Dekretuak irakaskuntza ez-unibertsitarioan euskara sartu eta haren erabilera arautu zuen: D, A, eta G (euskararik gabekoa) hizkuntza-ereduak ezarri zituen, lurraldetasunaren arabera, betiere.

- Eremu euskaldunean A, B eta D ereduak bakarrik onartzen dira; beraz, euskara nahitaez erakutsi behar da.
- Eremu mistoan A, B, D eta G ereduak baimentzen dira; beraz, euskara hautazkoa da.
- Eremu erdaldunean, berriz, A eta G ereduak bakarrik ezartzen dira, eta B eta D ereduak baztertzen.

Lege-testuingurua hori izanik ere, Nafarroan euskaradun ereduaren aldeko joera nabarmena dago gizartean. 1988-89an, ereduak ezarri zirenean, honakoa zen ikasleen banaketa ereduak: D ereduak, % 13,34; A ereduak, % 5,48; G ereduak, % 81,18. Azken 5 urte hauetan, berriz, 7. taulan jasotako bilakaera gertatu da.⁶⁹

⁶⁹ Iturria: Nafarroako Hezkuntza Saila: <http://www.educacion.navarra.es>

7. taula: Ereduen garapena Nafarroan, 2006tik 2010era.

MATRIKULAZIOAREN GARAPENA 2006-2010 (datuak ehunekotan)							
	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-20	2010-11
G eredia	58,77	57,89	57,6	56,28	51,98	52,51	45,01
D eredia	21,94	22,42	22,8	23,29	25,52	21,95	22,04
A eredia	19,14	19,54	19,40	18,78	19,93	18,71	15,07
B eredia	0,15	0,15	0,16	0,13	0,25	0,12	0,17
British/TIL	-	-	-	1,4	2,6	6,71	17,71

1.4.1.2. Frantzia

Frantzia tokiko hizkuntzen errekonozimendu ofizialik ez badago ere, gizartean sortutako aldeko mugimenduei erantzunez, haien irakaskuntza onartua izan da aspalditik. 1951ko *Deixonne* Legeak eskualde-hizkuntzen irakaskuntza baimendu zuen astean ordubetez, baldin eta ikasleek araututako eskola-programa frantsesez betetzeko lagungarria gertatzen bazen:

- Article 2

Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.

- Article 3

1) Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante.

2) Cet enseignement est facultatif pour les élèves.

Ondoren, onarpen hori beste hainbat legetan bideratu izan da, hala nola 1975eko Hezkuntza Legean, non 12. artikulua dioen:

"Un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensée tout au long de la scolarité. »

Beraz, ofizialtasunik gabeko egoera horretan, eskualdeko hizkuntzen irakaskuntza baimentzen da, baina ez da babesten edo ez da bultzatzeko neurririk hartzen, eta frantsesari irakaste-hizkuntzaren estatusa ziurtatzen zaio betiere. Arestian aipatutako tokiko hizkuntzen babeserako lege-proposamen berriak honela laburbiltzen du egoera :

Il n'existe aujourd'hui aucun cadre législatif consistant sur l'usage des langues régionales. Le code de l'éducation comporte seulement une faculté pour les autorités académiques de les inclure dans l'enseignement, les modalités de cette insertion étant laissées à leur appréciation et précisées par de simples circulaires. (PPL-4 2010, l.or. op.cit.)

Ondoren, hezkuntzak leku handia hartzen du lege-proposamenean, eta 6.-21. artikuluek, dagokien lurraldeetan tokiko hizkuntzen irakaskuntza eta hizkuntza horietan eginiko irakaskuntza bermatzen dute. Etorkizuneko bide egokia irekiko litzateke Parlamentuak lege-proposamena onartuko balu.

Bitartean, tokiko hizkuntzen aurrean Frantziako Estatuaren jarrera ezkorra da. Horren lekuko izan daiteke 2001ean Hezkuntza Ministerioak eskualde-hizkuntzen irakaskuntzarako murgiltze-eredua eskola publikoetan abian jartzeko zikularrarekin gertatua. Zabaldutako bidea 2002ko azaroan ezeztatu zuen Estatu Kontseiluak, besteak, beste honakoei helduz :

Considérant qu'aux termes de l'article 2 de la Constitution : "La langue de la République est le français"; qu'en vertu de l'article 1er de la loi du 4 août 1994, "la langue française (...) est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics..." (...) vont au-delà des nécessités de l'apprentissage d'une langue régionale et excèdent ainsi les possibilités de dérogation à l'obligation d'user du français comme langue d'enseignement ". (Décision du Conseil de l'Etat 29 nov. 2002)

1.4.1.2.1. Iparraldean

Horrenbestez, euskararen kasuan, egoera honakoa da gaur egun: tokiko hizkuntzaren irakaskuntza hautazkoa da, bai ikasle, bai irakasleentzat. Halere, Gobernuak ez du irakaskuntza hori jasotzeko eskubidea auzitan jartzen. Gizartearen bilakaeraren aurrean, Frantziako Gobernuak bere burua behartuta ikusi du era praktikoan, ez juridikoan, tokiko hizkuntzen irakaskuntza-sistema orokortzera (Leclerc, 2006), eta eskoletan "sections langues régionales" irekitzeko aukera eskaini du.

Hala, 1982ko eta 1995eko zirkularretan⁷⁰ tokiko hizkuntza eta kulturen irakaskuntza arautzen hasi zenetik, irakaskuntza elebiduna zabaltzen joan da progresiboki. Geroztik, hainbat dokumentu ofizialetan landu dira irakaskuntza elebidunerako irizpideak, B ereduaren moduko «enseignement á parité horaire» delakoarentzat lehendabizi, eta ondoren, D ereduaren pareko «enseignement bilingue par immersion» ereduarentzat.

Eskola publikoan eta girstinoan A eta B ereduaren moduko eskaintza egiten da, D ereduak ikastoletan bakarrik eskaintzen da, baina orotara, euskararen edo euskarazko irakaskuntza ikasleen gutxiengo batek bakarrik jasotzen du, 2006ko eskolatzeko datuetan (8. taula) ageri den bezala⁷¹:

8. taula: Ereduen egoera Iparraldean, adinaren eta ikasmilaren arabera. 2005-06 ikasturtea. (Petuya; Zabala, 2006, 42).

ESKOLAK	Ikasle kopuruak orotara	A eredu eta euskara hautatzeko gaiko ikasleak	Ordu parekotasun eredu ikasleak (B eredu)	Murgiltze Ereduko ikasleak (D eredu)	Hiru ereduak ikasleak	Euskararen irakaskuntza jarraitzen ez duten ikasle kopurua
Haur eta Lehen hezkuntza	24226	%5,4	%18,9	%5,7	%30,1	%69,9
Kolegioak DBH	12836	%8,4	%6,2	%3,7	%18,3	%81,7
Lizeoak Batxilergoa	10517	%4,8	%2,6	%2,4	%9,8	%90,2
OROTARA	47579	%5,7	%11,7	%4,3	%21,7	%78,3

1.4.2. Atzerriko hizkuntzen trataera hezkuntzan

Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza ohiko eskola-eduki izan da tradizioz Euskal Herriko hiru hezkuntza-sistemetan. Azken urteotan arlo hori garrantzi berezia hartzen joan da, eta bai Frantziako eta bai Espainiako hezkuntza-proposamen berrien oinarrian, arestian aipatutako Europar Erreferentzia Markoa da esplizituki ezartzen den ikuspegia. Horren ondorioz, bi estatuek ezartzen dute atzerriko hizkuntzen jabeak oinarriko konpetentzien barruan, eta Erreferentzia Markoan proposatutako bideei jarraituz, ikuspegi komunikatiboa

⁷⁰ 82-261 du 21 juin 1982 eta 95-086 du 7 avril 1995 zirkularrak

⁷¹ Petuya, A. Zabala, O. (2006): "Euskarazko irakaskuntza Iparraldean" in Jakingarriak 57.zenb.: *Eleaniztasuna eskolan*. (40-43 or.) Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.

hobesten da, hizkuntzen irakaskuntzaren sarrera aurreratu egiten da eta beste arloen irakaskuntzarekin uztartzea proposatzen da:

I.4.2.1. Espainian

1990eko *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* delakoan atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza 12 urtetik 8 urtera aurreratu zen, atzerriko hizkuntza indartzeko bide gisa. Geroztik, hezkuntza-sisteman ezarritako aldaketa guztiek jarraipena eman diote indartze-bide horri.

2002ko Hezkuntzaren Kalitaterako Lege Organikoak (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE*), Europako eta nazioarteko dimentsioari erreferentzia egiten dio zuzenean bere aintzinsolasean:

'(...) la plena integración de España en el contexto europeo (...) Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse –también en otras lenguas- (...) resultan hoy irrenunciables.'

Hezkuntza eta Kultura Ministerioaren 2005eko hausnarketa-dokumentuan ere (*Una educación de calidad entre todos y para todos. Propuesta para el Debate*), XXI. mendeko gizartearen oinarritzko konpetentzien artean agertzen da atzerri-hizkuntzen ezagutza:

5.- El alfabeto del siglo XXI: iniciación temprana a las lenguas extranjeras y a las tecnologías de la información y la comunicación.

"El dominio de los lenguajes verbal y matemático es un objetivo tradicional de los sistemas educativos (...).Sin embargo, los profundos cambios producidos en la sociedad en los últimos veinte años han generado la necesidad de potenciar, además, otros saberes instrumentales: las lenguas extranjeras y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)." (2005; 63)

Bilakaera horren azken pausoa 2006ko *Ley Orgánica de Educación-LOE*En gertatu da Espainian, eta atzerriko hizkuntza Haur Hezkuntzako azken zikloko irakas-eduki gisa ezarri da.

Artículo 14.5: "Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año" (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación BOE 4/57 2006)

I.4.2.2. Frantzian

Frantzian, era berean, Ministerioak definitutako etorkizuneko oinarritzko kompetentzia eta ezagutzen artean aipatzen da atzerriko hizkuntza: 2006ko Dekretuak honela zioen⁷²:

«Le Socle commun des connaissances et des compétences »:

*2^{ème} pilier du socle commun: **La pratique d'une langue vivante étrangère.**
« Chacun le sait : nous vivons à l'heure de la mondialisation. Il est donc essentiel que l'école donne à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue étrangère. Car désormais, l'absence de maîtrise d'au moins une langue étrangère est un sérieux handicap pour la vie professionnelle, et l'école ne peut permettre que les élèves la quittent sans qu'ils aient acquis cette maîtrise élémentaire.»*

Ondorioz, Frantzian ere, atzerriko hizkuntzen irakaskuntza aurreratu eta indartzeko plangintzak ezartzen ari dira hezkuntza-sistema osoan. Adibidez, 2007tik aurrera, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza 7 urterekin hastea eskatzen da, nahiz eta berrikuntza hori ez den oraindik ere sistema osora zabaldu, baliabide funtzional eta pertsonalen faltan.

I.4.2.3. Euskal Herrian

Euskal Autonomia Erkidegoan

1990ean, LOGSEri jarraituz, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza 8 urtera aurreratu zen euskal hezkuntza-sisteman ere. Halere, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza goiztiarraren lehen pausoak emanak ziren ordurako, adibidez, AHIZKE-CIM erakundearen eskutik Arrasateko eskualdean (ingelesa I. mailatik aurrera irakasten zuten), edo Lizarra Ikastolan (ingelesa 4 urtetik aurrera irakasten zuten).

1991n, ikastoletan *Eleanitz* proiektu esperimentalak martxan jarri zen, hirugarren hizkuntza Haur Hezkuntzatik irakasteko. Ikastolei frantsesa zein ingelesa aukeran eman bazitzaie ere, ingelesaren aldeko hautua orokorra izan zen. Hala izanik, behin betiko hizkuntza-plangintzan ingelesaren sarrera goiztiarra ezarri zen, eta frantsesa 12 urtetik hasita eskaini zen, atzerriko bigarren hizkuntza gisa.

Hasieran ikastola batzuetako ekimena izan zena, indar handiz hedatu zen hezkuntza-sistema osora laurogeita hamarreko hamarkadaren erdialdetik aurrera. 1998-99 urtean, ikastetxe publiko guztietan 4 urtetik aurrera ingelesa

⁷² Décret 11 juillet 2006 « École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. »

emateko behar beste irakasle jarri ziren. Gaur egun, sare guztietan orokortuta dago Haur Hezkuntzan hirugarren hizkuntzaren (ingelesaren) sarrera goiztiarra.

Sarrera goiztiarrari jarraipena emateko, arloen bidezko hizkuntza-irakaskuntzaren hautua egin zen; hasiera batean, atzerriko hizkuntza arloari zegokion metodologiaren berrikuntzarako bide moduan, eta, ondoren, CLIL ikuspegira hurbilduz (Content Language Integrated Learning- Edukiak eta Hizkuntzak Uztartzen dituen Ikaskuntza). Hala, hainbat esperientzia berritzaile hasi ziren sare guztietan; banakako ekimenak ziren hasiera batean, laster hedapen handiago hartuko zutenak. Arloak atzerriko hizkuntzan irakasteko hautuaren adibide esanguratsuenen artean, honakoak ikus ditzakegu: 2000. urtean, ikastolen *Eleanitz* proiektuko ikastolak Gizarte Zientziak ingelesez irakasten hasi ziren. 2003-04 ikasturtean, arlo jakin bat atzerriko hizkuntzan (ingeleza, batik bat, baita frantsesa ere) eskaintzen duen *Hezkuntza Eleanitza Bigarren Hezkuntzan* esperientzia hasi zen 12 ikastetxe publikotan. Sare pribatuan ere, hainbat ikastetxek hezkuntza eleaniztunaren bideari ekin diote hamarkada honetan, hala nola, COAS Elkarteak, Kristau Eskolek CIM kooperatibaren laguntzaz, Lauro ikastolak eta abarrek.

Prozesu horren buruan, arestian aipatu bezala, Hezkuntza Sailak Marko Hirueledun bat du helburu, non ingeleza ikaste-hizkuntza gisa erabiliko litzatekeen sistema osoan.

Unibertsitateek ere erronka berri horri heldu diote. Euskal Herriko Unibertsitateak 2005ean Eleaniztasun Plana jarri zuen abian, irakaskuntza-eskaintzan atzerriko hizkuntzen erabilera bultzatzeko helburu orokorrarekin. Planaren garapenean ingeleza nagusi gertatzen bada ere, frantsesak ere bere lekua du. Planak hedapen handia izan du 5 urte hauetan. 2005-06an, 22 arlo eskaini ziren ingelesez 11 titulaziotan. 2010 urtean, berriz, 186 dira ingelesez (nagusiki, 7 frantsesez) eskaintzen diren ikastaroak EHUko campusetan⁷³.

Nafarroan

Nafarroan atzerriko hizkuntzen ezarpenaren bilakaerak antzeko bidea egin du. Ingelesaren ezarpen goiztiarrean ikastolak izan ziren aintzindari, eta azkar jarraitu zioten hainbat eskola pribatuk ere. Sare publikoan, 1996an jarri zuen abian Hezkuntza Sailak ingeleza Haur Hezkuntzan ezartzeko plana. Ondoren, ingelesaren indartze-plana etorri zen 2000an, eta horrek *British programa* deituriko esperientzia ekarri zuen hurrengo ikasturtean. Esperientzia hori, Espainiako MECek British Councilekin egindako hitzarmenaren barruan garatu

⁷³ Ikus EHUko Eleaniztasun Plana: http://www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/p267-content/eu/contenidos/informacion/banner_plan_plurilinguismo/eu_indice/portada_2007_08.html

zen, ingelesa-gaztelania eredu elebiduna proposatuz. 6 ikastetxetan ezarri zen esperientzia British Councilen eskaintako irakasle natiboen laguntzaz (bat etapa bakoitzeko) eta haiek ekarritako baliabide didaktikoak baliatuz.

Illo beretik, baina bertako irakasleak eta euskarriak baliatuz, eta orokortzeko moduko ereduak garatzeko asmoz, 2008an hurrengo pausoa eman zuen Hezkuntza Sailak, eta TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas) programa sortu zuen. Haur Hezkuntzatik hasita, eta esperientzia 8 ikastetxetan abiatuz, gaztelania eta ingelesa arlo guztiak lantzeko erabiltzen dira. Gainera, hala nahiko duten ikasleek astean 4 orduz euskarazko ikaskuntza hartzeko aukera dute. Plangintza hori aurrera eraman ahal izateko, ordu lektiboak 28ra zabaltzen dira.

British-TIL ereduaren ezarpenak harrera ona izan du gizartean, eta gero eta matrikulazio-portzentaje handiagoak ditu. 2010ean, ikasleen % 17,71k hartu zuten. 2001-11 ikasturteko 3 urteko matrikulazio berrietan, ingeles-ereduaren alde egin dute gurasoen % 25,51k.⁷⁴

Programa horiek euskarazko D ereduaren zabalkundearen kontra egiteko estrategiatzat hartu dira nafar gizartearen hainbat esparrutan. Eta, egia esan, matrikulazio-datuei begiratuz gero, etengabeko gorakada bizi zuen D ereduak 3 puntuko beherakada izan du programok ezartzen hasi direnetik. Dena dela, ikasle gehienak G eta A ereduetatik ateratzen direla dirudi, 5 puntuko beherakadak eragin baititu horietan.

British ereduak euskara baztertzen zuen, baina TILen, euskara aukeran eskaintzen dute. Bada, TIL programan eskolatu diren ikasleen % 44k euskara barne duen ereduaren aldeko hautua egin dute.

Iparraldean

Iparraldean ingelesaren irakaskuntzak ez du izan, oraingoz, halako hedapenik, nahiz eta, esan bezala, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza indartzeko neurriak ezartzen ari diren, bai adina aurreratze aldera, bai eta maila pedagogiko-didaktikoko hobekuntzak bideratuz. Ikastoletan bertan, eredu elebidunari eutsi egin zaio momentuz, eta Iparraldeko ikastolek ez dute *Eleanitz-English* egitasmoan parte hartzen.

⁷⁴ Datu estatistikoen iturria: Nafarroako Gobernuako Hezkuntza Saila
<http://www.educacion.navarra.es>

1.4.2.4. Ingelesaren irakaskuntzaren emaitzak, adin faktoreari dagokionez

Hezkuntza-administrazioek eginiko kanpo-ebaluazioetan, hainbatetan ebaluatu izan dira ingelesaren irakaskuntzaren emaitzak. Ebaluazio horietatik hartuta, gure tesirako interes berezia duten datu batzuk bistaratuko dira ondoren. Hain zuzen ere, bai Espainia mailako eskoletako ebaluazio-txostenean (INICEk berak egindakoak), bai eta EAEko eskoletarako ISEI-IVEIk edo eta Nafarrorako bertako Hezkuntza Sailak landutako txostenetan ere, ingelesaren ikaskuntza hasteko adina hartu zen azterketa-faktore gisa.

1.4.2.4.1. INCEk Ingelesaren irakaskuntza-ikaskuntzari buruz egindako ebaluazioak

1999. eta 2001. urtetan, INCEK Autonomia Erkidegoekin elkarlanean, Espainiako lurralde osoko ingeles-ikaskuntzaren ebaluazioa egin zuen Lehen Hezkuntzaren bukaeran eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren 2. eta 4. mailetan. INCEren ikerketan, ingelesa ikasten hasitako adinaren arabera azterketa egin zen, eta hemen jaso dira maila bakoitzeko emaitzak.

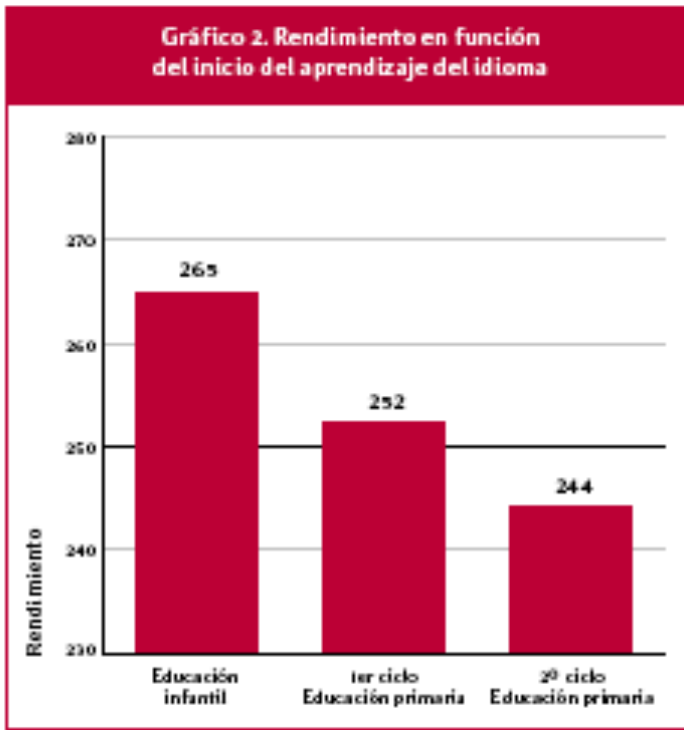
Lehen Hezkuntza bukaerako ebaluazioa 1999⁷⁵

1999an, INCEk ingelesaren ikaskuntzaren ebaluazioa egin zuen Lehen Hezkuntzaren bukaeran. Laginaren gehiengoa LOGSEk ezarritako adinean, hau da, 8 urterekin hasi zen ingelesa ikasten. Laginaren % 20,5ek, berriz, Haur Hezkuntzan sarrera goiztiarra egin zuen.

Hasitako adinaren arabera azterketa egin zen, eta emaitzak lehenago hasitako ikasleen aldekoak izan ziren, era esanguratsuan, gainera. 12.grafikoan jasotzen da emaitzen laburpena:

⁷⁵ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: educación primaria 1999: avance de resultados*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

12. grafkkoa: LHko emaitzen grafkkoa sarrera adinaren arabera (INICE, 2000)



Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ebaluazioa, 2001⁷⁶

2001ean, INCEK ingelesaren ikaskuntzaren ebaluazioa egin zuen Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan eta 4. mailan. Kasu horietan ere, hasitako adinaren arabera azterketa egin zen, eta Espainia mailako emaitzak lehenago hasitako ikasleen aldekoak izan ziren, era esanguratsuan horiek ere.

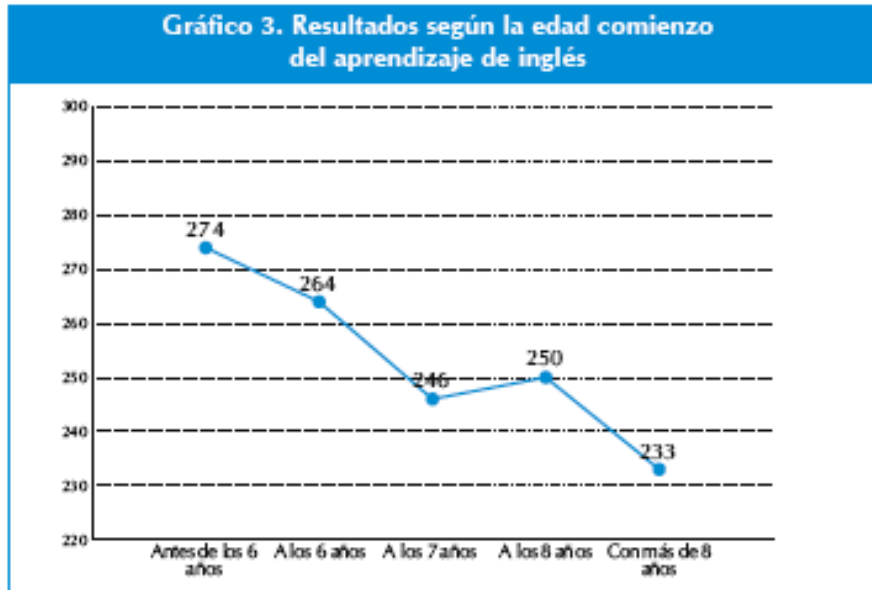
2. mailako datuak

Laginare gehiengoa LOGSEk ezarritako adinean, hau da, 8 urterekin edo ondoren hasi zen ingelesa ikasten (% 41, 8 urterekin; % 18 ondoren). Laginare % 12k, berriz, Haur Hezkuntzan sarrera goiztiarra egina zuen: % 16 6 urterekin hasitakoak ziren, eta beste % 13, 7 urterekin.

⁷⁶ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002): *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: educación secundaria obligatoria 2001: avance de resultados*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

13. grafikoan bistaratzen dira sarrera-adinaren arabera emaitzen aldeak. 6 urteren aurretik eta 8 urteren ondoren hasitako ikasleen arteko diferentzia globala 41 puntukoa da. Diferentziak esanguratsuak dira 6 urteren aurretik eta 7 urteren ondoren hasitako artean ere. Ez horrela 6 urteen aurretik eta 6 urterekin hasitako artean.

13. grafikoa: DBH 2. mailako emaitza , Espainian, sarrera-adinaren arabera (INICE, 2002)

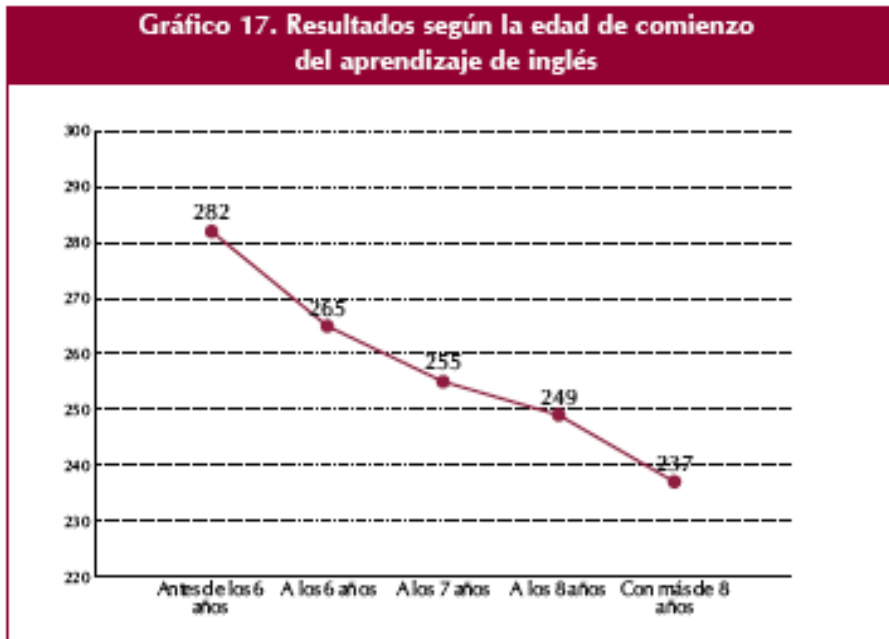


4. mailako datuak

Laginaren gehiengoa LOGSEk ezarritako adinean, hau da, 8 urterekin edo ondoren hasi zen ingelesa ikasten (% 40, 8 urterekin; % 29 ondoren). Laginaren % 7k, berriz, Haur Hezkuntzan sarrera goiztiarra egin zuen, % 11 6 urterekin hasiak ziren eta beste % 13, 7 urterekin.

14. grafikoan bistaratzen dira sarrera-adinaren arabera emaitzen aldeak. 6 urteren aurretik eta 8 urteren ondoren hasitako ikasleen arteko diferentzia globala 45 puntukoa da oraingoan. Diferentziak esanguratsuak gertatzen dira 6 urteren aurretik eta 7 urteren ondoren hasitako artean ere. Ez horrela 6 urteren aurretik eta 6 urterekin hasitako artean.

I4. grafikoa: DBH 4. mailako emaitzak, Espainian, sarrera-adinaren arabera (INICE, 2002)



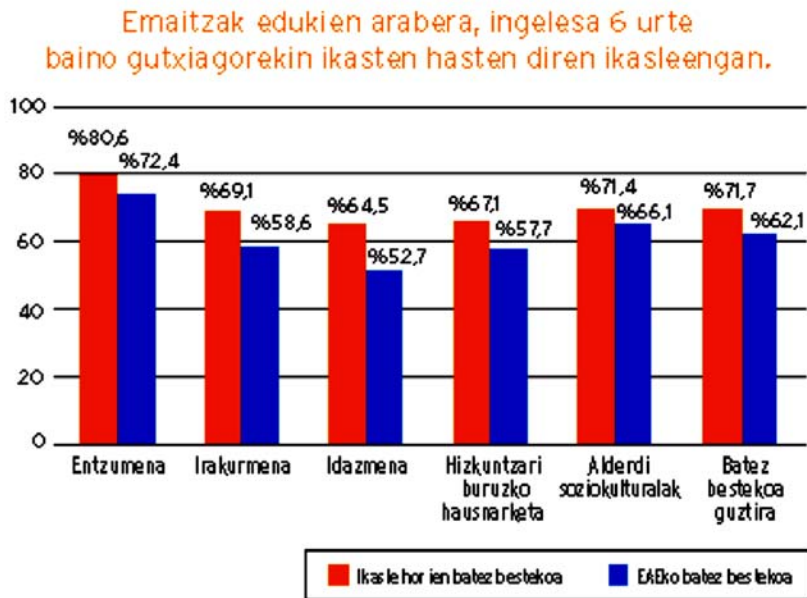
I.4.2.4.2. ISEI-IVEIk Euskal Autonomia Elkargoan egindako azterketa. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Ebaluazioa, 2. maila, 2001⁷⁷

INCEren ekimen horren barruan, ISEI-IVEIk EAEko DBHko 2. mailako ikasleen ebaluazioa egin zuen, eta adinaren arabera emaitzak bertsuak izan ziren.

I5. grafikoan, ingelesa sei urte baino gutxiagorekin ikasten hasten diren ikasleek lortutako emaitzen eta EAEko batez besteko portzentajeen arteko konparazioa ikus daiteke. Ikasle horien batez bestekoa, gutxi gorabehera, erkidegoko batez bestekoa baino % 10 handiagoa da entzumenean, irakurmenean, idazmenean eta hizkuntzari buruzko hausnarketan; alderdi soziokulturaletan, berriz, diferentzia hori txikiagoa da, hots, % 5koa. Ikasle horien batez besteko orokorra ere EAEko batez bestekoa baino % 10 handiagoa da.

⁷⁷ ISEI-IVEI (2004): *Ingelesa arloaren ebaluazioaren txostena. 2. DBH 2001*. Bilbo, ISEI-IVEI

I 5. grafikoa: DBH 2. mailako edukien arabera emaitzak, EAEn hasierako adinaren arabera (ISEI, 2004)



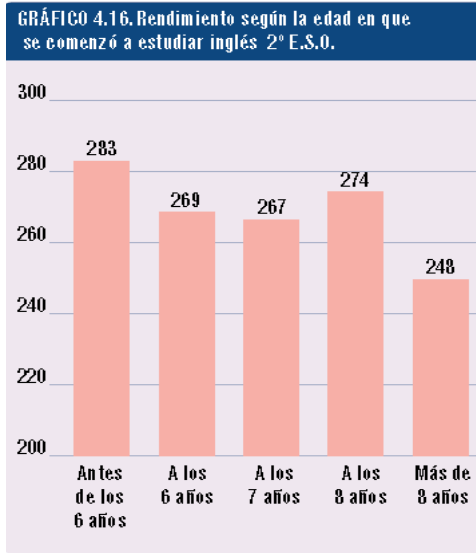
I.4.2.4.3. Nafarroako Gobernuak egindako azterketa. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Ebaluazioa, 2. eta 4. mailak, 2001⁷⁸

Nafarroako Hezkuntza Sailak ere parte hartu zuen INCEn ekimenean, eta adinari dagokionez, lurraldeko emaitzak I 6. grafikoetan jasotakoak izan ziren:

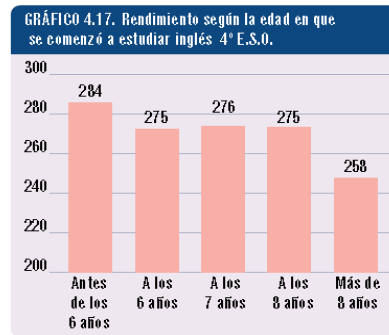
⁷⁸ Nafarroako Gobernuak (2003): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Comunidad Foral de Navarra 2002*. Lizarrak: Nafar Gobernuak-Hezkuntza Saila.

16. grafikok: DBH 2 eta 4. mailako emaitzak, Nafarroan, hasierako adinaren arabera (Nafarroako Gobernu, 2003)

DHB 2. mailako datuak



DBH 4. mailako datuak



Ikusten denez, berriro ere 6 urteren aurretik hasitako ikasleek dituzte emaitza onenak, eta apalenak, berriz, 8 urteren ondoren hasitakoek. Halere, Nafarroan, aldeak ez dira hain garbiak 8 urte bete arte.

Laburbilduz

Eskolako testuinguru formalean egindako ebaluazio horietan guztietan emaitzak konsistenteak dira: adin goiztiarrean hasitako ikasleek beranduago hasitakoek baino emaitza hobek dituzte. Diferentziak esanguratsuak dira 4 urterekin eta 8 urtetik aurrera hasitako ikasleen artean, ez, ordea, adin tarte txikiagoei begiratzen bazaie. Dena dela, eta betiere beste faktore eragingarri askoren abstrakzioa eginda, datu horien arabera, badirudi eskolaren testuinguruan ezarpen goiztiararen faktoreak eragin baikorra duela.

I.4.3. Ikastola-sarea

Tesi honen aztergaia Euskal Herrian kokatua badago ere, bertako hezkuntza-sare berezi baten inguruko ikerketa da; ikastola-sarearena, hain zuzen ere.

Ikastolek ezaugarri bereziko hezkuntza-komunitatea osatzen dute. Herri-ekimenez sorturiko eskola autonomoak dira, eta honako xede hauek dituzte: kalitatezko hezkuntza euskalduna eskaintzea, eta euskara eta euskal kultura sustatzea eta

garatzea. Aldi berean, mugimendu kolektiboa dira: eraiki asmo duten eredu komun baten arabera, Ikastolen Elkartean biltzen dira ikastolak.

Ikastolen kolektiboaren historia laburbiltzeko, Ikastolen Elkartek berak eskaintzen duen taula⁷⁹ egokitu da. (ikus 9. taula)

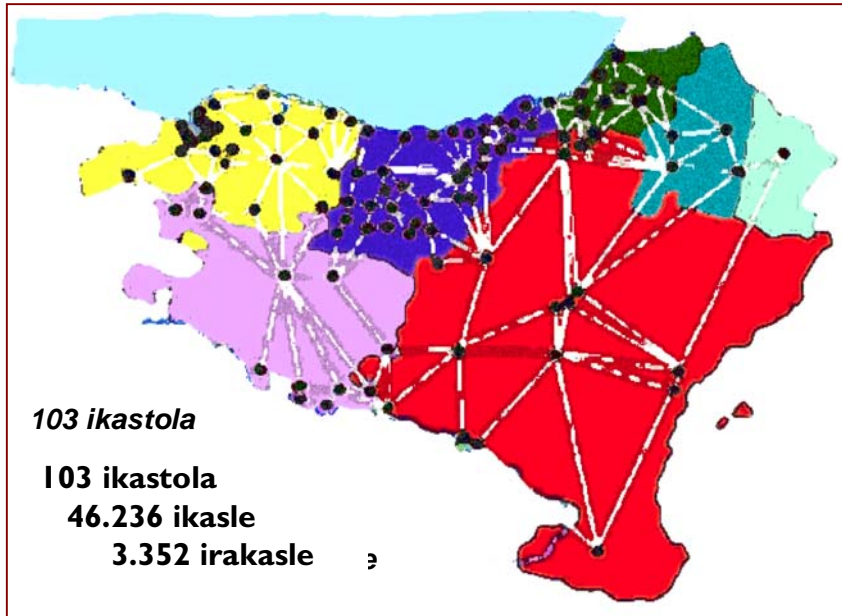
9. taula: Ikastola-kolektiboaren historia laburra.

1914	Lehen ikastola sortu zen, eskola libre eta autonomo gisa. Herritarren ekimenez abiarazi zuten, euskal sena pizten eta indartzen ari zen garaian.
1932	Lehen ikastola-elkartea ireki zen. Hezkuntza herritarra, euskalduna eta kristaua ziren haren asmoak. Pedagogi joera berriei eta klase sozial guztiei irekia zen.
1944	Ikastolek ezkutuan jardun behar izan zuten. Espainiako Gerra Zibilak ikastolen desagertzea ekarri zuen baina guraso talde batek eta gerra aurreko ikastolako andereño Elbira Zipitriak, ezkutuko ikastola ireki zuten haren etxebizitzan.
1959	Etxebizitza utzi eta lehenengo ikastola sortu zen 'kalean'. Lehen ikastola-elkartea ere sortu zen: Batzorde Nagusia izenez.
1969-76	Ikastolak nonahi zabaldu ziren. Lurralde Federazioak sortu ziren: Arabako, Bizkaiko, Gipuzkoako, Iparraldeko eta Nafarroako Ikastolen Elkartek.
1987	Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa sortu zen.
1990	Ikastolen I. Batzar Nazionala egin zen. Geroztik, beste bost egin ditu ikastolen kolektiboak (1992., 1996., 2001., 2006. eta 2009. urteetan).
1993	EAEko Eskola Publikoaren Legearen ondorioz, sare publikoan edo pribatuan kokatu beharra etorri zen. Ikastolen zatiketa gertatu zen.
2003-08	Ikastolen I. Plan Integrala gauzatu den garaia, hau da, kolektiboaren lehenengo plan estrategiko komuna.
2009	Euskal Herriko Ikastolak izeneko Europar Elkartea sortzen da, ikastola guztiak erakunde nazional bakarrean biltzeko asmoz (oraindik guztiz lortu gabeko asmoa).

⁷⁹ Ikus Ikastolen Elkartean web-orri ofizialaren sarrera: www.ikastola.net

Gaur egun, ikastola-sarea 103 ikastolak osatzen dute, Euskal Herri osoan zehar.
3. irudian ikus daiteke horien zabalkundea.

3. irudia: Ikastola-sarearen hedapena.



Ikastola horiek, Ikastolen Elkartean bildurik eta ekimen kolektiboari esker, hezkuntza-eredu propioa garatzen dihardute. Eredu horren ataletako bat zera da: Ikastolen Hizkuntza Proiektua, euskara ardatz duen eleaniztasuna oinarritzat duena.

Berezko hezkuntza-eredu hori garatzeko, hainbat zerbitzu kolektibo jasotzen dituzte ikastolek Ikastolen Elkartearen eskutik, pedagogikoak zein kudeaketa- eta administrazio-zerbitzuak. Zerbitzu horiek eskaini ahal izateko, ehundik gora teknika-zerbitzuak dago elkartearen lan-taldea. Horietako multzo handi bat ikastoletatik osorik edo partzialki liberatutako profesionalak osatzen dute.

Ikastolen Elkartearen zerbitzu pedagogikoen artean, honako proiektuak daude abian: Curriculum garapena, Hizkuntza Proiektua (*Eleanitz* barne), Ikasmaterialgintza (ikasgai eta maila guztietarako euskarazko material didaktikoak, bai eta gaztelania, ingelesa eta frantsesa irakasteko materialak ere), IKT, Prestakuntza, Ebaluazioa, Aisialdia, eta euskal kulturaren arlo jakin batzuk sustatzeko jarduerak (kirola, bertsolaritza, eta abar).

Zerbitzu horien artean, tesi honen gaia den *Eleanitz-English* proiektua dago. Hartara, lan honen 3. kapituluaren *Eleanitz-English* proiektuaren deskripzioari heltzerakoan, era zabalagoan azalduko da ikastolen historia (hizkuntzen trataerari dagokionez, nagusiki) eta era berean, ikastolen eta haiek biltzen dituen elkartearen ezaugarrietan sakonduko da, proiektuaren adibideari esker.

I.5. ONDORIOAK. IKERKETA-LANAREN KOKAPENA

Kapitulu honen sarreran aipatu bezala, tesiaren gaia marko zabalean kokatu nahi izan da. Kokapen horretarako, egindako testuinguruaren deskripziotik ondorio hauek atera daitezke:

1. Hizkuntzen egoerari buruzko gainbegiratuan bistaratu den legez, eleaniztasuna gizateriaren egoera naturala da, eta etorkizunean gero eta aruntagoa gertatuko dela aurreikus daiteke. Baieztapen horretarako, honako arrazoiak azaleratu dira azterketan:
 - Gizakiok berezkoa dugu hizkuntza-aniztasunean bizitzea, giza taldeen arteko ukipen egoerak saihetsezinak baitira.
 - Hizkuntzen banaketa eta egituraketa politikoa ez datoz bat: 6.900 hizkuntza daude, eta 193 estatutan banatzen dira. Hartara, estatu gehientsuenak egoera elebidunak edo eleaniztunak kudeatu beharrean daude.
 - Mugikortasuna eta globalizazioa XXI. mendeko gizartearen ezaugarri nagusiak dira; hizkuntzak eta kulturak elkartzea dakar horrek, eta elkartze horretatik, gatazka-arriskuak eta elkarbizitzarako aukerak sortzen dira.
 - Globalizazio horrek berak, kulturarteko komunikaziorako *lingua franca* gisa jokutzen duten hizkuntzen zabalkundea dakar, ingelesarena, adibidez. Hartara, halako hizkuntzak, atzerriko hizkuntzena baino gehiago, bigarren hizkuntzen estatusa garatzen ari dira hainbat herrialdetan.
2. Hizkuntza- eta kultura-aniztasuna galtzeko arriskuan dauden gizateriaren altxorak dira. Gizarte-maila guztietako erakundeek argi adierazten dute hizkuntza-aniztasuna babesteko nahia, mundu mailatik hasi eta maila lokalera iritsiz (ez beti indar berarekin).

- Eragile askotarikoen ondorioz, homogeneizazio-prozesu larria ari da gertatzen munduan, eta hizkuntza asko galdu dira edo galtzear daude.
 - Giza Eskubideen Deklarazio Unibertsalaren 2. atalari erantzunez, UNESCOk bere egin du hizkuntza-eskubideen eta aniztasun kulturalaren defentsa.
 - Europan bereziki agerikoa da eleaniztasunaren aldeko hautua, Europar Batasunaren leloak *aniztasunean oinarritutako batasuna* aldarrikatzen duen neurrian.
 - Euskal Herrian egoera nahasia da; hiru administrazioek erantzun desberdinak ematen dizkiote hizkuntza gutxituari, tolerantziatik sustapenera doan espazioan.
3. Eleaniztasun-egoera globalaren aurrean eskolak funtsezko papera jokutzen du aniztasuna kudeatzeko eta babesteko unean. Eskola-sistema askotarikoetan eleaniztasunari erantzunak bilatzeko orduan, bide ugari irekitzen dira, dibertsitate handiko testuinguruari egokituriko erantzunak, hain zuzen ere. Testuinguruaren hurbiltasuna dela eta, Europan zentratuz, tesiak aztertzen duen kasuari loturiko joerak ikus daitezke:
- Bi joeraren uztarketaren poderioz, eskola-eredu eleaniztunak ugaritzen ari dira: erregionalizazioa, hizkuntza gutxituetan hezkuntza bultzatzen duena; internazionalizazioa, atzerriko hizkuntzen irakaskuntza bultzatzen duena.
 - Ereduen artean, lurralde elebidunean hezkuntza hirueleduna garatzen duten sistemak badira: Finlandia, Friesland (Herbehereak), Katalunia edo Valentzia. Horien artean, Katalunia da ikertzen ari den kasura gehien hurbiltzen dena, hizkuntza gutxitua nagusi izanik, aldi bereko eleaniztasuna garatzen duen eskola-sistema duenez.
 - Curriculumean hizkuntza-eskaintza zabala izanik ere, ingelesa da atzerriko lehen hizkuntza gisa hautatzen dena (ikasleen % 90ek).
 - Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza gero eta goiztiarragoa da Europako hezkuntza-sistemetan.
 - Hizkuntzak ikasteko gero eta denbora gehiago eskaintzen da eskolan, Bigarren Hezkuntzan, batez ere.
 - CLIL ikuspegia zabaltzen ari da beste hizkuntzak irakasteko.
4. Euskal Herriaren kasuak interes berezia du, bertan biltzen baitira eleaniztasuna sistema osora orokortzeko arrazoiak, bai eta konplexutasun hori bideratzeko baldintza interesgarriak ere:

- Hizkuntza gutxitu baten jabe den gizartea da, eta hura gordetzeko erabakia hartu duena.
 - Gizarte aurreratua da, ekonomikoki maila egokia duena eta hartara, hizkuntza gutxituaren sustapenerako baliabideak jar ditzakeena.
 - Aurreratua izanik, nazioarteko ikuspegia duen gizartea da, beraz *lingua francaren* (ingeleza, gaur egun) beharra barneratu duena.
 - Bi estaturen artean eta, beraz, bi hizkuntza nagusirekin bizi den kultura-komunitatea da. Biek dute lekua euskal herritarren eleaniztasunean: bata hizkuntza nagusi gisa, eta besteak, mugarteko komunikazioa eta kultura- kohesioa bermatzeko.
 - Etorkin fluxu gero eta handiagoa duen gizartea da, datozen pertsonen hizkuntza berriak ekartzen dituztelarik.
 - Elebitasunaren ezarpenean esperientzia luzea eta arrakastatsua metatu duen hezkuntza-sistema du, eleaniztasunerako bidea ireki eta argitu duena.
5. Testuinguru horretan, tesi honen objektua den ikastola-sarearen kasu zehatza aztertzeak interes handia izan dezake, berezitasun interesgarriak dituen adibidea den neurrian.
- Hizkuntza gutxituan egindako –euskarazko– hezkuntza elebidunaren aitzindari eta garatzaile garrantzizkoa den eskola-sarea da.
 - Hizkuntza gutxituaren sustapena xede gisa izanik, eleaniztasunerako hautua egin duen hezkuntza-komunitatea da, eta euskararen ardaztutako eleaniztasuna aldarrikatzen du.
 - Berezko eleaniztasun-eredu hori bideratzeko proiektu sendo bat garatu duen eskola-sarea da: hizkuntza-plangintza zehatza eta egitasmo pedagogiko landua dituen, eta emaitza jakin batzuk lortu dituena.

Proiektu horren deskripzioan eta egindako ebaluazio longitudinalaren emaitzak aztertzean datza ikerlan honen funtsa. Horiekin hasi aurretik, azterketa hori egiteko beharrezko den marko teorikoaren oinarriak finkatuko dira hurrengo kapituluan.

2. OINARRI TEORIKOAK

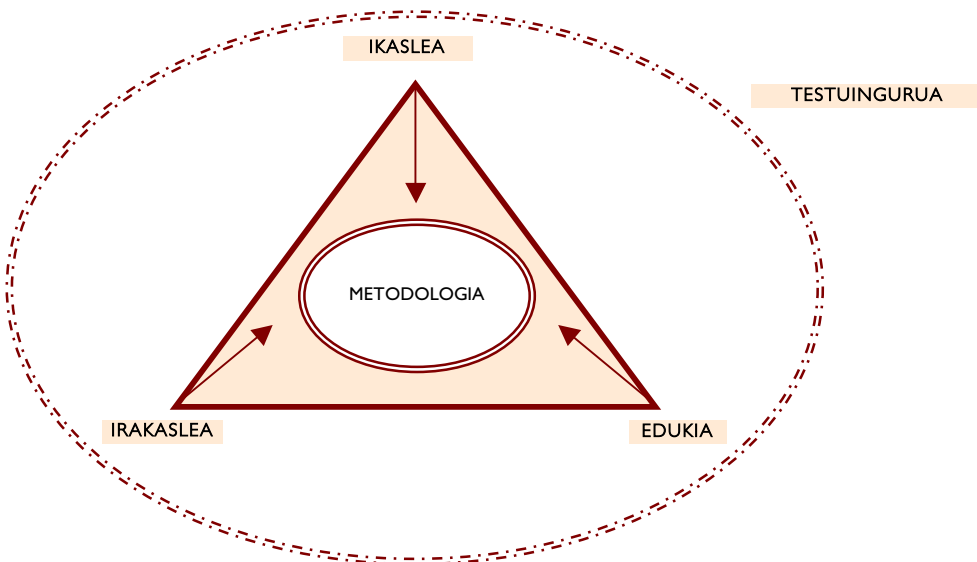
2. KAPITULUA: OINARRI TEORIKOAK

2.1. SARRERA: MARKO TEORIKOAREN ESPARRUAK ETA MUGAK

Kapitulu honetan, ikerketa-lan honen oinarri teorikoak finkatu nahi dira. Bi kontzeptu nagusi aurkitzen dira gure tesiaren izenburuan: “Elebitasunetik eleaniztasunera” eta “Hezkuntza-berrikuntza eredu”. Agerikoaenez, horietako bakoitzak bere barnean hartzen dituen hausnarketa-esparruak oso ugariak eta konplexuak dira. Hausnarketa-esparru horietako asko eta asko ukitzen dira tesian zehar, maila kualitatiboko deskripzioan batzuk, eta ebaluazio esperimentalaren kontu ematerakoan beste hainbat.

Ikerketa-lan hau hezkuntza-berrikuntza eredu baten deskripzioa egiteko ahalegina den neurrian, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan parte hartzen duten osagai guztiak dira hausnarketa-gai gure tesian. Irakaskuntza-prozesua deskribatzeko “pentagono didaktikoaz” (ikus 4. irudia) hitz egiten da gaur egun: (Garagorri, 2004¹). Hala, didaktikaren tradizioan aipatzen diren hiru osagaiei irakasten duen *irakaslea*; irakasleak irakasten duen *edukia* eta ikasten duen *ikaslea*- beste bi osagai eransten zaizkie: prozesu osoa baldintzatzen duen *testuingurua* eta aipatu osagai guztiak, era koherentean uztartuz, biltzen dituen *metodologia*.

4. irudia: Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua: pentagono didaktikoa.



¹ Garagorri, X. (2004): Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua. In Etxague, X. (koord): *Didaktika orokorra*. Donostia, Erein, Unibertsitate Saila.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan esku hartzen duten bost osagai horiek harreman sistemikoak dituzte, eta horietako bat aldatzeak beste guztietan aldaketa eragiten du. Hezkuntza-berrikuntza prozesu bat ulertzeko, osagai bakoitzaren nondik norakoak eta bosten arteko harreman-jokoa ondo ezagutu behar da. Osagai horien guztien aipamena egingo da hurrengo kapituluetan. 3. kapituluari, *Eleanitz-English* egitasmoaren deskripzioa egiterakoan, osagaiok izan duten trataeraren eta bilakaeraren berri emango da. Hala, egitasmoa zer testuingurutan, zergatik eta zertarako sortu den argituko da; irakasleen profilaz eta prestakuntza-ereduaz hitz egingo da; ingeles arloaren plangintza, metodologia eta ingelesez lantzen diren edukiak azalduko dira, eta, horrekin batera, horiek ikasleengan iristeko behar diren ikasmaterialeen sorkuntzaren berri emango da. 4. kapituluari, berriz, emaitzen ebaluazioa izango da hizpide, eta hartara, ikaslearen garapeneraren inguruko hainbat aldagai aztertuko dira; hala nola, sarrera-adina, adimena, emaitza akademikoak eta dituzten hizkuntzen arteko elkarreragina. Agerikoa denez, oraintxe aipatutako elementu horietako bakoitzak bere marko teorikoa eta ikerketa-esparrua dauka, eta ezinezkoa da guztien azterketa sakona egitea.

Pentagono didaktiko hori hizkuntza bat baino gehiagoren jabekuntza-esparruarekin uztartuz gero, are ikerketa-esparru konplexuagoa irekitzen zaigu. Baetens Beardsmorek² gogoratzen duen bezala, “*in his early overview of bilingual schooling William Mackey (1976) claimed that up to 3.000 variables could potentially intervene to account for the nature of the bilingual classroom*”. Hezkuntza eleaniztuna fenomeno konplexua da, eta haren esparruan ikuspegi eta ikerketa arlo askotarikoak biltzen dira (Cenoz, 2009)³; hala nola, linguistika, psikolinguistika, soziolinguistika, pedagogia, glotodidaktika... *Eleanitz-English* egitasmoari arlo horietatik guztietatik begiratu ahal zaio, eta guztien alderdi bat edo beste ukituko da ikerlan honetan.

Horrenbestez, gure lanak ukitzen dituen arlo guztietan ohiko tesi batek eskatuko lukeen ikerketa bibliografikoa egitea ezinezkoa litzateke. Hartara, hautu bat egitea beharrezkoa da, eta horrek, jakina, baditu arriskuak. Esparru interesgarri asko utziko dira alde batera, eta aztertzen direnean ere, zaila da osagaietako bakoitzak eska lezakeen sakontasunean lantzea. Atal honen helburua, hortaz, ikergai den hezkuntza eleaniztun ereduaren azterketa eta baloraziorako baliagarri gerta daitekeen kokapen akademiko orokorra ematea da, ez besterik.

² Baetens Beardsmore, H. (2009): Bilingual education: factors and variables. in García, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. UK. Wiley-Blackwell.

³ Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon:Multilingual Matters.

Beraz, atal teoriko honen berezitasuna eta mugak onartuz, langaien akotazioa egin da, eta beste hainbat esparru alboratuz, *hezkuntza eleaniztuna* hartuko da aztergai gisa, betiere jabetuta eleaniztasunari buruzko ikerketa gehienak elebitasunaren marko teorikoa baliatuz garatu izan direla (Hoffman, 2001⁴), eta, horrenbestez, elebitasunari eta hezkuntza elebidunari ere ezinbesteko erreferentzia egin beharko zaiola. Gainera, hezkuntza eleaniztunaren arrakastan eragiten duten aldagai askotarikoen artean, eragin bereziko osagai jakin batzuk hautatu dira aztergai gisa, *Eleanitz* egitasmoaren ebaluazio esperimentalak jaso dituenen artean, etorkizuneko hizkuntza-plangintzarako edota curriculum-diseinurako erabakietan garrantzi berezia duten honako ikergaiak hain zuzen ere:

- Sarrera-adina
- Hizkuntzen arteko elkarreagina
- Hirugarren hizkuntzaren eragina garapen kognitiboan eta akademikoan

Esparru horien inguruan, gai bakoitzaren egoeraren kokapen orokorra egingo da, eta Euskal Herri mailan egindako ikerketei begiratuko zaie bereziki, tesi honen objektu den egitasmoaren ekarpenak (edo eta hutsuneak) bere testuinguruan kokatu nahirik.

Kapitulu honen garapenerako, hortaz, eleaniztasunaren berezitasunak eta horren inguruko teoria holistikoak azalduz hasiko gara. Ondoren, hezkuntza eleaniztunaren definizioa eskainiko da, eta horren dimentsioen eta kudeaketa-markoaren inguruan arituko gara. Hurrengo atal batean, hezkuntza eleaniztunearan eragiten duten aldagaiei gainbegiratu orokorra egingo zaie, eta hortik aurrera, hautatutako aldagaien inguruko azterketa egingo da, orain arteko ikerketen ondorio nagusiak aipatuz eta, bereziki, Euskal Herrian egindako ikerketen emaitzetan pausatuz.

2.2. ELEBITASUNA ETA ELEANIZTASUNA. ELEANIZTASUNAREN ESPARRU BEREIZGARRIAK ETA IKUSPEGI HOLISTIKOA.

Elebitasuna eta eleaniztasuna uztarturik agertzen diren kontzeptuak dira, eta ez dago terminologian banaketa argirik bien artean. Askotan, eleaniztasuna elebitasunaren zabalpen gisa hartu izan da. Hainbatetan ere, elebitasunaren kontzeptua era zabalean hartu izan da, eta hizkuntza bat baino gehiagori aplikatu zaio (Hoffman, 2001, Baker,

⁴ Hoffman, C. (2001) Towards a description of trilingual competence. *In International Journal of Bilingualism*, 5-1 (1-17 or.)

2006, García, 2008)⁵. Bestalde, hirueletasunari edo eleaniztasunari buruzko ikerketa gehienak elebitasunaren marko teorikoa baliatuz garatu izan dira (Hoffman, 2001⁶).

Halere, testuinguruaren kapituluanfinkatu dugun legez, azken urte hauetan hirueletasuna eta hezkuntza eleaniztuna zabaltzen joan diren heinean, kompetentzia eleaniztunaren ikerketak berezko esparrua duela defendatzen duten ahotsak gero eta ugariagoak dira. Cenoz-en eta Genesee-ren hitzak ekarriko dira hona honen adierazle:

Multilingual acquisition and multilingualism are complex phenomena. They implicate all the factors and processes associated with second language acquisition and bilingualism as well as unique and potentially more complex factors and effects associated with the interactions that are possible among the multiple languages being learned and in the process of learning them. (Cenoz, Genesee, 1998; 8)⁷

2.2.1. Eleaniztasunaren esparru bereizgarriak

Berezko esparru horretan, bada, hiztun eleaniztunarengan sortzen den hizkuntzen arteko elkarrengin konplexua eleaniztasunaren ezaugarri bat litzateke. Beste ezaugarri garrantziko bat, hizkuntza anitzen erabilerak eskatzen duen kompetentzia sozio-linguistiko eta pragmatiko zabalagoa litzateke:

The distinction between the two is accounted for by the presence of more societal, pragmatic, communicative aspects of language use among trilinguals as opposed to the linguistic proficiency of bilinguals. (Aronin 2005, 14 or.)⁸

Ondorioz, bereizitasun horien inguruko proposamen teorikoak eta ikerketa enpirikoak ugaldtu egin dira. Hausnarketa-gai berezi gisa, honakoak ageri dira nazioarteko adituen lanetan: (Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001)⁹

⁵ García, O. (2008): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. UK: Wiley-Blackwell

- Baker, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th edition. Bristol, Multilingual Matters.

⁶ Hoffman, C. (2001) Towards a description of trilingual competence. *In International Journal of Bilingualism*, 5-1 (1-17 or.)

⁷ Cenoz, J., Genesee, F. (1998): Introduction. In Cenoz, J. Genesee, F. (eds): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁸ Aronin, L. (2005): Theoretical perspectives of trilingual education *Trilingual education in Europe International Journal of the Sociology of Language Special issue*. 171 (2005), 10-16 or.

⁹ Cenoz, J. Hufeisen, B., Jessner, U. (2001): Towards multilingual education. *In International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4-1, 1-9 or.

- Zein da elebitasunaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabeakuntzan?
- Haurrek hizkuntzak nahasten ote dituzte atzerriko hizkuntza bat baino gehiago ikasterakoan?
- Nola eragiten du H I en estatusak beste hizkuntzen jabeakuntzan?
- Zein da ikuspegi pedagogiko-didaktiko egokiena hainbat hizkuntza eskolan irakasteko?
- Zer estrategia berezi erabiltzen ditu ikasleak H3ren jabeakuntzan?
- Zein da adinik egokiena hizkuntza bakoitza curriculumean ezartzeko?
- Zein dira ikasleen jarrerak hizkuntza desberdinei begira?

lido beretik, honakoak hauek dira Euskal Herrian hezkuntza eleaniztunaren inguruan orain artean aztertutako esparruak (Cenoz, 2005, egokitua)¹⁰:

- Euskararen eta gaztelaniaren garapena
- Elebitasunaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabeakuntzan
- Ingelesaren sarrera goiztiarraren eragina ingelesaren jabeakuntzan
- Ingelesaren sarrera goiztiarraren eragina beste hizkuntzetan zein garapen kognitiboan
- Hizkuntzen elkarreragina ingelesaren garapenean
- Hiru hizkuntzatan garatutako gaitasun komunikatiboa
- Jarrerak eta motibazioa

Bada, eleaniztasunaren esparru bereziak, hiztunak dituen hizkuntza askotarikoaren arteko harremanen ingurukoak dira. neurri handi batean. Horrekin batera, hizkuntza-aniztasun horren kudeaketa ere aztergai da; hau da, hiztunek hizkuntza bakoitzaren erabilera-esparruak nola hautatzen dituzten eta horri loturiko hizkuntza-garapena nolakoa den.

2.2.2. Eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa

Gai nagusi horiek kontuan harturik, eleaniztasunaren izaerari erantzuten dioten teoriek, ikuspegi holistikoa harturik, eleaniztasuna hiztunen komunikazio-beharrak islatzen dituen prozesu dinamiko gisa hartzen dute. Horien artean, hiru eredu jasoko dira hemen: (1) Hizkuntza moduen eredia (Grosjean, 1982, 1992, 2001); (2) Konpetentzia anitzen eredia (Cook, 1991, 1992, 1995) (3) Eleaniztasunaren eredu dinamiko (Herdina & Jessner, 2002). Lehenengo bien kasuan, elebitasunean oinarria izanik, esandakoak hein handi batean eleaniztasunari ere aplikatzen zaizkiola adierazten dute egileek; hirugarrena, eleaniztasunari zuzenean erantzuten diona da.

¹⁰ Cenoz, J. (2005): English in bilingual programs in the Basque Country Trilingual education in Europe International Journal of the Sociology of Language Special issue.. 171 41-56 or.

2.2.2.1. Hizkuntza moduen eredia

Grosjeanek (1982, 1992, 2001)¹¹ elebitasunaren ikuspegi holistikoa defendatzen du. Honela dio haren esaldi famatuak, 'A bilingual is not two monolinguals in one person' delakoak, ondo jasotzen du haren ikusmoldea. Elebitasunaren azterketan, tradizioz, elebidunaren hizkuntza-kompetentzia jariotasun-maila orokorraren bidez neurtu izan da, IHko hiztun natiboa konparazio-neurri gisa harturik. Grosjeanen iritziz, hori ez da egokia, elebidunaren hizkuntza-kompetentzia ez delako bi elebakarren kompetenziaren batura, (*elebidun orekatuaren* kontzeptuak adierazten duen bezala), baizik eta berezko zerbait da, hiztunaren hizkuntzen erabilera kontuan harturik aztertu beharrekoa.

Elebidunek haien hizkuntzak hainbat helburutarako eta hainbat egoeratan erabiltzen dituztenez, erabilera horien barruan eta horiei erantzun ahal izateko behar den mailan garatzen dituzte trebeziak hizkuntza bakoitzean:

Language use depends on a number of psychosocial factors, such as situation, participant and topic and the bilingual rarely needs to use the two languages for similar purposes. (...) A bilingual develops the four basic skills in each language (speaking, listening, reading and writing) to the levels required by the environment, and it is rare that an identical level is needed for each skill. (1982; 234)

Ondorioz, elebidun/elebitunaren hizkuntza-maila haren komunikazio-kompetentzia orokorrari begira ebaluatu beharko litzateke; hau da, eremu askotarikoetan duen hizkuntza-erabilera baloratuko litzateke, bai eremu jakin bakoitzean egiten duen hizkuntza-hautua kontuan hartuz, bai eta balizko bi hizkuntzen nahasketa barne hartuta ere.

Hiztunaren komunikazio-testuinguruak eta hizkuntza bakoitzaren erabilerak markatuko du, hortaz, elebidun/elebitunaren hizkuntza modua, Grosjeanek honela definitzen duena:

Language mode is the state of activations of the bilingual's language and language processing mechanism at a given point in time (Grosjean, 2001, 3, or.)

Hau da, komunikazio-testuinguruko hainbat faktoreren arabera, elebidunak momentu jakin batean erabakitzen du hizkuntza bakarra edo biak batera aktibatzea eta bakoitzetik zenbat erabili, elebakartasunaren eta elebitasunaren arteko *continuum* batean mugitzen delarik.

¹¹ Grosjean, J. (1982): *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.

(1992): Another view of bilingualism. In *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51-62 or.

(2001): The bilingual's language modes. In Harris, R.J., (ed.) *Cognitive processing in Bilinguals*, Amsterdam, North Holland, 51-62 or.

2.2.2.2. Konpetentzia anitzen (multicompetence) eredua

Cookek (1991,1992, 2003)¹², ildo beretik, elebidun/eleaniztunaren hizkuntza-konpetentzia zerbait berezia dela defendatzen du, elebakarren konpetentziarekin ezin dena erkatu. Elebidun/eleaniztunarengan IHa eta beste hizkuntzak buru berean daudenez, hizkuntza- super-sistema bat osatuko lukete, ez guztiz aparteko sistemak. Bada, ikuspegi holistikotik *multicompetence* kontzeptua proposatzen du, “*knowledge of two or more languages in one mind*” (Cook 2003, 6 or.), gaitasun linguistiko desberdina eta paregabea, elebakarrekin konparagarria ez dena.

Elebiduna pertsona berezia da, hortaz, eta bere ezaugarriak honela jasotzen ditu Cookek (2003; 8):

- the L2 user has other uses for language than the monolingual
- the L2 user's knowledge of the second language is typically not identical to that of a native speaker
- the L2 user's knowledge of their first language is in some respects not the same as that of a monolingual
- L2 users have different minds from monolinguals
- L2 users have slightly different brain structures

Eleaniztunaren sistema prozesatzaileak hizkuntzak elkarreraginean ditu hainbat maila eta modutan. Hori irudikatzeko, Cookek integrazioaren *continuum*a proposatzen du: *The integration continuum of possible relationships in multi-competence*. *Continuum* horrek hiztunengan gerta daitezkeen hizkuntzen arteko elkarreragin mota desberdinak jasotzen ditu. Hizkuntzak banatuta egon daitezke eta denborarekin integrazioerantz mugitu. Edo hizkuntza-sistemaren atal batean bakarrik gerta daiteke integrazioa, lexikoan adibidez, baina ez beste batean, fonologian, esaterako. Gainera, pertsona bakoitzean hainbat eratan gerta daiteke hizkuntzen integrazioa; hau da: aldaera indibidualak gerta daitezke, edo pertsona jakin batengan momentu batean edo bestean aldatu egin daiteke hizkuntzen integrazio-maila.

2.2.2.3. Eleaniztasunaren eredu dinamikoa

Herdina eta Jessnerek ere (2002; Jessner, 2008)¹³ ikuspegi holistikoa defendatzen dute: osoa zatien batura baino zerbait gehiago da. Eleaniztasunak aldaketa kualitatiboa

¹² Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Edward Arnold.

- (1992): Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42, 557-91 or..

- (ed.) (2003) *Effects of the second language on the first* Clevedon: Multilingual Matters

¹³ Herdina, P. , Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

dakar hiztunaren hizkuntza-sisteman: sistema osoa eskakizun psikologiko eta soziolinguistiko berriei erantzuteko egokitzen da, eta bere izaera aldatu egiten da.

Eleaniztasunaren eredu dinamikoa proposatzen dute (*Dynamic Multilingual Model*). Haien aburuz, kompetentzia eleaniztuna dinamikoa da; hau da, hizkuntza-kompetentzia aldakorra da, elkarreraginean dauden hizkuntza-azpisisitemen egokitzapenak gertatzen baitira hiztunaren komunikazio-beharrei erantzunez.

Multilingual proficiency is, therefore, to be considered as consisting of dynamically interacting linguistic subsystems which themselves do not necessarily represent any kind of constant but subject to variation. (Herdina & Jessner 2002; 75)

Eleaniztasunaren eredu dinamikoa eleaniztasunaren izaera eta aldakortasunaren fenomeno azaltzeko proposatu da. Hizkuntzak erabiliak diren gizarte-testuinguruetara egokitzen dira, eta denboran aldatu egiten dira. Maila indibidualean aldaketa kronologikoa edo diakronikoa gerta daiteke, komunikazio-beharren arabera. Hiztunak, beraz, komunikazio-beharrei egokituz, hainbat hizkuntza-sistemaren jabekuntza transizionala du denboran zehar, eta horren ondorioak, elebakartasuna, elebitasuna, hirueletasuna eta abar ... izango dira.

Hizkuntza-garapenaren prozesu dinamiko horren bidez, errepertorio eleaniztunean trebezia berriak sortzen dira, eta guztiak kompetentzia metalinguistikoa aberastera etorriko dira. Izan ere, kompetentzia metalinguistikoa giltzarria da eredu honetan. Eleaniztunen trebezia metalinguistikoak elebakarrenak baino sendagoak dira, eta horietatik desberdinak; dauden hizkuntza-sistemek garatzen ari direnengan eragiten dute, eta horrela metasistema bat garatzen da, hizkuntza berrien jabekuntza erraztuko duena.

In the DMM, metalinguistic knowledge and awareness of that knowledge have been detected as crucial factors contributing to the catalytic effects that bilingualism can show on third language (L3) learning. (Jessner, 2008 op.cit.; 270)

Eleaniztunaren trebezia espezifikoen artean, hizkuntzazko eta ez-hizkuntzazko trebeziak daude, hizkuntzak ikasteko, kudeatzeko eta mantentzeko bailatzen direnak.

Bestalde, hizkuntza-sistema baten edo gehiagoren jabekuntzan, parametro psikolinguistikoak ere -subjektiboak eta aldakorrek direnak- kontuan hartu behar dira. Ezaugarri indibidualek garrantzi handia dute aipaturiko proposamen teorikoan: jarrerak, motibazioak, gaitasunak edo antsietateak eragin handia eduki dezakete hizkuntza-jabekuntzaren prozesuan.

Orokorrean, beraz, eredu dinamikoa hiztunari begira garatutako teoria da, pertsonaren baitako baldintza askotarikoak eta aldakorrek kontuan hartzen dituen:

-Jessner, U. (2008): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In *The Modern Language Journal*, 92,ii 207-283 or.

The idea of speaker-oriented linguistic theory rather than systems-oriented linguistics, for example, propounded by linguistic structuralism- provides a new theoretical framework in which the problems of language acquisition can be viewed from a new and theoretically consistent angle (Herdina & Hessner, 2002:33)

2.2.2.4. Hezkuntzari begira, ondorioak

Ikusitako eredu guztietan jasotzen den hiztunari eta hizkuntza-erabilerari begirako orientazioak ondorio kurrikular zuzenak ditu hizkuntzaren irakaskuntzarako. Europako Hizkuntzen Erreferentzia Markoaren oinarrietan zera dio:

Ikuspegi horretatik, hizkuntza-hezkuntzaren helburua erabat aldatzen da. Helburua ez da elkarrekin zerikusirik ez duten bizpahiru hizkuntza ikastea, jatorrizko hiztunen ereduari jarraituz. Aitzitik, helburua oinarrizko hizkuntza-errepertorio bat sortzea da, bertan hizkuntza-gaitasun guztiak agertuko direlarik. (Europako Kontseilua, 2005, 24.or.)¹⁴

Bada, hizkuntzen curriculum eleaniztunak testuinguru soziolinguistiko jakin bateko hiztunek beharrezko dituzten hizkuntza guztiak era uztartuan kontuan hartu beharko litzuke, eleaniztunen hizkuntza-metasistema berezia kontuan hartuz eta hizkuntzen arteko elkarreragina baliatuz eta elikatuz. *Hizkuntzen curriculum bateratuak* (Elorza, Aldasoro & Goiri (2005), Elorza & Muñoa (2008), Guash (2008), besteak beste)¹⁵ ahalbidetuko luke hizkuntza guztien ikaskuntza-irakaskuntza osagarritasunez garatzea. Hizkuntza Curriculumaren garapen bateratua honako puntuetan laburbi daiteke:

- Hizkuntzen kontzeptzio eta ikuspegi psiko-pedagogiko komuna.
- Oinarrizko marko metodologiko komuna. Marko malgua, hizkuntzen ezaugarrien arabera beharrezko estrategia didaktikoak bakoitzari egokitzuz osatzen dena.
- Eleaniztasun-ikuspegitik, hizkuntza-mailetako helburuak (orokorrak, bukaerakoak, didaktikoak) era integratuan definituta.
- Hizkuntzekiko ezarri diren helburuei erantzuteko, eta bakoitzaren ezaugarri soziolinguistikoen arabera, hizkuntzen trataera orokorraren plangintza integratua, hizkuntza bakoitzarekin noiz hasi, bakoitzari zenbat ordu eskaini eta bakoitza zertarako erabiliko den zehaztuz.

¹⁴ Europako Kontseilua, HABE (2005): *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. (euskarazko edizioa) Gasteiz, HABE-HUIS

¹⁵ Elorza, I., Aldasoro, M. Goiri, N. (2005): *Hizkuntzak eta Literatura Arloa*. In Garagorri, X. Zabala, A. Goñi, J.M. (eds): *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculuma. Oinarrizko txostena*. Donostia: EHIK, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, Kristau Eskola, Sortzen-Ikasbatuaz.

- Elorza, I., Muñoa, I. (2008): Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning. The case of the ikastolas. n *Language, Culture and Curriculum*, 21, 85-101 or.

- Guash, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. In *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 47, 20-32 or. Barcelona: Graó

- Ikaskuntza-edukien marko bateratua, hizkuntzen arteko osagarritasuna eta elkarreragina bultzatuko duena.

Beste ikuspegi interesgarri bat Olshain & Nissim-Amitairen (2004)¹⁶ *adjusted curriculumaren* proposamenean jasotakoa da. Horiek, Israelgo egoera eleaniztun konplexuari erantzuteko bide gisa, ikasleen beharrei egokitutako curriculum-diseinu malgua proposatzen dute. Testuinguru eleaniztunetan hizkuntza guztietan konpetentzia-maila bera erdiestea ezinezkotzat joz, eskolako hizkuntza bakoitzarentzat gutxieneko maila definitzea litzateke *curriculum egokituaren* lehen pausoa. Mailak eskolaren testuinguruan hizkuntza bakoitzaren erabilera-esparruen eta funtzioen arabera erabakiko lirateke; batzuk maila gorenean garatu beharrekoak lirateke, beste batzuk, aldiz, atalase maila batean gelditu daitezke. Curriculum, gainera, eleaniztasunaren aldeko eta kulturantzatasunaren aldeko jarrera baikorrak bultzatzera eta ikasle eleaniztun autonomoa lortzera bideratuta legoke:

Multilingual speakers should be able to make informed decisions about investing future effort in language knowledge and language skills of one or all of the languages they know, in order to promote their aspirations and choices in life. (...) A person who is meta-plurilingually aware, will be able to make the proper decisions. (Olshain & Nissim-Amitairen (2004: 59)

Laburbilduma

Laburbilduz, ikusitako ikuspegi teoriko horietan, hiztun eleaniztunaren komunikazio-kompetentzia bereizgarria azpimarratzen da. Kompetentzia horrek, bere hizkuntzak modu askotarikoetan elkarreraginean jartzeko aukera ematen dio eleaniztunari. Eleaniztunen hizkuntza-kompetentzia garatu eta aldatu egingo da bizi diren testuinguruaren baldintza sozio-kulturalen ondorioz, eta honakoaren menpe egongo da guztiz gain: haien eguneroko bizitzan hizkuntza bakoitzak zer funtzio dituen eta zer erabilera-eremu betetzen dituen. planteamendu horrek ondorio zuzenak ditu komunikazioaren hezkuntzan. Ikuspegi horren arabera, hezkuntza eleaniztunaren helburua ez da hizkuntza guztietan hiztun natiboaren mailara hurbiltzea, baizik eta ikaslearen momentuko edo etorkizuneko bizitzako egoeretan sorturiko hizkuntza-beharrei erantzungo dion hizkuntza- errepertorioa ziurtatzea eta, aldi berean, hiztun konpetenteak sortzea; hau da, testuinguru sozial askotarikoetan sorturiko egoerei dagokien hizkuntzan era eraginkorrean erantzuteko gai diren pertsonak. Helburu horrek hizkuntzen elkarreragina baliatu eta bultzatuko duen hizkuntzen curriculum

¹⁶ Olshain, E., Nissim-Amitai, F. (2004): Curriculum decision-making in a multilingual context. In *International Journal of Multilingualism*, 1:1 2004. 53-64 or.

bateratua eskatuko luke, bai eta ikasleen komunikazio-beharrei begira egokitutako curriculum malgua ere.

2.3. HEZKUNTZA ELEANIZTUNAREN DEFINIZIOA, DIMENTSIOAK ETA KUDEAKETA-MARKOA

Gaur egun eleaniztasuna eta hezkuntza eleaniztuna hizpide dira hezkuntza-munduko esparru askotarikoetan, eta baita gizarte maila orokorrean ere.

Kontzeptuok adiera oso desberdinak hartzen dituztenez, ikerketa-lan honetan zer esanahi ematen zaien zehaztea komeni da. Atal honetan, hezkuntza eleaniztunaren oinarrizko kokapena egingo da. Hasteko, haren definizioa emango da; ondoren, hezkuntza eleaniztunaren eredu askotarikoak barne hartzen dituen hezkuntza eleaniztunaren tipologia-eredu bat hautatuko da, eta bere dimentsioak azalduko. Azkenik, hizkuntza gutxitua ardatz duen eskola eleaniztunaren ezaugarri bereziak kontuan hartuz, dimentsio horiek kudeatzen dituen Eskolaren Hizkuntza Proiektuaren markoa azalduko da.

2.3.1. Hezkuntza eleaniztunaren definizioa

Hizkuntza bat baino gehiago irakasteagatik soilik eskola elebidunaz/eleaniztunaz hitz egiten da sarritan, baina halako eskola ez da, besterik gabe, elebiduna/eleaniztuna; bereizketa egitea beharrezkoa da. Atzerriko hizkuntzak (bat baino gehiago) arlo gisa irakasteak tradizio handia du eskola-sisteman, oro har, baina, halere, eskola elebakartzat jo genezake irakaskuntza mota hori; izan ere, eskola-bizitza, orokorrean, hizkuntza bakarrean gertatzen da.

Eskola elebidun/eleaniztunaren bereizgarria hauxe litzateke: hizkuntza bat baino gehiago erabiltzea ikaskuntza-hizkuntza gisa; hau da, eskola-bizitzan arlo askotarikoen irakaskuntza-ikaskuntza prozesua hizkuntza bat baino gehiagoren artean partekatzea. Beraz, eskola eleaniztunaren ohiko definiziotzat honako hau har daiteke: *“Irakaskuntza-hizkuntza gisa bi hizkuntza edo gehiago erabiltzen dituen eskola”*. (Skutnabb-Kangas & McCarty 2007)¹⁷

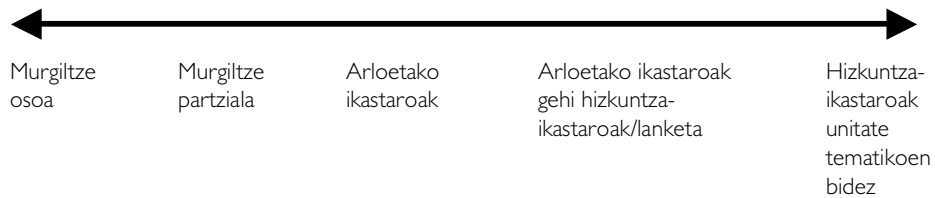
Alabaina, eskola elebidun/eleaniztunaren ohiko definizio hori zalantzan dago gaur egun. Beste hizkuntzak (atzerrikoak zein bertakoak) arlo gisa irakasten dituen eskola elebakarraren eta hizkuntza bat baino gehiago ikaskuntza-hizkuntza gisa baliatzen dituen

¹⁷ Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T.L: (2007): Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological and empirical foundations. In Cummins, J., Hornberger N.H: (koor) *Encyclopedia of Language and Education* Vol5, 3-17 or. New York: Springer

eskola elebidun/eleaniztunaren arteko muga gero eta irazkorragoa da. Hizkuntzen irakaskuntzaren metodologia-ildo berrietan, hizkuntza-lanaren abiapuntu gisa honakoak hartzen dira: gelako testuinguru soziala eta bertan naturalak diren komunikazio-ekintzak, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuari loturikoak, alegia. Hala, eskola-edukiak eta hizkuntza-lana uztartzen dituzten irakaskuntza-ereduak ugaritzen ari dira, intentsitate desberdinekoak izan daitezkeenak.

Meti (1994)¹⁸ jarraituz, *Content and Language Integration* (edukien eta hizkuntzen uztarketa) ikuspegiaren barruan *continuum* bat osatzen duten irakaskuntza motak bilduko genituzke. *Continuum*aren mutur batean, ikaste-arloak irakasteko hizkuntza bat baino gehiago erabiltzen dituen murgiltze-ereduko eskola elebidun/eleaniztuna izango genuke. Beste muturrean, beste hizkuntzak arlo gisa irakasteko eskola-arloetako edukiak baliatzen dituen *content-based language learning* metodologia izango genuke, eskola “elebakarrak” ere balia dezakeena. Bi muturren artean intentsitate desberdinak dituzten ereduak ditugu, baina guztietan, maila batean edo bestean, eduki akademikoak ikasteko tresna gisa erabiltzen dira hizkuntzak. 17. grafikoan irudikatzen da aipatu *continuum*ua.

17. grafikoa: Edukien eta hizkuntzen uztarketaren *continuum*ua (Met, 1994).



Agerikoa denez, *continuum* horretan eskola elebakarra eta eleaniztuna ohiko definizioaren arabera bereiztea ez da erraza. Izan ere, bi hizkuntza baino gehiago baliatzen dituen eskolaren kasuan, hizkuntza bakoitzari eman beharreko espazioaren eta funtzioen banaketak *continuum* horren barruan mugitu beharra du.

Ikastolen kasua egoera horren adierazgarria litzateke. Ikastolak “murgiltze osoa” muturrean kokatuko genituzke: euskara eskolako komunikazio- eta ikaskuntza-tresna nagusia da, eta gaztelania eta ingelesa (bai eta frantsesa ere) gehienbat ikasgai mailara mugatzen badira ere, hizkuntza horien lanketarako proposamenak edukien bidezko irakaskuntzan kokatzen dira. Hau da, hizkuntza arloei dagozkien orduetan, curriculum orokorraren osagarri diren beste arloetako edukiak lantzen dira, hizkuntza-lanaren

¹⁸ Met, M. (1994): Teaching content through a second language. In Genesse, F. (koor): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press. 159-182 or.

oinarri gisa. Lehen Hezkuntzako gaztelaniaren kasuan, adibidez, LHko proiektu kurrikularra globalizatu¹⁹ izanik, gaztelania arloak eduki globalizatuen parte baten ardura zuzena du. Hartara, gaztelaniaz landuko dira Ingurunearen Ezagutza edo Arte-Hezkuntza ikasgaietako hainbat eduki. Ingelesaren kasuan ere, proiektu globalizatuaren ataltxo batzuk hizkuntza horretan lantzen dira, eta, era berean, DBHko ingelesa arloari dagozkion orduetan hainbat arlotako curriculum-edukien hautaketa eginez, unitate tematikoak garatzen dira (Frantsesa arloan ere, egoera bera litzateke). Planteamendu hori azken muturrera eramango da, eta arlo oso bat (Gizarte Zientziak) ingelesez irakastera iritsiko da DBHko azken zikloan²⁰.

Ikastola-sarearekin gertatzen den antzera, Euskal Herriko eskola-sistema orokorraren D ereduko eskola asko aipatu *continuum*aren parametrotan kokatzen dira (neurri batean edo bestean), eta hartara, eskolan irakasten diren arloak eskola-hizkuntza guztien artean banatzen ez badira ere, Cenozek²¹ eskola eleaniztunak izan daitezkeela defendatzen du:

The weak position of Basque in society, the study of Spanish as a subject, and the aim of acquiring full proficiency in both languages are strong reasons to consider that even when Basque is the only language of instruction, Basque-medium education can be regarded as bilingual education. When English is added as an additional language of instruction we can refer to multilingual education. (2009, 31)

Ondorioz, egoera konplexu horri erantzun ahal izateko, hezkuntza eleaniztunarentzat aurrez erabilitako definizioa baztertuz, honakoa proposatzen du:

Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy. (Cenoz, 2009,32)

Definizio horrek, ikusi den bezala, ohikoak baino hobeto jasotzen ditu ikerlan honetan aztertzen ari den hezkuntza-ereduaren ezaugarriak. Hortaz, lan honetan hezkuntza eleaniztuna hizpide hartzen denean, definizio horren parametrotan ulertu behar da.

2.3.2. Hezkuntza eleaniztunaren dimentsioak

Hiru hizkuntza (edo gehiago) barne hartzen dituen hezkuntzaren aniztasuna eta konplexutasuna handiak dira.

¹⁹Ikus Txanela Proiektuko ikasmaterialak. Saenz, M. et al. : Txanela Proiektua. Ikastolen Elkarte-ELKAR

²⁰ Ikus hurrengo kapituluan *Eleanitz* ikasmaterialen ezaugarriak (3.2.2.1.puntua).

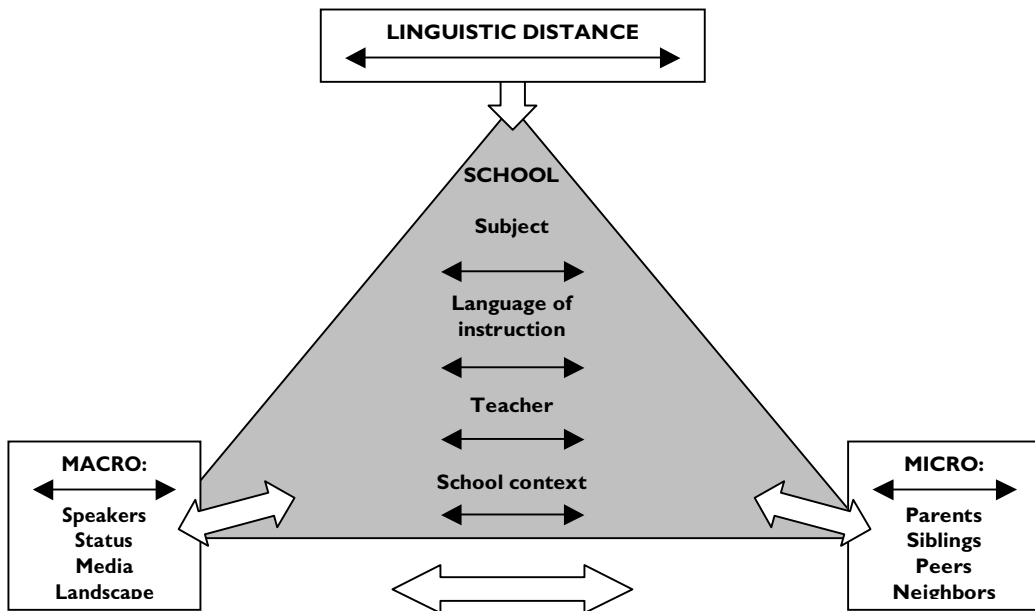
²¹ Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters

Trilingual education presents great complexity and diversity because it is affected by a large number of individual and contextual factors and it combines the acquisition of several languages that present different characteristics at the linguistic and sociolinguistic levels. (Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U., 2001-8) ;

Konplexutasun horren adibide litzateke testuinguruaren kapituluan aurkeztutako Ytsmaren (2001) eskola eleaniztunen tipologia²², non 46 eskola mota bereizten diren. Halako aniztasuna behar bezala harrapatu ahal izateko, Cenozek (2009 op.cit) beste ikuspegi bat hartzea proposatzen du, eta hezkuntza eleaniztunaren dimentsioak ez modu itxian, baizik eta *continuum* gisa planteatzen ditu. Hartara, identifikatutako hezkuntza-dimentsio bakoitzean *continuum* bat gerta daiteke, eskola baten izaera “elebakarragoa” edo “eleaniztunagoa” egingo duena. Horrela, eredu horrek, eskola mota askotarikoen tipologia egiteko aukera emango luke, eskola eleaniztunaren dibertsitateari egokiro erantzuten zaiolarik.

18. grafikoan irudikatzen da Cenozek proposatutako eredua: *The Continua of Multilingual Education*:

18. grafikoa: Hezkuntza eleaniztunaren ‘continuum’ak (Cenoz, 2009; 35).



²² Ikus, 1.3.2.puntua.

Eleaniztasunaren berariazko izaerari erantzun nahian, hiru aldagai mota hartzen ditu kontuan ereduak: eskola-testuinguruaren berezko hezkuntza-aldagaiak, aldagai linguistikoak eta soziolinguistikoak.

- **Hezkuntza-aldagaiak** lau dira: arloa, irakaskuntza-hizkuntza, irakaslea eta eskola-ingurua. *Arloa (subject)* aldagaiak Hizkuntzak arloari erreferentzia egiten dio. Arlo horretan, eleaniztasunaren *continuum*ak hiru ezaugarritan ikusiko dira: (1) Zenbat hizkuntza irakasten diren. (2) Hizkuntza horien curriculum eta programazioen bateratze maila (3) Irakaskuntzaren intentsitatea eta sarrera-adina.

Irakaskuntza-hizkuntza (language of instruction) aldagaiak bi ezaugarri egiten die erreferentzia (1) Hizkuntza bat baino gehiago arloen irakaskuntza-tresna gisa erabiltzea. (2) Horien curriculum eta programazioen bateratze-maila.

Irakasleak (teachers) irakasle-prestakuntzarekin zerikusia duten bi ezaugarri biltzen ditu: (1) Hizkuntza bakoitzeko konpetentzia-maila. (2) Hezkuntza eleaniztunerako berezko prestakuntza.

Eskola-ingurua (School context) aldagaiak eskola-bizitzaren komunikazioan hizkuntza bakoitzaren erabilera jasotzen du.

- **Aldagai linguistikoak:** Hauen kasuan, baliatzen diren hizkuntzen arteko distantziak dira aztertzen direnak (jatorrizko distantziak edo ukipenezkoak). Horrek eragin garrantzikoa izan dezake ikasketa-prozesua bideratzeko momentuan, zailtasun-mailak baldintza baititzake eta, horrekin, metodologia-hautuak edo hizkuntza bakoitzari eman beharreko ordu kopuruak.
- **Aldagai soziolinguistikoak** garrantzi berezikoak dira eskola eleaniztunean, oro har, eta are gehiago Euskal Herrikoak bezala, hizkuntza gutxitua barne hartzen duen eskolaren kasuan.

Multilingual education is the result of the interaction of the school with the sociolinguistic context in which it is located. (Cenoz, 2009, 38)

Macro mailak, hezkuntza eleaniztunean baliatzen diren hizkuntzen bizitasun orokorra jasotzen du. Honako hauek lirateke horren ezaugarriak: hiztun kopuruak, hizkuntzen estatus nazionala edo nazioartekoa, edo hizkuntzen erabilera komunikabideetan eta paisaia linguistikoan. Macro mailak, besteak beste, eskolak hizkuntza bakoitzari eman beharreko espazioa baldintza dezake: bizitasun handiko hizkuntza nagusiek gutxiago beharko dute, hizkuntza gutxituek edo gizarte-maila orokorrean lekuri ez duten ikasleen jatorrizko hizkuntzek, aldiz, gehiago.

Micro mailak ikaslearen gertuko sare sozialak biltzen ditu, hala nola, familia, lagunak, bizilagunak eta gertuko komunitatea. Horietan baliatzen den hizkuntza

kopuruaren arabera, testuingurua elebakarragoa edo eta eleaniztunagoa izango da.

Hiru aldagai horien elkarreagin dinamikoa izango litzateke hezkuntza eleaniztunaren ezaugarri nagusia. Horren arabera, hezkuntza eleaniztunean mota askotarikoak deskriba eta erka daitezke, bai maila orokorragoan, bai eta testuinguru jakin bateko eskoletan dauden praktikak ere.

2.3.3. Hezkuntza eleaniztunaren kudeaketa-markoa: Eskolaren Hizkuntza Proiektua.

Eredu honetan aipatu dimentsio horiek guztiek eragiten dute eskola eleaniztunaren tipologia finkatzerakoan, eta guztiak dira kontuan hartu beharrekoak eskola baten antolaketa eta plangintzetan ere. Hizkuntza gutxitu bat barne duen hezkuntza eleaniztunaren kasuan, Fishmanen (2001)²³ formulazioan RLS (*Reversing Language Shift*) eskolak liratekeenak, bereizgarri garrantzizkoa sortzen da: testuinguru soziolinguistikoak hartzen duen pisu handiagoa, hain zuzen ere. Hau da, halakoetan, hezkuntzaren esparrua ez da gela barruko irakaskuntza-ikaskuntza prozesura mugatzen, baizik eta hezkuntza-komunitate osoaren elkarreagina lantzen da eta, oso era berezian, eskola kokatuta dagoen gizarte-testuinguruan eragiteko bidea egiten da.

The RLS school must keep reality firmly in mind. Schools tend to be compartmentalising institutions ... it is very easy for them to become sheltered workshops, a world apart and unto themselves. When that happens, they effectively cease to contribute to the RLS process. (Fishman, 2001, 471)

Eskolaren ikuspegi zabal hori gauzatu eta kudeatzeko, azken urte hauetan marko integral baten beharra defendatu izan da: Eskolaren Hizkuntza Proiektua (Arenas eta Areny, 1997; Miret eta Ruiz Bikandi, 1997; Servei d'ensenyament Català, 1999; Osa eta Elorza, 2003; Elorza eta Muñoz, 2008; Pascual, 2006);²⁴

²³ Fishman, J. (ed.) (2001): *Can threatened languages be saved?* Clevedon, Multilingual Matters.

²⁴ Arenas, J. eta Areny, M. (1997), "Ikastetxeko hizkuntz proiektua", in BAT Soziolinguistika Aldizkaria, 24. alea, 29-46. Donostia.

-Miret, I. eta Ruiz Bikandi, U. (1997), "El proyecto lingüístico de centro". Textos 13. alea, GRAÓ, Barcelona.

-Pascual, V.(2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana, Valencia.

- Servei d'Ensenyament del Català (1999), "Projecte lingüístic de centre. Aproximació teòrica". Generalitat, Barcelona.

-Osa, E., Elorza, I., (2002): Hizkuntz Proiektua definitzen. In IX *Jardunaldi Pedagogikoak*. Euskararen erabilera. Zamudio, EHIK.

Halako markoen erakusle gisa, Ikastolen Elkartek garatutako "Ikastolen Hizkuntza Proiektuaren"²⁵ adibidea azalduko da hemen. Ikastolen Hizkuntza Proiektuak hizkuntza gutxituan ardaztutako eleaniztasun-eredua proposatzen du, eta hura garatu ahal izateko, ezaugarri soziolinguistiko jakin batzuk dituen gizarte-testuinguru batean uztartuta dagoen eskola- eta hezkuntza-komunitatearen ikuspegi integralaren alde egiten du, eta bat dator arestian azaldutako ereduaren oinarriekin.

Besteak beste, honako langai hauek finkatzen dira eskola baten eredu eleaniztuna garatzeko bidean:

- Egoera soziolinguistikoa eta hizkuntzekiko helburuak kontuan hartuz, eskolako hizkuntza guztien plangintza eraginkorra egin behar da. Horretarako, eskolaren barruan hizkuntza bakoitzak duen funtzioa eta hartzen dituen eremuak definitu behar dira, bai eskolaren barne- eta kanpo-komunikazioan, bai eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan ere. Ondorioz, bakoitzari eskainiko zaion denbora eta irakaste-bideak zehaztu beharko dira, eta horien ikaskuntza-irakaskuntzaren lanketa bateratua eta koherentea ziurtatuko da.
- Eskolaren barruko komunikazio-egoera askotarikoak identifikatuz (eremu pedagogikoan eta instituzionalean), horien ezaugarriak aztertuz eta hezkuntza-komunitate osoaren partaidetza bilatuz, estrategia zehatzak definitu behar dira egoera horiek ustiatzeko.
- Harreman estuak eta eraginkorrak garatu behar dira eskolak inguruan duen gizartearekin, eta, horretarako, plangintza sistematiko eta koherenteak zehaztu behar dira.

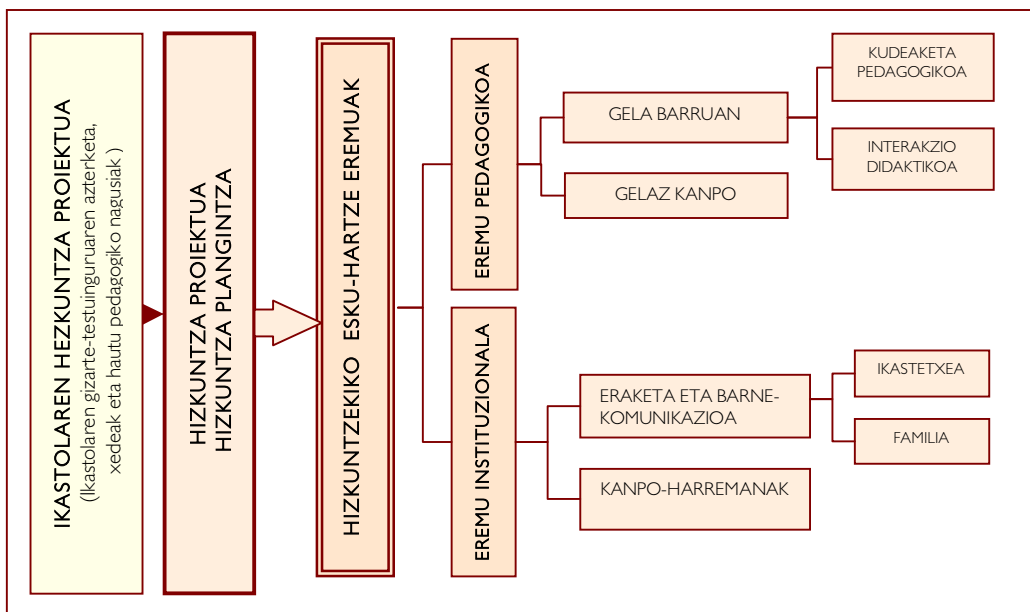
Hartara, Hizkuntza Proiektua horiei guztiei erantzuten dien lan-tresna integral gisa hartzen da, Ikastolaren komunikazio-testuinguru osoan eragingo duena (ikaskuntza-irakaskuntzan, eskola-komunitatearen harremanetan, eta Ikastola txertatuta dagoen gizarte hurbilarekiko harremanetan). Bestela esanda: ikastolan lantzen diren hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzari eta erabilerari dagozkien alderdi guztiak Hizkuntza Proiektuaren "aterkipean" biltzen dira, eta horrek ahalbidetuko du horien guztien trataerari uztardura eta koherentzia ematea.

Ikuspegi hori kontuan hartuz, agerikoa da Cenozek eskolaren testuinguru soziolinguistikoan kokatutako hainbat esparru, *micro* mailan jasotakoak batez ere, eskolaren zeregin-esparru zuzen gisa hartzen direla hemen. Hain zuzen ere, hizkuntza gutxituaren biziberritzea xede gisa duen eskolarentzat, esparru oso garrantzitsuak dira horiek, eragin zuzena baitute hizkuntza gutxituaren erabilera bermatzeko gizarte-

-Elorza, I., Muñoa, I. (2008): Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning. The case of the ikastolas. In *Language, Culture and Curriculum*, 21, 85-101.

²⁵ EHIK(2009): *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. EHIK, Zamudio.

20. grafikoa: Eskolaren hizkuntzekiko esku-hartze eremuak.



Irudian ikus daitekeen bezala, bi eremu nagusitan sailkatzen dira esku-hartze eremu horiek:

- **Eremu pedagogikoa:** Atal horren barruan, hizkuntzaren garapenean eragina duten irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuez gain, xede pedagogikoak dituzten eskolaz kanpoko jarduerak ere biltzen dira.

Gela barruko eremuak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak jasotzen ditu, eta bi azpi-eremu biltzen ditu bere barruan. Alde batetik, kudeaketa pedagogikoaren atala, hizkuntzen curriculum bateratua helburu duten erabakiak eta gainerako arloetako hizkuntza-beharrei erantzuten dietenak biltzen dituena. Beste aldetik, arlo guztiak biltzen dituen interakzio didaktikoaren esparruari ere begiratuko dio eremu honek; gela barruko harreman-sareen hizkuntza-kalitatea bermatzea eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan bideratutako komunikazioa ahalik eta aberatsena eta eraginkorrena egitea du helburu esparru horrek. Horrekin batera, lan-ildo horiek aurrera eramateko irakasleen beharrezko prestakuntza eta baliabideak jasotzen dira hemen; hala nola, hizkuntzaren hobekuntza, metodologia eta didaktika, eta hizkuntzekiko jarrerak.

Gelaz kanpoko eremuak irakasleekin, hezitzaileekin eta begiraleekin bideratzen den gelaz kanpoko jarduna du helduleku. Ikastolaren egoera soziolinguistikoa kontuan hartuz, eta hizkuntza bakoitzean ezarritako azken helburuen arabera beste hizkuntza batzuk erabil badaitezke ere, eremu hori hizkuntza gutxituaren,

euskararen, sustapenera begira legoke bereziki. Ereku horretan, ikaslearen bizitzaren esparru ez-formaletan eragin nahi da, eta bitartekoak jarri nahi dira esparru horietan ohiko komunikazio-hizkuntza euskara -kalitatezko euskara- izan dadin. Hortaz, gelaz kanpoko egoeretan bideratutako komunikazioaren kalitatea aztertuko da, hura aberasteko metodologia eta estrategiak landuko dira, eta horiek aurrera eramateko beharrezko hezitzaile-begiraleen prestakuntza eta baliabideak zehaztuko dira.

- **Ereku instituzionala:** Ikastolako hizkuntza-politikari dagokiona da. Atal honen barruan aurkezten diren alderdiak ikastolaren eraketarekin eta gizarte-harremanekin lotuta daude, eta ikastolan eta ikastolatik kanpo hizkuntza gutxituaren erabilera sustatzeko eta babesteko helburua dute. Bi azpi-eremu biltzen ditu honek ere: eraketa eta barne-komunikazioa, eta kanpo-harremanak.

Eraketa eta barne-komunikazioaren atalean, ikastolaren testuingurua ahalik eta euskaldunena egiteko beharrezkoa den hizkuntza-kudeaketari dagozkion erabaki nagusiak biltzen dira. Hartara, hizkuntza-paisaia zaintzeko irizpideak ezarri eta horien jarraipena ziurtatzeaz gain, estrategiak zehaztuko dira eremu horri dagokion hezkuntza-komunitatearen harreman-sareetan euskararen erabilera eragozten duten etenak identifikatzeko eta gainditzeko. Harreman-sare horiek bitan banatu dira, ikastetxea eta familia, bakoitzean berariaz eragin ahal izateko.

Kanpo-harremanen atalean, azkenik, jasotzen dira ikastolak, euskara sustatzeko, inguruko gizartearekin elkarlanean sortu beharreko loturak eta bultzatu beharreko konpromisoak.

Hartara, marko honek hezkuntza eleaniztunaren dimentsio askotarikoak hartzen ditu barnean, eta gauzatze praktikora ekartzen ditu, eskolaren kudeaketa eta antolaketa pedagogiko eta instituzionalean hizkuntzei begirako plangintzak landu ahal izateko bidea emanez.

Laburbilduma

Laburbilduz, hezkuntza eleaniztunaren kontzepzio zabala hartuko da lan honetan, hizkuntza batean baino gehiagotan irakaskuntza bideratzen duen eskola barne hartzen duena, baina baita hizkuntza bat baino gehiago irakasten dituen eskola ere, baldin eta eleaniztasuna helburu gisa hartzen badu. Hori litzateke, hain zuzen ere, ikerketa-lan honen aztergai diren ikastolen kasua.

Hezkuntza eleaniztunaren aniztasuna eta konplexutasuna handiak dira, eta horiei erantzun ahal izateko, hezkuntza eleaniztunaren dimentsioak *continuum*ak bezala hartzen dira. Dimentsio horiek hezkuntzazkoak, linguistikoak eta soziolinguistikoak dira, eta

horien arteko elkarreragin dinamikoak sortuko luke eskola eleaniztunen tipologia askotarikoa.

Eskola eleaniztunaren kudeaketarako eta antolaketarako, dimentsio horiek guztiak era holistikoa hartu behar dira, eta marko integral baten barruan trataera uztartua eman behar zaie. Eskolaren Hizkuntza Proiektua litzateke marko hori, eskola barruko hizkuntzekiko esku-hartze eremu askotarikoetan eragin ahal izateko plangintza zehatzak egiteko bidea irekiko duena.

2.4. HEZKUNTZA ELEANIZTUNAREN ALDAGAIK ETA IKERKETAREN ONDORIO NAGUSIAK.

Sarreran azaldutakoa gogora ekarriz, esan behar da atal honetan garatuko den azterketa mugatua dela, ezinbestean. Atala hasteko, hezkuntza eleaniztunearan eragina duten aldagai askotarikoei gainbegiratu orokorra emango zaie. Ondoren, aldagai horien arteko batzuk banan-banan harturik, sakonago aztertuko dira; honako hauek, hain zuzen ere: sarrera-adina, hizkuntzen arteko elkarreragina eta H3ren eragina garapen kognitiboan eta akademikoan.

2.4.1. Hezkuntza eleaniztunaren aldagaiak²⁷

Hezkuntza eleaniztuna konplexutasun handiko fenomeno da, aldagai ugariaren baitan dagoena:

Trilingual education presents great complexity and diversity because it is affected by a large number of individual and contextual factors and it combines the acquisition of several languages that present different characteristics at the linguistic and sociolinguistic levels. (...) The planning of trilingual education must necessarily be informed by the results of research studies on the sociolinguistic, psycholinguistic, linguistic and educational aspects of third language acquisition and trilingualism. (Cenoz et al. (2001) op.ci.t, 8 or.)

Aldagai horietako asko 2Hren jabekuntzan eta hezkuntza elebidunean eragiten dutenak dira, eta horietako batzuk eragin handiagoa dute eleaniztasunaren kasuan. Luqueren (2004) sailkapenari jarraituz, bigarren/hirugarren hizkuntzen jabekuntzan eta hezkuntza-prozesuetan eragiten duten aldagai askotarikoen zerrenda bat eskainiko da jarraian, eta, ondoren, horietako batzuei helduko zaie.

²⁷ Atal honen erreferentzia bibliografikoak oin-ohar gisa jasotzeko ugariegiak direnez, Bibliografia orokorrean jaso dira.

Hizkuntzen jabekuntzan eragina duten faktoreak bi talde nagusitan bereizten ditugu: (1) Aldagai psiko-sozio-linguistikoak; horiek ere, aldi berean, bi multzotan banatzen dira: (1.1) aldagai indibidualak, (1.2) testuinguruko aldagaiak; (2) Aldagai psiko-linguistiko-pedagogikoak.

2.4.1.1. Aldagai psiko-sozio-linguistikoak

Horien artean, bi talde bereizten dira:

- **Aldagai indibidualak:** kognitiboak batetik: gaitasuna, nortasuna, estilo kognitiboa, ikaskuntza-estrategiak, eta abar; bestetik, hautemate eta sinesteak (bitalitate etnolinguistiko subjektiboa), jarrerak, motibazioak, eta abar; azkenik, biologikoak daude, adina eta sexua.
- **Testuinguruko aldagaiak:** sozio-ekonomikoak, soziokulturalak, ikaskuntzaren egoera, gurasoen faktore psikosozial eta soziolinguistikoak, gurasoek edo familia hurbilak 2Hren hitzunean dituzten erlazio komunikatiboak eta H2ren erabilera eta garrantzia, eta abar.

2.4.1.1.1. Aldagai indibidualak

Bigarren hizkuntzaren jabekuntzan, aldagai indibidualak garrantzi handia dute, batik bat adin goiztiarretan.

- **Adimen orokorra:** testuinguru naturalean, 2Hren ikaskuntzaren eta adimenaren arteko erlazioa oso garrantzitsua ez dela pentsatzen bada ere, testuinguru formalean garrantzizkoa dela egiaztatu da, are gehiago H3ren jabekuntzan.
- **Gaitasun linguistikoa:** hizkuntza prozesatzeko gaitasuna eta material deskontestualizatua maneiatzeko gaitasunen konbinaketatzat hartuko da. Bi gaitasun horiek hizkuntzaren jabekuntza-ikaskuntza prozesuan era esanguratsuan eragiten dute.
- **Nortasuna:** neurtzeko eta definitzeko zaila den aldagaia da. Nortasunaren ezaugarrien artean, hauek dira 2Hren jabekuntza-ikaskuntzarako lagungarrienak: auto-estimua positiboa, kanporakoitasun orekatua, antsietate neurriduna, arriskuari aurre egiteko joera, enpatia (bereziki, adin goiztiarretan), anbiguotasunarekiko tolerantzia, eta abar. (Larsen-Freeman & Long, 1994).
- **Estilo kognitiboa** pertsona bakoitzak informazioa hautemateko, kodetzeko, antolatzeko eta gogoratzeko duen era da. Orokorrean, bi polaritateen arteko *continuum*ean agertzen dira estiloaren ezaugarriak: testuinguruaren askatasun/menpekotasuna, kategorizazio hedatua/mugatua,

naturaltasuna/burutasuna, entzumena/ikusmena, pentsaera analitiko/gestaltikoa. Hezkuntza-ereduak pertsonaren ikaskuntzarako estiloari zenbateraino erantzuten dion garrantzizkoa izan daiteke 2Hren ikaskuntzaren arrakastarako. (Larsen-Freeman & Long, 1994).

- **Ikaskuntzarako estrategiak.** Hezkuntza elebidunetan eta, batez ere, murgiltze-ereduetan, ikasleek, egoera linguistiko berrira egokitzearen, ikasleek estrategia komunikatiboen erreperitorio zabala erabiltzen dutela aurkitu dute ikerketa askok. Estrategia horien artean honakoak daude: hizketarako trebetasunak, gaitasun estrategikoa, interakziorako gaitasuna, estrategia komunikatibo-akademikoak, gaitasun pragmatikoa, eta abar (Lyster 1998; Comeau & Genesee 2001).
- **Jarrera.** 2Hren jabe-kuntza-ikaskuntzaren eta jarreraren arteko erlazio esanguratsuak sortzen zirela baieztatu zuten ikerlari lehenetarikoak Gardner eta Lambert (1972) izan ziren. 2Hrekiko, 2Hren erabilpenekiko, 2Hren hiztunekiko eta 2Hren kulturarekiko jarrerak hizkuntza horren gaitasunean eta errendimenduan garrantzi handikoak dira (Madariaga 1994a, 1994b). Murgiltze-ereduetan, bereziki, gurasoen jarrerak bere seme-alabenengan islatzen dira, eta 2Hren ikaskuntza-prozesuan eragiten dute. Horrez gain, ikaskideen jarrerak ere, prozesu horren arrakastan esanguratsuak direla baieztatu dute. (Brown 1983).

Jarrera aldagai aldakorra da, H2a ikasi ahala, hizkuntza eta hiztunekiko jarrerak aldatu egiten direlako (Baker 1992). Hori dela eta, hezkuntza elebidunaren helburu garrantzizko bat aipaturiko jarreraren bizkortzea izan ohi da.

- **Motibazioa.** Gardner eta Lambertek (1972) 2. hizkuntzaren jabe-kuntza-ikaskuntzaren eta motibazioen arteko erlazioa estatistikoki esanguratsua zela frogatu zuten. Bi mota nagusi aurkitu zituzten: *integratzailea*, talde etnolinguistikoarekin identifikatzeko grinari dagokiona, eta *instrumentala*, erabilgarritasunarekin loturikoa (ikaskuntzan aurreratzeko edo estatus sozialean hobetzeko, lana lortzeko, eta abar). Egile horien arabera, epe luzean, motibazio integratzailea hizkuntzaren jabe-kuntza-prozesuan lagungarriagoa izango da.

Richards-ek (1993), aldiz, motibazio integratzailea eta instrumentala, askotan aldi berean agertzen direnez, osagarritzat jotzen ditu. Hortaz, beste sailkapen bat proposatzen du: motibazio estrinsekua eta intrinsekua; lehena pertsonengandik kanpoko kontuekin erlazionatua dago (arrazoi integratzaileak, instrumentalak, komunikatiboak...); bigarrena, ordea, norberaren barruko kontuekin (barruko desirak, autoestimua, helburuen lorpena...).

Motibazioaren garrantziak literatura zabala bultzatu du, bai hezkuntzan, bai politika eta planifikazio linguistikoan (Ager 2001, Arratibel, Azurmendi & Garcia 2001, Intxausti 1998). Murgiltze-ereduen ikerkuntzan, gurasoen motibazioak

umeen arrakasta linguistikoan (2H) eragiten duela ikusi da (Vila 1983). Skehan-ek (1989) motibazioa atzera-elikatze prozesua zela aurkitu zuen. Ikasleen ingeleseko gaitasunak hobetzen ziren heinean, motibazio integratzailearen intentsitatea handiagotu egiten zela konturatu zen.

- **Identitatea**, bereziki, hizkuntzen ukipen-egoeretan ikertu da. Identitate etnolinguistikoa bi talde linguistikoren arteko erlazioen intentsitatearen eta nolakotasunaren arabera da. Orokorrean, harreman orekatuek identifikazio positiboak ekartzen dituzte; ondorioz, 2Hren jabekuntza-ikaskuntza prozesuarentzat ere positiboa izango da (Arratibel, Azurmendi & Garcia 2001; Azurmendi 1998; Azurmendi & Bourhis 1998; Giles, 1977; Ros, Cano & Huici 1994).
- **Bitalitate etnolinguistikoa**, hautemate subjektiboarekin eta usteekin erlazonaturiko beste aldagai bat da. Bitalitate etnolinguistiko objektiboak (BEL) edo soziologikoak, honako hiru dimentsio hauetan azaltzen du hizkuntzak duen garrantzia: demografikoa, estatusa edo prestigioa, eta instituzio-laguntza eta kontrola. BEL handia duen hizkuntza ikaskuntzarako erakargarriagoa izango da. Psikologia sozialetik hipotesi hori sakondu zen, eta Bitalitate Etnolinguistiko Subjektiboa (BELS) proposatu. Pertzepzioa eta uste exozentrikoak eta egozentrikoak eragile garrantzitsuagoak izango dira. Hipotesi hori Kanadan aplikatu zen (Allard & Landry 1986; Landry & Allard 1994), eta geroago beste testuinguru elebidunetan ere bai; esaterako, Espainiako Estatuan (Ros, Cano & Huici 1994), eta baita Euskal Herrian ere bai (Cenoz & Valencia 1992).
- **Sexua**. Aldagai honen ikerkuntzaren emaitzak oso heterogeneoak dira. Hori dela eta, neskak edo mutilak, orokorrean, H2ren jabekuntza-ikaskuntzarako hobeak direla ondorioztatzeko adostasun nahikorik ez dago. Gass eta Varonis-ek (1986) esaten dutenez, ez dago sexu baten nagusitasunik, sexu bakoitzeko berezitasun espezifikoak baizik.
- **Adina** aldagai polemikoa eta berezia da H2ren ikerkuntzan. Galdera errepikatuena honako hau da: gizakiaren garapenean 2H ikasteko etapa egokiagoak al daude? Ikerketa ugariren emaitzak oso desberdinak direnez, ez dago ondorio orokorrak ateratzeko adostasun handirik. Adina ondoren sakonago aztertuko den aldagaietako bat da.

Aldagai indibidualen artean, eleaniztasunari bereziki loturiko batzuk agertzen dira:

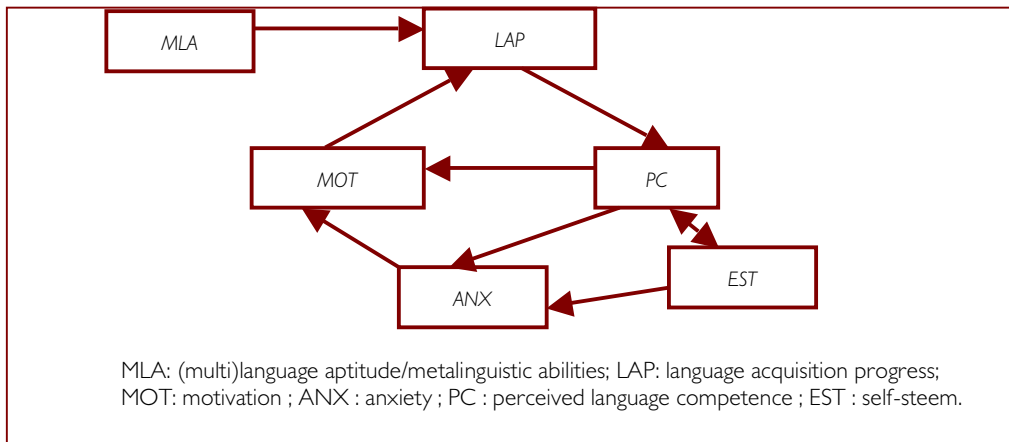
- **Elebiduntasuna**. Elebiduna izateak hirugarren hizkuntza ikasterakoan zenbaterainoko eragina duen, ikergai garrantzizkoa da hori eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren azterketan.

Hirugarren hizkuntzaren jabeak eta bigarren hizkuntzaren jabeak parekotasunak izanda ere, desberdintasunak ere badaude; 3Hren ikasleek esperientzia linguistiko gehiago dute; horrez gain, elebiduntasunak kognizioan duen eragin positiboa bi sistema linguistikotara zabaltzeko aukera dute (Herdina & Jessner 2002). Ezagutza metalinguistiko handiagoa garatzeko aukera dute, hortaz. Gainera, hirugarren hizkuntza ikasten ari direnek, aurreko hizkuntza-ikaskuntzaren esperientziak baliatuz, ikaskuntza-prozesuaren estrategia eraginkorragoak erabil ditzakete.

Gai hori sakonago aztertuko da ondoren, hizkuntzen arteko elkarreraginaren atalera iristerakoan.

- **Hainbat aldagai indibidualen harreman mota:** Herdina & Jessnerrek (2002) sistema eleaniztunaren garapenean aldagai indibidual batzuen eragina azpimarratzen dute (ikus 21. grafikoa):

21. grafikoa: Sistema eleaniztunean parte hartzen duten hainbat aldagai indibidual (Herdina & Jessner 2002:138)



Motibazioa esfortzu linguistiko orokorra zehazten duen aldagai nagusia da. Motibazioa handia baldin bada, sistema linguistiko horiek jabetzeko eta mantentzeko esfortzua ere handia izango da. **Autoestimua** ekintza komunikatiboan erabakigarria izan ohi da. Aldagai horrek lotura handia du **antsietatearen** kontrolarekin eta **hizkuntza-gaitasunaren pertzepzioarekin**. Irudiak erakusten duenez, aldagai horien elkarreragina ez da norabide bakarrekoa, norabide anitzekoa baizik. Lehenago esan dugunez, hizkuntza-sistema batzuekin harremanetan izateak trebetasun metalinguistikoetan eragin positiboa du. Eskolan ere, ezagutza metalinguistiko eta metakognitiboa lantzen dira; hizkuntza-ikaskuntzarako trebeziek eta estrategiek abantaila linguistiko eta akademikoak

ekar ditzakete, elkar-elikatze prozesua izanik.

2.4.1.1.2. Testuinguruko aldagaiak

Testuinguruko aldagaiak, soziolinguistikaren esparrukoak guztiz gain, garrantzi berezia hartzen dute eleaniztasunaren garapenean eta hezkuntza eleaniztasunaren egituraketan.

Orokorrean, bi testuinguru nagusi aipatu dira: informala edo naturala eta formala edo arautua. Informalean, familiako testuingurua eta familiaz kanpoko bereizten dira; formalean gehien aztertu dena hezkuntza-sistema izan da.

- **Familiako testuinguruan** aldagai neurtuenak maila sozio-ekonomikoa eta sozio-kulturala izan dira (Baker & Jones 1998). Familiari loturiko aldagai soziolinguistikoak ere guztiz garrantzitsuak dira: jatorri linguistikoa, hizkuntzen gaitasuna eta erabilpena, hizkuntzekiko jarrerak, usteak, motibazioak, identitatea... Beste aldetik, gurasoen eta familia hurbilaren nortasuna eta aspektu psikologikoak ere kontuan hartu beharko lirarteke.
- **Familiaz kanpoko testuinguruan** hauek dira aldagai analizatuak: hizkuntzaren estandarizazioa, hizkuntzen boterea (nagusia/menpekota); estatusa (prestigio handia/apala) eta ukipenean dauden hizkuntzen tamaina erlatiboa (gehiengoena/gutxiengoena) (Azurmendi 2000; Landry & Allard 1994; Mackey 1976). Bai eta egoera psikosozialaren prozesuak ere: BELS, migrazioak, hizkuntza-plangintza, hizkuntzen aldeko ekintza sozio-kulturalak, eta abar (Intxausti 1998).
- **Eskolako testuinguruan**, kanpoko eta barruko aldagaiak bereiz daitezke. Lehenengoak, eskolaz kanpoko interakzioak biltzen ditu: familia, hezkuntza-politika, gizartea eta kultura, besteak beste; bigarrenak, eskolako antolaketa, metodologia, ebaluazio-estiloa, eskola mota (publikoa, pribatua, ikastola) (Baker & Jones 1998; Etxebarria 1999; Eusko Jaurlaritza 2003; EUSTAT 1988-1998). Testuinguru horretan, irakasleen ezaugarriak oso erabakigarriak dira: gaitasun linguistikoa, prestakuntza pedagogikoa, ikasleekiko erlazioa (afektiboagoak) eta hizkuntzekiko jarrerak, motibazioa, identitatea, besteak beste. Hizkuntzen ikaskuntzaren egoera formalean, aipatutako aldagai horiek guztiek eragin garrantzizkoa dute.

2.4.1.2. Aldagai psiko-linguistiko-pedagogikoak

2Hren inguruko ikerketan, jabeakuntza- eta ikaskuntza-prozesuak bereizi ohi dira. Alde batetik, jabeakuntza, hizkuntzaren barneratze *naturala* eta subkontzientea da. Hau da, eraikuntza kreatiboaren eta estrategia linguistikoen aplikazioaren bitartez, jatorrizko

hizkuntza-sistemaren jabe egitea lortzen duen prozesua. Ikaskuntza, ordea, kontzienteagoa, hizkuntza-barneratze formalagoa, atzera-elikatzea, akatsen zuzenketa eta testuinguru linguistiko artifizialetan aurkeztutako arau esplizituak ezaugarri gisa dituen prozesua da. Krashen-en (1991) ustez, ezagutza linguistikoa bi prozesu horien emaitza da.

Ikaskuntzako prozesu pedagogikoan eragin dezaketen aldagai batzuk hauek liriateke:

- **Espozizio denbora.** Hizkuntza askotarikoak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan kudeatu behar direnean, hizkuntza bakoitzari eman beharreko gutxieneko espozizio-denbora zein den eta hori ziurtatzeko bide eraginkorrenak zein diren aztertzea garrantzizkoa da. Hiru alderdi bereizten dira denboraz hitz egiten denean: 2H eta 3H ikasten hasteko adina; hizkuntzen ikaskuntzaren jarraikortasuna eta intentsitatea (asteroko ordu kopurua). Horien guztien konbinaketa askotarikoak aurki daitezke hezkuntza eleaniztunaren ereduetan, eta askotan, beste aldagai batzuen menpe ere egon daitezke: hizkuntzen estatus eta eginkizun soziolinguistikoa, curriculumetik kanpoko erabilera-aukerak; eskolan eta eskolatik kanpo *inputen* eta *outputen* aukerak; irakaskuntza-prozesuaren kalitatea.
- **Metodologia.** Hizkuntzen irakaskuntzarako egiten diren hautu metodologikoen eragin zuzena dute ikasleen garapen linguistikoan. Metodologiari dagokionez, eskolan 2Hren eta 3Hren ikaskuntza murgiltze-ereduan eta ikasgaien eduki esanguratsuekin integratzen denean (CLIL), eraginkorragoa gertatzen dela dirudi. Horrekin batera, ikerketa askok ondorioztatzen dutenez, 2Hren edo 3Hren gaitasun betea lortzeko, hizkuntzaren gaineko hausnarketa, hau da, hizkuntza arloan egingo liriatekeen ikaskuntza analitikoa eta forman fokalizatutako jarduerak ere beharrezkoak dira hizkuntza-maila egoki eta handiak lortzeko.
- **Inputa.** Hizkuntza jabekuntza gerta dadin, ikasleak jasotzen duen inputaren kantitatea eta kalitatea garrantzi handikoak dira. Krashenek dio (1985) jabekuntza gerta dadin input ulergarria nahitaezko baldintza dela. Horrek zerikusi zuzena luke irakasleen estrategia komunikatiboekin. 2H eta 2Han irakasten duten irakasleek, bereziki murgiltze-ereduetan, eraginkortasuna helburu, hainbat teknika eta estrategia erabiltzen dituzte (Snow 1990). Laburbilduz:
 - testuinguruko laguntza: gorputzaren bidezko komunikazioa eta ikusmeneko eta entzumenezko baliabideak.
 - aholku zuzenak eta antolatuak (instrukzio esplizituak, jardueraren hasiera eta amaiera seinalatuz).
 - Haurrentzat zer den berria edo ezaguna jakitea.
 - Etengabeko *feedbacka*, gaitasun linguistikoa eta orokorra neurtzeko.
 - Azalpen mota ugari eta zabala, instrukzioak ulertu direla ziurtatzeko.
 - Akatsen zuzenketa, berehalako eragina lortzeko.
 - Ekintza mota ugari eta askotarikoak ikaskuntza linguistikoan eta orokorrean.

- **Outputa.** Outputaren hiru funtzio nagusi bereizi zituen: (1) noticing: Ikaslea esan nahi duenaren eta esan ahal duenaren arteko hutsarteaz konturatzen da eta bere arazo linguistikoez ohartzen da. Horrek, 2Han jasotzen duen inputean arreta jartzera eramaten du; era berean, lan horrek prozesu kognitiboak susper ditzake, eta, ondorioz, ikasleak ezagutza linguistiko berriak edo ezagunak finkatzea lortuko du (Swain 1998); (2) hypothesis formation and testing: ikasleak outputa egitura linguistiko berriak saiatzeko edo, behar komunikatiboen arabera, hizkuntza berria zabaltzeko erabiltzen du, eta solaskidearen erantzunek egindako gramatika-hipotesiak egiaztatzen edo birformulatzen laguntzen diote; (3) metatalk: ikasleak outputa hizkuntzaren beraren ezagutzaz edo erabileraz hitz egiteko erabiltzen du eta horren bidez hizkuntza-ezagutzak kontrolatzen eta barneratzen ditu.
- **Interakzio didaktikoa.** Hizkuntza-jabekuntzaren modu guztiak testuinguru sozialeko laguntza-sistemaren eta ikaslearen barneko jabekuntza-prozesuaren arteko loturaren menpe daude (Bruner 1981, 1984). Hizkuntza-ekintza giza ekintza mota bat da; beraz, hizkuntzaren garapenak lotura handia du sozializazioaren prozesuekin (Diez-Itza 1992, Sotés, 1993). Esparru pedagogikora etorri, gela barruko interakzio sozialaren ezaugarriek baldintzatuko dute 2Hren edo 3Hren garapena. Longek (1996) esanahiaren negoziazioa jartzen du hizkuntza-garapenaren oinarrian, eta The Interaction Hypothesis formulatzen du:

The process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved (Long 1996: 418).

Laburbilduma

Aldagai pedagogikoen laburbilduma gisa, Cummins-en hitzak jasoko dira:

...in designing contexts of acquisition for the development of bilingual and trilingual skills, the provision of comprehensible input in the target languages is only a starting point. In order to engage students to their cognition maximum and deepen their understanding of language and content, comprehensible input must be transformed into critical literacy. Language must become an object of fascination and excitement, and students must be given ample opportunities to use their languages for authentic communication, collective knowledge generation, and affirmation of personal identities. (Cummins, 2001:74)

Gainbegiratu honen ondoren, aldagai batzuen azterketa sakonagoari ekingo zaio hurrengo ataletan, sarrera-adinarekin hasita.

2.5. SARRERA-ADINA

Adina aldagai polemikoa eta berezia da bigarren hizkuntzen jabeakuntzaren ikerkuntzan. Atal honetan, nazioarteko ikerketan gaiak izan duen trataeraren berri emango da lehendabizi, eta, ondoren, Euskal Herriko kasua aztertuko da.

2.5.1. Gaiaren egoera²⁸

Elkarren arteko lotura duten bi gai dira adinaren inguruan errepikatzen direnak:

- Gizakiaren garapenean, beraz, hizkuntza-jabekuntza prozesuan, bigarren hizkuntzak ikasteko etapa egokiagoak al daude?
- Eskolako irakaskuntza-eredu formalean, beraz, hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, zein da bigarren edo eta hirugarren hizkuntzen irakaskuntza hasteko adinik eraginkorrena?

Bi galdera horiei ikerketak eskaintzen dizkien erantzunak aztertuko ditugu hurrengo ataletan.

2.5.1.1. Hizkuntza-jabekuntzan hasiera-adinaren eragina

Hizkuntza-jabekuntzaren ikerketan, adinaren eragina hainbat diziplina eta ikuspegitatik azaltzen saiatu dira:

- **Neurologiatik**, nerabezaroaren ondoren, garun-hemisferioak hainbat funtziotan bereizten direla defendatu zen, garun-lateralizazioa alegia (Lennenberg 1967, Penfield & Roberts 1959). Autore horien arabera, nerbio-ehun nagusian, *denboraldi kritikoa* dago; beraz, aldi horretan, hemisferioen arteko malgutasuna erraz sortzen da, berba-zeinu sistemaren jabeakuntza ia espontaneo izanik. Seliger-ek (1978) eta Scovel-ek (1988) hemisferioen arteko espezializazioaz gain, beste bost kausa neurofisiologiko ere aipatzen dituzte: garunaren hazkuntza (gorputzarena baino azkarragoa), neurotransmisoreen ekoizpenaren handitzea, mielinizazio-prozesua, garun-kortexean bide neuronalen ugalketa, transmisio

²⁸ Atal honen erreferentzia bibliografikoak oin-ohar gisa jasotzeko ugariegiak direnez, Bibliografia orokorrean jaso dira.

sinaptikoaren abiadura handiagoa. Walsh eta Diller-ek (1981) diotenez, garun-neuronak garapenaren erritmo askotarikoak dituzten hainbat trebetasun linguistikorekin erlazioaturik daude. Johnson & Newport-ek (1989) *Exercise Hypothesis*etik diote, etapa goiztiarretan hizkuntzen jabe egiteko gaitasun handiagoa izaten dela; gaitasun hori erabiltzen bada, bizitza osoan iraungo du.

Laburbilduz, neurologiatik, hizkuntzaren jabekuntzarekin erlazioatutako hainbat prozesu neurologiko, adin goiztiarretan garrantzi handikoak direnak, egon badaudela aldarrikatzen da. Prozesu horien garapena, bereziki etapa horretan, baina ondorengo etapetan ere, estimulazioaren eta erabilpenaren menpe egongo da.

- **Ikuspegi psikologikotik**, egile batzuek Piagetek aipaturiko operazio formalen etapara (pentsamendu abstrakturako trebetasuna agertzen denekora) heltzeak 2Hren jabekuntzan eragin negatiboa duela uste dute. Prozesu hori desberdina da haurtzaroan, nerabezaroan edo heldutasunean. Haurrek, 1Hren jabekuntzaren dispositiboaren antzekoa den hizkuntza-jabekuntzaren dispositiboa erabiltzen dute; helduek, berriz, problema orokorren ebazpenerako trebetasunak erabiltzen dituzte (Larsen-Freeman & Long 1994; Singleton 1989; Singleton & Leneyel 1995). Magiste-k (1986), hezkuntza elebidunaren bi eredu konparatuz eta maila kognitiboa kontrolatuz, gazteenek, orokorrean, lan linguistikokoak erraztasun handiz egingo dituztela uste du; haurren espontaneitatea, malgutasuna eta gaitasun kognitibo orokorra handiagoa delako. Adinarekin, kanpoko aldagaien eragina handiagotu egiten da, eta, beraz, aldagai horien ezaugarrien menpe daude garapen psikologiko orokorra eta, zehazki, hizkuntzen garapena.
- **Ikuspegi psikolinguistikotik**, hausnarketa interesgarriagoa planteatzen da: zein jokamolde linguistikoren alderdi zehatzetan du adinak eragina? Flynn-ek (1996) periodo kritikoak eraginda ez dauden bi alor azpimarratzen ditu: jatorrizko printzipioak eta gramatika unibertsalaren parametroak. Hori dela eta, teoria horiek hizkuntzaren azpi-menperatzeak gobernatzen dituzten periodo kritiko anitz daudela postulatu dute. Bi urteren ondoren, lexikoaren jabekuntzaren leherketa gertatzen da; 3 urte inguru igarota, aditz-sistemaren agerpenarekin batera, gramatikaren eklosioa sortzen da (Perez Vidal 1995); une horretatik aurrera, solasaldiak errazagoak eta gramatikalagoak izaten dira, esaldiak luzatu eta sintagma motak biderkatu egiten dira. Etapa hori bi lehenengo hizkuntzen eta bigarren hizkuntzaren jabekuntza arteko muga omen da.
- **Ikuspegi psikosozialetik**, Bitalitate etnolinguistiko subjektiboa (BELS), jarrerak, motibazioak edo identitate soziala 2Hren jabekuntza-ikaskuntzarako aldagai garrantzitsuak direla postulatu dute; adin goiztiarretan, aldagai horiek umeen testuinguru sozialetik (familia, eskola, testuinguru hurbila) omen datoz. Dena den, emaitza orokorrek heldutasunean kokatzen dute aldagai horien eragin handiena.

- **'Input' teoretatik**, 2Hren ikaskuntzaren denbora kopurua eta irakaskuntzaren kalitatea aztertu dira gehien. 2Hren ikaskuntza-denbora kopuru handiagoetan, denboraldi luzeagoetan, eta *input* esanguratsuekin eta mamitsuekin eskaintzen dituzten egoerak lagungarriagoak izango direla ondorioztatzen da 2Hren jabekuntzaren prozesurako. Beraz, hasiera goiztiarrak eta era intentsiboak 2Hren jabekuntza-prozesuaren arrakasta bultzatuko dute. Hala ere, umeen ezaugarriak kontuan harturik, esandakoa epe luzerako ikerketetan nabarmenago frogatzen da (Cook 1991; Ellis 1994; Harley, Allen, Cummins eta Swain 1990; Singleton 1995, eta abar).

Ikusten denez, ikerketa ugarien emaitzak oso desberdinak direla eta, ez dago ondorio orokorrak ateratzeko adostasun handirik. Agerikoa da adin goiztiarlean eta helduagoan hizkuntza-jabekuntzaren prozesuek ezaugarri desberdinak badituztela, maila fisikoan, kognitiboan, sozialean edo jasotzen den inputean, baina ez du horrek esan nahi garai bat edo bestea hobea denik hizkuntzak eskuratzeko. Gainbegiratu honen sintesi gisa, bi adituren hitzak jasoko ditugu:

The one interpretation of the evidence which does not appear to run into contradictory data is that in naturalistic situations those whose exposure to a second language begins in childhood in general eventually surpass those whose exposure begins in adulthood, even though the latter usually show some initial advantage over the former. Singleton, D. (1989)²⁹

Age does influence language learning, but primarily because it is associated with social, psychological, educational and other factors that can affect L2 proficiency, not because of any critical period that limits the possibility of language learning by adults. Marinova-Todd eta beste (2000; 28)³⁰

2.5.1.2. Hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzan hasiera-adinaren eragina³¹

Hezkuntza-esparruan ere, sarrera-adinaren inguruan irizpide askotarikoak daude. Jabekuntza-prozesuaren inguruko ikerketa gehienek jabekuntza naturalaren jarraipena

²⁹ Singleton, D. (1989) *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

³⁰ Marinova-Todd, S. H., Marshall, B. & Snow, C. (2000) Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9-34 or.

³¹ Atal honen erreferentzia bibliografikoak oin-ohar gisa jasotzeko ugarietarako direnez, Bibliografia orokorrean jaso dira.

egin izan dute. Egoera horretan, hau da, testuinguru askotarikoetan eta esposizio-denbora handietan egindako prozesuetan, haur-gazteen abantailak ikusi izan dira. Elebitasunari begira, aurreko teoriak kontuan harturik, murgiltze-eredu goiztiarrak egokienak direla pentsa daiteke. Hala da, ikerketa askoren arabera: aipatutako eredu-tako ikasleek trebetasun linguistiko hobeak dituzte, eta bigarren hizkuntzan ia natiboaren mailako trebezia lortzen dute. (Birdsong 1999, Harley & Wang 1997; Singleton 2001). Aldi berean, H1ean hezkuntza jarraitzen duten umeekin konparatuz, emaitza akademiko antzekoak lortzen dituzte. Horrez gain, murgiltze-eredu goiztiarreko ikasleak eskolako testuinguruan hobeto moldatzen dira, autoestimua positibodunak dira, estereotipo etnolinguistiko gutxiago planteatzen dituzte, eta 2Hren hiztunekiko jarrera positiboagoak eta horiekin harreman ugariagoak dauzkate.

Beranduago hasten direnek jatorrizko gaitasuna lortzea nekeza izango da. Esate baterako, gai baten aukeraketa egokia egiteko, sekuentziarioa egituratzeko edo bestelako hizketarako estrategien kasuan (Arnau & Artigal 1998; Baker 2001; Etxebarria 1999; Genesee 1998; Lauren 1998; eta abar.).

Elebitasunaren kasuan murgiltze-ereduak bere abantailak frogatu baditu ere, hirugarren hizkuntzen ezarpenaren kasuan ikerketen ondorioak ezkorragoak dira. Bestelako hizkuntzen ezarpenaren egoera ohikoenean esposizio-denbora asteko ordu gutxi batzuetara mugatua da, irakasleak ez dira natiboak eta komunikazio-aukerarik ia ez dago gelaz kanpo. Halako eskola-egoera formaletan, non testuinguruak, interlokutoreak eta esposizio-denbora mugatuak diren, ikasle helduagoak denbora laburragoan emaitza antzekoetara iritsi ahal direla ikusi da. Muñozek (2000) dioenez, adin bakoitzeko ikasketa motak -inplizitua edo esplizitua- eragiten du emaitza horietan. Ikasle gazteagoek ikasketa implizitua egiten dute, eta, horretarako, esposizio-denbora asko eta *input* handiak behar dira. Egoera naturalean horiek izaten dira, hain zuzen ere, baina ez eskola-egoera formalean. Hortaz, jabekuntza-mekanismoak ez lirateke martxan jarriko.

Azkenengo urte hauetan, 2Hren eta 3Hren ikaskuntzan adinak duen eragina neurtzeko ikerketa anitz egin da (Bialystok 1997; Bialystok & Hakuta 1999; Birdsong 1999, 2003; Bialystok & Miller 1999; Flege 1999; De Keyser 2000; Hyltenstam & Abrahamsson 2000; Marinova-Tood et al 2000; Scovel 2000; Baker 2001; Cenoz 2002a,b,c,d; 2003a; Garcia Mayo 2003; Marinova-Todd 2003; Muñoz 2000, 2003, 2004; Singleton, 2001, 2003; Singleton & Ryan 2004; besteak beste). Ikerketa gehienek, bigarren hezkuntzaren lehenengo urteetan, goizago eta beranduago hasi direnen arteko konparaketak neurtzen dituzte. Orokorrean, denbora eta esposizioa konstante gisa hartzerakoan, ikasle zaharragoek gazteagoek baino jabekuntza azkarragoa erakusteko joera dute, garapen morfologiko eta sintaktikoaren hasierako faseetan bederen. Eskola-garaiko epeetan egindako azterketetan (epe laburretan, beraz) atzerriko hizkuntzarekin goizago hasi eta denbora luzeagoan zehar ikasten egon direnen abantailak ez dira agerikoak. Hala eta guztiz ere, ikerlan askok, entzute-ulermenean, ahoskeran eta trebetasun komunikatibo batzuetan, txikitatik hasten direnen abantailak topatu dituzte (Blondin et al 1998).

Johnstonek (2002)³² eskola-inguruan egindako ikerketatik bildutako ondorioek ondo laburbiltzen dituzte gaiaren ildo nagusiak eskola-esparruan:

- Ikasle gazteagoen aldeko argudioak:
- Irakaskuntza egokia eta ikasteko baldintza egokiak (gutxieneko denbora, adinari egokitutako metodologia, eta abar.) izanik, ikasle gazteagoek honako abantailak izan ditzakete beste hizkuntza bat ikasterakoan:
 - Hizkuntzaren soinu-sistemaren jabekuntza ona lor dezakete, soinuen ahoskeran, zein intonazioan.
 - Ikasle zaharragoek baino "hizkuntza-antsietate" gutxiago izan dezakete, eta beraz, blokeatu beharrean, hizkuntza barneratzeko gaitasun gehiago izan dezakete.
 - Denbora gehiago izan dezakete, oro har. Ondorioz, lehenago eta beranduago hasitako ikasleekin alderaketak egiterakoan, tarte laburrean atzerapena ere erakuts dezakete agian, baina luzera begira, gazteago hasitakoen abantailak agertzeko aukera gehiago dago, baldin eta luzera begirako plangintza egin bada.
 - Hasiera goiztiarrak aukera gehiago ematen du lehen hizkuntzaren eta ondorengo hizkuntzen arteko lotura sortzaileak egiteko. Horrek eragin baikorra izan dezake ikasleen hizkuntza-hausnarketan eta idatzirako hurbilketan.
 - Jabekuntza-prozesu desberdin ugarik egon litezke tartean. Hau da, hasieran prozesu oso intuitiboak dira jokoan, ondoren prozesu analitikoagoek osatuko dituztenak. Horrek, potentzialki, beste hizkuntzak era sendoagoan barneratzeko aukera eskainiko lioke pertsonari.
 - Haurraren hezkuntza-garapen orokorrean (kognitiboa, emozionala, kulturala) eragin baikorra izan dezake, bai eta identitate eleaniztun eta kultura aniztunaren sorreran ere.
- Ikasle zaharragoen aldeko argudioak:

Ikasle zaharragoek honako abantaila hauek izan ditzakete:

- Lehen hizkuntzan dagoeneko jaso dituzten kontzeptuekin lot dezakete hizkuntza berria. Hori lagungarria gerta daiteke hiztegiaren jabekuntzan edo esanahia inferitzeko orduan. Ikasle gazteagoek aldi berean kontzeptuez jabetu eta horiei dagozkien hitzak ikasi egin behar dituzte lehen hizkuntzan eta beste hizkuntzetan.

³² Johnstone, R. (2002): *Addressing the age factor: some implications for languages policy. Reference Study*. Strasbourg, Europako Batzordea.

- Esperientzia gehiago izan dezakete elkarrizketa eta bestelako hizkuntza-jardueren diskurtsoa baliatzeko eta, beraz, interlokutore natiboen laguntza jasotzeko edo haiekin esanahia negoziatzeko aukera gehiago izan dezakete.
- Ikaste-estrategia gehiagoren jabe izan daitezke; hau da, apunteak hartzeko, erreferentzia materialak erabiltzeko edo hizkuntzaren gaineko hausnarketa egiteko. Honek, bai eta lehen hizkuntzan eraikia duten hizkuntza idatziaren ezagutzak ere, lagundu egin diezaieke ikasle eraginkorragoak izaten.
- Beste hizkuntza bat zergatik ari diren ikasten garbiago izan dezakete eta, beraz, berezko interesa izanik, ahalegin gehiago egin dezakete hizkuntza ikasteko.

Abantaila horiek guztiak, noski, goizago hasitako ikasleen esku ere egon daitezke heltzen direnean, eta goiz jasotako hizkuntza-esperientzia era analitikoagoan birprozesatzeko aukera izan dezakete. Horrek erronka berezia dakar irakasleentzat, ikasketa intuitiboa eta analitikoa lotzeko bide eraginkorrak bilatzea esan nahi baitu.

Ondorioz, zera dio Johnstone-k:

Given suitable teaching, motivation, and support, it is possible to make a success of language learning at any age and stage, though older learners are less likely to approximate to the levels of a native speaker. (Johnstone, 2002;20)

Antzeko ondorioetara iristen da Baker ere (2006)³³. Hark, era honetan laburtzen ditu hainbat egileren ikerketak:

- Bigarren hizkuntza ikasten hasten diren ikasle gazteagoak ez dira orokorrean eraginkorragoak edo ahulagoak hizkuntzaren jabeakuntzan. Faktore asko dago tartean eta, beraz, adinari eta hizkuntza-ikaskuntzari buruzko baieztapen sinpleak egitea ez da onargarria.
- Umetan bigarren hizkuntza bat ikasten duten haurrek konpetentzia-maila handiagoa lortzeko joera dute. Hori ez da potentzialitate-kontua, baizik eta bildutako emaitza tipikoen ondorioa. Beranduago ikasi dutenek ez dute bigarren hizkuntza hain ondo menperatzen, baina hori ikasketa-egoeraren aldaeren ondorioa litzateke, eta ez ikasteko gaitasun gutxiagoren adierazle.
- Eskola mailako egoera formaletan, ikasle zaharragoek azkarrago ikasteko joera dute hasieran. Dena dela, esposizio-denboraren luzera (hau da, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzako urte kopurua) aldagai garrantzizkoa da. Lehen Hezkuntzan hasi eta eskolatze-aldi osoan ikasten jarraitzen duten ikasleek konpetentzia handiagoa erakusteko joera dute, beranduago hasitakoek baino.

³³ Baker, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th edition. Bristol, Multilingual Matters.

- Ikaskuntza goiztiarrak abantailak izan ditzake, ez hizkuntza-ikaskuntzaren ikuspegitik, baizik eta beste esparru batzuetan; hala nola: estimulazio kognitibo orokorrean; curriculum orokorrean; kultura-aniztasunaren balioan; eta hizkuntza bat ahalik eta luzeen ikasterakoan, ahalik eta azkarren ikasi beharrean.

Dena dela, hasiera goiztiarrak (bera Lehen Hezkuntzan pentsatuz ari da) baldintza pedagogiko sendoak behar ditu, bere ustez, eragingarria izateko:

Second language instruction in the elementary school rests on the suitable provision of language teachers, suitable materials and resources, favorable attitudes of the teachers and parents and the need to make the learning experience enjoyable.”
(Baker 2006; 129)

2.5.2. Hirugarren hizkuntzaren jabeak eta adinari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak

Testuinguruaren atalean agertu denez, Hego Euskal Herriko gizarteak barneratuta dauka hizkuntzen jabeakentzat “goizago, hobekiago” ikuspegia, murgiltze-ereduaren arrakastaren ondorioz, besteak beste. Horrela, azken urteotan ingelesaren sarrera goiztiarra Haur Hezkuntzatik hasita orokortu egin da eskola-sisteman. Orokortze horrek ez du adituen adostasun osoa jaso, kritika zorrotzak ere bildu ditu, batez ere euskararen normalizazio-prozesuari egin diezaiokkeen kalteagatik (Etxeberria, 2002; 2004b, Ruiz Bikandi, 2002)³⁴, bai hizkuntza-gaitasunaren mailan, bai eta jarrera mailan ere. Kezka horrek arrazoi sendoak ditu atzean, kontuan hartu behar baita eskolak ikasleen elebitasun orekatua lortzeko helburua duela (EAEko kasuan bederen), eta helburu hori bete gabe duela, azken ebaluazioek erakutsi dutenez. Egoera horretan ingelesaren inguruko indartze-plan orokorrak ezartzea desegokitzat jotzen du hainbatek.

³⁴ Etxeberria, F. (2002): Educación trilingüe precoz en el País Vasco y la bicicleta de Cummins. In Etxeberria, F., Ruiz Bikandi, U. (koord) (2002): *Trilingües a los 4 años?* Donostia: Ibaeta Pedagogia.

- Etxeberria, F. (2004b): Logros y retos de la educación plurilingüe en el País Vasco. In *Diàlegs-Fórum Universal de les Cultures-Barcelona 2004*, Barcelona, Forum.

- Ruiz Bikandi, U. (2002): Hirugarren hizkuntza goiztiarra ala zentzuzkoa? In Etxeberria, F., Ruiz Bikandi, U. (koord) (2002): *Trilingües a los 4 años?* Donostia: Ibaeta Pedagogia

Horrekin batera, sarrera goiztiarraren eraginkortasuna ere zalantzan jartzen da. Halako ekimen bat arrakastaz aurrera eramateko beharko lirakekeen irakasle-profila eta baliabide funtzional zein pedagogikoak sistema osorako eskuratzea ezinezkotzat jotzen da, eta aurreko atalean ikusitako ikerketa-emaitzetan oinarrituz, ez da ikusten hizkuntzaren ikaskuntzan benetako hobekuntza gertatuko denik.

Eleaniztasunari buruzko ikerketa akademikoak oraindik urriak badira ere, hainbat ahalegin egin da hezkuntza-sistemaren hiru hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren bilakaera aztertzeko. Horietako hainbatetan, ingelesaren sarrera goiztiarraren eragina aztertzen da, hirugarren hizkuntzaren garapenari begira, eta hizkuntzen arteko elkarreraginari eta ikasleen kompetentzia eleaniztasunari begira. Ikerketa horietako batzuk adin bereko ikasleak konparatuz egin dira; hots: sarrera-adina desberdina izanik, eta, hortaz, ikasketa-denbora desberdina, adin jakin bateko ikasleek duten hizkuntza-gaitasuna neurtu da. Beste ikerketa batzuk, ikasketa-ordu kopuruak kontrolatuz egin dira, eta adin desberdinetako ikasleekin egin dira alderaketak. Kasu horretan, aipamen berezia behar du 1996tik aurrera REAL (Research in English Applied Linguistics) ikerketa taldea Euskal Herriko Unibertsitatean egiten ari den luzerako ikerketak, zeina gaitasun zehatzei begirako datu interesgarriak biltzen ari baita. Sarrera-adinari begirako ikerketa horien laburbilduma jasotzen da 10. taulan³⁵ (*Eleanitz-English* egitasmoaren ikerketa alde batera utzita):

³⁵ Iturriak:

-Egiguren, I. (2006) *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean*. Tesi doktora. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea (taula egokitua)

-Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

-Lasagabaster, David. (2008). Hirueletasuna eskolan: ingelesaren lekua euskal hezkuntza sisteman. Sarean eskura <<http://www.kultura.ejgv.euskadi.net>>

-Etxeberria, F. (2004a): Trilinguals at four? Early Trilingual education in the Basque Country. In Hoffman, Ch.Ytsma, J. (koor): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

10. taula: Euskal Herrian ingelesaren ezarpen goiztiarrari buruzko ikerketak.

EGILEAK	HIZKUNTZA	ADINA	GAITASUNAK	EMAITZAK	
García Mayo (2003)	Ordu kopuru bera	Ingelesa	11-17 urte bitartekoak, lau taldetan banatuta	Gramatikaltasun-epaiak	Helduenen emaitzak, oro har, hobeak
García Lekunberri eta Gallardo (2003, 2006)		Ingelesa	9-18 urte bitartekoak hiru taldetan banatuta	Fonetika-jabekuntza	Helduenen emaitzak, oro har, hobeak
Lasagabaster eta Doiz (2003)		Ingelesa	11-18 urte bitartekoak, hiru taldetan banatuta	Idazmena	Helduenen puntuazioa hobea
Cenoz (2003b, 2003d)		Ingelesa	9-18 urte bitartekoak, hiru taldetan banatuta	Konpetentzia orokorra: idazmena irakurmena, entzumena, ahazkotasuna	Helduenen puntuazioa hobea neurketa gehienetan
Aierbe eta Etxeberria 1999	Adin bera	Ingelesa	16 urte, 3 taldetan banatuta	Mintzamina eta idazmena	Gazteago hasitakoek emaitza hobeak (alderik ez 4 edo 6 urterekin hasita)
Lasagabaster eta Doiz (2004)		Ingelesa	15-16 urte, bi taldetan banatuta	Idazmena	Gazteago hasitakoek emaitza hobeak
Ruiz de Zarobe (2002, 2005, 2006)		Ingelesa	11-12 urte, bi taldetan banatuta	Gramatikaltasuna	Aldarik ez ezezkoetan, helduagoek emaitza hobeak besteetan
Goikoetxea (2006)		Ingelesa, euskara, gaztelania	13-14 urte, bi taldetan banatuta	Gaitasun komunikatiboa: ahazkoa zein idatzia	Helduago ikasten hasitakoek puntuazioa hobea
Egiguren (2006)		Ingelesa, euskara, gaztelania	9-10 urte, bi taldetan banatuta (helduagoek +CLIL 2 ordu)	Entzumena, irakurmena, idazmena	Alde esanguratsurik ez

Ordu kopuruaren eta adinaren araberrako azterketa horietan, desberdintasunak gertatzen dira emaitzetan. Irakaskuntza-ordu kopuru beraren kasuan, emaitza horiek ez dute erakusten adin goiztiarrean hasitakoek abantailarik, nazioarteko testuinguruan gertatzen den antzera. Aldiz, adin bera eta ikaskuntza-ordu kopuru desberdinaren kasuan, hots, sarrera-adin desberdineko ikasleen kasuan, emaitzak nahasiagoak gertatzen dira. Kasu horretan, hiru egoera ikus daitezke: gazteagoek emaitza hobeak lortzea, helduagoek emaitza hobeak lortzea eta alderik ez izatea. Gainera, beste aldagai batzuek adinak baino garrantzi handiago dute garatutako ingeles mailan; hala nola: eskolaz kanpoko esperientziak, ikastetxe motak, familiak, jarrerak... (Etxeberria, 2004 op.cit.).

Ordu kopuru bereko ikerketen kasuan, Cenozen honela laburbiltzen ditu emaitzak:

In sum, older learners seem to progress faster than younger learners or at least are able to show their progress in the tests better than younger learners when the amount of instruction is controlled. Cenoz (2009, op.cit. 207)

Emaitzen azalpenak ematerakoan, helduagoen gaitasun kognitibo handiagoa eta testei erantzuteko estrategia hobeak aipatzen ditu batetik. Bestetik, *input* motek ere eragin dezake: gazteagoen irakaskuntzan, ahozko zereginak nagusi direnez, ahoskeran edo formulatan abantailak dituzte; eta zaharragoek, berriz, konplexutasun lexiko eta sintaktiko handiagoa erakutsiko lukete, idatzizko zereginetan trebatuta daudenez. Dena dela, testuinguru honetan adin-faktorearen eragina neurtzearen zailtasuna onartzen du, adin desberdinak eta garapen kognitibo desberdinak ditugulako alde batetik; eta bestetik, adin desberdinetan hasitako ikasleek jasotako *input* motak eta baliatutako metodologiak oso bestelakoak direlako. Aldagai horiek guztiek baldintza ditzakete testetan jasotako emaitzak.

Ildo beretik, Muñozek (2000)³⁶ emaitzak baldintza ditzaketen honako elementuak aipatzen ditu: testen eskaera kognitiboa (agian, desegokia gazteentzako), eta erabilitako metodologia desberdinak (gazteekin ahozkoa, orokorrean). Bestalde, *abiaduraren* eta *lorpenaren* arteko bereizketa azpimarratzen du. Hau da, bereizi egin behar dira ikasketa zer abiaduratan gertatzen den eta prozesuaren amaieran ikasleek zer konpetentzia-maila lortzen duten. Epe luzean, gazteen emaitzak besteak baino hobeak izan daitezkeela uste duelako, iraupen luzeko ikerketen beharra azpimarratzen du; era berean, adin-faktorearen balorazio zuzena egin ahal izateko, gaitasun linguistikoaren alderdi guztien (entzutezko ulermena, irakurtze-ulermena, ahoskatzea, diskurtso-eraikuntzarako abildadeak...) banaketaren garrantzia ere aipatzen du.

Laburbilduz, 3Hren ikerkuntzan adinari buruzko gaia eztabaidagarria da, zaila baita adinaren aldagaia beste hainbat faktoretatik guztiz bereiztea. Gaia argitu ahal izateko, honako puntu hauek bereziki kontuan izan beharko dira: (1) erabilitako metodologia inplizitua/esplizitua eta hizkuntza-gaitasuna neurtzeko tresnak eta metodoak, adin desberdinei (garapen kognitiboa) egokituak izan behar dute. (2) Gaitasun linguistikoaren maila neurtzeko, hainbat esparru bereizi beharko liriateke (mintzamena, entzumena irakurmena, idazmena, trebezia eta estrategia komunikatiboak, diskurtsoaren antolaketa...). (3) Epe luzerako ikerketak interesgarriagoak liriateke; (4) 3Hren irakaskuntzaren kantitatea baino garrantzitsuagoa litzateke kalitatea.

³⁶ Muñoz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz and U. Jessner (koord) *English in Europe: The acquisition of a Third Language* 157-178 or. Clevedon: Multilingual Matters

2.6. HIZKUNTZEN ARTEKO ELKARRERAGINA

Eleaniztunen ezaugarri bereizgarri nagusia hizkuntza-sistema batekin baino gehiagorekin jokatu behar izatea da. Sistema horien arteko harremanak nolakoak diren eta hizkuntza berriak ikasterakoan horien artean zer-nolako elkarreragina sortzen den, bi horiek ikergai nagusiak dira hezkuntza eleaniztunean. Atal honetan, gaiaren kokapen orokorra egingo da, eta, ondoren, Euskal Herrian egindako ikerketen berri emango da.

2.6.1. Gaiaren egoera

Gaiaren egoera kokatzeko, hizkuntzen elkarreraginari buruz sortu diren teoriak azaldu edo gogoratuko³⁷ dira lehenik, elebitasunaren eta eleaniztasunaren ingurukoak. Ondoren, eleaniztasunaren inguruko ikerketen ondorio nagusiak aipatuko dira.

2.6.1.1. Hizkuntzen elkarreraginari buruzko hipotesiak

Hizkuntzen elkarreraginari buruzko hipotesiak aipatzerakoan, elebitasunaren teorietatik abiatuta, eleaniztasunera izan duten aplikazioa azalduko da.

2.6.1.1.1. Elebitasunaren teoriak

Elebitasunaren inguruan sortutako teoria eta aurkikuntzak baliagarriak dira hirugarren hizkuntzaren kasuari begiratzerakoan. Hizkuntza anitzen arteko elkarreragina aztertzerakoan, elebitasunari buruzko oinarritzko hipotesiak baliatzen dira, horien artean, bereziki, Cummins irakasleak Kanadako murgiltze-ereduaren azterketan planteatu dituenak.

Cumminsek (1976)³⁸ *Atalasearen Hipotesia* proposatu zuen lehenik. Hipotesi horrek dio, elebiduntasunak efektu positiboak ekar ditzan, subjektu elebidunak gutxieneko gaitasun linguistiko batera heldu behar duela. Hala izanik, elebitasun gehigarria izango genuke. Bestela, elebitasun kengarria sor daiteke.

Hipotesi horren haritik, subjektuak 1Han eta 2Han dituen gaitasunek erlazio zuzena dutela planteatu izan da (Skutnabb-Kangas eta Toukoomaa, 1976)³⁹. 1Haren garapena

³⁷ Ikus 2.2.atala

³⁸ Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43 or.

³⁹ Skutnabb-Kangas, T. & Toukoomaa, P. (1976), *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Report.

nahikoa ez bada, bi ondorio izan ditzake horrek: batetik, 2Han hasteak arazoak sor ditzake 1Haren garapenean; bestetik, 2Haren kompetenziaren garapenean ere eragin negatiboa eduki dezake. *Atalasearen Hipotesia* hezkuntza elebidunaren programen analisisan askotan baieztatu dela esan daiteke (Baker 2006 op.cit.; Cummins 2000)⁴⁰.

Hiru urte geroago, Cumminsek (1979)⁴¹ *Elkarmenpekotasun Linguistikoaren Hipotesia* proposatu zuen. Haren aburuz, 1Hak eta 2Hak azpi-gaitasun komuna (*common underlying proficiency*) partekatzen dute, eta hori dela eta, hizkuntza batean lortutako hainbat gaitasun eta ezaguera transferitu egiten dira erabiltzen diren beste hizkuntzetara, baldin eta beste hizkuntza horietan komunikazio-aukerak eta motibazioa badaude. Honela definitzen da hipotesia formalki:

Hx-ren irakaskuntza Hx-ean gaitasunak sustatzeko eragingarria den heinean, gaitasun horien Hy-rekiko transferentzia gertatuko da, Hy-rekiko esposizioa (eskolan edo ingurunean) eta Hy ikasteko motibazioa egokiak diren neurrian

Hartara, ume elebidunak 1Han garatu duen gaitasun-mailak 2Han lortuko duen gaitasun-mailan eragiten du (Cummins 1983; Cummins & Swain 1986; Vila 1983)⁴².

Hizkuntzen arteko elkarreragina beste bide batzuetatik ere planteatua izan da. Hammersek (2004) hizkuntza-garapenearen eredu sozio-kognitiboa proposatzen du, eta honela dio ezagutzaren eraketarako hizkuntzen artean dauden harremanei buruz:

Language is stored in the form of propositional representations, that is as relational categorizations. (...) We therefore propose that the bilingual has propositional representations that are common to both his languages and that he uses this common pool in organizing knowledge.. (Hammers, 2004; 86)⁴³

⁴⁰ Cummins, J. (2000). Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J.Cenoz & V.Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

⁴¹ Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251 or.

⁴² Cummins, J. (1983): Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. In *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61 or.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y a la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, (1), 4-22 or.

⁴³ Hammers, J. (2004) A sociocognitive model of bilingual development. In *Journal of language and social psychology*, 23-1, 70-98 or.) Sage Publications.

Horiekin batera, kontuan hartu behar dira kapitulu hasieran jaso diren Grosjean edo eta Cooken eredu holistikoak ere.

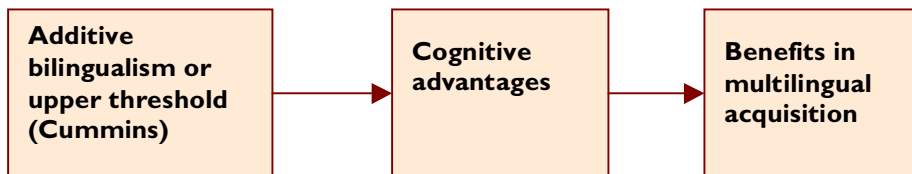
2.6.1.1.2. Eleaniztasunean dituzten aplikazioak

Aurrekoaren ildotik, bi hizkuntzen jabe den pertsonak hirugarren hizkuntza bat ikasteko kompetentzia handiagoa izango duela baieztatzen dute eleaniztasunaren inguruko ikerleek. Herdina & Jessnerrek (2002 op.cit.) arestian aipaturiko DMMren teoria barruan diotenez, hiztun eleanitzengan hiru hizkuntza-sistemen harremana hainbat eratan gauzatu daiteke: 1Hren eta 2Hren arteko bi aldetako harremanez gain, 3Hk 1Han eragin dezake eta alderantziz, eta, era berean, 2Hk eta 3Hk eragin diezaiokete elkarri. Era berean, 3Ha ikasterakoan, gerta daiteke erreferentzia ez egotea 1Han, baizik eta 2Han, erlazio tipologikoen arabera, adibidez. Hizkuntzen arteko transferentzia-fenomeno guztientzat izendatze orokor bat proposatzen dute egile horiek: *“Crosslinguistic interaction”* (2002; 29).

Halako elkarreraginaren ondorioz bada, hizkuntza bat baino gehiagoren jabe egiteak metasistema baten garapena bultzatzen du, eta hori baliatu egiten da ondorengo hizkuntzen ikasketa-prozesuetan. Hortaz, hirugarren hizkuntza ikasten ari direnek ikaskuntza-prozesuaren estrategia eraginkorragoak erabil ditzakete.

Era berean, Cenoz eta Genessee (1998 op.cit.), Cumminsen proposamenak aplikatuz, *jabekuntza eleaniztasunaren hipotesia* planteatzen dute, honako eskeman irudikatzen dena:

22. grafikoa: *Multilingual acquisition hypothesis (1998;25)*



Cumminsek proposatutako elebitasun gehigarriak edo goi-mailako atalaseak abantaila kognitiboak ekar ditzake, eta horrek abantailak ekarriko ditu jabekuntza eleaniztunean. Horrenbestez, orokorrean eleaniztasunak eragin baikorra luke beste hizkuntza batzuen ikaskuntzan, eta eleaniztasun gehigarria (*additive multilingualism*) sortuko luke.

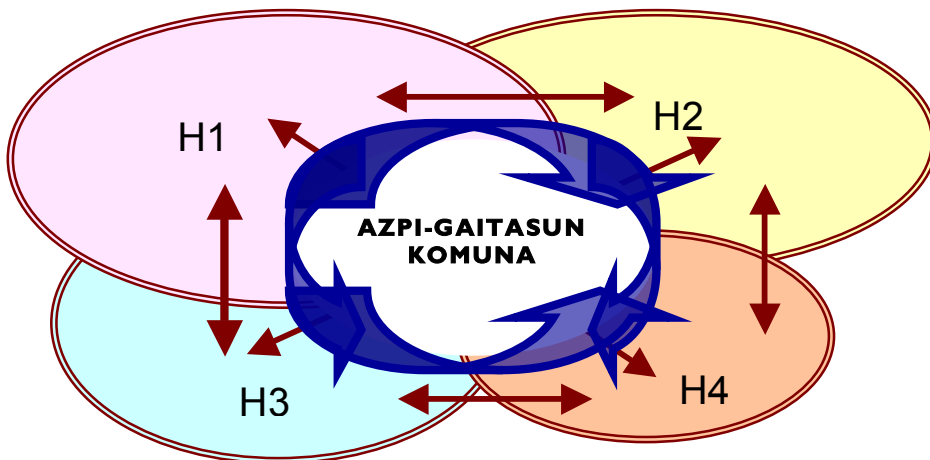
Aipatu eleaniztasun gehigarriaren bidetik, hirueledunen artean ezagutza metalinguistiko handia aurkitu da, hizkuntza guztiengan eragiten duena, Lasagabasterrek ondorioztatzen duenez:

Research shows that if a high degree of competence is achieved in L1 and L2, the L3 can be seen as beneficial, as this promotes and helps development of greater metalinguistic awareness. This results in greater competence not only in the L3, but also in all the languages in the curriculum (Lasagabaster, 2001:421)⁴⁴.

Bestalde, elkarreraginak ez du eragiten jasotzen den hizkuntza berrian bakarrik; bi norabideetako da. Cookek (2003 op.cit.) kompetentzia anitzen teorian oinarrituz, indar handiz defendatzen du bigarren hizkuntza bat ikasteak lehenengo hizkuntzan ere eragiten duela, 2Hren hiztunek lehen hizkuntzaz duten ezagutza ez dela, hainbat esparrutan, elebakarrak duenaren berdina. Hau da, “*at some level the L2 user’s mind is a whole that balances elements of the first and second language within it*”. Bi hizkuntzaren kasuan hala bada, are gehiago izango litzateke hizkuntza gehiago jokoan sartzen direnean.

Eleaniztunen kasuan, bada, hizkuntza guztiak biltzen dituen azpi-gaitasun komuna legoke, eta hizkuntza guztiak bata bestearekin elkarreraginean leudeke, batetik bestera maila eta neurri askotariko transferentziak gertatzen direlarik, eta guztiak neurri batean edo bestean elkar elikatzen dutelarik. Azaldutako guztiaren sintesi gisa, honako eskema proposatuko genuke eleaniztunarengan hizkuntzen arteko elkarreragina nola gertatzen den irudikatzeko:

23. grafikoa: Hizkuntzen arteko elkarreragina.



⁴⁴ Lasagabaster, D. (2001): Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 22, 5, 401-25 or.

2.6.1.2. Eleaniztasunari buruzko ikerketen ondorio nagusiak⁴⁵

Testuinguruaren kapituluan azaldu legez, hirugarren hizkuntza ikasten duten elebidunen egoerak askotarikoak dira munduan zehar. Komunitate elebidunetan (Frisia, Gales, Katalunia, Britainia edo Euskal Herria, besteak beste), murgiltze-ereduetan oso arrunta da ingelesa hirugarren hizkuntza gisa ikastea. Egoera eleaniztunaren beste kasu batzuk gertatzen dira hizkuntza gutxituen hiztunek atzerriko hizkuntza ikasten dutenean (Turkiarrek Herbehereetan, adibidez), edo etorkinek, murgiltze-ereduen bidez, hirugarren hizkuntza bat ikasten dutenean (esaterako, frantsesa Kanadan). Egoera horietan, ikerketa askok baieztatzen dute elebitasunak eragina duela 3Hren ikaskuntzan, eta 3Hren ikaskuntzan elebidunek elebakarrak gainditzen dituztela ondorioztatzen dute (Hurd 1993; Klein 1995; Genesee 1998, Muñoz 2000; Brohy 2001;).

Beste ikerketa batzuetan, ordea, ez da aurkitu desberdintasunik elebakarren eta elebidunen artean 3Ha ikasterakoan, edo elebakarren nagusitasuna ere frogatu izan da. Hala ere, elebitasuna abantaila ez dela ondorioztatu duten ikerketa-testuinguruetan, orokorrean, elebitasun kengarriaren ezaugarriak agertu izan dira, Ginea Bissaun, adibidez, (Benson, 2003, 2004), edo Europako etorkinen hizkuntza-egoeraren ikerketetan (Jaspaert & Lemmens (1990); Sanders & Meijers (1995); Schoonen et al (2002); De Houwer (2004). Halako testuinguru soziolinguistikoetan, prozesu hirueledunak arrakasta izan dezan, lehenengo hizkuntzen garrantzia azpimarratzen da (Ytsma 2001).

Europar hizkuntza gutxituen jabe diren komunitateetan ikerketak egiten hasiak dira: Kalalunian (Muñoz 2000), Frisian (Gorter, Riemersma & Ytsma 2001); Austrian (Jantscher & Landsiedler 2000; Busch 2001); Finlandian (Ostern 2001); Suedian (Huss 2001); Kroazian (Stokic & Djigunovic 2000); Alemanian (Kubaneck-German, 2000), Suitzan (Fretz 2000), Italian (Egger & Lardschneider-Mclean 2001), Hungarian (Kecskés & Papp 2000a, 2000b); eta beste zenbait lekutan ere bai. Orokorrean, hiru hizkuntzen arteko korrelazio esanguratsuak aurkitu dituzte, eta hezkuntza hirueleduna egoera gehigarria dela ondorioztatzen dute (Cenoz & Genesee 1998; Cenoz & Jessner 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001b, 2001c, 2001d, 2003; Cenoz & Hoffman 2003; Hoffman & Ytsma 2004, Sagasta 2003).

Hizkuntzen arteko transferentziak direla eta, testuinguru formaletan transfer positibo gehiago izaten dela dirudi, eta bi hizkuntzetan alfabetatuta izateak garrantzia duela (Thomas, 1988), eta hizkuntzen arteko distantziak aldagai gisa jokatzen du, Cenozek eta Genesek (1998) dioten bezala:

There is evidence for cross-linguistic transfer in multilingual acquisition when the languages involved are similar. For example, learners of French and English who have already acquired a non-indo-European first language tend to transfer vocab and

⁴⁵ Atal honen erreferentzia bibliografikoak oin-ohar gisa jasotzeko ugariegiak direnez, Bibliografia orokorrean jaso dira.

structures from other Indo-European languages they know rather than from their first language (Ahukanna et al 1981; Bartelt, 1989; Ringbom, 1987; Singh & Carroll, 1979).

Esan beharra dago, hizkuntzen elkarreragina aztertu izan denean, orokorrean hizkuntza berriari begira egin direla ikerketak. Nahiz eta teorian harremanak bi norabideetakoak izan, gutxitan begiratu zaio hizkuntza berri bat ezartzerakoan lehenengo hizkuntzan gerta daitekeen aldaketari. Cookek dio (2003) bigarren hizkuntzen jabekuntzaren ikerketan oraindik ere ikuspegi elebakarrekin jokatzen dela, 2Hren hiztunak elebakarren normarekin erkatzeko joera dagoela eta, hortaz, ez dela benetan sinesten elebidun/eleaniztunen berezitasuna haien hizkuntza-sistema osoari dagokiola. Bide horretatik ikerketa esparru berriak irekitzen ari dira, hizkuntza bat baino gehiago duten hiztunen lehen hizkuntza alderdi batzuetan elebakarrenaren desberdina dela erakusten ari direnak. Desberdina izateaz gain, gainera, hainbat ikerketatan, 1Hn abantailak ikusi dira beste hizkuntza baten eraginez (Cook 2003). Cooken hitzetan: *“The first language can be enhanced by the use of a second language”*.

Laburbilduz, hizkuntza-gaitasunaren alderdi orokorrak neurtzen dituzten ikerketa gehienek hizkuntza berriaren jabekuntzari begiratzen diote, eta elebiduntasunak hirueletasunean eragin ona duela ondorioztatzen dute; hala ere, hori posiblea da baldintza egokietan, hau da, testuinguru gehigarrietan. Aipatutako ondorio onak ikasteko estrategietan, ezagutza metalinguistikoan eta trebetasun komunikatiboetan adierazten dira (Cenoz 2003b). Dena den, 3Hren ikaskuntza gertakari konplexua da; hainbat aldagai indibidualek eta testuingurukoek eragina dute prozesu horretan, eta elebiduntasuna beste aldagai bat baino ez da.

2.6.2. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak

Euskal Herrian, hirugarren hizkuntza tartean dela hizkuntzen artean sortzen den elkarreraginak interes berezia sortu du azken urteotan, eta ikerketak oraindik ere urriak badira ere, ugaltzen ari dira. Hasiera batean, nazioarteko testuinguruan bezala, norabide bateko ikerketak nagusitu ziren, elebitasunak hirugarren hizkuntzaren jabekuntza izan zezakeen eraginaren ingurukoak, hain zuzen ere. Baina gero eta gehiago dira eleaniztasunaren ikuspegi osoa jaso nahian lantzen ari diren azterketak, hirugarren hizkuntzak 1Hn eta 2Hn izan dezakeen eragina edo hiru hizkuntzen mailen arteko erlazioa ikertzen dutenak. Bi norabidetako ikerketen berri emango dugu ondoren.

2.6.2.1. Elebitasunaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabeakuntzan⁴⁶

Esan bezala, esparru hori aztertu izan da gehien . Horretarako, bi taldekatze mota ditugu. Batetik, hizkuntza-ereduen araberako erkaketak egin dira, ingeles ordu kopuru berberak izanda eta adin bereko edo adin desberdinetako taldeak eginez.

I I. taulan laburbiltzen dira bildutako emaitzak:

I I. taula: Euskal Herrian 3Han elebitasunak duen eraginari buruzko ikerketak.

EGILEAK	EREDUA	ADINA	AZTERGAIAK	EMAITZAK
Cenoz 1992; Cenoz & Valencia 1994	A, D ereduak	17-18 urte	Entzumena, mintzamena irakurmena, idazmena, gramatika	Elebidunak hobeak. Abantaila esanguratsua entzumenean eta mintzamenean, gramatikan zertxobait. Alderik ez irakurketa- idazketan.
Lasagabaster 1998	A, B, D ereduak	10/14 urte (Bi talde)	Entzumena, mintzamena irakurmena, gramatika	D ereduak hobeak. (14 urtekoetan. alderik ez gramatikan) Bren eta Aren artean, diferentzia gutxi.
Aierbe & Etxeberria, 1999 (bi saio)	A, D ereduak A, B, D ereduak	16 urte	Mintzamena, idazmena	-Alde esanguratsurik ez -A ereduak hobeak, D ereduak okerrenak.
Sagasta 2002	D ereduak HI gaztelania/ HI euskara	12-16 urte (lau talde)	Idazmena (hainbat esparru)	HI euskaradunak hobeak.
Goikoetxea 2007	D ereduak HI gaztelania/ HI euskara	13-14 urte	Gaitasun komunikatiboa ahozkoa zein idatzia (esparru kualitatiboak)	Gehienbat, alderik ez. Aldaera txikiak kompetentzia estrategikoan. Transferentzien iturri nagusia gaztelania da guztienan.

⁴⁶ Atal honen erreferentzia bibliografikoak oin-ohar gisa jasotzeko ugariegiak direnez, Bibliografia orokorrean jaso dira.

Esan beharra dago Goikoetxearen ikerketak gaitasun komunikatiboaren esparru kualitatiboak aztertu dituela, eta horien zehaztasunak, interesgarriak izan arren, ez direla jaso hemen beharko lukeen bezain xehe.

Bestalde, ikerketa zehatzagoak ere egin izan dira (García Mayo 1999, Gonzalez Ardeo 2001, Gallardo 2005), hizkuntza-gaitasunaren esparru oso espezifikoen inguruan: sintaxia, lexikoa eta fonetika, adibidez. Ikerketa horietan, elebitasunaren eragina ez da hain agerikoa: alderdi batzuetan elebidunek ez dituzte emaitza hobekak lortzen, eta beste aldagai batzuk indartsuagoak gertatzen dira (adimena, jarrerak).

Ereduen arteko ikerketa orokorretan jasotako emaitzetan (Cenoz 1992, Cenoz & Valencia 1994 eta Lasagabaster 1998), ereduen arteko eraketek erakusten dute D ereduan euskaraz hezitako ikasleek gaztelaniaz edo bi hizkuntzetan hezitako ikasleak baino emaitza hobekak dituztela hirugarren hizkuntzan. Hiru ikerketetan, beste aldagai indibidualak eta testuinguruak kontrolatu ziren, bai eta elebitasunaren ezaugarriak ere; beraz, desberdintasunak elebiduntasun-mailari dagozkiola ziurtatu zen. Salbuespen bakarra gertatzen da, Aierberen eta Etxeberrriaren ikerketan, hain zuzen, non saio batean ez den alderik ikusten eta besteetan A ereduak gailentzen diren.

D ereduan egin diren beste ikerketa batzuk lehen hizkuntzaren arabera egin dira. Kasu honetan, elebiduntasun mota da erkatutakoa, eta emaitza kontrajarriak ditugu: kasu batean, lehenengo hizkuntza euskara dutenak gailentzen dira; bestean, ez dago alderik.

Laburtuz, hirugarren hizkuntzaren garapenean elebitasunak duen eraginari dagokionez, jasotako emaitzek, orokorrean (salbuespenen batekin), elebitasunaren eragin esanguratsua erakutsi dute, eta oinarri teorikoekin eta nazioarteko ikerketekin bat etorri dira. Elebiduntasun motari dagokionez, berriz, ez dago ikerketa nahikorik oraindik ezer garbirik ondorioztatzeko.

2.6.2.2. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina H1 edo H2aren jabekuntzan

Bigarren norabidean, hau da, 3Hk lehenengo hizkuntzetan duen eragina aztertzen denean, esan bezala, ikerketa gutxi dago, eta guztiak 3Hren sarrera goiztiarrarekin loturikoak dira. Ikerketa mota horrekin, hizkuntza- kompetentzia orokorra, hizkuntzen arteko korrelazioan ikusiko litzatekeena, ikertu nahi izan da. Bestalde, hirugarren hizkuntza bat adin txikian ezartzeak euskararen garapenean (murgiltze-ereduaren kasuan, batez ere) Cookek (2003) aipatzen duen “*attrition*” edo galtze-prozesua ekar ote dezakeen ala ez ziurtatu nahi izan da.

Aurretik aipatutako ikerketa batzuetan (Lasagabaster 1998; Sagasta 2002, Goikoetxea 2007), hiru hizkuntzen arteko korrelazio-analisiak egin ziren, eta guztietan ikusi da hiru hizkuntzen arteko korrelazioak esanguratsuak direla; hots, hizkuntza batean maila handia edo apala zuen ikasleak besteetan ere halakoa erakusten duela.

Egigurenen ikerketan (2006), D ereduko hizkuntza-jatorri ezberdina duten ikasleen kasuan ere korrelazio esanguratsuak aurkitu dira. Loturarik sendoenak gaitasun bakoitzaren barruan ageri dira, trebezia idatzien kasuan, batez ere. Bestalde, korrelazio sendoa topatu du ingelesaren eta beste bi hizkuntzen artean, eta gaztelaniaren eta euskararen arteko korrelazioa ahulagoa da.

Egigurenek ingelesaren sarrera goiztiarrak beste hizkuntzetan duen eragina ere aztertu du, eta ez du alderik topatu aztertutako gaitasun gehienetan. Alde bakarra, adin goiztiarrean hasitakoan alde, euskarazko zein gaztelaniazko idazmenean aurkitu du. Lasabasterrek, berriz, ez du topatu ingelesaren sarreran goiztiarrak eraginik duenik euskararen edo gaztelanian.

Emitza horien arabera, beraz, aurretik planteatutako azpi-gaitasun komunaren aldeko adierazleak ikusi dira, hizkuntza baten eta besteen kompetentzia-mailak harremanetan daudela frogatu baita. Bestalde, 3Hrekin lehenagotik hasteak ez die beste hizkuntzei kalterik ekarri; aitzitik, abantaila ekar dezakeela ikusi da.

2.7. HIRUGARREN HIZKUNTZAREN ERAGINA GARAPEN KOGNITIBOAN ETA AKADEMIKOAN.

Hezkuntza eleaniztunaren aztergai nagusietako bat honako hau da: eleaniztasunak ikaslearen garapen kognitiboan eta akademikoan izan dezakeen eragina. Atal honetan, honako bi aldagai hauei buruzko azterketa azalduko da: adimen orokorra batetik, eta ikasketa akademikoa bestetik.

2.7.1. Adimenaren eta hizkuntza-jabekuntzaren arteko harremana.

Elebitasunean eta eleaniztasunaren azterketan aztertu izan den aldagai bat adimen orokorra da. Aldagai horri bi norabidetatik begiratu ohi zaio. Alde batetik, elebitasunak/eleaniztasunak garapen kognitibo orokorrean duen eragina aztertu izan da. Beste aldetik, hizkuntza-jabekuntza elebidunean/eleaniztunean adimenak duen eragina aztertu da.

2.7.1.1. Elebitasunaren/eleantzasunaren eragina garapen kognitibo orokorrean

Hakuta eta Diazek (1985)⁴⁷ eta ondoren Bakerrek (2006, op.cit) egindako ikerketen berrikusketan, hiru garai bereizten dira elebitasunaren eta adimenaren ikerketaren historian: eragin kaltegarrien garaia; eragin neutroen garaia eta eragin gehigarrien garaia.

Eragin kaltegarrien garaiak 1920tik 1960ra doan denbora-tartean iraun zuen. Orduan egindako ikerketetan (Saer, 1923)⁴⁸, emaitza nagusiak zioen elebidunek elebatarrek baino emaitza kaskarragoak zituztela, inteligentzia neurtzeko IQ test berbaletan, batez ere. Halere, ondorengo azterketek erakutsi dute garai hartako ikerketek metodologia-hutsune nabarmenak zituztela; hala nola, ikasleen bigarren hizkuntzan pasatzea, lagin txiki baten emaitzak elebidun populazio osora orokortzea, ikasleen jatorri sozio-ekonomikoa kontuan ez hartzea, edo ta datuen gainean azterketa estatistikoak egin ez izana. Ondorioz, gaur egun ez dira emaitza horiek onargarritzat jotzen.

Gaur egungo ikerketetan, elebatarren aldeko puntu batzuk ageri dira; adibidez, azkartasun eta zehaztasun semantiko handiagoa ageri dute, baina ez dago elebidunengan/eleantzunengan pentsamenduaren prozesuetan zailtasun berezik aurkitu duen ikerketarik.

Eragin neutroen garaia, denboran, beste bi garaiekin uztartzen da. Badira ikerketa batzuk non ez den diferentziarik ikusi elebidunen eta elebatarren artean. Neutraltasun hori erakutsi duten ikerketak gutxi izanda ere, garai garrantzizkotzat jotzen da, aurreko garaian egindako ikerketen ahuleziak agerian utzi zituztelako, eta, ondorioz, elebitasunaren aldeko joerak bultzatzeko balio izan zutelako.

Eragin gehigarrien garaia. Kanadako murgiltze-ereduan Peal eta Lambertek (1962)⁴⁹ egindako ikerketek markatu dute geroztik elebitasunaren abantailak erakutsi dituen ikerketa-garaia. Egile horiek lanak garrantzia du hiru arazoirengatik: lehenengoa, aurreko ikerketen metodologiazko ahultasun asko gainditu zituelako; bigarrena, ikerketak elebitasunak abantaila kognitiboak izan ditzakeela erakutsi zuelako;

⁴⁷ Hakuta, K., Diaz R.M.(1985) The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability. A critical discussion and some new longitudinal data. In K.E. Nelson (ed.) *Children's Language*. Hillsdale, Erlbaum.

⁴⁸ Saer, D.J., (1923): The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38 or.

⁴⁹ Peal, E. & Lambert, W. E. (1962) *The relation of bilingualism to intelligence*. Psychological Monographs, 76.

hirugarrena, ikerketa kognizioaren esparru zabalagoetara eramán zutelako; adibidez, pentsaera-estilo eta estrategietara.

Aurkitutako abantailak honako esparru hauetakoak izan ziren: malgutasun mentala, pentsaera abstraktua, kontzeptuen eraikuntza eta IQren garapena bera ere bai. Ondorengo ikerketek esparru horietako eta bestelakoetako abantailak frogatu dituzte.

Adimen orokorraren kasuan, ikerketek adimenaren eta elebitasunaren arteko harremana erakutsi dute, baina kausa eta ondorioa bereiztea zaila gertatzen da (Cummins eta Swain 1986; Reynolds 1991)⁵⁰. Cumminsek maila kognitiboan elebitasunak duen eragin baikorra defendatzen du, betiere elebitasunaren atalase-maila batera iritsiz gero (*Threshold hypothesis*, 1976)⁵¹. Era berean, Hakuta eta Diazek (1985 op.cit.) elebitasunak adimenean eragin baikorra izan dezakeela eta aldagai esanguratsua dela erakutsi dute.

Gaur egun, gai honen inguruko ikerketen bidea, adimen orokorraz hitz egitearen aldekoa baino gehiago, konplexutasun gehiagoren aldekoa da; hau da, adimen moten inguruan (Gardnerren (1993)⁵² *inteligentzia anitzak*, adibidez), hizkuntza ikasteko erabiltzen den pentsaera-prozesuan (Byalístok (2001)⁵³, adibidez) edo kognizioaren alderdi zehatzagoetan zentratzen da.

2.7.1.2. Hizkuntza-jabekuntza elebidunean/eleaniztunean adimenak duen eragina

Gaiaren beste aurpegian, hau da, elebitasuna arrakastaz lortzeko adimenak zenbaterainoko eragina duen aztertu denean, eztabaida sortzen da. Testuinguru naturalean gizaki ia guztiak lehenengo hizkuntza garatzeko gai izateak, 2Hren ikaskuntzaren eta adimenaren arteko erlazioak ez lukeela oso garrantzitsua izan behar pentsarazten du. Hala ere, kasu horretan ere, testuinguru naturalaren eta formalaren

⁵⁰ Reynolds, A.G. (1991): The cognitive consequences of bilingualism. I A.G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

-Cummins, J. & Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education*. London: Longman.

⁵¹ Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

⁵² Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books

⁵³ Bialístok, E. (2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press

arteko bereizketa egitea garrantzizkoa da. Testuinguru formaletan, hainbatetan egiaztatu da adimenak paper garrantzizkoa jokatzeko duela (Cenoz, 1992)⁵⁴.

Eleaniztunen kasuan, bereziki, adimenak eragin handiagoa izan dezake, Herdina eta Jessnerren hitzetan(2002;28)⁵⁵:

The fact that multilingual speakers exhibit a better cognitive control of their linguistic processes (Bialystok, 1991b) let us conclude, that parameters such as cognitive competence play a greater role in multilingual speakers than in monolingual speakers.

Euskal Herrian egindako ikerketetan (Cenoz, 1992, Lasagabaster 1998; Olaziregi & Sierra,1991, Sagasta, 2002, Egiguren 2006, besteak beste)⁵⁶ adimenak hizkuntzen ikaskuntzan eragiten duela ikusi da, bai elebitasunaren kasuan, bai eta hirueletasunaren kasuan ere.

Erakusle gisa, Egigurenen tesia (2006) hartuko dugu berriro ere. Ikerlari horrek adimenak euskarari, gaztelan eta ingelesean duen eragina aztertu du. LH 4ko bi ikasle talde erkatu zituen, bata 4 urterekin ingelese ikasten hasitakoa, bestea 8 urterekin hasitakoa. Emaitzek adimenaren eragina erakutsi dute kasu guztietan, eta alde nabarmenenak adimen maila apalaren eta handiaren artekoak izan dira. Salbuespen bakarra ingelesezko ahozko gaitasunean agertu da. Kasu horretan, adimenak ez du ia eraginik izan.

2.7.2. Hirugarren hizkuntzaren eragina garapen akademikoan

Ikaskuntza-hizkuntza gisa lehen hizkuntza ez den beste hizkuntza bat erabiltzeak ikasgaiaren jakintzan zer-nolako ondorioak izan ditzakeen aztergai da hezkuntza

⁵⁴ Cenoz, J. (1992). El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: el caso del aprendizaje del inglés en Gipuzkoa. Tesis doctorala. EHV/UPV.

⁵⁵ Herdina, P. , Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁵⁶ Sagasta, M.P. (2002). La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo de inmersión. Leioa: Universidad del País Vasco.

-Lasagabaster, D. & Cenoz, J. (1998). Language Learning in the Basque Country: Immersion versus non-Immersion programmes. In J. Arnau and J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: An European Perspective* (pp. 494-500). Barcelona: European Institute of Immersion Programmes.

-Olaziregi, I. , Sierra, J. (1991). Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación. In M. Siguán (koor.) *Enseñanza en Dos Lenguas*. Barcelona: ICE/HORSORI.

-Egiguren, I. (2006) *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleantiztunean*. Tesis doctorala. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea

elebidunean zein eleaniztunean. Gai horren egoera azaltzeko, gaiaren egoera orokorra azalduko da aurretik, eta, ondoren, Euskal Herriko kasura hurbilduko gara.

2.7.2.1. Gaiaren egoera

Kanadako murgiltze-ereduko hasierako ikerketetatik hona (Peal & Lambert, 1962, Genesee, Tucker eta Lambert, 1975, Cummins 1976 op.cit., Swain & Lapkin, 1982, eta abar)⁵⁷, elebitasunari eta murgiltze-ereduari buruzko 50 urteko nazioarteko ikerketak (1.000 lan baino gehiago) nahiko finkatu du, elebitasun gehigarriaren (Lambert, 1974)⁵⁸ baldintza jakinetan, bederen, bigarren hizkuntza batean ikasteak ez duela eragin kaltegarririk sortzen garapen akademikoan (Johnstone 2002b⁵⁹, Baker 2006 op.cit.).

Bestalde, azken urteotan Europan beste ikerketa-esparru bat ireki da, egoera elebidunak zein eleaniztunak barne hartzen dituen: CLIL (Content Language Integrated Learning) ikuspegiko irakaskuntzari dagokiona, hain zuzen ere.

Nahiz eta CLILen definizioa eta mugak ilun samarrak izan (Ball & Lindsay, 2009; Lasagabaster & Sierra, 2010)⁶⁰, lan honen helburuetarako, honako definizio hau hautatu da:

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language. (Marsh, 2002)

⁵⁷ Peal, E. & Lambert, W. E. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs, 76.

-Genesee, F., Tucker, G.R. & Lambert, W.E: (1975) Communication skills of bilingual children. Child Development 46, 10,10-14or.

-Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters.

⁵⁸ Lambert, W.E.(1974):Culture and language as factors in language and education. In Aboud, F.E.,Meade,R.D.(koor) *Cultural factors in learning and education:5th Western Washington Symposium on Learning*. Bellingham, Washington

⁵⁹ Johnstone, R. (2002b): *Immersion in a Second or Additional language at school: A review of the International research*, Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching.

⁶⁰ Ball, P., Lindsay, D.(2009): Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas –In search of parameters. In Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y.(eds) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. (162-187 or.).Newcastle

-Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2010): Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64/4. Oxford University Press

Beraz, CLILen barruan kokatuko litzateke hainbat herrialde elebidunetan atzerriko hizkuntzak bestelako ikasgaiekin uztarturik irakasteko hautua, hezkuntza eleaniztuneko ereduetakoa bat izan daitekeena, ikusi bezala. Hori dela eta, CLIL esperientzien inguruan egindako ikerketen berri jasoko da, neurri batean, behintzat, hezkuntza eleaniztunaren emaitzen adierazle gisa har baitaiteke.

CLIL ikuspegiak edukiaren eta hizkuntzaren uztarketa defendatzen du eta, hortaz, komunikazioa eta kognizioa; hizkuntza eta edukiaren ezagutza, bai eta kulturartekotasuna ere, era bateratuan kontuan hartzen ditu. Coylek (2007)⁶¹ honela azaltzen ditu CLILen oinarriak:

...it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, the development of appropriate language knowledge and skills as well as experiencing a deepening intercultural awareness that effective CLIL takes place. (Coyle, 2007:550)

CLILen inguruko hausnarketa-esparruak ugariak dira, eta indarra hartzen ari da berezko lan-eremu gisa. Hala ere, egin den ikerketa mugatua da oraindik ere, eta datu enpiriko sendoak eskaini ditzaketen luzera begirako ikerketak falta dira (Lasagabaster & Sierra, 2010).

Orain arte egindako ikerketa gehienek bi esparruri begiratzen diote: batetik, edukien eta hizkuntzaren uztarketak ikasleen komunikazio-kompetentzian eta atzerriko hizkuntzaren garapenean duen eragina aztertzen da. Bestetik, CLILen oinarri pedagogiko-metodologikoen inguruko zenbait atal dira ikerketagai: interakzio didaktikoa, estrategia didaktikoak, prozesu kognitibo eta komunikatiboen gauzatzea, ikaskuntza-prozesuaren alderdi afektiboak, kulturartekotasuna, irakasleen prestakuntza, eta abat. Kasu honetan, maila kualitatiboko azterketak dira nagusiki.

Esparru akademikoari dagokionez, murgiltze-ereduarekin ez bezala, CLILen kasuan gutxi aztertu da gaia, eta ondorioak ez datoz beti bat (Lasagabaster & Sierra, 2010).

⁶¹ Coyle, D.: (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10(5), 543-562 or.

Gaiaren egoeraren adierazle moduan, Airey-k (2009)⁶², Dalton-Pufferek (2008)⁶³ eta Baetens-Beardsmorek (2008)⁶⁴ egindako ikerketen sintesiak bilduko ditugu hemen:

Orokorrean, esan daiteke ikerketaren emaitzak baikorrak direla:⁶⁵

- Ikerketa gehienetan CLIL ikasleek H1ean aritutako ikasleek adina ezagutza frogatu dute, Lehen Hezkuntzan, batez ere.
- Are gehiago: kasu batzuetan, CLIL ikasleen emaitzak H1ean aritutakoenak baino hobeak dira. (Gajo & Sierra, 2002, Day & Shapson 1996, Van de Craen et al.2007).
- Hizkuntza-arazoez jarduera kognitibo sendoagoa eskatzen dute, eta horrek prozesamendu semantiko sakonagoa eta kontzeptuen ulermen hobeak ekar dezake. Irakurketa-ulermenean abantailak ikus daitezke, aidibidez. (Vollmer et al. 2006; Cavalli, 2005, Assuied & Ragot, 2002, Serra, 2007)
- CLIL ikasleak ezagutza operazionalen hobeak dira, (ezagutza egoera berrietara aplikatzerakoan), sortzaileagoak, beraz. Ikasle elebakarrak, berriz, hobeak dira informazio-ezagutzatan (memorizazioa). (Gajo & Serra, 2002)
- CLIL ikasleek ikasketarako jarrera hobeak dituzte: lanean kontzentrazio eta jarraikortasun gehiago eta frustrazioaren tolerantzia handiagoa. (Vollmer et al.(2006).

Ikasle berek H1ean eta H2an duten portaera kognitiboa aztertu denean ere, aldeak ikusi dira (Cavalli, 2005):

- Prozesu jakin batzuetan ez dago alderik; adibidez, testu paraleloetan ideia nagusiak identifikatzerakoan.
- Kontzeptuen hierarkizazioa edo informazioaren laburpena eskatzen duten jarduerak zertxobait hobeto egiten dituzte H1ean, H2an baino.
- Aldiz, testuaren logika ondo bereiztea eskatzen duten jarduerak hobeto egiten dizute ikasleek H2an arituta, H1ean baino.
- Maila kognitibo konplexuagoetako jarduerak hobeto egiten dituzte ikasleek H2an arituta, H1ean baino.

⁶² Airey, J. (2009): Estimating Undergraduate Bilingual Scientific Literacy in Sweden *International CLIL Research Journal* ½, 18-26 or. Saretik eskuratua: <http://www.icrj.eu/12-741>

⁶³ Dalton-Puffer, C. (2008): Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.

⁶⁴ Baetens-Beardsmore, H. (2008): Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal*, 1 (1) 4-18 or. Saretik eskuratua: <http://www.icrj.eu/11-73>

⁶⁵ Ikus erreferentziak Bibliografia orokorrean

Hala eta guztiz ere, badira kontrako adierazleak:

- Ikerketa batzuetan, CLIL ikasleek maila apalagoa erakutsi izan dute hainbat ikasgaietan, ez, ordea, H I leko hizkuntza- eta literatura-ikasgaietan. (Washburn, 1997, Nyholm, 2002)
- Sinplifikazio kontzeptualerako joerak aurkitu dira. (Hajer 2000).
- Hizkuntza ahulagoan ikasteak ikasgaiaren kontzeptu abstraktuak hausnartzeko kompetentzia mugatu dezake (Met and Lorenz, 1997, Duff, 1997). Halere, zailtasun hori urtebeteko epean desager daiteke (Klaassen 2001).

Laburbilduz, murgiltze-ereduko hezkuntza elebidunean frogatu den bezala, orokorrean esan daiteke CLILen barruko hezkuntzaren kasuan ere emaitza akademikoek ez dutela kalterik jasaten. Halere, aipatu akronimoaren atzean dagoen indefinizioa dela eta, kasuistika oso zabala da; ikertutako eskola-eredu gehienak elebidunak dira, ez hirueledunak, eta emaitza kontrajarriak ere agertzen dira. Gainera, oraindik ere datu zientifiko gutxi dago ezer garbirik ondorioztatzeko.

2.7.2.2. Ikaskuntza-hizkuntzari eta garapen akademikoari buruz Euskal Herrian egindako ikerketen ondorioak

Euskal Herriko ikerketen gainbegiratua egiteko, hezkuntza elebidunaren emaitzei begiratuko zaie aurrenik, eta, gero, hirugarren hizkuntzaren irakaskuntzan duen eraginari; hau da, CLIL ikuspegiko irakaskuntzaren emaitzei.

2.7.2.2.1. Hezkuntza elebidunaren ondorioak

Elebitasunari eta murgiltze-ereduari bagagozkio, Euskal Autonomia Erkidegoaren kasua horren adibide adierazgarrienetakoa da, eskola-sistema osora orokortutako hezkuntza elebidunaren emaitzak esku artean baititugu. Horien artean, egoera orokorraren adierazgarri izanik, eskola elebakarrarekin erkaketak egiteko aukera ematen duten nazioarteko ebaluazioak daude; hala nola: PISA eta TIMMS ebaluazioak. ISEI-IVEI institutuak emandako azken emaitzen⁶⁶ bilduma eginez (PISA 2009; TIMMS 2007), honakoa erakusten dute:

⁶⁶ ISEI-IVEI (2010) *PISA 2009. Euskadiko emaitzen aurkezpena*. Saretik eskuratua: http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/PISA2009/PISA2009_EMAITZAK.pdf

-ISEI-IVEI (2009) *TIMSS 2007 Matematikako eta Zientzietako emaitzak Euskadin*. Gasteiz, ISEI-IVEI

- **Irakurmena:** Euskadi ELGAko (OECD) emaitzaren batez bestekoa dago, eta bere emaitzak Espainiakoak baino hobeak dira, era esanguratsuan.
- **Konpetentzia matematikoa:**
 - PISAren kasuan, Euskadiko batez bestekoa ELGA eta Espainiako batez bestekoa baino handiagoa da. Diferentziak esanguratsuak dira. Probaren hizkuntzak ez du eraginik emaitzetan.
 - TIMSSen kasuan, Euskadiko batez bestekoa nazioartekoa baino puntu bat apalagoa da, baina diferentzia ez da estatistikoki adierazgarria.
- **Konpetentzia zientifikoa:**
 - PISAren kasuan, Euskadiko emaitzak ELGAko batez bestekoa baino apur bat apalagoak dira, eta Espainiako batez bestearen ginetik daude, nahiz eta diferentziak esanguratsuak ez izan. Probaren hizkuntzak ez du eraginik emaitzetan.
 - TIMSSen kasuan, Euskadiko batez bestekoa nazioartekoa baino bi puntu apalagoa da, baina diferentzia ez da estatistikoki adierazgarria.

Datu horiek kontuan hartuz, esan daiteke EAEko hezkuntza-sistema, hobetzeko asko izanik ere, nazioarteko batez bestekoa edo ginetik (matematikaren kasuan) dagoela. Gainera, Espainiako datuekin erkaketa egiteko aukera ematen duten PISA ebaluazioaren emaitzei begiratuta, EAEko emaitzak Espainiakoak baino hobeak dira irakurmenean eta matematikan, eta antzeko mailan gertatzen da konpetentzia zientifikoan, EAEn zientzia arloari ordu gutxiago eskaini arren. Azken emaitza horietan, EAEko maila sozio-ekonomiko eta kultural handiagoak eragingo luke, baina, dena dela, agerikoa da hezkuntza elebidunak oinarrizko helburu akademikoak erdiesten dituela eta, hortaz, ez duela eragin kaltegarririk sortzen eskola-populazioaren arrakasta akademiko orokorrean.

2.7.2.2.2. CLIL esperientzien ondorioak

Testuinguruaren kapituluan aipatu bezala, Euskal Herrian hirugarren hizkuntza beste arloetako ikaskuntza-tresna gisa erabiltzearen esperientzia mugatua da, nahiz eta azkar zabaltzen ari den eta Hezkuntza Administrazioa etorkizuneko bide gisa bultzatzen ari den, *Hirueletasun Plana*⁶⁷ delakoaren bidez. Halako esperientzien gaineko ikerketa are mugatuagoa da, eta guztiz gain, hizkuntza-emaitzen inguruan garatu izan da, ez arloko emaitza akademikoen inguruan.

⁶⁷ Ikus azalpenak Testuinguruaren kapituluan, I.4.I.I.I.1. puntuan.

Ikastetxe pribatu batzuen esperientzia partikularrez at, eta tesi honen ikergaia den ikastolen esperientzia alde batera utzita, esperientzia zabalena, eta ikertua izan dena⁶⁸, Hezkuntza Saila ikastetxe publikoetan bultzatzen ari den *Hezkuntza Eleaniztuna* esperientzia litzateke.

Esperientzia hori DBHko ikastetxeei eskaini zitzairen lehen aldiz 2003-2004 ikasturtean, eta 2006-07 ikasturtera arte luzatu zen. Lehen deialdian, 12 ikastetxek hartu zuten parte; ondorengoan, berriz, 18k.

Hautatutako ikastetxeek euskara, gaztelania eta atzerriko hizkuntza bat erabiltzen dituzte ikaskuntza-tresna gisa. DBHn, gutxienez, 7 ordu egin behar dira astean atzerriko hizkuntzan, eta Batxilergoan, ikasgaien % 25. Ikasgaiak askotarikoak dira, ikastetxe bakoitzak bere beharren edo egoeraren arabera erabakitakoak.

Esperientzian parte hartzen duten ikasleak hautatutako ikasleak dira. Parte hartu ahal izateko, euskaran zein atzerriko hizkuntzan gutxienezko maila eskatzen zaie, hizkuntza-proba batzuen bidez baieztatu dena esperientzia hasi aurretik.

Esperientzia horren ebaluazioa 2007an egin zen, esperimentazioan parte hartu zuten 12 ikastetxeetatik 6 aukeratuz. Hizkuntza-erabileren kasuan, esperientzian parte hartu ez zuten kontrol talde batekin erkatu ziren emaitzak, eta esperientzia-taldearen aldekoak izan ziren.

Emaitza akademikoei dagokienez, ez zen egin ikasgaietako ezagutzari buruzko ebaluazio enpirikorik, baina emaitza kualitatiboak jaso ziren. Ikastetxeetako didaktika-sailen iritzi informatuaren bidez (inkesta moduan) eta eskola-emaitzen bidez baloratu ziren hirugarren hizkuntzan (H3) irakatsitako edukien emaitzak, baita beste hizkuntzen egoera ere.

Ingelesez irakatsitako arloetan eskuratutako ezagutzen mailari buruzko balorazioen emaitzak honela laburbiltzen dira ISEI-IVEIren txostenean:

Ondorio gisa esan behar da ikasleek ingelesez irakatsitako ikasgaietan lortu duten maila eta ikasgai horiek ohiko hizkuntzetan ikasi dituztenen maila parekoak direla kasu guztietan. Irizpide hori ingeles hizkuntza irakasgaira aplikatuz gero, lortutako ezagutza-maila nabarmen altuagoa da HEn parte hartu duten ikasleengan. Ikerketaren beste datu enpirikoek ere berresten dute baieztapen hori.

Gainera, azpimarratu da esperientzian parte hartu duten taldeetako ikasleek emaitza akademiko hobekak lortzen dituztela beste taldeetakoek baino. Bi arrazoi daude hori azaltzeko; batetik, ikasleak alde aurretik aukeratu izana eta, bestetik, ikasleen eta haien familien motibazioa eta interesa. (ISEI-IVEI 2009;31 or.)

⁶⁸ ISEI-IVEI (2007): *Ikasle hirueledunak bigarren hezkuntzan: egoera berri bat*. Gasteiz, ISEI-IVEI

Hortaz, esperientziaren balorazioa baikorra da: hirugarren hizkuntzan ikasteak ez du ikasle horien kasuan eragin kaltegarriarik izan; are gehiago, emaitza akademiko hobekak lortu dituzte. Kontuan hartu behar da, hala ere, ikasle hautatuak izateak baldintzatzen duela balorazioa.

EAEko Hezkuntza Sailak bere egin eta orokortu du ondorio hau:

La asimilación de los contenidos de las distintas áreas impartidas en inglés (u otra lengua extranjera) es similar a la de grupos del mismo nivel no participantes en las experiencias. En consecuencia, las experiencias plurilingües no suponen ningún obstáculo para el aprendizaje de los contenidos que se imparten a través de la lengua extranjera. (Isabel Celáa, EAEko Parlamentuan Hirueletasun Planari buruzko Agerraldian (2010-03-03))

Baieztapen borobil horri ñabardurak egin behar litzazkioke. Ikusitakoa laburbilduz, orain arteko ikerketen arabera eta baldintza sozio-pedagogiko jakin batzuetan, bederen, ikasgaiak hirugarren hizkuntza batean ikasteak ez luke eragin kaltegarriarik sortuko edukiaren jabekuntzan. Dena dela, mota horretako esperientzia gehientsuenak ikasle aukeratuekin egin izanak baldintzatzen du ondorioak orokortzeko aukera. Gainera, baieztapen hori egiaztatzeko, egoera eleaniztunetako datu zientifiko ugariagoak eta zehatzagoak falta direla esan beharra dago.

2.8. ONDORIOAK. IKERKETA-LANERAKO ERREFERENTEAK.

Kapitulu honetan azaldutako gaiak honako puntu hauetan laburbiltzen dira:

- I. Eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren ezaugarrien inguruan, honako puntuotan laburbiltzen da kapitulu honetan jasotakoa:
 - Hizkuntza-jabekuntza elebidunaren eta eleaniztunaren artean diferentzia kualitatiboak daude, eleaniztasunari eta hezkuntza eleaniztunari berezko ikerketa-esparrua eskaintzea justifikatzen dutenak.
 - Eleaniztasunaren esparru bereziak hiztunak dituen hizkuntza askotarikoen arteko elkarrekintzari loturikoak dira neurri handi batean. Horrekin batera, hizkuntza-aniztasun horren kudeaketa ere aztergai da; hau da, testuinguru soziolinguistiko jakin batean hiztunek hizkuntza bakoitzaren erabilera-esparruak nola hautatzen dituzten eta horri loturiko hizkuntza-garapena eta hizkuntzen erabilera nolakoa den.

- Eleaniztunak berezko hizkuntza-konpetentzia baten jabe dira. Konpetentzia eleaniztunaren ikuspegi holistikoa beharrezkoa da, bai eleaniztasunaren aldagai askotarikoak ikertzeko, bai eta hezkuntza eleaniztuna garatzeko ere.
 - Ikuspegi holistikoaren baitako teoriek bi ezaugarri dituzte komunean: lehenik, eleaniztunaren barruko hizkuntza-metasistema bat defendatzen dute, hizkuntzak elkarreraginean dituen. Bigarrenik, hiztunaren hizkuntza-sistemak aldakorrek direla diote, hiztunaren testuinguruaren eta behar komunikatiboen arabera garatu eta egokitzen direlarik.
 - Ikuspegi holistikoak ondorio zuzena du hezkuntzarako: hizkuntzen *curriculum bateratua* edo eta *curriculum egokitua (adjusted curriculum)* gisako planteamenduen beharra sortzen da.
 - Hezkuntza eleaniztuna definitzeko orduan, kontzepzio zabala hartuko da lan honetan, hizkuntza batean baino gehiagotan irakaskuntza bideratzen duen eskola barne hartzen duena, baina baita hizkuntza bat baino gehiago irakasten dituen eskola ere, baldin eta eleaniztasuna helburu gisa hartzen badu. Hori litzateke, hain zuzen ere, ikerketa-lan honen xede diren ikastolen kasua.
 - Hezkuntza eleaniztunaren deskripzioa egin ahal izateko, *Continuumen* eredua hautatu da. Hezkuntzako dimentsioak, linguistikoak eta soziolinguistikoak *continuum* gisa ikusten dira, eta horien arteko elkarreragin dinamikoa sortuko luke eskola eleaniztunen tipologia askotarikoa.
 - Eskola eleaniztunaren kudeaketa eta antolaketa egiteko, dimentsio horiek guztiak era holistikoa hartu behar dira, eskolaren testuinguru zabaltasunez ikusirik. Hartara, marko integral baten barruan trataera uzartua eman behar zaie. Eskolaren Hizkuntza Proiektua litzateke eskolako hizkuntzen trataera kudeatzeko marko integrala (testuinguru soziolinguistikoko *micro* maila barne hartzen duena).
2. Eleaniztasunean eta hezkuntza eleaniztunean eragiten duten aldagaien artean, sarrera-adinaren aldagaiari buruzko ikerketen laburbilduma honako puntuotan jasotzen da:
- Adin goiztiarrean eta helduagoan hizkuntza-jabekuntzaren prozesuek ezaugarri desberdinak dituzte, baina horrek ez du esan nahi garai bat edo bestea hobea denik hizkuntzak eskuratzeko.
 - Hezkuntzaren testuinguru formalean, bigarren hizkuntza gazteagotan ikasten hasi direnak ez dira orokorrean eraginkorrak edo ahulagoak hizkuntzaren jabekuntzan. Faktore asko dago tartean eta, beraz, adinari eta hizkuntza-ikaskuntzari buruzko baieztapen sinpleak egitea ez da onargarria.

- Hizkuntzak adin goiztiarrean edo helduagoan ikasteak, aukera bakoitzak izan ditzake abantailak eta desabantailak.
 - Ikasle helduagoek garapen azkarragoa dute hasieran, baina luzera, ikasketen jarraikortasuna ziurtatuz gero, goizago hasitakoek konpetentzia handiagoa erakusteko joera dute.
 - Ikasle gazteagoek prozesu oso intuitiboak baliatzen dituzte, gramatika implizituaren bidetik; ikasle helduagoek, berriz, prozesu analitikoagoak, gramatika esplizitua baliatzen dute. Eskolako testuinguru formalak prozesu implizituak martxan jartzeko adinako esposizio-denborarik eta kalitaterik eskaintzen ez badu, ez da hizkuntza-jabekuntza gertatuko.
 - Hortaz, hasiera goiztiarrak ez du berezko emaitzarik eskaintzen testuinguru formalean; baldintza pedagogiko sendoak eta jarraikortasuna behar ditu eragingarria gertatzeko.
 - Euskal Herriko ikerketen ondorioak nahasiak dira; bi motatako ikerketak egin dira:
 - ikaskuntza-ordu kopuru bera eman duten adin desberdinetako ikasleak erkatu direnean, helduagoen aldeko emaitzak ikusi dira, nazioartean gertatzen den antzera. Halere, kasu horretan, badaude emaitzak baldintza ditzakeen aldagaiak, adinari lotuak (neurketa-tresnen eskakizun kognitiboa, ikasleen testak pasatzeko estrategiak, eta abar)
 - Ikaskuntza-ordu desberdinak izanik adin bereko ikasleak erkatu direnean, ikerketen emaitzak aldakorrak izan dira, eta beste aldagai batzuek garrantzi handiagoa dute adinak baino.
3. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruzko ikerketen laburbilduma honako puntuotan jasotzen da:
- Eleaniztunarengan hizkuntzak elkarreraginean daude, eta batetik bestera maila eta neurri askotariko transferentziak gertatzen dira.
 - Hizkuntza-gaitasunaren alderdi orokorrak neurtzen dituzten ikerketa gehienek hizkuntza berriaren jabekuntzari begiratzen diote, eta elebiduntasunak hirueletasunean eragin positiboa duela ondorioztatzen dute, betiere baldintza egokietan; hau da, testuinguru gehigarrietan.
 - Alderdi hauetan ikusten dira ondorio positiboak: ikasteko estrategietan, ezagutza metalinguistikoan eta trebezia komunikatiboetan.

- Dena den, 3Hren ikaskuntza gertakari konplexua da; norbanakoari eta testuinguruari dagozkion hainbat aldagaik eragina dute prozesu horretan, eta elebiduntasuna beste aldagai bat baino ez da.
 - Hizkuntza berriak beste hizkuntzetan duen eragina oso gutxitan aztertu izan den arren, eragina baduela defendatzen da, eta hori erakusten duten ikerketak badaude.
 - Euskal Herrian egindako ikerketetan jasotako emaitzek, orokorrean, hiru hizkuntzen arteko harremana agerian utzi dute, eta 3Hren jabekuntzan elebitasunaren eragin esanguratsua erakutsi dute. Elebiduntasun motari dagokionez, berriz, ez dago ikerketa nahikorik oraindik ezer garbirik ondorioztatzeko.
 - Egindako ikerketek erakutsi dutenez, 3Hren sarrera goiztiarrak ez die beste hizkuntzei kalterik ekarri; eta alderdiren batean, idazmenean, esaterako, abantaila ere ekar dezake.
4. Adimenaren eraginari buruzko ikerketen laburbilduma honako puntuotan jasotzen da:
- Adimen orokorraren kasuan, ikerketak adimenaren eta elebitasunaren arteko harremana erakutsi du, baina kausa eta ondorioa bereiztea zaila gertatzen da.
 - Ikerlari batzuek erakutsi dute elebitasunak eragin baikorra izan dezakeela adimenaren garapenean.
 - Adimen orokorrean baino gehiago, kognizioaren alderdi zehatzagoetan ikusi da elebitasunaren eragina; hala nola, sormenean edo kompetentzia meta-linguistikoan.
 - Beste norabidean, testuinguru formalean eta eleaniztasunaren kasuan, adimenak paper garrantzizkoa jokatzen duela egiaztatu da.
 - Euskal Herriko ikerketetan, adimenak 2Hren eta 3Hren ikaskuntzan eragiten duela frogatu da.
5. 3Hk garapen akademikoan duen eraginari buruzko ikerketen laburbilduma honako puntuotan jasotzen da:
- Elebitasunean, murgiltze-ereduaren kasuan, nahiko finkatuta dago elebitasun gehigarriaren kasuan, bederen, bigarren hizkuntza batean ikasteak ez duela eragin kaltegarririk sortzen garapen akademikoan.

- Eredu eleaniztunetik gertuago egon daitezkeen CLIL esperientzien gaineko ikerketetan, datu gutxi dago oraindik, eta emaitzak nahasiagoak dira, baina orokorrean esan daiteke ikerketa-emaitzak baikorrak direla.
- Euskal Herrian egindako ikerketetan, hezkuntza-sistema osora orokortutako elebitasunaren kasuan, nahiko adierazle badago (nazioarteko ebaluazioak, adibidez) zera baieztatzeko: hezkuntza elebidunak ez duela eragin kaltegarririk sortzen arrakasta akademikoan.
- 3Hko CLIL esperientzien inguruan, orain arteko ikerketen arabera eta baldintza sozio-pedagogiko jakin batzuetan, bederen, esan daiteke ikasgaiak hirugarren hizkuntza batean ikasteak ez lukeela eragin kaltegarririk sortuko edukiaren jabekuntzan. Dena dela, mota horretako esperientzia gehientsuenak ikasle aukeratuekin egin izanak baldintzatzen du ondorioak orokortzeko aukera. Gainera, baieztapen hori egiaztatzeko, datu zientifiko ugariagoak eta zehatzagoak falta direla esan beharra dago.

Kapitulu honetan jasotakoaren ildotik, hurrengo kapituluetan, Ikastolen *Eleanitz* hezkuntza eleaniztunaren eredia deskribatuko da, eta hautatutako aldagaien inguruko ikerketa enpirikoaren emaitzak azalduko dira, hemen jasotako informazioarekin erkatuko direnak ondoren.

3. ELEANITZ-ENGLISH PROIEKTUAREN BILAKAERA

3. KAPITULUA: 'ELEANITZ-ENGLISH' PROIEKTUAREN BILAKAERA

Hirugarren hizkuntzaren ezarpen goiztiarraren emaitzak dira tesi honen aztergai nagusia. Halere, datu kuantitatiboetan eta linguistikoetan oinarritutako ikerketa soila ez litzateke hemen egin nahiko genukeena: hizkuntza-jabekuntzaren prozesuan ezarpen- adina faktore garrantzizkoa da, dudarik gabe, baina aurreko kapituluan ikusi bezala, emaitzak ez dagozkio adin-faktoreari soilik, horiek baldintzatzen dituzten faktore psiko-sozio-pedagogiko anitz daude-eta elkarreraginean hezkuntza-sisteman. Agerikoa da *Eleanitz-English* egitasmoaren eremu askotarikoek eragin zuzena izan dutela jasotako emaitzetan. Eremu horiek antzeman eta zehaztu nahirik, kapitulu honetan, egitasmoaren ezaugarriak azalduko dira, eta haren bilakaeraren berri eskainiko da, hezkuntza eleaniztunaren eredu egoki baterako oinarritzko baldintzak identifikatu nahian.

3.1. 'ELEANITZ' PROIEKTUAREN SORRERA ETA HISTORIA

Proiektuaren garapenaren prozesua azaltzeko, aurrenik ikastolen hizkuntza-plangintzaren bilakaeraren ildo nagusiak aipatuko dira eta ingelesa goiztiarraren plangintza abiatzeko arrazoiak agertuko dira. Ondoren "Eleanitz-English" proiektuaren sorrera eta egitasmoaren bilakaeraren une nagusiak deskribatuko dira.

3.1.1. Ikastolak eta hizkuntzak: 'ELEANITZ' proiektuaren testuingurua

Ikastolen izaeraren funtsa, euskararen eta euskal kulturaren sustapenean datza. Xede nagusi hori betetzeko ahaleginetan, ikastola-ereduak bide luze eta korapilatsua egin du, garaian garaiko eskakizunetara egokituz. Hasiera bateko ama-hizkuntzazko hezkuntza bermatzetik, XXI. mendeko euskara ardatz duen eleaniztasuneko eredura iritsi dira ikastolak. Egindako bide horren une garrantzitsuenak honela laburbil daitezke:

Gerra aurretiko esperientziak aurrekari gisa izanik, gaur egungo Ikastola-eredua 1960ko hamarkadan sortu zen, euskaraz hitz egiten zuten haurrek ama-hizkuntzan kalitatezko hezkuntza izan zezaten. Horrezaz gain, ikastolek euskal gizartean hizkuntza-ordezkapena iraultzeko helburua zuten, eta, horretarako, euskara eta euskarazko kultura-jarduerak sustatzen hasi ziren beren tokiko inguruneetan.

Berehala, gaztelaniaz eta frantsesez mintzatzen ziren familiak ere beren haurrak ikastoletan matrikulatzen hasi ziren, haien seme-alaben euskararen jabekuntza bermatu nahian. Horrenbestez, ikastolek gaztelaniaz eta frantsesez mintzatzen ziren haurrak euskalduntzeko helburua bere gain hartu zuten, eta hizkuntza gutxituaren murgiltze- eta sorospen-ereduak bere gain bildu zituzten.

1980ko hamarkadan, euskarazko irakaskuntza hezkuntza-sistema osora hedatu zenean, Hezkuntza Sailak hizkuntza-ereduak finkatu zituen,¹ ama-hizkuntza gaztelania zutenentzat eredu elebiduna (B eredu) proposatuz. Horrek hizkuntzaren trataerari eta plangintzari buruzko hausnarketa sakona eragin zuen ikastoletan, eta hizkuntza-jatorriaren araberrako ikasleen antolaketaerako eredu bat baino gehiago sortu ziren ikastoletan.

Hizkuntza-ereduen plangintza ofizialak garatzen zuen hizkuntza-jatorriaren araberrako bereizketaren aurrean, “eredu integratzailea” garatu zuen Ikastolen Elkarteak: “*Jatorriz euskaldun nahiz erdaldun diren haurrak euskaraz eta curriculum bateratuan hezteko proposamena*” (Garagorri, 1995²). Eredu horretan euskarari eusteko eta euskararen murgiltzeko programak curriculum- eta didaktika-esparru bateratu batean landu ziren, betiere bakoitzaren hizkuntzen beharrian jakinetara moldatuta. 1986. urtetik aurrera indarrean jarri zen Haur Hezkuntzako *Haurtxoa* egitasmoa izan zen eredu horren lehen erakuslea, eta haren ebaluazio-emaitzek ereduaren baliagarritasuna erakutsi zuten. (Garagorri, op.cit.).

Ikastolan euskaraz aritu arren, berehala ikusi zen ez zela batere erraza hizkuntzaren erabilera eskola-testuingurutik harago hedatzea. Ikasleek maila ona lortzen zuten gela barruko hizkuntza-erabileran, hau da, hizkuntza akademikoan, baina, hortik kanpo, hizkuntzaren erabilera ez zen nahi adina orokortzen, ezta transferitzen ere, eskolako eta eskolatik kanpoko esparru informaletara. Hutsune hori betetzeko asmoz, 1980an, Lizarrako ikastolako zuzendariaren ekimenari jarraituz Ikastolen Elkarteak *Euskaraz Bizi* programa indarrean jarri zuen (Gorostidi, 1991³), euskararen erabilera eremu informaletan sustatzeko. Bestiak beste, motibazio-kanpainak, eskolaz kanpoko ekintzak eta aisialdirako jarduerak antolatzen hasi ziren programa horren barruan. Ikastola pilotu gutxi batzuetan sortutako egitasmoak arrakasta handia izan zuen, eta azkar hedatu zen ikastola-sare osora. Programak ikastolaz kanpoko sareetan ere eragin handia izan zuen, eta Hezkuntza Sailak laster sortuko zuen NOLEGA (1984) eta ondorengo Ulibarri (1990) programak elikatzeke balio izan zuen.

Urte batzuk geroago, 1990ean, ikastolak beren hezkuntza-ereduaren gaineko hausnarketa-prozesu sakonean murgildu ziren, Espainiako Hezkuntza Ministerioak bultzatutako Hezkuntza Erreformaren ildotik (LOGSE⁴). Irakaskuntza-ikaskuntzaren ikuspegi eraikitzailea oinarri zuen curriculum-proiektu berria abian jarri zen.

Hizkuntzari dagokionez, ikuspegi berriak eredu komunikatiboaren aldeko hautua ekarri zuen, eta aurretiko hizkuntza-irakaskuntza estrukturala albora geratu zen. Horrekin

¹ EAEko 10/1982 Euskararen Erabilera Arautzeko Oinarriko Legea.

² Garagorri, X. (1995). *‘Haurtxoa’ proiektua. Haur Hezkuntzako bigarren zikloko berrikuntzaproiektu baten ebaluazioa*. Tesi doktoral. UPV/EHU.

³ Gorostidi, J.L.(1991) *Euskaraz Bizi*. Euskal Herriko Ikastolen Elkarte, Iruñea

⁴ Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo en España (1990)

batera, hizkuntza-helburuak berrikusteko eta zabaltzeko beharra ikusi zen, eta elebitasuna baino gehiago, eleaniztasuna bilakatu zen hizkuntza-xede berria. Helburu horretara heltzeko, ikastoletan irakatsiriko hizkuntzen (hau da, euskara, gaztelania/frantsesa, ingelesa) beharrak eta gizarte-egoera aztertu ziren, eta, gero, hizkuntzen trataera bateratua ardatz hartuta, curriculumaren diseinuan ekimen berriak abiarazi ziren. Ondorioz, **Eleanitz** proiektua sortu zen, euskara ardatz nagusitzat izango zuen ikastola eleaniztunaren eredia garatzeko. Honako erabakiak hartu ziren garai horretan:

- Lau hizkuntzaren irakaskuntza barne hartzen zuen hizkuntza-plangintza diseinatu zen: euskara, gaztelania, ingelesa (nazioarteko komunikazio-hizkuntza nagusi gisa) eta frantsesa, (mugaz beste aldeko euskal komunitatearen hizkuntza ofizialaren gutxieneko ezagutza bermatu nahirik).
- Euskarazko hezkuntzaren barruan eta euskararen curriculumarekin uztarturik, gaztelaniaren ikaskuntzarako eredu propioa sortu zen. Ikasleen familia-hizkuntza dena delakoa izanik, gaztelaniak gizartean duen nagusitasuna kontuan hartuz, eskolako bigarren hizkuntzatzat (L2) hartu zen gaztelania, eta LMHko 3. mailan ezarri zen hizkuntza horren irakaskuntza formalaren abiapuntua. Gaztelaniaren irakaskuntzaren helburua, bereziki, erregistro akademiko eta formalen garapen egokia bermatzea zen, horiek baitira eskolaren erregistro bereziak, eguneroko bizitzan berez garatzen ez direnak eta, hortaz, euskaraz hezitako ikasleek landu beharrekoak.
- Era berean, hirugarren hizkuntzaren (ingelesa) irakaskuntza ikastolen curriculum-proiektuan era koherentean txertatzeko bideak jorratzen hasi ziren. *Eleanitz-English* egitasmo esperimentalak martxan jarri zen, bereizgarri nagusi batekin: ingelesa adin goiztiarrean irakasten hasi zen, 4 urterekin, Haur Hezkuntzako ekintza eta jarduera naturalak oinarri zituen metodologia berri batekin.

Hartara, ikastoletan hizkuntzen garapenarekin zerikusi zuzena zuten bi egitasmo garatzen ari ziren: batetik, *Euskaraz Bizi* euskararen erabilera bultzatzea helburu zuen egitasmoa, eta, bestetik, *Eleanitz*, ikastolan irakasten ziren hizkuntza guztiak biltzen zituen proiektu bateratua. 2000. urtean, bi egitasmoak era paraleloan (eta hainbatetan irizpide kontrajarriak erabiliz) garatzen ari zirela oharturik, horiek marko bakar batera ekarri eta uztartzeko beharra ikusi zen. Horrela sortu zen Ikastolen Hizkuntza Proiektua, hizkuntzen irakaskuntzari eta erabilerari (euskararen sustapenari, bereziki) dagozkien alderdiak era koherentean bildu nahi dituen marko integrala. Ikastola pilotu talde baten laguntzaz, hainbat urtez zehazten joan zen Ikastolen Hizkuntza Proiektua, eta 2009an argitara eman zen liburuan⁵ jasota gelditu ziren Ikastolen hizkuntza-politikaren ildo nagusiak, haien hizkuntzekiko ikuspegia eta hautu pedagogikoak, hizkuntza-plangintza

⁵ EHIK (2009): *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. Zamudio

proposamena eta, azkenik, horien guztien aplikazioa bermatuko zuen hizkuntzen trataera kudeatzeko gida.

2006an, ingelesaren inguruko ikasmaterialen sorkuntza-prozesu nagusia bukatutzat eman zelarik, hurrengo urratsa egin zen *Eleanitz* egitasmoaren barruan, ikastolen eleaniztasun eredua eta ondorioztatzen den hizkuntza-curriculum bateratua osatzeko asmoz. *Eleanitz-Français* programa abian jarri zen, ikasleen konpetentzia eleaniztuna kontuan hartuko zuen laugarren hizkuntzaren trataera koherentea bermatu nahian. Horrela, 1991n diseinatutako programa osatzeko azken pausoa eman zen.

Dena dela, proiektua ez da horrenbestez bukatutzat eman. Tesi hau idazteko momentuan, ikastolak iraultza berri batean murgildurik daude hezkuntza-ereduari dagokionez: konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-ereduari erantzungo dion Euskal Curriculumaren diseinu propioari ekin diote. Diseinu berri horrek *Eleanitz* egitasmoaren garai berri bat ireki du, orain arteko curriculum-proiektua eta proposamen didaktikoak berrikustea eskatzen duena. Bada, beste urrats garrantzitsu bat egiten ari dira ikastolak XXI. mendeko gizarteari egokituiko zaion euskara ardatz duen eleaniztasun-ereduaren garapenean.

3.1.2. ‘Eleanitz-English’ proiektua: ingelesaren ezarpen goiztiarra eta indartua

Atal honetan *Eleanitz-English* sorreraren arrazoiak eta testuingurua azalduko da lehenik, eta ondoren, egitasmoaren historia laburra egingo da, izan duen bilakaeraren une nagusiak deskribatuz.

3.1.2.1. Egitasmoaren sorrera

1991n jarri zen abian *Eleanitz-English* proiektua, elebitasunetik eleaniztasunera bidean, atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarra (4 urterekin) proposatzen zuena. Egitasmoaren aurkezpeneko dokumentuan⁶ (GIE, 1991) erabaki hori justifikatzeko garai hartan pil-pilean zeuden bi erreferentzia aipatzen ziren. Batetik, Europar Batasunak sortzen zuen esparru berria, beste hizkuntzen ezagutza beharrezkoa egiten zuena. Bestetik, laster (1992-93an) ezarriko zen Hezkuntza Erreformatik atzerriko hizkuntzei emandako bultzada, haien irakaskuntza aurreratuz (11 urtetik 8 urtera). Ondorioz, euskararen lehentasuna bermatuko zuen eleaniztasunaren aldeko apustua egiten zen, eta hizkuntza-plangintzan ausardia handiagoaren beharra azpimarratzen zen; hau da, adin txikiko ikasleek hizkuntzak ikasteko daukaten gaitasun handiak baliatuz, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza Haur Hezkuntzara aurreratzea proposatzen zen.

⁶ Ikus 1.eranskina: *Eleanitz-English* egitasmoaren aurkezpeneko dokumentua

Proiektuaren arduradunek honela azaltzen zituzten hasierako asmo haiek 2001ean, hamar urteko prozesuaren ebaluazio-dokumentuan (Garagorri et al, 2001⁷):

Europako Elkarteko esparru ekonomikoaren, politikoaren eta sozio-kulturalaren integrazioa eta horrek europar gizabanakoengan zuen eta izango zuen eragina nabarmena zen. Argi ikusten genuen Europan bizitzeko eta bertan integratzeko, euskaraz eta gaztelaniaz aparte, euskaldunok beste europar hizkuntzak menderatzea beharrezkoa zela.

Elebitasunaren planteamendu ofiziala aurreko egoerarekiko aurrepauso nabarmena bazen ere, argi ikusten genituen planteamendu horrek epe erdira zituen mugak, ezinezkoa baita gaztelaniak edo frantsesak bezalako estatus internazionala duten hizkuntzak eta egoera minorizatuan dagoen euskara, bata bestearen ondoan egoera orekatuan bizitzea. Euskarak, iraungo badu, bere hizkuntz eremuan hizkuntza nagusi izatera iritsi behar du, baina argi dago, era berean, euskaldunok euskaraz gainera beste hizkuntzak erabiltzeko gauza izan behar dugula, bestela euskara bera ere arriskuan bailegoke. Lortu nahi duguna, beraz, bi elementu hauek uztartzea da, hots, alde batetik, euskarak bere hizkuntza eremuan behar duen garapen osoa lortzea eta, bestetik, euskaldunok beste hizkuntzen ezagutza eta erabilera erdiestea. Hori lortzeko era bakarra eleaniztasunaren eskutik dator.

Eleaniztun izateak, dituen abantaila instrumental, profesional eta, batez ere, sozialaz gainera, baditu, adituen ustez, gizabanakoaren garapenari begira beste abantaila batzuk: pentsaera kreatiboagoa eta adimenaren malgutasun handiagoa erdiesten da, komunikatzeko eta harremanetarako gaitasun gehiago lortzen da, hizkuntza gehiago ikasteko erraztasuna lortzen da.

Premia horiei erantzuteko, atzerriko hizkuntzak ikasten erabilitako ohiko bideek ez zuten baliorik eskaintzen. Planteamendu ausartagoa egin beharra zegoen, euskararen lehentasuna zalantzan jarri gabe ordea. Aukera bat izan zitekeen 11 urtetik aurrera atzerriko hizkuntzari, adibidez, denboraren herena eskaintzea, edota 8 urtetik aurrera denboraren laurdena, baina bide horiek euskararen lehentasuna kolokan jartzen zuten. Beste aukera bat lehenago hastea zen. Ikastoletako esperientzian oinarrituz, garbi zegoen jatorriz erdaldunak ziren haurrak euskalduntzeko biderik aproposena murgiltze goiztiarra zela. Zergatik ez erabili 4 urtetik aurrera batez ere Kanadan eta Estatu Batuetan emaitza onak eman zituen "Early Double Inmersion Program" (Genesee, Lambert, Tucker, 1978) deiturikoaren antzeko eredua? Bide horretatik jo genuen garai haietan gure ingurunean urrats

⁷ Garagorri, X., Elorza, I., Lindsay, D., Arzamendi, J., Etxeberria, J. (2001): Elehirutasun goiztiarra ikastoletan: hamar urteko prozesuaren ebaluazioa (1991-2001). In *Plurilingüismo y Educación en el País Vasco*. XV Cursos de Verano y XIII Cursos Europeos de la UPV/EHU, Donostia.

horiek egiten hasiak ziren Traute Taeschner eta Josep María Artigal adituekin harremanetan jarritz.

Bada, atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarra egitasmo esperimental gisa martxan jartzea erabaki zen ikastola kopuru txiki batekin. Egitasmo esperimentalala diseinatzeko orduan, aitzindari bat bazegoen -Haur Hezkuntzako *Haurtxoa* berrikuntza-proiektua- eta proiektu horren antolaketa-ereduari jarraituz egin zen *Eleanitz* proiektuaren diseinua. Parte hartuko zuen ikastola talde pilotua aukeratzeko momentuan ere, *Haurtxoa* Haur Hezkuntzako programan parte hartu zuten ikastolen artetik, lurralde, testuinguru soziolinguistiko eta tamaina aldetik ezaugarri askotarikoak zituzten ikastolak hautatu ziren, eta talde mugatu horri⁸ egin zitzaion esperientzian parte hartzeko eskaintza.

Egitasmo esperimentalaren arduradunek hiru urterako lan-plangintza zehaztu zuten abiapuntu gisa. Aditu baten ardurapeko irakasleen prestakuntza ardatz nagusitzat hartuz, horrekin batera, proiektuaren ebaluaziorako diseinua ere egin zuten.

Hasiera horretan, ikastolei bi aukera eskaini zitzaizkien hirugarren hizkuntza gisa: ingelesa edo frantsesa hauta zezaketen ikastolek. Antolatzaileek frantsesaren aukerari abantailak ikusi arren, ezin ikastolak ez zuen hautu hori egin, eta egoera berean hiru urte pasatu ondoren, ingelesaren aldeko erabakia hartu zen.

3.1.2.2. Ingelesa adin goiztiarrean ezartzeko testuingurua

Ikastolen Elkarateak eleaniztasun goiztiarraren egitasmoa martxan jarri izana ez zen gertaera isolatua, garai hartako mugimendu zabalago baten isla baizik.

Europar zehar, agerikoa zen eskola-sisteman atzerriko hizkuntzen irakaskuntza sendotu eta hobetzearen beharra⁹, eta eskola-sisteman atzerriko hizkuntzen sarrera aurreratzearen auzia guztion ahotan zebilen.

Espaniako Estatuan, behar horri erantzuten zitzaion hezkuntza-lege berrian (LOGSE). Bertan, atzerriko hizkuntzaren sarrera 11 urtetik 8 urtera, hau da, 3. mailara, aurreratzera derrigortzen zen, metodologia komunikatiboaren ildo berriak ezartzearekin batera.

⁸ Lehenengo talde pilotua: Ikasbide (Donostia), Jakintza (Ordizia), Paz de Ziganda (Iruñea), Sto Tomas (Donostia), Txantxiku (Oñati), Urretxu-Zumarraga Ikastola, Zangozako Ikastola.

Bigarren talde pilotua: Axular (Donostia), Elgoibarko Ikastola. Haztegi (Legazpia), Jakintza (Donostia), Laskorain (Tolosa), San Fidel (Gernika).

⁹ Ikus Europako Erkidegoaren irizpideak, I. kapituluaren 1.2.2. puntua.

1991n, *Eleanitz* egitasmoa 4 urteko ikasleekin abiatu zenean, aurrekari bi zituen inguruan: 1990ean, Lizarra Ikastolan, 4 urtetik aurrera zeukaten ingelesa, eta garai berean, Arrasate inguruko AHIZKE-CIMEk 1. mailan eman zion hasiera.

Dena dela, hezkuntza-sistema orokorrean irakaskuntza goiztiarra oso urrun zegoen oraindik, Legeari erantzutea zen momentuko erronka. Bada, EAEko Hezkuntza Sailak 3. mailarako proiektu esperimentalak martxan jarri zuen, eta esperientziarekin batera, gaikuntza-plan zabal eta sendo bati ekin zion, Lehen Hezkuntzako irakasleek ingelesezko gaitze-diploma lor zezaten. Prestakuntza plan horretan, hizkuntza-gaitasuna eta prestakuntza pedagogiko-didaktikoa biltzen ziren, eta ikastoletako irakasleek ere ederki baliatu zuten aukera hori.

Ingelesaren irakaskuntza goiztiarrak onarpen handia jaso zuen gizartean, eta denbora laburrean zabalkunde handia izan zuen hezkuntza-sisteman (eskola pribatuetan bereziki, COAS, FERE, eta abar), eta horrek zuzenean eragin zuen Haur Hezkuntzako matrikulazioan. Ondorioz, Hezkuntza Administrazioak ere bere plangintzan barneratu zuen, Nafarroako Hezkuntza Sailak lehendabizi, (1996an) eta EAEkoak ondoren (1998an), esperimentazio-prozesu baten buruan.

Haur Hezkuntzatik hasita bideratutako ingelesaren irakaskuntza-eredu berria, molde antzeratsuan garatu zen sare guztietan: CLIL ikuspegiaren inguruan, hain zuzen ere (*Content Language Integrated Learning*: edukiak eta hizkuntzak uztartzen dituen irakaskuntza). Ingeles arloaren metodologia eta edukiak aldatzeaz gain, beste arlo batzuk, edo arloen zatiak, ingelesez egitea esan nahi du horrek. Bide horretatik garatu dira Nafarroako ingelesaren indartze-plana eta TIL plangintza (Tratamiento Integrado de Lenguas), edo EAEn Esperientzia Eleanitzak eta sortu berri den Hirueletasun Plan esperimentalak¹⁰.

Molde antzeratsua izanik ere, bada ezaugarri nagusi bat Ikastolen Elkartearen *Eleanitz* egitasmoa bereizten duena: Euskarari ardaztutako hizkuntza-plangintza egitea, **euskararen nagusitasuna** inondik ere zalantza jartzen ez duen plangintza.

12. taulan laburbiltzen da eleanitzasunerako bidean ingelesa indartzeko egitasmoen bilakaera, eta Ikastolen Elkartearen *Eleanitz* egitasmoaren kronologia eta administrazioen egitasmoena konparatzen dira.

¹⁰ Ikus zehaztapenak Testuingurua kapituluari, 1.4.2.1 atalean

12. taula: Ingeleseko egitasmoen kronologia konparatua.

Urteak	'ELEANITZ' PROIEKTUA	HEZKUNTZA ADMINISTRAZIOAK
1991	<i>Eleanitz-English</i> egitasmo esperimentalaren sorrera. Josep M. Artigalen proiektua ezarri Haur Hezkuntzan (4 urte)	
1992	Europako Action IB eta Action VB proiektuetan ikastola pilotuak: Hocus & Lotus 3-10 urte. (1992-95) 3. mailarako esperimentatzea.	
1994	<i>Lingua</i> proiektuko ikasmaterialak <i>Eleanitz</i> egitasmoko LH I. ziklorako egokitu.	
1995	<i>Socrates-Lingua Action D</i> proiektuaren koordinatzaile: <i>Story Projects</i> 8 – 10 sortu. (1995-96)	
1996		EAEko Hezkuntza Sailaren proiektu esperimentalak: 4 urte, 8 urte, 12 urte. (ANIZPE) Nafarroako Hezkuntza Sailak ingelesaren sarrera goiztiarra martxan jarri (4 urte)
1997	<i>Socrates-Lingua Action D</i> jarraipenaren koordinatzaile: <i>The Explorers</i> 10 – 12 sortu. (1997-1998)	
1998		EAEko Hezkuntza Sailaren ISG (Ingelesaren Sarrera Goiztiarra) proiektua 4 urterekin orokortzea bideratzeko.
1999	<i>Socrates-Lingua Action D</i> jarraipenaren koordinatzaile: <i>Subject Projects</i> 12-14 sortu eta Europan zehar esperimentatu (1999-2001)	
2000	Gizarte Zientziak ingelesez: SSLIC (14-16). <i>Social Sciences</i> arloa eta horri uztartutako ingeles arloa sortu.	EAEko Proiektuaren jarraipena INEBI (Ingelesa Edukien Bitartez) (LH) eta BHINEBI (DBH) Nafarroako Hezkuntza Sailaren ingelesaren indartze-plana.
2001		Nafarroako British Eredua (MEC-BritishCouncil)
2003	Egitasmo esperimentalaren bukaera. Orokortze-unea ireki. Batxilergoan arlo bat ingelesez era bateratuan egitea ezinezkotzat jotzen dute ikastolek	EAEKO Esperientzia Eleanitza, DBHko eta Batxilergoko zenbait institututan.
2006	Batxilergorako mintegia martxan. Arloak ingelesez lantzeko prestakuntza eta elkarlana. Frantses egitasmoaren hasiera	
2007	<i>CLIL Cascade Network</i> (CCN) Europar Proiektuan partaide (2007-2010)	
2008	Batxilergoan <i>Sciences for the Contemporary World</i> arloa ingelesez lantzeko lan-taldea sortu.	Nafarroako TIL eredia (Tratamiento Integrado de Lenguas)
2009	Euskal Curriculumaren barruan, ikasmaterial berriaren diseinua hasi.	
2010		EAEko Hezkuntza Sailaren Hirueletasun Plan esperimentalak.

3.1.2.3. Egitasmoaren bilakaeraren une nagusiak

Egitasmoaren 20 urteetako bilakaeraren adierazle gisa, bost une nagusi hautatu dira: Haur Hezkuntzako abiapuntua, Europar proiektuen hurrenkera, Gizarte Zientziak ingelesez lantzen hasteko unea, proiektu esperimentalaren bukaera, eta, azkenik, Batxillergoan egitasmoak izan zezakeen jarraipena aztertzeke unea.

3.1.2.3.1. J.M. Artigal, Haur Hezkuntzarako erreferentea

Eleanitz-Englishen sorreran, 1991n, Haur Hezkuntzako adinean atzerriko hizkuntzen irakaskuntza-esperientziak oso urriak ziren, eta baliabide didaktikoen eskaintzarik ez zegoen merkatuan. Diseinatutako plangintza aurrera eramateko momentuan, hutsune hori betetzeko bidea nazioarteko Haur Hezkuntzaren ikerketa talde batean aurkitu zuen Xabier Garagorrik. Talde horretan, Erromako Unibertsitatean psikolinguistikan aditua zen Traute Taeschner irakaslea ezagutu zuen, eta haren eskutik, Josep Maria Artigal kataluniar irakaslearen erreferentzia jaso zuen. Haur Hezkuntzan atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarako hark garatutako proposamen didaktikoa ikuspegi sozio-erakitzailaren ildotik zihuan (Artigal, J.M. 2009¹¹), eta, hortaz, ondo egokitzen zitzairen Ikastolen Elkartearen curriculum berriaren oinarriari. Hartara, harekin abiatu zen lana, eta geroztik gaurdaino, haren proposamen didaktikoa baliatzen du Haur Hezkuntzako bi urteetan *Eleanitz-English* egitasmoak.

3.1.2.3.2. Europar Proiektuak

Hurrengo urtean, 1992an, Europako Erkidegoaren Lingua proiektu batean sartzeko eskaintza jaso zuen Xabier Garagorrik, Euskal Herriko Unibertsitateko irakasle gisa: Traute Taeschner irakaslearen gidaritzapean, atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarrerako proposamen didaktikoa lantzeko egitasmoa zen, hain zuzen ere. Proiektuaren talde piloturako eskolak behar ziren, eta EHUko HIZPEI institutuak¹² Ikastolen Elkartearen laguntza eskatu zuen. Eleanitz egitasmoan lanean ari zen ikastola taldea prest agertu zen ekimen honetan parte hartzeko. Horrela, momentuko beste behar bati erantzuteko bidea egiten zen: Hezkuntza Erreformatik ezarritako ingeles irakaskuntza 5. mailatik 3. mailara aurreratzea. Ikastola horietan, beraz, bi esperientzia jarri ziren abian atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza berritzeko asmoz:

¹¹ Artigal, J.M. (2009): *Contar cuentos enseña lengua a quien los cuenta*. Barcelona: Josep Maria Artigal Editor

¹² Hizkuntza Pedagogia Institutua, Jesus Arzamendi eta Feli Etxeberriaren ekimena

¹⁴ J.M. Artigal (1998-2009): *Ready for a Story?* Barcelona, Josep Maria Artigal Editor

Haur Hezkuntza 4 urte	<i>Eleanitz-English</i> egitasmoa: <i>Ready for a Story</i> programa. (J. M. Artigal ¹⁴)
Lehen Hezkuntza 3. maila	<i>Lingua</i> programako europar proiektua: <i>The Adventures of Hocus & Lotus</i> programa (T.Taeschner et al. ¹⁵)

Eleanitz egitasmoa Lehen Hezkuntzara iritsi zenean, proiektu horretan sortutako baliabide didaktikoak Lehen Hezkuntzako lehen ziklorako egokitu ziren, eta horren jarraipenerako baliabide didaktikoak sortzeko, *Socrates-Lingua D* Europar Proiektu berri bat jarri zen abian, oraingoan Ikastolen Elkartearen zuzendaritzapean.

Socrates-Lingua programaren diru laguntzei¹⁶ esker sortu ziren LH 3. mailatik DBH 2. maila arteko ikasmaterialak, 7 urtez (1995-2001) luzatu zen ekoizpen- eta esperimentazio-prozesu zabal eta konplexu batean. Ikasmaterialak Ikastolen Elkarteak garatzen zituen, eta beste lurraldeetara zabaldu ondoren, bakoitzak bere hizkuntzan itzulpen egokituak egiten zituen.

Europar Proiektu horiei esker, *Eleanitz-Englishek* garatutako proposamen didaktikoa, 8 urtetik 14 urte artekoa, 5 hizkuntzatan (ingelesa, gaztelania, nederlandera, italiara, gaeliko-irlandera) jarri zen abian, eta DBHko ikasmateriala (*Subject Projects*) 10 herrialdeetako 25 eskolatan esperimentatu zen, eta ondorio arrakastatsuak lortu zituen (Alemania, Austria, Dinamarka, Eslovakia, Espainia, Finlandia, Herbehereak, Hungaria, Irlanda eta Italia).

2007an, proiektu berri batean parte hartzeko aukera ireki zitzaion Ikastolen Elkarteari. Europar Proiektu horren bidez, CLIL (Content Language Integrated Learning, arloak eta hizkuntzak uztartzen dituen irakaskuntza) ikuspegiaren barruan lan egiten dutenen arteko sarea osatu da, eta esparru askotariko ikertzaile, prestatzaile, material-egile, irakasle eta eskolak bildu ditu, Unibertsitateetik Haur Hezkuntzako eskoletaraino. CLIL Cascade Network¹⁷ (CCN) izeneko sare horren helburua elkarlanerako foroa sortzea da, CLIL ikuspegiaren alor askotarikoak garatzeko eta etorkizuneko bideak jorratzeko. Proiektu horri esker, *Eleanitz* egitasmoko teknikariek, egitasmoaren lanak ezagutarazteaz gain, bestelako testuinguruetan lan egiten duten adituekin iritziak eta esperientziak trukatzeko aukera izan dute, joan-etorri aberasgarrian. (Ikus 13. taula).

¹⁵ *The Adventures of Hocus and Lotus: European Project for teaching second languages to children.* Lingua action IB eta Lingua action VB.(1992-95) Ikus www.hocus-lotus.edu

¹⁶ Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren laguntza ere jaso zen.

¹⁷ Ikus www.ccn-clil.eu

13. taula. 'Eleanitz' egitasmoaren Europar Proiektuak.

URTEAK	EUROPAR PROIEKTUAK
1992-95(a)	<p><i>Lingua Action IB: The Adventures of Hocus and Lotus: European Project for teaching second languages to children.</i></p> <p>Koordinatzaile: I 30 Circolo didattico Emanuele Gianturco (Italia)</p> <p>Partaide: Birmingham University, School of Education; Amsterdam Gemeentelijk Pedologisch Instituut; Euskal Herriko Unibertsitateko MIDE Departamendua.</p>
1992-95(b)	<p><i>Lingua Action VB: The Adventures of Hocus and Lotus: European Project for teaching second languages to children.</i></p> <p>Koordinatzaile: Università "La Sapienza" di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione (Italia)</p> <p>Partaide: Birmingham University, School of Education; Amsterdam Gemeentelijk Pedologisch Instituut; Euskal Herriko Unibertsitateko MIDE Departamendua.</p>
1995-96	<p>Socrates Lingua-D: Story Projects: Proyecto Europeo para la enseñanza de segundas lenguas a los niños: Libro electrónico y centro de recursos de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea</p> <p>Partaide: Birmingham University, School of Education; Amsterdam Gemeentelijk Pedologisch Instituut; Università "La Sapienza" di Roma.</p>
1996-97	<p>Socrates Lingua-D: The Explorers: Proyecto Europeo para la enseñanza de segundas lenguas a los niños: Libro electrónico y centro de recursos de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea</p> <p>Partaide: Birmingham University, School of Education; Amsterdam Gemeentelijk Pedologisch Instituut; Università "La Sapienza" di Roma.</p>

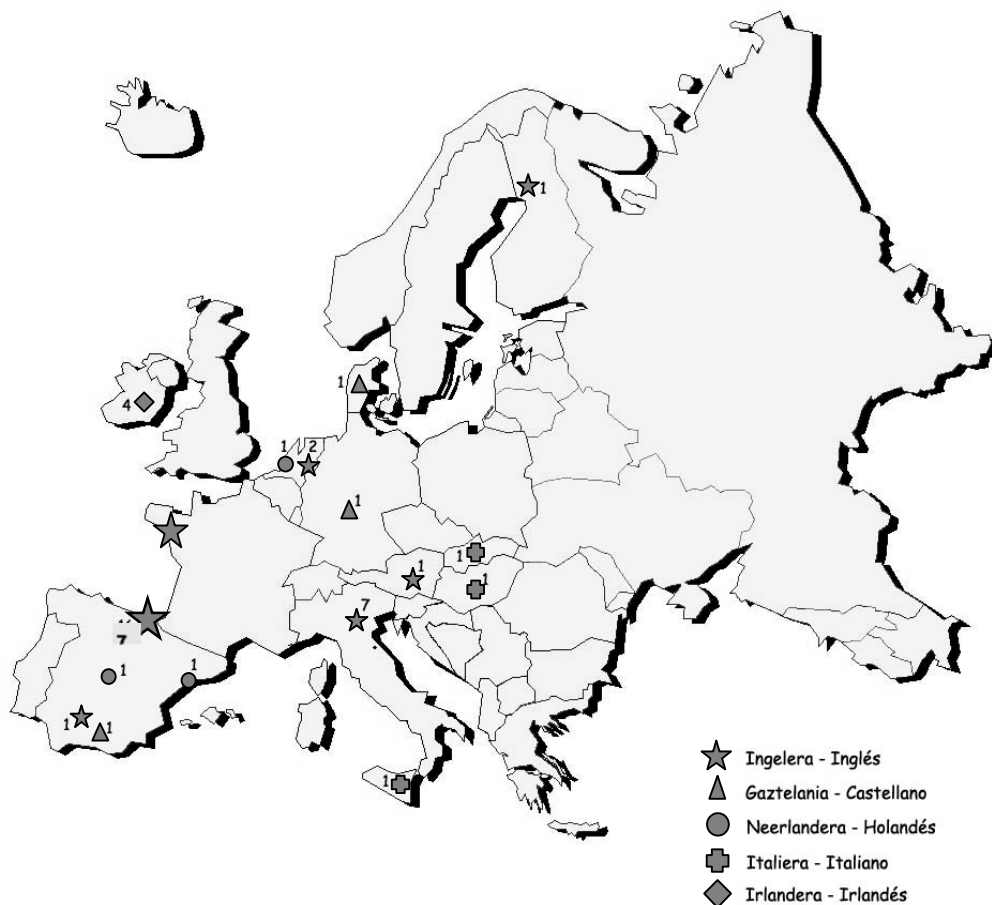
1997-98	<p>Socrates Lingua-D: Evaluación: Proyecto Europeo para la enseñanza de segundas lenguas a los niños: Libro electrónico y centro de recursos de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea Partaide: Birmingham University, School of Education; Amsterdam Gemeentelijk Pedologisch Instituut; Università “La Sapienza” di Roma, Instituto Cervantes</p>
1998-99	<p>Socrates Lingua D: Subject Projects 1: Proyecto Europeo para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea Partaide: Fontys University of Tilburg (Holanda), Universidad de Granada, Institiúid Teangeloaoíochta Eireann (Dublin), HIZPEI Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza Pedagogia Institutua; Scuola Media Statale A. Paino Messina (Italia).</p>
1999-2000	<p>Socrates Lingua D: Subject Projects 2: Proyecto Europeo para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea Partaide: Fontys University of Tilburg (Holanda), Universidad de Granada, Institiúid Teangeloaoíochta Eireann (Dublin), HIZPEI Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza Pedagogia Institutua; Scuola Media Statale A. Paino Messina (Italia).</p>
2000-2001	<p>Socrates Lingua D: Subject Projects Difusión, evaluación y mejora de los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnos de Secundaria básica (12-14 años)..</p> <p>Koordinatzaile: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea Partaide: Fontys University of Tilburg (Holanda), Universidad de Granada, Institiúid Teangeloaoíochta Eireann (Dublin), HIZPEI Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza Pedagogia Institutua; Instituto Comprensivo nº 3 “B.Genovese” Barcellona (Italia).</p>
2007-2010	<p>Lifelong Learning Programme, Key activity 2/Languages CCN CLIL Cascade network</p> <p>Koordinatzaile: REDU (Finlandia) Partaide: 14 herrialdeetako 21 berezko bazkide eta 14 partaide elkartu.</p>

Europa mailako zabalkundea aipatzerakoan, ezin ahaztu *Eleanitz* egitasmoak izan duen beste europar lankide garrantzitsu bat: Bretoniako DIHUN-BREIZH¹⁸ elkarteak (eskola giristino elebidunen guraso elkarteak). 1995etik aurrera *Eleanitz-English* egitasmoaren partaide izan dena. Elkarre horren lehendakariaren, Yannig Baronen, pentsaera ikastolenaren ildo beretik zihon. Hau da, hizkuntza gutxituen biziberritzea lortzeko, elebitasun-ereduak apurto eta eleaniztasunerako bidetik joz garatu behar zela. Hala, Josep Maria Artigalekin harremanetan jarri eta ingelesaren sarrera goiztiarrari heldu zion DIHUN elkarteak. Ekimenari jarraipena emateko, *Eleanitz-English*en parte hartzea erabaki zuten, eta, geroztik, Bretoniako 31 eskolatan baliatzen dira ikastolen ikasmaterialak eta prestakuntza-eredua. DIHUN elkarteak hainbat ikasmaterialen argitalpenean lankide izan da, eta haien adituen ekarpenek egitasmoa aberastu dute bere osotasunean. Ikastolen eleaniztasun-ereduaren iturritik edanez (euskararen ardaztutakoa), DIHUN Elkarteak *Programme Multilingue Breton (PMB)* izeneko ekimena du abian, Frantziako *Label Européen des langues 2007* saria jaso duena.

Europa mailako lankidetzak horiek guztiek (ikus 5. irudia) ahalbidetu dute *Eleanitz-English*eko arduradunek nazioarteko adituen harreman-sareetan parte hartzea, Ikastolen egitasmoa ezagutaraziz eta, aldi berean, aberastuz. Irudi publikoaren aldetik ere, eragin handia izan du, egitasmoa arrakastatsua gertatu baita, eta balorazio oso onak jaso ditu, bai eta sariak ere.

¹⁸ Ikus www.dihun.com

5. irudia: 'Eleanitz-English' egitasmoaren hedapena Europan.



3.1.2.3.3. SSLIC: Gizarte Zientziak arloa ingelesez

Eleanitz-English proiektuaren hasieratik, egitasmoaren helburuen artean honako hau zegoen: ikasleek DBHko bigarren zikloan ikasgai bat ingelesez jasotzeko gai izan zitezela. Hartara, 2000. urtean, egitasmoaren une giltzarri bati ekin zitzaion: DBHko azken zikloan arlo bat ingelesez egin ahal izateko proiektua garatzeari; SSLIC (*Social Sciences Language Integrated Curriculum*¹⁹) izena eman zitzaion Gizarte Zientziak arloa

¹⁹, Ikus Ball, P., Beobide, H., Muñoa, I. (2009): "Cómo enseñar Ciencias Sociales en inglés". in Ruiz, M. Saorín, Ana M^a (eds): *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I

eta Ingelesa arloa uztartuz sortutako programari. Kasu horretan, Ikastolen Elkartek bakarrik ekin zion lanari, arloa ingelesez irakatsi arren, bertako kulturatik abiatzea eta berezko curriculum-a bermatzea beharrezkoa ikusten baitzen.

Proiektuaren lehen promozioa, beraz, 2001-2002 ikasturtean hasi zen arlo bat ingelesez ikasten, Gizarte Zientziak, hain zuzen ere. Arloaren jabeak egokia ziurtatzeko, Ikastolen Elkarteko curriculum-proiektu orokorrarekin bat eginez, Ostadar-Gizarte programa hartu zen abiapuntu gisa, eta hasiera batean, ikasmaterial horien itzulpena eta egokitzapen didaktikoa egin ziren. Ondorengo prozesuan, programetan izan diren aldaketek jarraituz, ikasmaterialen bertsio berriak egin behar izan direnean, era uztartuan garatu dira, eta euskarazko zein ingelesezko eskaintza bateratua sortu da.

3.1.2.3.4. Proiektu esperimentalaren bukaera (1991-2003)

1991n hasitako proiektu esperimentalak, talde pilotuko ikasleek 4 urte zituztelarik, 2003an eman zen bukatutzat, ikasle horiek beraiek 16 urte bete eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza bukatu zutenean. Amaiera emateko, egitasmo esperimentalean parte hartu zuten ikastoleto zuzendari, irakasle, ikasle eta gurasoei zuzenduriko ospakizuna egin zen, eta proiektuaren historian *Eleanitz*ekin zerikusia izan zuten esparru askotariko pertsonak ere gonbidatuen artean ziren. Agerraldi bat egin zen, non proiektuaren historian izan ziren momentu eta pertsona esanguratsuenak azaldu baitziren, eta proiektuaren abestiak sortu zituen musikari taldeak girotu zuen ekitaldia. Gainera, bideo, horma-irudi eta abarren laguntzaz, adin guztietako ikasleen lanen erakusketa publikoa antolatu zen.

12 urtez luzatu zen proiektuaren ebaluazio-prozesuari ere urte horretan eman zitzaion amaiera, eta Londresko Trinity College-ren ingeles proba estandarren bidez, frogatuta geratu zen egitasmoaren arrakasta. Ikasle lagin baten euskara, gaztelania, adimen eta ingeles mailak prozesuaren hainbat unetan neurtu ziren, eta proiektuaren ebaluazioan ikusi zen egitasmoaren hasieran aurreikusitako ondorioak bete zirela; hau da, ikasleen euskara, gaztelania edo adimen mailek ez zutela kalterik jasan eta, aldiz, ingeles maila nabarmen hobetu zela.

Esperientzia fasea bukatu arren, ez zen horrenbestez egitasmoa bukatu. *Eleanitz* egitasmoak, hezkuntza-berrikuntza proiektua den heinean, etengabeko hobekuntza- eta berritze-prozesuan jarraitzen du, egoera eta beharizan berrietara egokituz eta Ikastolen Elkarteko beste berrikuntzetarako erreferentzia eskainiz.

3.1.2.3.5. Batxilergoan jarraipena?

Gizarte Zientziak arloa ingelesez egin zuen lehen promozio esperimental hark zer nolako jarraipena izango zuen Batxilergoan? Egitasmoaren hasierako plangintza Derrigorrezko Hezkuntzara mugatzen bazen ere, ikastolen eskariari erantzunez, 2003an

jarraipeneko proposamen bat garatu zen Batxilergorako. Ohiko plangintza aztertuta, ezinezkoa zirudien Batxilergoko ikasle guztientzat derrigorrezkoa izango zen ikasgai egoki bat aukeratzea eta, hortaz, aukerako ikasgaien formula erabiliz, arlo berri bat sortzea proposatu zen, "Europako Kultura" izeneko, ingeleseko irakasleen ardurapekoa izango zena. Arlo horrek 4/5 orduko iraupena izango zuen, ingeles arloarekin uztardura eginez.

Arlo berriaren ezaugarriek onarpen handia jaso bazuten ere, proposamenak ez zuen lortu ikastolen gehiengoaren adostasuna, ordu kopurua zabaltzea eta aukerako gaia derrigorrezkoa egitea ezinezkotzat jotzen baitzen. Ondorioz, bertan behera utzi zen jarraipena, eta egitasmoaren arduradunek proiektua Derrigorrezko Hezkuntzara mugatzea erabaki zuten. Dena dela, baziren ingelesez arlo bat egiteko interesa zuten ikastolak, eta bakoitza bere kabuz hasi zen bideak jorratzen.

Bi urte geroago, auziari berriro heldu zioten ikastolek, eta mintegi bat abiatu zen, berezko ekimenak abian zituzten ikastolen arteko harremanak bideratu eta prestakuntza mailako laguntza emateko.

2008an, mintegi horren ekimenez, aukera berri bat sortu zen: ezarri berria zen "Zientziak mundu garaikiderako" arloa ingelesez egitea, hain zuzen ere. Ikastola gutxi batzuetako irakasleak, *Eleanitz* egitasmoa adituen laguntzaz, elkarlanean hasi ziren, eta bakoitza bere ikastolan lantzen eta esperimintatzen joan den ikasmaterialaren bilduma prest dago 2010-11 ikasturtean interesa duten beste ikastoletara hedatzeko.

Egitasmoaren 20 urteetako kokapen laburra egin ondoren, hurrengo atalean *Eleanitz-English* proiektuak landu duen hezkuntza-berrikuntza eredia azalduko da. Horretarako, egitasmoaren osagai nagusien ezaugarriak deskribatu eta horien bilakaeraren une eta auzi nagusiak aipatuko dira.

3.2. 'ELEANITZ-ENGLISH' PROIEKTUAREN HEZKUNTZA-BERRIKUNTZA EREDUA

Eleanitz-English proiektuan parte hartzen duten ikasleen kompetentzia eleanitzunaren hobekuntza hainbat hezkuntza-esparrutan gertatutako eraldaketaren emaitza izango litzateke, hala nola: hizkuntza-curriculumean eta didaktikan, ikasmaterialen sorkuntza-prozesuan, irakasleen prestakuntzan, eskola-antolaketa eta -kudeaketan, eta prozesuaren zein emaitzen ebaluazioaren diseinuan. Horrela izanik, arestian esan bezala, *Eleanitz-English* proiektua aldagai linguistikoez gaindiko marko zabalagoan kokatuta aztertu nahi izan da, eta **hezkuntza-berrikuntza** proiektu gisa definitu da tesi honen izenburuan.

Atal honetan, hezkuntza-berrikuntzaz zer ulertzen den azaldu ondoren, *Eleanitz-English* proiektuaren hezkuntza-berrikuntza eredua azalduko da, haren osagai nagusien ezaugarriak eta bilakaera deskribatuz.

3.2.1. Hezkuntza-berrikuntzari buruzko ikuspegia

Hezkuntza-berrikuntza esparru oso zabala da, maila eta neurri askotariko aldaketak barne hartzen dituena. Sarrera gisa, modu orokorrean kokatuko da gaia, eta, ondoren, horren gauzapen zehatza azalduko da: *Eleanitz-English* egitasmoaren berrikuntza-eredua.

3.2.1.1. Ikuspegi orokorra

Berrikuntza, orokortasunean hartuta, Richland-en definizioari jarraituz (Torrek jaso, 1994, 71)²⁰ zera litzateke:

La innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados.

Hezkuntzara mugaturik, berriz, *hezkuntza-berrikuntza* kontzeptua familia semantiko bereko beste kontzeptu batzuekin jar daiteke harremanetan: *aldaketa*, *eraberritzea*, *erreforma* eta *hobekuntza*. Martínez Valcárcel-ek (1996: 548)²¹ kontzeptu horien arteko harremana eta desberdintasuna aztertzen du, 14. taulan jaso bezala:

²⁰ Torre, de la, S: (1994) *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid, Dykinson.

²¹ Martínez Valcarcel, N. (1996): *Proyecto docente de didáctica general*. Universidad de Murcia.

14. taula Hezkuntza berrikuntzarekin loturiko kontzeptuak

ERREFORMA	ALDAKETA	ERABERRITZEA	HOBEKUNTZA
<i>Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del curriculum</i>	<i>Alteración a diferentes niveles (sistema, centro, aula, de estados o prácticas previas existentes.</i>	<i>Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.</i>	<i>Juicio al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.</i>
<i>Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura y organización.</i>	<i>Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.</i>	<i>Cambio a nivel específico o puntual en elementos que afectan al desarrollo curricular (creencias, materiales, o prácticas)</i>	<i>No todo cambio innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables a nivel de aula/centro, en función de instancias normativas o valorativas.</i>
<p><i>Todos ellos comparten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectadas por el cambio.</i> - <i>Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o curriculum, a nivel de Sistema, Centro o Aula).</i> - <i>Propuesta intencional o planificada de introducir cambios.</i> - <i>Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.</i> 			

Hezkuntzaren berrikuntza kontzeptuak, beraz, hezkuntzaren erreforma, aldaketa, eraberritzea eta hobekuntzak biltzen ditu. Gure kasura aplikatuz, hemen aipatzen ari garen hezkuntzaren berrikuntzak ez du, inolaz ere, erreforma baten hedadura, hobekuntzara bideratzen den aldaketa- eta eraberritze-saioarena baizik. González eta Escudero-ren (1987)²² definizioa gureganatuz, berrikuntza, “hezkuntza-praktikak aldatzeko abiarazten den borondatezko eta sistematizatutako prozesua” da.

▪ Berrikuntzaren esparruak

Berrikuntzaren esparruak, printzipioz, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen erabakitze- eta aplikazio-prozesuetan parte hartzen duten elementu guztiak dira. Escuderoni jarraituz

²² Gonzalez, M., Escudero, J. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas

(1999)²³, hezkuntza-interbentzioaren eragile guztiak biltzen ditu hezkuntza-berrikuntzak, bai osagai guztiak, bai eta fase guztiak ere (ekintza aurrekoa, ekintzarena, ekintza ondorengoa). Haren aburuz, hezkuntza-hobekuntza eta -eraldaketa gerta dadin, aldi berean uztartu behar dira balioen eta edukien hobekuntza, eta hori erraztu dezaketen eskola baldintzen eta prozesuen hobekuntza.

▪ Berrikuntzaren baldintzak

Berrikuntza lortzeko baldintzei dagokienez, M. Fullanek (1993)²⁴ azken hamarkadetako aldaketa-prozesuetatik ikasitakoak 8 adierazpenetan jaso ditu:

1. Aldaketa ezin da preskripzioz ezarri; pertsonak eta taldeak beren borondatez eta kontzienteki inplikatzeko direnean gertatzen da.
2. Aldaketa ez da aurrez zehaztu daitekeen prozesu lineala, baizik eta askotan kontrolaezina den prozesua.
3. Arazoak eta konfliktuak saihetsezinak dira aldaketa-momentuan.
4. Egin behar denaren ikuspegia eta plan estrategikoa, ekintzatik beretik sortzen dira, aurretik baino gehiago.
5. Erabaki kolektiboak eta talde-lanak bakarkako lanean segida izan behar dute. Bakarkako ekintzak eta elkarrekintzak garrantzi bera dute.
6. Goitik beherako eta behetik gorako estrategiak, biak dira beharrezkoak.
7. Testuinguruarekiko lotura funtsezkoa da. Erakunde onenek, kanpotik zein barrutik ikasten dute.
8. Pertsona bakoitza da aldaketaren eragilea. Aldaketak garrantzi gehiegi du adituen eskuetan uzteko.

▪ Berrikuntzaren faseak

Ereduen sintesi gisa, Estebaranzen (1999) eta Torre-ren (1997)²⁵ proposamenak bilduz, honako faseak ikusten dira berrikuntzan:

²³ Escudero, J. (1990): La innovación y la organización escolar. in R. Pascual (ed.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

²⁴ Fullan, M. (1993): El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. In Profesorado aldizkaria, 6. zbk. 2002.

²⁵ -Estebaranz, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: U. de Sevilla.

-Torre, S. de la (1997): *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.

- **Abiapuntuko planteamendua:** Abiapuntuko planteamenduak bi dimentsio ditu: testuingurukoa, hau da, nondik sortzen den berrikuntza, eta esplikatiboa, zergatik eta zertarako sortzen den, alegia.

Planteamendua ikuspegi teknologikotik sor daiteke; hau da, Hezkuntza Administrazio batek eta bere adituek ezarria izan daiteke. Edo ikuspegi kulturaletik; hau da, gizatalde batek identifikatutako arazo bati erantzuna emateko sortua izan daiteke.

- **Zabalkundea:** Berrikuntza gauzatu behar dutenei ezagutarazteko fasea. Osagai nagusia informazioa da; hau da, ezagutzaren zabalkundea, berrikuntza uler dezaten eta era egokian gauzatu dezaten. Partaideengan motibazioa sortzeko fasea ere bada.
- **Barneratzea:** Berrikuntza onartu eta gauzatzeko erabakiak hartzeko fasea da. Fase garrantzitsua da, batez ere aldagetaren jatorria kanpokoa denean, eskolatik eta irakasleengandik kanpokoa.
- **Ezarpena:** Planifikatutakoa ekintzara eramateko fasea da, ikuspegi teknikitik zein kulturaletik. Fase honetan, dimentsio estrategikoa dago batetik: berrikuntza *nola* ezarri. Bestetik, dimentsio konstitutiboa: *zer* egin eta *nork* egingo duen.
- **Ebaluazioa:** Berrikuntza-programa balioetsi egiten da fase honetan, prozesuan zehar zein bukaeran. Ondorioak aztertu egiten dira, bai irakasleengan eragindakoak (hezkuntza-kalitatearen hobekuntza), bai ikasleen emaitzetan lortuak, bai eta hezkuntza-erakundearen garapenean gertatuak ere.

3.2.1.2. 'Eleanitz-English' proiektuaren eredia

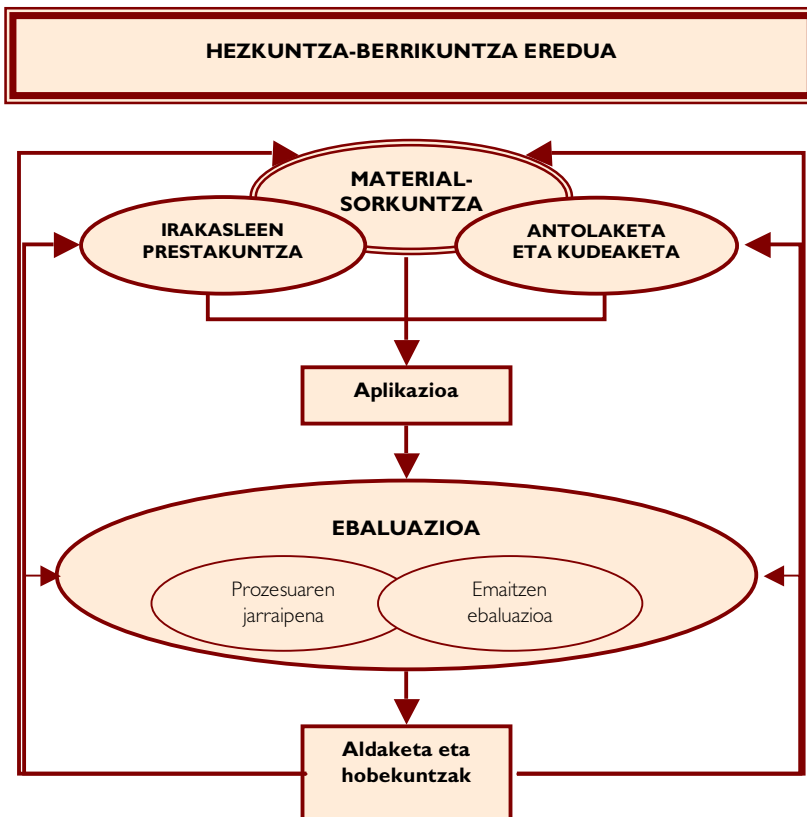
Eleanitz-English berrikuntza-proiektuak ikuspegi orokorrean azalduko gaiztatzerakoan, berezko erantzunak landu ditu, testuinguru berezi bati eta behar jakin batzuei loturikoak. Kapitulu honen hasieran, *Eleanitz-English* berrikuntza-proiektuaren abiapuntuko arrazoiak eta planteamendua azaldu dira, eta berrikuntzaren eragilea eta eraldaketa-esparrua ere kokatu dira. Planteamendu horren garapen-prozesua, eta sortutako berrikuntza-ereduaren ezaugarriak azalduko dira orain, landu den esperientziaren ondorioak baliagarriak izan daitezkeelakoan antzeko ekimenak bultzatzeko .

Atal honen hasieran aipatu legez, *Eleanitz-English* egitasmoa berrikuntza-prozesua izan da hainbat hezkuntza-esparrutan. Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzan ezarri nahi izan ziren ikuspegi eta jardunbide berriak antolaketa-erabaki berritzaile nagusi batetik abiatu ziren: arloaren ezarpen goiztiarra, alegia. Erabaki horrek pedagogia-hautu eta baliabide didaktiko berriak eskatu zituen, bai eta irakasle-profil berria ere. Gainera, erabakiaren egokitasuna probatzeko, ebaluazio-sistema sendoa sortzea beharrezkoa gertatu zen. Egitura horri guztiari eusteko, erakundeak zein ikastolek baliabide funtzional eta ekonomiko berriak bilatu eta antolatu behar izan zituzten. Esparru horiek guztiak era integratuan bildurik jarri zen abian, bada, egitasmoak ekarri duen Hezkuntza-Berrikuntzaren kiribila.

Egitasmoak lau osagai nagusi hartzen ditu bere barruan: material-sorkuntza, irakasleen prestakuntza, antolaketa eta kudeaketa, eta ebaluazioa. Osagai horietako bakoitzean, abiapuntuak proposamena egon da, horren aplikazioa etorri da gero, aplikazioaren gaineko ebaluazioa egin da taldean (prozesuaren gaineko hausnarketa kritikoa eta emaitzen ebaluazioa), eta, ondorioz, beharrezko aldaketa eta hobekuntzak ezartzen joan dira osagai bakoitzaren ezaugarrietan. Horrela, bada, berrikuntza-prozesu etengabeari ekin zaio, eta osagai horiek guztiak elkarreraginean, hots, era sistemikoan garatu dira *Eleanitz-English* proiektuaren bilakaeran. Hala ere, esparru horietako bat izan da lanaren abiapuntu eta sistema honen ardatz nagusia: material-sorkuntza, hain zuzen ere.

Hortaz, lan honetan proposatzen den hezkuntza-berrikuntzarako eredu sistemikoa 24. grafikoan irudikatutako eskemaren bidez irudikatuko litzateke:

24.grafikoa: 'Eleanitz-English' hezkuntza-berrikuntza egitasmoaren eredu sistemikoa.



Eskema horri jarraiki, hurrengo ataletan *Eleanitz* egitasmoaren osagai nagusi horietako bakoitzaren bilakaeraren deskripzioa egingo da, berrikuntza-prozesuak eskatzen dituen sorkuntza, aplikazioa, ebaluazioa eta aldaketa faseak barne hartuta:

1. **Ikasmaterien sorkuntza.** Berrikuntzarako ardatz diren ikasmaterien ezaugarriak eta haien sorkuntza- eta garapen-prozesua deskribatuko dira.
2. **Irakasleen prestakuntza-plana.** Material-sorkuntzarekin uztarturik, egitasmoak sortutako prestakuntza-ereduaren ezaugarriak eta haren bilakaeraren une nagusiak azalduko dira.
3. **Programaren antolaketa- eta kudeaketa-baldintzak.** Egitasmoaren bilakaeraren laburpena egingo da; aurrera eramateko beharrezko kudeaketa eta jarraipeneko baldintzak zein izan diren azaldu, eta kudeaketa-ereduaren bilakaera eta sortutako oztopoak aipatuko dira. Bestalde, egitasmo eleanitzunak ikastolen antolaketa pedagogikoan ezarritako hizkuntza-plangintzaren oinarriak azalduko dira.

4. Prozesuaren jarraipena. Aurreko hiru atalen garapenaren etengabeko ebaluazioa izango da hizpide azken atal honetan. Prozesuan partaide izan direnek eduki duten partaidetza eta haien ekarpenen hainbat adibide eskainiko dira hobekuntza- eta berrikuntza- prozesuaren adierazle gisa. Ebaluazioaren beste atala, ikasleen emaitzen ebaluazioa, laugarren kapituluan garatuko da era sakonean.

Azkenik, kapitulua amaitzeko, egindako deskripzioaren ondorioak aterako dira, eta berrikuntza-prozesu sistemiko hau arrakastatsua gerta dadin identifikatu diren aldagai eraginkorrenak azpimarratuko dira.

3.2.2. Ikasmaterialen sorkuntza

Ikasmaterialak dira *Eleanitz-English* hezkuntza-berrikuntza egitasmoaren abiapuntua eta ardatza. Hezkuntza-berrikuntza, Fullan ikerlariaren hitzetan, dimentsio anitzekoa da:

La innovación es multidimensional. Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes) (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas)." (Fullan, 2002, 70²⁶)

Fullanek aipatutako hiru dimentsio horiei ikasmaterialen sorkuntzatik abiatuta erantzun die *Eleanitz-English* proiektuak. Ikasmaterialen sorkuntza-aplikazio-hausnarketa-aldaketa prozesua da landutako berrikuntza-ereduaren ardatza. Kiribil horren inguruan gorpuzten dira proiektuaren atalak eta, bereziki, irakasleen prestakuntza. Sortutako ikasmaterialetan oinarrituz egiten da irakasleen hasierako prestakuntza, material horiek gela barruan aplikatzeko eta balioesteko behar diren ezagutza teorikoak eta trebetasun praktikoak landuz, alegia. Gero, ikerketa-ekintzaren ereduari jarraituz, irakasleek beren artean (prestatzaileekin eta material-egileekin elkarlanean) egiten duten esperientzia- eta hausnarketa-trukea bihurtzen da berrikuntza-prozesuaren giltzarri, hainbat gauzatarako balio baitu: beren prestakuntza jarraikarako, pedagogiari buruzko iritzi bateratuak adosteko, eta ikasmaterialetan gauzatzen diren irakasteko estrategiak zein jardueren eta baliabideen hobekuntza-proposamenak egiteko.

Hurrengo puntuetan, *Eleanitz-English* egitasmoaren ikasmaterialgintza-prozesua azalduko da, Curriculum ezaugarrietatik hasi eta argitalpeneraino daraman bidea deskribatuz eta egitasmoaren historian zehar izan duen bilakaera kontatuz.

²⁶ Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro

3.2.2.1. Ikasmaterialen ezaugarriak

Ikasmaterialen ezaugarriak azaltzeko orduan, ikuspegi metodologikoaren oinarriak azalduko dira lehenik, eta, gero, zikloz zikloko ikasmaterialen deskripzio laburra egingo da.

3.2.2.1.1. Ikuspegi metodologikoaren oinarriak

Ikasmaterialak hezkuntza-eredu baten ispilu dira beti; haren helburu, balio eta hautu pedagogikoen adierazle. Horien atzean, hezkuntzaren ikuspegi jakin bat eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren marko teoriko bat daude. Marko horrek behartzen du metodologia jakin bat aukeratzera, eta curriculum-hautu batzuk egitera. Izan ere, maila horretako diseinu sendo bat beharrezkoa da baliabide didaktiko koherenteak sortu ahal izateko. Bada, *Eleanitz-English* egitasmoaren ikasmaterialak erreferente nagusi bat dute: Ikastolen Elkartaren Curriculum Proiektua,²⁷ eta, bereziki, Hizkuntza(k) Arlo bateratuaren Curricula.

Eleanitz egitasmoa bide luze baten emaitza da, Ikastolen Elkartek irakaskuntza-irakaskuntzaren ikuspegi sozio-erakitzailearen hauturantz egindako bidearena, hain zuzen ere.

Ikastolen hezkuntza-marko orokorrak Piageten ikaskuntzaren teoria konstruktibistan ditu oinarriak eta, bereziki, Vygotsky-ren eta Bruner-en "interakzionismo soziala" kontuan harturik garatu da. Teoria horren arabera, elkarreagin soziala da haur gaztearen garapenaren elementu nagusia. Ondorioz, hezkuntza-proposamenen xedea zera da: metodologia berri bat garatzea, irakaskuntzaren erdigunean ikaslea jarriko duena eta ezagutzaren eraikuntza soziala bideratzeko mesedegarria izango dena.

Ikuspegi horrek berez bilakatzen du hizkuntza gizabanakoaren garapen pertsonalaren, kulturalaren eta sozialaren ardatz; hori dela eta, pentsamendu-eskola horretako egileek garrantzi handia eman diote hizkuntzaren garapenari. Egile horien aurkikuntzak iturri garrantzitsua izan dira hizkuntza-metodologiarako, hizkuntza bereganatzeko lehenengo pausoak irudikatzen dituen *formatu* kontzeptutik hasita, (Bruner, 1983²⁸). Kontzeptu horretatik abiatuta sortu ditugu gazteenei ingelesa irakasteko proposamenak.²⁹

²⁷ EHIK (2009): *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*, 4.4. atala.

²⁸ Bruner, J.S. (1983) *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: Norton.

²⁹ Artigal J. M. eta Taeschner, T. ren lanak oinarri garrantzitsua izan dira. Ikus besteak beste:

-Artigal, J.M. (2009): *Contar cuentos enseña lengua a quien los cuenta*. Barcelona: Josep Maria Artigal Editor

-Taeschner, T. (1992): *Insegnare la lingua straniera con il format: un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare*. Roma:Anicia

Logikoki, ikuspegi horren ondorioz, hizkuntzaren ikuspuntu komunikatiboaren eta diskurtsiboaren³⁰ hautua egin da ikastolan lantzen diren hizkuntza guztietarako. Ikuspuntu horretan, komunikazio-jarduerak bere osotasunean hartzen dira, eta hizkuntzari ez zaio ikuspegi linguistikotik soilik erreparatzen, hizkuntza gizarte- eta komunikazio-irizpide zabalagoak erabiliz ulertu behar den praktika sozial gisa ulertzen da eta.

Hizkuntza-sistema, beraz, ikasleak, komunikazioan, besteekin elkarrekintzan, hizkuntzaren bidez gauzak eginez eraiki beharreko ezagutza modura ikusten da. Eredu ugari jasoz eta saiakuntza askotarikoak eginez, poliki-poliki eta puzzle moduan osatzen joango den ezagutza da, sistema konplexu horren elementu eta arauz jabetzera iritsi arte. J. M. Artigal hizkuntzalariaren hitzak erabiliz:

Las lenguas no se aprenden primero y se usan después. Se usan y es entonces cuando se aprenden. Es decir, a hablar se aprende hablando. (Artigal, J.M. (2009; I I op.cit.).

Hartara, Ingeles arloaren xedea komunikazio eragingarria bideratzea da, eta, bidenabar, komunikazioa gure tresna nagusia ere izango da hizkuntzaren bilakaera-prozesuan, hizkuntza funtzionamenduan eta egoera zehatzetan ezagututa eta erabilita bakarrik ikas baitaiteke. Prozesuaren giltzarria hizkuntzaren erabilera esanguratsuak eta eraginkorrak, ahozkoak nahiz idatzizkoak, eraikitzean datza, eta erabilera horien barruan sortutako testuen gaineko hausnarketaren bidez eraikiko da sistema mailako ezagutza.

Ondorioz, hauek dira *Eleanitz* egitasmoak hizkuntzen lanketarako ezarritako metodologia-irizpide komunak (EHIK, 2009, 84 op.cit.):

- Ikasleentzat esanguratsuak diren *komunikazio-proiektuek* bideratutako ikaskuntza-prozesua.
- *Testua* komunikazio-unitatea da; *testu motetatik edo generoetatik* abiatuta lantzen da, eta horiek ikaskuntza espezifikoak eskatzen dituzte, komunikazio-egoeren arabera.
- Ikaskuntza *sekuentzia didaktikoetan* egituratzen da, jarduerak komunikazio-lan jakin bat lortzera bideratutako helburu didaktiko batzuen inguruan antolatuz eta artikulatuz.

³⁰ Bronckart eta bere taldearen lanak oinarri garrantzitsua izan dira. Ikus besteak beste: -Bronckart, J. P. (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un intéractionisme Socio-Discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- *Prozedurak eta goi mailako estrategia kognitiboen garapena* nagusitzen dira; hizkuntza-ezagutza lortzeaz eta ezagutzak aplikatzeaz gain, *hitzekin gauzak egiten jakitea* baita helburu nagusia.
- Ezagutza instrumentala eta formala prozesu bakar batean barneratzen dira. *Gramatika-hausnarketaren* abiapuntua landuko den testua da, eta ezin dira bereizi komunikazio-ekintzaren helburua eta testuingurua, adierazi beharreko edukia eta horren arabera erabili beharreko hitzak eta moduak.
- Ikasleen artean eta irakaslearen eta ikasleen artean elkarreragina indartzen da, *ikasgela komunikazio-testuinguru erreal* bihur dadin, eta bertan *lankidetzazko ikaskuntza* indar dadin.

Marko zabal hori kokagunetzat harturik, hizkuntza bakoitzaren komunikazio-aukera eta erabilera-baldintza bereziei egokitutako zehaztapan metodologiko eta didaktikoak egin ahal dira; hala nola: ingelesaren irakaskuntzarako formatuaren kontzeptuan oinarritutako historia dramatizatuak edo CLIL deritzon eskola-edukien bidezko metodologiaren hautua. Ingelesaren kasuan, marko komunaren osagarri gisa, garrantzi handia izan dute ingelesaren glotodidaktika-munduko ekarpenek, didaktika alorreko zehaztapanetan, bereziki. (Nunan 1989, Zanón 1991, Willis 1996, Clegg 2002... besteak beste³¹).

3.2.2.1.2. Ikasmaterialen deskripzio laburra

Aurreko atalean deskribatutako testuinguru pedagogikoan sortzen joan dira 4 urtetik 16 urte arteko ikasmaterialak. Derrigorrezko Hezkuntza maila guztietarako eskaintza landu da, mailaz maila, hizkuntza-garapenaren eskailera eraikiz.

Arestian azaldutako irizpide komunak mailaz maila gauzatzekoan, ikasleen interesen, garapen mailaren eta ezagutzen araberrako hautu didaktikoak egin dira, ondoren laburki deskribatuko ditugun ikasmaterialetan gauzatu direnak.

³¹ Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Zanón, J. (1991): Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas. In *Signos teoría y práctica de la educación*, I (29-32 or.)

-Clegg, J. (2002): "Hizkuntzaren zeharkakotasuna. Britaina Handiko eredu: The National Literacy Strategy" in. *IX. Jardunaldi Pedagogikoak: euskararen erabilera*. Ikastolen Elkarte. Donostia.

-Willis, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.

▪ **'Ready for a story!' (4, 5 urte) eta 'The Adventures of Hocus and Lotus' (6-8 urte)**

Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako Lehen Zikloko ikasleek ipuinak elkarrekin dramatizatzen egiten dute ingelesaren hastapena. Haurren bizitza errealaren esperientziekin erlazioa duten ipuinak sortzen dira, ikasleek, aurreikuspen eta inferentziak eginez, proposatutako egoerak eta atxikitako hizkuntza *bizitzeko* aukera izan dezaten. Gau erdian negarrez esnatu eta gurasoei deika hasten den haurtxoa, bere mutikoari pixa nork egin duen galdetzen dion ama, edo debekatutako txokolatea janez gaixotzen den pertsonaia; halako egoeretan, soberan ezagunak dituztenetan, paper askotarikoak hartuz, haurrek hasieratik zentzuz eta sentimenduz beteriko hizkuntza erabiltzen dute.

Ipuinak taldean antzezten dira, koru moduan, eta dramatizazioaren bidez egoera *bizi* ondoren, bestelako baliabide eta jarduera multzoak sartzen dira, ipuinaren hizkuntzaren zentzua zehazteko eta finkatzeko; hala nola: abestiak; ipuinaren liburuxka ilustratua; banakako ipuinaren kontaketarako txotxongiloak eta eszenategia; bizitza errealeko rol-jolasak; hizkuntza jolasetarako hiztegi, horma-irudi eta bestelako baliabide osagarriak.

Bukatzeko, prozesua etxera iristen da: ikasleek klasean antzeztutako ipuinak kontatzen dizkiete gurasoei, txotxongiloen laguntzaz, liburuxkak irakurtzen dizkiete, haiekin jolasak egin eta abestiak kantatzen dituzte.

4 urtetik 7 urtera arteko ibilbidean, ipuinen ezaugarriak eta ipuin dramatizatuarekin batera eskainitako baliabide didaktikoak adinari egokitzen doaz, ikasleen autonomiari eta sormenari gero eta leku handiagoa eginez, eta ipuinen egoerak eta atxikitako hizkuntza ikaslearen bizitza errealerara eta bestelako eskola-egoeratarara orokortzeko aukera emanez.

▪ **'Story Projects' (8-10 urte)**

Lehen Hezkuntzako bigarren ziklorako programa, *Story Projects* izenekoa; ipuin dramatizatuak ditu honek ere hizkuntza *input*aren oinarritzko iturri.

Ikasleek hizkuntza-konpetentzia garatzen dute; alde batetik, ipuinekin interakzioan aritzen dira, antzezenaren bidez lehenik, eta ipuinaren idatzizko bertsioarekin ondoren. Horrekin batera, betiere ipuina oinarri dela, abestiak eta hizkuntza-jolas eta -jarduera askotarikoak egiten dituzte, bereziki hizkuntza idatziaren ingurukoak,. Beste aldetik, eskola-bizitzaren beste esparru eta ikaste-arloekin lotura eginez, ipuinen egoeretatik sorturiko gai ei buruzko jarduerak eta lanak egiten dira, hizkuntza-erabilerak gero eta gehiago dibertsifikatzeko asmoz.

▪ **‘The Explorers’ (10-12 urte)**

Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloak *The Explorers* ikasmateriala baliatzen du. Fase berri honetan, proiektua da oinarria; hau da, eskola-curriculumaren beste arloekin loturiko gai baten inguruko lan-proposamena, hainbat sekuentzia didaktikoren ondorioz ataza jakin bat egitea eskatzen duena; adibidez, txokolate-jai bat antolatzea; animaliei buruzko aldizkaria sortzea; sukaldaritza-diploma bat eskuratzea; munduko kulturen erakustaldi bat antolatzea... Hamar proiekturen bidez, ataza interesgarri eta esanguratsuak egiteko tresna gisa baliatzen da hizkuntza, eta egin ahala, ekintzek eskaturiko hizkuntza-baliabideak landuko dira.

▪ **‘Subject Projects’ (12-14 urte)**

Bigarren Hezkuntzako 1. eta 2. mailetan *Subject Projects* ikasmaterialak dira lanaren euskarri. Proiektuak dira oinarri hor ere, baina, kasu horretan, CLIL ikuspegiarekin lotura zuzena egiten dute; hau da, Bigarren Hezkuntzako curriculum-arloetako edukien bidez lantzen da hizkuntza. Unitateen egituraketa, dagokion arloaren edukien araberakoa da; hau da, ikaste-sekuentziak segida kontzeptuala du, arloak berak (Historia, Geografia, Arte, Teknologia, Natur zientziak...) eskatzen duena, alegia. Hizkuntza ikaste-tresna gisa baliatzen da, eta hizkuntza-edukiak lanean sortutako ulermen- eta adierazpen-beharren arabera hautatzen dira.

▪ **SSLIC (Gizarte Zientziak ingelesez eta uztartutako Ingeles arloa) (14-16 urte)**

Azken fasean, Bigarren Hezkuntzako 3. eta 4. mailetan, arlo bat ingelesez ikasiz ematen zaio amaiera prozesuari. Gizarte Zientziak arloa ingelesez egiten dute ikastoletako ikasle guztiak eta, horrekin batera, sortutako beharrei erantzuten dien ingeles arloa era uztartuan garatzen da. Hartara dator programaren izena: SSLIC, *Social Sciences Language Integrated Curriculum*. Materialek Gizarte Zientziak arloaren curriculum ofizialaren eskakizunak betetzen dituzte, eta ikasleen hizkuntza mailako aniztasunari metodologia eta estrategia didaktiko berezi eta zainduen bidez erantzuten diote. Ingeles arloko proposamena, berriz, Gizarte Zientzien komunikazio-ekintza eta testu -genero ohikoenen lanketan oinarritzen da.

Aipatutako guztiak biltzeko, 15. taulan, *Eleanitz-English* ikasmaterialen zerrenda ageri da, eta 6. irudian, jasotako sariak aipatzen dira:

15. taula: Eleanitz-English ikasmaterialak,

ZIKLOA	IKASMATERIALAK	
HAUR HEZKUNTZA (4,5 urte)	Ready for a Story! (Josep Maria Artigal Editor)	
LMH 1. ZIKLOA	The Adventures of Hocus & Lotus (Taeschner, T. et al., Eleanitzen bertzio egokitua: Elorza, I., Lindsay, D. Zugazagasti, A.; Ikastolen Elkarte)	
LMH 2. ZIKLOA	Story Projects 1,2 (Elorza, I., Etxabe, S. Lindsay, D., Urruzmendi, A.; Ikastolen Elkarte)	
LMH 3. ZIKLOA	The Explorers 1, 2 (Elorza, I., Etxabe, S. Lindsay, D., Urruzmendi, A.; Ikastolen Elkarte)	
DBH 1 eta 2	Subject Projects 1, 2 (Ball, P., Elorza, I. Garcia, M:L; Garmendia, M. Lindsay, D.; Ikastolen Elkarte)	
DBH 3 eta 4	Social Sciences 3 Social Sciences 4 (Beobide, H., Alberdi, M., Ball P.; Ikastolen Elkarte)	SSLIC English 1 SSLIC English 2 (Muñoa,I., Ball, P. Garmendia, M.; Ikastolen Elkarte)

6. irudia: Eleanitz-English ikasmaterialak eta jasotako sariak.

Sello Europeo 1998
a la innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Nominated to British Council Innovation Awards 2008

7-8 YEARS
THE ADVENTURES OF HOCUS AND LOTUS

8-10 YEARS
STORY PROJECTS

10-12 YEARS
THE EXPLORERS

12-14 YEARS
SUBJECT PROJECTS

14-16 YEARS
SOCIAL SCIENCES

Winner English Speaking Union President's Award 2006

Amaitzeko, *Eleanitz-English* ikasmaterialgintzaren ezaugarriei buruz atal honetan azaldu duguna, bi oinarri hauetan laburbil daiteke:

- Ekintzan oinarritutako ikuspegi sozio-eraikitzailea baliatzea, non hizkuntza ikasteko bidea honako hau den: besteekin esperientzia esanguratsuak konpartitzea eta dagokion testuinguruan naturalak gertatzen diren ekintzak gauzatzea (ipuin dramatizatuak, atazak eta proiektuak, eskola-gaien ikaskuntza...).
- Ikuspegi hori gauzatzeko, 4 urtetik 16 urte arteko curriculum-proiektu sendoa eta Derrigorrezko Hezkuntzaren ibilbide osorako dagokion ikasmaterial koherente eta egituratuen bilduma sortzea.

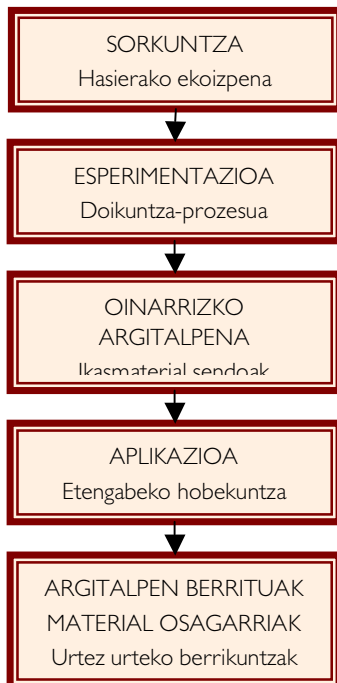
3.2.2.2. Ikasmaterialgintzaren ekoizpen-prozesua

Ikusitako ikasmaterialen ekoizpena 40 produktu baino gehiagotan gauzatuta iristen da irakasleen eta ikasleen eskutara. Produktu horiek nola gauzatzen dira?

Atal honen hasieran aipatu dugun esperimentazio-lanaren eta etengabeko hobekuntzaren kiribila aurrera eraman ahal izateko, argitalpen-prozesu oso berezia behar da, ohiko argitaletxe batentzat ezinezkoa dena, seguru aski, eta ikuspegi komertzialaz gaindi, I+G testuinguru zabalago batean jokatzeko duen hezkuntza-erakunde batek bakarrik sostenga dezakeena: Ikastolen Elkarteak, esaterako.

Marko teorikotik baliabide didaktiko zehatzen argitalpenera doan bidea 25. grafikoan irudikatutako pausoetan gauzatzen da:

25. grafikoa : Ikasmaterialen garapen prozesua



3.2.2.2.1. Sorkuntza-prozesua

Curriculum-definizio eta metodologia-hautu jakin batetik abiatuta, eta egitasmoaren arduradun pedagogikoen gidaritzapean, hezkuntza-ziklo bakoitzeko egile talde batek lantzen ditu ikasmaterialak.

Eleanitz egitasmoaren arduradun pedagogikoen, ikastoletan gelako jardun eredugarria erakusten duten irakasle pare bat identifikatu ondoren, liberazio-eskaintza egiten die erakundeak (irakasleari eta dagokion ikastolari). Liberazio hori normalean osoa izango da sorkuntza-prozesu nagusian diharduen bitartean. Arduradunen gidaritzapean eta haiekin elkarlanean, irakasleek unitate didaktikoen lehen ekoizpen-zirriborroa egiten dute. Lehen ekoizpen hori Word formatuko oinarritzko maketazioarekin gauzatzen dute egileek beraiek, eta CD-ROM batean bilduta edo Sarean jartzen da eskuragai. Ondoren, irakasleek unitateak inprimatu eta fotokopien bidez banatzen dizkiete ikasleei.

Oinarritzko unitate didaktikoekin batera irudi- baliabideak eta audiokoak (abestiak eta testuak) sortzea beharrezkoa den neurrian, talde tekniko zabal batek parte hartzen du sorkuntza-lanetan (marrazkilariek, musikariek, hiztun natiboek, informatikariek...)

Behin hasierako ekoizpena bukatuta, irakasle-egileak ikastolara bueltatzen dira, eta sortutako materialak erabiltzen hasi eta zuzenean esperimintatzen dituzte. Halere, egun bateko liberazioa izaten jarraituko du, beste irakasleen prestakuntzarako baliatuko duena, hain zuzen ere.

3.2.2.2.2. Esperimintazioa

Sortutako materialek testuinguru askotarikoetan lanean ari diren irakasle eta ikasleen beharrei erantzun behar diete. Hori bermatzeko, nahi eta nahiezkoa da esperimintazio-prozesu zabal bat bideratzea. Horretarako, egitasmoan parte hartzen duten irakasleen eskura jartzen dira materialak, eta prestakuntza-mintegiak antolatzen dira haien erabilera egokia ziurtatzeko, batetik, eta material berak balioztatzeke, bestetik.

Egileek eurek gidatutako irakasleen prestakuntza-mintegi horien bidez, bi helburu betetzen dira, beraz: lehenik, getetan egiten den esperimintazioaren baldintzak kontrolatzen dira eta, irakasleak prestatzen diren neurrian, proposamen didaktikoaren erabilera egokia gauzatzen dela ziurtatzen da. Bigarrenik, irakasleen ekarpen eta iradokizunei esker, bai eta, bereziki, egileen esperimintazio hausnartuari esker, unitateen hobekuntza-doikuntza egiten doa, material sendoak, hau da, gelan oro har egoki funtzionatzen dutenak lortu arte.

Esperimintazio fasean, egitasmoaren talde pilotuak hartu du parte bereziki, eta ikastola eta irakasle horiek konpromiso eta inplikazio handia izan dute materialen garapenean. Egitasmoaren hasierako urteetan, dena egiteko zegoen, eta irakasle guztiek hartu zuten sortzaile-papera metodologia berriaren oinarri ziren ipuin dramatizatuak bestelako baliabide didaktikoekin osatzeko. Ondorengo faseetan, *Socrates-Lingua* programaren

eta Eusko Jaurlaritzaren diru-laguntzek hasieratik ahalbidetu zuten sorkuntzaz arduratuko ziren egile taldeen liberazioa eta oinarrizko baliabideen ekoizpena (irudiak, abestiak).

Esan bezala, sortutako materialen lehen bertsioa geletara eramaten da, eta prestakuntza-mintegiaren bidez, haren aplikazioaren inguruko informazioa jasotzen da. Irakasleek ebaluazio-fitxa bat betetzen dute, eta haiek egindako aldaketak edo erantsitako jarduerak eta baliabideak egile-prestatzaileen esku uzten dituzte. Jasotzen den informazioa hiru alderdiri buruzkoa da: unitateak bere osotasunean (gaia, proiektua...) edo jarduera jakinek ikasleengan sortzen duten interesa eta motibazioa; ikasleen garapen maila eta hizkuntza maila kontuan hartuz, daukaten zailtasun maila; eta, azkenik, proiektuaren edo jarduera jakinen burutze maila. 16. taulan ikus daiteke jardueren ebaluazioaren adibide bat:

16. taula: Ikasmaterialen ebaluazio fitxa eredua

ACTIVITIES	MOTIVATION	DIFFICULTY	ACHIEVEMENT	CHANGES	OBSERVATIONS
SEQUENCE 1. BASIC INGREDIENTS					
1. World instruments	Liked	OK	problems	yes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ students don't know the hawaiian and the chinese guitar ▪ first problems with zampona ▪ didn't do the spelling and pronunciation chart ▪ nationality adjectives must be exploited much more
2. Instrument description.	loved	OK	good	no	<ul style="list-style-type: none"> ▪ done as a reading comprehension (students, divided into groups of 4, relate to their friends on their instrument)
3. Instrument types	Not liked	OK	poor	yes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students were very quick with the 2 chart activity and practised only the pronunciation

Irakasleengandik jasotako balorazioak ez dira besterik gabe onartzen. Adierazitako hutsuneen balorazio kritikoa egiten dute arduradunek, ikuspegi metodologikoaren arabera egokiak diren ala ez erabakitzeko. Egokiak ez badira, irakasleen prestakuntzan eta prozeduren deskripzioetan indarra egin beharko da, egileen asmoak hobeto barnerarazteko. Egokitzen badira, agerian gelditu den hutsunea betetzeko bideak bilatzen dira.

Hausnarketa kritiko horren ondorioz, materialetan aldaketa handiak gertatzen dira. Unitateen egitura bera alda daiteke: ordena berrantolatu, sekuentzia osoak kendu edo aldatu, edo azken proiektuaren definizioa birpentsatu... Jarduerak kendu, ordezkatu, osatu, zuzendu egiten dira; testuak aldatu, laburtu, egokitu, zuzendu edo gehitu egiten dira; jarduera-fitxen maketazio-arazo nagusiak identifikatu eta zuzendu egiten dira... Saiatzen den berrikuntza mailaren arabera, urteetan luza daitekeen prozesua da. 17. taulan, DBHko *Subject Projects* ikasmaterialeen lehen bertsioreen esperimentazioaren ondorioz irakasleen mintegietatik jasotako aldaketa-beharren bilduma ikus daiteke, adibide gisa.

17.taula: Ikasmaterialeen aldaketa-proposamenen bildumaren adibidea.

SUBJECT PROJECTS: CHANGES TO DO FROM MEETING MINUTES		
UNITS	CHANGES	SITUATION
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Music references act. 1 ▪ Act.3 Breakdown with 'Wh' questions. ▪ Act. 7 Bingo too easy; further squares needed. ▪ Act. 9 Too difficult. Simplify concepts; procedural help ▪ CDROM: Mistake Wbk 4 handout wrong. 	To do Done Done To do For xxx
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Act. 2 Check procedure walkabout exchanging questions. ▪ Act. 15,16. Easier proposal ▪ Summary correction 	Done Done Done
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Act,10-11 check procedure; breakdown and support. ▪ Act. 12 Comment for evaluation. Tell story to teacher individually as others work. ▪ Act.20 Sketches literally enough. Check. ▪ Hand. 3,6,25 illustrations 	To do Done Done Done
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Act. 10 Too difficult. ▪ Check workbook links Act. 11 ▪ Act. 24 Change handout to make it hypothetical. 	To do. Done. To do.
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Summary. Add a comment on periods (50 years around the given date.) ▪ Act. 2 Add answer sheet and change procedure. ▪ Act. 8 Add procedure summary for the whole sequence. 	Done. To do. To do.
All	Check activities to include key answers.	TO DO!

3.2.2.2.3. Oinarrizko argitalpena

Elkarlan horren ondorioz, oinarrizko ekoizpena ondo finkatuta dagoela erabakitzen denean, lehenengo argitalpenari ekiten zaio. Horretarako, euskarri fisikoen diseinu egoki bat behar izaten da, zaindu nahi diren baldintza pedagogikoen zerbitzura dagoena. Adibidez, ohiko testuliburuaren formatua, I. orrialdetik 100. orrialdera segida finkoa duena, ez zaio egokitzen *Eleanitz* egitasmoak lortu nahiko lukeen irakaskuntza moldeari, zeina ikasleen interes eta beharretan zentratua baitago. Beste bide batzuk jorratzea beharrezkoa gertatzen da, hortaz: karpeta batean bildutako fitxa multzoa izan daiteke, edo orri trokelatuak dituen liburuxka suntsikorra hautatuko da, edo, agian, hainbat baliabidez osatutako bildumatxoa beharko da.

Oinarrizko maketaren diseinua ere funtsezkoa da lortu nahi den ikuspegi didaktikoa transmititzeko. Koloreak, formak, letra motak, ilustrazioak... guztiak dira aztergai, eta garrantziko elementu, azken produktuaren egokitasuna bermatzeko. Momentu horrek, Arte Ederretan espezializatutako maketazaillearen eta didaktika-espezialisten arteko negoziazioa eskatzen du, abiapuntuko irizpide oso bestelakoak dituztelako biek ere.

Agerikoa den bezala, argitalpenaren diseinuak eta gauzatzeak berak lan-prozesu berri bat irekiko du, ordura arte fotokopia solteetan dauden baliabideak formatu finko eta egoki batera ekartzeko. Formatu horrek ere geletan aplikatu ondorengo aldaketak izango ditu, ezinbestean.

3.2.2.2.4. Aplikazioa eta etengabeko hobekuntza-prozesua

Oinarrizko argitalpena behin ikasleen eta irakasleen esku dagoenean, prozesua ez da amaitutzat ematen. Prozesuak etenik gabe jarraitzen du, intentsitate maila apalagoan, noski. Aplikazioaren jarraipena egitea eta hobekuntza-prozesua elikatzea, egile-prestatzaileen esku gelditzen da. Astean egun bateko liberazioari eutsiz, irakasle horiek gelako lanean eta hausnarketa-prozesu etengabe jarraitzen dute, eta horrekin batera, ikastoletako irakasle berriak prestatzeko ardura hartzen dute. Prestakuntza-mintegi horien emaitzak ere hobekuntza-prozesuaren iturri garrantzizkoak izango dira ere.

Fase horretan, materialetan eta jardueretan ohiko zuzenketak egiteaz gain, irakasleen beharrei erantzunez, baliabide osagarrien sorkuntza abian jar daiteke. Bestalde, aldaketa nagusi berriak sor daitezke oraindik ere, egitasmo mailako hausnarketa pedagogikoaren ondorioz; hau da, curriculum mailako aldaketek eraginda edo estrategia didaktiko jakinen inguruan ikertzen diren ibilbide berriek behartuta.

Aldaketa mota horien erakusle, hizkuntza idatziaren trataeran egindako ibilbidea izan daiteke. Proiektuaren hasieran, ingelesezko irakurketa- idazketa prozesuari 3. mailan ematen zitzaion sarrera, baina hizkuntza-curriculum bateratuan idatziaren ikuspegi eraikitzailearen alde jo ondoren, ingelesean ere Haur Hezkuntzatik aurrera integratu zen komunikazio idatziaren esperientzia, eta horrek aldaketa esanguratsuak eragin zituen

ikasmaterialen formatuan eta edukietan. Bestelako adibideak ere badira: adibidez, lan kooperatiboaren inguruko ikerketa-lanen ondorioz sortuak edo hizkuntza-hausnarketa sistematikoaren indartzeak ekarriak.

3.2.2.2.5. Argitalpen berrituak eta baliabide osagarrien sorkuntza

Aplikazio praktikoaren bigarren hausnarketa fase ireki horren ondorioz, urtez urteko argitalpen berrituak egiten dira. Hori ahalbidetzeko, *Eleanitz* egitasmoaren argitalpen gehientsuenak urtez urteko kopuru jakinei erantzuteko kopuruetan bakarrik egiten dira. Egitasmoan partaide diren ikastolek ikasmaterialak erabiltzeko konpromisoa hartu dutenez, mailaz mailako erabiltzaileen gutxi gorabeherako kopurua aurreikus daiteke, eta kalkulu horren arabera erabakitzen dira argitaratze-kopuruak.

Gainera, irakasleen behar eta eskaerei erantzunez, baliabide osagarriak sortzen doaz: audio-baliabideak, baliabide bisualak, lanketa sistematikorako lan-koadernoak, CD-ROM interaktiboak edo jarduera-banku digitalak, besteak beste.

Diseinu horrek aldaketak egiteko malgutasun handia eskaintzen du, eta horrela, luzaroan eusten zaio materialen freskotasanari eta kutsu berritzaileari. Horri esker, ikasmaterialen bizitza-epea luzatu egiten da, eta hasierako sorkuntza-lanak eskatzen duen ahalegin ekonomiko eta pertsonal eskergari etekin egokia ateratzeko aukera ematen du.

3.2.2.3. Ikasmaterialen bilakaera kronologikoa

Azaldu den prozesuaren adierazlerik onena ikasmaterialen hasierako sorkuntzatik argitalpenera dagoen denbora-tartea litzateke. 18. taulan jasotzen da egitasmoak baliatutako ikasmaterialen kronologia, bi une horietan banaturik.

18. taula: Ikasmaterialen bilakaera kronologikoa.

IKASMATERIALEN SORKUNTZA			ARGITALPENEA	
H.H.	1991	<i>Ready for a Story</i> (Josep Maria Artigal editor)	Ikasleen karpetak Gelako materiala Gida-liburua Irakasleen bideoa Osagarriak Gida-liburua berritua	1998 2000 2004 2009
LMH 1. zikloa	1992	<i>The adventures of Hocus & Lotus</i> LINGUA proiektuko materialak 1. ziklorako garatu eta egokitu	<i>Eleanitz</i> bertsioa: Teacher's pack Storybooks & Workbooks Song cassettes Story cassettes Songs & Stories CD	2000 2000 2001 2002 2004
2. zikloa	1995	<i>Story Projects</i>	Song & Story cassettes Teacher's CD-ROM Storybooks Workbook 1 Workbook 2 Students' CD-ROM 1 Student's CD_ROM 2	1996 1997 1999 2004 2005 2005 2006
3. zikloa	1997	<i>The Explorers</i>	Song cassettes Text cassettes Posters CD-ROM Reader and Worksheets 1 Reader and Worksheets 2	1998 1999 1999 2000 2003 2004
LH	2001	TXANELA (ELKAR-GIE argitalpena) Lhko proiektu globalizatuan ingelesaren integrazioa	1. maila 6. maila	2001 2007
DBH 1. zikloa	1999	<i>Subject Projects</i>	Texts cassettes CD-ROM Reader and Worksheets 1 Reader and Worksheets 2	2000 2002 2006 2007
2. zikloa	2000	<i>Ostadar Social Sciences SSLIC English</i>	History Geography History new programme History Spanish Version SSLIC English I	2001+2002 2003+2004 2006-2007 2010 2010

3.2.2.4. Material-sorkuntza eta irakasle-prestakuntzaren uztarketa

Ikasmaterial berrien bidez bideratzen dira praktikara ikuspegi metodologiko berriak. Baina ikuspegi berriak eguneroko eskola-bizitzan gauzatzea ez da gauza erraza. Baliabide didaktikoak funtsezko heldulekuak dira eraldaketarako, baina materialen aldaketa bakarrik ez da nahikoa; haien erabilera egokia bermatzea ere beharrezkoa da, eta hori, erabiltzaileen prestakuntzaren bidez bakarrik lor daiteke.

Teoriatik kalitateko praktikara doan bidea luzea da, ahalegin eta akats askoren ondorioz, pausoz pauso gauzatzen doana. Abiapuntuan, marko teoriko bat eta profesional talde mugatu baten sorkuntza-lana dago. Bidean, egoera eta baldintza askotarikoetan lanean ari diren irakasleen esku, ikasmaterial horien aplikazio kritikoa. Buruan, teknikariek eta irakasleek elkarrekin egindako hausnarketari esker, beharrezko aldaketak egin, eta praktikan benetan funtzionatzen duten baliabide didaktikoak lortzen dira, horiek era egokian baliatzeko ondo prestatutako profesionalen zerbitzura daudenak, betiere. Izan ere, prozesu horrexek berak bermatzen ditu *Eleanitz-English* egitasmoko ikasmaterialen sendotasuna eta kalitatea, bai eta, oro har, egitasmoarenak berarenak ere. Bestalde, ikasmaterialen sorkuntza irakasleen prestakuntza-planaren ardatza da. Horren ezaugarriak azalduko dira hurrengo atalean.

3.2.3. Irakasleen prestakuntza-plana

Berrikuntza eta prestakuntza elkar elikatzen duten prozesuak dira. Torre-ren hitzetan:

...destacar la relación entre innovación y formación del profesorado de tal modo que la innovación se convierta en una excelente estrategia de formación continua a la vez que dicha formación esté orientada a la innovación. (...) Formar para innovar e innovar para formar es el encuentro de dos procesos que (...) integramos en una espiral continua en la que se plantea la formación no como algo puntual, sino como proceso de cambio y el cambio como crecimiento personal: (Torre, 1994, 172³²).

Ikasmaterialaz aritzerakoan ikusi denez, *Eleanitz-English* egitasmoan, prestakuntzak bete-bete hartu du ikuspegi hori. Prestakuntza da, ez bakarrik irakasle bakoitzaren garapen pertsonal profesionalerako euskarri; profesional taldearen kooperaziorako gune ere bada. Hala izanik, egitasmoaren beraren hobekuntzarako tresna garrantzizkoa da, egitasmoa ez baita goitik behera ezarritako berrikuntza, baizik eta hezkuntza-komunitatearen elkarlanari esker garatua.

Aurreko atalean, hezkuntza-berrikuntza asmoak baliabide pedagogiko-didaktikoetan nola gauzatu diren azaldu da. Atal honetan, baliabide horiek praktikara ekarriz,

³² Torre, S: (1994) *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid, Dykinson.

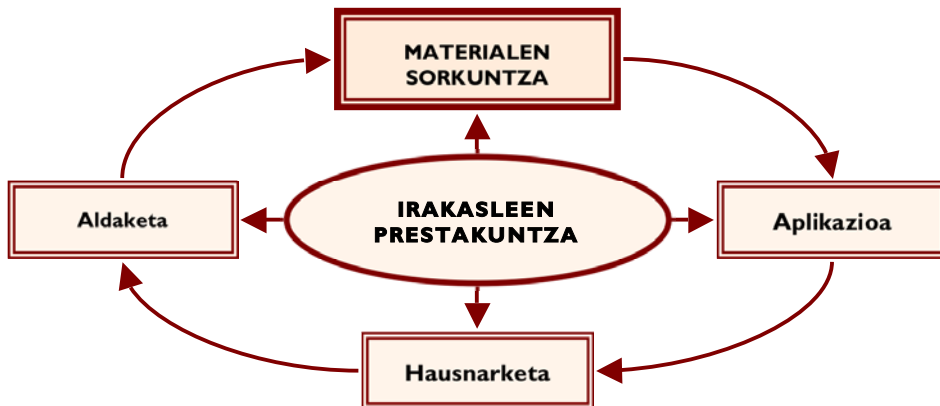
hezkuntza-berrikuntza egia bihurtzeko ardura duten irakasleen prestakuntza-esparrua jorratuko da.

3.2.3.1. Irakasleen prestakuntzarako eredua. Praktikan oinarritutako hausnarketa.

Berrikuntzan partaide den hezkuntza-komunitate hori garatzeko, irakasleen kasuan, praktikaren hausnarketan oinarritutako prestakuntza-eredua baliatzen du egitasmoak. Ikusi den moduan, materialgintza ardatz duela antolatzen da irakasleen prestakuntza, bertan gauzatzen baitira egitasmoaren hezkuntza- eta hizkuntza-ikuspegiak, hautu metodologikoa eta bestelako curriculum-erabakiak. Beraz, material berrien aplikazioan eta aplikazio horren gaineko hausnarketa kritikoan oinarritzen da prestakuntza.

Bada, irakasleen ekarpenei esker, prestakuntzatik elikatzen da ekoizpen-prozesua. Irakasleek ikasmaterialak erabiltzen ikasten dute; ondoren, gelan esperimintatzen dituzte, eta aplikazioaren inguruko hausnarketa pertsonala eta kolektiboa egiten dute. Materialen balorazio kritikoaren ondorioz, aldaketa-proposamenak egiten dituzte. Azkenik, haien ekarpenak eta agerian utzi dituzten beharrak aintzat hartu direla ikusten dute ezartzen diren aldaketa eta hobekuntzetan. Horrek sorkuntza-prozesuaren partaide sentiarazten ditu irakasleak, eta azken produktuaren jabe eta erantzule. 26. grafikoan irudikatzen da uztardura hori.

26. grafikoa: Irakasleen prestakuntza eta materialgintzaren uztardura.



Praktikaren hausnarketan oinarritutako prestakuntza ez da modu errazean garatutako eredia. Irakasleei irekitasun eta inplikazio handia eskatzen die: ikuspegi kritikoa garatzea, norberaren ahuleziak taldearen aurrean agerian uztea, besteenak onartzea, eta batenak eta besteenak gainditzeko kooperatzen ikastea. *Eleanitz-English* egitasmoak gelen atea ireki ditu, eta bata bestearen praktikak ikusteko eta kritikoki balioesteko kultura eraiki du. Halaber, komunikazioaren didaktikari eta klase barruko dinamiken azterketari garrantzi berezia eman dionez, gelan egin eta gertatzen denaz pentsatzen jarri ditu irakasleak, eta teoriaren laguntzaz, praktika onen zergatiak eta kausak ulertzen lagundu die. Ulermen horren emaitza gisa, praktika onak barneratzen eta orokortzen dira.

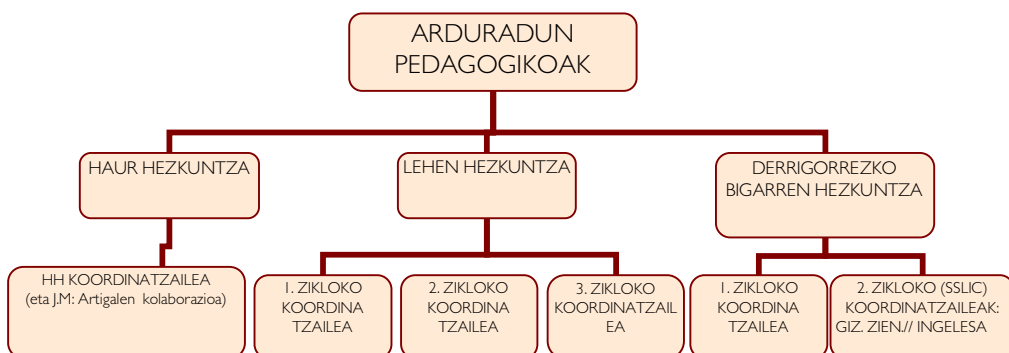
3.2.3.2. Prestakuntza-egitura

Hau guztia, prestatzaile-egitura jakin bati esker bideratu da eta- batez ere, prestatzaile mota berezi baten eskutik: ohiko teknikari-adituaren figura baino gehiago, praktikari onaren figura bultzatu da. Izan ere, egitasmoaren prestatzaile-eredua, ikastolan eta gelan lanean ari den irakasle ona da, bere praktika teoriiaz hornitzen dakiena, eta *Eleanitz* egitasmoaren profesional taldean lankidetzan, etengabeko ikerketa didaktikoan murgilduta dagoena, prestatzaile-lanetan bezala, materialgintza-lanetan ere bai, hala dagokionean.

Praktikari on horiekin elkarlanean, eta egitasmoaren ikerketa didaktikoa gidatzen, egitasmoaren bi arduradun pedagogikoak daude, biak ere ezaugarri berezikoak: bata Ikastolen Elkarteen Hizkuntza Proiektuaren eta Curriculum Bateratuaren bidetik, ingelesaren eta ikastolako beste hizkuntzen (eta arloen) irakaskuntzaren uztardura ziurtatzeko ardura berezia hartzen du. Besteak, ingeles hizkuntzaren beraren kalitatea eta sena zaindu, eta ingelesaren glotodidaktikaren ekarpen aberats eta oparoak integratzen ditu egitasmoaren lan-markoan.

Hartara, *Eleanitz-English* prestatzaile taldeak 27. grafikoan bildutako egitura du:

27. grafikoa: Prestatzaile taldearen egitura.



Zorionez, prestatzaile talde horrek sendotasun izugarria izan du egitasmoaren historian zehar. Partaide gehienak proiektuaren talde pilotutik ateratako irakasleak dira, lehen urteetako lan eskergean trebatuak eta elkarrekin bilakaera profesional aipagarria egin dutenak. Era berean, beste hainbat eta hainbat irakasle daude ikastoletan *Eleanitz-Englishen* ardura dutenak eta prozesu osoa bizi izan dutenak. Profesional horiek, etengabeko eguneratze-lanetan, laguntza paregabea eskaintzen diote teknikari taldeari.

3.2.3.3. Prestakuntza motak

Prestatzaile taldearen ardurapeko prestakuntza-planak hiru prestakuntza mota nagusi ditu: oinarrizko prestakuntza-mintegia, mintegi jarraitua eta hizkuntza-prestakuntza. (Ball, Lindsay, 2010)³³. Halaber, prestatzaileei beraiei zuzenduriko prestakuntza ere kontuan hartzen du planak.

3.2.3.3.1. Oinarrizko prestakuntza-mintegia

Oinarrizko prestakuntza-mintegiak mailaz maila eskaintzen dira, eta irakasle berriei zuzenduta daude. Hau da, proiektuko maila batean sartu berriak diren irakasleek oinarrizko prestakuntza-modulu bat jarraitu behar izaten dute. Egoera ohikoena da, irakasle batek, ziklo baten ardura duen neurrian, bi urteko oinarrizko prestakuntza jasotzea. Prestakuntza-moduluak horretara egokituta daudelarik, zikloaren egitura hartzen dute lan-edukien banaketan.

Badira ziklo gehiagotan ari diren irakasleak, edo, esperientziadunak izanik, zikloz aldatzen direnak ere. Erabili beharreko materialak haietzako berriak diren neurrian, maila berriaren oinarrizko prestakuntzan parte hartuko dute, ezinbestean.

Oinarrizko prestakuntzan hiru une bereiz daitezke: ikasturte hasierako abiapuntuko prestakuntza, tartekako lan-saioak eta bisitaldiak.

▪ Ikasturte hasierako abiapuntuko prestakuntza

Ikasturte hasieran, proiektuan berri diren irakasleak hiru eguneko prestakuntza-saio trinkoa izaten dute. Hasierako prestakuntza horren helburua metodologiarekin eta materialekin lehenengo harremana sortzea da, ez horrenbeste edukien eta oinarri

³³ Ball, P., Lindsay, D.(2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas –In search of parameters. In Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y.(eds) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. (pp.162-187).Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars Publishing

teorikoen azalpen sakona egitea. Izan ere, egitasmoak aldarrikatzen duen hezkuntza-paradigma sozio-erakitzailera jarraitzen saiatzen da irakasleen prestakuntzan ere. Hartara, irakasleek, informazioa entzun edo ikusi baino gehiago, elkarrekin jardunez eta eginez ikasten dute.

Horretarako, prestakuntzaren abiapuntua proiektuaren esperientzia elkarrekin bizitzea da, ikasleen ikuspuntutik ikusita. Hala, irakasleek jarduerak egin egiten dituzte, ikasleak balira bezala. Prestatzaileek, ondoren, materialen egitura eta oinarriak aurkezten dituzte, eta edukien hautaketa eta unitatearen sekuentzia azaltzen dituzte.

Bestalde, irakasleekin landu beharreko edozein eduki teoriko zein metodologiko bideratzeko momentuan, praktikan oinarritutako eredu honetan baliatzen den prestakuntza-teknika oinarritzko bat, ingelesezko terminoa erabiliz, *loopinga* da; hau da, baliatutako prestakuntza-jarduera motak ikasleekin bideratzen diren jardueren ispilu dira. Hartara, prestatzaileek erabilitako estrategia didaktikoek gerora irakasleek eurek erabili beharko dituztenen eredu gisa jokatzeko dute.

Behin ikasmaterialen ikuspegi orokorra jaso ondoren, *micro-teaching* deituriko teknika erabiltzen da irakasleek proposamen didaktikoa barneratzen has daitezela. Irakasleen artean jarduerak banatzen dira, eta gidaren jardunbideei jarraituz, binaka jarduera bat presta dezatela eskatzen zaie, ondoren haien lankideei eginarazi beharko dietena. Jarduera egin ondoren, irakasleei eskatzen zaie norberaren eta besteen jardunaren balorazioa egin dezatela, praktikaren gaineko hausnarketa eta profesionalen arteko kooperazio-ekimena bultzatu nahian.

Ekintza horren bidez, prestatzaileek irakasleen konpetentzia didaktikoaren aurretiazko ebaluazioa egiteko aukera dute, eta gerora jarraipen estuagoa eta laguntza berezia beharko duten irakasleak identifikatzen dituzte. Halaber, jardueraren gaineko hausnarketa egiterakoan sortzen diren galderek eta irizpenek gai teorikoekin lotura egiteko bidea ematen dute. Bestalde, materialgintzaren ikuspegitik, jardueren kudeaketa didaktikoaren zailtasun maila neurtzeko edo gida mailako informazioaren argitasuna balioesteko modua ere eskaintzen du une horrek.

▪ Tartekako lan-saioak

Hasierako prestakuntza trinkoaren ondoren, hurrengo bilera egin aurretik, bi-hiru asteko praktika-tarte labur bat uzten da, irakasleek ikasleekin egin beharreko lanaren lehen esperientzia egin dezaten. Saio horretan, irakasleen lehenengo erreakzioak, galderak, kezak eta arazoak bideratzen dira. Hortik aurrera, unitate berri bakoitzaren aurretik mintegi-saio bat eskainiko da (urtean zehar, bospasei saio guztira). Saioak orain ikastola batean eta gero bestean egiten dira, eta dagokion ikastolako irakaslea arduratzen da antolakuntzaz. Horrek aberastasun handia eskaintzen dio taldeari, ikastola bakoitzak baitu bere estiloa, antolaketa moduak eta giroa.

Saioen antolaketak oinarritzko egitura hau izaten du: lehenik, praktikan jarritako unitatearen inguruko balorazioa egiten da, materialak, jarduerak, ikasleen erantzunak, irakasleen arazoak, eta abar aztertuz. Bigarrenik, dagokion mailako klase bati behatzeko tartea hartzen da. Klase hori bertako irakasleak edo prestatzaileak berak emango du, edo biek lana banaturik. Klasean egingo den jarduera hautatu egiten da, prestatzaileak azpimarratu nahiko lukeen gaiaren arabera: talde-lanean ahozko ekoizpenaren kudeaketa, hizkuntza-hausnarketa funtzionala, irakurketa estrategiak... Saioaren behaketarako tresnak eskaintzen dira aurretik, eta jasotako oharretan oinarritutako elkarrizketa gidatua egiten da ondoren, egitasmoaren oinarri metodologikoak azpimarratuz.

Saioaren hirugarren osagaia unitate berriaren aurkezpena da. Prestatzaileak jarduera zailenak irakasleekin egingo ditu, prozedura irakasteko. Jarduera simpleagoak, berriz, erakutsiz azalduko ditu. Taldearen egoeraren arabera, unitateen plangintza berrikusi egingo da, eta unitatearen garapenean elkarrekin jarraitu beharreko erritmoa erabakiko da.

Egitura hori ohikoa da ikasmaila guztietan, salbuespen batekin: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. zikloan, non SSLIC programari jarraitu behar zaion. Gizarte Zientziak arloa eta Ingelesa arloa uztarturik garatzen den programa horretan, prestakuntza antolaketa konplexuagoa gertatzen da. Batetik, hiru irakasle motarekin jotzen da: gizarte arloko espezialista ingelesduna; gizarte arloaren ardura duen ingelesko irakaslea eta, azkenik, ingeles arloko espezialista, bi arloen edo bakarraren ardura izan dezakeena. Bestetik, bi arlo dira era uztartuan landu beharrekoak. Beharrak hiru aldetakoak dira: Gizarte arloko espezialistak bigarren hizkuntzan irakasteko didaktikaren oinarriak behar ditu. Gizarte arloa irakasten ari den ingelesko irakasleak, berriz, arloaren edukietan du hutsune nagusia. Ingeles arloko irakasleak, azkenik, arloko berariazko proposamena du landu beharra.

Hiru esparruei erantzun ahal izateko, prestatzaileak hiru dira, edukien esparrua zaintzen duen Gizarte arloko espezialista, Gizarte hirugarren hizkuntzaren bidez irakasteko metodologiaz arduratzen den espezialista eta Ingelesa arloaren ardura duen hizkuntza-espezialista. Prestakuntza-saioen momentu batzuetan, elkarrekin jardungo dute guztiak, eta beste batzuetan, paraleloan. Saioen formatua ere berezia da: bi saio mota bereizten dira: material berrien aurkezpenerako saioak, eta didaktika-estrategien lanketarako saioak. Bigarren horiek dira ikastolaz ikastola eta gelan sartuz egingo direnak, eta bakoitzean, gai monografiko bat hartuko da hizpide.

Bilera horien guztien aktak idatzi egiten dira, eta sarean jartzen dira³⁴, irakasleen eskura. Akta horiek prestakuntza-tresna ere badira, saioetan sortutako auzien gaineko informazio eta hausnarketa sakonagoak bertan jasotzen baitituzte prestatzaileek. Egitasmoaren web-orrian biltzen direnez gainera, beste irakasle guztiak aukera dute

³⁴ Ikus 3. eranskina: Prestakuntza mintegien akta-eredua

horiek eskuratzeko, aldiro egiten diren hausnarketa berrien eta hobekuntza praktikoek berri jasotzeko.

▪ Bisitaldiak

Oinarrizko prestakuntza-eskaintzaren hirugarren osagaia bakarkako bisitaldiak dira. Irakasle berri bakoitzak prestatzailearen bisita bat, gutxienez, jasoko du ikasturtean zehar. Bisita horretan, prestatzailea irakaslearen gelan sartuko da, eta haren lanari behatu eta, hainbatetan, klasea berak emango du, eredu gisa. Saioaren ondoren, elkarrizketarako tarte bat hartzen dute irakasleak eta prestatzaileak, klasean gertatu denaren inguruko hausnarketa egiteko eta orokorrean irakasle berri horrek izan ditzakeen bestelako kezka edo eta arazoak bideratzeko.

Bisitaldi horien funtzioa da irakasle bakoitzari bere behar berezietan laguntzea, inola ere ez ikuskatze mailako jarraipena egitea. Beraz, bertan jasotako informazioa egitasmoaren prestakuntza-beharretarako baliatzen da soil-soilik. Prestatzaileek bisiten akta idatzia jasotzen dute³⁵, eta irakasle jakin bakoitzaren bilakaera eta beharren jarraipena egiteko balio izaten du, zikloz eta, beraz, prestatzaileez aldatzeko momentuan, adibidez.

Bisitaldi-egunean, halere, prestatzaileak ikastolako ingeles-mintegiko edo zuzendaritzako kideekin elkartzeko aukera balia dezake, ikastola horretako gai orokorren jarraipena egiteko: baldintzak berresteko, lan ona zoriontzeko edo identifikatutako kudeaketa-arazo bereziak agerian uzteko.

3.2.3.3.2. Mintegi jarraikia

Oinarrizko prestakuntza-zikloa bete duten irakasleekin harremanetan jarraitu ahal izateko, mintegi jarraikia eskaintzen da. Mintegi horren bidez, irakasle-komunitatearen kohesioari eustea lortu nahi da, eta egiten diren etengabeko berrikuntzak talde osora zabaltzea.

Mintegi jarraiki horiek bi esparrutan garatzen dira:

- Aldiro-alديو egiten dira eguneratze-saioak, ikasmaterialeen berrikuntzen berri emateko; bereziki, baliabide osagarriak sortzen diren uneetan. Saio horietan, materialetan egindako aldaketak azaldu, eta metodologia edo estrategia didaktikoetan gertatutako berrikuntzak barneratzeko prestakuntza praktikoa eskaintzen zaie irakasleei.

Haur Hezkuntzaren kasuan, urtero eskaintzen da eguneratze-saio bat programaren egile eta editorea den Josep Maria Artigalen eskutik. Saio hori

³⁵ Ikus 4. eranskina: Irakasleen behaketa-fitxa

baliatzen du Artigal jaunak hala bere hausnarketen eta hobekuntzen berri emateko, nola irakasleen iritziak eta proposamenak jasotzeko.

- Urtero, etapa bakoitzeko gai monografiko bat jorratzen da, ikasturtean zehar mintegi-saio bat edo bi hartzen dituena. Gaiak, ikasturte bukaeran irakasleek betetako galdetegietatik ateratzen dira, edo bestela, prestatzaile eta arduradun pedagogikoen sumatutako hutsuneetatik zuzenean.

Saioak etapa edo zikloen arabera antolatu ohi dira, adinari egokitutako mezuak beharrezkoak direnean; adibidez, irakurketa-idazketaren edo talde-dinamikaren kasuan. Beste kasu batzuetan, gaiak orokorrak izaten dira, eta irakasle guztiek elkarlanean aritzeko aukera izaten dute mintegietan; gisa horretako gaiak dira, esaterako, curriculum-definizioa eta IKT baliabideen eskaintza. Saioak pedagogia-arduradunek eta dagokien prestatzaileek elkarrekin bideratutakoak izaten dira, eta, beharrezkoa denean, Ikastolen Elkartearen beste lankide adituen kolaborazioa eskatzen da, eta kasu bakanetan, kanpoko adituak ere gonbidatzen dira.

Adibide gisa, hona hemen azken urteotan landu diren gaiak: *Classroom interaction; Introduction to written language; Language awareness; Mixed-ability; Oral communication; Curriculum & assessment; Mediateka; Text production and correction; Rituals; Classroom management; Grammar games for DBH; ICT resources for the language classroom; Real books...*

Saio monografiko horiek jorratzeko, irakasleei aurre-lana eskatzen zaie, haien praktikaren berri jasotzeko. Hartara, irakasleen esperientziak, iritziak eta pertsonalki baliatzen dituzten tresnak jasotzen dira, eta informazio horrekin bi helburu betetzen dituzte antolatzaileek: batetik, mintegi-saioaren edukietan behar errealei ahal den gehien erantzutea. Bestetik, estilo eta jokamolde askotarikoen inguruan irakasleek egindako ekarpen interesgarri asko eta asko erantsiz, egitasmoa aberastea. Adibide gisa, 7. irudian ikus daiteke hasierako saio horietako bateko datu-bilketaren zati bat:

7. irudia: Prestakuntza jarraikirako galdetegia.

THE EXPLORERS 1ST "THINKING" MEETING: GROUP WORK	
1. ANTOLAKETA OROKORRA	
1.1. Ikastolako antolaketa	
1.1.1. Orokorrean talde lana nola eramaten da ikastolan? Zein da joera nagusia?	
Ikastola1	Puntualki eta gehienetan binaka.
2	Gehienetan binaka, batzutan hirunaka, ikasteko banaka.
3	Talde lana eskatzen da, baina ez irakasle, ez ikasleek ez dakite bideratzen.
4	Talde lan gutxi, gehiagora doa.
5	Hizkuntzak lantzerakoan talde lana egiten da.
6	Irakasleak zuzendutako ekintzak.
1.1.2. Gelako tutoreekin edo eta beste irakasleekin zer nolako koordinazioa duzu? Gai hau aztertuta al dago?	
1	Koordinazio ona. Talde lanari indarra emateko erabaki amankomuna.
2	Beharren arabera tutoreekin bilera.
3	Bilera orokorrak edo eta ikasle bereziei buruz hitz egiteko.
4	Harremanak oso onak. Ingeleseko taldeak beste gaietan mantentzen dira.
5	Normalean taldeak antolatzerakoan maila ezberdineko taldeak.
6	Esklusiba orduan behar denean bildu. Gaia ez da landu.

Halako galdetegi baten ondorioz, praktika onak dituzten ikastolak identifikatu eta horien esperientziak ekar daitezke mintegira. Eta, bestalde, agerian geratzen diren hutsune nabarmenenak lehenetsi eta horiek bideratzeko moduak bilatuko dira mintegian eskaintzeko.

3.2.3.3.3. Hizkuntza-prestakuntza

Ingelese lanean aritu behar duten irakasleengan ohikoa da hizkuntza maila hobetzearen kezka. Egitasmoak ez du hizkuntza maila hobetzeko berezko eskaintza jarraiturik, irakasleen eskura bestelako bide ugari daudela pentsatzen baita. Halere, irakasleen komunikazio-aukerak zabaldu nahian, irakasleen gidak, web-orriko komunikazioa, prestakuntza-mintegiak eta aktak eta bestelako dokumentazio guztia ingelesez lantzen dira. Gainera, aldika, asteburuko edo oporretako aste osoko jardun trinkoetan antolatzen dira hizkuntza-prestakuntza espezifikoak, non, egitasmoaren metodologiaren barruan, adin desberdinetako klaseen kudeaketarako hizkuntza-beharrak lantzen diren. SSLIC egitasmoaren behar espezifikoei erantzuteko ere, Gizarte arloko irakasleei

zuzenduriko prestakuntza berezia eskaini izan ohi da, arloko hizkuntza mota berezia eta gela barruko harremanetarako hizkuntza lantzeko.

3.2.3.3.4. Prestatzaileen prestakuntza

Prestakuntza-planaren azken osagaia -azkena denboran, baina ez garrantzian-, prestatzaileen beren prestakuntza da. Hasieran koordinazio-bileren bidez eta eguneroko lan-harremanen bidez erantzuten bazitzaion ere, egitasmoaren azken urteotan bere esparru berezia hartu izan du prestakuntza mota horrek, egitasmoa bideratzen duen profesional taldearen garapenak duen garrantzia gero eta agerikoagoa baita, XXI. mendeko hezkuntzak dituen erronkak ikusita.

Prestatzaileek beren burua hornitzeko baliatutako bideak honakoak dira:

- Gai monografikoak

Arestian azaldu ditugun mintegi jarraikietan gai monografikoak prestatzea, taldearen formazio-une garrantzizkoa da. Hautatzen diren gaiak lantzeko eta hobetzeko dauden esparruak izaten dira, eta horregatik, teoria mailako ikerketa egiten da batetik, ikastoletako praktiken datu-bilketa bestetik eta, azkenik, bideak urratzeko hausnarketa kolektiboa egiten da urte bakoitzeko gaiaren inguruan.

- Hausnarketa-gaiak

Urteroko planean prestatzaile taldeak hausnarketa gai bat hautatzen du bere prestakuntza egiteko. Gai hori arduradun pedagogikoen eskutik eta, hainbatetan, kanpoko adituen laguntzaz lantzen da urtean zehar egiten diren bileretan. Adibide gisa, gelako behaketa-irizpideak eta ondorioak emateko elkarrizketen kudeaketa, edo konpetentzietan oinarritutako curriculum-diseinu berria landu dira azken urteotan.

- Ikastaroak, jardunaldiak eta kongresuak

Egitasmoak hizkuntzen pedagogiaren eta didaktikaren inguruan hainbat erakundek eskaintzen dituzten ikastaro, jardunaldi eta kongresuen jarraipena egiten du, eta informazio hori zabaldu egiten zaie ez bakarrik prestatzaileei, baita irakasle guztiei ere, web-orriaren bidez. Prestatzaileei erraztasunak eskaintzen zaizkie halako ekimenetan parte hartzeko, bai eta bultzatu ere egitasmoaren beharrei zuzenean erantzuten dieten gaitan.

Jardunaldi eta kongresuetan parte hartzeaz gain, egitasmoak bultzatu egiten ditu taldekideak haien lanaren berri emateko aurkezpenak edo mintegi-saioak eskaintzera, halako ekimen publikoetan trebatzea norberaren prestakuntzaren parte garrantzizkotzat hartzen baita. Hala, *Eleanitz-English* prestatzaile taldeko

kideek nazioarteko hainbat forotan ikastaroak edo aurkezpen-saioak eskaini izan dituzte; hala nola: ingeles irakasleen elkarten jardunaldietan, unibertsitateen udako ikastaroetan, irakasle-eskolen jardunaldi irekietan edo bestelako foro espezializatuetan³⁶.

3.2.3.4. Irakasleen prestakuntza-planaren baldintza praktikoak eta bilakaera

Halako prestakuntza-eredu batean prestakuntza-mintegia informazioa jasotzeko lekua baino gehiago (horretan geratzeko arriskua izaten da askotan), ezagutza eraikitze bilgunea gertatzen da. Ez da, hortaz, irakasle batek jaso eta besteei komunikatu diezaiekeena; bizipen pertsonala da, indibiduala, jasotzea bai, baina ematea ere eskatzen duena. Horregatik, *Eleanitz-English* egitasmoaren prestakuntza derrigorrezkoa da irakasle guztientzat. Hori ziurtatzeko, ikastola bakoitzak egitasmoan sartzera sinatu beharreko hitzarmeneko puntu bat da prestakuntzak jasotzeko betebeharra. Ondorioz, prestakuntza ez da irakasle bakoitzaren nahiaren arabera erabakia; ikastolaren erantzukizuna bihurtzen da. Hala izanik, prestakuntza eskola-orduen barruan antolatzen da, egun trinko osoko saioetan (09:30-14:30), eta ikastoletan ordezkapenak antolatu ohi dira irakasle horien lana betetzeko.

Ikastola, gainera, prestatzaileak irakasle berriei egingo dien bisitaldia era egokian gauza dadin arduratzen da: bisita jasotzen duen irakasleari libre uzten dio klase ondorengo ordua eta, behar den heinean, zuzendaritzako kideak prestatzailearekin bilduko direla ziurtatzen du.

Prestakuntza-egitura sendo horri eutsi ahal izateko, ohiko diru-laguntza ofizialen parametro ekonomikoak ez dira nahikoak. Horregatik, programa autofinantzatu egiten da, eta prestakuntzaren eta jarraipenaren gastuak ikastolen artean banatzen dira, urteroko kuota bidez. Horrek aukera ematen du egitasmoari behar bezalako baliabide pertsonalak eta funtzionalak ziurtatzeko, eta horretaz gain, ikastolek era arduratsuagoan erantzuten diote prestakuntza-planari, egindako gastua behar bezala ustiatzeko ahaleginak egiten dituzte eta.

Eleanitz-English proiektuaren prestakuntza-planak bilakaera handia izan du historian zehar. Hasieran, zortzi irakaslek eta adituak osatzen zuten taldea, eta gaur egun, berriz, askoz egitura zabalagoa dauka. 2009-10 ikasturtean, adibidez, 61 ikastolako maila guztietako 200 irakaslek baino gehiagok parte hartu zuten eskainitako 18 prestakuntza-moduluetan³⁷, eta prestakuntza hori emateko, egitasmoaren barruko 10 prestatzailek eta Ikastolen Elkarte 2 adituk esku hartu zuten (curriculumeko eta IKTetako adituak).

³⁶ Ikus 5. eranskina: *Eleanitz* aurkezpenak foro espezializatuetan

³⁷ Ikus 6. eranskina: 2009-10eko prestakuntza-plana

Talde handi horren jarraipena eta komunikazioa ziurtatzeko, egitasmoaren web-orria baliatzen da. Bertan eskaintzen dira urteko planak, bileren egutegiak, mintegien aktak, informazio osagarria eta bestelako prestakuntza-ekintza osagarrien berriak. Irakasleek prestatzaileekin harreman zuzena ere badute, e-mailez bereziki, eta IKT baliabideei esker, gaur egun gero eta ugariagoak dira esperientziak eta iritziak trukatzeko sortzen ari diren ekimenak, blogen, moodle plataformaren eta bestelakoen bidez.

Proiektuaren historian, prestakuntza-eredua egin ahala egituratzen eta zehazten joan da, eta egitasmoaren ezaugarriak egokitutako molde gero eta berezkoagoak sortzen joan dira. Materialekin gertatu bezala, prestakuntza-ereduan ere hezkuntza-berrikuntzarako pausoak bete dira: prestakuntza-ikastaroak diseinatu egin dira aurretik, irakasleekin lanean aplikatu egin dira ondoren; gero, saioen ebaluazioa egin da eta, ondorioz, beharrezkoak ikusi diren aldaketak eta hobekuntzak ezartzen joan dira, beti irekita dagoen etengabeko prozesuan.

Benetako hezkuntza-berrikuntzak euskarri berriak behar ditu, garbi esplizitatutako ikuspegi berriak, baina guztiz gain, behin pertsonak haien ezagutza- eta sinesmen-sisteman barneratzen dutenean iristen da aldaketa erreala praktikara:

...incorporar cambios en la práctica real en las tres dimensiones —en los materiales, los enfoques didácticos y las creencias, lo que la gente hace y piensa—es esencial para alcanzar los resultados perseguidos. (Fullan 2002, op.cit.. 76)

Azaldutako prestakuntza-eredua, praktikaren hausnarketan oinarritua eta materialgintza-sorkuntza prozesuarekin integratzen dena, hiru elementu horiek era egokian uztartzen saiatu da, eta hizkuntzaren irakaskuntzaren egoera eraldatzeko bidean jarri du ikastoletan.

3.2.4. Egitasmoaren antolaketa eta kudeaketa

Berrikuntza-prozesuetan, ekimen indibidual eta puntualeatik harago, hezkuntza-komunitate jakin baten sistema mailako funtsezko eraldaketa lortu nahi bada, aipatutako dimentsioez gain, bada beste ardatz erabakigarri bat ere: antolaketa-esparrua, hain zuzen ere. Newmann eta bere lankideek (in Fullan et al. 2005³⁸) hezkuntza-aldaketaren lau osagai hauek aipatzen dituzte: ezagutza eta trebezia berriak garatzea, ikaste-komunitate profesionalak eratzea, programaren koherentzia eraikitzea eta zuzendari-eskola lidergoa garatzea. Agerikoa da osagai horien guztien atzean antolaketa- eta kudeaketa-egitura sendo baten beharra dagoela. *Eleanitz-English* egitasmoan, lau osagai horiek bete dira, proiektuaren sustatzailearen, Gipuzkoako Ikastolen Elkartearen, eskutik. Prozesuaren lidergoa erakundeak eraman du, eta hartu

³⁸ Fullan et al. (2005): 8 forces for leaders of change. In JSD aldizkaria, 26-4, 54-64 or.) National Staff Development Council. EB

beharreko erabakiak eta prozesuaren jarraipena ikastoletako zuzendariekin partekatu ditu. Hurrengo orrietan, egitasmoaren kudeaketa-ezaugarriak deskribatuko dira, erakunde mailakoak zein ikastoletakoak, eta proiektuaren arrakastarako beharrezko antolaketa- eta kudeaketa-baldintza nagusiak aipatuko dira.

3.2.4.1. Egitasmoaren kudeaketa-egitura

Esan bezala, proiektuaren sustatzailea Gipuzkoako Ikastolen Elkarte da. Haren gobernu-organoa ikastoletako kide ordezkariak osatzen duten Talde Bateragilea da, eta horiei dagokie proiektuari buruzko azken erabakiak hartzea.

Eguneroko funtzionamenduaren gidaritza Zuzendaritza taldeak du. *Eleanitz-English* egitasmo esperimentalaren prozesu osoan, hiru pertsonaz osatu zen Zuzendaritza talde hori: zuzendariak eta bi arduradun nagusiz. Zuzendaritzaren eginkizunak honako hauek ziren:

- Proiektuaren diseinua landu, aurkeztu eta onarpena jasotzeko bideak prestatzea.
- Baliabide materialak eta funtzionalak aurkitzea eta horien kudeaketa egitea.
- Proiektuaren Jarraipen eta Aholku Taldea (ikastoletako zuzendariak osatua) martxan jartzea eta gidatzea.
- Baliabide pedagogikoen garapena gidatzea eta bideratzea: ikasmaterialen sorkuntza eta irakasleen prestakuntza.
- Proiektuaren ebaluazio-prozesua diseinatzea, eta horren kudeaketa egitea.
- Proiektuaren hedapena sustatzea eta gizartearen aurrean haren komunikazioa bideratzea.

Zuzendaritza taldeko kideen arteko eginkizunen banaketa malguua zen, baina zuzendariaren ardura nagusia kudeaketa orokorreko atalak ziren, eta arduradunen eginkizuna, batez ere, eremu pedagogikoan zentratzen zen.

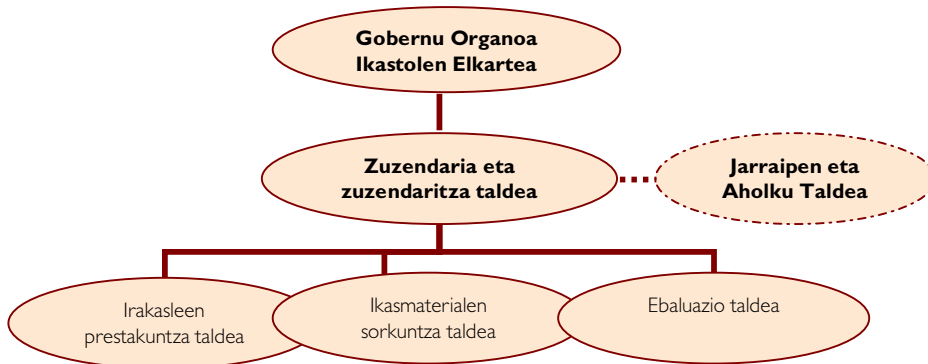
Zuzendaritza taldeko pertsonen gainera, ikasmaterialen sorkuntzan eta irakasleen prestakuntzan ari zen taldea aipatu behar, gehienbat ikastoletako irakasle hautatuek osatua. Bestalde, ikasleen ebaluazioaren ardura zuen beste talde bat zegoen, Euskal Herriko Unibertsitateko adituz eta kanpoko teknikariz osatua.

Azkenik, ikastolen zuzendariak osatutako Jarraipen eta Aholku Taldeak osatzen du kudeaketa-egitura. Talde hori egitasmoa hasi eta hiru urtera sortu zen, 1994-95 ikasturtean, taldearen kohesioa eta egitasmoaren koherentzia ziurtatzeko. Egitasmoa garatzeko hartu behar diren erabakiak jarraipen taldera ekartzen ditu zuzendariak, eta bertan hausnartu eta eztabaidatzen dira, ikastolen onarpena (edo ezezkoa) jaso arte. Egitasmoaren historian, honako langai hauek izan ditu, besteak beste, Jarraipen Talde horrek: gutxieneko ordutegiak finkatzea; proiektuan sartzeko baldintzak derrigorrezko egitea; Bigarren Hezkuntzan arlo bat ingelesez egitea eta hautatutako arloa Gizarte Zientzak izatea; Batxilergoan proiektuaren jarraipenaren aukera aztertzea...

Egitasmoa guztiz orokortu zenetik, talde horren zereginak Ikastolen Elkartearen Pedagogia Arduradunen Mintegira (PAM) edo Zuzendarien Mintegietara (EAEN eta Nafarroan) pasatu dira, bertan biltzen baitira ikastoletako arduradun guztiak.

Era berean, orokortze fasera iristerakoan, (ikastola ia guztiak barne zirelarik eta Haur Hezkuntza eta Derrigorrezko Hezkuntzako maila guztiak hartuz), kudeaketa-egitura indartu egin zen, taldeko pertsonen artean funtzionamendu orokorraren ardura kide bati emanez eta DBHko prozesuaren ardura berezia beste bati (denbora mugatuan betiere). 28. grafikoan jasotzen da egitasmoaren kudeaketa-egitura.

28. grafikoa: Egitasmoaren kudeaketa-egitura.



3.2.4.2. Egitasmoaren antolaketa ikastolan

Eleanitz-English egitasmoan sartzea borondatezkoa da. Erakundeak parte hartzeko eskaintza egiten die ikastolei, eta erabakia ikastolaren esku dago. Eskaintzen den zerbitzuaren osagai nagusiak honako zerrenda honetan laburbiltzen dira:

- Berezko proiektu pedagogikoa, koherentea eta jarraitua, 4 urtetik 16 urte arte luzatzen dena eta Ikastolen Curriculum Proiektu orokorrarekin bat egiten duena.
- Ikasmaterialgintza propioaren argitalpena eta banaketa.
- Irakasleriaren prestakuntza eta jarraipen pertsonalizatua.
- Ikastolen koordinazioa eta jarraipena. Ikastola bakoitzeko prozesuetan laguntza eta aholkularitza.
- Ebaluazio-zerbitzua, proiektuarena eta ikastola bakoitzarena.

Zerbitzu horren truke, ikastolek kuota bat ordaintzen dute, bereziki egitasmoaren koordinazioa eta jarraipena bermatu ahal izateko, bai eta irakasleriaren prestakuntza-zerbitzu berezia bideratzeko ere.

3.2.4.2.1. Ikastolei ezarritako baldintzak

Borondatezko aukera izanik ere, *Eleanitz* egitasmoa era egokian ezarri ahal izateko, egitasmoak arrakasta eduki dezan, kudeaketa- eta antolaketa-baldintza giltzarri batzuk betetzea nahi eta nahiezkoak zela ikusi zen; hau da, parte hartzen zuten ikastolen erabakiak eta plangintzak sendoak izatea beharrezkoa zela. Egitasmoa arrakastaz aurrera eramateko aurrekusi ziren gutxieneko baldintzak hiru ardatzetan bil daitezke:

- *Eleanitz* egitasmoa ikastolaren egitasmo estrategikotzat hartzea. Hala gerta dadin, klaustroaren eta gurasoen partaidetza beharrezkoa da erabakia hartzerakoan, eta zuzendaritzak luzera begirako plan sendoa aurreikustea nahi eta nahiezkoa da. Prozesu hori ahalbidetzeko, egitasmoaren arduradunek ikastolaz ikastola aurkezpen- eta hausnarketa-saioak eskaintzen dituzte, zuzendaritza taldekoiei, irakasleei eta gurasoei zuzendurikoak.
- Kalitatezko irakasleria bermatzea. Berrikuntza pedagogiko eta didaktikoa aurrera eramateko, gai diren eta motibatuak dauden irakasleak beharrezkoak dira. Horretarako, abiapuntuko ezaugarri pertsonalez gain, lan-baldintza egokiak ezartzea eta prestakuntza-plan sendo bat jarraitzea ere eskatzen da.
- Proiektuarekiko konpromisoa izatea. Egitasmoa esperimental izanik, ikastolen lankidetzaren arduratsua beharrezkoa da: Honako hauek dira ikastolaren ardurapeko eginkizunak: ikasmaterialak erabiltzea eta hobetzen laguntzea, prestakuntza ahalbidetzea, ebaluazio- prozesuan parte hartzea eta baliabide ekonomikoak bermatzea.

Egitasmoan parte hartzen zuen ikastola taldea zabaldu ahala, baldintza horiek ziurtatzea beharrezkotzat jo zen, eta ikastolei horiek beteko zituztelako konpromisoa eskatzea erabaki zen. Horrenbestez, 1995etik aurrera, Ikastolen Elkarteak, egiten duen eskaintzarekin batera, ardatz horien inguruko gutxieneko baldintzak betetzeko konpromisoa eskatzen die ikastolei, eta erakundearen eta ikastolaren artean hitzarmen bat³⁹ sinatzen da egitasmoan sartzeko unean.

Proiektuan sartzeko unean, honako baldintza hauek betetzeko konpromisoa hartzen du ikastolak, bere kudeaketa-batzordearen erabakiz:

³⁹ Ikus 7. eranskina: *Eleanitz-English* hitzarmena.

- 4 urterekin hasi eta 16 urte arte jarraitzeko konpromisoa hartzea. Lehen Hezkuntzako ikastola bada, hau da, 12 urte artekoa, 16 urte arte proiektuaren luzapena nola egingo den aurreikustea.
- Maila guztietarako aurreikusita dauden ordu eta saio kopuruak betetzeko konpromisoa hartzea.
- Proiektuan sartzen diren irakasleek iraunkortasunez jarraitzeko baldintzak betetzea.
- Maila guztietarako proposatzen ditugun ikasmaterialak erabiltzea.
- Irakasleentzat planifikatzen diren prestakuntza-saioetan parte hartzea.
- Egiten diren ebaluazioetan parte hartzea.
- Proiektuaren gastuak ordaintzea.

Derrigorrez bete beharreko baldintza horietaz gain, hainbat gomendio ere egiten zaizkio ikastolari kalitatezko proiektua bermatzeko:

- Proiektuan parte hartzeko erabakia irakasleen eta gurasoen ahalik eta onarpen zabalarekin hartzea.
- Ingelesa ondo menderatzen duten eta komunikatzeko gaitasuna duten irakasleak aukeratzea.
- Proiektuaren lehen urteetan (4-7/8 urte) ingeleseko irakaslearen klase orduak murriztea eta lana egiteko gela propioa antolatzea.

Ikastola DBHko etapan sartzerakoan, prozesua errepikatu egiten da; hau da, zuzendaritzari, klaustroari eta guraso taldeari azalpenak ematen zaizkie eta hausnarketa-saioak egiten dira, bai etapa hasieran, bai eta bigarren zikloaren hasieran, Gizarte Zientziak arloa ingelesez eskaintzen hasteko momentuan. Ondorioz, ikastolak bere erabakia hartzen du, eta etaparako gutxieneko baldintzak finkatzen dituen antzeko hitzarmena sinatzen da berriro ere:

- DBHko etapa osoan (12-16 urte) jarraitzeko konpromisoa hartzea.
- DBHko Lehen Zikloan (12-14 urte) astero 4 ordu eta DBHko Bigarren Ziloi (14-16 urte) 5 ordu (3 ordu Gizarte Arloa eta 2 ordu Ingelesa) eskaintzea ingeles hizkuntzaren ikaskuntzarako.
- Proiektuan sartzen diren irakasleek iraunkortasunez jarraitzeko baldintzak betetzea.
- DBHko Etapa honetarako prestatu diren *Subject Projects* eta *SSLIC* ikasmaterialak erabiltzea.
- Irakasleentzat planifikatzen diren prestakuntza-saioetan parte hartzea.
- Egiten diren ebaluazioetan parte hartzea.
- Proiektuaren gastuak ordaintzea.

Baldintza zerrenda horretan ageri diren ikasmaterialgintza, prestakuntza eta ebaluazioa, bakoitza bere atalean, luze eta zabal azaldu dira honen aurretik. Antolaketari dagokion atal honetan, egitasmoak arrakasta eduki dezan hartu beharreko erabaki giltzarrietako

bati helduko diogu jarraian, gutxieneko ordu eta saio kopuruari. Datozen lerrootan, *Eleanitz* egitasmoak diseinatutako hizkuntza-plangintza deskribatuko da.

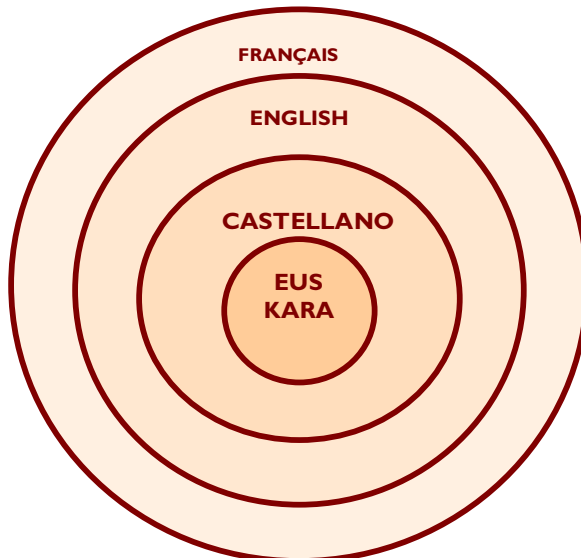
3.2.4.2.2. Hizkuntza-plangintza

Egitasmo eleaniztun baten plangintza egiterakoan, hainbat arlo dira kontuan hartu beharrekoak: hizkuntza bakoitzaren sarrerako momentua, bakoitzari eskainitako denbora eta haren banaketa, eskola barruko egituraren hizkuntzek dituzten funtzioak... guztiak dira egitasmoen arrakastan eragiten duten faktoreak. Ikastolon kasuan, horrelako plangintza bat diseinatzeko momentuan, aurrebaldintza nagusia zera zen: euskarak eskola mailan duen nagusitasun-estatusa zaintzea.

Gure gizartearen egoera soziolinguistikoan, hizkuntza gutxiatu bat dugu, euskara, eta eskolak funtsezko eginkizuna du hizkuntza horren berreskurapenean. Horregatik, eskola barruan euskararen nagusitasuna ziurtatu beharko litzateke eleaniztasun-planteamendu bat egin aurretik. Euskararen lekua ziurtatuta ez badago, ez bakarrik ikaskuntza-hizkuntza gisa, baizik eta eskola-komunitatearen komunikaziorako eta elkarbizitzarako hizkuntza gisa, beste hizkuntzen inguruko berrikuntza- edo indartze-planteamenduek kolokan jar dezakete euskararen garapena, bereziki, ingelesa adinako prestigio sozial handia duen hizkuntza bati buruz ari garenean.

Hortaz, euskara ikasketa- eta komunikazio-hizkuntza nagusi gisa mantenduz eta beste hizkuntzen banaketa ahalik eta eraginkorra bilatuz, hizkuntzen irakaskuntzarako hizkuntza-plangintza orokorra proposatzen du egitasmoak, lekuan lekuko berezitasunetara egokitu daitekeena. Hizkuntzen hierarkia 29. grafikoan irudikatu da.

29. grafikoa. Hizkuntzen hierarkia.



Horrenbestez, ingelesaren sarrera goiztiarraren gutxieneko ordutegiaren proposamena egiterakoan, hizkuntza guztien oinarrizko plangintza diseinatu zen, helburua, hain zuzen ere, eleaniztasun-eredu orekatua sortzea baitzen. Hizkuntzari zuzenean eskainitako orduez gain, Bigarren Hezkuntzan arlo bat ingelesez egitea erabaki zen, eta ondoren azalduko diren hainbat arrazoi direla medio, Gizarte Zientziak izan zen bere garaian aukeratutako arloa.

Horretaz gain, ekimen osagarriak ere sortzen joan dira egitasmoa garatu ahala, ikasleen komunikazio-kompetentzia bultzatu eta haien hitz-jarioa hobetu nahian.

3.2.4.2.2.1. Hizkuntzen irakaskuntzarako ordutegia

19. taulan laburbiltzen da egitasmoak proposatutako gutxieneko ordutegia:

19. taula: Hizkuntzen irakaskuntzarako gutxieneko ordutegia.

MAILA		ADINA	EUSKARA	CASTELLANO	ENGLISH	FRANÇAIS
HH	1	3-4	X*			
	2	4-5	X*		X (2.5h.)	
	3	5-6	X*		X (2.5 h.)	
LH	1	6-7	X (3 h.)	x*	X (3h.)	
	2	7-8	X (3 h.)	x*	X (3h.)	
	3	8-9	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	4	9-10	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	5	10-11	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	6	11-12	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
DBH	1	12-13	X (3 h.)	X (3 h.)	X (4 h.)	X (2 h.)
	2	13-14	X (3 h.)	X (3 h.)	X (4 h.)	X (2 h.)
	3	14-15	X (3 h.)	X (3 h.)	X (5 h.)	X (2 h.)
	4	15-16	X (3 h.)	X (3 h.)	X (5 h.) (2 h. Eng. -3 h. Social S.)	X (2 h.)
Hizkuntza bakoitzak duen denbora %			Euskara (z): 75,72	8,86	12,12	3,80
X* Globalizatua.						
x* Gaztelaniaren sarrera, testuinguru soziolinguistiko oso euskalduna izanik, hizkuntza nagusi gisa euskara duten haurrentzat batez ere.						

Esan bezala, hau da plangintza honen ardatza: ikastolaren arlo askotarikoen irakaskuntzarako eta komunikaziorako tresna nagusia euskara da, ikasleen ikaskuntza-denboraren % 75 hartzen duena.

Ingelesaren kasuan, 4 urtetik hasita, astean lau saiotako maiztasunez irakasten da Ingelesa arloa: hasierako mailetan, ordu erdiz aritzen dira, ondoren hiru ordu laurdenera luzatzen da eta azken mailetan ordubetera. DBHko azken bi urteetan 5 orduko tartea hartzen du ingelesak, 2 ordu Ingelesa arloari eskainiak, eta 3 ordu ikasle guztiei ingelesez eskaintzen zaien Social Sciences (Gizarte Zientziak) arloari.

Gaztelaniaren kasuan, aldiz, azken helburuak goragokoak izanik ere, denbora gutxiago eskaintzen zaio, gure gizartean duen nagusitasunak eskaintako aukerak baliatzen baitira. Ukiperen-hizkuntzaren irakaskuntza arautua hirugarren mailatik aurrera proposatzen da, 3 orduko moduluetan.

Dena dela, testuinguru oso euskaldunetan oinarritzko erabilera arruntak aurretik lantzeko beharra ikusi da, eta salbuespeneko egoera horietan, lehenengo mailatik aurrera hasiko litzateke gaztelaniaren irakaskuntza.

Azkenik, frantsesaren kasuan, Derrigorrezko Hezkuntzan eskaintzen diren 2 orduko modulueta mugatzen da eskaintza, eta gomendio mailakoa da laugarren hizkuntzaren sarrera. Hau da, egitasmoaren diseinuan, lau hizkuntzen trataera kontenplaten da, eta ikasle guztiek frantsesaren gutxieneko ezagutza beharrezkoa dutela aldarrikatzen da. Halere, ikastolen beren erabakiari jarraiki, ikastolek ez dute derrigorrez arlo hori eskaini beharrik egitasmoaren partaide izateko, eta eskaintzen dutenek ere, hautazko arlo moduan eskaintzeko aukera dute.

3.2.4.2.2.2. Egitasmo osagarriak

Ohiko ordutegiaz gain, ikasleen komunikazio-kompetentzia bultzatu nahian, eskolaz kanpoko ekintza bat martxan jarri zen 1995. urtean: *Enjoy English*⁴⁰ izeneko. *Enjoy English* udaleku moduko ekintza bat da, bereziki ikasleen ahozkoahobezera zuzendurikoa. Programa horrek hilabeteko iraupena izaten du, eta ikastoletan bertan gauzatzen da, ikastolako irakasle-koordinatzaile baten ardurapean eta Britainia Handiko eta Irlandako begirale gazteen eskutik.

*Enjoy English*en balorazioa oso ona izan zen ikastoletan, eta halako komunikazio-ekimen intentsibo batek dakartzan onurak ikusita, ikasle guztiek beharrezkoa zutela ikusi zen. Udako eskolaz kanpoko ekintza hori ikasle batzuek bakarrik baliatzen zuten, gela barruan eta ikasle guztiei zuzendutako programa berezi bat sortzea erabaki zen. 1998tik, LMH 5. mailan FIE (*Fortnight Immersion to Explorers*) izeneko ekimena proposatzen hasi zitzaizen ikastolei.

⁴⁰ Mercé Bernaus katalanaren ekimena, ikus www.enjoyenglish.org

Lehen Hezkuntzako azken zikloaren hasieran egiteko murgiltze-saioa da FIE, hamabost egun irauten duena. Ikasturte hasieran, FIE egitea hautatu duten ikastoletan, 5. mailako ikasle guztiak ingelesez bakarrik bizi dira bi astez; hau da, 50 orduko saio intentsiboa dute. Gainera, ikasleak talde txikiagoetan banatzen dira, 15ekoak gehienez, eta jatorrizko begirale ingelesdunek lagunduta gauzatzen da programa. Egitasmo hori ere borondatezkoa da, eta ikastolek hartzen dute bere gain horren kostu osagarria. 1998an 3 ikastolarekin hasi zen ekimen hori, eta 2009-10 ikasturtean, 16 ikastolak parte hartu dute.

3.2.4.3. Proiektuaren garapen kronologikoa

Eleanitz egitasmoa era esperimentalean hasi zen, esan bezala, 8 ikastolarekin. Hurrengo urtean, 6 ikastola gehiago sartu ziren, eta bigarren talde esperimentala osatu zuten. Handik aurrera, egitasmoaren bilakaera egokia ikusirik, ikastolak bere borondatez proiektuari atxikitzen joan ziren, 2010. urtean Hego Euskal Herriko ikastola ia guztiak barne hartu arte.

Ikastolak proiektuarekin bat egiteko prozesu horretan, gorabehera bakarra gertatu da_ 1993ko ikastolen publikazioaren ondorioz izandako bajak. Publikatutako hainbat ikastolak proiektu-kide izaten jarraitzen badute ere, horietako 7 ikastola *Eleanitz* utzi eta Hezkuntza Sailak bideratutako proiektura pasatu ziren.

Bestalde, esan beharra dago, Iparraldeko Seaska erakundearen ikastolek ez dutela elebitasunetik eleaniztasunerako bidea egin oraindik. 2010. urtean ez dago oraindik Iparraldeko ikastolarik egitasmoan, nahiz eta gaiaren inguruko hausnarketa abian den eta etorkizun hurbilean horren inguruko erabakia espero den.

20. taulan laburbiltzen dira proiektuaren hazkundearen datuak, eta kronologia horren gertaera garrantzizko batzuen aipamena egiten da, egitasmoaren bilakaera hobeto kokatzen laguntzeko asmoz.

20. taula: Proiektuaren hazkunde kronologikoa

URTEA	IKASTOLAK		MAILAK	IKASLEAK	GERTAERA BEREZIAK
	Berriak	Guztira			
1991-92	8	8	HH 4 urte	800	Proiektuaren hasiera
1992-93	6	14	HH 5 urte	~1.200	Bigarren talde esperimentalta martxan
1993-94	7	21	LMH 1	~2.500	LINGUA Europar Proiektuan partaide
1994-95	4	25	LMH 2	~3.300	Enjoy English udako eskaintzaren hasiera.
1995-96	7	31	LMH 3	~5.300	SOCRATES-LINGUA Europar Proiektuaren gidaritza hartu. DIHUN-BREIZH partaide
1996-97	8	39	LMH 4	~7.000	
1997-98	6	45	LMH 5	~8.000	
1998-99	4	50	LMH 6	~10.000	FIE saio intentsiboaren hasiera Europar Zigilua
1999-00	9	59	DBH 1	~15.000	DBHn sarrera
2000-01	-6 5	58	DBH 2	~15.000	Publikatutako hainbat ikastolak proiektua utzi. SOCRATES-LINGUA Europar Proiektuen bukaera
2001-02	4	62	DBH 3	~18.000	SSLIC egitasmoaren hasiera
2002-03	3	65	DBH 4	~20.000	Esperimentazio fasearen bukaera.
2003-04	5	70	DBH 4	~22.000	
2004-05	-1	69	DBH 4	~23.000	Ikastola batek utzi
2005-06	3	72	DBH 4	~25.000	
2006-07	1	73	DBH 4	~27.000	Frantses egitasmoaren hasiera. ESU Saria
2007-08	2	75	DBH 4 (BATXI.)	~29.000	CCN Europar Proiektuan partaide Batxilergoko CLIL mintegia martxan
2008-09	---	75	DBH 4 (BATXI.)	~30.000	DIHUN, Britainiako proiektukideei Europar Zigilua British Council Innovations Awards: aipamena
2009-10	1	76	DBH4 (BATXI.)	~32.000	Espanian zabalkundea

3.2.4.4. Kudeaketa-ereduaren bilakaera

Egitasmoaren lehenengo urteetan, antolatzaileen eta partaide ziren ikastolen arteko harremanak estuak ziren, gaiak talde txikian bideratzen ziren eta proiektuaren beraren ezaugarriak guztiz finkatu gabe zeudenez, ikastola bakoitzean aplikazio malgua izan zuen. Egitasmoa aurrera joan ahala, bertikalean -mailaz maila garatuz- zein horizontalean -ikastola taldea zabalduz-, ahaleginaren kalitatea eta sendotasuna bermatzearen beharra sortu zen, sakabanaketa-arriskua saihesteko. Hartara, 1994-95 ikasturtean, ikastoletako zuzendarietzat osatutako Jarraipen eta Aholku Taldea sortu zen, egitasmoaren bilakaeraren jarraipena egiteko eta gutxieneko ezaugarri finko komun batzuk elkarrekin erabakitzeko.

Prozesu osoan, lehenbizi talde horretara eta ondoren Gipuzkoako Ikastolen Elkartearen gobernu-organora, Talde Bateragilerara, ekarri zituzten egitasmoaren antolatzaileek egoerari buruzko txostenak, eta ageri ziren hutsuneak bideratzeko irtenbideak adostu ahal izan ziren.

1996an egin zen egoerari buruzko lehenengo datu-bilketa osatua, ikastola bakoitzaren kudeaketa- eta antolaketa-datuak jasotzen zituena. Honako datuak jaso ziren ikastolei pasatutako inkesta baten bidez:

- Geletako haur kopurua
- Asteko saio kopurua
- Saioen iraupena
- Astean zenbat denbora
- Irakasleen lanaldiko denboraren banaketa
- Irakasleen iraunkortasuna eta mugikortasuna
- Ingeleseztan eta frantseseztan irakasteko, DBHn aurrirakosten diren irakasleak

Jasotako emaitzek aniztasun handia erakutsi zuten. Inkestaren analisian ikus zitezenez, *Eleanitz* proiektuan parte hartzen zuten ikastolen artean desberdintasun handiak zeuden ematen zituzten saio kopuruan, saioken iraupenean eta, are garrantzizkoagoa zena, ikasketaren denboran. Era berean, irakasleen lan-karga eta eskola-orduen banaketa ere askotarikoa zen. Egoera ikusirik, lehenengo aldiz egin zen ordutegi bateratu baterako proposamena, bai eta irakasleen denbora-banaketa bateratu baterako proposamena ere. Hausnarketa horren ondorioa izan zen, halaber, ikastolekin gutxieneko baldintzak aurrez adostea eta proiektuan sartzeko unean hitzarmena sinatzeko erabakia.

Gutxieneko baldintzak hitzarmen bidez ezarri arren, proiektuaren hazkundea ez zen arazorik gabe gertatu. Orokortze-uneak malgutasun handiagoa ekarri zuen, eta egitasmoaren berrikuntza-indarra ahultzen joan zen heinean, kudeaketa mailako beste lehentasun batzuk gailendu zitzaizkion proiektuari hainbat ikastolatan.

Proiektu esperimentalaren bukaeran, 2002-03 ikasturtean, egitasmoaren arduradunek berriro egin zuten egoerari buruzko txostena, eta ikastoletako zuzendariari aurkeztu, egitasmoaren kalitateari eusteko garrantziaz jabeaz nahian. Txosten horretan,

esperientziaren ondorio baikorrak zerrendatzearekin batera, ikastoletan indarrean zeuden ordutegiak aztertzen ziren eta, bereziki, DBH etaparen egoeraren berri jasotzen zen. Egoera ikusirik, gutxieneko baldintzen bermea eskatzen zitzairen ikastolei.

Txostenak Batxilergoko jarraipenerako proposamen bat ere jasotzen zuen, ikastolek aztertu ondoren, hainbat arrazoi zirela medio, deuseztatu zena. Hasierako asmoei helduz, egitasmoa Derrigorrezko Hezkuntzara mugatzea erabaki zuten antolatzaileek orduan.

Ilido beretik, 2004-2005ean txosten osatuago bat egin zen, eta Ikastolen Pedagogia Arduradunen Mintegira (PAM) ekarri zen (ordurako ikastola gehienak proiektukide baitziren), ikastoletako arduradunekin kontrastatu eta balizko irtenbideak elkarrekin bilatu nahirik. Txosten horretan eta ondoren ikastolekin izandako bileraren aktan honako kezkek azaltzen ziren:

- Koherentzia eta jarraipena: HHn eta LHn bideratutako proiektuari kasu batzuetan ez zaio DBHn jarraipenik ematen (ikastola publikatuen kasuan, bereziki).
- Gutxieneko ordutegia: 3 ikastolak LHn eta 7k DBHn ez dute betetzen ezarritako ordutegia.
- Irakasle espezialisten lan-baldintzak: HHko eta LHko I. zikloko irakasleen ordutegia gehiegizkoa gertatzen da, saioak 30 minutukoak izanik, 40 saio -eta gehiago- eman beharrean daude batzuk.
- Irakasleen prestakuntza: ikastoletara sartutako irakasle berriek derrigorrezkoa dute prestakuntza, baina hainbatetan, ikastolek ez diete jasotzeko aukerarik eskaintzen, bertako irakasle esperientziadunekin koordinatuko direlakoan. DBHko irakasleen kasuan ere, hutsune nabarmenak gertatzen dira. Ordezkapenak arazo dira.
- Ikasmateriala: proiektuko ikasmateriala baliatu eta haren inguruko hobekuntza-proposamenak egitea funtsezkoa da proiekturako. DBHko etapan, bereziki, material osagarriak edo beste material batzuk baliatzen dira hainbatetan.
- SSLIC egitasmoaren egoera askotarikoa: hiru ikastolek SSLIC ez egitea erabaki dute; ikastola batzuetan hautazko arlo gisa eskaintzen da; beste batzuetan euskarazko Gizarte ordu osagarriak eskaintzen dira.
- Batxilergoan egitasmoarekin jarraitzea aztertu beharko litzateke.

Hausnarketa-une horren ondorioz, hainbat erabaki hartu ziren:

- DBHko sarrerako hitzarmena indarrean jarri zen, ordura arte baldintzak azaldu besterik ez baitziren egiten. DBHko lehen zikloko ordutegi indartua nola antolatu zuten zehaztu beharko zuten ikastolek hitzarmena sinatzeko momentuan.
- SSLIC egitasmoaren ezaugarriak zehaztu egin ziren. Ordutik aurrera, SSLIC ikasle guztiekin eta euskarazko ordu osagarririk gabe egitea aginduko zen, salbuespenak salbuespen.
- Egitasmoaren arduradunen eta ikastola bakoitzaren arteko harremanak estutzea beharrezkotzat jo zen. Ikastolen historia sortu, arazoak zituzten ikastolen egoerak banan-banan aztertu eta ikastola bakoitzeko zuzendariarekin harremanetan jarriko ziren arduradunak, hutsuneak osatzeko elkarlana bideratzeko.
- Batxilergoko egoera aztertu eta elkarlanerako bideak berriro jorratzeko konpromisoa hartu zuten arduradunek.

Erabaki horiei esker, egitasmoaren ezaugarrien gutxieneko bermea lortu zen, eta orkortze-unean, *Eleanitz-English* egitasmoa sendotasunez finkatu da; salbuespenak salbuespen, kalitatezko proiektua izaten jarraitzen du ikastoletan.

3.2.5. Ebaluazioa: prozesuaren jarraipena

Berrikuntza-prozesuetan ebaluazioa prozesua elikatuko duen fase bat gehiago da, fase nagusia, aldaketak eta hobekuntzak informatuko dituen fasea. *Eleanitz-English* egitasmoaren ebaluazioaren barruan, prozesuaren ebaluazioa eta ikasleen emaitzen ebaluazioa egin dira; oinarri kualitatiboa izan duen ebaluazio mota izan da bata, eta diseinu experimental kualitatiboaren forma hartu duena bestea. Bi ebaluazio motetatik informazio garrantzitsua jaso da egitasmoa hobetzeko eta etorkizuneko lan-ildoak diseinatzeko. Prozesuaren jarraipenean, egitasmoaren osagai guztien aplikazioa aztertu da, eta bilakaeran beharrezko aldaketak egiteko informazioa jaso da. Emaitzen ebaluazio longitudinalak egitasmoaren helburuekiko aldikako kokapena eman du, bai eta ikasleen hizkuntza-jabekuntza prozesuaren datu interesgarriak eskaini ere, ikasmaterialgintza-prozesua elikatu dutenak.

Prozesuaren jarraipenaren inguruan egindako lanaren deskripzioa egingo da hurrengo orriotan. Ondoren, ikasleen emaitzen ebaluazioak eman duena azaltzeko, kapitulu zabal bat irekiko da.

Atal honetan, beraz, partaideek proiektuaren jarraipenean izandako partaidetza azalduko da. Orain arteko deskripzioan, egitasmoaren beste osagaien ezaugarriak eta

bilakaera azaltzerakoan, oinarrizko ideia bat behin eta berriro azpimarratu da: *Eleanitz-English* egitasmoa ez da goitik behera, erakunde batek bere aditu taldearekin ezarritako berrikuntza-egitasmoa, baizik eta Ikastolen Elkartean gidaritzapean, haren barruan bildutako hezkuntza-komunitateak elkarlanean eraikia. Hala izanik, prozesuaren jarraipena egituratzea, hau da, proiektuko partaide guztiengandik informazioa, iritziak eta ekarpenak jasotzeko bideak eratzea, proiektuaren atal garrantzizkoa izan da.

Hurrengo ataletan, partaide bakoitzaren ekarpena jasotzeko zer modu egituratu diren eta zer baliabide jarri diren azalduko da, eta praktikan gauzatu diren prozeduren emaitzen hainbat adibide eskainiko da.

3.2.5.1. Proiektuko arduradunak

Proiektuaren sustatzailea Gipuzkoako Ikastolen Elkartea dela esan da arestian. Proiektuaren kudeaketa orokorraren jarraipena maila askotan egin du erakundeak:

▪ Egitura orokorraren mailan:

- Erakundearen urteroko Gestio Planaren eta memoriaren barruan txertatzen da *Eleanitz-English* eginkizunen kontu ematea. Era berean, erakunde mailako funtzionamendu-egituretan parte hartzen du zuzendariak, GIEko Arduradunen Taldean, esaterako, eta era horretan, egitasmoaren ibilbidearen kontrastea eta bestelako egitasmoekiko uztardura ziurtatu ahal izan da.
- Erakundearen Gobernu Organoaren, Talde Bateragilearen, aurrean hainbatetan egin da egitasmoaren kontu ematea eta gai eztabaidagarrien erabaki-eskaera. Bertan hartu dituzte ikastolen ordezkariak egitasmoa baldintzatu duten erabaki nagusiak, besteak beste, egitasmoaren sorreratik bertatik hasita, egitasmoaren ikasmaterialak eta prestakuntza-eskaintza ikastolentzat era eskusiboan izatea, kuota bidezko auto-finantzaketa, edo 3.2.4. puntuan era zabalean azaldu diren antolaketa mailako beste hainbat puntu.

▪ Egitasmoaren barne-kudeaketa mailan:

- Barne-prozesuaren jarraipen orokorraren tresna nagusiak zuzendaritzaren ardura diren urteko plana eta memoria dira. Urteko planaren aurreikuspenak maiatz aldera egin izan dira, eta, hainbat estamenturen kontrastea jaso ondoren, irailean itxi izan da behin betiko urteko plana. Ekain bukaeran, urteko lanaren balorazioa egin, eta memorian jaso izan dira ikasturtearen emaitzak.
- Ikasturtean zehar, etengabeko jarraipena koordinatzaile taldearen bileren bidez egiten da. Egitasmoaren funtzionamendu-talde osoa urtean hainbat aldiz biltzen da, urteko plana eta memoria osatzeko momentuetan beti, eta beste hainbatetan ere bai tartean, urteko planak ezarritako eginkizunen arabera maiztasunez.

- Egitasmoaren kudeaketa pedagogikoaren jarraipen kualitatiboagoa, prestakuntzarekin zuzenean loturik dator, prestatzaileen aktetan eta haien urteko memorietan jasota. Prestakuntza-atalean azaldu den bezala, mintegi-saio bakoitzaren akta idatzia⁴¹ jasotzen da, eta partaide guztien eskura jartzen da egitasmoaren web-orrian. Gainera, urtero-urtero, prestatzaileek haien lanaren txosten idatzia⁴² osatzen dute, non honakoak jasotzen diren: mintegiaren bilakaeraren datu nagusiak, irakasleen bisitaldien ondorioak, irakasleen balorazioen laburpena eta norberaren balorazio eta irizpenak. Txosten horiek informazio-iturri garrantzizkoak dira Zuzendaritzako kideentzat, guztien bildumak proiektuaren egoeraren argazki osatua egiteko aukera ematen baitu. Horretaz gain, ziklo batetik bestera irakasle taldeen jarraipena egiteko aukera ematen die prestatzaileei, eta haien arteko lotura bertikala ziurtatzeko bidea ere bada.

3.2.5.2. Ikastolak

Hezkuntza-berrikuntza egitasmoaren hartzaile eta erantzule dira ikastolak. Egindako diseinu orokorra gauzatzekoan, ikastola bakoitzaren ezaugarri berezietara moldatu behar da ezinbestean, eta horrek aldaketa eta egokitzapen-behar ugari sortzen ditu, proiektuaren ibilbidea markatzen joango direnak. Proiektuaren antolaketa eta kudeaketa mailako jarraipena, batetik, ikastola taldearekin egin da, kolektiboaren bilakaera definitzeko, eta, bestetik, ikastola bakoitzean, bete beharreko gutxieneko baldintzak bermatu ahal izateko.

Ikastola taldearekin egindako proiektuaren jarraipenaren ondorioak eta bidean hartutako erabakiak aurreko atalean (3.2.3.4) agertu dira. Jarraipenerako prozedurak honako hauek izan dira:

▪ Jarraipen sistematikoa: ikastolekin bilerak:

- Proiektuan partaide diren ikastoletako zuzendari guztiekin urtean bi bilera egin izan dira, gutxienez, egitasmoaren fase esperimentalean: ikasturte hasieran, urteko plana aurkezteko, eta urte bukaeran, urteko memoriaren berri emateko. Orokortze fasean, berriz, ikastolekiko harremanetarako une sistematiko horiek mantendu egin dira, baina ikastola guztien zuzendariak biltzen dituen Zuzendari Mintegietan (EAEn eta Nafarroan) eskaini da informazioa eta iritziak trukatzeko aukera.

Bilera horiek egitasmoaren zuzendaritzak kudeatzen ditu, baina *Eleanitz-English* egitasmoaren lan-talde osoak parte hartzen du; bakoitzak bere eremuko

⁴¹ Ikus 3. eranskina: Mintegietako akta eredua.

⁴² Ikus 8. eranskina: Prestatzaileen memoria eredua.

informazioa eskaini, eta urteko ibilbidean sortutako arazoak, kezkak, gomendioak... zuzendariekin partekatzeo aukera du.

- 3.2.3.4. puntuaz azaldu bezala, bilera orokorrez gain, talde pilotuetako zuzendariek osatutako Jarraipen eta Aholku Taldea sortu zen (zuzendarientzat da, bereziki, baina beste guztiei ere irekita dago), egitasmoaren diseinuari dagozkion erabaki nagusiak elkarrekin aztertzeo. Talde horretako kide gehienek jarraikortasun handia izan dutenez, bertako zuzendariek eragin handia izan dute prozesuaren jarraipenean eta definizioan.

▪ Aldikako jarraipen berezia

Egoeraren kontrola eramateko, aldikako datu-bilketa egin da ikastoletan; txosten bat idatzi da datu horiekin, eta erabaki-proposamenak aurkeztu dizkio Zuzendaritzak ikastola taldeari. Jarraipen taldean kontrastatu ondoren (edo eta PAM/ZUMINEan) Gobernu Organoaren oniritzia eskatu da. Hasierako hiru urteetan egindako galdetegiez gain, datu-bilketa hori egin zen hiru une jakinetan: 1996an, 2002an eta 2005ean. Horretaz gain, SSLIC programaren jarraipenerako datu-bilketa bereziak ere egin izan dira, azkena 2009an.

Datu-bilketek antolaketa- eta kudeaketa-baldintzen jarraipena zuten helburu, eta guztiz gain, ordutegiaren eta irakasleen lan-baldintzen ingurukoak ziren.

DBHko etapari arreta berezia eskaini zaio jarraipeneko lanetan. Etapa horrek antolaketa-zailtasun bereziak sortu ditu: 1. zikloan, arloari ordu bat gehitzea eskatzen du. 2. zikloan, SSLIC programaren kasuan, jarraipen-gaiak asko dira: Gizarte Zientziak arloaren egituraketa, irakasleen ezaugarriak, ikasleen hautaketa, ordutegi-baldintzak... Ziklo honen ezarpenak jarraipen berezia behar izan du antolaketa mailako gaietan⁴³.

▪ Ikastola bakoitzaren jarraipena

Talde mailako jarraipen orokorraz gain, ikastola bakoitzaren egoeraren jarraipena egin du egitasmoak. Jarraipen horren datuak iturri askotarikoetatik jasotzen dira. Batetik, aipatu ditugun datu-bilketen informazioa dago, ikastola bakoitzaren antolaketari buruzkoa. Bestetik, prestatzaileek irakasleekin harremanetan eta, batez ere, banakako bisitaldietan jasotako informazioa. Gainera, ikastoletan egitasmoaren faseen aurkezpenerako zuzendaritzarekin, klaustroarekin eta guraso taldeekin egindako bileretatik ere jasotzen da egoeraren berri. Azkenik, ikasleen emaitzen ebaluazioek (proiektukoak zein ebaluazio-zerbitzuarenak) agerian utzi dituzten datuak daude.

⁴³ Ikus 9. eranskina 2009ko SSLIC datu-bilketa.

- Egitasmoaren koordinatzaile-bileren lan-educietako bat, hain zuzen ere, ikastola arazodunen jarraipena da. Prestatzaileen irizpenak jaso egiten dira, ikastolaren historia gogoratu eta egin beharreko interbentzioari buruzko erabakiak hartzen dira. Egoeraren balorazioaren arabera, irakasle jakin baten prestakuntzan indarra jarriko da, ingeles-mintegiarekin lan egingo da edo zuzendaritza mailako harremana bideratuko da, era bateko edo besteko formaltasun mailarekin.
- Ikastola bat egitasmoan sartzeko erabakia hartu aurretik, proiektuaren arduradunek aurkezpen- eta kontraste-bilerak eskaintzen dituzte. Bilerak egiten dira, zuzendaritzarekin eta ingeles irakasleekin, klaustro osoarekin, eta, azkenik, gurasoekin, batzar eran edo guraso guztiak deituta. Bilera horiek Haur Hezkuntza ingelesaren sarrera goiztiarra ezartzeko unean egiten dira lehenik, eta, ondoren, DBH etapan errepikatzen dira, bai etapari hasiera emateko unean, bai eta SSLIC programa abian jarri beharreko unean. Bilera horietan ikastolako estamentu askotarikoen berri jasotzen da, eta ikastolan egitasmoak duen lekua eta eskaintzen zaion garrantzia ezagutzeko baliagarriak dira.
- Azkenik, ikastolen eskaerei erantzunez, banakako aholkularitza ere eskaintzen dute, batez ere, Zuzendaritzako kideek, baina ez horiek bakarrik, ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren barruan⁴⁴. Aholkularitza-saioak Zuzendaritzako eta ingeleseko irakasle taldearekin (elkartuta edo banaka) egiten dira, eta horietan, ikastolako lankideen ikuspegiak eta kezak jaso, egitasmoaren arduradunenak konpartitu eta hobekuntza bideratzeko proposamenak lantzen dira.

3.2.5.3. Irakasleak

Irakasleen jarraipena prestakuntza-planaren bidez egiten da, nagusiki. Azaldu den prestakuntza-ereduari esker, irakasleekin harreman estuak sortzen dira, eta prozesuaren jarraipenean zuzenean eragiteko aukera dute. Ikusi ditugun ohiko prestakuntza-ekintzez gain, irakasle bakoitzaren egoeraren datuak eta haien iritziak eta ekarpenak jasotzeko, mota askotariko galdetegiak prestatu izan dira egitasmoaren historian; honako hauek dira nabarmentzekoak.

- Egitasmoaren hasierako jarrera galdetegiak. Ikastoletako aginte-egiturekin gertatu bezala, egitasmoaren hasierako urteetan irakasleen bizipen eta iritziak jasotzeko ahalegin berezia egin zen⁴⁵. Proposatutako didaktika aurrera eramateko,

⁴⁴ Hurrengo kapituluaren 4.2.1. puntuan azalduko da zehaztasunez.

⁴⁵ Ikus 10. eranskina. Irakasleen hasierako galdetegi-eredua.

irakasleen motibazioak pisu berezia du eta, hortaz, haien egoeraz jabetzea garrantzizkoa zen⁴⁶.

- Ikasmaterialen baloraziorako galdetegien⁴⁷ adibidean ikusienez, esperimentazio fasean unitateak praktikan jarri ahala, irakasleek jardueraz jarduerako balorazio idatzia egiten dute.
- Urteroko prestakuntza-amaierako galdetegiak⁴⁸. Prestakuntzan parte hartzen duten irakasle guztiek betetzen dituzte irizpen-galdetegiak urte amaieran. Galdetegi horietan ikasmaterialei buruzko iritzia eskatzen zaizkie, metodologia-aldaketak sortzen dizkien arazo eta beharrak adierazteko aukera dute, ikasleen hizkuntza-garapena nola ikusten duten eta hutsuneak edo indartu beharreko esparruak zein diren galdetzen zaie eta, azkenik, noski, prestakuntza-mintegiari buruzko balorazio kritikoa ere egiten dute.

3.2.5.4. Ikasleak

Ikasleek ere badute zeresanik halako egitasmo baten bilakaeraren ebaluazioan. Haien dira egiten den lan guztiaren azken hartzaileak, eta egiten zaien eskaintza haien behar eta interesei ondo egokitzen ote zaien jakitea garrantzizkoa da. Honako bide hauetatik jasotzen da ikasleen berri:

- Ikasmaterialen autoebaluazio-jarduerak.⁴⁹ Haur Hezkuntzatik Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaeraraino, unitatez unitate eskatzen zaie ikasleei egindakoaren gaineko balorazioa. Norberaren lanaren ebaluazioaz gain, ikasmaterialen balorazioa ere egiten dute, gaiaren eta proiektuaren interesari eta zailtasun mailari buruzko iritzia eskatzen baitzaizkie.
- Ikasleen ekoizpenak. Ikasleen lanak ezinbesteko informazio-iturria dira diseinu pedagogikoaren arduradunentzat. Unitate didaktiko baten azken produktuak agerian uzten ditu ikasmaterialen alde onak eta hutsuneak. Proposamenaren konplexutasun kognitiboa, hizkuntza mailako eskakizuna edo kudeaketa didaktikoaren zailtasun maila, guztiak azter daitezke ikasleen ekoizpenetan, batez ere hainbat ikastolatak laginak jasota.

⁴⁶ Adibide gisa, 1997ko galdetegian irakasteko motibazioaz galdetuta, Oti10 putura, batez besteko erantzuna 8,5ekoa izan zen.

⁴⁷ Ikus 3.2.1.3.2. puntua

⁴⁸ Ikus 11. eranskina: Ikasmaterialen baloraziorako galdetegi-eredua.

⁴⁹ Ikus 12. eranskina: Autoebaluazio-jardueren adibideak.

- Irakasleen balorazioak⁵⁰. Irakasleen egoeraren eta iritzien berri jasotzeko bide nagusi bat irakasleen balorazioak dira. Unitatez unitate, bai eta ikasturte bukaeran ere, haien iritziz proposamen didaktikoak ikasleengan sortzen duen motibazioa, eragiten dizkien zailtasunak edo lortutako arrakasta jasotzen dira.
- DBH bukaerako ikasleen galdetegiak⁵¹. DBHko azken zikloko ikasleei zuzenean eskatzen zaizkie SSLIC programari buruz dituzten iritziak. Urtero-urtero, prestakuntza-mintegian ari diren irakasleek biltzen dituzte galdetegiak, eta guztiak zikloko prestatzailearen esku jartzen dituzte. Adinak sor ditzakeen jarrera-arazoez gaindi, datu guztien bildumak informazio berezia eta interesgarria eskaintzen du programaren hobekuntzarako, ikasmaterialei edo irakasleen prestakuntzari dagokionez, baita ikastola jakin bateko edo besteko egoerari dagokionez ere. Horren adibide gisa, 21. taulan, 2009-2010 ikasturteko ikastola talde berriaren DBH 4ko ikasleen iritzien emaitzak jasotzen dira:

21. taula: SSLIC egitasmoari buruzko DBH 4ko ikasleen iritziak (2009-2010 ikasturtea).

**2009-10 IKASTURTEKO 9 IKASTOLAKO
243 IKASLEREN ERANTZUNAK %tan**

	Bai	Ez	Berdin
Gizarte Zientziak ingelesez egitea ideia ona iruditzen zaizu?	68,7	21,8	9,4
Euskaraz baino zailagoa gertatzen da?	47,3	23,5	29,2
Pozik zaude?	69,9	14,4	7,8
Liburua ulergarria egin zaizu?	89,3	4,9	5,7
Jardueren maila egokia da?	73,1	6,1	9,4
Gizarteko jarduerak gustuko dituzu?	41,9	28,8	20,9
Nahiko Gizarte ikasi duzu?	83,1	11,5	4,5
Ingelesa arloko proposamena gustuko duzu?	54,7	34,5	10,6
Ingelesa arloko lana mesedegarria egin zaizu Gizarterako?	56,7	28,8	13,5
Nahiko Ingeles ikasi duzu?	61,3	31,6	3,7

⁵⁰ Ikus 13. eranskina: irakasleen galdetegien adibidea.

⁵¹ Ikus 14. eranskina. SSLIC ikasleen galdetegia.

Emaitzei kasu eginez, agerikoa da ikasleen iritziak, oro har, proiektuaren aldekoak direla, ikasleek arloa ingelesez egitea ideia ona dela pentsatzen baitute (% 68,7), eta pozik daude egitasmoarekin (% 69,9). Emaitza akademikoa dela eta, gehiengo handi batek (% 83,1) nahiko Gizarte ikasi duela pentsatzen du. Gainera, gehiengoak ez du zailagoa topatzen (ez + berdin % 52,7), % 4,9k bakarrik dituzte zailtasunak Social Sciences-eko testuliburua irakurtzerakoan, eta jardueren maila ere egokia iruditzen zaie (% 73,1).

Harrigarria gerta badaiteke ere, ingelesaren kasuan dituzte iritzi ezkorragoak, ingeles nahikorik ikasi ez dutela diotenen portzentajea % 32 ingurukoa baita. Ingelesez aritzeko denbora gehiago izanik (5-6 ordu astean) eta ingelesez gauzatzen dituzten zereginen maila ikusirik, garatutako ingeles maila egokitzat jotzea espero zitekeen, baina ez da hala gertatzen multzo zabal batentzat.

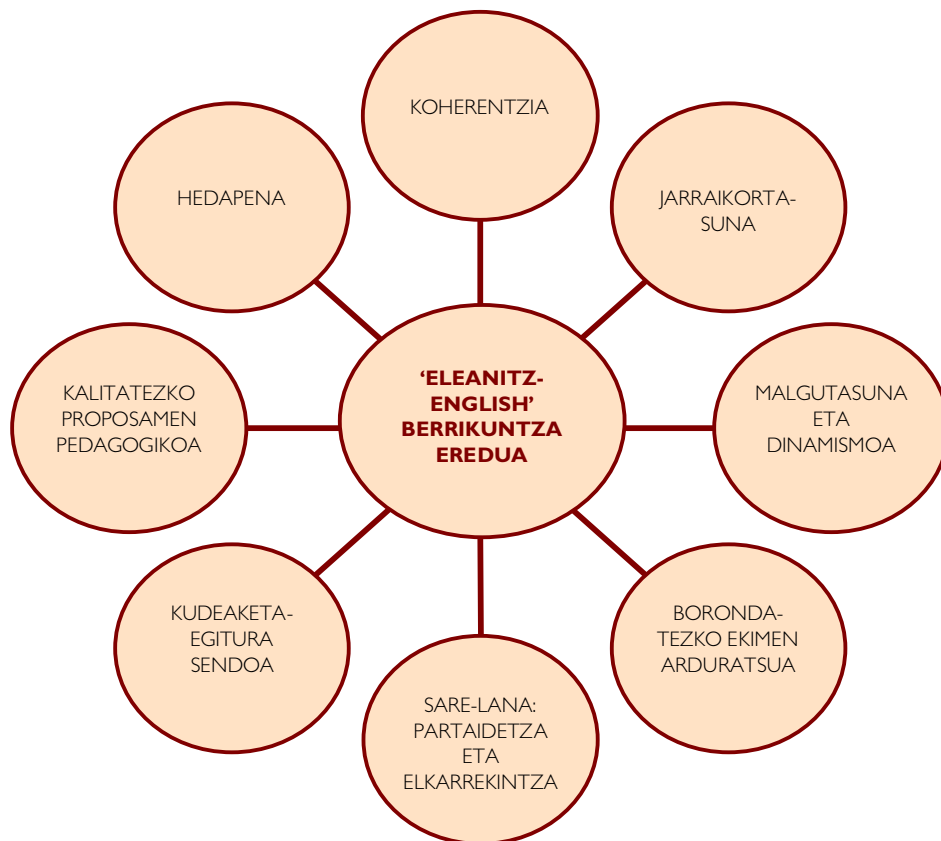
Iritzi ezkorrenak egiten zaien proposamen didaktikoaren atsegingarritasunari buruzkoak dira (gizarte gustuko % 41,9; ingelesa gustuko %54,7).

3.3. ONDORIOAK: 'ELEANITZ-ENGLISH' BERRIKUNTZAREN EZAUGARRIAK

Eleanitz-English egitasmoaren deskripzio zabala egin ondoren, azaldutako guztiaren sintesi gisa, egitasmoaren arrakastarako eragin gehien izan duten ezaugarriak aipatuko dira azken atal honetan.

30. grafikoan biltzen dira berrikuntza-proiektuaren arrakastarako ezaugarri nagusiak, esperientzia honen aburuz:

30. grafikoa: 'Eleanitz-English' berrikuntza-proiektuaren ezaugarriak.



Ezaugarri horietako bakoitzaren garrantzia honela azalduko genuke⁵²:

▪ **Koherentzia**

Fullan adituaren hitzak berriro hona ekarriz:

Change knowledge is not about developing the greatest number of innovations, but rather about achieving new patterns of coherence that enable people to focus more deeply on how strategies for effective learning interconnect.” (Fullan et al. 2005, 57 op.cit.).

⁵² Zortzi ezaugarri horien azalpen-hurrenkera ez da garrantziaren araberakoa, ausazkoa baizik.

Berrikuntza-ekimen solteak baino gehiago, arrakastaren giltzarrietako bat, sistema koherente bat eraikitzea da.

Kapitulua hasieran aldarrikatu da *Eleanitz-Englisen* Hezkuntza-Berrikuntza prozesua prozesu sistemikoa dela; hau da, osagai guztiek elkarreraginean jokatzen dutela egitasmoaren garapenean. Sistema horrek benetako eraldaketa ahalbidetu du, esparru guztiak uztartuz koherentziaz jokatzeo aukera eskaini baitu. Marko pedagogikoak ikasmaterialetan sorkuntza ekarri du; ikasmaterialetan oinarriturik, irakasleen prestakuntza-eredua ezarri da; proiektu kurrikularrari loturiko emaitzen ebaluazioa diseinatu da eta ebaluazio-datuek ikasmaterialetan egokitzapena elikatu dute; egitasmoaren partaide guztiak kontuan hartzen dituen prozesuaren jarraipena bideratu da; horiek guztiak sostengatzeko antolaketa-kudeaketa egitura finkatu da... Esparru horiek guztiak barne hartuz, eta batak bestea elikatuz, era uztartuan eta koherentean eraikitzen joan da egitasmoa.

▪ Jarraikortasuna

Eskola oso instituzio finkoa da, eta ezarritako aldaketek sisteman eragin dezaten, denbora luzea behar izaten da. Horrenbestez, benetako berrikuntza gerta dadin, egitasmoek jarraikortasuna behar dute.

Esperimentazio puntualetatik haranago, aipatu "*patterns of coherence*", koherentzia molde horiek eraikitzea da hezkuntza-berrikuntzaren funtsa. Horiek ahalbidetuko dute praktikan benetan barneratuko den hezkuntza-berrikuntza gertatzea, eta, horrenbestez, era duinean eta gutxieneko arrakastaz orokortzeko moduko egitasmoa egituratzea. Horretarako, beharrezkoak dira abiapuntuko asmo eta helburu argiak, lan-ildo koherenteak eta luzera begira diseinatutako plangintza, ahalegin horietan denbora luzeko jarraikortasuna ziurtatuko duena.

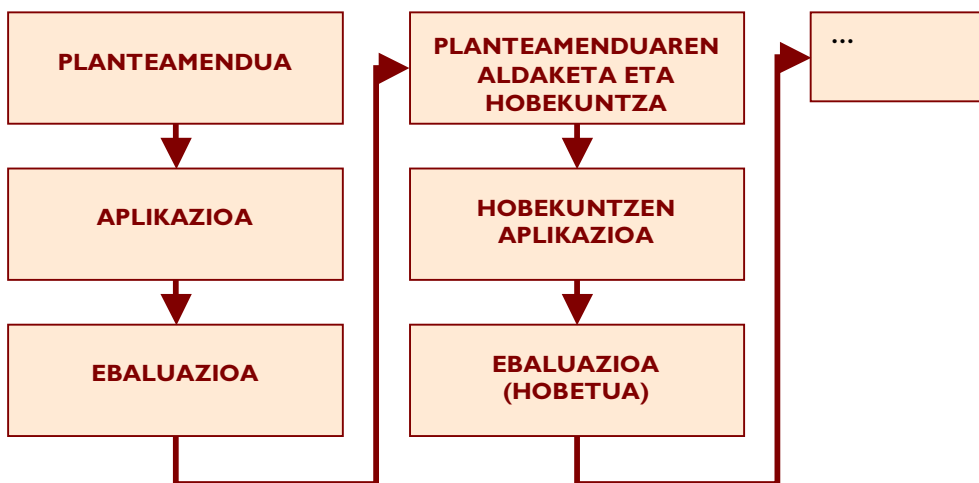
Hogei urteko bilakaera izan duen egitasmoa deskribatu da kapitulu honetan. Hogei urtez, hasierako unean definitutako helburuak gauzatzeko ibilbidea egin da, beharren arabera plangintzak egokituz eta pausoz pauso aurrera joz. Konstantzia hori izan da egitasmoaren arrakastarako giltzarrietako bat.

▪ Malgutasuna eta dinamismoa

Hezkuntza-berrikuntza prozesu dinamikoa da, ezinbestean. Abiapuntuko planteamendu sendoa eta luzera begira definitutako plan estrategiko argia behar dira hasteko, baina horrekin batera, are garrantzitsuagoa da prozesuan aurrera joan ahala planak berregituratzeko malgutasuna. Egindakoa zorrotzaz ebaluatu, hutsuneak onartu, aurreikusitako plangintzak egoerari egokitu eta bide berriak urratzeko prestutasuna behar da. Halako egitasmo bateko partaideak ezagutzaren eraikuntza-prozesu

etengabe batean murgildurik daude azken batean, 31. grafikoan irudikatuko den bezala:

31. grafikoa: Hezkuntza-berrikuntzaren prozesu dinamikoa



Aipatu dinamismoa *Eleanitz-Englishen* ezaugarri nagusi bat da, eta horren adierazle garbiak ikusi ahal izan dira egitasmoaren osagai guztien deskripzioan. Horren adibiderik garbiena ikasmaterialen aldakortasuna ahalbidetzen duen sorkuntza-prozesuaren ezaugarriak dira.⁵³

▪ Borondatezko ekimen arduratsua

Berrikuntzak ezin dira goitik behera, orokortasunean, derrigortu, sarri Administrazioetik egin izan diren bezala. Testuinguruari loturik, egoera jakin bateko beharrei erantzunez eta partaideen ezaugarriak kontuan hartuz abiatu behar dira proiektuak. Hartara, aldaketa egiteko gune eragilea eskola bera da (Garagorri, 2000,⁵⁴). Ekimenak eskola-barrutik sortu behar du, bakoitzaren beharrek eta asmoek eraginda. Hautazko erabakia izan behar du, beraz, ikastetxe bakoitzak bere egoera eta baldintzen azterketa egin ondoren hartutako erabakia, hain zuzen ere.

⁵³ Ikus 3.2.2.2.puntua.

⁵⁴ Garagorri, X. (2000): Eleaniztasunari bai, baina ez edonola. In *Hezkuntza Eleaniztunerako bide berriak*. Ikastaria 11, 97-117. Eusko Ikaskuntza.

Erabaki horrek, gainera, sendoa izan behar du, konpromiso kolektibo bati erantzunez. Beraz, ez litzateke arlo jakin bateko irakasleek hartutako erabakia, ez momentuko zuzendariak hartua ere, baizik eta eskolako funtzionamendu eta gobernu-organoetan hartua: zuzendaritza, klaustro eta batzar edo eskola-kontseilu mailako erabakia behar du. Ardura handiko erabakia da, proiektuan sartzeak derrigorrez aldaketak egin beharra ekarriko baititu ikastolaren kudeaketan eta funtzionamenduan.

Beraz, *Eleanitz-English* egitasmoa borondatezkoa da, ikastola bakoitzak bere egoeraren arabera erabakia. Erabaki horretara iristeko, garrantzi handia eman zaio sartu aurretik ikastola bakoitzean estamentu guztien inplikazioa bilatuz egin beharreko informazio eta hausnarketa faseari⁵⁵. Estamentu guztien inplikazioa ziurtatuz ematen da informazioa eta egiten ondorengo eztabaida, eta, ondorioz, hezkuntza-komunitate osoaren atxikimendua bilatzen da. Horren erakusle, proiektuan parte hartzeko ikastolaren gobernu-organoek sinatu beharreko hitzarmena da, non ikastolak agintzen duen hainbat baldintza beteko dituela. Hau da, zerbitzu baten hartzaile da ikastola, baina egitasmoarekiko erantzukizuna ere badu. Gutxieneko eskakizun maila bati erantzun behar diote, bai antolatzaileek eta bai ikastolek ere.

Horrenbestez, ikastolak sinatu duen hitzarmenean hartutako konpromisoaren jarraipena egiten da, baldintza horiek bete ezean ezingo baitira lortu bilatutako helburuak, eta hori ez litzateke ikastolaren beraren kaltetan bakarrik; egitasmoaren kaltetan ere izango litzateke, sinesgarritasuna galtzeko arriskua bailegoke.

▪ Sare-lana: partaidetza eta elkarrekintza

Halako berrikuntza-ekimen bat gauzatzeko momentuan, taldean aritzea funtsezkoa da. Ekimen kolektibo bat da egitasmoa, eta horren arrakastaren ardura konpartitua da, hezkuntza-komunitatearen estamentu guztien partaidetza eskatzen du: Gurasoak, ikastolako gobernu-organoetan egitasmoaren bidea markatzen duten erabakien erantzule dira. Zuzendariak, gutxieneko baldintza funtzionalak ziurtatzeko ardura dutenak dira. Eta, azkenik, guztiz gain, inplikaturako irakasleak. Talde-lanean elkartzeko aukera izateak, praktikaren inguruko hausnarketa eta ikerketa elkarrekin bideratzeak, izugarriko garrantzia dute, ez bakarrik irakasle bakoitzaren ikuspuntutik, haren motibazioa indartzeko, haren buruarengan konfiantza garatzeko, haren prestakuntza profesionala sendotzeko; proiektuaren kalitaterako ere bai, praktikarekin zuzenean lotutako jarduera beharrezkoa baita, etengabeko aplikazio-ikerketa-ebaluazio-hobekuntza prozesua bideratu ahal izateko. Talde-lan hori egitasmoaren barruan zein ikastola barruan da beharrezkoa. Hartara, ikastola-barruko koordinazio bertikalak (ingeleseko mintegia) eta horizontalak (hizkuntzen arteko mintegia) garrantzi handia hartu dute.

⁵⁵ Ikus 3.2.4.2.1.2 puntua

▪ Kudeaketa-egitura sendoa

Aurretik aipaturiko ezaugarriak dituen egitasmo bati eusteko, kudeaketa-egitura sendoa behar da, bai ikastola bakoitzaren barruan, ikusi bezala, bai egitasmoaren sustatzailearen aldetik ere: erakundea beharrezkoa da. Ikastolek beren buruari eman dioten egitura kolektiboak, Ikastolen Elkartek, ahalbidetu du halako ekimena.

Egitura horren eginkizun nagusietako bat, jakina, gutxieneko giza baliabideak eta baliabide ekonomikoak ziurtatzea da, horiek gabe ezin baita proiektu bat taxuz eraiki. *Eleanitz-English*en kudeaketa ekonomikoak bi atal izan ditu: batetik, ikastolek eurek kuoten bidez autofinantzatutako zerbitzuak daude: prestakuntza eta jarraipena, alegia. Bestetik, erakundeak bere gain hartutako zerbitzuak: ikasmaterialgintza eta proiektuaren ebaluazioa. Zerbitzu horien zama diru-laguntzen bidez neurri handi batean arintzea lortu izan da, ikasmaterialgintzaren kasuan, batez ere.

▪ Kalitateko proposamen pedagogikoa

Aipatutako ezaugarri guztiek ez dute baliorik bideratu nahi den proposamena kalitatezkoa ez bada. Hori baita eraldaketaren xedea: hezkuntza-kalitatean aurrerapauso bat egitea. *Eleanitz-English* proposamenak bilatu nahi izan duen kalitateak honako adierazleak ditu:

- Hizkuntza-plangintza garbia

Ingelesaren ezarpenaren inguruko erabakiak ezin dira hartu eskolako beste hizkuntzak kontuan hartu gabe; hau da, hizkuntza-plangintza garbia eduki gabe. Ikastolen Elkartek, bere xede instituzionalei erantzuteko eta euskal gizartearen testuinguru soziolinguistikoaren baldintzak kontuan harturik, irakatsi beharreko hizkuntzen hautua egin du, hizkuntza bakoitzerako dituen helburuak erabaki ditu eta helburu horiek bermatzeko, ustez, estrategia eraginkorrenak hautatu, betiere funtsezko aurrebaldintza bat ezarriz: eskola barruan euskararen nagusitasuna ziurtatzea. *Euskaldun eleaniztunak* heztea xede duen testuinguru horretan kokatu da ingelesaren ezarpen goiztiarraren erabakia, hain zuzen ere.

- Curriculum-marko integrala

Eleanitz-English egitasmoak osotasuna eta barne-koherentzia badu ere, ez da garatu guztiz aparteko ekimen gisa. Ikastolen Curriculum Proiektuaren marko integralean kokatutako egitasmoa da, beste proiektuekin osagarritasuna bilatu duena. Hizkuntzen arteko osagarritasuna lehenik, hizkuntza-curriculum bateratuaren bidez lortzen ari dena. Horrek ahalbidetzen du hizkuntzen arteko transferigarritasuna ziurtatzea hainbat alorretan, trebezien lanketan eta

hausnarketa metalinguistikoaren kasuan, besteak beste⁵⁶. Bigarrenik, beste arloen curriculumekin ere gertatzen da osagarritasuna. Edukien bidezko hizkuntza-irakaskuntza hobetsi den neurrian, Ikastolen Elkartearen etapakako proiektuen osagarri (*Urtxintxa*, *Txanela*, *Ostadar*) gertatzen dira ingelesez lantzen diren gaiak eta edukiak.

- Baliabide didaktiko egokiak

Ikasmaterialek egitasmoan duten paper nagusia agerian gelditu da kapitulu osoan: 4 urtetik 16 urtera arteko baliabide didaktikoak sortzeko eta egokitzeko ekimena eta autonomia izatea egitasmoaren arrakastaren giltzarria izan da. Izan ere, hizkuntzen jabekuntza-prozesua poliki-poliki eraikitzen doan prozesu luzea da, eta ildo horretan, 4 urtetik 16 urtera arteko jabekuntzaren eskailera proiektu kurrikular koherente baten bidez bermatzea funtsezkoa da.

- Profesionalen prestakuntza sendoa eta egonkortasuna

Material batek testuinguru egokia eskaini badezake ere, irakaslearen egiteko erak guztiz baldintzatzen du hizkuntzaren jabekuntza-prozesua, komunikazioaren didaktikan, “**zer egin**” baino gehiago, “**nola egin**” baita gakoa. Ondorioz, *Eleanitz-Englishek* indar berezia jarri du irakasleen prestakuntza-planean eta, ikasmaterialek aplikaziotik abiatuta, praktikaren gaineko hausnarketa hartu du plangintzaren ardatz gisa. Halako prestakuntza mota batek inon baino garrantzizkoagoa egiten du profesionalen egonkortasuna, esperientzian oinarritutako ikasbidea baita bultzatzen dena.

- Ebaluazio eraikitzailea

Ebaluazioak berebiziko garrantzia du berrikuntza-proiektu batean. Lanaren emaitzen kontrol zorrotza behar da, bide egokian ari dela ziurtatzeko. Bestalde, prozesuaren jarraipen xehea ere garrantzizkoa da, lanaren balorazio kritikoa ezinbestekoa baita egitasmoa eraikitzeko.

▪ Hedapena

Eleanitz-English berrikuntza-egitasmoaren eraldaketa-proposamenak ez dira gelditu bere baitan bakarrik, Ikastolen Elkartearen beste egitasmo pedagogikoak ere zipriztindu dituzte. Garatutako hainbat proposamen didaktiko euskararen -eta

⁵⁶ Elorza, I. (2010, prentsan): Material development for multilingual education. In Chapelle, C.A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013

euskarazko- irakaskuntzara hedatu dira, Haur Hezkuntzako murgiltze-eredurako proposamenetara, adibidez, edo DBHko beste arloen hizkuntza-beharren trataerara. Irakasleen prestakuntza-ereduaren ezaugarriek ere eragin handia izan dute prestakuntza orokorrean. Praktikaren gaineko hausnarketari bidea eman zaio beste hainbat prestakuntza-eskaintzatan: ikasgeletan behaketak egin dira edo unitate didaktikoen jorraketa kolektiboak landu.

Ezaugarri horiek guztiak ezinbesteko baldintzat hartzen dira egitasmoaren bilakaera egokirako, eta nola eta noraino bete diren deskribatu da orain arteko azalpenean. Baina, egitasmoaren arrakastaren azken adierazlea ikasleen emaitzak dira. Plangintza honen guztiaren ondorioz ikastoletako ikasleen hizkuntza-konpetentzia hobetzea lortu nahi izan da, atzerriko hizkuntzan hobekuntza nabarmena bultzatuz, betiere euskarari, gaztelaniari edo garapen akademikoari kalterik egin gabe. Helburu hori bete ote den frogatzeko, ikasleen emaitzen ebaluazio longitudinalak eman dituen datuak azalduko dira hurrengo kapituluan.

4. IKASLEEN EMAITZEN EBALUAZIOA

4. KAPITULUA: IKASLEEN EMAITZEN EBALUAZIOA

Eleanitz-English egitasmoaren nondik norakoak azaldu ondoren, egindako lanaren ondorioz ikasleek lorturiko emaitzen ebaluazioaren berri eskaintzera dator kapitulu hau.

Aurretik esan bezala, ebaluazioa, egitasmoaren berrikuntza-ereduaren muinean dagoen osagai bat da, eraldaketa-prozesua etengabe elikatzen duena. Prozesuaren jarraipeneko ebaluazioaren azalpena egin ondoren, urtez urte landu den emaitzen ebaluazio kuantitatibo longitudinalari begiratuko zaio orain.

Ikasleen emaitzen ebaluazioa bi fasetan banatuko da: (1) fase experimentalak. (2) orokortze fasea. Bi fase horiek oso ezaugarri desberdinak izanik, egitasmoak lorturiko emaitzen berri era egokian jasotzeko, bien batura egitea beharrezkoa da.

Fase experimentalak 1991tik 2003ra luzatzen da, eta bertan, egitasmoan parte hartu duten lehen bi ikastola talde pilotuetako ikasleen jarraipena egin da Derrigorrezko Hezkuntzaren ibilbide osoan, 4 urtetik 16 urtera arteko tartean, 12 urtez, hain zuzen ere.

Fase hori bukatzerakoan, ordurako ikastola gehientsuenak egitasmoaren partaide zirelarik, orokortze faseari ekin zitzaion. Orokortze fasea 2004tik hasita abiatu da, ikastola talde osoa (76 ikastola) barne hartuz, eta fase horretan ere, ikasleen emaitzen inguruko datuak biltzen jarraitu du egitasmoak. Datu-bilketa berri horrek bi iturri ditu: batetik, ikastolei eskainitako ikasleen ebaluazio-zerbitzua, eta, bestetik, proiektuko ebaluazio-saio berriak, aldiro-aldiro proiektuaren arduradunek beharrezkotzat jotzen duten neurrian gauzatzen direnak.

4.1. FASE EXPERIMENTALAK (1992-2003)

Esan bezala, fase experimentalak 12 urteko iraupena izan du, eta bertan, ingelesaren jabeakuntza-prozesuaren jarraipena egitearekin batera, 3Hren ezarpen goiztiarrak euskarari, gaztelanari eta adimenean izan zezakeen eragina aztertu da, baita Gizarte Zientziak arloaren ikaskuntzan ere.

Aldiro-aldiro, fase experimental honen oinarriko emaitzen berri partzialak (urteroko ebaluazio-txostenak, foro espezializatuetan egindako aurkezpenak eta artikulatuak) argitaratu izan dituzte proiektuaren arduradunek eta ebaluazioaren arduradunak izan duten EHUko adituek¹. Oraingo lan honetan, ikerketa osoaren sintesia eta balorazioa egin nahi da, eta, horrekin batera, jasotako datuak baliatuz, hizkuntzen arteko elkarreraginari buruzko azterketa gehigarria egingo da.

¹ Ikus 15. eranskina: *Eleanitz* egitasmoaren bibliografia.

Eleanitz-English egitasmoak egindako Ikerketa longitudinal aberats eta konplexuaren sintesia egiteko, ebaluazio une guztiak biltzen dituen marko orokorra azalduko da aurretik. Ondoren, 12 urteko prozesu horretatik oraingo lanerako adierazle gisa hautatutako ebaluazio une jakinak definituko dira, eta horien xehetasunak eskainiko dira. Horrela mugatutako ebaluazioaren emaitzak eskainiko dira ondoren; hau da, prozesuan zehar egindako ebaluazio longitudinalaren sintesia jasoko da, eta, horrekin batera, bildutako datu horien gaineko azterketa gehigarriak egingo dira.

4.1.1. Ikerketaren diseinua

Egitasmoaren lehen fasearen garapenerako (fase esperimental) diseinu longitudinal batekin lan egin da (1992-2003), eta talde esperimental eta kontrol-taldea bereizi egin dira. Laginketa ez-zorizkoa izan da, oinarrizko unitatea ikastetxea izanik. Nahiz eta talde esperimental eta kontrol-taldea ez izan baliokideak, kontrol-taldea osatuko zuten ikastetxeak hautatzerakoan, guztiak D ereduko ikastolak izateaz gain, honako ezaugarrien antzekotasuna kontuan hartu zen (bai eta balioztatu ere): testuinguru sozio-ekonomikoa, testuinguru sozio-linguistikoa eta ikastetxearen tamaina.

4.1.1.1. Helburuak

Emaizen ebaluazioaren xede nagusia ikasleen hizkuntzen jabeakunza maila neurtzea zen. Egitasmoaren diseinuan zehaztutako hizkuntza mailako helburuak hauek ziren:

Atzerriko lehen hizkuntzari dagokionez, hau da, ingelesari, ikasleek Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza bukatzean (16 urte), lorturik beharko dituzte atzerriko hizkuntzei buruz Dekretu ofizialak etapa horretarako araututako ulerpen, produkzio, irakurketa, idazketa, hizkuntza-gogoeta, jarrera eta abarretarako hizkuntza-gaitasunak. Eta gutxienezko helburu horiez gainera, honako hauek:

- Ikasleak gai izan bitez ahozko eta idatzizko harremanak ingelesez izateko elkarren arteko komunikazioan.
- Erabil bezate ingelesa transmisio-hizkuntza gisa alde aurretik seinalatutako eskola-gaiak jorratzeko.
- Esperientzia hori jarraitu ez dutenek bezain ongi mendera bitzate euskara eta gaztelania, euskararekiko atxikimendua erakutsi, eta adimen garapen bera lor bezate.

4.1.1.2. Hipotesiak

Ebaluazio-hipotesiek lotura estua dute aipatu ditugun helburuekin:

Ingelesaren ikaskuntza

1.- *Eleanitz* egitasmoaren baldintzei jarraituz, hirugarren hizkuntza bat (ingelesa) adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzea eragingarria izango da definitutako hirugarren hizkuntzaren helburuak lortzeko.

2.- Elebiduntasun motari erreparatuz gero, jatorri erdalduneko ikasleek hirugarren hizkuntzan emaitza hobekak izango dituzte.

Gizarte Zientziak arloaren ikaskuntza

3.- Hirugarren hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez die kalterik egingo emaitza akademikoei ez eta euskararen garapenari.

Euskararen ikaskuntza

4.- Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez dio kalterik egingo euskararen garapenari, dena delakoa hizkuntza-jatorria edo elebiduntasun mota.

Gaztelaniaren ikaskuntza

5.- Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez dio kalterik egingo gaztelaniaren garapenari, dena delakoa hizkuntza-jatorria edo eta elebiduntasun mota.

Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioa

6.- Hiru hizkuntzetan garatutako gaitasun mailek erlazioa izango dute.

Adimenaren garapena

7.- Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez die kalterik egingo adimenaren gaitasunei.

8.-Ikasleen adimen mailak hiru hizkuntzen jabekuntzan eragingo du, eta hirugarren hizkuntzaren kasuan, eragina handiagoa izango da.

Hizkuntzekiko jarrerak

9.- Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean sartzeak era baikorrean eragingo du hirugarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarreretan, eta horrek hobekuntza ekarriko du ikaskuntza-prozesuan.

10.- Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean sartzeak ez dio kalterik egingo euskarari, ez jarreran, ez identifikazio mailan.

Zehaztutako hamar hipotesiotan, honela jaso dira egitasmoaren hizkuntzekiko helburuak: 1. helburuaren emaitzak 1. hipotesiaren bidez aztertuko dira. 2. helburuari 3. hipotesiak erantzungo dio; 3. helburuaren eduki askotarikoek, berriz, 4., 5., 7. eta 10. hipotesietan jasoko dute erantzuna. Horrekin batera, jasotako datuek subjektuen gaitasun eleaniztunari buruzko ikerketa osagarria egiteko bidea eskaini dute, non hizkuntzen arteko elkarreragina aztertu nahi izan den. Esparru hori 2., 6., 8. eta 9. hipotesietan garatu da.

Egindako hamar hipotesiak aztertzen badira, bostetan (1, 2, 6, 8, 9), *Eleanitz English* proiektuari jarraituz, hirugarren hizkuntza adin goiztiarrean sartzea mesedegarria izan daitekeela aurreikusten da; beste bostetan (3, 4, 5, 7, 10), aldiz, ez dela kaltegarria izango.

Hamar hipotesien artean bostetan "hirugarren hizkuntza bat sartzeak ez die kalterik egingo" esamoldea erabiltzea deigarria izan daiteke. Hautu hori hobeto ulertzeko, kontuan hartzekoa da *Eleanitz English* proiektua sortu zeneko giroa. Orain ez hainbeste, baina duela 20 urte, hirugarren hizkuntza adin goiztiarrean sartzea berrikuntza handia eta ausarta zen. Berrikuntza hori beste hizkuntzen jabekuntzarako kaltegarria izan zitekeelako susmoa zegoen, bereziki euskaren jabekuntzarako eta atxikimenerako, baina baita adimenaren garapenerako eta emaitza akademikoen lorpenerako ere. Horregatik, hipotesien artean, frogatu beharra zegoen ez bakarrik berrikuntza mesedegarria izango zela, baita kaltegarria ez zela izango ere.

4.1.1.3. Proiektuaren Ebaluazio-Plana

Proiektuaren ebaluazio-planak honako ezaugarriak izan zituen, osagaiak banan banan harturik deskribatuko direnak.

4.1.1.3.1. Arduradunak

Ebaluazio-plangintza garatzeko orduan, diseinu-talde bat eratu zen, honako kideek osatua: proiektuko koordinatzaileak, proposamen didaktikoaren ardura zuen aditua eta hizkuntzen ebaluazioaren inguruan Euskal Herriko Unibertsitatean ziharduten ikerlari batzuk (Jasone Cenoz, Maria Jesús Espi, Diana Lindsay). Horrekin batera, beste hainbat adituren aholkua ere eskatu zen, hala nola, Josianne Hammers ikertzaile kanadarrarena (elebitasun-gaietan aritzen da). Aholku horiei jaramon eginik, egitasmoaren bigarren urtean ebaluazio-plana osatu eta berrikusi egin zen.

Egindako plangintzak 12 urteko luzapena izango zuen ebaluazio longitudinala aurreikusten zuen. Halako luzera izango zuen ebaluazio-egitasmo baten koherentzia eta jarraikortasuna ziurtatzeko, pertsona bakanen eskuetan baino gehiago, erakunde baten eskutan jartzea komeni zela ikusi zuten antolatzaileek, eta ebaluazioaren hirugarren urtean, kanpoko ebaluazioa HIZPEI Hizkuntza Pedagogia Institutuaren eskutan jarri zen (Jesus Arzamendi), betiere proiektuko arduradunekin koordinazio estuan.

4.1.1.3.2. Aztergaien hautua

Hipotesiak frogatu ahal izateko, honako aztergaiak hautatu ziren ebaluatu beharreko gisa:

- Ingeles maila
- Gizarte Zientziak arloko maila
- Euskara maila
- Gaztelania maila
- Adimen maila
- Hizkuntzekiko jarrerak

4.1.1.3.3. Esperimentazioaren baldintzak

Esperimentazio-prozesua zehazterakoan, adinaren aldagaiarekin batera, hainbat baldintza soziolinguistiko eta pedagogiko ere ezarri ziren, talde esperimentalak bete beharko zituenak.

1. Atzerriko hizkuntzari begirakoak:

- Ingelesaren irakaskuntza 4 urterekin hastea eta 16 urte arte etenik gabe luzatzea.
- Irakasleen eta gurasoen jarrera aldekoa izatea. Hau da, planteatzen dugun programa bezalako bat lortuko bada, gurasoen eta irakasleen borondatezko ekintza izan behar du, eta programak ikastetxearen Hezkuntza-Proiektuan txertatuta egon behar du.
- Aukeratzen den hizkuntza berriaren bidez, elkarrekintza behikularraren komunikagarritasuna eta eraginkortasuna une orotan bermatu ahal izateko, irakasleek behar adinako ezagutza teoriko eta material praktikoak edukitzea.
- Hizkuntza berria irakasteko eta erabiltzeko behar beste denbora izatea.

2. Euskarari eta gaztelaniari begirakoak:

- Beren lehen hizkuntza gaztelania dutenentzat murgiltze-bideak eta euskara dutenentzat sorospen bideak erabiltzea.
- Hizkuntza sozialki dominatzailea –gaztelania– geroago sartzeari (8-9 urterekin), ziurtatua baitago hori ikasiko dutela, eskola-eremutik kanpora duen leku zabal eta sendoagatik.
- Beste hizkuntzak (gaztelania, ingelesa, frantsesa) sartzeari inoiz ere zalantza ez jartzeari euskarari eskolan emandako lehentasun-estatusa.

Baldintza sozio-pedagogiko horiek guztiak zaindu eta jarraitu egin dira egitasmoaren diseinuan, bai eta haren bilakaeran ere, aurreko kapituluan azaldu den bezala.

4.1.1.3.4. Plangintza

Ezarritako hipotesiak egiaztatzeko, egitasmoaren talde esperimentalaren kontrol-talde batekin erkatzea erabaki zen. Kontrol-talde hori hautatzeko, antzeko testuinguru sozioekonomiko eta linguistikoa izanik, hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarra egiten ez zuten ikastolak identifikatu ziren. Kontrol-taldea osatu zuten ikasleek, beraz, talde esperimentalaren adin eta testuinguru orokor bertsua izanik, ingelesa 8 urterekin hasiko zuten, kontrolatu gabeko hautu didaktikoarekin.

Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa, esperientziak iraungo zuen 12 urteetan zehar hiru alditan egitea aurreikusi zen; prozesuaren hasieran, erdi aldera eta bukaeran.

Horrekin batera, ingelesaren kasuan talde esperimentalaren hizkuntza-bilakaeraren berri zehatzagoa jaso nahi izan zen, eta, hortaz, talde horri ingeles probak urtero-urtero pasatzea erabaki zen.

Hamabi urteko prozesuan zehar hasierako diseinua egokitzen joan zen; 22. taulan jaso bezalakoa izan zen azkenean garatutako plangintza:

22. taula: Ebaluazio-plangintza 1991-2003

Ikasturtea	Etapa/ Adina	Euskara		Gaztelania		Ingelesa		Adimena		Gizarte Z		Jarrerak	
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
	HH												
1991-92	4/5	+	+			+						+	+
1992-93	5/6					+							
	LMH												
1993-94	6/7	+	+	+	+	+		+	+			+	+
1994-95	7/8					+							
1995-96	8/9					+							
1996-97	9/10					+							
1997-98	10/11					+							
1998-99	11/12					+							

	DBH						
1999-00	12/13				+		
2000-01	13/14	+	+	+	+	+	+
2001-02	14/15	+	+		+		
2002-03	15/16	(Gizarte)			+	+	+

HH. = Haur Hezkuntza

E= Talde experimentalta

(Gizarte)= Gizarte Zientziak arloaren

LMH. =Lehen Mailako Hezkuntza

K = Kontrol-taldea

ebaluazioa, azterketa euskaraz egin

DBH=Derrigorrezko Bigarren

zelarik.

Hezkuntza

4.1.1.3.5. Lagina

Zehaztutako hipotesiak egiaztatu ahal izateko, 1991-92. ikasturtean proiektuan sartu ziren lehen 8 ikastoletako gela bakoitzeko 5 ikaslek, zoriz hautatuek, osatu zuten lagina; hau da, 75 ikasle gutxira.

Kontrol-talde gisa, talde experimentalak bezalako ezaugarriak zituzten (testuinguru sozio-ekonomiko eta soziolinguistikoa, ikastolaren tamaina) eta proiektuan parte hartzen ez zuten 7 ikastola hautatu ziren, eta horietan ere, gela bakoitzeko 5 ikasle osatutako 90 ikasleko lagina hartu zen, zoriz hautatuak horiek ere. Ebaluazioaren kontrol-taldea osatu zuten ikasle horiek ingelesaren sarrera 8 urterekin egingo zuten, legeak agindu bezala.

Jasotako emaitzak bermatzearen, beste talde experimental bat osatu zen 1992-93. ikasturtean sartu ziren beste 6 ikastoletako 60 ikasle hautaturekin, eta talde horrek ere urtez urteko ebaluazio-plana bete zuen; horien datuak ere, hasierako kontrol-talde bakarrarekin erkatu ziren. Bi talde horiek osatu zuten ebaluazioaren talde experimentalta.

Bi taldeen emaitzak oso antzekoak direnez, tesi honetarako, lehen taldearen datuak bakarrik hartu ditugu kontuan; beraz 1991-92an egitasmoa hasi zuen 8 ikastolako taldea hartu dugu talde experimentalatzat gure ikerketan.

▪ Laginaren gorabeherak

Ebaluazio-planak aurrera egin ahala, hasierako lagina murriztu egin zen; batetik, urteak joan ahala ikasle kopuru bat galtzen joan zelako, eta, bestetik, ikastola batzuk LHkoak

bakarrik zirelako. Hartara, emaitzen bermea ahalik eta gehien ziurtatzeko, 2000-01 ikasturtean, talde esperimentalaren lagina gelako ikasle guztietara zabaldu zen idatzizko probetan, eta kontrol-taldean ikastola berriak sartu ziren. Asmo berarekin, 2003ko azken ebaluazioan, talde esperimentalaren kasuan DBH 4. mailako ikasle guztietara zabaldu zen idatzizko lagina.

Bestalde, aurrerago xehetasun guztiekin azalduko den bezala, 2002ko Gizarte Zientziak arloaren ebaluazioan, lagina berezia izan zen. Alde batetik, talde esperimentaleko bi ikastola galdu ziren, ikasle hautatuek bakarrik egiten baitzuten Gizarte Zientziak arloa ingelesez. Beste aldetik, kontrol-taldea irizpide nagusi berri bati jarraituz hautatu zen: OSTADAR Gizarte Arloko ikasmaterialen erabiltzaile izatea, hain zuzen ere.

23. taulan biltzen dira laginaren datuak:

23. taula: 1994tik 2003ra arteko ebaluazioen laginak

ALDAGAIA	TALDE ESPERIMENTALA		KONTROL-TALDEA			
	Ingelesa 4 urterekin		Ingelesa 8 urterekin			
LAGINA	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK		IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	
1994 LMH 1. maila	8	Gela bakoitzeko 5 N= 75		7	Gela bakoitzeko 5 N= 90	
2001 DBH 2. maila	6	IDATZIA (ing/eusk/ gazt/adim) Gela osoak N= 178	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagina N= 71	8	IDATZIA (ing/eusk/ gazt/adim) Gela osoak N= 192	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagin murriztua N= 70
2002 DBH 3. maila	5	GIZARTE ZIENTZIAK Mailako talde osoak N= 189		6	GIZARTE ZIENTZIAK Mailako talde osoak N=221	
2003 DBH 4. maila	5	INGELESA IDATZIA Mailako talde osoak N= 213	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagina + osagarria N=92	5	INGELESA IDATZIA Zoriz hautatu ikasleak N=153	INGELESA AHOZKOA ---

4.1.1.3.6. Erabilitako neurteta-tresnak

Gai horien azterketarako hainbat tresna ebaluazioaren diseinu-taldeak berak sortu behar izan zituen, proiektuaren ezaugarriari ahalik eta era egokienean erantzun ahal izateko; hala nola: ingelesa neurtzeko urteroko probak, bai eta jarrera mailako galdetegiak ere. Ingelesaren kasuan, hain ikasle gazteen hizkuntza-gaitasunak neurtzeko, proposatutako jarduerak ahalik eta lotuenak egon behar zuten ikasgelan ingelesez bizi izandako testuinguru mugatu horiekin. Horrenbestez, elkarlanean ahalegin berezia egin behar izan zen probak diseinatzeko ulean.

Euskara, gaztelania eta adimen mailak neurtzeko, berriz, gure eskola-testuinguruan eskura zeuden proba estandarrak (ondoren zehaztuko direnak) hautatu eta egokitu egin ziren.

Ebaluazioaren azken urtean, ingeles hizkuntzan ere, kanpoko proba estandarrak erabiltzea komenigarri ikusi zen, esperientzia-taldeko ikasleek garatutako hizkuntza maila era *neutrogoan* balioetsi ahal izateko eta, era berean, kontrol-taldearen emaitzekin alderatu ahal izateko. Hautatutako probak bi izan ziren: batetik *Trinity College Graded Examinations for Spoken English Intermediate stage, level 7*, ikasleen ahozko komunikazio-gaitasun orokorra neurtzeko helburua duena, eta, bestetik *Oxford Grammar Placement Test*, hizkuntza-sistemaren osagaien inguruko ezagutza neurtzen duena.

Probekin batera, subjektuen hizkuntza-esperientziari buruzko hainbat datu jaso zen galdetegi baten bidez. Bereziki, familia-hizkuntzaren datuak bildu ziren, eta eskolaz kanpo ingelesari eskainitako jardueren berri jaso zen (klase partikularrak edo udako ekintzak).

4.1.1.3.6.1. Probak

24. taulan bildu da ebaluazioaren 12 urte horietan erabili izan zen tresna sorta. Letra lodiz eta azpimarratuta agertzen dira tesiaren atal honetarako erabiliko ditugun ebaluazio-uneak; horien barruan, letra lodiz, bereziki aztertuko diren probak. Probak direla eta, letra etzanez azaltzen dira proiektuak berak sortutako ebaluazio-tresnak, eta letra arruntez, berriz, baliatutako proba estandarrak.

24. taula: Proiektuaren ebaluaziorako tresna sorta, 1991-2003

MAILA	GAIA	PROBA
1992 4 urte	INGELESA	<i>Listening –Vocabulary & Sentences pictures</i> <i>Speaking 1: Vocabulary & Sentences</i> <i>Speaking 2: Known Story: Little Rabbit</i>
	EUSKARA	Pir-5 ² Entzumena eta mintzamina
	JARRERAK	<i>Galdetegiak: guraso, irakasle, tutore, zuzendariak</i> <i>Ikasleak: irudien bidezko elkarriketa</i>
1993 5 urte	INGELESA	<i>Listening: Vocabulary & Sentences bingo</i> <i>Speaking 1: Vocabulary</i> <i>Speaking 2: Classroom interaction</i> <i>Speaking 3: Unknown story: Mary & the Little Dog</i>
	GAZTELANIA	Prueba de castellano nivel inicial (Departament d' Educació Generalitat de Catalunya): Entzumena eta mintzamina
	ADIMENA	Ikastolen Elkarteko Haur Hezkuntzako "Haurtxoa" probak: Reversal test (Edfelt); Hizkuntza-jarioa; definizioak

² Olaziregi, I., Sierra, J. (1987): *Pir-5 hizkuntz testa B eta D eredueta, 5-6 urteko haurrentzat (eskolaurre amaiera): gida liburua eta ikerlanaren azalpena*. Glotodidaktika-Lanak 30. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

1994* LHI	INGELESA ³	<i>Listening Vocabulary & Sentences pictures</i> <i>Speaking 1: Vocabulary & Sentences</i> <i>Speaking 2: Puzzle scenary of known stories</i>
	EUSKARA ⁴	PIR-5 eta GALBAHE-EI testetan oinarritutako proba: Entzumena eta mintzamina
	GAZTELANIA ⁵	GALBAHE-CI testetan oinarritutako proba. Entzumena eta mintzamina
	ADIMENA ⁶	RAVEN
	JARRERAK	<i>Galdetegiak: guraso, irakasle, tutore, zuzendariak</i> <i>Ikasleak: galderei erantzunez, elkarriketa</i>
1995 1995 LH2	INGELESA	<i>Listening – Vocabulary & Sentences pictures</i> <i>Speaking 1: Vocabulary & Sentences</i> <i>Speaking 2: Known story</i> <i>Speaking 3: Unknow story: Mary & the Little Dog</i>
1996 LH3	INGELESA	<i>Listening – Vocabulary & Sentences pictures</i> <i>Speaking 1: Known story</i> <i>Speaking 2: Unknown story: At the Pet Shop</i>

³ Ikus 16. eranskina: 1994ko ingeles-proba

⁴ Olaziregi, I. (1986): *Galbahe-EI hizkuntz testa: (euskara I. eskala) : euskara mailaren neurria D eta B eredueta 7-8 urteko haurrentzat: gida liburua*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

⁵ Olaziregi, I., Sierra, J. (1986): *Galbahe CI y C2 Tests de Lengua (Castellano. Escalas 1 y 2). Medida del nivel de Castellano para niños de 7-8 y 10-11 años. Manual de Aplicación*. Glotodidaktika-Lanak 27. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

⁶ Raven J. C. (1994): *Test de matrices progresivas*. Ed. Paidós, Buenos Aires

1997 LH4	INGELESA	<p><i>Listening – Vocabulary & Sentences pictures</i></p> <p><i>Speaking 1: Vocabulary & Sentences</i></p> <p><i>Speaking 2: Known story: The Desk Genie</i></p> <p><i>Speaking 3: Unknown story: Mary & the Little Dog</i></p> <p><i>Reading: Ordering sentences: "Granny, let's make a cake" story</i></p> <p><i>Writing: Bubble "Granny let's make a cake" story</i></p>
1998 LH5	INGELESA	<p><i>Listening- Vocabulary & Sentences pictures</i></p> <p><i>Speaking: Unknown story::Susan and the cake</i></p> <p><i>Reading 1: Classroom questions & answers</i></p> <p><i>Reading 2: Linking texts and pictures: Jogging</i></p> <p><i>Writing: Unknown story: Susan and the cake</i></p> <p><i>Grammar 1: Sentence cloze</i></p> <p><i>Grammar 2: Multiple choice: completing sentences</i></p>
1999 LH6	INGELESA	<p><i>Speaking 1 Classroom conversation</i></p> <p><i>Speaking 2: Unknown story: The Frog</i></p> <p><i>Reading 1: Classroom questions & answers</i></p> <p><i>Reading 2: Linking texts and pictures</i></p> <p><i>Writing: Unknown story: The Frog</i></p> <p><i>Grammar 1: Sentence cloze</i></p> <p><i>Grammar 2: Multiple choice: completing sentences</i></p>

2000 DBH1	INGELESA	<i>Speaking: Conversation on Subject Projects</i> <i>Reading 1: Inferring time line from information texts</i> <i>Reading 2: Biography</i> <i>Writing 1: Musical instruments</i> <i>Writing 2: Biography</i> <i>Grammar 1: Multiple choice: completing sentences</i> <i>Grammar 2: Cloze in sentences</i>
2001 DHB2	INGELESA ⁷	<i>Listening: Audio on literature</i> <i>Speaking: Discussion in pairs on health</i> <i>Reading: History text</i> <i>Writing: Refuting</i> <i>Grammar 1: Multiple choice: completing sentences</i> <i>Grammar 2: Cloze in text</i>
	EUSKARA ⁸	Euskara-probak: irakurmena eta idazmena
	GAZTELANIA ⁹	Pruebas de lengua: comprensión lectora y expresión escrita
	ADIMENA ¹⁰	Dominó D48
	JARRERAK ¹¹	Ikasleen galdetegia

⁷ Ikus 17. eranskina: 2001eko ingeles-proba

⁸ Olaziregi, I., Sierra, J. (1992): *Euskara probak. Irakurmena eta idazmena* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

⁹ Olaziregi, I., Sierra, J. (1992): *Pruebas de lengua. Comprensión lectora y expresión escrita* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

¹⁰ Pichot, P. (egilea) Etxebarria, J., Munárriz, B., Garagorri, X., Maganto, J.M. (euskarara egokitzaileak (1994): *D-48 DOMINOA TEA*, Madrid

¹¹ Ikus 18. eranskina: 2001eko jarrera-proba

<u>2002</u> <u>DBH3</u>	INGELESA	<i>Listening: Audio</i> <i>Speaking: Discussion in pairs on 11 Sep</i> <i>Reading: Text on immigration</i> <i>Writing 1: Describing pictures</i> <i>Writing 2: Choosing candidates for a job</i> <i>Grammar 1: Multiple choice: completing sentences</i> <i>Grammar 2: Cloze in text</i>
	GIZARTE Z. ¹² EUSKARA	“OSTADAR” proiektu kurrikularrari erantzunez, Gizarte Zientziak arloaren azterketa (euskaraz)
<u>2003</u> <u>DBH4</u>	INGELESA	Trinity College Graded Examinations for Spoken English Intermediate stage, grade 7 ¹³ . Entzumena; mintzamena; irakurmena Oxford Grammar Placement Test ¹⁴ . Entzumena. Gramatika
	ADIMENA ¹⁵	Dominó D-48
	JARRERAK ¹⁶	

4.1.1.3.6.2. Ikasleen informazio orokorra

Horretaz gain, ikasleei buruzko informazio orokorra biltzeko galdetegia ere urtez urte egin zen, eta honako datuak jaso ziren:

- Ikasleen sexua eta adina
- Familia-hizkuntza

¹² Ikus 19. eranskina: 2002ko Gizarte Zientziak proba

¹³ Trinity College international examinations board (2003): ESOL (English for Speakers of Other Languages) GESE (Graded Examinations for Spoken English) Intermediate Stage grade 7. London, <http://www.trinitycollege.co.uk>

¹⁴ Allen D. (1992) : *Oxford Placement Test*. Oxford University Press, London

¹⁵ Pichot, P. (op.cit.)

¹⁶ Ikus 18. eranskina: 2001eko jarrera-proba

- Gurasoen ingelesaren ezagutza
- Eskolaz kanpoko ingelesa: akademia, udako ekintzak, egonaldiak atzerrian...
- Tutorearen balorazioa: maila orokorra, euskara maila, gaztelania maila, nortasuna
- Ingeleseko irakaslearen balorazioa: ingeles maila, nortasuna.

4.1.1.3.7. Prozedura

Probak ikasturte bukaeran egin zitzaizkien ikasleei, urtero-urtero, esperientziak iraun zuen bitartean. Sortutako probek fase pilotu bat izan zuten, lagin txiki bat harturik, horien baliagarritasuna ziurtatzeko. Proba-pasatzaileen kopurua mugatua izan zen, eta aurretik, prestakuntza-saio bat izan zuten proben prestatzaileen eskutik, probak pasatzeko moduak estandarizatzeko helburuarekin.

Ahozko proben kasuan, momentuko transkripzioarekin batera, audio-grabaketak egin ziren, proben zuzentzaileek gerora erabiltzen zituztenak transkripzioak osatu eta zuzentzeko.

1991-2003 artean garatutako ebaluazioaren emaitzak jasota daude urtez urteko txostenetan (argitaratu gabe daude).

4.1.1.3.8. Datuen azterketa

Bi azterketa mota egin ziren datuen gainean: datuen analisi estatistikoa eta jasotako corpusaren analisi linguistikoa.

4.1.1.3.8.1. Analisi estatistikoa

Datuen bilketa egin ondoren, informatizatu egin ziren. Hasierako orrazketaren ondoren, datuen analisi estatistikoari ekin zitzaion, SPSS pakete estatistikoaren bertsio eguneratuak baliatuz.

Egindako analisi estatistikoak, oinarrian, honako hauek izan ziren:

- Analisi deskriptibo unibarianteak
- Aldagaien arteko erlazio bibarianteen analisia: korrelazio- eta kontingentzia-koefizienteak.
- Batez bestekoen konparaketa, bai proba parametrikoen, bai ez-parametrikoen bidez: *Student*'en T probak, Kruskal Wallis, U-Mann, Fidagarritasunaren analisiak, ANOVA, ANCOVA eta abar, eta Manova analisiak.

Era berean, proben balioa eta barne-konsistentzia aztertzeko, fidagarritasun-analisiak, osagarri nagusien analisia eta analisi faktorialak egin ziren.

4.1.1.3.8.2. Testuen analisi linguistikoa

Ingeles mailaren garapenaren jarraipena egiteko, ikasleen ahozko testuen transkripzioen analisi linguistikoa ere egin zen, urtez urte, honako azterketa-irizpideak erabiliz:

- Hitzak guztira
- Hitz desberdinak guztira
- Hitzen kopurua, gramatika-kategorien arabera:
 - izenak
 - aditzak
 - adjektiboak
 - izenordainak
 - lokailuak
 - determinatzaileak
 - adberbioak
 - onomatopeiak
- Hitzen kopurua, beren sintaxi-funtzioaren arabera:
 - subjektua
 - predikatua
 - osagarria
- Egitura sintaktikoen kopurua:
 - argumentua/osagarria
 - perpaus bakunak
 - perpaus elkartuak
 - perpaus osoak

4.1.1.4. Aztergai diren datuen hautaketa

12 urtez garatutako ebaluazio zabal eta aberats horrek hainbat ikerketatarako bide eman dezake. Tesi honen helburu nagusia, proiektuaren hipotesiei erantzuteari begira, **egitasmoaren ebaluazio longitudinalaren emaitzen bilketa eta sintesia** egitea da. Horretarako, prozesu osoan zehar egindako ebaluazio guztietatik aztergaien adierazle izan daitezkeen uneak bakarrik hartuko ditugu kontuan:

- **1994ko ebaluazioa.** Une horretan egin ziren aztergai ditugun esparru guztien ebaluazioak; hau da ingelesa, euskara, gaztelania, adimena eta jarrerak, talde esperimentalak eta kontrol-taldeak alderatuz. Ingelesaren kasuan, halere, kontrol-taldeko daturik ez dago, ikasleek 6 urte izanik, talde esperimentalak bakarrik ari baitzen ingeles arloa jorratzen.
- **2001eko ebaluazioa.** Esperientziaren 10. urtean, berriro egin ziren esparru guztien ebaluazioak, eta hori litzateke gure ikerketarako une nagusia. Urte horrek, euskara, gaztelania, adimena eta jarrerez gain, ingelesaren erkaketa egiteko aukera ere ematen du, eta horrekin batera, ikasleen hizkuntza-jatorriaren datua jaso zenez, gaitasun eleaniztunaren inguruko analisia egin ahal izateko informazioa daukagu.
- **2002ko ebaluazioa.** Urte horrek aztergai berri bat lantzeko aukera emango du: hirugarren hizkuntzan garatutako emaitza akademikoena, hain zuzen ere. Ebaluazio-une horretan egin zen ingelesez garatutako Gizarte Zientziak arloaren emaitzen azterketa, arloa euskaraz ikasi duen kontrol-talde batekin erkatuz. Nahiz eta urte horretan ere ingeleseko ebaluazioa egin, ez da aztertuko, kontrol-talderik ez baitago.
- **2003ko ebaluazioa.** Esperientziaren azken urtekoa da. Urte horretako datuetatik, hiru atal landuko dira: lehenik, Ingelesa arloaren azken emaitzak, kontrol-taldearekin eta, batez ere, kanpoko proba estandarren irizpide objektiboekin alderatuta. Bigarrenik, talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko ikasleek ingelesarekiko dituzten jarrerak eta ikasitakoari buruzko pertzepzioak. Azkenik, adimenari buruzko azterketa egingo da.

Ebaluazio horien osagarri, 2010ean, berriz egin zen ingelesez garatutako Gizarte Zientziak arloari dagokion ebaluazioa, fase esperimentaleko emaitzak berresteko asmoz. Ebaluazio-saio berezi horren emaitzak ere azalduko dira, 4.2. atalean, proiektuaren orokortze fasearen emaitzak azalduko direnean.

Aztergai diren ebaluazio-uneen ezaugarri bereziak azalduko ditugu banan-banan ondoren.

4.1.1.4.1. 1994ko ebaluazioa

1994ko ebaluazioaren ezaugarriak honakoak izan ziren:

4.1.1.4.1.1.1 Lagina

1991-92. ikasturtean hasitako ebaluazio esperimentalerako hautatu zen lagin bera izan zen 1994an probak pasa zituen, LMH I. mailan, ikasleek 6 urte zituztelarik. Hau da, egitasmoan sartu ziren lehen 8 ikastoletako 75 ikasleko lagina, gela bakoitzeko 5 ikasle, (1992an zoriz hautatuak) izan ziren 1994ko ebaluazioaren subjektuak.

Kontrol-taldea ere, hasierako talde bera izan zen, talde esperimentalek bezalako ezaugarriak zituzten (testuinguru sozio-ekonomiko eta soziolinguistikoa, ikastolaren tamaina) eta proiektuan parte hartzen ez zuten 7 ikastolako 90 ikasleko lagina hartu zen; hau da, gela bakoitzeko 5 ikasle, 1992an zoriz hautatuak.

25. taulan jaso bezala osatu zen, bada, ebaluazio-saio horren lagina:

25. taula: 1994ko ebaluazioaren lagina.

LAGINA	TALDE ESPERIMENTALA		KONTROL-TALDEA	
	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK
1994	8	Gela bakoitzeko 5	7	Gela bakoitzeko 5
LMH I. maila		N= 75		N= 90

4.1.1.4.1.2. Proben ezaugarriak

Euskara, gaztelania, adimen orokorra eta ingelesa ebaluatu ziren, eta honako hauek izan ziren proba bakoitzaren ezaugarriak:

▪ Euskara

Euskara maila neurtzeko probak Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak prestaturiko "Galbahe-EI" eta "Pir-5" probetan oinarritzen dira. Ahozko ulermeneko bi proba eta ahozko ekoizpeneko beste bi proba dira.

Ahozko ulermeneko proba 10 itemez osatuta zegoen (gutxienezkoa 0; gehienezkoa 10); ikasleek, lau irudiren artetik, aztertzaileak esandakoari egokitzen zitzaiona aukeratu behar zuten. Hiztegiaren ezagutzaren edo alderdi morfologiko edo sintaktikoen (deklinabidea, hitzen ordena...) araberakoa zen aukera.

▪ Gaztelania

Gaztelaniaren ebaluazioa egiteko, proba parekidea erabili zen: aurreko ikerlari berberak prestaturiko "Galbahe CI" proban oinarritua, eta euskarazko probaren osagai, egitura eta puntuazio berberak zituen.

▪ Adimena:

Raven proba egin zen, 36 itenez osatua eta ikasketa-emaitezkin loturiko gaitasun orokorra neurtzen duena. ($r = 0,83$)

▪ Ingelesa

Ingelesaren ebaluazioa, ikasleen adinari egokitzuz, ahozkoa izan zen guztiz, eta ulermena eta ekoizpena neurtu ziren:

Listening

Entzumen-proba 10 itenez osatua zegoen; ikasleek, lau irudiren artean, aztertzaileak esandakoari egokitzen zitzaiona aukeratu behar zuten. Estimuluak hitzak eta unitate konplexuagoak biltzen zituen; hala nola, sintagmak eta esaldiak. Probaren gehieneko puntuazioa 40 puntukoa zen, eta gutxienezkoa 20koa.

Speaking

Mintzamena bi probaren baturak osatu zuen. Lehenengoan (20 itenez osatua zegoen), aztertzaileak erakutsitako irudi bati erantzunez, hitzak edo esaldiak ekoizten zituen ikasleak. Ikasleek ekoiztutako enuntziatuak neurtzeko, eskala bat erabili zen. Eskala 1-3koa zen hitzen kasuan (1: ekoizpenik ez; 2 hitz bat zuzen; 3 bi hitzak zuzen). Esaldien kasuan, eskala 1-5era zabaldu egiten zen (1: ekoizpenik ez; 2 hitz bat; 3 bi hitz; 4 hiru hitz; 5 esaldia). Puntuazioa, guztira, gutxienez 20koa zen eta gehienez 93koa.

Ahozko ekoizpeneko bigarren proban, ikaslearen gelan landutako bi ipuinen elementuak zituen eszenategia eskaintzen zitzaion. Haurrak, eszenategiaren gainean panpinatxoak mugituz, ipuina kontatzen zuen. Proba honako eskala hau erabiliz balioetsi zen:

- 1 = ekoizpenik ez;
- 2 = ekoizpen oso mugatua, laguntza handia behar du
- 3 = Ipuina kontatzen saiatzen da, buruz ikasitako enuntziatuak
- 4 = Ipuina kontatzen ari da, buruz ikasita edo berezko elementuak txertatuz; jario hobe;
- 5 = Ipuin orijinala. Luzeagoa, azkarragoa, jario hobe.

4.1.1.4.2. 200 leko ebaluazioa

200 leko ebaluazioaren ezaugarriak honakoak izan ziren:

4.1.1.4.2.1. Lagina

2001eko ebaluazio-unean, ebaluatutako ikasleek 14 urte zituzten, eta DBHko 2. mailan zeuden. 1992an hautatutako lagina mugatua izanik, urteen poderioz eta, batez ere, ebaluazioan parte hartzen zuten ikastola batzuk LMHkoak zirelako eta DBH etaparik ez zutelako, subjektuak galtzen joan ziren, eta horrek laginaren hautaketan berrikuntzak ekarri zituen une horretan. Laginaren kopurua zabaltzeko beharra ikusi zen: ordura arte, ausaz hautatutako ikasle multzo batek osatzen zuen ikastolaren ordezkariak, baina oraingoan, haien gelakide guztiak sartu ziren irakurketa-idazketako probetan. Ondorioz, idatzizko ulermen- eta ekoizpen-probetan esperientzia-taldeko 178 ikasle eta kontrol-taldeko 192 ikasle parte hartu zuten. Ingelesera mugatu ziren ahozko probetan, berriz, ohiko laginarekin jarraitu zen esperientzia-taldean (71 ikasle), eta kontrol-taldean ohiko lagina murriztu egin zen, 70 ikasletara.

26. taulan jaso bezala osatu zen, bada, ebaluazio-saio horren lagina:

26. taula: 2001eko ebaluazio-saioaren lagina.

	TALDE ESPERIMENTALA				KONTROL-TALDEA	
LAGINA	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK		IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	
2001 DBH 2. maila	6	IDATZIA (ing/eusk/ gazt/adim) Gela osoak N= 178	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagina N= 71	8	IDATZIA (ing/eusk/ gazt/adim) Gela osoak N= 192	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagina murriztua N= 70

4.1.1.4.2.2. Proben ezaugarriak

Euskara, gaztelania, adimen orokorra, jarrerak eta ingelesa ebaluatu ziren, eta hauek izan ziren proba bakoitzaren ezaugarriak:

▪ Euskara

Euskara mailaren ebaluaziorako, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak prestatutako "Euskara probak. Irakurmena eta idazmena (OHOk 8. Mailarako (13-14 urte))" erabili zen. Proba bi jardueraz osatua da: irakurmen-ulermena eta ekoizpen idatzia.

Irakurmen-ulermenerako proba, bi testuren inguruko aukera anitzeko galdez osatuta zegoen. Lehenengo irakurgaiari gehieneko puntuazioa 12koa zen, eta bigarrenari, 15koa.

Idatziko ekoizpena, berriz, gertaera baten inguruko irudi baten behaketan oinarritzen da. Era librean, zortzi lerro idatzi behar dira, eta adierazpen maila, hizkuntza-akatsak eta zuzentasun ortografikoa neurtzen dira. Gehienezko puntuazioa 60koa zen.

▪ **Gaztelania**

Gaztelaniaren neurketarako, proba parekidea erabili zen: Hezkuntza Sailak prestatutako "Pruebas de lengua. Comprensión lectora y expresión escrita (para 8º de EGB (13-14 años)), euskarazko probaren osagai, egitura eta puntuazio berberak zituen.

▪ **Adimena**

"Dominó d-48" proba erabili zen, euskarara egokitutako bertsioan.

48 problemaz osatuta dago (4 adibide gisa); domino-jokoaren fitxak erabiliz egin behar direnak, eta zailtasun maila gero eta handiagoa dutenak. Gehienezko puntuazioa 44koa zen.

▪ **Jarrerak:**

17 itemez osatutako galdetegiak izan zen, ikasleen bizitzan eta ikastolan hizkuntzek duten paperari buruzkoak.

Galderak 1etik (guztiz desados) 4ra (guztiz ados) balioetsi ziren.

Beste multzo batean, DBH bukaeran ikasleek ingelesez lau trebeziatan garatzea espero zuten mailaz galdetzen zen. Erantzunak 1etik (minimoa) 5era (maximoa) balioetsi ziren.

▪ **Ingelesa:**

Writing

Gazteen elikadurari buruzko diagrama batek bildutako datuen inguruko baieztapen oker multzo bati erantzun behar zitzairen. Gehienezko puntuazioa 16koa zen.

Reading

Erdi Aroko historiari buruzko testu konplexu bat irakurrita, irakurketa-estrategiak probatzen ziren:

Batetik, testuaren gain-irakurketa ("scanning") trebezia neurtzen zen, izen, data, gertaera eta zenbakien inguruko galdera zehatzei erantzunez.

Bestetik, testuaren zati batzuen zentzu globala neurtzen zen, aukera anitzeko galderen bidez. Gehienezko puntuazioa 15koa zen.

Listening

Hiru zatiz osatutako proba da:

A zatia. Hainbat nobelaren azalei behatuz, nobela horien iruzkinak egiten zituen audio-grabaketa bat entzun behar zuten. Grabaketaren zati bakoitza zein nobelari buruzkoa zen identifikatu eta azalak zenbakitu behar zituzten. Gehienezko puntuazioa 8koa zen.

B zatia. Behin nobelak identifikatuta, literatura-generoaren arabera sailkatu behar zituzten. Eduki kontzeptualen inguruko jarduera zen. Gehienezko puntuazioa 7koa zen.

C zatia. Aukeratutako nobelaren hasiera imajinatu, eta lehenengo orria idatzi behar zuten. Gehienezko puntuazioa 10koa zen.

Grammar 1

15 esalditan, hutsuneak betetzeko hiru aukeraren artean zuzen zegoena aukeratu behar zuten. Komunztatura, pertsona, denbora eta beste arau gramatikalen ezagutza neurtzen zen. Gehienezko puntuazioa 15koa zen.

Grammar 2

Bi orrialdeko testu batean hutsuneak bete behar zituzten (aukerarik gabe oraingoan). Konplexutasun handiagoko proba da, irakurketa-ulermena, idatzizko ekoizpena eta zuzentasun gramatikala biltzen baititu. Gehienezko puntuazioa 20koa zen.

Speaking

Landutako gaietatik kontrol-taldearentzat ere egokiak izan zitezkeenak aukeratuz, ikasleak bikoteka hartuta, elkarrizketak antolatu ziren. Aztertzaileak "beroketa" galdera multzo bat egiten zituen, eta ondoren, osasunari eta elikadurari buruzko galde-erantzunak eta elkarrizketa irekia bideratzen zuen. Elkarreragina, hitz-jarioa, ahoskera eta zuzentasuna neurtzen ziren. Gehienezko puntuazioa 20koa zen.

4.1.1.4.3. 2002ko ebaluazioa.

2002ko ebaluazioaren ezaugarriak oso bereziak izan ziren, lagina, aztergaia, helburuak eta hipotesiak bereziak baitziren. Izan ere, hizkuntza-gaitasuna neurtzea baino gehiago, hirugarren hizkuntzan garatutako ezagutza akademikoaren emaitzak neurtzea zen helburua, eta horretarako, berezko ebaluazio-diseinua landu zen.

Arestian esan bezala, ingelesari buruzko helburuetako bat hauxe zen: "*Erabil bezate ingelesa transmisio-hizkuntza gisa alde zurretik seinalatutako eskola-gaiak jorratzeko*". Helburu hori betetzeko, *Eleanitz-English* egitasmoan, DBHko Bigarren Zikloko Gizarte Zientziak arloa ingelesez lantzen da, ikasle guztiei eskainitako berezko egitasmo baten bidez. Atal horri begira egindako ebaluazioak bi helburu berezi zituen: batetik, ingelesez egindako ikasketen kalitatea balioestea; bestetik, arlo bat ingelesez ikasteak

euskararen garapenean eraginik ba ote zuen aztertzea. Bi ikuspegi horiek elkartuz, honako ebaluazio-diseinua egin zen:

4.1.1.4.3.1. Helburu zehatzak

Ebaluazio honen helburuak hauek izan ziren:

- 1) Ikasmaterial bera erabiliz, gai bera euskaraz edo ingelesez ikasi duten ikasleek lortutako ezagutza kontzeptual eta prozedurazkoak konparatzea, eta ingelesez ikastea oztopo izan ez dela baieztatzea.
- 2) Gizarte Zientziak ingelesez ikasten dituzten ikasleak ezagutza horiek euskarara transferitzeko duten gaitasuna aztertzea eta ingelesez ikasitako kontzeptuak euskaraz adierazteko eta erabiltzeko gai direla baieztatzea.

4.1.1.4.3.2. Lagina

Gai horren ebaluazioa egin ahal izateko, baldintza berriak sortu ziren; bereziki, laginari begira. Honako ezaugarri hauek eduki zituen:

Ohi bezala, lagina osatu zuten ikasleak bi taldetan banatu ziren —talde experimentalta eta kontrol-taldea—, esperientzian parte hartu izanaren edo ez izanaren arabera:

Talde experimentalta osatzeko, ordura arteko taldea hartu zen oinarri gisa; hau da, esperientzian parte hartu zuten lehen promozioiko ikastetxeetako ikasleak. Halere, ikastetxe talde horretatik, bi ikastetxe kendu egin ziren talde experimentaletik, Gizarte Zientziak ingelesez hautazko gai moduan eskaini baitzuten; hau da, ikastola horietako ikasle batzuek ingelesez ikasi zituzten Gizarte Zientziak eta beste batzuek, berriz, euskaraz. Bi ikastetxeetan ikasketetarako hizkuntza aukeratzeko irizpidea gurasoek eta ikasleek nahi zutena egitea izan bazen ere, datu bat baino gehiago zegoen pentsatzeko, oro har, ikasle gaituenek aukeratu zutela ikasketak ingelesez egitea.

Horregatik, bada, aldagai horrek emaitzak talde experimentalaren alde kutsa ez zitzan, kendu egin ziren horiek lagin horretatik. Hortaz, talde experimentalta osatu zuten ikastoletan DBH 3. mailako ikasle guztiek jaso zuten Gizarte arloa ingelesez.

Kontrol-taldea, berriz, berrantolatu behar izan zen, ezaugarri baten arabera: Gizarte Zientziak irakasteko, Ikastolen Elkarteak sortutako *Ostadar* ikasmaterialak baliatzen zituzten ikastolak behar zuten izan (hau da, ingelesez erabilitako ikasmaterialen euskarazko bertsio orijinala). Horrela, bi taldeek Gizarte Zientzietako programazio bera jarraitu zutela ziurtatzen zen.

27. taulan jaso bezala osatu zen, bada, ebaluazio-saio horren lagina:

27. taula: 2002ko ebaluazio-saioaren lagina.

LAGINA	TALDE ESPERIMENTALA		KONTROL- TALDEA	
	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK
2002 DBH 3. maila	5	GIZARTE ZIENTZIAK Mailako talde osoak N= 189	6	GIZARTE ZIENTZIAK Mailako talde osoak N=221

Hauetara **Gizarte Zientzien** ikasketari buruz bi taldeen artean zeuden aldagai bereizleak:

- Talde esperimentaleko ikasleak 2001-2002ko ikasturtean hasi ziren Gizarte Zientziak (L3) ingelesez ikasten, eta kontrol-taldekoek, berriz, euskaraz ikasten jarraitzen zuten (L1-2).
- Esperientziako ikasleek hiru unitate didaktiko landu zituzten, eta kontrol-taldekoek, aldiz, hiru unitate horiek, bai eta laugarrenaren zati bat ere.
- Bi taldeek 3 ordu egiten zituzten astean Gizarte Zientziak ikasten, talde esperimentaleko bi ikastolak izan ezik; horietako batek 5 ordu egiten baizituen (3 ingelesez eta 2 euskaraz) gai berak lantzen, eta bigarrenak 4 ordu (3 ingelesez eta 1 euskaraz) gai desberdinak lantzen.
- Kontrol-taldeko irakasleak Gizarte Zientzietan espezializatuak ziren, eta talde esperimentaleko irakasleak, berriz —bi izan ezik—, Hizkuntza espezializatuak.
- Talde esperimentaleko irakasleek kontrol-taldekoek baino laguntza pedagogiko handiagoa izan zuten, bai prestakuntzan eta bai materialetan.
- Bi taldeen ikasketako metodologia desberdina zen hainbat alderditan (hurrengo lerroetan azalduko dugu xeheago).

Nahiz eta jatorriko proposamen kurrikularra eta ikasmateria berak izan, ingelesezko bertsioa garatzerakoan, bi ikuspegitatik egin zen egokitzapena:

1. Euskarazko bertsioaren itzulpen egokitua egin zen, ikasleen hizkuntza maila kontuan izanik. Horrela, ikasle guztien gutxieneko ulermen maila ziurtatzeko ahalegina egin zen, baina, betiere, maila horretako testu akademiko batek behar duen formaltasuna eta hizkuntza-ezaugarriak galdu gabe.

2. Hirugarren hizkuntza batean ikasi behar duten ikasleen aniztasuna eta haien behar bereziak kontuan izanik, irakasteko metodologia eta gelako prozedurak zehaztasun handiz aztertu ziren, eta gela barruko komunikazio-baldintzak hobetu eta ikasleen hizkuntza-konpetentzia indartuko zituen egokitzapenak ezarri ziren.

Ondorioz, jatorrizko euskarazko testuliburua (Ostadar, Gizarte Zientziak) itzultzeaz gain, bertako ikaste-jardueretan egokitzapenak egin ziren, batik bat, kontzeptu- eta hizkuntza-edukiak *xehatzeko* asmoz, eduki horiek errazago barneratu, eta ikasleak arloko helburuak lor zituzten. *Xehatze* horrek, H I lean baino jarduera-barrietate handiagoa erabiltzea dakar berarekin, eta ikasleek ohiko moduan ez bezala jardun behar izan zuten elkarren arteko ekintzan materialekin eta gainerako lagunekin.

4.1.1.4.3.3. Probaren ezaugarriak

Gizarte Zientzietako proba euskaraz izan zen, bai talde esperimentaleko ikasleentzat eta bai kontrol-taldekoentzat ere. Horren helburua da, talde esperimentaleko ikasleek, Gizarte Zientzietako curriculumak eskatzen duen kontzeptu-maila lortu duten ala ez eta zenbateraino lortu duten ikustea, kontrol-taldekoekin alderatuz.

Gizarte Zientzietako proba diseinatzerakoan, *Ostadar* proiektuaren DBH 3. mailako lehen bi unitate didaktikoetako kontzeptu- eta prozedura-edukiak hartu ziren erreferentzia modura, ikastetxe guztietan bi unitate didaktiko horiek landuak zituztela ziurtatu baitzen.

Guztira, 8 galderaz osatutako proba zen, eta ikasleak unitate didaktiko horietan lortu behar zituen gaitasun eta trebetasunen arabera, bi zati ondo bereziak ditu probak:

Oinarritzkoa (GIZABASI): ikasle guztiek —nola esperientziakoek hala kontrolekoek— menderatu beharko lituzketen oinarritzko kontzeptuen ezagutza jasotzen du.

4 galderaz osatutako zatia da. Horietatik hiru ulermenekoak dira (1, 3 4) eta beste ekoizpenekoa (6); oinarritzko deskripzio-gaitasuna eskatzen du.

Goi-mailakoa (GIZASUPE): ezagutza-maila handiagoa eskatzen duten kontzeptuzko eta prozedurazko edukiak biltzen dira, eta, hortaz, espero da kontrol-taldeko ikasleek ezagutza-maila handiagoak lortuko dituztela, eduki horiek beren lehen eskola-hizkuntzan landu dituztelako, hau da, euskaraz.

Hiru galderaz (5, 7, 8) osatutako zatia da. Ekoizpen-probak dira gehienbat; hots, elementu batzuk besteekin lotzeko, arrazoitzeko eta norberak barneratzeko gaitasuna eskatzen dutenak.

Proba horien fidagarritasun maila =.756 da.

4.1.1.4.4. 2003ko ebaluazioa

DBH bukaeran, ikasleek 16 urte zituztelarik egindako 2003ko ebaluazioak ere, azkenekoa izanik, berezitasun nabarmenak izan zituen, bai laginean, eta bai proba motetan ere.

4.1.1.4.4.1. Lagina

Honako berrikuntza hauek gertatu ziren laginean:

- Lagin motari dagokionez. Ingelesezko idatzizko proban, adimenaren proban, eta jarrerak neurtzeko galdetegian, ohiko talde esperimentalak eta kontrol-taldea erabili ziren. Ingelesezko ahozko proban, berriz, antolaketa- eta ekonomia-arrazoiek agindurik, talde esperimentalaren lagina bakarrik hartu zen.
- Kopuruei dagokienez. Idatzizko proban talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko DBH 4. mailako ikasle guztiek parte hartu zuten: 213 ikasle talde esperimentalean eta 153 ikasle kontrol-taldean. Ahozko proban parte hartzeko, esan bezala, talde esperimentaletik talde mugatu bat hautatu zen, ordura arteko ebaluazioetan parte hartutako ikasle guztiek, gehi zoriz hautatutako kopuru osagarri batek osatua (talde esperimentaleko lagin osoaren % 40 inguru); 92 ikasle guztira.
- Azkenik, talde esperimentaleko ikastola kopurua murriztu egin zen, bi ikastolak talde esperimentaletik kanpoko multzo berezi bat osatu baitzuten. Arestian esan bezala, ikastola horiek DBH 2. zikloko egitasmoa (Gizarte Zientziak ingelesez) hautazko bihurtu zuten eta, horregatik, bada, aldagai horrek emaitzak talde esperimentalaren alde kutsa ez zitzaizkion, kendu egin ziren horiek lagin horretatik.

28. taulan jaso bezala osatu zen, bada, ebaluazio-saio horren lagina:

28. taula: 2003ko ebaluazio-saioaren lagina.

LAGINA	TALDE ESPERIMENTALA		KONTROL- TALDEA			
	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK		
2003 DBH 4. maila	5	INGELESA IDATZIA Mailako talde osoak N= 213	INGELESA AHOZKOA 1992ko lagina + osagarria N=92	5	INGELESA IDATZIA Zoriz hautatu ikasleak N=153	INGELESA AHOZKOA ---

4.1.1.4.4.2. Proben ezaugarriak

1994ko eta 2001eko ebaluazioetan, euskarazko eta gaztelaniazko ebaluazioetan antzeko emaitzak jaso zirenez, hizkuntza horiekiko hipotesiak baieztatutzat jo ziren, eta horregatik, 2003ko azken ebaluazio hori ingelesa, jarrerak eta adimena neurtzera mugatu zen.

▪ Adimena

“Dominó d-48” proba erabili zen, euskarara egokitutako bertsioan.

48 problemaz osatuta dago (4 adibide gisa), domino-jokoaren fitxak erabiliz egin behar direnak, eta zailtasun maila gero eta handiagoa dutenak. Gehieneko puntuazioa 44koa zen.

▪ Jarrerak

17 itenez osatutako galdetegia izan zen, ikasleen bizitzan eta ikastolan hizkuntzek duten paperari buruzkoak. Galderak 1etik (gutziz desados) 4ra (gutziz ados) balioetsi ziren.

Beste multzo batean, DBH bukaeran ikasleek ingelesez lau trebeziatan ustez garatu zuten mailaz galdetzen zen. Erantzunak 1-5 eskalan balioetsi ziren.

▪ Ingelesa

Ingelesari dagokionez, egitasmoaren azken urtea izanik, ziurtzat jo zen ikasleek heldutasun eta hizkuntza maila nahikoak izango zituztela ikasitako ingelesa testuinguru *neutroagoetara* zabaltzeko. Ordura arte egindako erkaketa-lanetan, adin bereko esperientziaz kanpoko ikasleekiko konparazioan, argi gelditu zen esperientzia-taldearen ingeles maila hobea zela, baina prozesuaren bukaeran honakoa aztertu nahi izan zen: ingeles maila hori zenbaterainokoa zen kanpoko irizpide estandarrekin alderatuta.

Ikergai horri erantzuteko, nazioartean ingeles hizkuntzaren ebaluaziorako hainbat erakundek eskainitako proba estandarrek aztertu ziren, eta horien artean, gure egitasmoak ezarritako azken helburuei hobekien egokitzen zaitzion proba hautatu egin zen: Trinity Collegen ESOL¹⁷ (English for Speakers of Other Languages) 7. mailako proba, hain zuzen ere, horren ezaugarri komunikatiboak eta eskatutako hizkuntza maila bat zetozelakoan *Eleanitz-Englishek* definitutako curriculumaren helburuekin.

Trinity Collegen proba horretara, talde esperimentaleko lagina aurkeztu zen, eta horren ondorioz, egitasmoan aritutako ikasle taldearen batez besteko hizkuntza maila irizpide estandarretan kokatzeko datuak bildu ziren.

¹⁷ Trinity College London, international examinations board. Ikus: <http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=263>

Proba komunikatibo horren osagarri, eta kontrol-taldearekiko erkaketa egiten jarraitu ahal izateko, ingelesaren sistema formalaren ezagutza neurtzeko, idatzizko proba estandar bat ere hautatu zen: *Oxford Placement Test* izenekoa. Test hori talde esperimentalak eta kontrol-taldeak egin zuten.

Honako hauek ziren bi proba horien ezaugarriak:

A) Trinity College ESOL Exam, Intermediate Stage, Grade 7

Eleanitz-Englishek ezarritako curriculum-helburuak Europar Erreferentzia Markoaren B2 *Erabiltzaile independentearen* hasierako mailan (B2-) kokatuko genituzke. Hauek dira maila horren adierazleak.

B2 maila duen hizkuntza erabiltzailea gai da gai zehatzei nahiz abstraktuei buruz diharduten testu konplexuetako ideia nagusiak ulertzeko, baita testu teknikoek ere, betiere bere espezialitatearen arlokoak badira. Jatorrizko hiztunekin mintza daiteke, jartotasunez eta naturaltasunez, halako eran non ez solaskide batek ez besteak ez duten ahaleginik egin behar elkar ulertzeko. Testu argiak eta xeheak sor ditzake gai askori buruz, eta gai da, orobat, gai orokorreari buruzko ikuspegi jakin bat aldezteko, aukera bakoitzaren aldeko eta kontrako argudioak emanez.

Trinity Collegen azterketak, Europar Erreferentzia Markoari lotuta egonik, B2- maila horri dagokion **Intermediate Stagen** hasierako maila, **7. maila** litzateke (Stage horrek erantzuten dio B2 mailari, eta hiru mailak (7.-8.-9) osatzen dute.).

Maila horretako eskakizunak honakoak dira, ataza komunikatiboen aldetik, eta hizkuntza-edukien aldetik:

▪ **Ataza komunikatiboak: Elkarrizketa:**

- Sarrera laburra eta hautagaiaren agurra.
- Hautagaiak prestatutako gai bat aurkezten du, eta, ondoren, aztertzailearekin komentatzen du (gehienezko puntuazioa 40koa da)
- Hautagaiak irakurritako testu bat aurkezten du, eta, ondoren, aztertzailearekin komentatzen du (gehienezko puntuazioa 30ekoa da)
- Aztertzaileak aukeratutako gaien inguruko elkarrizketa orokorra (gehieneko puntuazioa 30ekoa da)
- Aztertzaileak aginduta, elkarrizketaren bukaera.

- **Hizkuntza-edukiak:**

- Funtzioak: aholkuak ematea; proposamenak egitea; ohiturak deskribatzea; aukerak eta zalantzak azaltzea; informazio gehiago eskatzea eta ideia eta iritziak zabaltzea; adostasuna eta desadostasuna azaltzea.
- Gaiak: hezkuntza; ohiturak; herriko eta hiriko bizitza; gazte-kultura; txikitako oroitzapenak; kutsadura eta birziklatzea.
- Gramatika: 2nd. Conditional; Simple passive; Used to; Relative clauses; Should/ought to/could/you'd better; May, might, I'm not sure; Though, in case.
- Lexikoa: gaien inguruko hiztegia; adostasun eta desadostasuneko adierazpideak; interesa edo ezagutza adierazteko espresioak; osagarri sinpleak.

Proba egin ondoren, hautagaiaren ebaluazioa eskala baten bidez neurtzen da. Eskala horrek honako balorazio-irizpide hauek jasotzen ditu: hizkuntza-erabilera, ahoskera, edukiaren trataera eta komunikazio-egoeraren kudeaketa.

B) Oxford Placement Test

Test hori helduen irakaskuntzan ikasleak mailakatzeko diseinatuta dago. Bi zati nagusi ditu: *Listening*, entzutezko ulermen-proba; eta *Grammar* gramatika-proba, bakoitza 100 itemez osatua.

- **'Listening' Proba**

Irakurketa- eta entzuketarekin inguruko testa da. Hiztun natibo baten abiaduran eginiko proba da, eta ingelesaren sistema foniko eta ortografikoaren ezagutza aplikatzea eskatzen du. Hiztun natiboen eta ez-natiboen arteko elkarrizketa grabatuetatik ateratako ulermen-akatsen adibide sorta aberats batetik aterata daude probaren 100 itemak. Item bakoitzeko bi aukera ematen dira, biak gramatikalak, baina zentzu desberdina dutenak, eta testuinguruari egokitzen zaiona aukeratu behar da. Test horretan entzumenak eta irakurmenak konbinatzen dira, aukera zuzena egiteko, beharrezkoa baita idatzizko zein ahozko formen ezagutza.

- **'Grammar' proba**

Ingelesaren egitura gramatikalaren ingurukoa da, eta oinarriko, erdi mailako eta maila aurreratuko testuliburu eta azterketetatik hautatutako egitura askotarikoak jasotzen ditu, alderdi funtzionalak eta estrukturalak bilduz. Aukera anitzeko proba mota da, eta ohiko testak ez bezala, item asko testuinguru jakin batean kokatuta daude edo, gai batekin erlazionatuta.

4.1.2. Ikerketaren emaitzak

Atal honetan, egitasmoaren emaitzen azterketaren barruan, ebaluazio longitudinalaren sintesia egingo da. Sintesi horretarako, ebaluazioen segida kronologikoari baino gehiago, ikergaien ordenari jarraituko zaio. Bada, ikergaiak banan-banan harturik, horiekin loturiko ebaluazio-adierazleak aztertu eta guztien emaitzak bilduz, ondorioak aterako dira.

Sintesian, hiru hizkuntzen ikaskuntzarekin, hirugarren hizkuntzan garatutako ikaskuntza akademikoarekin, adimenaren garapenarekin eta hizkuntzei buruzko jarrerekin lortutako emaitzak azalduko dira, 1994. 2001. 2002. eta 2003. urteetako ebaluazioen datuak erabiliz.

Azterketa egiteko, esperientzia-taldea eta kontrol-taldea orokorrean alderatzeaz gain, laginaren ezaugarriak era zehatzagoan baliatuko dira, eta ikasleen familia-hizkuntzaren arabera azterketak ere egingo dira.

Gure ikerketaren subjektu guztiak dira elebidunak baina, familia-hizkuntza bat edo beste izan, edo biak, atzerriko hizkuntzaren ezarpen goiztiarrak eragin desberdinak izan ote dituen aztertu nahi da. Bereziki, jatorri erdalduneko ikasleen kasuan, euskararen garapenean eragin kaltegarririk ez duela izan ziurtatu nahi da.

Azterketa zehatzago hau egiteko, talde bakoitzeko ikasleak hizkuntza-jatorriaren arabera bildu dira, ohiko hiru multzoetan:

1. Jatorri euskalduneko ikasleak.
2. Jatorri erdalduneko ikasleak.
3. Jatorri elebiduneko ikasleak.

Multzook osatzeko, ikasleek beren familia-hizkuntzari buruz (euskara/gaztelania/biak) eskaintako datuak baliatu dira.

Hizkuntza-jatorriaren arabera multzoak osatu ondoren, multzo bakoitzaren barruan hiru hizkuntzei dagozkien datuak bildu dira, eta emaitzak konparatu dira, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen datuak erkatuz.

4.1.2.1. Ingelesaren ikaskuntza

Hirugarren hizkuntzaren (ingelesaren) sarrera goiztiarraren baliagarritasuna helburu duen ikerketa esperimentalean, ingelesaren jabekuntzari buruzko hiru ikergai bereizi dira:

- A. Ingelesaren jabekuntzaren emaitzak
- B. Elebiduntasun motaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

C. Ingelesez ikasitako Gizarte Zientziak arloko ezagutza akademikoaren emaitzak

Gai horiek aztertzeko, bi erreferentzia mota ditugu:

- 1) Esperientzia-taldea kontrol-taldearekin alderatzea, 2001., 2002. eta 2003. urteetako ebaluazio-saiotan jasotako datuen bidez. Alderaketan, hizkuntza maila neurtuko da, batetik, eta, bestetik, ingelesez garatutako eskola-gaiaren ezagutza.
- 2) Kanpoko hizkuntza-proba estandarren irizpideekiko neurketa, 2003an egindako ebaluazio-saioan jaso.

Hurrengo orrietan, 1. ikergaiari erantzunez, hizkuntza mailari buruzko bi ebaluazio-saioren berri emango da (2001. eta 2003. urteetakoak). Ondoren, 2. ikergaiari ekingo zaio, eta ikasleen hizkuntza-jatorriaren arabera aztertuko dira ebaluazio-emaitzak (2001 urtekoa). Azkenik, atal berri bat irekiko da, non Gizarte zientziak arloaren ebaluazio-emaitzak aztertuko diren (2002 urtekoa).

4.1.2.1.1. Ingelesaren jabekuntzaren emaitzak

Hirugarren hizkuntzaren jabekuntza mailaren ebaluazioa egiteko, esperientziak irau duen tarte osoan egin da talde esperimentalaren etengabeko jarraipena. Horretarako, urtero egin da ingeles hizkuntzari buruzko ebaluazioa. Lau eta bost urteko ikasleen lehenengo taldearekin hasi zen ebaluazioa, eta Derrigorrezko Hezkuntzan zehar, hamabi urtez segidan ebaluatu dira ikasle horiek (1991-2003), urte batetik bestera ingelesaren ezagutza eta erabilera mailen hobekuntza aztertzeko helburuarekin.

Hizkuntza-bilakaeraren urteroko jarraipenarekin batera, jasotako emaitzak bermatzeko asmoz, prozesuaren bukaera aldera, bi unetan (2001ean eta 2003an) jaso dira bestelako adierazleak, erkaketak egiteko datuak eskaintzen dituztenak. Horretarako, ingelesa ikasten 8 urterekin hasitako ikasleen kontrol-talde bat eta kanpoko proba estandarrak erabili dira.

Talde esperimentalaren urteroko bilakaeraren datuak proposamen didaktikoaren hobekuntzarako informazio-iturri garrantzitsuak izan dira egitasmoaren prozesuan. Etorkizunean, hizkuntza-garapenaren inguruko azterketetarako ere bide eman dezakete. Tesi honetan ez dira baliatu; erkaketa-uneak bakarrik aztertuko dira hurrengo orrietan.

4.1.2.1.1.1. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2001)

Ingelesari dagokionez, lehenengo datu garrantzitsua 2001ean daukagu, esperientziaren hamargarren urtean (DBH 2. mailan). Urte horretan, lehenengo aldiz, ingelesa ikasten 4 urterekin hasitako talde esperimental eta ingelesa ikasten 8. urterekin hasitako maila bereko ikasle taldea erkatu dira. 29. taulan bildu dira jasotako emaitzak.

29. taula: .2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen ingeles mailaren erkaketa.

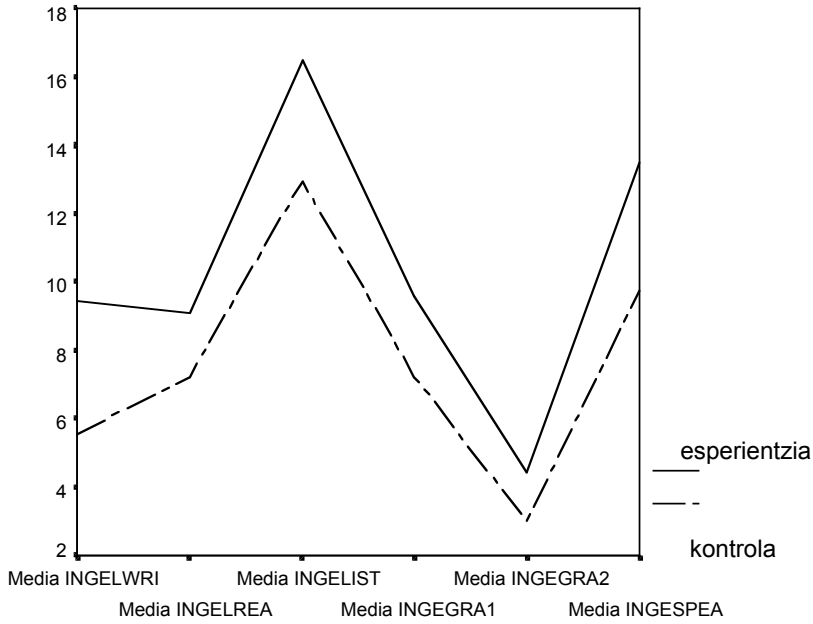
INGELESA	TALDEAK	KOPURUA	Batez bestekoa	Desbideratze tip.	Sig.
INGELWRI	esperientzia	177	8,99	4,118	.000
	kontrola	192	6,33	4,684	
INGELREA	esperientzia	177	8,76	3,841	.001
	kontrola	192	7,35	4,497	
INGELIST	esperientzia	178	15,78	5,183	.000
	kontrola	192	13,00	6,502	
INGEGRA1	esperientzia	178	9,58	2,885	.000
	kontrola	191	7,50	3,305	
INGEGRA2	esperientzia	178	4,51	4,017	.000
	kontrola	191	2,71	3,551	
INGESPEA	esperientzia	71	13,49	4,739	.000
	kontrola	70	9,73	4,836	
INGLTOTA	esperientzia	177	5,6287	1,80006	.000
	kontrola	191	4,4117	2,22318	
INGELWRI: Idazmena; INGELREA: Irakurmena; INGELIST: Entzumena; INEGRA1/2: Gramatika; INGESPEA: Mintzarena; INGLTOTA: Ingelesa orokorra.					

Taula horretan ikusten den bezala, proba guztietan talde esperimentalaren emaitzak kontrol-taldearenak baino hobeak dira, eta aldea nahiko handia da, gainera. Trebezia guztien artean, ahozkoan ageri da alderik handiena, eta, bereziki mintzamenan.

Batez beste, talde esperimentalaren emaitzak % 25 inguru altuagoak dira, kontrol-taldearenak baino.

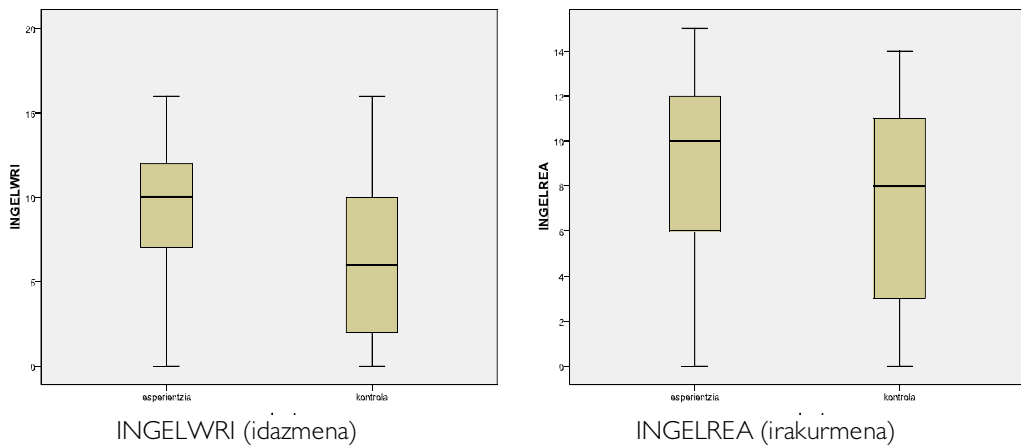
Datu guztien batura jasotzen duen ingelesko maila orokorraren grafikoan ere agerikoa da talde bien arteko aldea: (ikus 32. grafikoa)

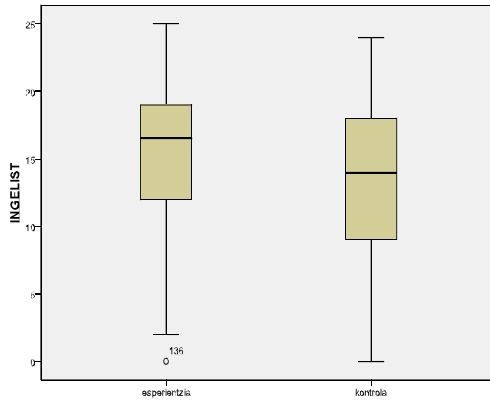
32. grafikoa: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.



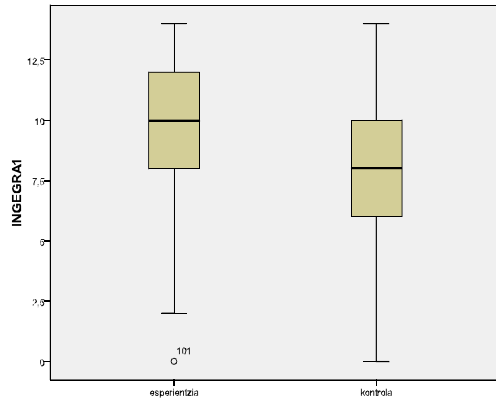
Emaitzak kutxa grafikoetara ekarriz gero, 33. grafikotatik ageri den bezala irudikatzen da talde bakoitzeko ikasleen arteko desbideratzea:

33. grafikoa: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa; atalko emaitzak.

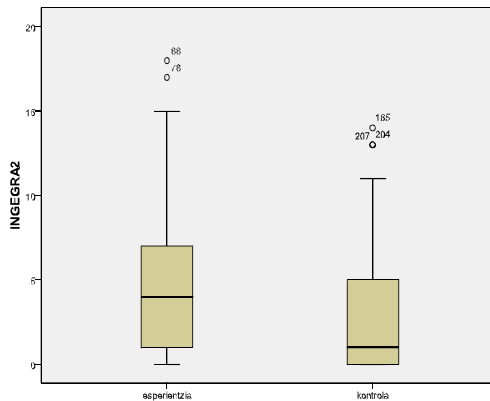




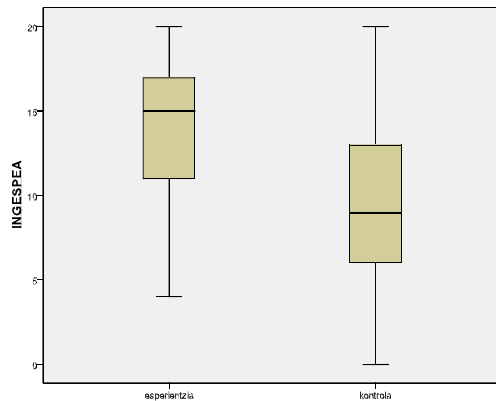
INGELIST (entzumena)



INGELGRA I (gramatika I)



INGELGRA 2 (gramatika2)

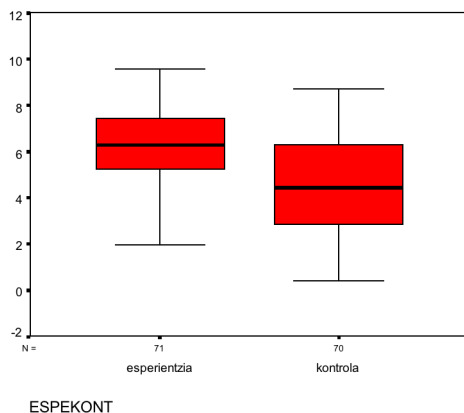


INGELSPEA (mintzamena)

Grafiko horietan, ikasle multzoak biltzen dituzten kaxek erakusten dutenez, trebezia guztietako probetan antzeko egoera agertzen da: talde esperimentalaren emaitzak hobeak dira, eta ikasle multzo handiena homogeenagoa da kontrol-taldekoa baino. Alderik nabarmenenak ahozkoaren kasuan gertatzen dira.

Ingelesezko emaitza orokorra 34. grafikoaren bidez aztertuko da:

34. grafikoa: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde experimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa emaitza orokorrean.



Emaitza orokorrean ere, sakabanatze mailari (kuartil arteko ibiltartea) begiratu gero, ingeleseko emaitza orokorrean esperientzia-taldea homogeneousoagoa gertatzen da kontrol-taldea baino. Hau da, esperientzia-taldeko ikasleen arteko diferentziak txikiagoak dira.

4.1.2.1.1.2. Kanpoko proba estandarren bidezko ebaluazioa. (2003)

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren bukaeran talde experimentalak zeukan ingeles mailaren ebaluazioa egiteko, kanpoko proba estandar *neuroak* erabiltzea erabaki zen. Egitasmoaren bukaeran ikasleen maila aurretik zegoena baino hobea zela agerikoa zen, baina hobekuntza hori zenbaterainokoa zen jakin nahi zen, ikasleen benetako ingeles maila zein zen, hain zuzen ere.

Halere, horrekin batera, ohi bezala, ikaskuntza-egoera *ohikoan* 8 urterekin ingelesa ikasten hasi zen kontrol-talde batekin ere erkatu nahi izan zen, eta horrela, azken ebaluazioan bi erreferentzia-moduak baliatu ziren.

Horrela, bi proba estandar baliatu ziren: ahozko proba estandar bat (*Trinity ESOL GESE grade 7*) batetik, kanpoko ebaluatzaileen esku utzi zena. Proba hori, kudeaketa-arrazoiengatik, talde experimentalaren lagin batekin bakarrik egin zen. Bestetik, idatzizko gramatika-proba eginarazi zitzaizen ikasleei (*Oxford Placement Test*), eta hori, kontrol-talde batekin ere egin zuen, erkaketa egin ahal izateko.

Bi proba horien emaitzak azalduko ditugu ondoren.

▪ **‘Trinity College ESOL GESE Grade 7’ probaren emaitzak. (EEM B2-maila).**

Proba horren hiru atalen emaitzak honako eskala honen arabera bilduta eskaintzen dira (100 da guztira jaso daitekeen puntuazioa):

Fail (Gutxiegi): 0-64.
Pass (Nahiko): 65-74.
Merit (Oso ongi): 75-84
Distinction (Bikain): 85-100

Proba horretara, zoriz hautatutako esperientzia-taldeko 100 ikasle inguruko lagin bat bakarrik aurkeztu zen. Esperientzia-taldearen laginaren emaitzak jarraian ageri diren taulan eta grafikoan ikus daitezke:

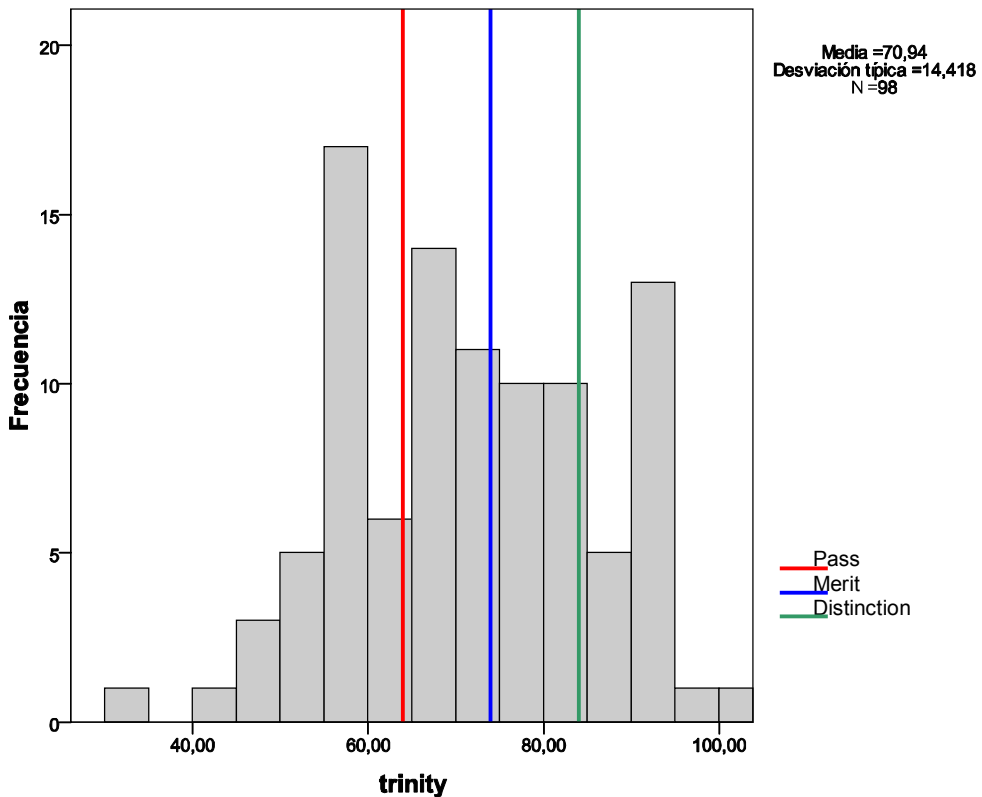
Ikasleek jasotako kalifikazioen datuak 30. taulan ageri dira:

30. taula: 2003ko ebaluazioa. ‘Trinity College ESOL GESE Grade 7’ kalifikazioak.

KALIFIKAZIOA	GUZTIRA	%
Distinction	20	19,6
Merit	21	19,6
Pass	24	23,52
Fail	33	32,34
Guztira, ikasleak	98	100,00

Era berean, 35. grafikoan ikus daiteke ikasleen banaketa:

35. grafikoa: 2003ko ebaluazioa. 'Trinity College ESOL GESE Grade' 7 emaitzak.



▪ 'Oxford Placement Test' probaren emaitzak

Idatzizko gramatika proba horretan, DBH 4. mailako talde esperimentalako eta kontrol-taldeko ikasle guztiek parte hartu zuten. 3 l. taulan bildu dira jasotako emaitzak, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa eginez:

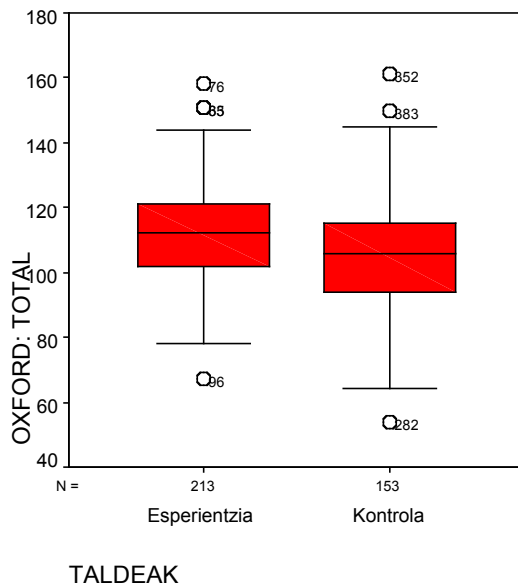
31. taula: 2003ko ebaluazioa. 'Oxford Placement Test' probaren emaitzak, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa

/Talde-estatistikak

	TALDEAK	KOPURUA	Batez bestekoa?	Desbideratze tip.	Sig.
OXFORD: LISTENING	Esperientzia	213	62,87	7,799	.009
	Kontrola	153	60,49	9,533	
OXFORD: GRAM1	Esperientzia	213	27,72	5,993	.001
	Kontrola	153	25,44	6,650	
OXFORD: GRAM2	Esperientzia	213	21,73	5,789	.000
	Kontrola	153	19,24	6,095	
OXFORD: TOTAL	Esperientzia	213	112,3192	14,81717	.000
	Kontrola	153	105,1765	17,37213	

Agerikoaenez, proba guztietan, esperientzia-taldeak kontrol-taldeak baino emaitza hobeak ditu, eta 200 leko ebaluazioan gertatutakoaren antzera, sakabanatze maila kontuan hartuz gero, taldearen osaera zertxobait homogeneoagoa da orokorrean, 36. grafikoan ikus daitekeen bezala.

36. grafikoa: 2003ko ebaluazioa. 'Oxford Placement Test' probaren emaitzak, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.



Halere, esan beharra dago, proba linguistiko horretan jasotako emaitzek, talde esperimentalaren aldekoak izanik betiere, ez dutela, erreferentzia estandarrekin erkatzerakoan, espero zitekeen maila eman. Proba beraren egileek Europar Markoarekiko eskaintzen dituzten baliokidetasunak aztertuta, emaitzak ez datoz bat talde esperimentalak Trinity Collegen azterketan erakutsitako komunikazio-gaitasun mailarekin. Hain zuzen ere, honakoak dira *Oxford Placement Test*ak proposatzen dituen parekotasunak:

- 135 - 149 = B2 = FCE = Upper Intermediate - competent user.
- 120 - 134 = B1 = PET = Lower Intermediate - modest user.

Jasotako emaitzak ez dira hurbildu ere egiten espero zitekeen mailara, eta kontraesan handia dago bi proba horietan bildutako datuetan. Hau da, ikasleek erakutsitako komunikazio-gaitasuna (zuzentasun gramatikala irizpide bat izanik) eta proba horretan erakutsitako ezagutza gramatikala ez datoz bat.

Emaitzen desbideratze horrek laginaren ezaugarriei begira jartzen gaitu lehenengo momentuan. Gogora dezagun, *Oxford* testaren lagina eta *Trinity* probarena desberdinak direla; hau da, *Oxford* testa ikastola bakoitzeko DBH 4. mailako ikasle guztiak egin zutela eta *Trinity* proba, berriz, ikastola bakoitzetik zoriz hautatutako ikasle kopuru mugatu batek bakarrik egin zuela (talde osoaren % 40 inguruk). Zilegi da, beraz, *Trinity* laginaren fidagarritasunaz galdera sortzea. Duda hori gainditzeko, *Trinity* probaren lagina bereizi egin da, eta *Oxford* testean 94 ikasle horiek izandako portaera aztertu da. 31. taulan ageri dira emaitzak:

31. taula: 'Trinity' proba egin duen laginaren emaitzak 'Oxford Placement Test' proban.

	KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.
OXFORD LISTENING	94	62,66	6,985
OXFORD GRAM1	94	27,36	5,700
OXFORD GRAM2	94	21,91	5,541
OXFORD TOTAL	94	111,9362	14,03131
Kopur. baliagarria (zerrendaren arabera)	94		

Agerikoa denez, lagin osoarekin jasotako emaitzak errepikatzen dira *Trinity*ko lagin mugatuaren kasuan; beraz, kontraesanak bere horretan jarraitzen du: *Trinity College ESOL* probaren irizpideen arabera B2-mailara iristen diren ikasle berberak, nolatan ez dira B1 mailara ere iristen *Oxford Placement Test*aren arabera?

Ageriko kontraesan horren arrazoiak bilatu nahian, bi azterketa moten arteko korrelazioak egin ditugu, 32. taularen bidez aztertuko direnak:

32. taula: 2003ko ebaluazioa: 'Oxford Placement Test' eta 'Trinity College ESOL' proben arteko korrelazioak.

		OXFORD						
		LISTENIN	GRAMMAR1	GRAMMAR2	TRINITY1	TRINITY2	TRINITY3	
OXFORD	LISTENIN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 . 117	,204* ,027 117	,182* ,050 117	,157 ,090 117	,160 ,085 117	,195* ,035 117
	GRAMMAR1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,204* ,027 117	1 . 117	,715** ,000 117	,579** ,000 117	,555** ,000 117	,571** ,000 117
	GRAMMAR2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,182* ,050 117	,715** ,000 117	1 . 117	,585** ,000 117	,566** ,000 117	,606** ,000 117
	TRINITY1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,157 ,090 117	,579** ,000 117	,585** ,000 117	1 . 121	,947** ,000 121	,945** ,000 121
	TRINITY2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,160 ,085 117	,555** ,000 117	,566** ,000 117	,947** ,000 121	1 . 121	,961** ,000 121
	TRINITY3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,195* ,035 117	,571** ,000 117	,606** ,000 117	,945** ,000 121	,961** ,000 121	1 . 121

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Jasotako emaitzekin bat etorri, ikus daiteke bi proben arteko erlazioa txikia dela, entzumenezko (*Listening*) testaren kasuan, bereziki.

Bestalde, proba bakoitzaren barne-koherentzia aztertzerakoan, *Oxford* testaren barruan ere, korrelazioek testaren homogeneousutasuna zalantzan jartzen dute. *Listening* probak, bereziki, gramatika-probekin korrelazio txikia erakusten du, proba oso dibergentea dirudi. *Trinity* azterketak, aldiz, lotura handia erakusten du hiru proben artean.

4.1.2.1.1.3. Klase partikularren eragina.

Atzerriko hizkuntzaren ebaluazio longitudinallean sortzen den arazoa zera da: urteak gora egin ahala, ikasle kopuru gero eta handiago bat eskola orduraz kanpoko klase partikularretara joaten dela. Ondorioz, zaila gertatzen da eskolan landutako egitasmoaren emaitzak ebaluatzea, aldagai horrek duen eragina handia izan baitaiteke.

Arazo horretaz oharturik, *Eleanitz* egitasmoaren ebaluazioan klase partikularrei buruzko informazioa jaso zen, eta ebaluazio-probak egin dituen taldearen egoera ezagutu ahal da: talde esperimentaleko ikasle gehiago doaz klase partikularretara (% 54,67), kontrol-taldekoak baino (% 43,24).

Oxford eta *Trinity* proben emaitzak erabiliz, klase horietan ikasitakoaren eragina aztertu nahi izan da.

A) **Oxford Placement Test** proba gramatikalarekiko erkaketa eginez, honako hau ikus dezakegu 33. eta 34. tauletan:

33. taula: 2003ko ebaluazioa. 'Oxford Placement Test' probaren emaitzen eta klase partikularren erkaketa.

Variable dependiente: OXFORD: TOTAL

TALDEA	KLASE PARTIKULARRAK	Media	Desv. tip.	N
ESPERIMENTALA	EZ	108,7802	11,90500	91
	BAI	116,8137	15,95584	102
	Total	113,0259	14,71480	193
KONTROLA	EZ	104,1786	16,47207	84
	BAI	107,3125	18,34577	64
	Total	105,5338	17,31674	148
Total	EZ	106,5714	14,42397	175
	BAI	113,1506	17,48891	166
	Total	109,7742	16,30190	341

34. taula: 2003ko ebaluazioa. 'Oxford Placement Test' probaren emaitzen eta klase partikularren erkaketa.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: OXFORD: TOTAL

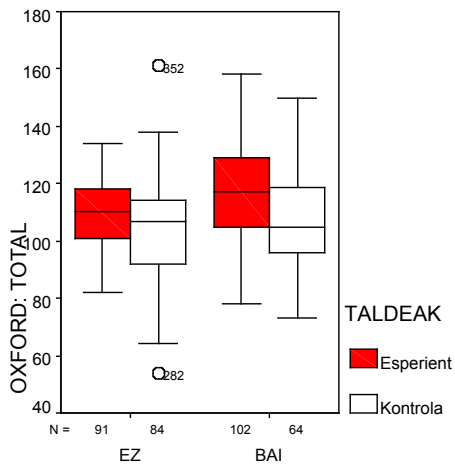
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	8162,476 ^a	3	2720,825	11,156	,000
Intersección	3953490,465	1	3953490,5	16209,702	,000
TALDEA	4115,893	1	4115,893	16,876	,000
KLASPART	2580,808	1	2580,808	10,582	,001
TALDEA * KLASPART	496,782	1	496,782	2,037	,154
Error	82193,137	337	243,897		
Total	4199533,000	341			
Total corregida	90355,613	340			

a. R cuadrado = ,090 (R cuadrado corregida = ,082)

Datuok ilustrata, garbi dago klase partikularrek eragiten dutela ikasleen hizkuntza-garapenean, kontrol-taldean bezala, talde esperimentalean ere.

Bi taldeen arteko aldeak 37. grafikoan irudikatu dira:

37. grafikoa: 2003ko ebaluazioa. 'Oxford Placement Test' probaren emaitzen eta klase partikularren erkaketa.



Agerikoa denez, bi taldeetan, klase partikularretara joateak eragin positiboa du emaitzetan. Halere, azpimarratzekoa da klase partikularretara doazen kontrol-taldeko ikasleen emaitzak ez direla iristen talde esperimentalean joaten ez direnen mailara.

Talde esperimentalaren barruan, klase partikularretara joateak eragin handiagoa du kontrol-taldean baino, emaitzak nahiko hobetzen baitira.

B) **Trinity College**ko probaren emaitzak klase partikularren aldagaiekin erkatuz gero (talde esperimentala bakarrik, kasu honetan), 35. taulan ageri diren datuak jaso dira:

35. taula: 2003ko ebaluazioa. 'Trinity College ESOL GESE Grade 7' azterketaren batez bestekoen eta klase partikularren eraketa.

	KLASE PARTIKULARRAK	N	Media	Desviación típ.	Sig.
TRINITY1	EZ	40	26,4750	6,13100	
	BAI	46	28,7609	6,31466	.093
TRINITY2	EZ	40	21,0625	4,41760	
	BAI	46	22,3043	4,25503	.188
TRINITY3	EZ	40	21,6500	4,39872	
	BAI	46	22,9022	4,20399	.181
TRINITY TOTAL	EZ	40	69,1875	14,72469	
	BAI	46	73,9674	14,40232	.132

Trinityko ahozko proba komunikatiboaren kasuan, azterketaren batez besteko emaitzak kontuan hartuz, aldea txikia gertatzen da, eta ez da esanguratsua.

Era zehatzagoan, klase partikularretara joaten diren eta joaten ez diren ikasleen kalifikazioak aztertuta, 36. taulan ageri diren emaitzak jasotzen dira:

36. taula: 2003ko ebaluazioa. 'Trinity College ESOL GESE Grade 7' azterketaren kalifikazioen eta klase partikularren eraketa.

INGELESEKO KLASE PARTIKULARRAK ETA 'TRINITY'

		'TRINITY'				Guztira
		FAIL	PASS	MERIT	DISTINCTION	
INGELESEKO KLASE PARTIKULARRETARA	EZ	14	12	8	6	40
	BAI	13	10	9	13	45
Guztira		27	22	17	19	85

Ingeleseko klase partikularretara joaten direnen artean, % 72k egin dute Trinityko azterketa, eta horietatik % 28k, gainera, maila gorena (*distinction*) lortu dute. Klase partikularretara joaten ez direnen artean, berriz, % 65ek pasa dute azterketa, eta ikasleen % 15ek lortu dute maila gorena. Klase partikularrek eragin egiten dutela

agerikoa da, baina klase partikularretara joan gabekoek, hau da, *Eleanitz-English* programa bakarrik jarraitu dutenek, aurreikusitako ingeles maila lortu dutela erakutsi dute.

4.1.2.1.2. Elebiduntasun motaren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

Atal honetan, lehenengo hizkuntzat euskara, gaztelania edo biak izateak ingeleseko emaitzetan eragiten ote duen ikusi nahi da. Gure aurreikuspena zera da: bigarren hizkuntzaren eskuratzeko testuingurua *formala* (eskolaren bidezkoa) izan edo *naturala* (famiaren bidezkoa) izan, aldagai horrek eragina izango duela ikasleen hirugarren hizkuntzaren garapenean. Hau da, gaztelania lehenengo hizkuntza gisa duten ikasleek H3n emaitza hobeak izango dituztela aurreikusten da, eskolako testuinguruan H2ren murgiltze-prozesuan garatutako hainbat estrategia H3ra orokortzeko aukera izan dutelako.

Aldagai hori aztertzeko, bi adierazle erabiliko dira. Batetik, talde esperimentalaren hiru hizkuntzetako proben emaitzak jatorriko hizkuntzen arabera sailkatuko dira. Bestetik, ingelesezko ahozko ekoizpenaren azterketa linguistikoaren datuak ere jatorriko hizkuntzaren arabera erkatuko dira:

A) Ingeleseko proben emaitzak, jatorriko hizkuntzaren arabera. (37. taula)

37. taula: 2001eko ebaluazioa: Ingeleseko proben emaitzak, jatorriko hizkuntzaren arabera.

Deskriptiboak

		KOPURUA	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa
INGELWRI	EUSKARA	37	9,16	4,953
	GAZTELANIA	62	8,85	3,793
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	64	9,23	3,874
	Guztira	163	9,07	4,091
INGELREA	EUSKARA	37	7,68	4,164
	GAZTELANIA	62	8,34	3,733
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	64	9,81	3,576
	Guztira	163	8,77	3,853

INGELIST	EUSKARA	37	14,22	5,250
	GAZTELANIA	62	15,68	5,428
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	65	16,97	4,603
	Guztira	164	15,86	5,153
INGELGRA1	EUSKARA	37	8,00	2,828
	GAZTELANIA	62	9,71	2,927
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	65	10,26	2,594
	Guztira	164	9,54	2,894
INGELGRA2	EUSKARA	37	2,81	3,526
	GAZTELANIA	62	4,48	4,120
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	65	5,23	3,900
	Guztira	164	4,40	3,990
INGELSPEA	EUSKARA	18	10,44	4,997
	GAZTELANIA	22	15,00	4,220
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	25	14,40	4,690
	Guztira	65	13,51	4,944
INGELTOTA	EUSKARA	37	4,9747	1,87982
	GAZTELANIA	62	5,5688	1,76709
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	64	6,0844	1,62663
	Guztira	163	5,6364	1,78075
INGELWRI: Idazmena; INGELREA: Irakurmena; INGELIST: Entzumena; INGEGRA1/2: Gramatika; INGESPEA: Mintzamena; INGLTOTA: Ingelesa orokorra.				

Orokorrean, atalkako emaitzetan eta azken emaitzen bilduman (INGELTOTA), talde elebidunaren emaitzak gailentzen dira beste taldeen gainetik. Halere, badago atal bat non gaztelania lehen hizkuntza duen taldeak abantaila txikia erakusten duen: mintzamena (INGESPEA), hain zuzen ere. Datu hori zehazkiago aztertuko da hurrengo atalean, ahozko testuen analisi linguistikoak baliatuz.

B) Ingeleseko ahozko ekoizpenaren azterketa, jatorri hizkuntzaren arabera.

Mintzameneko proban (INGSPEA) jasotako testuen analisi linguistikoa eginez, 38. taulan jaso den egoera topatzen da:

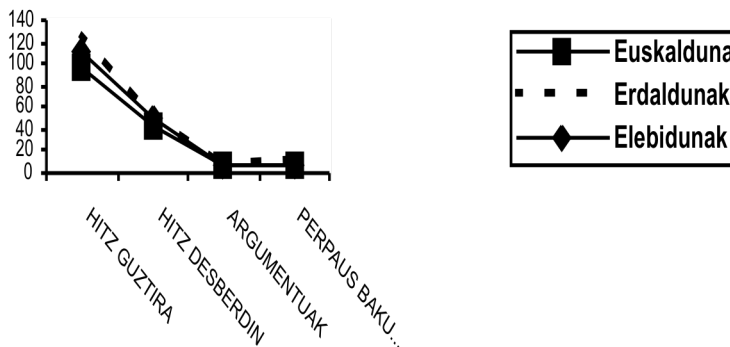
38. taula: 2001eko ebaluazioa: Ingeleseko ekoizpenaren analisi linguistikoaren eta jatorriko hizkuntzaren erkaketa.

2000-01 Ikasturtea	Euskaldunak			Erdaldunak			Elebidunak		
	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT
ENGLISH, DBH2									
HITZAK GUZTIRA	18	97.83	56.53	22	126.77	82.64	25	111.20	65.61
HITZ DESBERDINAK	18	43.39	19.50	22	51.59	25.11	25	49.12	18.46
ARGUDIOAK	18	5.39	3.70	22	7.59	4.68	25	6.80	4.66
PERPAUS BAKUN OSOAK	18	7.22	5.65	22	10.50	7.93	25	7.00	5.62

N = laginaren kopurua, X = puntuazioaren batez bestekoa, DT. = desbideratze tipikoa.

Analisi honi kasu eginda, ikusten da jatorri erdalduneko ikasleen ekoizpenak zertxobait aberatsagoak eta osatuagoak direla. Aldea agerian gelditzen da 37. grafikoan:

37. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Ingeleseko ekoizpenaren analisi linguistikoaren eta jatorriko hizkuntzaren erkaketa.



Egitasmoaren helburuei jarraiki, ingelesa irakaskuntza-hizkuntza gisa erabili da *Eleanitz* egitasmoan Gizarte Zientziak arloa jorratzeko. Arloaren ezagutza akademikoaren ebaluazioa 2002an egin zen, eta orduko ebaluazioaren datuak baliatuko dira ingelesez jorratutako eskola-gaiaren ebaluazioa egiteko.

Ebaluazio horren helburuak, orain artean ikusitakoaren aldean, bereziak dira. Zehazki, hauek dira aztergaiak:

- 1) Ikasmaterial bera erabiliz, gai bera euskaraz edo ingelesez ikasi duten ikasleek lortutako ezagutza kontzeptual eta prozedurazkoak konparatzea. Ingelesez ikastea oztopo izan al da gaia bera ikasteko?
- 2) Gizarte Zientziak ingelesez ikasten dituzten ikasleak ezagutza horiek euskarara transferitzeko duten gaitasuna aztertzea. Gai al dira ingelesez ikasitako kontzeptuak euskaraz adierazteko eta erabiltzeko?

4.1.1.5. atalean deskribatutakoa laburki gogoratuko dugu: Gizarte Zientziak arloaren ebaluazioa euskaraz egin zen, eta ingelesez ikasitako talde esperimentalak eta euskaraz ikasitako kontrol-taldea alderatu zire. Ebaluazioan bi atal bereizi ziren: oinarrizko maila jasotzen zuen (**Gizabasi**) galdera multzoa eta goi-mailako maila eskatzen zuen (**Gizasupe**) galdera multzoa. Bi atal horien batura ponderatuak osatu zuen emaitza orokorra (**Gizatota**).

Oinarrizko mailaren atalak arloaren oinarrizko kontzeptuen gutxieneko ezagutza neurtzeko asmoa du eta, beraz, Gizarte Zientziak ingelesez jaso duten ikasleek oinarrizko kontzeptu horiek eskuratzea espero da. Goi-mailako mailaren atalean, eskakizuna handiagoa da, eta konplexutasun handiagoa du bai kontzeptuen eta prozeduren ezagutza-mailan, bai eta maila kognitiboan eta adierazpen-mailan ere. Kasu honetan, ingelesez ikasitako ikasleek gutxieneko maila lortzea espero da, baina kontrol-taldearen aldeko emaitza aurreikusi da. Izan ere, gaia ikasleen ohiko eskola-hizkuntzan irakasteak/ikasteak ezagutza sakonagoak eta konplexuagoak lantzeko aukera ematen duela pentsatzen da.

Aurreikuspen horiekin, ebaluazio horren emaitzak aztertzerakoan, bi esparrutako ondorioak atera dira: gizarte arloaren ezagutzei buruzko ondorioak, eta zeharkako ondorioak, euskarazko gaitasunaren ingurukoak.

4.1.2.2.1. Gizarte Zientziak arloari buruzko ondorioak

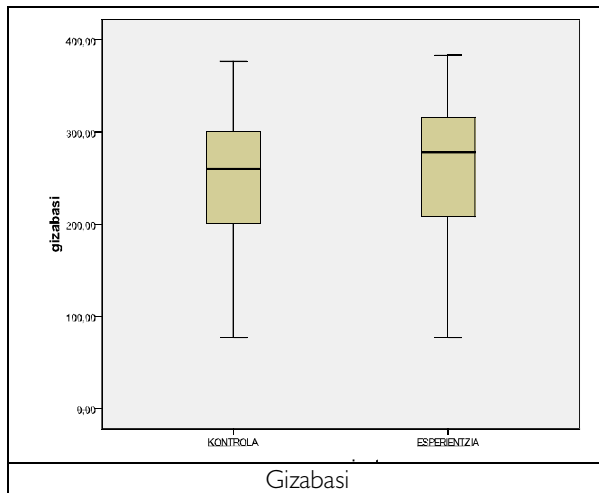
Zehaztutako hipotesiari erantzuteko, Gizarte Zientzien ebaluazioaren emaitzak aztertu dira, eta talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen emaitzak erkatu dira. Erkaketa azterketaren hiru ataletan egin da. Emaitzak 39. taulan eta 38. grafikotan ikus daitezke:

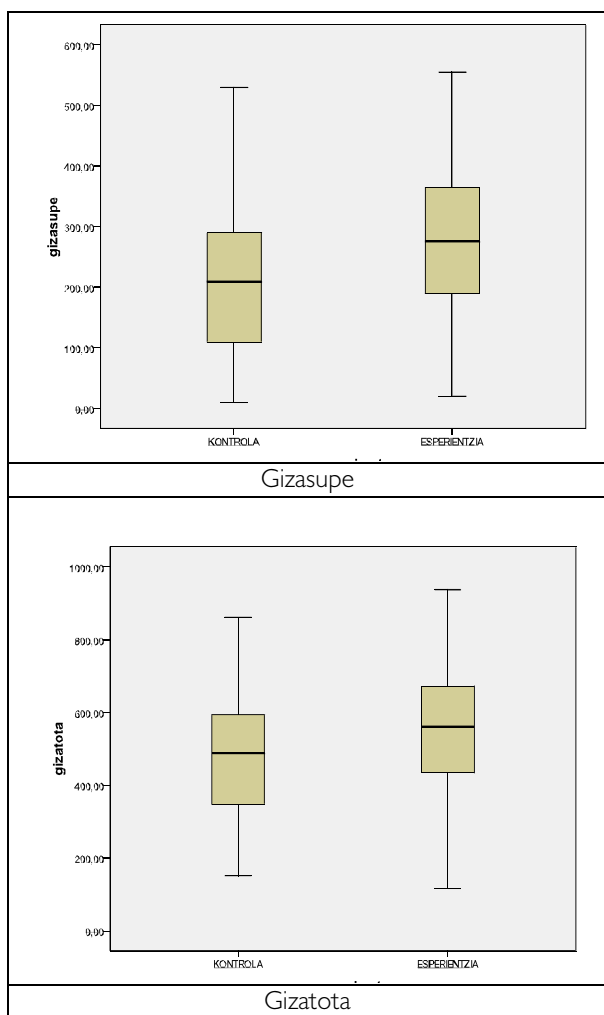
39. taula: 2002ko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Gizarteko emaitzen erkaketa.

GIZARTE ZIENTZIAK	TALDEAK	KOPURUA	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Sig.
GIZABASI	KONTROLA	193	250,2383	67,96763	
	ESPERIENTZIA	182	264,7912	63,04642	
GIZASUPE	KONTROLA	211	211,6351	122,05894	
	ESPERIENTZIA	187	277,4332	120,24433	
GIZATOTA	KONTROLA	189	481,0265	166,65618	
	ESPERIENTZIA	181	549,5470	164,50250	

GIZABASI: Oinarrizko maila; GIZASUPE: Goi-mailako maila; GIZATOTA: Gizarte maila orokorra

38. grafikoa: 2002ko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Gizarteko emaitzen erkaketa, atalka.



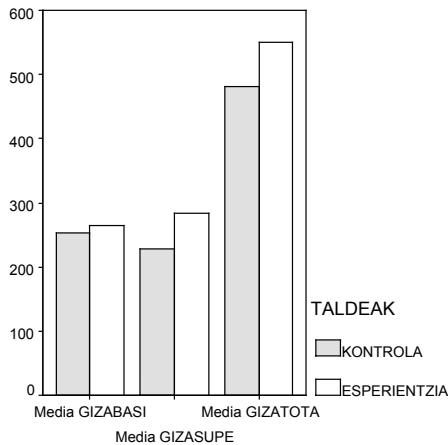


Ikus daitekeenez, bi proba multzoetan talde esperimentalaren aldeko emaitzak ageri dira, eta *Gizasupe* proba konplexuagoetan *Gizabasi* oinarrizko probetan baino alde handiagoa dago (kasu horretan, alde esanguratsua).

Proba osoaren emaitza orokorrean (*Gizatota*) ere, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko aldeak nabarmenak dira: emaitza onenak lortu dituzten ikasleak talde esperimentalekoak dira. Bi taldeen batez besteko emaitza talde esperimentalaren aldekoa da, era esanguratsuan.

39. grafikoan irudikatu da proba osoaren emaitzen sintesia:

39. grafikoa: 2002ko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Gizarteko emaitzen atalkako erkaketa.



4.1.2.2. Euskara mailari buruzko ondorioak

Esan bezala, Gizarte Zientzietako azterketa hori euskaraz egin zen, nahiz eta gaia ingelesez landu zuten ikasleen kaltetan gertatzeko arriskua egon. Emaitzek erakusten digutenez, ordea, talde esperimentalako ikasleak gai izan ziren ingelesez lortutako ezagutzak euskaraz era egokian adierazteko. Gainera, euskaraz egindako azterketa horretan talde esperimentalaren aldeko emaitzarik onenak ekoizpen zabalagoa eskatzen zuten atalean agertu izanak honako hau adierazten du: ikasleak iritsi direla ingelesez ikasitako gaiak euskaraz adierazteko moduan transferitzera, eta, zeharbidez, islatzen du euskara ere behar adina menderatzen dutela, hizkuntza batetik besterako aldaketa hori egiteko eta kontzeptu konplexuen inguruko hausnarketak euskaraz egiteko gauza izan direlako.

4.1.2.3. Euskararen ikaskuntza (1994-2001)

Euskarari dagokionez, ikerketa enpirikoaren bidez, egitasmoaren sorrerako kezka nagusiarri erantzun nahi izan zaio: hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarrak eragin ezkorrik izango ote du euskararen garapenean?

Ikergai horren lehen azterketa orokor bat egingo da hemen, 1993-94. eta 2000-01. ikasturteetan talde esperimentalako eta kontrol-taldeko ikasleek egindako euskararen ebaluazioen emaitza orokorrak konparatzeko. Ondoren, 2001eko ebaluazioa baliatuz, ikasleen hizkuntza-jatorriaren araberrako multzoak (familia euskalduna, gaztelaniaduna edo elebiduna) egingo dira, eta multzoen barnean erkaketak egingo dira, euskararen

garapenean hirugarren hizkuntzaren eragina berbera edo desberdina ote den ikusteko eta, bereziki, murgiltze-prozesuan dagoen talde gaztelaniadunaren portaera aztertzeko.

4.1.2.3.1. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa orokorra

Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko bi erkaketa orokorren emaitzak eskainiko dira ondoren: 1994ko ebaluazioari dagokiona eta 2001eko ebaluazioari dagokiona.

4.1.2.3.1.1. 1994ko ebaluazioa

1994ko ebaluazioan egin zenean, esperientziaren hirugarren urtea zen, eta ikasleek 7 urte zituzten. Euskararen garapena neurtzeko erabilitako probaren emaitzak 40. taulan ageri dira:

40. taula: 1994ko ebaluazioa: talde esperimentalak eta kontrol-taldeak euskara-probetan izandako emaitzen erkaketa.

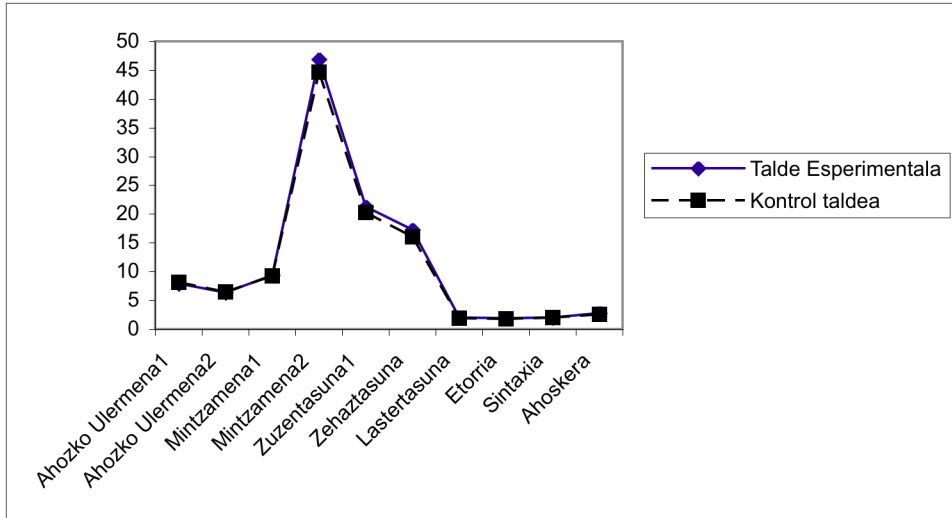
EUSKARA	Talde esperimentalak		Kontrol-taldea		T	P
	X	D.T.	X	D.T.		
Ahozkoaren ulermena 1	7.96	1.70	8.14	1.75	-.68	.500
Ahozkoaren ulermena 2	6.39	2.00	6.50	2.04	-.33	.744
Mintzamena 1	9.32	.64	9.28	1.32	.30	.768
Mintzamena 2	46.92	7.01	44.60	9.29	1.77	.079
Zuzentasuna	21.26	3.27	20.22	4.65	1.63	.106
Zehaztasuna	17.22	3.57	16.04	4.08	1.91	.058
Lastertasuna	1.96	.44	1.88	.52	.92	.359
Etorria	1.84	.46	1.81	.55	.34	.738
Sintaxia	2.01	.62	2.04	.66	-.35	.726
Ahoskera	2.82	.41	2.60	.70	2.46	.015

X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbideratze tipikoa

Taula horretako datuen arabera, euskararen emaitza globaletan ez dago alde nabarmenik bi taldeen artean, ahozko ekoizpenean, Mintzamena 2 proban (kontaketa), hain zuzen ere, talde esperimentalak zertxobait emaitza hobeak baditu ere. Emaitzen aldeak ahoskeran dira bereziki nabarmenak, aldea esanguratsua gertatzen baita.

Parekotasun-egoera hori 40. grafikoan azaltzen da irudikatua:

40. grafikoa: 1994ko ebaluazioa: talde esperimentalak eta kontrol-taldeak euskara-probetan izandako emaitzen erkaketa.



4.1.2.3.1.2. 2001eko ebaluazioa

2001. urtean, esperientziaren hamargarren urtean, ikasleek 14 urte zituztelarik, berriz erkatu ziren bi taldeak. 41. taulan ageri da orduko egoera:

41. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen euskara mailaren erkaketa.

2000-01 Ikasturtea	Talde esperimentala			Kontrol-taldea			T	P
	N	X	DT	N	X	DT		
EUSKARA								
IRAKURMENA1	173	9.54	1.81	191	9.77	1.93	-1.15	.250
IRAKURMENA 2	173	7.68	3.13	191	7.96	3.04	-0.87	.386
IDAZMENA	178	44.38	9.26	191	43.93	11.46	0.42	.676

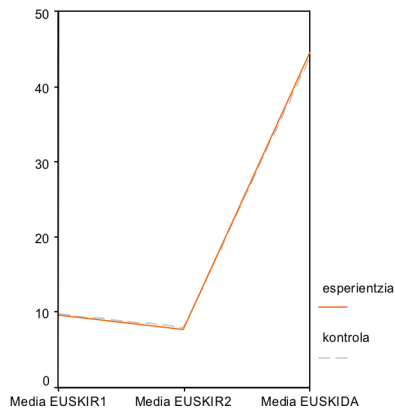
N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa

Zoritzarrez, 2000-01. ikasturteko ebaluazioan mintzameneko probarik ez zen egin, ebaluazioaren konplexutasuna ikusita eta baliabide ekonomikoek aginduta. Jasotako

ekoizpena idatzizko ekoizpena da, nahiz eta proba mota eta ikasleei eskatutako testu-generoa berberak izan, hau da, irudi-segida baten kontaketa egitea. Hortaz, 1994an mintzamenen (ahoskeran) ikusitako abantailak mantentzen ote diren aztertzeko aukera galdu egin da. Halere, egindako erkaketan garbi ikusten da aurreko ebaluazioetan gertatu zena errepikatzen dela; hau da, esperientziaren hamargarren urtea pasa ondoren, euskararen gaitasun mailari dagokionez, ez dago alde nabarmenik talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean; izatekotan, ekoizpenean abantaila txiki bat ikusten da emaitzetan talde esperimentalaren alde.

Parekotasun-egoera hori 41. grafikoan irudikatua azaltzen da:

41. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen euskara mailaren erkaketa.



(Euskir 1: Irakurmena 1; Euskir 2: Irakurmena 2; Euskida: Idazmena)

4.1.2.3.2. Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarraren eragina elebiduntasun motaren arabera.

Emaitza orokor horren zehaztapen gehiago bilatu nahian, hizkuntza-jatorriaren araberrako azterketa egingo da. Orokorrean jaso dugun emaitza interesgarria izanik, interes berezia jarriko da ikasle multzo jakin batean; hau da, bereziki begiratuko zaio murgiltze-prozesuan dagoen talde gaztelaniadunari, talde horretan gerta baitaiteke, izatekotan, eragin kaltegarriena.

Beraz, jarraian ageri diren datuetan, euskarazko probaren atalak bereiziko dira, eta atal bakoitzean talde esperimentalak eta kontrol-taldeak izan dituzten portaerak erkatuko dira, ikasleak hiru multzotan banatuta: jatorri euskalduna, jatorri gaztelaniaduna, jatorri elebiduna.

4.1.2.3.2.1. Euskara-probaren I. atala: Irakurmena I (EUSKIRI)

Atal horri dagokionez, emaitzak honakoak dira: (ikus 42. eta 43. taulak)

42. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Irakurmena I probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: EUSKIR1

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	9,35	1,687	37
	GAZTELANIA	9,10	2,100	58
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	10,00	1,574	64
	Total	9,52	1,841	159
kontrola	EUSKARA	9,67	2,240	54
	GAZTELANIA	9,63	1,965	54
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	9,93	1,698	82
	Total	9,77	1,935	190
Total	EUSKARA	9,54	2,029	91
	GAZTELANIA	9,36	2,044	112
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	9,96	1,639	146
	Total	9,66	1,894	349

43. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Irakurmena I probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: EUSKIR1

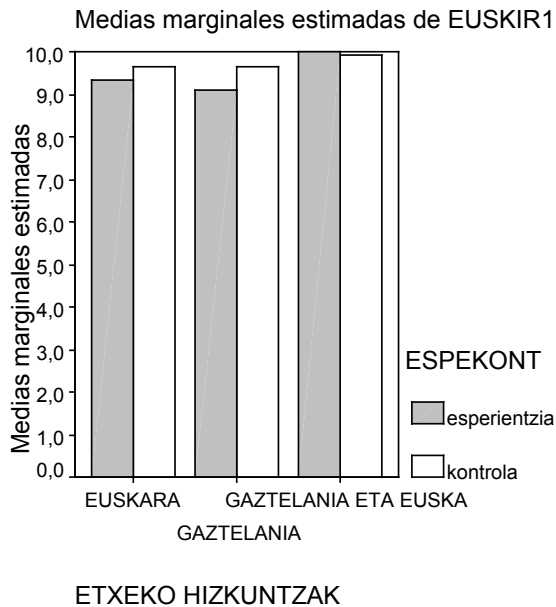
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	34,774 ^a	5	6,955	1,965	,083
Intersección	30485,460	1	30485,460	8613,519	,000
ESPEKONT	5,410	1	5,410	1,528	,217
ETXEHIKZK	24,854	2	12,427	3,511	,031
ESPEKONT * ETXEHIKZK	5,910	2	2,955	,835	,435
Error	1213,965	343	3,539		
Total	33790,000	349			
Total corregida	1248,739	348			

a. R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,014)

Irakurmeneko lehen proba horretan, ez dago alde esanguratsurik hizkuntza-jatorri desberdinetako ikasleen artean. Gertatzen diren diferentzia txikiak begiratu gero, talde euskaldun eta gaztelaniadunetan, kontrol-taldearen aldeko abantaila txiki bat ikus daiteke. Talde elebidunetan, berriz, parekotasuna dago, nahiz eta esperientzia-taldeak emaitza zertxobait hobea ateratu.

Emaitzak irudikatzeko, 42. grafikoa baliatu da:

42. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen irakurmena 1 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.



4.1.2.3.2.2. Euskara-probaren 2. atala: Irakurmena 2 (EUSKIR2)

Atal horri dagokionez, 44. eta 45. taulatan jaso dira emaitzak:

44. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Irakurmena 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: EUSKIR2

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	8,05	3,036	37
	GAZTELANIA	6,98	3,171	58
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	8,28	3,155	64
	Total	7,75	3,170	159
kontrola	EUSKARA	8,00	3,233	54
	GAZTELANIA	7,37	3,223	54
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	8,30	2,770	82
	Total	7,95	3,047	190
Total	EUSKARA	8,02	3,138	91
	GAZTELANIA	7,17	3,187	112
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	8,29	2,934	146
	Total	7,86	3,101	349

45. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Irakurmena 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera,

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: EUSKIR2

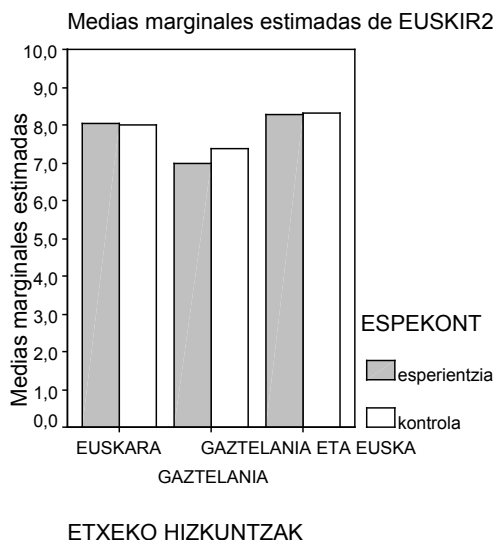
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	87,615 ^a	5	17,523	1,845	,104
Intersección	20236,975	1	20236,975	2130,677	,000
ESPEKONT	1,169	1	1,169	,123	,726
ETXEHIK	81,661	2	40,831	4,299	,014
ESPEKONT * ETXEHIK	3,001	2	1,501	,158	,854
Error	3257,783	343	9,498		
Total	24920,000	349			
Total corregida	3345,398	348			

a. R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,012)

Irakurmeneko bigarren proba horretan ere, aldeak ez dira esanguratsuak. Euskarazko taldean parekotasuna dago. Gaztelaniazko taldean, kontrol-taldearen aldeko abantaila txiki bat ikus daiteke. Talde elebidunean, berriz, parekotasuna dago, kontrol-taldearen alde jotzen duena.

Emaitzok irudikatzeke, 43. grafikoa baliatu da:

43. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Irakurmena 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.



4.1.2.3.2.3. Euskara-probaren 3. atala: Idazmena (EUSKIDA)

Atal horri dagokionez, emaitzak honakoak dira: (ikus 46. eta 47. taulak)

46. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Idazmena probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: EUSKIDA

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	45,95	10,661	37
	GAZTELANIA	42,42	8,996	62
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	46,77	8,312	65
	Total	44,94	9,301	164
kontrola	EUSKARA	46,67	9,905	54
	GAZTELANIA	38,33	11,285	54
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	45,61	11,342	82
	Total	43,84	11,431	190
Total	EUSKARA	46,37	10,167	91
	GAZTELANIA	40,52	10,287	116
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	46,12	10,099	147
	Total	44,35	10,498	354

47. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen ldazmena probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: EUSKIDA

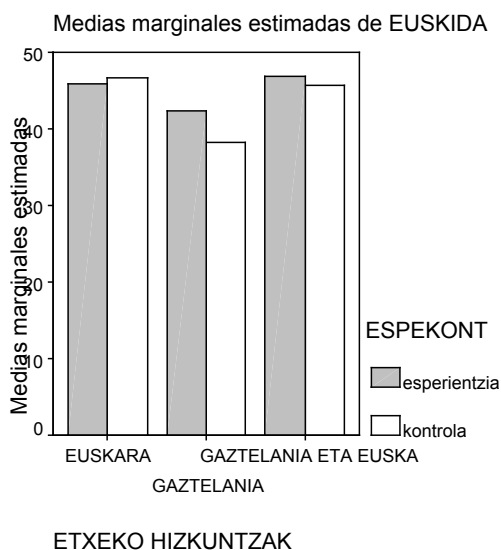
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3080,526 ^a	5	616,105	5,986	,000
Intersección	655267,418	1	655267,418	6366,075	,000
ESPEKONT	189,970	1	189,970	1,846	,175
ETXEHIKZK	2648,627	2	1324,314	12,866	,000
ESPEKONT * ETXEHIKZK	303,395	2	151,698	1,474	,230
Error	35820,039	348	102,931		
Total	735200,000	354			
Total corregida	38900,565	353			

a. R cuadrado = ,079 (R cuadrado corregida = ,066)

ldazmeneko proban, egoera aldatu egiten da. Euskarazko taldean, kontrol-taldearen aldeko abantaila txiki bat ikus daiteke. Gaztelaniazko taldean, ordea, talde esperimentalak gailentzen da nabarmen. Talde elebidunean ere, talde esperimentalaren aldeko abantaila ikus daiteke.

Emaitzok irudikatzeko, 44. grafikoa baliatu da:

44. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen ldazmena probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera:



4.1.2.4. Gaztelaniaren ikaskuntza (1994-2001)

Euskararen kasuan egin bezala, ikasleen beste hizkuntza nagusian ingelesaren sarrera goiztiarrak izan dezakeen eragina aztertu nahi izan da. Horretarako, lehen azterketa orokor bat egingo da, 1993-94. eta 2000-01. ikasturteetan talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko ikasleek egindako gaztelaniaren ebaluazioen emaitza orokorrak konparatzeko. Ondoren, 2001eko ebaluazioa baliatuz, ikasleen hizkuntza-jatorriaren araberrako multzoak (familia euskalduna, gaztelaniaduna edo elebiduna) egingo dira, eta multzoen barnean erkaketak egingo dira, gaztelaniaren garapenean hirugarren hizkuntzaren eragina berbera edo desberdina ote den ikusteko.

4.1.2.4.1. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa orokorra

Bi ebaluazio-unetan egingo da erkaketa orokorra.

4.1.2.4.1.1. 1994ko ebaluazioa

Gaztelaniari dagokionez, 1994an, esperientziaren hirugarren urtea zen, ikasleek 7 urte zituzten eta ikastolan gaztelaniaren ikaskuntza formala hasi gabe zen; talde esperimentaleko eta kontrol taldeko ikasleek egindako gaztelaniaren ebaluazioaren emaitzak konparatzen badira, honako hau da egoera: (ikus 48. taula)

48. taula: 1994ko ebaluazioa: talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko gaztelania-probetan aterako emaitzen erkaketa.

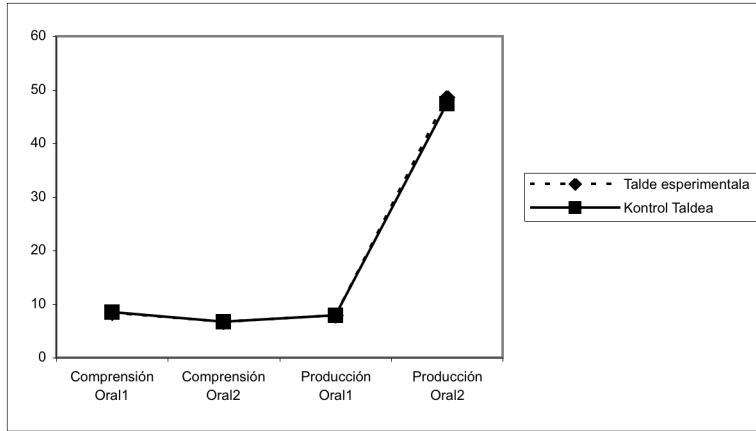
GALBAHE CASTELLANO	CI	Talde esperimentalak			Kontrol-taldea			T	P
		N	X	D.T.	N	X	D.T.		
Comprensión oral 1		76	8.42	.86	90	8.45	1.02	-.22	.829
Comprensión oral 2		76	6.75	1.60	90	6.65	1.85	.37	.714
Producción oral 1		76	7.87	1.90	90	7.87	2.03	-.01	.993
Producción oral 2		76	48.60	10.45	90	47.44	9.67	.72	.474

N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa

Analisian agerienez, une horretan ez dago alderik gaztelaniaren ezagutzei dagokienez talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean, talde esperimentalak zertxobait emaitza hobek baditu ere.

Parekotasun-egoera hori 45. grafikoan irudikatua azaltzen da:

45. grafikoa: 1994ko ebaluazioa: talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko gaztelania-probetan aterako emaitzen erkaketa.



Esperientzia hamar urte egin ondoren eta ikastolan gaztelaniaren ikaskuntza formala lau urte inguruz (8 urtetik aurrera) egin ondoren, honako datuak jaso ziren 2001. urtean (49. taulan ageri dira):

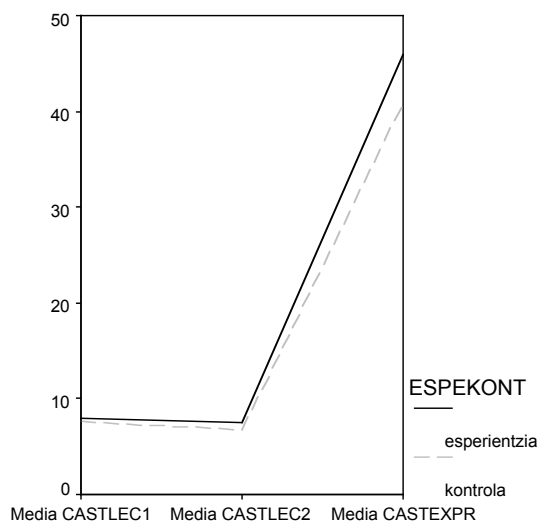
49. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen gaztelania mailaren erkaketa.

2000-01 Ikasturtea	Talde esperimental			Kontrol-taldea			T	P
	N	X	DT	N	X	DT		
CASTELLANO								
CASTLEC1	178	7.99	2.35	192	7.59	2.71	1.52	.131
CASTLEC2	178	7.57	3.29	192	6.73	3.02	2.55	.011
CASTEXPR	177	45.8 8	10.0 8	191	40.8 4	11.7 6	4.39	.000

N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa
 Castlec1: Lectura 1; Castlec2: Lectura 2; Castexpr: Expresión escrita.

2000-01. ikasturtean egindako erkaketan, hau da, ikasleek 14 urte bete zituztenean, aurreko ebaluazioan ez bezala, talde esperimentalaren aldeko alde esanguratsua dago ulermeneko 2. proban eta, bereziki, alde nabarmena gertatzen da ekoizpeneko proban. 46. grafikoan agerian gelditzen dira alde horiek:

46. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen gaztelania mailaren erkaketa.



4.1.2.4.2. Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarraren eragina, elebiduntasun motaren arabera.

Emaitza orokor horren zehaztapen gehiago bilatu nahian, hizkuntza-jatorriaren araberrako azterketa egingo da.

Beraz, jarraian ageri diren datuetan, gaztelaniazko probaren atalak bereiziko dira, eta atal bakoitzean talde experimentalak eta kontrol-taldeak izan dituzten portaerak erkatuko dira, ikasleak hiru multzotan banatuta: jatorri euskalduna, jatorri gaztelaniaduna, jatorri elebiduna.

4.1.2.4.2.1. Gaztelania-probaren I. atala: Lectura I (CASTLEC1)

Atal horri dagokionez, honako hauek dira emaitzak: (ikus 50. eta 51. taulak)

50. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura I probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CASTLEC1

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	7,89	2,283	37
	GAZTELANIA	7,71	2,425	62
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	8,20	2,299	65
	Total	7,95	2,340	164
kontrola	EUSKARA	7,20	2,961	54
	GAZTELANIA	7,65	2,716	55
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	7,77	2,535	82
	Total	7,58	2,709	191
Total	EUSKARA	7,48	2,714	91
	GAZTELANIA	7,68	2,555	117
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	7,96	2,435	147
	Total	7,75	2,549	355

51. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura I probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

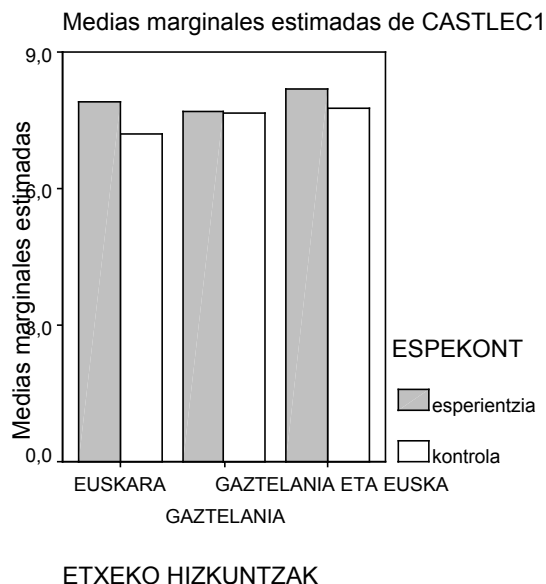
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CASTLEC1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	30,848 ^a	5	6,130	,943	,453
Intersección	20063,729	1	20063,729	3086,680	,000
ESPEKONT	12,851	1	12,851	1,977	,161
ETXEHIKZ	11,883	2	5,941	,914	,402
ESPEKONT * ETXEHIKZ	5,250	2	2,625	,404	,668
Error	2268,535	349	6,500		
Total	23602,000	355			
Total corregida	2299,183	354			

a. R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = -,001)

47. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura 1 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera :



4.1.2.4.2.2. Gaztelania-probaren 2. atala: Lectura 2 (CASTLEC2)

Atal horri dagokionez, honako hauek dira emaitzak: (ikus 52 eta 53. taulak)

52. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CASTLEC2

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	7,97	3,210	37
	GAZTELANIA	7,23	3,587	62
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	7,57	3,172	65
	Total	7,53	3,335	164
kontrola	EUSKARA	6,48	3,039	54
	GAZTELANIA	6,69	2,993	55
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	6,85	2,986	82
	Total	6,70	2,991	191
Total	EUSKARA	7,09	3,179	91
	GAZTELANIA	6,97	3,318	117
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	7,17	3,080	147
	Total	7,08	3,177	355

53. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CASTLEC2

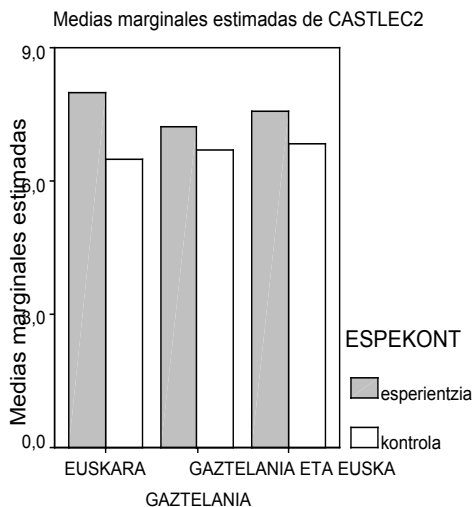
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	78,244 ^a	5	15,649	1,563	,170
Intersección	17045,769	1	17045,769	1702,031	,000
ESPEKONT	69,980	1	69,980	6,988	,009
ETXEHIKZ	5,227	2	2,613	,261	,770
ESPEKONT * ETXEHIKZ	12,584	2	6,292	,628	,534
Error	3495,221	349	10,015		
Total	21391,000	355			
Total corregida	3573,465	354			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,008)

Irakurmeneko bigarren proba horretan, esperientzia-taldearen aldeko abantaila garbia dago hiru taldeetan, eta hori bereziki nabarmena da talde euskaldunean, guztietan emaitzarik onena esperientzia-taldeko multzo euskaldunak izan baitu.

Emaitzok irudikatzeko, 48. grafikoa baliatu da:

48. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.



4.1.2.4.2.3. Gaztelania-probaren 3. atala: Expresión escrita (CASTEXPR)

Atal horri dagokionez, honako hauek dira emaitzak: (ikus 54. eta 55. Taulak)

54. taula: 200leko ebaluazioa: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen Expresión Escrita probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CASTEXPR

ESPEKONT	ETXEKO HIZKUNTZAK	Media	Desv. típ.	N
esperientzia	EUSKARA	45,28	11,829	36
	GAZTELANIA	45,97	9,489	62
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	46,77	8,498	65
	Total	46,13	9,643	163
kontrola	EUSKARA	39,07	13,356	54
	GAZTELANIA	40,91	11,267	55
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	41,73	10,816	81
	Total	40,74	11,706	190
Total	EUSKARA	41,56	13,061	90
	GAZTELANIA	43,59	10,624	117
	GAZTELANIA ETA EUSKARA	43,97	10,136	146
	Total	43,23	11,119	353

55. taula: 200leko ebaluazioa: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen Expresión Escrita probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CASTEXPR

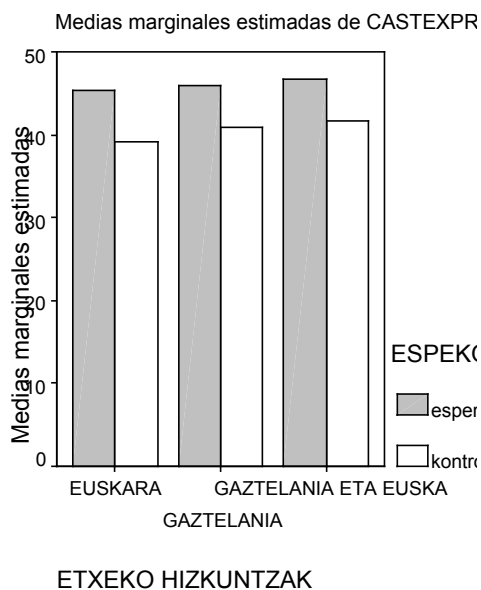
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2841,444 ^a	5	568,289	4,848	,000
Intersección	622663,372	1	622663,372	5311,708	,000
ESPEKONT	2453,390	1	2453,390	20,929	,000
ETXEHIK	232,268	2	116,134	,991	,372
ESPEKONT * ETXEHIK	21,647	2	10,823	,092	,912
Error	40676,970	347	117,225		
Total	703200,000	353			
Total corregida	43518,414	352			

a. R cuadrado = ,065 (R cuadrado corregida = ,052)

Idazmeneko proban, talde experimentalaren aldeko abantaila are handiagoa gertatzen da hiru taldeetan berriro ere. Oraingoan, talde experimentalako multzo elebidunak ditu guztien artean emaitzarik onenak, baina talde euskaldunetan sortzen dira kontrol-taldearen eta esperientzia taldearen arteko alderik handienak, betiere talde experimentalaren aldekoak.

Emaitzok irudikatzeko, 49. grafikoa baliatu da:

49. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen *Expresión Escrita* probaren emaitzak, hizkuntza-jatorriaren arabera:



4.1.2.5. Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioa (2001)

Ikerketa esperimentalean parte hartu duten ikasleak hirueledunak dira. Ikasleen hiru hizkuntzak (euskara, gaztelania, ingelesa) elkarreraginean daudela aurreikusten da. Hori egiaztatzeko unean, talde experimentalari bakarrik begiratuko diogu, eta hiru hizkuntzetako proben emaitzen arteko korrelazioak egingo dira, zenbait irizpide erabiliz.

- 1.- Euskarako eta gaztelaniako probak eta ingeleseko emaitza orokorrak erkatzea.
- 2.- Euskarako eta gaztelaniako proba bakoitza ingeleseko proba bakoitzarekin erkatzea.
- 3.- Hizkuntza bakoitzeko irakurmenaren eta idazmenaren emaitzak erkatzea.

Hiru erreferentzia mota horiek baliatuz, korrelazio horien emaitzak azalduko dira hurrengo orrietan.

4.1.2.5.1. Euskarako eta gaztelaniako probak eta ingeleseko emaitza orokorrak erkatzea.

Euskarako eta gaztelaniako proben eta ingeleseko emaitza orokorraren arteko korrelazioen emaitzak 56. taulan ageri dira:

56. taula: 2001eko ebaluazioa: euskarako, gaztelaniako eta ingeleseko emaitza orokorraren korrelazioak.

Correlaciones		INGLTOTA
EUSKIR1	Correlación de Pearson	,464**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	172
EUSKIR2	Correlación de Pearson	,443**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	172
EUSKIDA	Correlación de Pearson	,449**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	177
CASTLEC1	Correlación de Pearson	,462**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	177
CASTLEC2	Correlación de Pearson	,461**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	177
CASTEXPR	Correlación de Pearson	,477**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	176

** La correlación es significativa al nivel 0,01

EUSKIR1: Irakurmena 1; EUSKIR2: Irakurmena 2; EUSKIDA: Idazmena; CASTLEC1: Lectura 1; CASTLEC2: Lectura 2; CASTEXPR: Expresión escrita

Espero bezala, korrelazioa esanguratsua gertatzen da kasu guztietan, oso maila paretsuan. Ingelesak gaztelaniarekin duen erlazioa zertxobait handiagoa da euskararekin duena baino.

4.1.2.5.2. Euskarako eta gaztelaniako proba bakoitza ingeleseko proba bakoitzarekin erkatzea.

Euskarako eta gaztelaniako proba bakoitza ingeleseko proba bakoitzarekin erkatzerakoan, honako hauek dira ondorioak: (ikus 57. taula)

57. taula: 2001eko ebaluazioa: euskarako, gaztelaniako eta ingeleseko proben arteko korrelazioak.

		Correlaciones						
		INGELWRI	INGELREA	INGELIST	INGEGRA1	INGEGRA2	INGESPEA	INGLTOTA
EUSKIR1	Correlación de Pearso	,388**	,318**	,396**	,409**	,301**	,285*	,464**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,018	,000
	N	172	172	173	173	173	69	172
EUSKIR2	Correlación de Pearso	,291**	,310**	,389**	,307**	,433**	,153	,443**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,208	,000
	N	172	172	173	173	173	69	172
EUSKIDA	Correlación de Pearso	,452**	,319**	,394**	,305**	,258**	,206	,449**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,085	,000
	N	177	177	178	178	178	71	177
CASTLEC1	Correlación de Pearso	,410**	,312**	,358**	,450**	,324**	,363**	,462**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	177	177	178	178	178	71	177
CASTLEC2	Correlación de Pearso	,381**	,285**	,386**	,329**	,445**	,385**	,461**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	177	177	178	178	178	71	177
CASTEXPR	Correlación de Pearso	,406**	,268**	,440**	,368**	,357**	,260*	,477**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,028	,000
	N	176	176	177	177	177	71	176

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

EUSKIR1/2: Irakurmena I/2; EUSKIDA: Idazmena; CASTLEC1/2: Lectura I/2; CASTEXPR: Expresión escrita; INGELWRI: Writing; INGELREA: Reading; INGELIST: Listening; INGEGRA1/2: Grammar 1/2; INGESPEA: Speaking; INGLTOTA: Ingelesa orokorra

Proba guztietan gertatzen da korrelazio esanguratsua, euskarazko irakurketaren (EUSKIR2) eta idazketaren (EUSKIDA) eta ingeleseko ahozkoaren (INGESPEA) artean izan ezik. Zoritxarrez, euskaraz eta gaztelaniar ez zen ahozko probarik egin; beraz, ez dago ahozkoaren kasuan erkateta egiterik.

Bitxia gertatzen da ulermen-trebeziaren kasuan, euskarako eta gaztelaniako irakurketa-probek ingeleseko entzumenarekin (INGELIST) dutela korrelazio handiagoa, irakurmenarekin baino (INGELREA). Aldiz, esan bezala, ez da horrelakorik gertatzen ekoizpenaren kasuan: ingeleseko ahozkoarekin (INGESPEA) erlazioan jarriz gero, euskarazko idazketak (EUSKIDA) ez du korrelazio esanguratsurik erakusten; gaztelaniarazkoak (CASTEXPR) bai, baina maila txikian.

Ingeleseko gramatika-probei begiratuta, korrelazio handienak idazmeneko probekin gertatzea espero zitekeen, baina ez da hala gertatu; euskararen eta gaztelaniaren kasuan, irakurketa-probekin gertatzen dira korrelazio handienak: EUSKIR1ek eta

horren parekoa zen CASTLEC1ek korrelazio handia dute INGEGRA1ekin; EUSKIR2k eta bere pareko CASTLE2k, aldiz, INGEGRA2rekin dute korrelazio handiena.

4.1.2.5.3. Hizkuntza bakoitzeko irakurmenaren eta idazmenaren emaitzak erkatzea:

Hizkuntza bakoitzeko irakurmenaren eta idazmenaren emaitzak erkatzerakoan, honako datu hauek ikus daitezke:

4.1.2.5.3.1. Irakurmena:

Atal honi dagokionez, honako hauek dira emaitzak: (ikus 58. taula)

58. taula: 2001eko ebaluazioa: irakurketa-proben arteko korrelazioak.

		EUSKIR1	EUSKIR2	CASTLEC1	CASTLEC2	INGELREA
EUSKIR1	Correlación de Pearson	1	,337**	,507**	,377**	,318**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	172
EUSKIR2	Correlación de Pearson	,337**	1	,310**	,467**	,310**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	172
CASTLEC1	Correlación de Pearson	,507**	,310**	1	,446**	,312**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
	N	173	173	178	178	177
CASTLEC2	Correlación de Pearson	,377**	,467**	,446**	1	,285**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
	N	173	173	178	178	177
INGELREA	Correlación de Pearson	,318**	,310**	,312**	,285**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
	N	172	172	177	177	177

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Espero bezala, korrelazio guztiak dira esanguratsuak, maila handian, gainera. Dena dela, euskararen eta gaztelaniaren arteko erlazioa handiagoa da, horietako bakoitzak ingelesarekin duena baino. Bi hizkuntzek ingelesarekin duten erlazioa alderatuz gero, euskarak du erlazio zertxobait handiagoa gaztelaniak baino.

4.1.2.5.3.2. Idazmena

Atal honi dagokionez, honako hauek dira emaitzak: (ikus 59. taula)

59. taula: 2001eko ebaluazioa: idazketa-proben arteko korrelazioak.

Correlaciones

		EUSKIDA	CASTEXPR	INGELWRI
EUSKIDA	Correlación de Pearson	1	,469**	,452**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	178	177	177
CASTEXPR	Correlación de Pearson	,469**	1	,406**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000
	N	177	177	176
INGELWRI	Correlación de Pearson	,452**	,406**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.
	N	177	176	177

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Idazmenaren kasuan ere, korrelazio handia dago hiru hizkuntzen artean. Kasu horretan ere, euskararen eta gaztelaniaren arteko lotura handiagoa da, bi hizkuntza horiek ingelesarekin dutena baino. Atal honetan, hala ere, aldea txikiagoa da, ingelesarekiko korrelazioak handiagoak baitira irakurmenean ikusi direnak baino. Irakurmenean gertatu bezala, ingelesaren eta euskararen artean korrelazio handiagoak gertatzen dira, ingelesaren eta gaztelaniaren artean baino. Irakurmenean eta idazmenean euskararen aldekoa da emaitza, baina aurretik aztertutako emaitza orokorrekinekin, aldiz (INGLTOTA), kontrakoa gertatu da: emaitza orokorrean, ingelesaren eta gaztelaniaren artean korrelazioak handiagoak dira, ingelesa eta euskararen artean baino.

4.1.2.6. Adimenaren garapena

Hizkuntzen jabeakuntzaren eta adimenaren arteko lotura aztertu nahi da atal berri honetan. Bi ikuspegitatik egin nahi da datuen azterketa. Batetik, eleaniztasun goiztiarrak adimenaren garapenean izan dezakeen eragina aztertu nahi da. Bestetik, adimenak eleaniztasunaren garapenean izan dezakeen eraginaren adierazleak bilatu nahi dira.

4.1.2.6.1. Hirugarren hizkuntzaren eragina adimenaren garapenean (1994-2001-2003)

Hiru hizkuntzekin adin goiztiarrean jokatu behar izateak eragin kaltegarririk izango ote du ikasleen adimenaren garapenean? Ikergai horri begira, 1993-94, 2000-01 eta 2002-03 ikasturteetan talde esperimentaleko eta kontrol-taldeko ikasleek egindako adimen-ebaluazioaren emaitzak alderatzen badira, honako ondorio hauek ateratzen dira:

4.1.2.6.1.1. 1994ko ebaluazioa

1994an, hau da, esperientziaren hirugarren urtean, ikasleek 7 urte zituztelarik, 60. taulan ageri dena zen egoera:

60. taula: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen adimen mailaren erkaketa (1993-94).

1993-94 ikasturtea	Taldea esperimentalak			Kontrol-taldea				
ADIMENA	N	X	D.T.	N	X	D.T.	T	P
RAVEN	76	21.80	6.98	90	22.94	6.76	-.99	.326

N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa

Jasotako emaitzetan ikus daitekeenez, garai horretan ez dago alderik, adimen mailan, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean.

4.1.2.6.1.2. 2001eko ebaluazioa

Esperientziak hamar urte egin ondoren eta lagina gela osoetara zabaldu zela kontuan harturik, 2001. urtean, 61. taulan ikus daitezkeen datuak jaso ziren:

61. taula: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen adimen mailaren erkaketa.

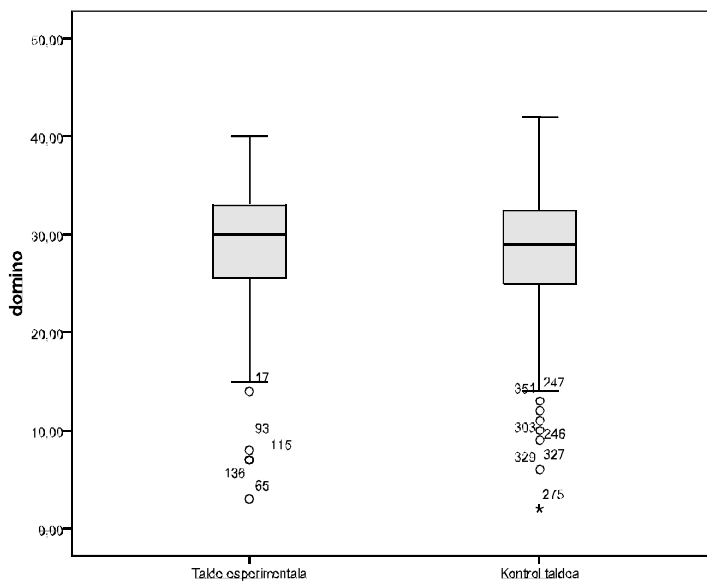
2000-01 ikasturtea	Taldea esperimentalak			Kontrol-taldea				
ADIMENA	N	X	DT	N	X	DT	T	P
	176	29.1 	6.49	191	28.3 	6.81	1,14	.25

N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa

2000-01. ikasturtean egindako erkaketan, ikasleek 13-14 urte bete zituztela, aurreko ebaluazioan gertatutakoa errepikatzen da; hau da, esperientziaren hamargarren urtea pasatu ondoren, adimen mailari dagokionez ez dago alde nabarmenik talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean; izatekotan, abantaila txiki bat ikus daiteke talde esperimentalaren alde.

50. grafikoan irudikatu da erkaketa horren emaitza:

50. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen adimen mailaren erkaketa.



Azkenik, 2003. urteko ebaluazioaren datuak aztertuko dira. Kasu horretan, lagina zabaldu egin zen berriro ere: 2001ean ikastola bakoitzeko gela bakar bat hartu zen, eta 2003an, ikastoletako DBHko 4. mailako ikasle guztiak hartu ziren.

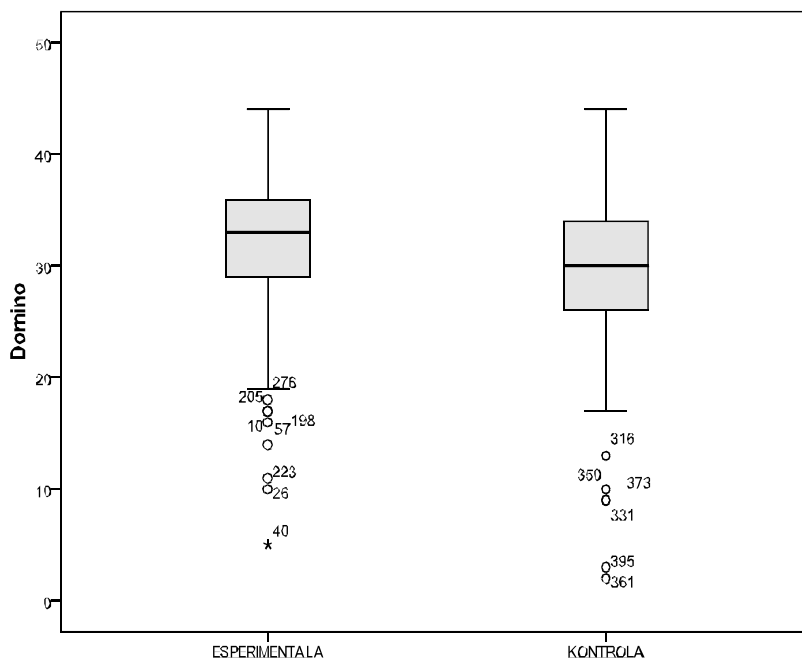
Lagin zabalago horrekin, honako emaitzak hauek lortu ziren: (ikus 62. taula eta 51. grafikoa).

62. taula: 2003ko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen adimen mailaren erkaketa.

2002-03 Ikasturtea	Taldea esperimental			Kontrol-taldea				
	N	X	DT	N	X	DT	t	p
ADIMENA	210	32,45	6,332	152	29,38	6,893	4,39	.000

N = laginaren kopurua X = puntuazioaren batez bestekoa DT. = desbiderapen tipikoa

51. grafikoa: 2003ko ebaluazioa: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen adimen mailaren erkaketa.



taldearena baino handiagoa da, eta diferentzia esanguratsua da, gainera. Grafikoan ikus daitekeen bezala, diferentzia horretan oso behean gelditu diren kontrol-taldeko bi subjektu eragin berezia izan dezakete.

4.1.2.6.2. Adimenaren eragina hiru hizkuntzen garapenean (2001)

Jabekuntza eleaniztunean adimenak duen eragina aztertu nahi da ikerketa honetan. Hala, subjektuen adimen maila eta hiru hizkuntzetan eskuratutako mailak korrelazioan izango direla aurreikusten da. Horretaz gain, zera aztertu nahi da: hizkuntza guztietan korrelazio maila bera ote den. Egindako aurreikuspena hau da: hirugarren hizkuntzaren kasuan, hau da, ingelesaren kasuan, adimen mailaren eragina handiagoa izango dela, jabekuntza-prozesua testuinguru formalean eta esposizio-denbora urria izanik gertatu delako.

Ikergai hori aztertzeko, 2001eko ebaluazioa baliatu da, eta hizkuntza bakoitzeko probak eta adimena neurtzeko proba erkatu dira; honako emaitza hauek jaso dira: (ikus 63. taula)

63. taula: 2001eko ebaluazio: hiru hizkuntzen emaitzen eta adimenaren erkaketa.

Correlaciones		ADIMENA COMUN
EUSKIR1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,303** ,000 171
EUSKIR2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,278** ,000 171
EUSKIDA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,253** ,001 176
CASTLEC1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,321** ,000 176
CASTLEC2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,323** ,000 176
CASTEXPR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,400** ,000 175
INGELWRI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,415** ,000 175
INGELREA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,425** ,000 175
INGELIST	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,364** ,000 176
INGEGRA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,425** ,000 176
INGEGRA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,345** ,000 176
INGESPEA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,273* ,021 71
INGLTOTA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,490** ,000 175

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Adimenaren eta hizkuntza bakoitzeko emaitzen arteko korrelazio guztiak dira esanguratsuak. Halere, badaude aldeak hizkuntzen artean. Euskaren kasuan korrelazioak txikiagoak gertatzen dira beste hizkuntzetakoekin alderatuta. Gaztelanian korrelazioak handiagoak dira, eta ekoizpen idatzian (CASTEXPR) da korrelazioa bereziki handia. Azkenik, ingelesean du adimenak eraginik handiena. Ingeleseko emaitza orokorrak (INGLTOTA) erakusten du adimenarekiko menpekotasun handiena. Joera hori apurtu egiten da ahozkoaren kasuan; mintzameneko proban (INGESPEA) adimenaren eragina askoz ere txikiagoa da.

4.1.2.7. Hizkuntzekiko jarrerak (2001-2003)

Hizkuntzekiko jarrerak ikaskuntza-prozesuan izan dezaketen eragina kontuan hartuta, ikerketan atal horri lekua eman zaio, ingelesaren eta euskararen ikaskuntzarekin lotuta.

4.1.2.7.1. Ingelesarekiko jarrerak

Ingelesarekiko jarrerak bi ataletan aztertuko dira. Batetik, egitasmoak ikasleen jarreretan izan dezakeen eraginari begiratuko zaio. Bestetik, jarreraren eta ikasketa mailaren arteko erkaketa egingo da.

4.1.2.7.1.1. Adin goiztiarraren eragina ingelesarekiko jarreretan.

Lehen atala aztertzeko, 2001. eta 2003. urteetako ebaluazioetan jarreraren inguruan jarri ziren item jakin batzuk aukeratu dira, ingelesaren ikaskuntzarekin eta ikasleek horrekin zeuzkaten itxaropenekin lotuak.

A. Hizkuntzari eta, bereziki, haren ikaskuntza-prozesuari buruzko jarrerak

Talde esperimentalak eta kontrol-taldeak hizkuntzei buruz duten jarrera eta identifikazio maila bi ebaluazio-unetan erkatu da:

- 2001eko ebaluazioa:

64. taulan zehaztutako itemen bidez (1-5 eskala) jaso ziren ikasleen jarrerak:

64. taula: 2001eko ebaluazioa: ingelesaren ikaskuntzari buruzko jarrerak. Talde esperimentalak eta kontrol-taldearen erkaketa.

Estadísticos de grupo

espekont	N	Media	Desv. típ.	T	p
IKASTOLAN NAHIKO INGELES IKASTEN Talde esperimentalak	177	3,06	,752	.280	.779
DUGU Kontrol-taldea	191	3,03	,945		
INGELES BALIAGARRIA DA BESTE Talde esperimentalak	176	3,40	,780	1.558	.120
IKASGAIK IKASTEKO Kontrol-taldea	192	3,28	,787		
INGELES ONGI IKASTEA Talde esperimentalak	178	3,33	,757	.278	.781
BEHARREZKOA DA Kontrol-taldea	191	3,31	,797		
IKASTOLAN IKASTEN DEN INGELES Talde esperimentalak	175	2,62	,933	.988	.324
TXARRA DA Kontrol-taldea	190	2,52	,924		
INGELES GUTXI IKASTEN DA Talde esperimentalak	178	2,67	,820	.448	.655
Kontrol-taldea	189	2,63	,856		
INGELES GUTXI IKASTEN DA ETA Talde esperimentalak	178	2,63	,960	.850	.396
PARTIKULARRETARA JOAN BEHAR DA Kontrol-taldea	191	2,55	,960		
INGELES ONGI EGITEN SAIAITZEN NAIZ Talde esperimentalak	177	3,62	,674	.202	.840
Kontrol-taldea	191	3,60	,631		
INGELESKO KLASEAK GUSTATZEN Talde esperimentalak	177	2,49	,966	-2.094	.037
ZAIKIT Kontrol-taldea	191	2,69	,914		
INGELESEZ ERANTZUTEKO GAI Talde esperimentalak	178	2,88	,771	1.286	.199
ZANGO NINTZATEKE Kontrol-taldea	191	2,77	,820		

Emaitza horien arabera, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean ez dago inongo desberdintasunik jarrerari dagokienez.

▪ 2003ko ebaluazioa

DBH bukaeran berriro egin zen talde esperimentalak eta kontrol-taldeak hizkuntzei buruz zituzten jarreraren eta identifikazio mailaren ebaluazioa, eta datuen erkaketak honako emaitzak eman ditu: (ikus 65. taula)

65. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesaren ikaskuntzari buruzko jarrerak. Talde experimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Estadísticos de grupo

Taldea	N	Media	Desv. típ.	t	P
IKASTOLAN NAHIKO INGELES IKASTEN DUGU	201	3,14	,843	-1.531	.127
	150	3,27	,768		
INGELES BALIAGARRIA DA BESTE IKASGAIK IKASTEKO	200	3,43	,747	2.841	.005
	152	3,19	,828		
INGELES ONGI IKASTEA BEHARREZKO DA	202	3,32	,759	1.909	.057
	151	3,15	,854		
IKASTOLAN IKASTEN DEN INGELES TXARRA Da	201	2,61	,872	1.855	.064
	151	2,44	,821		
INGELES GUTXI IKASTEN DA	198	2,65	,864	.080	.936
	149	2,64	,780		
INGELES GUTXI IKASTEN DA ETA PARTIKULARRETARA JOAN BEHAR DA	202	2,61	,947	1.843	.066
	152	2,43	,873		
INGELES ONGI EGITEN SAIAITZEN NAIZ	202	3,56	,637	2.438	.015
	152	3,38	,771		
INGELESKO KLASEAK GUSTATZEN ZAIZKIT	202	2,54	,973	1.595	.112
	151	2,37	,997		
INGELESEZ ERANTZUTEKO GAI ZANGO NINTZATEKE	202	3,05	,812	1.894	.059
	152	2,88	,898		

Proiektuaren bukaeran, berriro ere antzeko datuak ditugu. Emaitza horien arabera, jarrerei dagokienez ez dago desberdintasunik talde-esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean.

B. Ikasleek, Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaerari begira, haien ingeles mailari buruz dituzten espektatibak eta pertzepzioak

2001eko ebaluazioa

2001ean, DBH 2. mailan Gizarte Arloa ingelesez egiten hasi aurretik, beraz, ikasleen espektatibak 66. taulan jasotakoak ziren:

66. taula: 2001eko ebaluazioa: ingelesaren jakakuntzari buruzko espektatibak. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Estadísticos de grupo

espekont		N	Media	Desv. típ.	t	p
ULERMEN MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	164	3,93	,795	1.497	.135
	Kontrol-taldea	190	3,79	,913		
MINTZAMEN MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	164	3,58	,858	1.010	.313
	Kontrol-taldea	189	3,48	,949		
IRAKURKETA MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	164	3,82	,902	-.099	.921
	Kontrol-taldea	190	3,83	,858		
IDAZKETA MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	164	3,60	,890	-1.612	.108
	Kontrol-taldea	190	3,75	,846		

Ikus daitekeenez, hemen ere, ez dago alde esanguratsurik bi taldeen espektatiben artean. Batez bestekoetan ikusten diren alde txikiak erakusten dituzten joerak aztertuta, talde esperimentaleko ikasleen ahozko trebeziei buruzko espektatibak kontrol-taldekoenak baino zertxobait hobekak dira. Idazketaren kasuan, ordea, kontrakoa gertatzen da: talde esperimentalak ziurtasun falta erakusten du, kontrol-taldeaak ez bezala.

2003ko ebaluazioa

Ikasleak DBHko 4. maila bukaeran zeudela, ikaskuntza-prozesua bukatuta, ingelesaren ikaskuntzari buruz zituzten pertzepzioen inguruan galdetu zitzairen. Emaitzak 67. taulan jasotakoak izan ziren:

67. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesaren jabekuntzari buruzko perzeptzioak. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

espekot		N	Media	Desv. típ.	t	p
ULERMEN MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	201	3,90	,784	2.624	.009
	Kontrol-taldea	151	3,66	,879		
MINTZAMEN MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	201	3,45	,836	1.106	.270
	Kontrol-taldea	150	3,35	,955		
IRAKURKETA MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	201	3,73	,779	1.910	.057
	Kontrol-taldea	151	3,56	,869		
IDAZKETA MAILA DBH BUKAERAN	Talde esperimental	201	3,51	,849	1.566	.118
	Kontrol-taldea	151	3,36	1,002		

Ikaskuntza-prozesuaren bukaeran garatutako hizkuntza-jabekuntzaren pertzepzioen kasuan, egoera aldatu egiten da. Oraingoan, talde esperimentaleko ikasleek ingelesa mailari buruzko iritzi hobekak dituztela ikus daiteke, joera orokorra talde esperimentalaren aldekoa baita, eta alde esanguratsuak baitaude, bereziki, ahozko eta idatzizko ulermenaren kasuan.

4.1.2.7.1.2. Jarreraren eragina hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan

Ingelesarekiko jarrerari buruzko bigarren atalean, jarrera horiek ikaskuntza-prozesuan eragingo zutela aurreikusten zen. Gai hori aztertzeko, talde esperimentalak bakarrik baliatu da, eta jarreraren inguruan islatutako item bakoitza 2003ko ingeleseko bi proben emaitzeekin erkatu da. 4 mailako eskala baliatu da, adostasun maila jasotzen duena (*Guztiz desados; Nahiko desados; Nahiko ados; erabat ados*).

Loturak aztertzeko garaian, itemak lau multzotan antolatu dira:

A. Ingelesaren balioa:

- Ingelesa baliagarria da beste gaiak ikasteko
- Ingelesa ongi ikastea beharrezkoa da

B. Jasotako irakaskuntzaren kalitatea:

- Ikastolan behar adina ingeles ikasten da
- Ikastolan ikasten den ingelesa txarra da
- Ingeles gutxi ikasten da
- Ingelesa ikasteko partikularrak behar dira

C. Norberaren egoera ingelesarekiko:

- Ingelesa ondo egiten saiatzen naiz
- Ingeleseko klaseak gustatzen zaizkit
- Ingelesez erantzuteko gai izango nintzateke

D. Garatutako mailari buruzko pertzepzioak.

- Ulermen maila DBH bukaeran.
- Mintzamen maila DBH bukaeran.
- Irakurketa maila DBH bukaeran.
- Idazketa maila DBH bukaeran.

A. Ingelesaren balioa

Esparru honetako emaitzak 68. eta 69. tauletan laburbiltzen dira:

68. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesaren baliagarritasunaren eta ingeleseko emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

**inity oxford * INGELESA BALIAGARRIA DA BESTE IKASGAIAI
IKASTEKO**

INGELESA BALIAGARRIA		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	57,0000	114,8000
	N	1	5
	Desv. típ.	.	15,13935
NAHIKO DESADOS	Media	58,1667	107,6875
	N	6	16
	Desv. típ.	4,30891	14,75452
NAHIKO ADOS	Media	67,5806	111,9701
	N	31	67
	Desv. típ.	15,66955	14,97672
ERABAT ADOS	Media	75,5800	114,0000
	N	50	112
	Desv. típ.	13,26048	14,44280
Total	Media	71,3636	112,8350
	N	88	200
	Desv. típ.	14,64478	14,66297
F eta signifikazio maila		F= 4,501 P= .006	F= 1.001 P= .394

Ingelesaren baliagarritasunari dagokiolarik, lotura zuzena dago jarrera baikorren eta emaitzen artean. Item horretan desadostasun osoa adierazten dutenek hizkuntza maila kaxkarrena erakutsi dute probetan eta, alderantziz, ingelesa baliagarritzat jotzen dutenak maila onena eman dute. Salbuespen bakarra dago: itemean desadostasun osoa adierazi dutenak, Oxford proban maila onena erakutsi dutenak dira. Halere, kontuan hartu behar da 5 subjektu besterik ez direla.

69. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesa ongi ikasteko motibazioaren eta ingeleseko emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila

trinity oxford * INGELESA ONGI IKASTEA BEHARREZKOA DA

INGELESA ONGI		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	57,0000	98,2000
	N	1	5
	Desv. típ.	.	18,44451
NAHIKO DESADOS	Media	66,4286	105,1429
	N	7	21
	Desv. típ.	8,94161	12,51513
NAHIKO ADOS	Media	68,8158	112,5309
	N	38	81
	Desv. típ.	15,47117	13,30422
ERABAT ADOS	Media	74,9302	115,6632
	N	43	95
	Desv. típ.	13,98195	15,01036
Total	Media	71,4494	112,8812
	N	89	202
	Desv. típ.	14,58382	14,61158
F eta signifikazio maila		F= 4,501 P= .006	F= 1.001 P= .394

Ingelesa ongi ikastea beharrezkoa dela pentsatzen dutenak bi probetan emaitza onenak izan dituzten ikasleak dira eta, alderantziz, beharrik ikusten ez dutenak, maila kaxkarrena erakutsi dute; salbuespenik gabe, oraingoan. Ikasteko motibazioa eta lortutako maila harremanetan daudela agerikoa da.

B. Jasotako irakaskuntzaren kalitatea

Esparru honetako emaitzak lau itemen bidez aztertuko dira:

▪

❖ Ikastolan behar adina ingeles ikasten dugu (70. taula)

70. taula: 2003ko ebaluazioa: ikastolan ustez nahiko ikasi izatearen eta ingeles emaitzen erkaketa. *Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.*

trinity oxford ^ INGELESA ONGI IKASTEAREN BEHARREZKOA DA

INGELESA ONGI		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	57,0000	98,2000
	N	1	5
	Desv. típ.	.	18,44451
NAHIKO DESADOS	Media	66,4286	105,1429
	N	7	21
	Desv. típ.	8,94161	12,51513
NAHIKO ADOS	Media	68,8158	112,5309
	N	38	81
	Desv. típ.	15,47117	13,30422
ERABAT ADOS	Media	74,9302	115,6632
	N	43	95
	Desv. típ.	13,98195	15,01036
Total	Media	71,4494	112,8812
	N	89	202
	Desv. típ.	14,58382	14,61158
F eta signifikazio maila		F= 1.096 P= .355	F= .552 P= .647

- Ikastolan ingeles gutxi ikasten da (71. taula)

71. taula: 2003ko ebaluazioa: ikastolan ustez gutxi ikasi izanaren eta ingeles emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * INGELES GUTXI IKASTEN DA

INGELES GUTXI		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	75,2222	112,8889
	N	9	18
	Desv. tip.	15,17216	13,02888
NAHIKO DESADOS	Media	69,4286	113,4242
	N	28	66
	Desv. tip.	15,52878	12,29391
NAHIKO ADOS	Media	69,5758	112,5802
	N	33	81
	Desv. tip.	13,30009	16,66723
ERABAT ADOS	Media	78,5294	113,2727
	N	17	33
	Desv. tip.	13,20094	15,40753
Total	Media	71,8621	113,0051
	N	87	198
	Desv. tip.	14,46802	14,69815
F eta signifikazio maila		F= 1.969 P= .125	F= .044 P= .988

- Ikastolan ingeles txarra ikasten da (72. taula)

72. taula: 2003ko ebaluazioa: ikastolan ustez ingeles txarra ikasi izanaren eta ingeles emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

Trinity oxford * IKASTOLAN IKASTEN DEN INGELESA TXARRA

IKASTOLAN IKASTEN		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	71,1250	109,8333
	N	8	18
	Desv. tip.	13,07601	13,74238
NAHIKO DESADOS	Media	73,2143	114,0130
	N	35	77
	Desv. tip.	15,77660	13,79120
NAHIKO ADOS	Media	67,9821	112,2778
	N	28	72
	Desv. tip.	15,05329	15,40735
ERABAT ADOS	Media	74,0588	113,2941
	N	17	34
	Desv. tip.	12,08031	15,65447
Total	Media	71,5227	112,8955
	N	88	201
	Desv. tip.	14,65090	14,64664
F eta signifikazio maila		F= .868 P= .461	F= .459 P= .711

Kasu horretan, emaitzak nahasiak dira, baina hizkuntza maila onena dutenei begiratzen badiegu, ikastolako irakaskuntzaren pertzepzio kaxkarragoa dutenak direla ikus daiteke: ikastolan ingeles gutxiegi, txarra ikasten dela baieztatzen dute.

- Ingelesa ikasteko partikularrak behar dira (73. taula)

73. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesa ikasteko partikularrak beharrezko jotzearen eta ingeles emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

**trinity oxford * INGELESA IKASTEKO PARTIKULARRAK
BEHAR DIRA**

INGELESA IKASTEKO		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	71,2308	112,4194
	N	13	31
	Desv. típ.	12,82675	12,08242
NAHIKO DESADOS	Media	71,7115	113,1154
	N	26	52
	Desv. típ.	17,24539	12,08573
NAHIKO ADOS	Media	72,7500	114,4643
	N	34	84
	Desv. típ.	14,88962	16,15023
ERABAT ADOS	Media	68,4375	109,1429
	N	16	35
	Desv. típ.	10,91158	16,02047
Total	Media	71,4494	112,8812
	N	89	202
	Desv. típ.	14,58382	14,61158
F eta signifikazio maila		F= .314 P= .815	F= 1.109 P= .347

Klase partikularren kasuan, iritziak banatuagoak daude, klase partikularren beharra ez da hain agerian geratzen. Emaitza okerrenak dituztenek sumatzen dute partikularren beharra.

C. Norberaren jarrera ingelesarekiko:

Esparru horretako emaitzak honako taula hauetan laburbiltzen dira:

- Ingelesa ongi egiten saiatzen naiz (74. taula)

74. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesa ongi egiten saiatzearen eta ingeles emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * INGELESA ONGI EGITEN SAIATZEN NAIZ

INGELESA ONGI		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	61,0000	98,0000
	N	1	3
	Desv. típ.	.	6,08276
NAHIKO DESADOS	Media	61,0000	104,0000
	N	2	7
	Desv. típ.	5,65685	16,09348
NAHIKO ADOS	Media	67,8214	109,7692
	N	28	65
	Desv. típ.	12,38967	12,94673
ERABAT ADOS	Media	73,7414	115,3150
	N	58	127
	Desv. típ.	15,41196	14,89631
Total	Media	71,4494	112,8812
	N	89	202
	Desv. típ.	14,58382	14,61158
F eta signifikazio maila		F= 1.601 P= .195	F= 4.254 P= .006

- Ingelesez erantzuteko gai izango nintzateke (75. taula)

75. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesez erantzuteko gai izatearen eta ingeles emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * INGELESEZ ERANTZUTEKO GAI IZANGO NINTZATEKE

INGELESEZ		trinity	oxford
GUZTIZ DESADOS	Media	59,6667	101,0833
	N	6	12
	Desv. tip.	6,97615	14,64401
NAHIKO DESADOS	Media	62,0556	104,2800
	N	9	25
	Desv. tip.	7,83599	12,31706
NAHIKO ADOS	Media	69,9239	112,6095
	N	46	105
	Desv. tip.	15,17599	13,55508
ERABAT ADOS	Media	79,5000	119,3000
	N	28	60
	Desv. tip.	12,27614	14,14489
Total	Media	71,4494	112,8812
	N	89	202
	Desv. tip.	14,58382	14,61158
F eta signifikazio maila		F= 6,630 P= .000	F= 10,727 P= .000

Norberaren egoera pertsonala erakusten duten bi itemetan, jarrerak eta emaitzak bat datozela ikusten da berriro ere, emaitzen progresio lineala gertatzen baita. Hizkuntzarekiko konfiantzak eta saiatzeko gogoak lotura zuzena dute, bai proba komunikatiboan bai gramatikalean erakutsitako gaitasunarekin.

D. Garatutako mailari buruzko pertzepzioak.

Lau trebetasunen inguruko pertzepzioak eta bi hizkuntza-proben emaitzak erakatu ditugu:

- Ingeleseko ulermen maila DBH bukaeran (76. taula)

76. taula: 2003ko ebaluazioa: ikasleek ulermenarekiko duten pertzepzioaren eta emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * ULERMEN MAILA DBH BUKAERAN

ULERMEN MAILA		trinity	oxford
ESKASA	Media	63,0000	109,8889
	N	1	9
	Desv. típ.	.	13,76085
NAHIKOA	Media	66,5526	105,0870
	N	19	46
	Desv. típ.	13,32385	12,76249
ONA	Media	70,5288	113,8350
	N	52	103
	Desv. típ.	14,45663	14,16852
OSO ONA	Media	80,2353	119,6977
	N	17	43
	Desv. típ.	13,64519	14,30207
Total	Media	71,4494	112,9104
	N	89	201
	Desv. típ.	14,58382	14,64213
F eta signifikazio maila		F= 3.170 P= .028	F= 8.603 P=.000

- Ingeleseko mintzamen maila DBH bukaeran (77. taula)

77. taula: 2003ko ebaluazioa: ikasleek mintzamenarekiko duten pertzepzioaren eta emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * MINTZAMEN MAILA DBH BUKAERAN

MINTZAMEN MAILA		trinity	oxford
OSO ESKASA	Media		116,6667
	N		3
	Desv. típ.		11,50362
ESKASA	Media	61,9375	109,1364
	N	8	22
	Desv. típ.	9,18243	16,31037
NAHIKOA	Media	67,7794	109,3803
	N	34	71
	Desv. típ.	13,48691	12,37898
ONA	Media	75,1395	115,7912
	N	43	91
	Desv. típ.	14,68492	15,19248
OSO ONA	Media	82,0000	117,2143
	N	4	14
	Desv. típ.	16,87207	15,86568
Total	Media	71,4494	112,9104
	N	89	201
	Desv. típ.	14,58382	14,64213
F eta signifikazio maila		F= 3.798 P= .013	F= 2.720 P= .031

- Ingeleseko irakurketa maila DBH bukaeran (78. taula)

78. taula: 2003ko ebaluazioa: ikasleek irakurketarekiko duten pertzepzioaren eta emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikaziomaila.

trinity oxford * IRAKURKETA MAILA DBH BUKAERAN

IRAKURKETA MAILA		trinity	oxford
OSO ESKASA	Media	57,0000	92,5000
	N	1	2
	Desv. típ.	.	2,12132
ESKASA	Media	63,0000	112,2500
	N	2	8
	Desv. típ.	2,82843	9,26977
NAHIKOA	Media	61,9783	108,3559
	N	23	59
	Desv. típ.	10,85072	14,15038
ONA	Media	74,2188	114,3714
	N	48	105
	Desv. típ.	14,45017	14,50083
OSO ONA	Media	79,2000	118,8889
	N	15	27
	Desv. típ.	13,68106	14,59803
Total	Media	71,4494	112,9104
	N	89	201
	Desv. típ.	14,58382	14,64213
F eta signifikazio maila		F= 5,146 P= .001	F=4,018 P= .004

- Ingeleseko idazketa maila DBH bukaeran (79. taula)

79. taula: 2003ko ebaluazioa: ikasleek idazketarekiko duten pertzepzioaren eta emaitzen erkaketa. Bariantza-analisiaren F eta signifikazio maila.

trinity oxford * IDAZKETA MAILA DBH BUKAERAN

IDAZKETA MAILA		trinity	oxford
OSO ESKASA	Media	57,0000	97,5000
	N	1	4
	Desv. típ.	.	6,24500
ESKASA	Media	72,7500	111,9333
	N	4	15
	Desv. típ.	18,19112	10,20131
NAHIKOA	Media	68,0000	106,9342
	N	33	76
	Desv. típ.	12,84584	14,08293
ONA	Media	72,8810	116,6860
	N	42	86
	Desv. típ.	15,06766	12,98167
OSO ONA	Media	78,4444	123,2000
	N	9	20
	Desv. típ.	15,81227	16,35655
Total	Media	71,4494	112,9104
	N	89	201
	Desv. típ.	14,58382	14,64213
F eta signifikazio maila		F= 1.355 P= .256	F= 9.596 P= .000

Orokorrean, ikasleen pertzepzioak bat datoz jasotako emaitzekin.

Irakurketaren eta idazketaren kasuan, "eskasa" eta "nahikoa" itemetan fluktuazioa gertatzen da, ikasleen eskakizun mailaren arabera, seguru aski.

Deigarria da mintzamenean, *Trinity* probako laginean, ez dagoela bere burua "oso eskas" mailan jartzen duenik eta, aldiz, *Oxford* testean mailarik onenatarikoa eman duten 3 ikaslek hor kokatzen dutela haien ahozko adierazpenerako gaitasuna. Datu bitxia, berriro ere, *Oxford* testaren emaitzetan.

4.1.2.7.2. Euskararekiko jarrerak

Eleanitz egitasmoaren sorreran, euskarari buruzko ikergaietan, hizkuntzaren jabekuntzaz gain, bigarren atal bat ere badago, hizkuntzarekiko atxikimenduari lotua.

Gai horrekiko datuak proiektuaren hasieran jaso baziren ere, bukaera aldera, gaiarekiko hasierako kezkarik ez zegoenez, ez da proba berezirik sortu aztergai horren informazioa jasotzeko. Hizkuntzekiko jarreraren galdetegi orokorrean, bi galderak bakarrik dute lotura euskararen atxikimendurekin, adierazle gisa hemen jasotzen direnak:

4.1.2.7.2.1. 2001eko ebaluazioa

2001eko ebaluazioaren adierazleak 80. taulan ikus daitezke:

80. taula: 2001eko ebaluazioa: euskararekiko jarrerak. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

/Talde-estatistikak

espekont		KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.	t	p
EUSKARA BALIAGARRIA DA	Talde esperimentalak	178	3,39	,760	-.767	.444
LANA TOPATZEKO	Kontrol-taldea	191	3,45	,677		
EUSKARAZ ONGI EGITEN	Talde esperimentalak	178	3,81	,469	.301	.764
SAIATZEN NAIZ	Kontrol-taldea	190	3,80	,462		

Ikus daitekeenez, 2001ean ez zegoen alderik bi taldeen artean irizpide horietan, eta bi taldeek jarrera oso baikorrak agertzen dituzte euskararekiko.

4.1.2.7.2.2. 2003ko ebaluazioa

2003an ikasleek berriz bete zuten galdetegi bera, eta honako erantzun hauek jaso ziren: (ikus 81. taula)

81. taula: 2003ko ebaluazioa: euskararekiko jarrerak. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Talde-estatistikak

	Taldea	KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.	t	p
EUSKARA BALIAGARRIA DA LANA TOPATZEKO	Talde esperimental	202	3,51	,693	.432	.666
	Kontrol-taldea	151	3,48	,652		
EUSKARAZ ONGI EGITEN SAIATZEN NAIZ	Talde esperimental	202	3,75	,509	1.042	.298
	Kontrol-taldea	151	3,69	,544		

Kasu horretan ere ez dago alde esanguratsurik bi taldeen artean; izatekotan, DBH bukaeran, talde esperimentalak jarrera zertxobait baikorragoak erakusten ditu.

4.1.3. Emaitzen sintesia eta ondorioak

Bildutako datu guztien sintesia egingo da jarraian, eta horrekin batera, hipotesi bakoitzari buruzko oinarritzko ondorioak ere aterako dira. Horretarako, ebaluazioaren deskribapenaren egitura berari jarraituz, hipotesiz hipotesi, hipotesi bakoitzeko datu nagusien laburpena eta ondorioak azaltzen joango da.

4.1.3.1. Ingelesaren ikaskuntza

Hirugarren hizkuntzaren (ingelesaren) sarrera goiztiarraren baliagarritasuna helburu duen ikerketa esperimentalean, ingelesaren jabekuntzari buruzko bi ikerketa-hipotesi formulatu dira. Hipotesiok banan-banan aztertuko dira.

4.1.3.1.1. I. Hipotesia

3Hren sarrera goiztiarrak hizkuntza-jabekuntzan izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesia formulatu zen:

I.Hipotesia: *Eleanitz* egitasmoaren baldintzei jarraituz, hirugarren hizkuntza bat (ingelese) adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzea eragingarria izango da hirugarren hizkuntzarentzat zehaztu diren helburuak lortzeko.

Lehenengo hipotesia egiaztatzeko, bi erreferentzia mota ditugu: batetik, talde experimentalaren eta talde kontrol-taldearen arteko 2001eko eta 2003ko erkaketak, eta, bestetik, 2003ko proba estandarren bidezko mailaketa.

4.1.3.1.1.1. Talde experimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketak.

Hiru erkaketa saio ditugu:

A. 2001eko barne-ebaluzioko proba.

Talde experimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa horretan, *Eleanitz-English* egitasmoan aritutako ikasleen aldeko emaitza gertatzen da, eta aldeak esanguratsuak dira neurtutako aldagai guztietan. Puntuazioetan, batez beste, % 25 gehiago bildu du talde experimentalak.

Azpimarratzekoa da mintzamenaren atalean ikusten den aldea, egitasmoaren curriculum mailako hautuak, helburu mailakoak zein metodologikoak ederki islatzen dituen.

Gramatika atalean talde experimentalaren alde ageri diren emaitzak ere bereziki behatzekoak dira. *Eleanitz-English* egitasmoan erabilitako metodologia komunikatiboaren eraginez, hizkuntzaren forma mailako lanketa sistematikorik ez dute egin talde experimentalako ikasleek; erabileran oinarritutako sistemaren gaineko hausnarketa funtzionala egin izan da. Kontrol-taldekoen ikaskuntza-prozesuan, aldiz, ohiko testuliburuetan oinarritutako ikaskuntzari jarraitu diotenez, gramatika-atalaren lanketa formalak pisu handiagoa izan du. Prestakuntza gramatikal desberdin horren eraginez, testuingururik gabeko test moduko probei erantzuteko momentuan, kontrol-taldeak errekurtsio gehiago izatea espero zitekeen. Aurreikuspen horiek ez dira bete, talde experimentalaren aldeko diferentzia nabarmenak baitaude probaren atal formalean ere.

Ondorioz, metodologia-hautuan egitasmoak egindako apustua betetzen dela esan dezakegu, emaitza horiek erakusten baitute komunikazioan oinarritutako ikaskuntza eraginkorra dela hizkuntzaren sistemaren eraikuntza bideratzeko.

Ikasleen arteko sakabanatze mailari begiratu gero, talde experimentalaren homogeneoagoa gertatzen da kontrol-taldea baino. Hau da, talde experimentalako ikasleen arteko diferentziak txikiagoak dira kontrol-taldekoen artekoak baino. Datu hori ere azpimarratzekoa da, esperientzian zehar irakasleengandik jaso diren usteen eta iritzien kontrakoa baita. Izan ere, egitasmoaren kezka nagusietakoa izan da beti aniztasunari erantzutea. Gure egitasmoak proposatutako metodologian, ikasleari komunikazio-ekintza jakinetan sortutako testu osoak eta, hortaz, hizkuntza multzo errealak eskaintzen zaizkio. Egoera konplexu horietatik abiatu, ikasle bakoitzaren hizkuntza-eraikuntza prozesua bideratu nahi da eta, ondorioz, ikasleei protagonismo

berezia ematen zaie lanaren sekuentziazioan, irakaslea bidean lagun dutelarik, banakako prozesuen jarraipena eginez. Hortaz, ikasle bakoitzaren ezaugarriek eta, bereziki, bakoitzaren gaitasun metalinguistikoek pisu berezia dute prozesu horretan, eta irakasleen pertzepzioa zera izan da: taldeetan aniztasun handia izaten dela, kudeatzeko zailtasunak sortzen dituen.

Ohiko programaketa sistematikoagoetan, aldiz, irakaskuntza-prozesua mailakatua da; ikasle guztiek ikasketa-sekuentzia bera izaten dute, eta irakasleak kontrolen bidez egiten du horren jarraipena. Irakatsitakoari kasu eginez, hauxe da irakasleen pertzepzioa: ikasleek era bateratuagoan egiten dutela haien hizkuntza-bilakaeraren prozesua.

Hemen jasotako datuek erakusten digute, aldiz, irakaskuntza-eredu bateratzaile horretan ere, banako diferentziak gertatzen direla, eta pentsa zitekeenaren kontra, diferentzia horiek handiagoak direla eredu horretan, ikaslearen zentratutako irakaskuntza-eredu eraikitzailean baino.

B. 2003ko 'Oxford Placement Test' proba

Hemen ere, talde esperimentaleko ikaslearen aldekoa da emaitza, probaren atal guztietan, gainera, nahiz eta aldea txikiagoa den. Horrekin batera, sakabanatze maila kontuan hartuz gero, taldearen emaitza homogeenagoa da orokorrean, 2001eko ebaluazioko erkaketetan ikusitakoaren antzera.

C. Klase partikularren eragina

Aldagai berezi hori 2003ko *Oxford* proban aztertu ondoren, klase partikularren eraginak sortutako aldea esanguratsua gertatzen da lagin orokorrean.

Multzoka aztertzerakoan, klase partikularretara joateak eragin handiagoa du talde esperimentalean, kontrol-taldean baino, eta asko hobetzen ditu emaitzak. Dirudenez, klase partikularretan egindako lan formalagoa tresna baliagarria da adin horretako ikasleek ikastolan esposizio komunikatiboaren bidez jasotako hizkuntza antolatze eta hausnarketa metalinguistikoa sendotzeko.

Dena dela, bada azpimarratu beharreko datu bat: talde esperimentalean klase partikularrik hartzen ez duten ikasleek emaitza hobeak dituztela, kontrol-taldean klase partikularretara doazen ikasleek baino.

4.1.3.1.1.2. Proba estandarren mailaketa:

Bi proba estandarren emaitzak ditugu:

A. 2003ko 'Trinity College ESOL exam level 7'

Ahozko proba komunikatibo horretan, laginaren % 68k erabakitako erreferentzia estandarra (ESOL level 7, Europar Erreferentzia Markoaren B2- mailarekin parekatua) gainditu egin zuen, eta egitasmoaren helburuak bete direla frogatu zen horrekin. Gainera, % 20 inguruk eskatutako mailatik oso gora jotzen duela kontuan hartu behar da, eskatutako maila hori baino handiagorik ere gainditzeko gai dela. Horrekin batera, esan beharra dago ikasleen % 32, gerturatu arren, ezarritako maila horretara ez direla iristen eta, beraz, egitasmoak zer hobetu baduela aniztasunari erantzuteko bidean.

Lagin horretan klase partikularrek izan duten eragina aztertzerakoan, honako ondorio hauek atera dira: batez bestekoari begiratuta, lan osagarri hori egiten dutenek emaitza zertxobait hobek dituzte, baina sortutako aldea ez da esanguratsua. Dirudienez, klase partikularrek ez dute eragiten gaitasun komunikatiboan, sistematizazio formalean adina.

Bestalde, ikasleen kalifikazioen azterketa eginez gero, emaitza honako hau da: klase **partikularrik gabeko ikasleen % 65ek gainditzen dute eskatutako maila, eta ikasleen % 15ek lortu dute maila gorena.**

B. 2003ko 'Oxford Placement Test'

Proba linguistiko horretan jasotako emaitzek, talde esperimentalaren aldekoak izanik betiere, erreferentzia estandarrekin erkatzeko momentuan, ez dute eman espero zitekeen maila.

Proba beraren egileek Europar Markoarekiko eskaintzen dituzten baliokidetasunak aztertuta, emaitzak ez datoz bat talde esperimentalak *Trinity College* azterketan erakutsitako komunikazio-gaitasun mailarekin. Hain zuzen ere, hauek dira *Oxford Placement Test*ak proposatzen dituen parekotasunak:

- 135 - 149 = B2 = Upper Intermediate - competent user.
- 120 - 134 = B1 = Lower Intermediate - modest user.

Jasotako emaitzak (batez beste, 112 puntu talde esperimentalean) ez dira hurbildu ere egiten espero zitekeen mailara, eta kontraesan handia dago Trinity Collegeko *ESOL* proban eta *Oxford* proban bildutako datuen artean. Hau da, *Trinity* proban ikasleek erakutsitako komunikazio-gaitasuna (zuzentasun gramatikala irizpideetako bat izanik) eta *Oxford* proban erakutsitako ezagutza gramatikala ez datoz bat. *Trinity ESOL* probak eskatzen duen gramatikaltasun komunikatiboa eta *Oxford* testak eskatzen duen sistemaren jabekuntza formala ez dira gauza bera, dirudienez.

Oxford Placement Test proban jasotako emaitzak nola interpretatu? Horrek esan nahi ote du egitasmoan aritutako ikasleak ez direla gai sistema mailako hausnarketa egiteko? Bestalde, B2- mailako adierazleei erantzuten dien *Trinity ESOL* edo antzeko komunikazio-proba bat (zuzentasun gramatikala ere neurtzen duena¹⁸) arrakastaz pasatzerik ba al dago, sistema mailako ezagutza-maila jakin bat izan gabe?

Ez dugu auzi hori esplikatzen arrazoi garbirik aurkitzen, baina, dena dela, *Oxford Placement Test*a proba mota berezia dela dirudi, eta zalantza sortzen zaigu zer hizkuntza-trebezia edo ezagutza neurtzen dituen benetan. Batetik, probaren beraren berezko helburua helduen hizkuntza mailaketarako proba azkar bat izatea da, eta, horretarako, ohiko programazio gramatikaletan oinarritutako adierazle berezi batzuk baliatzen dira¹⁹. Bestetik, *Oxford* testaren barne-atalen korrelazioak dibergenteak gertatzen dira (*Trinity* proban ez bezala), eta probaren beraren berezitasuna erakusten dute.

Helduentzat egindako gramatika-proba berezi hori 16 urteko ikasleen gaitasun gramatikala neurtzeko egokiena ote den zalantzan jartzea zilegi dirudi. Hizkuntza mailaren neurketa mota berezi horrek abstrakzio metalinguistiko handia eta maila kognitiboko operazio konplexuak egitea eskatzen dituela dirudi, Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaeran dauden ikasleentzat gehiegizkoak izan daitezkeenak, adina dela-eta batetik, eta, bestetik, jarraitutako metodologia komunikatiboaren eraginez (halako lan formaletan trebatu gabe daudela, alegia). Test horren ezaugarri bereziak aztertuta, egindako hautuaren egokitasuna zalantzan gelditzen da.

4.1.3.1.1.3. I.hipotesiaren ondorioak:

I. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Ingelesaren ikaskuntzari buruzko hipotesia frogatuta gelditzen da ebaluazio-adierazle horiek guztiak bilduta: *Eleanitz* egitasmoaren baldintzetan, bederen, hirugarren hizkuntza bat (ingeleza) adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzea eragingarria da hirugarren hizkuntza horrentzat zehaztu diren helburuak lortzeko.

Hezkuntza-sistemaren ohiko egoeraren aurrean, egitasmoak ekarri duen hizkuntza mailako hobekuntza frogatuta dago. Agerikoa da egitasmo honek eragin baikorra izan duela atzerriko hizkuntzaren garapenean, eta Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaeran hizkuntza maila duina lortzeko bide egokia dela; bereziki, komunikazio-gaitasunari dagokionez. Hobekuntza horretan adin goiztiarrean hasteak zenbaterainoko eragina duen ezingo genuke esan, denbora-gehitzearen faktorea tartean baitago (4 urterekin hasteaz gain, DBH etapako bi urtetan 4 ordu egin dituzte talde esperimentaleko ikastola gehientsuenek). Dena dela, gure ustez, metodologia eta baliabide didaktiko mailan egindako berrikuntzek ere pisu handia dute, bai eta irakasleen prestakuntzan

¹⁸ Ikus testaren deskripzioa, 4.1.1.5 atalean

¹⁹ Allen, D. (op.cit)

egindako ahaleginak eta arlo horretan egitasmoak sortutako ereduak ere, zeina arestian deskribatu baitugu.

Horretaz gain, ez dago ahazterik egitasmoan parte hartzearen aldagaiak izan dezakeen papera. Horrelako egitasmo batek familiengan, irakasleengan edo ikastolen kudeaketa-organoetan sortzen duen inplikazio maila bereziak ere eragin dezake ikasleen emaitzetan.

4.1.3.1.2. 2. Hipotesia

Elebiduntasun motak 3Hren jabeakuntzan izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesia formulatu zen:

2. hipotesia: Elebiduntasun motari erreparatuz gero, jatorri gaztelaniaduneko ikasleek emaitza hobeak izango dituzte hirugarren hizkuntzan.

Hipotesi hori egiaztatzeko, erreferentzia bat dugu: 2001eko barne-ebaluazioan talde experimentalaren eta kontrol-taldearen artean egindako erkaketa.

Orokorrean, talde elebiduna da emaitza hobeak dituen. Atal bakar batean ageri dira gaztelaniadunak zertxobait gainerik: mintzamenaren atalean, hain zuzen ere, ekoizpen aberatsagoak egin baitituzte, analisi linguistikoek agerian utzi duten bezala.

2. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Hipotesia ez da egiaztatu emaitza orokorrean: familian bi hizkuntzak baliatzen dituzten ikasleek emaitza hobeak lortu dituzte hirugarren hizkuntzan.

4.1.3.2. Gizarte Zientziak arloaren ikaskuntza (3. hipotesia)

Ingelesez garatutako arloaren ikaskuntzari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

3. Hipotesia: Hirugarren hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez die kalterik egingo emaitza akademikoei ez eta euskararen garapenari ere.

Hipotesi hori egiaztatzeko, erreferentzia bat dugu: 2002ko Gizarte Zientziak arloaren ebaluazioan, talde experimentalaren eta kontrol- taldearen artean egindako erkaketa.

Talde esperimentalak ingelesez eta kontrol-taldeak euskaraz ikasitako Gizarte Zientziak arloaren azterketan, alde esanguratsua gertatu da talde esperimentalaren alde, probaren atal guztietan, gainera. Emaitez diotenez, beraz, emaitza akademikoetan ez dago galerarik, abantaila esanguratsua baizik.

Horrenbestez, ebaluazioaren azterketarako aurreikusitako puntu zehatzak ez dira egiaztatu. Oinarrizko kontzeptuen inguruko probaren atalean ez da parekotasunik gertatu, talde esperimentalaren aldeko emaitza baizik. Era berean, adierazpeneko atalean ere ez da kontrol-taldea gailendu, espero bezala; aitzitik, talde esperimentalaren abantaila are handiagoa izan da.

Horrekin batera, euskaraz egindako azterketa horretan aldeko emaitzak, bereziki, ekoizpen zabalagoa eskatzen zuten atalean izan direnez, argi ikusten da talde esperimentaleko ikasleek ez dutela izan oztopo berezirik ingelesez garatutako ezagutzak euskaraz adierazteko.

Aurreikusi gabeko emaitzak dira horiek, deigarriak, zalantzarik gabe. Talde-esperimentaleko ikasleek emaitza hobek lortu dituzte proba guztietan, batez ere *Goi-mailako* ataleko probatan. Azken horien zailtasuna kontuan izanda, kontrol-taldekoek hobeto egingo zituztela pentsatzen zen, beren lehen eskola-hizkuntzan (euskaraz) landu zituztelako. Izan ere, *Oinarrizko* probak, oinarrizko ezagutzak ebaluatzeke eta ikasle guztiek gainditzeko asmoz prestatu ziren, eta *Goi-mailako* probek, aldiz, ezagutza maila konplexuagoan oinarrituz, ikasleak diskriminatzeke helburua zuten. Esan bezala, proba egin aurretik, *Oinarrizko* probetan talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko alderik ez zela egongo aurreikusten zen, eta, *Goi-mailako* probetan, berriz, euskaraz (L1/L2) ikasten duen kontrol-taldearen aldeko emaitzak izango zirela. Ordea, azpimarratzekoa da talde esperimentalak, hain zuzen, *Goi-mailako* probetan ateratzea alderik handiena.

Talde esperimentalak euskaraz ikasi duen taldek baino emaitza hobek jaso izanak hausnarketa merezi du. Hauek izan daitezke datu horren interpretazio posibleak:

- a) Kontrol-taldeko ikastola batzuen programazio-hutsuneak. Curriculum-zehaztapen jakin bati erantzun behar badiote ere, eta nahiz eta ikasmaterial bera erabili, agerian gelditu zen Gizarte Zientzia arloko irakasle bakoitzak bere programazio-antolaketa zuela, eta, hainbatetan, DBH 3. mailako ikasturtean irakatsi beharreko edukien lanketan hutsune nabarmenak gertatu zirela.
- b) Talde esperimentaleko ikastoletan, berriz, DBH 3. ikasturteko oinarrizko helburu eta edukiak proiektu mailan ezarri ziren, bigarren mailako beste hainbat eduki alboratuz. Hautaketa horren jarraipena egin zen irakasleen prestakuntzaren bidez, ikasle guztiak gutxienezko maila batera iristeko bidea ziurtatu nahian.
- c) Arloaren metodologia eta proba mota: ikasturte osoan landutakoaren sintesi modukoa izanik proba hor, ez ditu neurtzen ikasleek "gogoratzen" dituzten datuak, baizik eta eraiki duten "ezagutza historikoa". Metodologia

transmisiboago batean lanean aritutako ikasleek baliabide gutxiago izan ditzakete halako proba batean.

Interpretazio horien bidetik, euskarazko irakaskuntzan erabilitako metodologia eta eduki-hautuak berrikustea beharrezkoa ikusi zen, eta hala gertatu da *Ostadar* egitasmoaren hurrengo berrikuntza-prozesuan (ikus orokortze fasearen azalpenean, 4.2.2. puntua).

3. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Ebaluazio-adierazle honek agerian uzten duenez, 3. hipotesia egiaztatuta gelditzen da: *Eleanitz-English* egitasmoaren lan-baldintzetan, bederen, arlo bat atzerriko hizkuntzaren bidez (ingelesez) ikasteak ez du izan eragin kaltegarriarik, ez maila akademikoan, ez euskara mailan ere, aurkakoa baizik: izatekotan, abantailak izan ditu, jasotako emaitzei kasu egiten badiegu.

4.1.3.3. Euskararen ikaskuntza (4. hipotesia)

Euskararen ikaskuntzari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

4. hipotesia: Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez dio kalterik egingo euskararen garapenari, dena delakoa izanda ere hizkuntza-jatorria edo elebiduntasun mota.

Hipotesi hori egiaztatzeko, bi erreferentzia ditugu: 1994ko eta 2001eko barne-ebaluazioetan, talde experimentalaren eta talde-kontrolaren artean egindako erkaketak. 2001eko ebaluazioaren kasuan, erkaketa bi mailatan egin zen: maila orokorrean eta hizkuntza-jatorriaren arabera.

1. 1994ko euskara proba: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Esperientziaren hirugarren urtean, ikasleek 7 urte zituztelarik egindako proban, bi taldeek antzeko euskara maila erakutsi zuten trebezia guztietan, ahoskeran izan ezik, non talde experimentalaren aldeko emaitza jaso zen.

2. 2001eko euskara proba: talde experimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Esperientzia hasi eta hamar urtera, ikasleek 14 urte zituztelarik egindako proban, egoera bera ikus daiteke: orokorrean, bi taldeen arteko alderik ez dago euskara mailan.

Ikasleen familia-hizkuntzari dagokionez, egindako azterketan hizkuntza-jatorri euskalduna, gaztelaniaduna eta elebiduna duten ikasleak erkatuz gero, euskarazko irakurmenean parekotasuna dago hiru taldeen artean. Idazmenari dagokionez, talde euskalduneari eta elebiduneari antzeko emaitzak lortzen dira; gaztelaniaduneari ordea, talde-esperimentalaren aldeko abantaila esanguratsua ikus daiteke emaitzetan.

4. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

4. hipotesia frogatuta gelditu da: orokorrean, atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarrak ez du kalterik sortzen euskararen garapenean.

Murgiltze-prozesuan euskara lantzen ari den jatorri erdalduneko ikasle multzoari dagokionez, esperientzia ez da kaltegarria izan, kontrakoa baizik; izatekotan, jasotako emaitzei kasu egiten badiegu, abantailak izan ditu eleaniztasun gehigarriaren bidetik.

4.1.3.4. Gaztelaniaren ikaskuntza (5. hipotesia)

Gaztelaniaren ikaskuntza dela eta, honako hipotesi hau formulatu zen:

5. hipotesia: Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez dio kalterik egingo gaztelaniaren garapenari.

Hipotesi hori egiaztatzeko, bi erreferentzia dugu: 1994ko eta 2001eko barne-ebaluazioetan talde esperimentalaren eta talde-kontrolaren artean egindako erkaketak. 2001eko ebaluazioaren kasuan, erkaketa bi mailatan egin zen: maila orokorrean eta hizkuntza-jatorriaren arabera.

1. 1994ko gaztelania-proba: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Esperientziaren hirugarren urtean, ikasleek 7 urte zituztelarik egindako proban, bi taldeek antzeko gaztelania maila erakutsi zuten trebezia guztietan.

2. 2001eko gaztelania-proba: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen erkaketa.

Esperientzia hasi eta hamar urtera, ikasleek 14 urte zituztelarik egindako proban, aurreko ebaluazioan ez bezala, talde esperimentalaren aldeko alde

esanguratsua dago ulermeneko 2. proban eta, bereziki, ekoizpeneko proban.

Talde experimentalaren aldeko emaitza ikasleen familia-hizkuntzaren arabera aztertuz gero, eta kasu honetan jatorri euskalduneko ikasleei erreparatuz, talde hori da, hain zuzen ere, abantaila gehien erakusten duena, kontrol-taldean ezaugarri berak dituen multzoarekin erkatu dugunean.

5. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Hipotesia frogatuta gelditu da: atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarrak ez bakarrik ez du kalterik sortzen gaztelaniaren garapenean, baizik eta abantailak ditu, jasotako emaitzei kasu egiten badiegu.

Gaztelaniaren garapenean kasuan, esperientziak ikasle guztiengan era baikorrean eragin du eta, bereziki, talde euskalduneko ikasleengan. Hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarrak bigarren hizkuntzaren alde egin duela esan daiteke, eleaniztasun gehigarriaren zentzuan.

Hortaz, hirugarren hizkuntzaren sarrerak eragin berezia izan du eskolako bigarren hizkuntza den gaztelanian; euskaran baino eragin handiagoa, dudarik gabe.

4.1.3.5. Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioa (6. hipotesia)

Hiru hizkuntzen gaitasun mailen arteko erlazioari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

6. hipotesia: Hiru hizkuntzetan garatutako gaitasun mailek erlazioa izango dute.

Hipotesi hori egiaztatzeko, erreferentzia bakarra dugu: 2001eko barne-ebaluazioetan talde experimentalaren eta kontrol-taldearen artean hiru hizkuntza-probarekin egindako erkaketa.

Espero bezala, hiru hizkuntzen arteko korrelazioak esanguratsuak dira, maila handian, gainera. Orokorrean, maila parekoagoa duten euskararen eta gaztelaniaren arteko harremana indartsuagoa da, bi hizkuntza nagusiek hirugarren hizkuntzarekin dutena baino.

6. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Hipotesia egiaztatu egin da: hiru hizkuntzetan garatutako gaitasun mailek erlazio handia dute. Orokorrean, maila parekoagoa duten euskararen eta gaztelaniaren arteko harremana indartsuagoa da, bi hizkuntza nagusiek hirugarren hizkuntzarekin dutena baino.

4.1.3.6. Adimenaren garapena

Adimenaren garapena dela eta, bi norabidetako hipotesiak formulatu ziren. Hipotesiok banan-banan aztertuko dira.

4.1.3.6.1. 7. hipotesia

Hizkuntzaren sarrera goiztiarrak adimenean izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

7. hipotesia: Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean (4-5 urterekin) sartzeak ez die kalterik egingo adimenaren gaitasunei.

Hipotesi hori egiaztatzeko, hiru erreferentzia dugu: 1994ko, 2001eko eta 2003ko ebaluazioetan talde esperimentalaren eta kontrol- taldearen artean egindako erkaketak.

Lehenengo bi ebaluazioetan, adimenari dagokionez, ez dago alderik bi taldeen artean. Esperientziaren azken urtean, ordea, talde esperimentalak emaitza hobekak ditu, era esanguratsuan, gainera.

7. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Hiru ebaluazio-uneetako datuak kontuan harturik, hipotesia frogatuta gelditzen da: hirugarren hizkuntzaren ezarpen goiztiarrak ez du inongo kalterik sortzen adimenaren garapenean; izatekotan abantailak litzuke, jasotako azken emaitzaren arabera.

Azken emaitzan gertatu den aldea deigarria da, baina, adierazi bezala, laginaren ezaugarrietan aldaketa nabarmena gertatu da denboran zehar, eta horrek eragotzi egiten du ondorio longitudinalak ateratzea. Dena dela, azken datu horren balioa ezin ukatu, kontuan hartu behar baita ebaluazio-une horren lagina zabalagoa dela; hau da, aurreko lagineko ikasle gehienek (hainbat galdu dira urteen poderioz) eta haien mailako kide guztien adimen mailaren neurketa egin da.

4.1.3.6.2. 8. Hipotesia

Adimenak hizkuntzen garapenean izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

8. hipotesia: Ikasleen adimen mailak hiru hizkuntzen jabekuntzan eragingo du, eta hirugarren hizkuntzaren kasuan, eragina handiagoa izango da.

Hipotesi hori egiaztatzeko, erreferentzia bakarra dugu: 2001eko barne-ebaluazioetan talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean hiru hizkuntza-probarekin egindako erkaketa.

Adimenak hizkuntza guztietako proba guztiekin du erlazio handia; euskararen kasuan txikiagoa da erlazioa, eta ingelesean handiena, orokorrean. Halere, ez da berdina gertatzen ingeleseko mintzamenarekin, non adimenaren eragina txikiagoa den.

8. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Aurreratutako hipotesia frogatuta gelditzen da: adimenak hizkuntza guztietan du eragina, baina, bereziki, ingeleseko emaitza orokorrean eragiten du, era esanguratsuan.

4.1.3.7. Hizkuntzekiko jarrerak.

Hizkuntzekiko jarreraren bilakaerari eta eraginari buruz, bi hipotesi formulatu ziren. Hipotesion ondorioak banan-banan eskainiko dira.

4.1.3.7.1. 9. Hipotesia

3Hren sarrera goiztiarrak haren ikaskuntzarekiko jarreretan izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesi hau formulatu zen:

9. hipotesia: Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean sartzeak hirugarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarreretan era baikorrean eragingo du, eta horrek hobekuntza ekarriko du ikaskuntza-prozesuan.

Hipotesia egiaztatzeko, bi erreferentzia ditugu: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean 2001ean eta 2003an egindako erkaketak. Horrekin batera, talde esperimentalaren kasuan, jarrerak eta ingeleseko proben emaitzak erkatu dira, haien arteko erlazioa ikusteko.

Jasotako emaitzen arabera, jarrerei dagokienez egindako bi erkaketetan, ez dago desberdintasun handirik talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean.

Ikaskuntza-prozesuaren bukaeran garatutako hizkuntza-jabekuntzaren pertzepzioen kasuan, egoera aldatu egiten da. Kasu horretan, talde esperimentaleko ikasleek beren ingeles mailari buruzko iritzi hobekak dituztela ikus daiteke, joera orokorra talde esperimentalaren aldekoa baita, bereziki ahozko eta idatzizko ulermenaren kasuan. Pertzepzio horiek ikasleek izandako hizkuntza-emaitzekin erkatuz gero, orokorrean zuzenak direla esan dezakegu.

Nahiz eta gure hipotesiaren premisa nagusia ezeztatuta gelditu, ikasleen jarrerak ikaskuntza-prozesuan eragiten ote duten aztertu nahi izan dugu. Hiru gai multzori begiratu diegu: batetik, ingelesaren balioari dagokionez, ingelesa baliagarritzat jotzen dutenen hizkuntza-emaitzak hobekak dira. Bigarrenik, ikastolako irakaskuntzaren kalitateari dagokionez, emaitza hobekak dituztenak, ikuspegi ezkorrena dutenak dira; badirudi haien eskakizuna handiagoa dela eta ikastolan jasotako ingeles maila ez dutela nahikotzat hartzen. Hirugarrenik, norberaren jarrera pertsonalari dagokionez, jarrerak eta emaitzak bat datoz: hizkuntzarekiko konfiantzak eta saiatzeko gogoak lotura zuzena dute erakutsitako hizkuntza-gaitasunarekin.

9. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Hipotesia ez da egiaztatu. Hizkuntzaren sarrera goiztiarrak edo egitasmo berezi baten parte hartu izanak ez du eduki eragin berezirik ikasleek ingelesarekiko eta horren irakaskuntzarekiko dauzkaten jarreretan.

4.1.3.7.2. 10. hipotesia

3Hren sarrera goiztiarrak euskararekiko jarreretan izan dezakeen eraginari buruz, honako hipotesia formulatu zen:

10. hipotesia: Hirugarren hizkuntza bat adin goiztiarrean sartzeak ez dio kalterik egingo euskarari, ez jarreran, ez identifikazio mailan.

Hipotesia egiaztatzeko, bi erreferentzia ditugu: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean 2001ean eta 2003an egindako erkaketak.

Euskararen atxikimenduari buruzko galdera ez zen behar bezala jaso jarreraren galdetegietan. Bi item bakarrik aztertu dira, eta bi ebaluazio-uneetan ez da ikusi alderik talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean.

10. hipotesiaren ondorioak hauek dira:

Adierazle txikiak besterik ez dira, eta ez dira nahikoak egitasmoaren hasieran formulatutako hipotesiari ziurtasunez erantzuteko. Halere, jasotako datu bakan horiei begira, behintzat, esan dezakegu egitasmoak ez duela eragin kaltegarriarik izan euskararekiko jarreretan.

Sintesi honetan bildu dira egitasmoaren fase esperimentalaren ebaluazio longitudinalak eskainitako emaitzak. Hurrengo atalean, orokortze faseko emaitzei begiratuko zaie, egitasmoaren bilakaeraren egokitasuna baieztatzeko asmoz.

4.2. OROKORTZE-FASEA (2004-2010)

Aurreko atalean ikusi bezala, *Eleanitz-English* proiektuaren fase esperimentaleko urtez urteko ebaluazioak erakutsi du proiektuaren helburuak eta aurreikusitako emaitzak maila egokian lortu direla, eta eleanitzasunerako diseinatu den eredu, ikastolen testuinguruan, bederen, baliagarria gertatzen dela.

Ebaluazio esperimentalak erakutsitakoaren balio handia onartuta ere, ezin ukatu proiektuaren faktoreek eragin handia izan dezakeela emaitzetan. Ebaluazio horrek lehen bi promozioetako ikastolak bakarrik hartu ditu lagin gisa; hain zuzen ere, hasierako prozesuan esku-hartze handia izan duten ikastolak, haiek izan baitira proiektuaren jarraipen-taldea osatu dutenak eta, hortaz, proiektuaren diseinuko erabakietan parte hartu dutenak. Horrekin batera, ezarpenaren baldintzak eta, bereziki, irakasleen prestakuntza kontu handiz zaindu dituzten ikastolak izan dira, eta, ondorioz, hezkuntza -komunitate osoaren inplikazioa agerikoa izan dutenak: zuzendaritza, kudeaketa-batzordea, klastroa, talde horietako gurasoak, irakasleak...

Fase esperimental bukatzerakoan, proiektuaren orokortze fasea ireki zen, ikastola guztiek eleanitzasun goiztiarraren bidea hartu eta haien eguneroko jardun *normalean* integratu ondoren. Fase honetan ere, emaitzen jarraipena egiten jarraitu da, egitasmoak lortutako kalitatea bermatzearren. Hurrengo orrietan, egitasmo orokortuaren egoera zein den ikusteko, bi adierazle azalduko dira: ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren emaitzak eta Gizarte Zientziak arloaren proiektu mailako bigarren ebaluazio-saioa (2010ean).

4.2.1. Ingelesaren emaitzen jarraipena: ikasleen ebaluazio-zerbitzua. (2004-2009)

Esan bezala, proiektuaren orokortze fasera iristerakoan, prozesuaren jarraipena egitea beharrezkoa ikusi zen egitasmoaren kalitatea bermatu ahal izateko, bai kasuan kasuko egoeretan, bai ikastola taldean, oro har. Jarraipen horrek, beraz, bi aurpegi zituen: batetik, ikastola bakoitza, bakoitzari bere barne-proiektuaren kalitatea bermatzeko laguntza eman nahian. Bestetik, proiektu orokorra, fase esperimentalaren kalitateari eutsi eta etengabeko hobekuntzarako adierazleak topatu nahian.

Horrenbestez, behin fase esperimentalaren ebaluazioa bukatuta, Ikastolen Elkarrekin erabaki zuen *Eleanitz-English* proiektuan parte hartzen duten ikastolei ikasleen ebaluazio-zerbitzua eskainiko ziela. Zerbitzu horretan, LMHko 2. eta 6. mailako ikasleen ebaluazioa eta DBHko 4. mailako ikasleen ebaluazioa eskaintzen da, eta ikastolek haien borondatez erabakitzen dute zerbitzuaz baliatzea, horren kostua beregain hartuz. Hemendik aurrera, ebaluazio-zerbitzu horren deskripzioa, 6 urteko emaitzen sintesia eta horren ondorioak eskainiko dira.

4.2.1.1. Ebaluazio-zerbitzuaren deskripzioa

Zerbitzuaren ezaugarri orokorrak, antolaketa modua eta emaitzen inguruan ikastolei eskainitako informazio mota azalduko dira ondoren.

4.2.1.1.1. Zerbitzuaren ezaugarri orokorrak

Ikasleen ebaluazio-zerbitzuarekin, ikastola bakoitzaren proiektuaren garapena *Eleanitz* proiektu orokorraren baitan balioesteko irizpideak eman nahi dira; hau da, ikastolaren emaitzak *Eleanitz* proiektuak definitutako oinarritzko mailarekin alderatzeko tresna eskaini nahi da, bai eta proiektuko beste ikastolekin ere. Tresna horren helburua zera da: ikastola bakoitzeko programan gerta daitezkeen arazoak edo hutsuneak antzematea eta, ondorioz, elkarrekin konponbideak landu ahal izatea. Hartara, ebaluazio hori ez da ikusten urtero-urtero egin beharreko prozesu gisa; epe zabalagoetan baliatzeko hausnarketa-tresna gisa proposatzen zaie ikastolei.

Hausnarketa-tresna den neurrian, zerbitzuaren zereginak ez dira mugatzen emaitzen txosten kuantitatiboa eskaintzera; jasotako emaitzen iruzkina egiten dute egitasmoaren arduradunek, eta emaitza horiek elkarrekin aztertzeko eta hobekuntza-bideak aurkitzen saiatzeko eskaintza egiten zaie ikastolei. Iruzkina egiteko, ikasleen emaitzez gain, ikastolaren kudeaketari eta antolaketari buruzko datuak erabiltzen dira, eta horiekin batera, bereziki, prestakuntza-teknikariek irakasle taldearen inguruan urteetan landutako balorazioak baliatzen dira. Urteak joan ahala, aurreko ebaluazio-saioen emaitzak ere baliatzen dira iruzkin horretarako. Iruzkina jaso ondoren, eta arduradunek egindako proposamenari jarraituz, ikastolak eskatutako hausnarketa-bilera antolatzen da.

Arestian esan bezala, ikastola bakoitzaren prozesuari laguntzeaz gain, ebaluazio-zerbitzuak egitasmoa bera ere informatu eta elikatzen du, urtez urte datu fidagarriak jasotzen baitira programaren asmoak aztertzeko, baita eta ikastolaren eta ikasleen errealitatearen arteko aldeak ere. Datu horiek baliatzen dira beharrezkoak izan daitezkeen hobekuntzak eta aldaketak egiteko. Horrekin batera, ebaluazio-zerbitzua ikasleen ekoizpenen datu-banku interesgarria biltzen ari da, testuinguru formalean adin bakoitzeko haur eta gazteen hizkuntza-bilakaeraren adierazle gisa, noizbait ikerketa psiko-linguistikoetarako baliagarria izan daitekeena.

4.2.1.1.2. Zerbitzuaren antolaketa

Zerbitzua abian jartzeko, egitasmoak definitutako curriculumari erantzunez²⁰, ebaluatu nahi ziren ingeleseko hizkuntza-gaitasunen arabera berezko probak diseinatu zituzten egitasmoaren teknikariek, eta saio pilotu bat egin zen diseinua balioztatzeko, sortutako proben balioaz eta fidagarritasunaz ziurtasun osoa behar baitzen. Ezinezkoaenez proiektuan parte hartzen duten ikastola guztietan egitea saio pilotua, ikastola guztien ezaugarriak jasotzen dituzten lagin batekin egin zen. Guztira sei ikastola hautatu ziren maila bakoitzeko. Saio horren ondorioz, beharrezko aldaketak eta hobekuntzak egin ziren probetan, eta finkatu egin ziren.

Proben ezaugarriak kontuan harturik eta, bereziki, adin txikiko ikasleen kasuan, garrantzi berezia izan zuen proba-egileen hautaketak eta balorazioen estandarizazioak. Talde finkoa aukeratu zen probak egiteko, eta urtero, probak egin baino lehen, prestakuntza-saio bat egiten dute proba-prestatzaileekin, probak egiteko moduak estandarizatzeko helburuarekin. Teknikarien eta proba-egileen arteko joan-etorri horiei esker, urtez urte fintzen joan dira ebaluazio-irizpideak, ekoizpeneko eskala kualitatiboei dagokienez, batez ere.

Probak ikasturtean zehar egiten dira, maiatz bukaeran, ahal dela, ikastolako azken ebaluazio-uneak saihesteko. Ikastola bakoitzak ebaluazio-arduradun bat izendatzen du, ebaluazioaren antolaketa praktikoaz arduratzen dena eta proba-egileak ikastolan hartuko dituena. Idatzizko proba ikasleen ohiko gelan egiten da, talde osoarekin, eta banakako ahozko proba egiteko gelatxo lasai bat aukeratzen da (edo bat baino gehiago), ikasle bakoitzaren ahozko ekoizpena era egokian jasotzeko modua eskaintzen duena. Ahozko proben kasuan, momentuko transkripzioarekin batera, audio-grabaketak egiten dira, proben zuzentzaileek gerora erabiltzen dituztenak transkripzioak osatu eta zuzentzeko.

Proben emaitzak hurrengo ikasturtearen bukaerarako ematen zaizkie ikastolei, eta hurrengo ikasturtean zehar, emaitzak direla-eta ikastolek eskaerarik egingo balute, antolatzaileak ikastolarekin biltzen dira emaitza horiek elkarrekin aztertzeko eta hobekuntza-bideak aurkitzen saiatzeko.

4.2.1.1.3. Ikastolei eskainitako txostena²¹

Ikastola bakoitzak jasotzen duen txostenean, bost eratako datuak agertzen dira:

- Dagokion mailako (LMH2, LMH6, DBH4) ikasleen emaitza orokorren batez bestekoa eta ikasmaila horretarako egitasmoak ezarritako oinarritzko maila. Helburua: ikastola bakoitzaren emaitzak egitasmoaren curriculumak eskatzen duen mailarekin erkatzea.

²⁰ Ikus 20. eranskina: Ikastolen Euskal Curriculumaren Hizkuntza Arloan, Ingelesaren 2. zehaztapen mailako deskripzioa.

²¹ Ikus 21. eranskina: Ikasleen Ebaluazio-Zerbitzuaren txosten-eredua.

- Dagokion mailako(LMH2, LMH6, DBH4) ikasleen emaitza orokorrak eta ikasmila horretako urteko lagin osoaren ikasleen emaitzen batez bestekoa. Helburua: ikastola bakoitzaren emaitzak beste ikastolen lagin osoaren emaitzekin erkatzea.
- Ikastolako gela bakoitzaren emaitzak eta ikastolan ikasmila horretan ari diren ikasle guztien emaitzen batez bestekoa. Helburua: gela bakoitzaren emaitzak ikastolako lagin osoko emaitzekin erkatzea.
- Ikasle bakoitzaren emaitzak eta bere gelako ikasle guztien batez bestekoa. Helburua: ikasle bakoitzaren emaitzak bere gelako ikaskideen emaitzekin erkatzea.
- Ikasle bakoitzaren emaitzak eta proba egin duten ikastola guztietako ikasle guztien emaitzen batez bestekoa. Helburua: ikasle bakoitzaren emaitzak beste ikastoletako ikaskideen emaitzekin erkatzea.

Txostena bukatzeko, jasotako emaitzen iruzkina egiten dute egitasmoaren arduradunek: emaitzen balorazio kritikoa egiten dute, eta etorkizunerako aholkuak ematen dituzte. Balorazio kritiko hori egiteko, emaitzen datuak eta ebaluazio-saioetan bildutako informazio osagarria baliatzen dira. Horrekin batera, arduradunen esku dauden beste hainbat datu ere erabiltzen dira; hala nola: aurreko urteetako emaitzak, ikastolak edo irakasleek ordura arte egitasmoan egin duten bidea (historiala), eta abar.

Iruzkinean, emaitza orokorraren berri emateaz gain, ikastolak ordura arte izan dituen emaitzekin alderatu ere egiten dira, eta emaitzen azterketa zehatzagoa egiten da, hiru atali erreparatuz, bereziki:

- Trebezien arteko oreka: probaren atal guztien azterketa egiten da trebezia bakoitzaren egokitasun maila ikusteko. Gainera, orokorrean trebezia guztien garapen orekatua gertatzen ari ote den azpimarratzen da.
- Emaitzen homogeneotasuna: ikastolako gela guztien arteko oreka eta gela bakoitzeko ikasleen arteko aniztasuna aztertzen dira. Bereziki identifikatzen dira porrotaren arriskuan dauden ikasleak.
- Probaren emaitzak eta ikastolako errendimenduaren datuak erkatzen dira. Proban jasotako datuak eta irakasleek eskainitakoak bat ote datozen aztertzen da. Horrekin, probaren emaitzen egokitasuna ziurtatzeaz gain, ikastola bakoitzean finkatutako ebaluazio-parametroak eta proiektuak ezarritakoak bat datozela ere egiaztatu nahi da.

Bukatzeko, iruzkinaren ondorioz beharra sumatuz gero, emaitzen inguruko hausnarketa-saioa egiteko gonbita egiten zaio ikastolari, eta hurrengo ikasturtean zehar, egitasmoaren hobekuntzari begira, elkarlanerako bideak irekitzen dira hala eskatzen duten ikastolekin.

4.2.1.2. Ebaluazio-proben ezaugarriak

Barne-ebaluazio horren nondik norakoak azaltzeko, adibide gisa, ikasmaila batean finkatutako azken helburuak eta horiek balioesteko diseinatu diren proben deskripzio laburra azaltzen da 82. taulan²²:

82. taula: ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren proben deskripzio laburra.

2. MAILA	
TREBEZIA: HELBURUAK	PROBAK
Entzumena	
Ikasleak gai izango dira landutako ipuinei eta gelako egoerei dagozkien lexikoa eta egitura oinarritzkoak ulertzeko. Ahozko narrazio, elkarrizketa, informazio eta instrukzio sinpleak jarraitzeko gai izango dira, betiere testuinguruak lagunduta.	Bi ataleko proba: -20 hitz eta esaldi entzun, eta bakoitzean, 4 irudiren artean egokia aukeratu. -Aztertzailaren keinuz lagundutako ipuin-kontaketa entzun eta 6 irudi ordenatu. (Puntuazioaren bidez balioetsia)
Mintzamena	
Ikasleak gai izango dira landutako ipuinen eta gelako egoeren inguruko hiztegi eta oinarritzko egiturak ekoizteko. Elkarrizketan, interlokutoreari hitz bakanen bidez erantzuteko gai izango dira, eta ipuin ulergarria kontatzeko gai izango dira, formula eta osatu gabeko esaldi motzen bidez eta gorputz-adierazpenaren laguntzaz.	Hiru ataleko proba: -Elkarrizketa arrunta. -Ipuinaren irudiei begira, hiztegia izendatu. -Irudien segidari jarraituz, ipuin berri bat kontatu. (Eskala baten bidez balioetsia)

²² Ikus 22. eranskina: Ikasleen Ebaluazio Zerbitzuaren proben deskripzioa

Irakurmena	
Ikasleak gai izango dira ahoz ezagunak dituzten hiztegi, ipuin eta abestien bertsio idatziak irakurtzeko bai eta haiekin loturiko eta ondo kontestualizatutako testu oso sinpleak ere.	Bi ataleko proba: -Hiztegiko 11 hitz eta dagozkien irudiak lotu. -Ipuin ezagun baten irudiak eta dagozkien 5 elkarrizketa bokadiloak lotu (Puntuazioaren bidez baloratua)
Idazmena	
Ikasleak gai izango dira ipuinen hiztegia errepikatzeko, bai eta ipuinen elkarrizketak era ulergarrian erreproduzitzeko ere, formula eta osatu gabeko esaldi motzen bidez eta idazkera fonetiko nagusi delarik.	Atal bakarreko proba: Ipuin ezagun batean, orrialde baten elkarrizketa- bunbuiloak osatu. (Eskala baten bidez balioetsia)
INGELESAREN EZAGUTZA OROKORRA	
Aipatutako lau trebeziak neurtzen dituzten probetan lortutako puntuazio guztiak erabiliz, ikasleek ingelesean izan duten hobekuntza orokorra islatzen duen puntuazio orokor bat sortu da. Puntuazio bateratu hori "INGELESA" atalean ageri da. Trebezia bakoitzari ikaskuntzaren garai horretan duen garrantziaren arabera pisua eman zaio; 2. mailarako, adibidez, honako hau: ulermena % 45; mintzamina % 30; irakurmena % 20; idazmena % 5.	

Probekin batera, informazio osagarritzat, ikasleen hainbat datu jasotzen dira; hala nola, etxeko hizkuntza-egoera, klase partikularretara joaten ote diren edo haien eskola-errendimendu orokorraren datuak. Datu horiek ikasleen galdetegi baten bidez jasotzen dira eta, bestalde, ingeleseko irakasleari eta tutoreari ikasle bakoitzaren notak eskatzen zaizkio, bai hizkuntza guztietakoak, bai ikasleen izaerari eta portaerari dagozkionak ere. Datu horiek hainbat erkaketa egiteko baliatzen dira emaitzen iruzkinak egiteko unean.

4.2.1.3. Zerbitzua baliatu duen lagina

Ebaluazio-zerbitzua ikastolek beren borondatez eskatzen (eta ordaintzen) duten zerbitzua da. Ikastola talde osotik, batez beste, ikastolen % 3a inguruk baliatu izan dute zerbitzua orain artean. Azaldu dugun bezala, zerbitzuaren asmoa ez da urtero-urteroko jarraipena egitea, horretarako baitago ikastola eta irakaslea bera, baizik eta kontrol moduko erreferentziak eskaintzea. Hori dela eta, zerbitzua baliatu duten ikastola kopurua urtez urte antzekoa izanik, badira batzuk era sistematikoan ia urtero ebaluazioa egin dutenak; beste batzuk, ordea, tarteka edo puntualki bakarrik baliatu dute eskaintako zerbitzua. 83. taulan bildu dira urtez urteko laginak.

83. taula: Ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren urtez urteko laginak.

	LAGINA		
	LMH 2. MAILA	LMH 6. MAILA	DBH 4. MAILA
2003	(Berezko proba prestatu zen. Saio pilotua)	(Berezko proba prestatu zen. Saio pilotua)	(Ebaluazio esperimentalaren azken unea)
2004	Ikasleak, guztira: 2.460 Ebaluatuak: 635 ikasle, % 26	Ikasleak, guztira: 1.700 Ebaluatuak: 721 ikasle, % 42	('Trinity Collegeko ESOL' proba eskaini zen, ikastolek ez zuten baliatu)
2005	Ikasleak, guztira: 2.580 Ebaluatuak: 544 ikasle, % 21	Ikasleak, guztira: 1.850 Ebaluatuak: 543 ikasle, % 30	('Trinity Collegeko ESOL' proba eskaini zen, ikastolek ez zuten baliatu) (Berezko proba prestatu zen. Saio pilotua)
2006	Ikasleak, guztira: 2.760 Ebaluatuak: 628 ikasle, % 23	Ikasleak, guztira: 2.300 Ebaluatuak: 713 ikasle, % 31	Ikasleak, guztira: 1.000 Ebaluatuak: 372 ikasle, % 37
2007	Ikasleak, guztira: 2.500 Ebaluatuak: 528 ikasle, % 21	Ikasleak, guztira: 2.500 Ebaluatuak: 528 ikasle, % 21	Ikasleak, guztira: 1.300 Ebaluatuak: 351 ikasle, % 27
2008	Ikasleak, guztira: 2.700 Ebaluatuak: 563 ikasle, % 21	Ikasleak, guztira: 2.700 Ebaluatuak: 704 ikasle, % 26	Ikasleak, guztira: 1.600 Ebaluatuak: 379 ikasle, % 24
2009	Ikasleak guztira: 2.900 Ebaluatuak: 434 ikasle, % 15	Ikasleak, guztira: 2.500 Ebaluatuak: 614 ikasle, % 24	Ikasleak, guztira: 1.900 Ebaluatuak: 304 ikasle, % 16

4.2.1.4. Sei urteko emaitzen sintesia

Ikasleen ebaluazio-zerbitzuak iraun duen 6 urteen bilduma egin da, urtez urte zerbitzua baliatu duten ikastola guztien emaitzak bilduz. Sintesi hori egitasmoaren bilakaera orokorraren adierazle egokia litzateke, egitasmoaren antolatzaileen asmoak ikastolen errealitatean zenbateraino betetzen diren erakusten baitu. Ondoren, emaitzen sintesi orokorra egingo da lehenbizi, eta, jarraian, ikastola bakoitzaren egoera aztertuko da.

4.2.1.4.1. Emaitza orokorrak

84., 85. eta 86. tauletan laburbildu dira 6 urteko laginaren emaitzak:

84. taula: LH 2ko 6 urteko laginaren emaitzak.

LH2

	KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.
LISTENING	3415	54,0902	15,34084
SPEAKING	3379	56,2614	21,07690
READING	3416	56,1139	21,88493
WRITING	3367	50,4485	23,69859
LH2 ENGLISHTOT	3357	56,3917	14,74383
N válido (según lista)	3357		

85. taula: LH 6ko 6 urteko laginaren emaitzak.

LH6

	KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.
LISTENING	4006	54,3801	11,02372
SPEAKING	3961	52,7365	15,95726
READING	4007	53,7157	16,09749
WRITING	3950	58,3380	24,30921
GRAMMAR	4007	52,7585	14,63163
LH6 ENGLISHTOT	3934	55,2054	11,92349
N válido (según lista)	3934		

86. taula: DHB 4ko 6 urteko laginaren emaitzak.

DBH4

	KOPURUA	Batez bestekoa	Desb. tip.
SPEAKING	1440	51,4209	13,07009
READING	1659	56,5879	13,68697
WRITING	1681	55,2008	19,62598
GRAMMAR	1675	59,2234	19,48852
DBH4 ENGLISHTOT	1421	53,4766	12,13911
N válido (según lista)	1421		

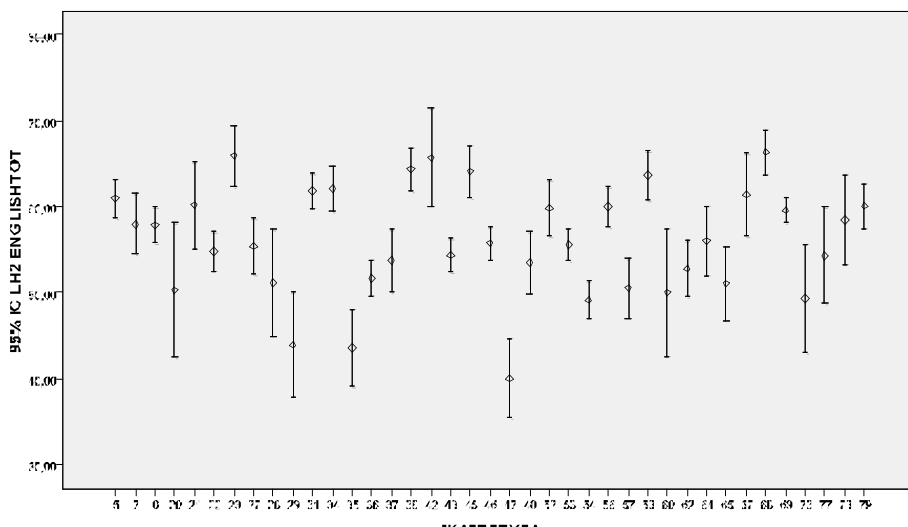
Proiektuaren curriculum-diseinatzaileek definitutako oinarrizko maila 50 puntutan jarri denez, zerbitzuaren 6 urteko bilakaeran adierazle gisa bildutako datuak kontuan hartuz, oro har, aurreikusitako maila gainditu egiten dela egiaztatzen da.

4.2.1.4.2. Ikastola bakoitzaren egoera

Emaitzen sintesi orokorraz gainera, zerbitzuan parte hartu duten ikastolen egoera partikularrei erreparatzea ere komeni da, batez bestekoak ez baitu agerian uzten ikastolen arteko aniztasuna. Maila bakoitzeko laginen azterketa egin da, ikastola bakoitzaren portaera zein den ikusteko. Jasotako informazioa 52. 53. eta 54. grafikoetan bildu da:

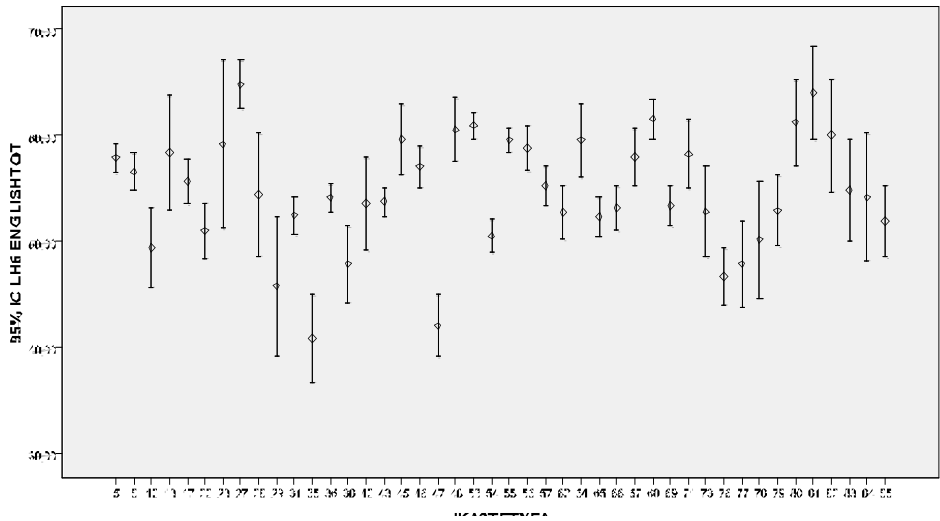
LH2

52. grafikoa. LH 2: ikastola bakoitzaren egoera.



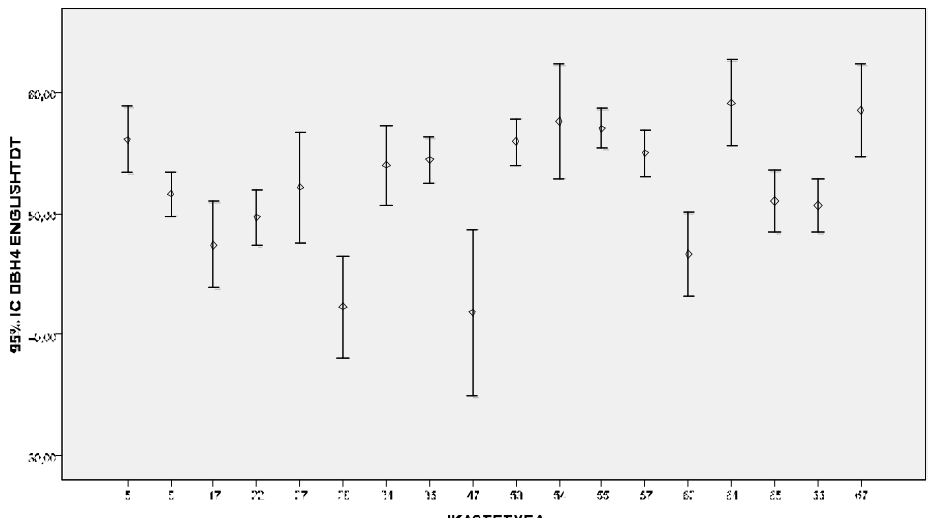
LH6

53. grafikoa. LH 6: ikastola bakoitzaren egoera.



DBH4

54. grafikoa. DBH 4: ikastola bakoitzaren egoera.



Grafikoetan ikus daitekeen bezala, maila bakoitzean badaude oinarritzko mailara iristen ez diren ikastola bakan batzuk. Maila apalena erakusten duten ikastolek, gainera, portaera bera erakusten dute baliatutako maila guztietan. 47. ikastola,

adibidez, hiru mailetan ageri da oinarrizko mailaren azpitik. 29. eta 35. ikastolak ere, egoera berean daude lehen hezkuntzako bi mailetan.

Kontuan hartu beharreko beste elementu bat talde barruko homogeneousutasuna da. Hainbatetan, aniztasun gehiegi ageri da ikastolen emaitzetan; hau da, emaitza oso onak ateratzen dituzten ikasleak eta oso txarrak ateratzen dituztenak dauzkate gela berean, edo, behintzat, ikasleen arteko distantzia handiegia da. Adibidez, 8. ikastola, LHko 2. mailan; 29. ikastolan, LHko 6.mailan; eta 47. ikastolan, DBHko 4. mailan.

Goiko grafikoetan ikusten diren egoeretatik, egokien dabilzan ikastolak, grafikoaren goialdean kokatuta eta talde mailako homogeneousutasun handia erakusten dutenak izango lirateke (adibidez, 68. ikastolan, LHko 2. mailan; 27. ikastolan, LHko 6. mailan; 55. ikastolan, DBHko 4. mailan) . Eta egoera kezagarriena, berriz, kontrako egoeran daudenek izango lukete. Bestalde, kontuan hartu behar dira, batez beste oinarrizko mailan kokatuta egon arren, emaitzetan desbideratze handia dutenak, ikasle kopuru esanguratsu batek porrot egin duela esan nahi baitu horrek. (adibidez, 20. eta 50. ikastoletan, LHko 2.mailan; 78. ikastolan, LHko 6. mailan).

4.2.1.5. Ondorioak

Ikasleen ebaluazio-zerbitzuaren bidez, *Eleanitz-English* proiektuaren partaide den ikastola taldearen ingeles mailaren jarraipena egiten da. Adierazle gisa, zerbitzuaren 6 urteko bilakaeran bildutako datuei esker esan dezakegu, egitasmoaren arduradunek ezarritako ingeleseko gutxieneko maila gainditu egiten dela orokorrean. Horrek esan nahi du egitasmoak arrakastaz gainditu duela orokortze-prozesua, proiektuaren hasieran ezarritako kalitate-ezaugarriei maila egokian eusti zaiela ikastola taldean.

Emaitzen sintesi orokorra egokitzen jotzen bada ere, ez dago ukatzerik ikastolen artean dagoen aldea, egitasmoaren garapenean ikastola jakinetan sortzen diren arazoaren erakusgarri dena. Proiektuaren barruko eskaintza baliaturik ere (ikasmaterial zainduak, kalitatezko irakasleen prestakuntza-zerbitzua, jarraipena...²³), eta horrek ikastolan egiten den lanari oinarrizko bermea ematen badio ere, garbi dago, batetik, ikastola guztiek ez dituztela era berean betetzen finkatutako baldintzak, eta, bestetik, bestelako faktore batzuek ere eragiten dutela ikastola baten kalitatean.

Oinarrizko mailara iristen ez diren ikastolekin urte hauetan landutako aholkularitza-esperientzian oinarriturik (betiere ikastolen ISEK maila alde batera utzirik). bi faktore nagusik eragiten diote egitasmoaren kalitateari ikastoletan: egitasmoaren kudeaketa eta irakasle bakoitzaren ezaugarriak.

²³ Ikus 3. kapitulua proiektuaren eskaintzaren zehaztasunak jasotzeko.

- **Egitasmoaren kudeaketa:**

Ikastolaren plangintzan egitasmoak duen kokapenak ondorio zuzenak ditu egitasmoaren kalitatean, ematen zaion garrantziaren arabera hartzen baitira egitasmoa baldintzatuko duten kudeaketa mailako erabakiak; hala nola: gutxieneko ordu kopurua eta saioen antolaketa; irakasle taldearen finkotasuna, prestakuntza-aukerak eta gutxieneko lan-baldintzak; arloaren koordinazio horizontalaren eta bertikalaren antolaketa; espazio berezien eta baliabide materialen esleipena... Urteotan identifikatu diren ikastola arazodunen ahuleziaren atzean, kudeaketa-baldintzetan topatutako hutsuneak daude kasu gehienetan.

- **Irakaslearen ezaugarriak.**

Egitasmoan parte hartzen duen irakasle bakoitzak eragin zuzena du ikasleen azken emaitzetan. Urte hauetako esperientzian ikusi izan dira urte batetik bestera talde baten ingeles maila iraultzera iritsi diren irakasleak (onerako ala txarrerako) eta, orokorrean, egiaztatu ahal izan da ikastola bateko irakasle taldearen ezaugarrien ezagutza ikasleen emaitzen adierazle ona dela .

Irakaslearen ezaugarrien artean honako hauek lirarteke azpimarratzekoak egitasmoaren kalitatea bermatzeko garaian: irakaste-konpetentzia pertsonalak (komunikazio-konpetentzia, taldea kudeatzeko konpetentzia, lanaren antolaketarako eta jarraipenerako konpetentzia...); orokorrean eta egitasmoan bereziki jasotako prestakuntza pedagogiko-didaktikoa; egitasmoan duen esperientzia.

4.2.2. Gizarte Zientziak arloaren ezagutza akademikoaren jarraipena: proiektuaren ebaluazioa (2010)

Ebaluazio esperimentalaren barruan, 2003an egindako Gizarte arloaren ebaluazioaren emaitzak orokortze fasean berresteko beharra ikusi zenez, 2010eko maiatzean proiektuaren beste ebaluazio-saio bati ekin zitzaion. *Eleanitz* egitasmoak beharrezko ikusi zuen ebaluazio hori proiektuaren jarraipenerako, eta ikasleen ebaluazio-zerbitzuarekin ez bezala, berak antolatu, eta hautatutako ikastola lagin bati egin zion ebaluazioa, eta proiektutik kanpo Gizarte arloa euskaraz irakasten aritu zen kontrol-talde batekin erkatu zuen.

Atal honetan, ebaluazio-saio honen testuingurua kokatuko da lehendabizi; ondoren, ebaluazioaren ezaugarriak deskribatuko dira, emaitzen azalpena etorriko da gero, eta horien ondorioak laburbilduz emango zaio amaiera atalari.

4.2.2.1. Testuingurua

4.1.2.2. atalean azaldu bezala, proiektuaren esperimentazio-garaian, *SSLIC* (Social Sciences Language Integrated Curriculum) egitasmoaren ezarpenaren lehenengo urtean, DBHko 3. mailaren bukaeran, hain zuzen ere, Gizarte Zientziak arloa ingelesez egin zuten lehenengo bi taldeak ebaluatu ziren. Helburua, ingelesez ikasita, Gizarte Zientziak arloaren helburuak betetzen ote ziren ikustea izan zen. Horretarako, *Eleanitz* egitasmoaren talde esperimentalaren emaitzak eta *Ostadar* ikasmaterialak erabiltzen zituzten beste ikastola batzuek osatutako kontrol-talde baten emaitzak erkatu ziren. Jasotako emaitzak talde esperimentalaren aldekoak izan ziren, modu esanguratsuan.

Ikusi dugun bezala, proiektuaren esperimentazio-unearen ustekabeko emaitza horietan eragin zuzena izan zuten hainbat faktore identifikatu ziren, momentuko egoerarekin eta hautatutako laginarekin loturikoak.

Prozesuaren orokortze-unean, eta faktore horiek saihestuz gero, egitasmoaren helburuak berdin betetzen direla egiaztatzeko beharra sortu zen. Horrenbestez, Gizarte Zientziak arloaren ezagutzen ebaluazioa berriro egitea erabaki zen, DBH bukaeran, hain zuzen, DBH3 eta DBH4ko arloaren helburuak bilduko zituen azterketa baliatuz. Kasu horretan ere, ingelesez ikasi zuen talde esperimentalaren eta arloa euskaraz ikasi zuen kontrol-taldea erkatuko ziren.

2002ko ebaluazioarekin alderatuta, honako baldintza hauek izan zituen 2010eko ebaluazio-saioak:

1) Proiektuaren egoera

Momentu honetan, *SSLIC* (Social Sciences & Language Integrated Curriculum) egitasmoa ikastola-sarean orokortze fasean dago. 2001-02 ikasturtean talde esperimentaleko 8 ikastolak hasitako ekimena bere egin dute urtez urte DBHko azken ziklora iritsi diren ikastola berriek, salbuespen gutxi batzuekin. 2010-11 ikasturtean, 9 urteko garapenaren ostean, 47 ikastolatan gauzatzen ari da *SSLIC* egitasmoa, eta arloaren egoera normalizatu dela esan daiteke. Beraz, proiektuaren faktorea desagertu egin da, beste edozein ikasketaren parean baitago orain *SSLIC* ikastoletan.

Era berean, oraindik ere, badira ikastola batzuk Gizarte arloa euskaraz egiten dutenak, gehienbat, *Eleanitz-English* proiektuan beranduago sartzearen ondorioz, proiektuko ikasleak ez direlako oraindik maila horietara iritsi. Azken taldeak izanik, orain egin beharreko ebaluazioa da, kontrol-talderik gabe gelditu aurretik.

2) Ikas-arloaren baldintza pedagogikoak eta baliabide didaktikoak

SSLIC ikasmaterialak ez dira dagoeneko, hasierako fasean bezala, euskarazko originalaren itzulpen egokitua. Gaur egun, euskarazko eta ingelesezko ikasmaterialak elkarlanean lantzen dira, funtsean proposamen bera eskainiz eta ingelesezko hizkuntza-konpetentzia maila xumeagoari erantzuteko aldaera batzuk ezarrita.

Garapen-lan horretan, egitasmoak eskainitako materialek aldaketa eta hobekuntza ugari izan dituzte urteotan, bai arloaren curriculum ofizialaren aldaketei erantzuteko, bai eta bideratzen ari den etengabeko hobekuntza-prozesuaren eraginez ere. Hobekuntza-prozesu horren eragile nagusiak hauek dira: material-egileek pilatu duten esperientzia, eta, bereziki, ikastoletako irakasleekin elkarlanean egiten den praktikaren gaineko hausnarketa.

2002ko ebaluaziotik hona, eta elkarlan hori oinarritzat harturik, euskarazko irakaskuntzaren alorrean ere, hobekuntza nabarmenak gertatu dira Gizarte Zientziak arloaren eskaintzan. Honako hauek, besteak beste:

- Ikasmaterialen hobekuntza, edukien hautuan eta proposamen metodologikoan, prozeduretan eta prozesu kognitiboetan indar handiagoa jarri delarik.
- Irakasleen prestakuntza-eskaintzaren hobekuntza, bereziki metodologia-esparruan eta komunikazio-konpetentziaren alorrean eraginez.

Ondorioz, esan dezakegu 2010eko ebaluazioan, talde experimentalaren eta kontrol-taldearen ezaugarriek aurrekoan baino berdintasun handiagoa dutela, eta faktore ia bakarra erabilitako ikaste-hizkuntza izan da.

4.2.2.2. Ebaluazioaren ezaugarriak

Ebaluazio-saio honen ezaugarriak honako hauek dira:

4.2.2.2.1. Helburua eta hipotesiak

Ebaluazio-saio honen helburu nagusia hau da: orokortze-unean Gizarte Zientziak arloaren oinarritzko ezagutza bermatzea. Hori dela eta, 2002ko ebaluazio experimentalaren bigarren hipotesi bera egiaztatu nahi izan da:

2. Atzerriko hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez die kalterik egingo ez emaitza akademikoei, ez eta euskararen garapenari ere.

Horrekin batera, 2010eko egoeraren ezaugarriak kontuan hartuz, aurreko ebaluazio-emaizari loturiko hipotesi zehatzagoa egin da:

Orokortze fasean, ebaluazioaren emaitzek ez dute 2002ko saioan erakutsitako alde emango; talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko alderik ez da izango.

4.2.2.2.2. Aldagaien hautua

Hipotesi horiek probatzeko, DBH3. eta DBH4. mailetako Gizarte Arloko curriculum ofizialaren oinarrizko helburuak (gaitasunak, kontzeptuak eta prozedurak) hartu dira erreferentziatzat, eta 2002ko ebaluazioaren ildoak jarraituz, bi aldagai nagusi definitu dira:

- **Oinarrizkoa (Gizarte A); Ulermenarekin** loturikoa. Hau da, ikasleak ziklo honetako oinarrizko kontzeptuak identifikatzeko eta erlazionatzeko gai diren ala ez.
- **Goi-mailakoa (Gizarte B); Adierazmenarekin** loturikoa. Hots, kontzeptuak ulertzeaz gainera, ikasitako hori beren hitz propioen bidez definitu, azaldu eta baliatzeko gauza diren ala ez.

Bi aldagai horien batura ponderatuak emaitza orokorra (**Gizarte Orokorra**) emango du.

4.2.2.2.3. Plangintza

Ebaluazio honen plangintza *Eleanitz-English* egitasmoaren arduradun-taldeak gauzatu du, eta probaren diseinua Ikastolen Elkarteko Gizarte Zientziak aArloko arduradun eta *Ostadar* egitasmoaren koordinatzaileak landu du.

Ebaluazioa egiteko ardura, berriz, Euskal Herriko Unibertsitateko Eleaniztasunari buruzko ikerlari taldearena izan da. Hain zuzen ere, Gizarte arloko ebaluazio hori ikerketa zabalago baten barnean kokatu da: *Konpententzia eleaniztunen ebaluazioa eskola-testuinguruan* izeneko. *Eleanitz-English* ebaluazioaren lagina baliatuz, hizkuntzen arteko harremanak ikertzeko helburua duen beste hainbat proba egin zaizkie ikasleei.

Probak 2010eko maiatzean egin ziren, ikastoletako DBHko 4. mailako ikasle lagin bat subjektu gisa hartuta.

4.2.2.2.4. Lagina

Lagina DBHko 4. ikasturtea egin duten 255 ikasleek osatzen dute, bi taldetan banatuta: talde esperimentalak (131 ikasle) eta kontrol-taldea (124 ikasle), *SSLIC* esperientzian parte hartu izanaren edo ez izanaren arabera. 87. taulan ikus daiteke laginaren osiera.

87. taula: 2010eko Gizarteko ebaluazioaren laginaren osiera.

LAGINA	TALDE ESPERIMENTALA		KONTROL-TALDEA	
	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK	IKASTOLAK	SUBJEKTUAK
2010 DBH 4	6	Gela oso bat N= 131	5	Gela oso bat N= 124

Bi taldeak eratzeko, honako prozedura hau erabili da:

- **Kontrol-taldea** zehaztu da lehendabizi, baldintza jakin batekin: oraindik ere *Eleanitz-English* egitasmoa DBHko 3. eta DBHko 4. mailetara iritsi gabe izanik, maila horietan Gizarte Zientziak arloa euskaraz eta *Ostadar* egitasmoaren baliabide didaktikoak erabiliz lantzen duten ikastolak izatea. Ezaugarri baldintzatzaile hori betetzen duten 5 ikastolk (aurkitutako guztiak) hartu dira talde kontrol gisa.
- **Talde esperimentalak** kontrol-taldearen menpe finkatu da, 6 ikastolen hautaketa modu opinatikoan eginez. Hau da, *SSLIC* egitasmoa lantzen duten ikastolen artean, maila sozio-ekonomikoan eta egoera linguistikoan kontrol-taldea osatzen duten ikastolekin parekotasun gehien dutenak hautatu dira.

Behin 11 ikastolak hautatuta, ikastola bakoitzean DBHko 4. mailako gela oso hautatu dugu zozketa eginda, eta horretxek osatu du ebaluaziorako lagina.

4.2.2.2.5. Proben ezaugarriak

Gizarte Zientziak arloko ohiko proba bat²⁴ prestatu da, arloaren arduradunaren eskutik. Proba euskaraz egin dute bai talde esperimentaleko ikasleek eta bai kontrol-taldekoek ere. Hau da probaren helburua da: talde esperimentaleko ikasleek Gizarte Zientzietako curriculumak eskatzen dituen helburuak lortu dituzten ala ez ikustea, eta zenbateraino lortu dituzten ikustea, kontrol-taldekoekin alderatuz.

²⁴ Ikus 23. eranskina: 2010eko Gizarte-proba

Ikasleek DBH 3. mailan (geografia) eta DBH 4. mailan (historia) lortu beharko lituzketen gaitasunen, ezagutzen eta trebetasunen arabera, bi zati ondo bereizi eduki probak:

- Ulermena. Ikasleak ziklo honetako oinarrizko kontzeptuak identifikatzeko eta erlazionatzeko gai diren ala ez. (1-4 galderak)
- Adierazmena. Kontzeptuak ulertzeaz gainera, ikasleak ikasitako hori beren hitz propioen bidez definitu, azaldu eta baliatzeko gauza diren ala ez. (5-8 galderak)

Ondoren, probaren atal guztien ponderazioa egin da: ulermen mailako atalak (*Oinarrizkoa*) puntuen % 40 biltzen ditu. Adierazmeneko atalari (*Goi-mailakoa*), berriz, puntuen % 60 atxiki zaizkio. Atal bakoitzaren barruko galderei ere, konplexutasunaren arabera banan banako puntuazio ponderatua eman zaie:

Oinarrizkoa: guztira, 40 puntu

1. galdera: 10 puntu; 2. galdera: 10 puntu; 3. galdera: 13 puntu; 4. galdera: 7 puntu

▪ **Goi-mailakoa: guztira, 60 puntu**

5. galdera: 12 puntu; 6. galdera: 15 puntu; 7. galdera: 13 puntu; 8. galdera: 20 puntu

Galdera guztien baturak sortzen du azken emaitza, **Gizarte orokorra**: guztira, 100 puntu.

4.2.2.6. Datuen azterketa

Jasotako emaitzen analisiak nagusiki kuantitatiboak dira. SPSS programaren bitartez, besteak beste, maiztasunak, batez bestekoak, T-Test analisiak erabili dira ebaluazio-jardueretan talde esperimentalak eta kontrol-taldeak lortu dituzten emaitzak alderatzeko.

4.2.2.3. Ebaluazioaren emaitzak

Emaitzak azaltzeko unean, laginaren emaitza orokorrak azalduko dira lehenik; ondoren, ikastola bakoitzaren egoera irudikatuko da eta, bukatzeko, emaitzen ondorioak aterako dira.

4.2.2.3.1. Emaitza orokorrak

88. taulan laburbildu ditugu jasotako emaitzak:

88. taula: Gizarte Zientziak arloko ezagutza: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2010).

Talde-estatistikak

taldea		KOP.	Batez. Best.	Desbidera. tip.	t	Sig
Oinarrizkoa	kontrol-taldea	124	23,66	7,021		
	talde esperimental	131	22,79	6,088	1,061	.288
Goi-mailakoa	kontrol-taldea	124	25,73	13,492		
	talde esperimental	131	27,74	13,221	-1,204	.230
Gizarte Orokorra	kontrol-taldea	124	49,39	18,380		
	talde esperimental	131	50,53	16,983	-,515	.607

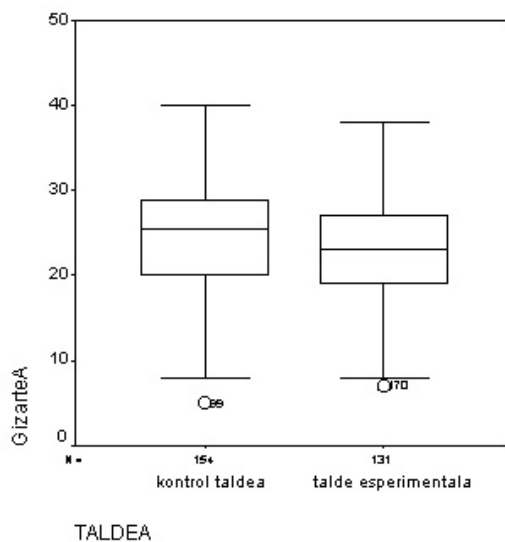
Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen emaitzak parekoak dira, ez dago alde esanguratsurik.

Atalkako grafikoaren bidez, azterketa zehatzagoa egingo da ondoren.

4.2.2.3.1.1. Oinarrizkoa (Gizarte A) atalaren emaitzak

Oinarrizko atalaren emaitza 55. grafikoan irudikatu da.

55. grafikoa: **Gizarte A** atalaren emaitza: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2010).

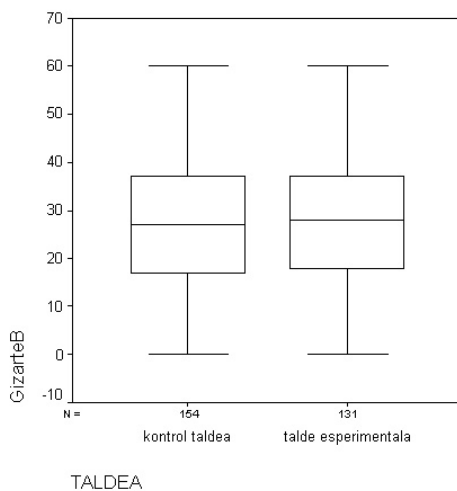


Gizarte A izeneko probaren lehenengo atalean, *Ulermena* izendatu dugun atalean, kontrol-taldeak emaitza zertxobait hobeak ditu, talde esperimentalak baino. Aldiz, talde esperimentalaren emaitzak homogeenagoak dira.

4.2.2.3.1.2. Goi-mailakoa (Gizarte B) atalaren emaitzak

Goi-mailako atalaren emaitza 56. grafikoan irudikatu da.

56. grafikoa: **Gizarte B** atalaren emaitza: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2010).

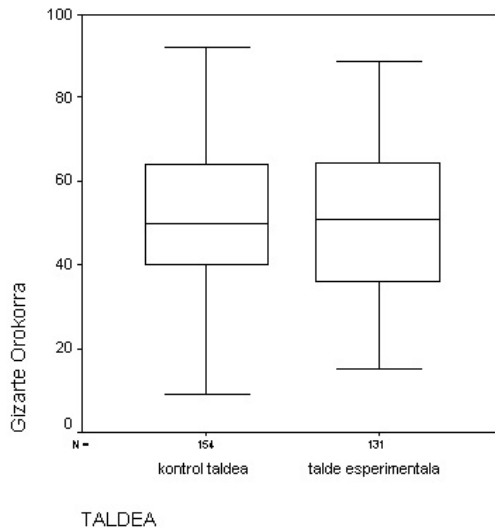


Gizarte B atalean, talde esperimentalak gailentzen da, eta desbideratzea antzekoa da bi taldeetan.

4.2.2.3.1.3. Gizarte orokorra atalaren emaitzak

Gizarte orokorraren emaitza 57. grafikoan irudikatu da.

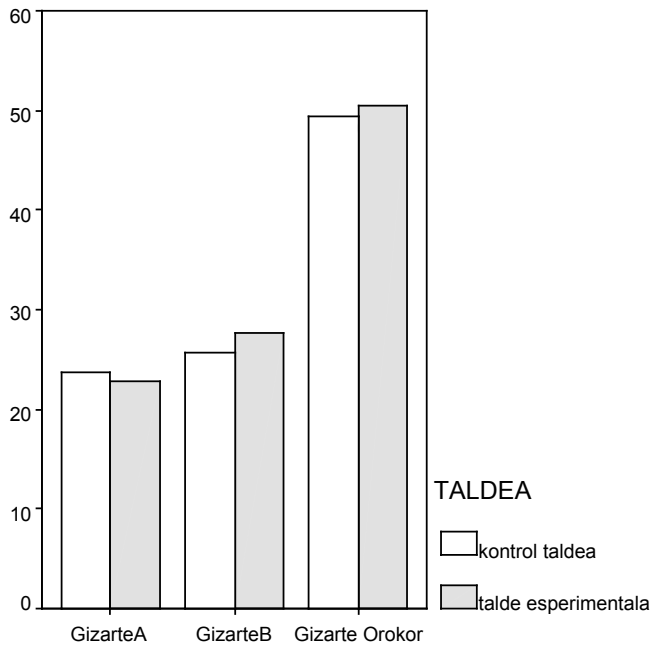
57. grafikoa: **Gizarte orokorra** atalaren emaitza: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2010).



Gizarte orokorra izeneko ataldean, definitutako ponderazioan adierazmeneko atalari (**Gizarte B**) pisu gehiago eman zaionez, talde esperimentalaren aldeko diferentzia txiki bat ikus daiteke. Emaitza orokorren ere, talde esperimentaleko ikasleen emaitzak bilduagoak dira, antzekoagoak dira beren artean, kontrol-taldean ikus daitezkeenak baino.

Hiru atalen emaitzak bilduta, jarraian ageri den barra-grafikoan (58. grafikoa) agerian gelditzen dira bi taldeen arteko aldeak:

58. grafikoa: Gizarte Zientziak arloko ezagutza: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa (2010).

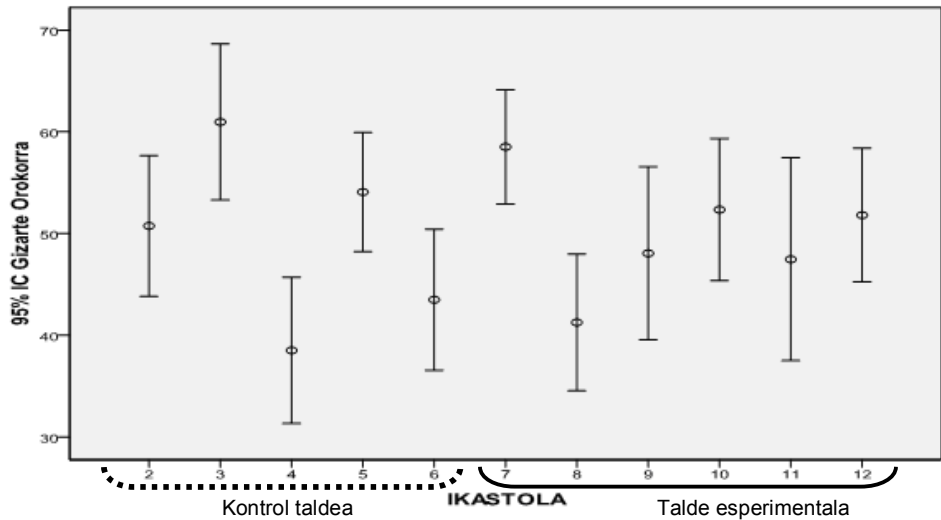


Aurretik egindako azterketa laburbilduz, bi taldeen emaitzen artean ez dago alde esanguratsurik: antzeko maila erakusten dute talde esperimentalak eta kontrol-taldeak. Ageri diren alde txikiei erreparatuz, kontrol-taldea gailentzen da oinarrizko kontzeptuen ulermeneko atalean, eta esperientzia taldea, berriz, adierazmeneko atalean. Talde esperimentalaren aldeko abantaila txiki bat ikusten da azken emaitza orokorrean ere.

4.2.2.3.2. Ikastola bakoitzaren egoera

Emaitzen sintesi orokorraz gainera, ebaluazioan parte hartu duten ikastolen egoera partikularrei erreparatzea ere komeni da, batez bestekoak ez baitu agerian uzten ikastolen arteko aniztasuna. Laginaren azterketa egin da, ikastol bakoitzaren portaera zein den ikusteko. Jasotako informazioa 59. grafikoa bildu da:

59. grafikoa: 2010eko ebaluazioaren emaitzak: ikastola bakoitzaren egoera.



Emaitzetan sakabanaketa handia dagoela ikus liteke ikastolakako grafiko horretan. Ebaluazioa egin duten ikastolen artean alde handiak daude: emaitza onenak dituzten 3 ikastoletako (3-5-7) ikasle guztiak emaitza kaskarrenak dituen ikastolako (4) ikasle guztien gainetik gelditzen dira. Dena dela, kontrol-taldearen barruan ikastolen arteko aldea handiagoa da, talde esperimentalean baino.

4.2.2.4. Emaitzen ondorioak

Ebaluazio-saio honetan, bi hipotesi egin dira, eta bien ondorioak aztertuko dira atal honetan.

Batetik, 2002ko ebaluazioko bigarren hipotesi bera berretsi nahi izan da:

2. Atzerriko hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez die kalterik egingo ez emaitza akademikoei ez eta euskararen garapenari ere.

2002ko fase esperimentaleko ebaluazioan gertatu bezala (ikus 4.1.2.2. puntua), zehaztutako hipotesia egiaztatu egin da berriro ere: Eleanitz egitasmoaren baldintzetan, bederen, atzerriko hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez die kalterik egiten emaitza akademikoei.

Bestetik, ebaluazio-saio honetarako formulatu den hipotesi berria egiaztatu nahi izan da:

Orokortze fasean, ebaluazioaren emaitzek ez dute 2002ko saioan erakutsitako aldea emango; talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko alderik ez da izango.

2010eko ebaluazio-unean definitutako hipotesi zehatzagoa ere egiaztatu egin da: fase esperimental bukatu eta 7 urtera, *SSLIC* egitasmoaren orokortze-unean (eta horrekin batera, euskarazko *Ostadar* proiektuaren baldintza pedagogiko-didaktikoak berdindu diren heinean), ez dago alde esanguratsurik talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean.

Horrenbestez, 2010eko ebaluazioan berretsitako emaitzarekin *SSLIC* egitasmoaren balioa frogatuta gelditu da. Gizarte Zientziak arloa ingelesez ikasteak ez du oztoporik sortzen arloaren garapenean, egitasmo horren baldintza pedagogiko-didaktikoak zainduz gero, bederen.

Bestalde, hipotesiaren bigarren atala ere berretsi egin da: egitasmoaren baldintzetan, atzerriko hizkuntzan eskola-gai bat jorratzeak ez dio kalterik egiten euskararen garapenari. Ebaluazio-tresna gisa erabili den azterketa euskaraz egin delarik eta adierazpeneko probetan talde esperimentalaren aldeko emaitzak ikusirik, ikasleak ezagutzen transferentzia egiteko gai direla eta euskaraz haien ideiak eta ezagutzak adierazteko zailtasun berezirik ez dutela egiaztatu da.

Bukatzeko, ageri diren diferentzia txikiei erreparatuz gero, 2002ko ebaluazioan gertatutako egoera bera ikusten da; hau da, gizarte-kontzeptuen baneraketa sakonagoa edo hausnarketa gehiago eskatzen duen atalean (**Gizarte B**), talde esperimental gailendu da berriro ere. Kontrakoa, kontzeptuen identifikazio zehatza edo zehaztapen handiagoko definizioak baina eragiketa kognitibo sinpleagoak eskatzen dituen atalean (**Gizarte A**), kontrol-taldeak emaitza hobek ateratu ditu.

Dena dela, lagin osoaren emaitzak apalagoak izan dira aztertzaileen ustetan errazagoa izan behar zuen **Gizarte A** atalean, ustez konplexutasun handiagoa zuen **Gizarte B** adierazmeneko atalean baino. Egia da euskara bigarren hizkuntza dela ikasleen portzentaje handi batentzat eta, beraz, aurretik ingelesarentzat adierazitako arrazoi berak egon daitezkeela tartean euskarazko ikaskuntza-prozesuan ere. Tamalez, ikasleen lehen hizkuntza ez denez aldagai gisa baliatu ebaluazio honetan, ezin dugu ondorio garbirik atera. Dena dela, **Gizarte A** eta **Gizarte B** atalen ezaugarriak berraztertzea komeni litzateke, galderen konplexutasun kognitiboaren maila egoki balioetsi dela bermatzeko.

Ikastolen emaitzei banan-banan erreparauta, desberdintasun handiak ageri dira ikastolen artean. Ikasleen emaitzetan ISEK mailak zer eragin duen badakigunez, diferentzia horien garrantzizko arrazoi bat ikastola bakoitzaren testuinguru sozio-ekonomiko eta kulturala izan daiteke. Horren adierazle da datu hau: bai kontrol-taldean bai esperimentalean, maila sozio-ekonomiko handiko ikastolek izan

dituztela emaitza onenak. Erdi mailako ikastolen arteko desberdintasunak ulertzeko, ikastola barruko kalitate-faktoreei heldu beharko genieke (etorkizuneko lan-ildo interesgarria da, dudarik gabe). Dena dela, datu baliotsu bat dugu hemen: talde esperimentala homogeneousagoa gertatu da, kontrol-taldea baino. Orokortze fasean ere, egitasmoaren irizpideen jarraipenak eragiten duela dirudi.

Eta, azkenik, lagin osoaren emaitza orokorrei begira, esan beharra dago Gizarte arloaren garapenean hutsune nabarmenak gertatzen direla, bai euskaraz ikasita eta bai ingelesez ikasita ere. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren bukaeran espero zitekeen oinarritzko mailara ez dira iristen ez talde esperimentaleko ikasleak, ez kontrol-taldekoak ere. Egoera horren arrazoiak aztertzerakoan, bi mailatako ondorioetara iritsi gara:

- Probaren pasatze-protokoloan arazoak egon ziren. Gertaera berezi batek baldintzatu ditu emaitzak; hau da, galdera jakin batzuk hutsik, bete gabe, utzi dituzte ikasle askok. Hutsik utzitako galderen ezaugarriak aztertuta, badirudi portaera hori ez dela ezjakintasunari loturikoa, baizik eta probaren aurrean erakutsitako jarrera ezkorren ondorioa. Halako kanpoko probak egiteko uanean, pasatze-protokoloa zorrotasunez zaindu beharrekoa da: ikastoletako irakasleak eta ikasleak probaren garrantziaz jabetu daitezten, ekimenak bideratu behar dira lehenik, eta, bigarrenik, proba-egileek jarraibide garbiak behar dituzte ikasleek zenbait portaeraren aurrean ekiteko.
- Oinarritzko kontzeptuen ulermen eta adierazpen zehatzean ageri diren hutsune orokorrak arloan landutako proposamen didaktikoaren ondorio izan daitezke. Ikastolen Elkartearen proiektu kurrikularren garatzaileak eta ikastoletako Gizarte Zientziak arloaren arduradunek kontuan hartu beharreko datua da hori, dudarik gabe.

4.2.3. Ondorioak. Orokortze fasearen emaitzak

Aztertutako bi adierazleen emaitzek *Eleanitz-English* egitasmoaren orokortzea era egokian gauzatzen ari dela erakusten dute. Bai 3Hren jabekuntzan, bai eta ingelesez ikasitako Gizarte Arloaren ikaskuntzan, oinarritzko helburuak erdiesten dira ikastola taldean, oro har. Hala ere, hobekuntzarako ildo garbiak gelditzen dira agerian:

- Gutxieneko mailara iristen ez diren ikasleei eta ikastola arazodunei, laguntza eraginkorra emateko bideak landu behar dira.
- Gizarte Zientziak arloan orokorrean (euskaraz zein ingelesez) curriculum-eskaintzaren azterketa sakona egin behar da, egiten den proposamena ahalik eta gehien hobetearren.

Fase esperimentalean eta orokortze fasean jasotako emaitzak ikusi ondoren, hurrengo kapituluan ikerketa-lan osoaren bilduma jasoko da; lanaren eta

emaitzen sintesi orokorra egingo da eta egitasmoaren ekarpenen inguruko ondorioak aterako. Ikerketa-lana bukatzeko, aurrera begira ikusten diren erronkak eta ikertzen jarraitu beharreko lan-ildoak zein diren azalduko da.

5. LANAREN ONDORIOAK ETA BALORAZIOA

5. KAPITULUA: LANAREN ONDORIOAK ETA BALORAZIOA

Tesi honen izenburuan jaso den moduan, hauxe da lanaren xedea: Ikastolen Elkartek elebitasunetik eleaniztasunera egindako 20 urteko ibilbidean, *Eleanitz-English* egitasmoaren oinarriak, bilakaera eta ekarpenak jasotzea.

Xede horri begira, ikerlan honen lehenengo kapituluan, ikergai den *Eleanitz* egitasmo eleaniztuna nazioarteko testuinguruan kokatu da. Bigarren kapituluan, egitasmoari marko teorikoa eman zaio, eleaniztasunari eta hezkuntza eleaniztunari dagokionez, eta horietan eragiten duten hainbat aldagaien inguruko ikerketaren sintesia egin da. Hirugarren kapituluan, *Eleanitz* hezkuntza-berrikuntza egitasmo gisa definitu da, eta haren bilakaera eta ezaugarriak deskribatu dira. Laugarren kapituluan, egitasmoaren ikasleen emaitzen ebaluazioaren sintesia egin da, eta ikerketak eman dituen emaitzak aurkeztu dira. Oraingo kapitulu honetan, berriz, horien guztien sintesia eta balorazioa egin nahi da, proiektua eleaniztasunari eta hezkuntza eleaniztunari buruzko ikerketaren testuinguruan kokatu eta hezkuntza-munduari eskain diezazkiokeen ekarpenak identifikatu nahirik.

Ondorioak ateratzeko momentuan, egitasmoaren emaitzen sintesia eta balorazioa egitetik abiatuko gara. Ikasleen emaitza kuantitatiboak bilduko dira lehenik: emaitza linguistikoak, kognitiboak eta 3Hn egindako ikasgaiari buruzkoak. Bigarrenik, hezkuntza-berrikuntza ereduari dagokionez, egitasmoaren emaitza kualitatiboak laburbilduko dira, eta garatutako eredu sistemikoaren arrakasta eragin duten osagai eta ezaugarri nagusiak jasoko dira.

Horri jarraituz, egitasmoak hezkuntza eleaniztunarentzat proposatzen duen ereduaren balorazio orokorra egingo da. Horretarako, egitasmoaren hautuak nazioarteko testuinguru zabalean kokatuko dira, bai eta eleaniztasunaren teoriaren markoan ere. Balorazio horretan, hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarrari erreparatuko diogu, bereziki.

Bukatzeko, aurrera begira, ikerketa honek agerian utzitako hutsuneak, edo sortu dituen ikerketa-ildo berriak aipatuko dira, etorkizuneko norabidea xedatu nahirik.

5.1 'ELEANITZ-ENGLISH' EGITASMOAREN EMAITZEN SINTESIA ETA BALORAZIOA

Ikasleen emaitzen ondorio kuantitatiboak eta egitasmoaren beraren emaitzen ondorio kualitatiboak jasoko dira jarraian datozen ataletan.

5.1.1. Ikasleen ebaluazio-emaitzen ondorioak.

Atal honetan, ikasleen emaitzen ebaluazioak (4. kapituluan landu da) eskaini dituen datuen laburbilduma egin eta ondorioak aterako dira, eta nazioarteko teoriak eta Euskal Herriko ikerketek diotena erkatuko dira.

5.1.1.1. Ingelesaren jabekuntzari buruzko ondorioak

Egitasmoak 3Hren irakaskuntzarentzat egindako plangintzak ingeles hizkuntzari ezarritako helburuak bete dituela esan daiteke. Proiektuaren fase esperimentaleko emaitzek eta orokortze fasearen emaitzek bermatzen dute ondorio hori.

5.1.1.1.1. Fase esperimentalaren emaitzak

Fase esperimentalean, bi neurketa mota egin dira: (1) ingelesa ikasten 4 urterekin hasi den talde esperimentalaren eta 8 urterekin hasi den kontrol-taldearen arteko erkaketa. (2) Ingeles-proba estandarren araberrako neurketa.

- I. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa, bi ebaluazio-saio egin dira (DBH 2 eta DBH 4), eta bietan, talde esperimentalaren aldeko emaitzak izan dira. Aldeak esanguratsuak izan dira neurtutako aldagai guztietan. Honako hauek dira emaitzetan azpimarratzeko ezaugarri batzuk:
 - Mintzamenaren atalean alde handia ikusi da, egitasmoaren curriculum mailako hautuak, helburu mailakoak eta metodologikoak ederki islatzen dituena. Alde hori ikasleen pertzepzioekin bat dator, ahozko ulermenaren kasuan, bereziki.
 - Gramatika ataleko bi ebaluazio-saioetan, talde esperimentalaren aldeko emaitzak izan dira, eta bereziki behatzekoak dira horiek ere. Nahiz eta *Eleanitz-English* egitasmoaren hautu metodologikoaren eraginez gramatikazko lanketa formalari ohikoa den baino leku gutxiago eskaini (sistemaren gaineko hausnarketa funtzionala egin baita), talde esperimentalaren aldeko diferentzia nabarmenak daude proben atal formalean ere. Horrek ikuspegi diskurtsiboaren alde egindako hautu metodologikoa bermatuko luke.
 - Klase partikularren eragina aztertu denean, eragina esanguratsua da, espero zitekeen bezala, baina onura atal formalean ikusten da, bereziki, ez horrenbeste proba komunikatiboan. Halere, azpimarratzekoa da talde esperimentalean klase partikularrik hartu ez duten ikasleen maila hobea izan dela, kontrol taldean partikularretara joan diren ikasleena baino.

- Ikasleen arteko sakabanatze mailari begiraturaz gero, aniztasun handia ikusten da bi taldeetan. Halere, talde esperimentalak homogeneoagoa da kontrol-taldea baino, bi ebaluazio-uneetan. Pentsa zitekeenaren kontra, datuok erakusten digute ikasleen arteko aniztasuna handiagoa dela irakaskuntza-eredu tradizionalagoan, ikaslearengan zentratutako irakaskuntza-eredu eraikitzailean baino.
2. Proba estandarren kasuan, ezaugarri oso desberdinak dituzten bi proba egin dituzte ikasleek. Bata, komunikatiboa (*Trinity College ESOL 7th grade*), bestea, gramatikala (*Oxford Placement Test*).
- Proba komunikatiboan ikusi da, Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaeran, *Eleanitz* egitasmoko ikasleek aurreikusitako maila erdiesten dutela, laginaren % 68k B2- mailari dagokion mintzameneko proba gainditu baitu.
 - Horietako % 20k, gainera, nota gorena lortu du, eta probak 7. maila eskatzen duen arren, horren goitik daudela erakutsi dute.
 - Klase partikularren aldagaia kenduz gero, klase partikularrik gabeko ikasleen artean, proba gainditzeko dutenen kopurua % 65ekoa da, eta nota gorena dutenena % 15era iristen da. *Eleanitz* egitasmoaren helburuak betetzen direla bermatzen da.
 - Gramatika-neurketarako erabili den proba estandarrean, talde esperimentalak kontrol-taldeari gailendu zaion arren, ez du mailaketa estandarrean espero zen maila erdietsi. Probaren ezaugarri bereziek oztopatu egiten dute ondorio garbirik ateratzea, baina agerikoa da badagoela zer hobetu zehaztasun eta zuzentasun formalaren inguruan.

5.1.1.1.2. Orokortze fasearen emaitzak

Orokortze fasean ikasleen ebaluazio-zerbitzuak bildu dituen emaitzen sintesia egin denean, honako hauek izan dira ondorioak:

- Egitasmoak ezarritako curriculum-helburuak orokorrean betetzen direla ikusi da. Hau da, ezarritako ingeleseko gutxieneko maila gainditu egiten da orokorrean. Horrek esan nahi du egitasmoak arrakastaz gainditu duela orokortze-prozesua, eta proiektuaren hasieran ezarritako kalitate-ezaugarriari maila egokian eutsi zaiela ikastola taldean.
- Dena dela, egitasmoa saiatu bada ere kalitatezko irakaskuntza bermatzeko oinarritzko baldintzak eskaintzen, ikastolen artean aldeak sortu dira, eta ikastola arazodun batzuk agertu dira. Horiei egindako jarraipenean, honako arrazoi hauek identifikatu dira arazoaren iturburutzat:

- Egitasmoaren kudeaketa: urteotan identifikatutako ikastola arazodunen ahuleziaren atzean, kudeaketa-baldintzetan topatutako hutsuneak daude kasu gehienetan; hala nola: gutxieneko ordu kopurua eta saioen antolaketa; irakasle taldearen finkotasuna, prestakuntza-aukerak eta gutxieneko lan-baldintzak; arloaren koordinazio horizontalaren eta bertikalaren antolaketa; espazio berezien eta baliabide materialen esleipena.
- Irakaslearen ezaugarriak: egitasmoan parte hartzen duen irakasle bakoitzak, baliatzen duen programa dena delakoa izanik, eragin zuzena du ikasleen azken emaitzetan. Irakaslearen ezaugarrien artean, honakoak lirateke azpimarratzekoak egitasmoaren kalitatea bermatzeko garaian: irakaste-konpetentzia pertsonalak (komunikazio-konpetentzia, taldea kudeatzeko konpetentzia, lanaren antolaketa eta jarraipenerako konpetentzia...); orokorrean eta egitasmoan bereziki jasotako prestakuntza pedagogiko-didaktikoa; egitasmoan duen esperientzia.

5.1.1.1.3. Ondorioak

Ingelesaren jabekuntzari begira ebaluazio-emaitzetatik jasotako datuak baikorrak dira. Egitasmoak ezarritako gutxieneko helburuak talde esperimentalean bete direla, eta ondoren ere, ikastola taldean, oro har, betetzen ari direla ondorioztatu daiteke. Hala ere, emaitza jakin batzuk agerian uztearekin batera, ebaluazio mota horiek guztiek hobekuntzarako lan-ildoak ere erakutsi dituzte; hala nola: sistematizazio formala hobeto bideratzeko beharra; ikasleen aniztasunari hobeto erantzuteko estrategien beharra; edo ikastola bakoitzaren testuinguru eta egoera berezia kontuan hartuz, hobekuntzarako proposamen indibidualizatuen beharra.

5.1.1.2. Hizkuntzen arteko elkarreraginari buruzko ondorioak

Eleaniztasunaren inguruko teoriak dioenez, pertsona eleaniztunarengan, hizkuntzak etengabeko elkarreraginean daude. Batetik, guztien artean esparru komunak dituzte, eta, bestetik, batetik bestera maila eta neurri askotariko transferentziak gertatzen baitira, hizkuntzek elkar elikatzen dute. Elkarreragin horrek hainbat ondorio lituzke: (1) pertsona eleaniztunaren hizkuntza mailak erlazioan leudeke. (2) Elebitasunak hirugarren hizkuntzaren ikaskuntzan eragin baikorra luke. (3) Hirugarren hizkuntzaren ikaskuntzak 1Hren eta 2Hren jabekuntzan eragingo luke.

Ikerlan honetan ikusitako emaitzek baieztatu egiten dute elkarreraginaren teoria. *Eleanitz* egitasmoaren hezkuntza hirueledunaren ondorioz, hizkuntzen arteko elkarreraginari buruz egindako aurreikuspenak orokorrean bete direla esan daiteke.

Eleanitzen hasierako testuinguruaren eraginez (eleaniztasunari mesfidantzaz begiratzen ziona), ikerketaren helburu nagusia 3Hren sarrera goiztiarrak 1Han eta 2Han eragin kaltegarririk ez zuela sortuko bermatzea zen. Horrekin batera, azterketa gehigarriak

egin dira orain: hizkuntza-emaitzen datuak elebiduntasun motaren arabera aztertu dira, eta hiru hizkuntzen arteko erlazioari begiratu zaio. Elkarreraginaren alderdi horiek bi adierazle motaren bidez aztertu dira: (a) talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa longitudinala; (b) talde esperimentalean, hizkuntza-jatorriaren arabera erkaketa (familia-hizkuntza: gaztelania/euskara/biak).

Banan-banan azalduko dira alderdi horiek.

5.1.1.2.1. Hiru hizkuntzen arteko erlazioa

Aurreikusi bezala, hiru hizkuntzen artean erlazioa dago, korrelazioak esanguratsuak dira, maila handian, gainera. Hau da, hizkuntza batean maila ona duen ikasleak, beste hizkuntzetan ere izango du, eta alderantziz. Erlazioa indartsuagoa da gaztelaniaren eta euskararen artean, bi hizkuntza horien eta ingelesaren artean baino. Eraitza hori Egigurenek (2006) aurkitutakoaren kontrakoa da; kasu hartan, euskararen eta ingelesaren arteko harremana indartsuagoa zen.

5.1.1.2.2. Elebiduntasun motak ingelesaren garapenean duen eragina

Eleaniztasunaren inguruko ikerketak agerian utzi duenez, elebitasunak eragin baikorra du hirugarren hizkuntza bat ikasteko unean. Gure ikerketan ezin dugu horri buruzko baieztapenik egin, talde esperimental eta kontrol-taldea, biak elebidunak baitira. Hartara, elebiduntasun motaren arabera erkaketa egin da.

Ikasleak 1H/2Hren arabera sailkatu direnean, desberdintasunak ikustea espero zen, jatorri gaztelaniaduneko ikasleen aldera; hau da, eskolan 2Han, murgiltze-ereduan, beraz, hezitako ikasleen aldekoak. Hipotesiak aurreikusten zuenez, jatorriz gaztelaniadunak diren ikasleek murgiltze-ereduaren ondorioz garatutako estrategia metalinguistikoak ingelesaren jabekuntzan aplikatuko zituzten. Ordea, jatorri elebiduna duten ikasleak gailendu dira. Gaztelaniadunek eremu bakar batean erakutsi dute abantaila txiki bat, mintzamenean, non ekoizpen aberatsagoak egin dituzten. Bestalde, jatorri euskalduneko ikasleak dira ingeles maila apalena dutenak erkaketa horretan. Hipotesia ez da egiaztatu, beraz.

Bestalde, jasotako eraitza ez dator bat Euskal Herrian honi buruz egindako beste ikerketekin, non kasu batean (Sagasta, 2002) euskaradunak gailentzen diren, eta beste batean (Goikoetxea, 2007) ez dagoen alderik.

Gure ikerketan, dena dela, hizkuntza-jatorriaren aldagaia bereizterakoan, ezin izan dira beste hainbat aldagai kontrolatu, ikasleen maila sozio-ekonomikoa, adibidez. Hortaz, ikerketa zehatzagoen beharra legoke kasu honetan.

5.1.1.2.3. 3Hren sarrera goiztiarrak euskararen jabekuntzan duen eragina

Arestian esan bezala, 3H Haur Hezkuntzan sartzeak euskararen jabekuntzan eragin kaltegarria izan ote zezakeen kezka sortu zen egitasmoaren sorreran. Kaltea, bereziki, murgiltze-ereduan euskararen jabekuntza-prozesuan abiatu berriak ziren ikasleengan gerta zitekeen. Egitasmoaren hipotesia zen, eragin kaltegarririk ez zela gertatuko, dena delakoa izanda ere hizkuntza-jatorria. Hipotesi hori baieztatzeko, bi azterketa mota egin dira ikerketa honetan. (1) talde esperimentalak eta kontrol-taldea osotasunean hartuta, euskara-emaitzen erkaketa egin da; (2) jatorriko hizkuntzaren arabera multzokatzea egin da, eta multzo bakoitzaren barruan talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen emaitzen erkaketa egin da. Emaitzek hipotesia baieztatu dute.

- Euskararen jabekuntzan ez dago eragin kaltegarririk, bi taldeen arteko erkaketa orokorrean ez dago alderik euskara mailan. Desberdintasun bakarra, LH I. mailan egindako ebaluazioan ikusi da, ahoskeran, eta talde esperimentalaren aldekoa izan da. Tamalez, ondorengo ebaluazio-saioretan ez zen ahozko probarik egin; beraz, ez da izan abantaila hori berresteko aukerarik.
- Hizkuntza-jatorriaren arabera erkaketa egin denean, emaitzak are interesgarriagoak izan dira: irakurmenean ez dago alderik jatorri euskalduna, gaztelaniaduna edo elebiduna duten ikasleen artean. Idazmenean, aldiz, jatorri euskalduneko eta elebiduneko multzoen artean ez dago alderik, baina jatorri gaztelaniadunen multzoan, talde esperimentalaren aldeko abantaila esanguratsua ikus daiteke. 3Hren sarrera goiztiarrak, beraz, ez bakarrik ez du eragin kaltegarririk izan 2Hren garapenean, kontrakoa baizik: emaitza horien arabera, euskararen jabekuntzan lagundu egin du, eleaniztasun gehigarriaren teoriak aldarrikatzen duen bezala.
- Emaitza horiek badute antza beste ikerlarien aurkikuntzekin. Egigurenek (2006) ez du alderik topatu aztertutako gaitasun gehienetan; idazmenean, aldiz, talde esperimentalaren aldeko abantaila ikusi du. Lasagabasterrek (1998) ez du alderik topatu.
- Bukatzeko, euskarari buruzko hipotesiarekin loturik, Gizarte Zientziak arloaren ebaluazioaren emaitzak ere kontuan hartzekoak dira. DBHko azken bi urteetan arlo hori ingelesez egin arren, ebaluazioa euskaraz egin zen, hain zuzen ere, talde esperimentalak ingelesez jasotako ezagutzak euskaraz adierazteko gai zela ziurtatzeko. Euskaraz egindako azterketa horretan, talde esperimentalaren aldeko emaitzak ikusi dira eta, bereziki, ekoizpen zabalagoa eskatzen zuten atalean. Hartara, talde esperimentaleko ikasleek ingelesez garatutako ezagutzak transferitzeko eta euskaraz adierazteko oztopo berezirik ez dutela ikusten da. Datu hori aurretik esandakoa baieztatzera dator: esan dezakegu 3Hn egindako plangintzak ez duela kalterik eragin euskararen garapenean.

5.1.1.2.4. 3Hren sarrera goiztiarrak gaztelaniaren jabeakuntzan duen eragina

Euskararen kasuan gerta bezala, gaztelaniari buruzko hipotesia hauxe zen: 3Hren sarrera goiztiarrak eragin kaltegarriarik ez zuela sortuko, dena delakoa izanda ere hizkuntza-jatorria. Euskararako egin diren erkaketa berak eginda, emaitzok hipotesia baieztatu dute, eta kasu honetan, are indar gehiagorekin:

- Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa egin denean, LH I. mailan egindako ebaluazioan, hau da, gaztelaniaren irakaskuntza formala hasi gabe zegoenean, ez zen alderik topatu bi taldeen artean. Prozesuaren bukaera aldera, berriz, talde esperimentalak gaztelania-emaitza hobea izan ditu, era esanguratsuan, gainera, ulermeneko proba batean, bai eta idazmeneko proban ere.
- Hizkuntza-jatorriaren araberako multzoen arteko erkaketa egiterakoan, gaztelaniaren kasuan ere, euskararekin gertatutako gauza bera ikusten da. Jatorri euskalduneko multzoan sortzen dira talde esperimentalaren aldeko emaitza garbienak. Kasu horretan ere, hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarrak bigarren hizkuntzaren alde egin duela esan daiteke, eleaniztasun gehigarriaren zentzuan.
- Hemen jasotako emaitza bezain garbirik ez da atera, ez Egiurenen, ez Lasagabasterren ikerketetan. Egiurenen kasuan, idazmenean abantaila txikia ikusten da; Lasagabasterrek, ez du alderik ikusi.

Gure ikerketak erakusten duenez, beraz, gaztelaniaren garapenaren kasuan, esperientziak ikasle guztiengan era baikorrean eragin du eta, bereziki, talde euskalduneko ikasleengan. Hortaz, hirugarren hizkuntzaren sarrerak eragin berezia izan du eskolako bigarren hizkuntza den gaztelanian, euskaran baino eragin handiagoa, hain zuzen ere.

Egoera horren arrazoiak bilatu nahian, honako hau aurreratuko genuke: Indoeuropar familiako hizkuntzak izanik, ingelesaren eta gaztelaniaren arteko hurbiltasuna euskararekikoa baino handiagoa da. Horregatik, Goikoetxeak (2006) erakutsi bezala, ikasleek gaztelania bailatuko lukete transferentziak eta hizkuntza-hipotesiak egiteko. Hartara, bi hizkuntzen arteko joan-etorriko lan metalinguistiko horrek, ingelesarekin batera, ikasleen gaztelaniazko konpetentzia ere indartuko luke.

5.1.1.2.5. Ondorioak

Hizkuntzen arteko elkarreragina badagoela garbi erakusten dute jasotako emaitzek, eta hori eleaniztasunaren ikuspegi holistikoaren aldeko argudioak sendotzera dator. Batetik, hizkuntza mailen artean agertu diren erlazioak azpi-kompetentzia komunaren adierazle izango lirateke. Bestetik, 3Hren sarrera goiztiarrak beste bi hizkuntzetan eragin kaltegarririk ez, baizik eta abantailak ekarri dituela ikusi da, eta horrek eleaniztasun gehigarriaren hipotesia baieztatzen du.

Emaitzak ikusirik, *Eleanitz* egitasmoaren hizkuntza-plangintza bermatuta gelditzen dela esan daiteke. Hirugarren hizkuntzan hobekuntza nabarmena gertatu da, eta beste hizkuntzen kasuan, ardura berezia sortzen zuen 2Hren garapenean, zehazki, kalterik ez, baizik eta, izatekotan, abantailak ekarri dituela dirudi. Etorkizunari begira, hizkuntzen ikaskuntzarako hizkuntzen arteko elkarreraginak eskaini ditzakeen onurak ahalik eta ondoen baliatzeko, curriculum bateratuaren bidetik ikertzen jarraitu beharko litzateke, eta hizkuntzen arteko joan-etorriak sendotu eta azalerratu.

5.1.1.3. Adimenaren eta hizkuntzaren ikaskuntza/jabekuntzaren arteko harremana

Arestian esan bezala, *Eleanitzen* hasierako testuinguruan, mesfidantzaz begiraten zitzaion eleaniztasunari, eta beste hizkuntzetan eragin kaltegarririk ez zuela sortuko ziurtatzeaz gain, hiru hizkuntzekin alde batera jokatu behar izateak ikasleen garapen kognitiboan ere ez zuela zailtasunik sortuko bermatu nahi izan zen ebaluazioaren bidez.

Hasierako helburu hori zabalduz, adimenaren eta hizkuntzaren arteko bi norabidetako elkarreragina aztertu da gure ikerketan: (1) 3Hren sarrera goiztiarraren eragina adimen orokorraren garapenean. (2) Adimenaren eragina hiru hizkuntzen garapenean. Bi norabidetako harremana aztertzeko adierazlea honako hau da: talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa longitudinala.

Adimenaren eta elebitasunaren/eleaniztasunaren harremana frogatuta dago nazioarteko ikerketetan, eta eleaniztasunaren kasuan indartsuagoa dela baieztatzen da, nahiz eta zaila den kausa eta ondorioa bereiztea; hau da, bi norabideetatik zeinek eragiten duen jakitea. Alde batetik, elebitasunak/eleaniztasunak adimenari ekarpenak egiten dizkiola erakutsi da hainbatetan, baina, batez ere, kognizioaren atal berezietan ikusi dira onurak (sormena, metalinguistika, eta abar), eta, hain zuzen ere, gaur egungo ikerketak, adimen maila orokorrari baino gehiago, alderdi zehatzagoi begiraten die. Beste aldetik, testuinguru formalean, eta eleaniztasunaren kasuan, adimenak eragin berezia duela frogatu da. Euskal Herrian egindako ikerketa guztietan ere, 2Hren eta 3Hren jabekuntza-kasuetan, adimenaren garrantzia frogatu da.

Gure ikerketaren emaitzak datu hauek baieztatzen datoz, bi norabideetan:

5.1.1.3.1. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina garapen kognitiboan

Lehenengo norabidean, 3Hren sarrera goiztiarrak adimenean ez zuela eragin kaltegarriarik sortuko aurreikusten zen, eta hala gertatu da ebaluazio longitudinalanean zehar. Lehenengo bi ebaluazio-saioetan (LH 1, DBH 2) ez da alderik aurkitu talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean. Azkeneko ebaluazio-saioan, berriz (DBH 4), talde esperimentalaren aldeko emaitzak agertzen dira, era esanguratsuan, gainera. Hortaz, datu horien arabera, 3Hren ezarpen goiztiarrak ez du eragin kaltegarriarik sortu ikasleen garapen kognitiboan; izatekotan, abantailak izango lituzke, jasotako azken emaitzaren arabera.

Ebaluazio longitudinalanean laginean gertatu diren aldaketak kontuan harturik, ezingo genuke azken datu hori ondorio nagusitzat hartu. Halere, azken ebaluazioaren lagina DBH 4ko maila osora zabaldu zenez, berme bat duen emaitza dela ezin ukatu: arrazoiak arrazoi, prozesuaren bukaeran DBH 4ko talde esperimentaleko ikasleen adimen maila kontrol-taldearen adimen maila baino handiagoa gertatu da.

5.1.1.3.2. Adimenaren eragina hizkuntzen garapenean

Bigarren norabidean, testuinguru formalean adimenak hiru hizkuntzen garapenean eragingo zuela aurreikusten zen, eta esposizio-baldintza urriak izanik, hirugarren hizkuntzaren kasuan eragina handiago izango zela espero zen. Kasu horretan, ebaluazio-une bakarrean egindako azterketaren emaitzak ditugu (DBH 2) eta, espero bezala, adimenak hizkuntza guztietako proba guztiekin du erlazio handia. Harreman txikiena euskararen kasuan ikusi da, eta aldiz, ingelesean handiena (oro har). Beraz, egindako hipotesiarekin bat etorri dira emaitzak. Halere, ez da horrela gertatu ingeleseko mintzamenaren kasuan; eragina izanik ere, txikia izan da. Egoera bera topatu du Egigurenek bere ikerketan, non ingeleseko ahozko ekoizpenean adimenaren eragina oso txikia izan baita.

5.1.1.3.3. Ondorioak

Hizkuntzen jabekuntzaren eta adimenaren arteko harremana badagoela erakutsi da. Egitasmoaren helburu nagusiari erantzunez, eleaniztasun goiztiarrak ez du eragin kaltegarriarik izan ikasleen garapen kognitiboan; izatekotan, abantailak ekarri ditu, eta nazioarteko ikerketan egiten den hipotesia baieztatu du horrek. Egindako ikerketa gehigarrian, adimenak hizkuntza guztietan eragiten duela ikusi da eta, bereziki, 3Hren garapen orokorrean duela garrantzia, ez horrela mintzamenean, non, dirudienez, komunikazio-kompetentziaren bestelako aldagaiek indar gehiago duten.

5.1.1.4. 3Hren eragina garapen akademikoan

Hezkuntza elebidunaren kasuan frogatu egin da, elebitasun gehigarriaren baldintza jakinetan, bederen, arloen ikaskuntza bigarren hizkuntza batean egiteak ez duela eragin kaltegarriarik sortzen garapen akademikoan. 3Hren kasuan, ikerlan hau idazteko uanean ez dago oraindik ikerketa nahikorik ondorioak orokortzeko, baina antzeko joera ikus daiteke CLIL esperientzien inguruan sortu den ikerketa-esparruan ere.

Joera hau baieztatzen datoz gure ondorioak. *Eleanitz* egitasmoaren 3Hren irakaskuntzarako plangintzak arlo bat ingelesez lantzea aurreikusten zuen, eta helburu hori egoki bete dela esan daiteke. Bi adierazle ditugu hori erakusten dutenak: (1) Fase esperimentalean, Gizarte Zientziak arloaren ezagutzari buruz, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko erkaketa. (2) Orokortze fasean, Gizarte Zientziak arloaren ezagutzari buruz, proiektuko lagin baten eta kontrol-talde baten arteko erkaketa.

5.1.1.4.1. Fase bakoitzaren emaitzak

1. Fase esperimentalak: fase esperimentalaren ebaluazioan, talde esperimentalak ingelesez eta kontrol-taldeak euskaraz ikasitako Gizarte Zientziak arloaren azterketan, alde esanguratsua gertatu da talde esperimentalaren alde, probaren atal guztietan. Emaitzek diotenez, beraz, emaitza akademikoetan ez dago galerarik, abantaila esanguratsua baizik.

Horrenbestez, ebaluazioaren azterketarako aurreikusitako puntu jakinak ez dira egiaztatu. Oinarriko kontzeptuen inguruko probaren atalean, ez da izan espero zen parekotasunik, talde esperimentalaren aldeko emaitza baizik. Era berean, probaren adierazmeneko atalean, ez da kontrol-taldea gailendu, espero bezala; hor ere talde esperimentalak emaitza hobekak izan ditu (aldea are handiagoa izan da, gainera).

Ezusteko emaitza horren arrazoiak, neurri batean, ebaluazio-saio honen ezaugarrietan egon daitezke: proiektuaren faktorea, bi taldeen arteko programazio desberdintasunak, metodologia desberdinak, eta abar. Hori dela eta, emaitzak berresteko, *SSLIC* egitasmoa¹ (Gizarte Zientziak ingelesez eta ingeles arloa uztartzen dituen) ikastola gehientsuenetara orokortu den uanean (2010ean), beste ebaluazio-saio bat egin da.

2. Orokortze fasea: orokortze fasearen ebaluazioan, talde esperimentalak ingelesez eta kontrol-taldeak euskaraz ikasitako Gizarte Zientziak arloaren azterketan, parekotasuna gertatu da bi aldeetan artean, ebaluazio-saio honetan definitutako hipotesiak aurreikusi bezala. Emaitzek diotenez, beraz, proiektu esperimentalaren eragina alde batera utzita ere, eta hizkuntzaren aldagaia

¹ Social Sciences & Language Integrated Curriculum

ahalik eta ondoen bereizita, *Eleanitz* egitasmoaren programari jarraituz, ikasle guztiek² arlo bat 3Hn ikasita, ez dago galerarik arloko emaitza akademikoetan.

5.1.1.4.2. Azpimarratzeko datuak

Probaren bi atalen emaitzek datu interesgarriak eskaintzen dituzte bi ebaluazio-saioetan:

- Esan bezala, proban *oinarrizko* atala, kontzeptuen ulermena helburu zuena, eta *goi-mailako* atala, adierazpen maila konplexuagoa eskatzen zuena, bereizi ziren. Bi ebaluazio-saioetan, talde esperimentalak kontrol-taldeak baino emaitza hobekak izan ditu, ustez konplexuagoa zen *goi-mailako* atalean.

Datu horiek nazioarteko hainbat ikerketen emaitzekin bat datoz. Dirudenez, ikasketak bigarren edota hirugarren hizkuntza batean egiteak eta, hortaz, hizkuntza mailako arazoei aurre egin behar izateak, kontzentrazio gehiago, arazoen aurrean sormen gehiago, prozesamendu semantiko sakonagoak eta jarduera kognitibo sendoagoak eskatzen ditu, eta hartara, ikaskuntzan abantailak ikus daitezke, bai eta estrategia kognitibo konplexuenetan ere, zenbaitetan. Halere, ikerketan bestelako emaitzak ere ikusi dira, kontzeptu abstraktuen hausnarketarako zailtasunak eta sinplifikazio kontzeptualerako joera, adibidez.

Esan beharra dago, dena dela, ikerketa gehientsuenetan elebidunak eta elebakarrak erkatu direla, eta kasu askotan, ikasle aukeratuak direla arloa beste hizkuntza batean egiten dutenak. Euskal Herri mailan 3Hn arloak irakasten dituzten egitasmoen kasuan ere, ikasle aukeratuekin aritu dira, eta egindako ikerketek hizkuntza-garapenari begiratu diote gehienbat, eta ez horrenbeste garapen akademikoari. Garapen akademikoari buruz dauden aipamen urrietan, emaitzak bat datoz gure ikerketarekin. Arlo bat 3Hn ikasteak ez luke eragin kaltegarriarik sortuko arloaren garapen akademikoan.

- Bestalde, ebaluazio honen azken ondorio bat bistaratzea garrantzizkoa da. Gizarte Zientziak arloaren helburuei dagokienez, ebaluazio horien emaitzak ez dira espero bezain onak orokorrean. Hau da, ebaluazioan parte hartu duten ikasle guztiek, talde esperimentalekoek zein kontrol-taldekoek, hutsune nabarmenak erakutsi dituzte arloaren ezagutzan. Hizkuntza gorabehera, arloaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesua hobetzeari begira kontuan hartu beharreko ondorioa da, dudarik gabe.

² Laguntza berezia behar duten ikasleak salbu.

5.1.1.4.3. Ondorioak

Gure emaitzek erakutsi dute ikasgai bat 3Hn ikasteak, ikerketa honen baldintzetan, bederen, ez duela eragin kaltegarriarik sortzen garapen akademikoan. Ondorio horiek, gainera, orokortze fasean egindako ebaluazioaren bermea dute, non “proiektu-faktorea” ahuldu den eta ikastola gehientsuenak parte diren.

Ikergai honen inguruan bestelako testuinguru batzuetan ikusten den joera ere antzeko bidetik doa, nahiz eta kontrako datuak ere azaldu diren. Halere, eleaniztasunaren kasuan ikerketa-datu urriegiak daude gaur egun, eta gai horren inguruko ikerketa gehiago beharko lirateke auzia argitzeko.

Eleanitz egitasmoari dagokionez, ikasle guztiek eleaniztasunaren onurak jasotzeko eskubidea dutela pentsatuz, ohikoak ez diren baliabideak jarri dira *SSLIC* izeneko esperientziaren zerbitzura: egitasmoaren baldintzei erantzuten dioten Gizarte Zientziak arloko eta Ingelesa arloko ikasmaterial uztartuak sortu dira, ikasleen komunikazio-kompetentziaren ahultasunei erantzutera zuzenduak, bereziki. Horrekin batera, egoera berezi horri loturiko prestakuntza-modulu bereziak sortu dira irakasleentzat, eta jarraipen estua egin zaie ikastolen barne-prozesuei.

Hemen jasotako emaitzek kalitatezko baldintza horiei erantzuten dietela pentsa daiteke, 10 urteko ikerketa pedagogikoa eta baliabide-sorkuntza baitaude horien oinarrian. Beraz, kalitatezko baldintzei eutsi behar zaie etorkizunean ere, eta gai honen inguruan oraindik oso beharrezkoa den ikerketan jarraitu. Horrekin batera, 3H tartean dela dauden ikerketa-datu urriak ikusirik, eta nazioarteko ikerketetako emaitza kontrajarriei kasu eginez, kontuan hartu beharko litzateke testuinguru oso berezian sortutako ondorio hauek ez liratekeela besterik gabe hezkuntza-sistema orokorrera zabaltzeko modukoak.

5.1.1.5. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina hizkuntzekiko jarretan.

2H/3Hren jabeakuntzan jarrerak eta motibazioak duten garrantzia ondo frogatutako gaia da. *Eleanitzen* ikerketaren kasuan, hasierako testuinguruaren baldintzetan euskararekiko atxikimendua ziurtatu nahi izan zen ikergai hau zehazterakoan. Halere, gai horri ez zitzaion eskaini behar bezalako garrantzia prozesuan zehar, esperientziak erakusten baitzuen egitasmoak ez zuela eragin berezirik sortzen ikasleen euskararekiko jarretan. Horrekin batera, 3Hrekiko jarrerak ere aztertu nahi izan ziren, eta esparru horrek garrantzi gehiago hartu zuen ebaluazio longitudinalaren prozesuan zehar. Bi ikergai horien berri emango da:

5.1.1.5.1. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina euskararekiko jarreretan.

Proiektuaren sarreran garrantzia eman bazitzaion ere, ebaluazio longitudinalaren buruan horren inguruko kezkarik ez zegoenez, prozesuan zehar ez zen jaso behar adinako ebaluazio-daturik. Bi adierazle txikiren emaitza bakarrik aipa daiteke, non kontrol-taldearen eta esperimentalaren arteko alderik ez den ikusi.

5.1.1.5.2. 3Hren sarrera goiztiarraren eragina ingelesarekiko jarreretan.

Ingelesaren sarrera goiztiarrak eta egitasmoaren proposamen pedagogiko orokorrak ikasleen jarreretan eragin baikorra izango zuela aurreikusten bazen ere, ez da hala gertatu. Talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen jarreretan alde esanguratsurik ez dago.

Nahiz eta gure hipotesiaren premisa nagusia ezeztatuta gelditu, ikasleen jarrerak ikaskuntza-prozesuan eragiten ote duten aztertu nahi izan da Hiru gai multzori begiratu diegu: (1) ingelesaren balioari dagokionez, ingelesa baliagarritzat jotzen dutenen hizkuntza-emaitzak hobeak dira. (2) Ikastolako irakaskuntzaren kalitateari dagokionez, emaitza hobeak dituztenak, ikuspegi ezkorrena dutenak dira; badirudi haien eskakizun maila handiagoa dela eta ikastolan jasotako ingeles maila ez dutela nahikotzat hartzen. (3) Norberaren jarrera pertsonalari dagokionez, jarrerak eta emaitzak bat datoz: hizkuntzarekiko konfiantzak eta saiatzeko gogoak lotura zuzena dute erakutsitako hizkuntza-gaitasunarekin.

Bukatzeko, ikaskuntza-prozesuaren bukaeran, hizkuntza mailari buruzko pertzepzioak aztertu dira, eta kasu horretan, talde esperimentaleko ikasleek beren ingeles mailari buruzko iritzi hobeak dituztela ikus daiteke, bereziki ahozko zein idatzizko ulermenaren kasuan. Pertzepzio horiek ikasleek izandako hizkuntza-emaitzekin erkatuz gero, orokorrean zuzenak direla esan dezakegu.

5.1.1.5.3. Ondorioak

Esan beharra dago oro har, jarreraren gaiak ez duela garrantzi handirik hartu *Eleanitz* egitasmoaren ebaluazio-prozesuan eta, ondorioz, ikerketa honetan lekua eman bazaio ere, ezin izan da azterketa sakonik egin horren inguruan. Jasotako datu interesgarrienak ingelesaren jabekuntzari buruzkoak dira, eta ikerketa orokorraren ildotik doaz: jarrerak eta hizkuntza-emaitzak harremanetan daude. Dena dela, hemen ere, adimenaren kasuan bezala, zaila litzateke kausa eta ondorioa bereiztea.

5.1.2. Adinaren aldagaiari buruzko balorazio orokorra

Emaizten atala amaitzeko, tesi honen aztergai nagusietako bati buruzko azken balorazio orokorra egingo da: ingelesaren sarrera goiztiarrak zer eragin izan duen ingelesaren garapenean eta beste hainbat esparrutan.

5.1.2.1. 3Hren jabekuntzan duen eragina

Ingelesaren jabekuntzari dagokionez, ikusi bezala, 3Hren ikaskuntza 4 urterekin hasi duen talde esperimentalaren eta 8 urterekin hasi duen kontrol-taldearen arteko erkaketaren emaitzak lehenago hasi diren ikasleen aldekoak dira nabarmen. Jasotako emaitza ikerketa orokorarekin erkatuz gero, honako ondorio hauek dira azpimarragarriak:

- Emaizta ez da orokorrean ikerketa akademikoetan agertzen dena: eskolako testuinguru formalean joera nagusia ikasle nagusien aldekoa da. Halere, ikerketan azpimarratutako faktore bat garrantzizkoa izan daiteke kasu honetan: jarraikortasuna. Hau da, nazioarteko ikerketak dioenez, ikasle helduagoek garapen azkarragoa dute hasieran, baina luzera begira, ikasketen jarraikortasuna ziurtatuz gero, goizago hasitakoek konpetentzia handiagoa erakusteko joera dute. Kasu honetan, jasotako emaitzak jarraikortasun handiko programa batean parte hartu duten ikasleen aldekoak dira, eta emaitzak derrigorrezko hezkuntzaren bukaera aldekoak izanik, aipatutakoa gertatzen dela pentsa daiteke.
- Euskal Herriko testuingurura etorritz, ikerketa gehienetan beranduago hasitako ikasleen aldeko emaitzak ikusi dira, batez ere, ikaskuntza-ordu kopurua kontrolatu denean. Gainera, hainbatetan, hasiera goiztiarra egin dutenen lagina *Eleanitz* egitasmoan dagoen ikastola bateko ikaslez osatua da. Hortaz, emaitza kontrajarriak ikusten dira. Emaizta horien arrazoi batzuk honako hauek izan daitezke:
- Ebaluazio-tresnen izaera. Adin desberdinetako ikasleak erkatu direnean, gure ustez, ikerleek eurek identifikatutako arazoak egon daitezke neurketa-tresnek eskatzen dituzten gaitasun kognitibo edo eta testak pasatzeko estrategia mailan.

Bestalde, testen edukiak eta gauzatzen diren trebeziak ez dira inoiz neutroak, hautu jakin batzuei erantzuten diotenak baizik. Ikasleen jabekuntza-prozesua, hasierako faseetan, batez ere, testuinguru jakin bateko hizkuntza-esperientziekin oso loturik dagoenez, bestelako metodologia batean hezitako ikasleek desabantaila izan dezakete proba estandarragoetan. Gaur egun bildutako esperientziarekin jakin badakigu, prozesuaren amaiera aldera arte, *Eleanitz-Englishen* hautu metodologikoen barruan ikasleek izaten duten hizkuntza-garapena ohiko proba estandarren parametro linguistikoetatik at dagoela. Ohiko proba horiek konpetentzia komunikatiboaren isla zenbateraino jasotzen ote duten, ordea, zalantzakoa litzateke.

- Laginaren izaera. Ikerketa asko lagin txikiekin egindakoak dira, ikastola bakar bateko ikasle kopuru txiki batekin. Gainera, ikasle horien hautaketarako, klase partikularren aldagaiak eragin berezia izan du. Pentsa daiteke klase partikularretara joatea ohikoa den testuinguruetan, kontrakoa egiten dutenen ezaugarriak bereziak izan daitezkeela, motibazio aldetik edo bestelako arrazoiengatik. Datu horiek orokortzeko modukoak ote diren zalantzan jartzea zilegi dirudi.
- Azken aipamen hori berresteko, hezkuntza-administrazioek egindako ebaluazioen datuak aipatu beharra dago. Ikerketa akademikoetan ez bezala, eskola-populazio osoekin egindako ebaluazioetan, adin goiztiarrean hasitako ikasleen aldeko emaitzak ikusi dira. (INCE, 1999, 2001; ISEI, 2001; Nafar Gobernua ,2001)³. Datu horiek gure ikerketaren emaitzak bermatzera datoz, joera orokor baten adierazle izango bailirateke. Esan beharra dago, halere, adin desberdinak erkatu direnean, alderik ez dela ikusi 4 urterekin edo 6 urterekin hasitakoen artean.

Hortaz, esan dezakegu, ikastolen kasuan, eta *Eleanitz* egitasmoaren bilakaera orokorrari begira, jasotako emaitzek bermatu egiten dutela hartutako erabakia: ingelesa ikasten 4 urterekin hasita, eta diseinatutako plangintzari jarraituz, kontrol-taldearekiko erkaketan ikusi da talde esperimentalak hobekuntza nabarmena lortu duela ingelesaren ikaskuntza-prozesuan. Gainera, orokortze fasean ere, curriculumak Derrigorrezko Hezkuntzaren bukaerako zehazten dituen helburuak erdiesten direla frogatu da.

Halere, emaitza horietan sarrera-adinak nolako eragina duen ezingo genuke esan. Hizkuntzen eskurapenean faktore askok eragiten dute, eta adina horietako bat besterik ez da. Bakerren hitzak baliatuz:

*Younger second language learners are neither globally more nor less efficient and successful than older learners in second language acquisition. There are many factors that intervene and make simple statements about age and language learning simplistic and untenable. (Baker, 2006; 128)*⁴

Bakerrek aipatutako beste faktore askotariko horien eragina adinarena baino handiagoa litzateke, hain zuzen ere. Konpetentzia linguistikoari dagokionez, ikerketa-emaitza kontrajarrien arabera, agerikoa da 3Hren sarrera goiztiarra egitea ez dela mirarizko irtenbidea. Hots, Haur Hezkuntzan ingelesa lantzen hastea ez da ingeles maila egokia lortzeko bide bakarra, ez eta, ikusi den bezala, egoera guztietarako bide egokiena ere.

³ Ikus 1.4.2.2. puntua.

⁴ Baker, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th edition. Bristol, Multilingual Matters.

Halere, esposizio-denboraren luzera aldagai garrantzizkotzat jotzen da, eta eskolatzaldi osoan jarraikortasunez egindako bideak amaieran kompetentzia handiagoa dakarrela dirudi, gure ebaluazioan gertatu den bezala. Lehenago hastearen aldeko argudio bat litzateke.

Ostera, adostasun handia dago esateko eskolako testuinguru formalean sarrera berantiarra eta intentsiboagoa eragingarriagoa izan daitekeela. Ez dugu hori zalantzan jarriko; halako plangintza batek Euskal Herriko hezkuntza-eredu eleaniztunean lekurik ote duen, ordea, bai.

Hizkuntza-plangintza ez denez egin behar hizkuntza bakar bati begira, baizik eta hizkuntza guztien beharrak kontuan hartuz, gure egoeran nahitaezko aurrebaldintza bat agerian gelditzen da: hizkuntza gutxituak behar duen babes eta eskola mailako lehenatasuna, hain zuzen ere. Ingelesarekiko erabakiak hartzeko unean, gure ustez, eskola-inguruan ziurtatu egin behar da euskararen lehenatasuna. Euskararen lekua ziurtatuta ez badago, ez bakarrik ikaskuntza-hizkuntza nagusi gisa, baita eskola-komunitatearen komunikaziorako eta elkarbizitzarako hizkuntza gisa ere, ingelesak adinako prestigio soziala duen hizkuntza baten inguruko indartze-planteamenduak kolokan jar dezake euskaren garapena. Gure egoeran, hortaz, 3Hren gutxieneko esposizio-denbora saio intentsiboagoetan biltzea baino gehiago, urte gehiagotan zehar zabaltzea lehenetsi behar litzateke.

Dena dela, esan bezala, esposizio-denbora indartu arren, 3H adin goiztiarrean hasteak ez du berezko abantailarik ekartzen eskolako testuinguru formalean. Eskolan zaila da ikasle gazteenen hizkuntza-jabekuntzako prozesu naturalei jarraituz ikaskuntza-prozesua bideratzea, esposizio-denbora eta komunikazioaren kalitatea oso mugatuak baitira. Beraz, sarrera goiztiarrak zentzua luke, baldin eta baldintza pedagogiko sendoak eta ikaskuntza-prozesuaren jarraikortasuna bermatzen bada, ez bestela. Baldintza pedagogikoen artean, besteak beste, hezkuntza-aldagaien bilketan jasotako hauek lukete garrantzia, gure iduriz:

- *Input* esanguratsua eta ulergarria.
- *Output* aukerak, ahalik eta gehien eta ahalik eta askotarikoen.
- Kalitatezko interakzio didaktikoa, esanahiaren negoziazioa ahalbidetuko duena.
- Formaren negoziazioa, ekoizpenaren gaineko hausnarketatik abiatuak, azterketa analitikorako bidea egingo duena.

Tesi honen premisak, hain zuzen ere, ikuspegi horretan kokatzen da: adinaren faktorean baino gehiago, egitasmoaren *proiektu*-izaeran eta haren ezaugarri berritzaileen baitan daude jasotako emaitza egokiak. Besteak beste, ezinbesteko baldintzak izan dira egindako hautu metodologikoa (goiko ildoekin bat datorrena), horretarako irakasleen prestakuntza-eredu sendoa edukitzea, eta hizkuntza jabekuntza-ikaskuntza prozesuaren jarraipena egitea; hau da, curriculumean eta ikasmaterialgintzan 4 urtetik 16 urtera arte landu den eraikuntza-lana.

Hartara, egindako azterketaren ondorioz, 3Hren jabekuntzari begira, ikastolen kasuan eta egitasmoaren kalitate-baldintzetan, egokitzen joko genuke 3Hren sarrera goiztiarren aldeko erabakia.

5.1.2.2. Beste hainbat esparrutan duen eragina

3ren hizkuntzaren sarrera goiztiarrak beste hainbat esparrutan izan dezakeen eragina aztertu da gure ikerketan. Adinaren aldagaiari buruzko balorazioa egiteko, horien ondorioak ere kontuan hartu behar dira.

▪ Beste hizkuntzen jabekuntzan duen eragina

Hirugarren hizkuntza baten sarrera goiztiarrak ikasleen kompetentzia metalinguistikoaren eraikuntzan eragin baikorra izango luke. Eleanitz-Engishen hasierako justifikazioan abantaila hau azpimarratzen zen:

En este sentido, un acceso al plurilingüismo precoz y bien hecho, supondrá para los alumnos no tan solo el saber más lenguas, sino sobretudo un salto cualitativo respecto al bagaje desde el que se podrán reconocer y procesar estas mismas lenguas. (Eleanitz egitasmoaren aurkezpena, 1991-7 or.).

Hizkuntzen elkarrenginari buruzko atalean ikusi den bezala, badirudi aurreikusitako abantaila hori egiazkoa dela. Adin txikietan hiru hizkuntzekin jokatu behar izateak indartu egingo luke ikasleen hizkuntza-kompetentzia orokorra. Hain zuzen, bigarren hizkuntzaren garapenean abantailak ikusi dira gure ikerketan, euskararen eta gaztelaniaren kasuan. Gure egitasmoaren baldintzetan, hortaz, 3Hren sarrera goiztiarra balioztatua gertatu da.

▪ Adimenaren garapenean duen eragina

Era berean, eleaniztasunak pertsonaren adimenaren garapenari ekar dakioken onura postulatu da nazioarteko ikerketan. Gure lanak bi aldagaien arteko harreman estua erakutsi du, eta eskolako eleaniztasun goiztiarrak eragin kaltegarririk ez duela sortzen frogatu du; are gehiago, abantailak ere sor ditzakeela ikusi da ebaluazioaren azken saioan. 3Hren sarrera goiztiarraren aldeko emaitza dugu kasu horretan ere.

▪ Hezkuntza-ereduan duen eragina

3Hren ikaskuntza lehenago hasteak beste era bateko abantailak izan ditzakeela ikusi da; hala nola: estimulazio kognitibo orokorrean, curriculum orokorrean eta kultura-aniztasunaren balioan. Ikasleen hezkuntza-prozesu orokorrari begira, bestelako abantaila batzuek ere garrantzia izan dute Eleanitz-Engishen garapenean. 3. hizkuntza bizitzeko eta ikasteko tresna gisa hartzen den neurrian, sormenak, gorputz-adierazmenak, kooperazioak, kulturartekotasunak, irakurzaletasunak, estrategia kognitibo gorenen lanketak... ingeleseko proposamen didaktikoan txikitatik hartu duten garrantziak ikasleen hezkuntza-ibilbide orokorra aberastu du.

Azkenik, ikasleen esparrutik eskola osoaren esparrura begiraturaz, 3Hren sarrera goiztiarrak ekarpen handiak egin dizkio ikastolen hezkuntza-ereduari, oro har. Bestek beste, Haur Hezkuntzako komunikazioaren didaktikan hobekuntza

nabarmenak gertatu dira ingelesaren irakaskuntzaren bidetik ikasitakoei esker. Hortaz, 3Hren sarrera goiztiarrak onurak ekarri dizkio euskararen murgiltze-ereduari.

5.1.2.3. Ondorioak

Gure ikerketaren gai nagusia den 3Hren sarrera goiztiarrari begira, Geneseeren hitzetan laburbilduko dugu ondorio nagusia:

The question of when to begin bilingual education cannot be answered by theoretical arguments and empirical evidence alone. Socio-cultural and political factors must also be considered. The 'best' starting grade for bilingual education can depend on the goals, needs, and resources of the community (Genesee 2004:558)⁵.

Azaldutako emaitzei kasu eginez, esan dezakegu, 3Hren sarrera goiztiarra, ikastola-sarea osatzen duen hezkuntza komunitatearen helburu, behar eta baliabideei egoki erantzuten dion hautua dela.

Hautu hori, dena dela ere, hizkuntza-plangintza eleaniztunaren barruan kokatu behar da, ingelesarekin batera, eskolako beste hizkuntza guztiak kontuan hartuz. Horrela, bada, eskolan hizkuntza bakoitzarekin noiz hasi behar den, zenbat denbora eskainiko zaion eta zertarako baliatuko den erabakitzeke, honako puntu hauei kasu egin beharko litzaieke:

- Gizarteak hizkuntzekiko dituen helburu orokorrak eta eskolaren Hezkuntza-Proiektuak jasotako berezko helburuek markatuko dute erabakia.
- Hizkuntza bakoitzak gizartean duen lekua eta funtzioak kontuan hartu behar dira. Hala, Euskal Herriko gizarte elebidunean, hizkuntza gutxitu baten biziberritzea bere gain hartu duen gizartean, eskolak euskararekiko duen erantzukizuna aurrealdintza gisa hartu beharko litzateke.
- Eskolak zehaztutako curriculumak eta oinarri pedagogiko-didaktikoek erakutsiko dute hizkuntza-plangintza eraginkor baterako bide egokiena zein den.

Hiru osagai horiei erantzunez, ikastola-sarea bere Hizkuntza-Proiektu Eleanitza lantzen ari da, eta 3Hren sarrera goiztiarra horren barruko erabaki bat besterik ez da.

⁵ Genesee, F. (2004): What do we know about bilingual education for majority-language students?, in T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*, (547-576 or.). Cornwall: Blackell publishing Ltd.

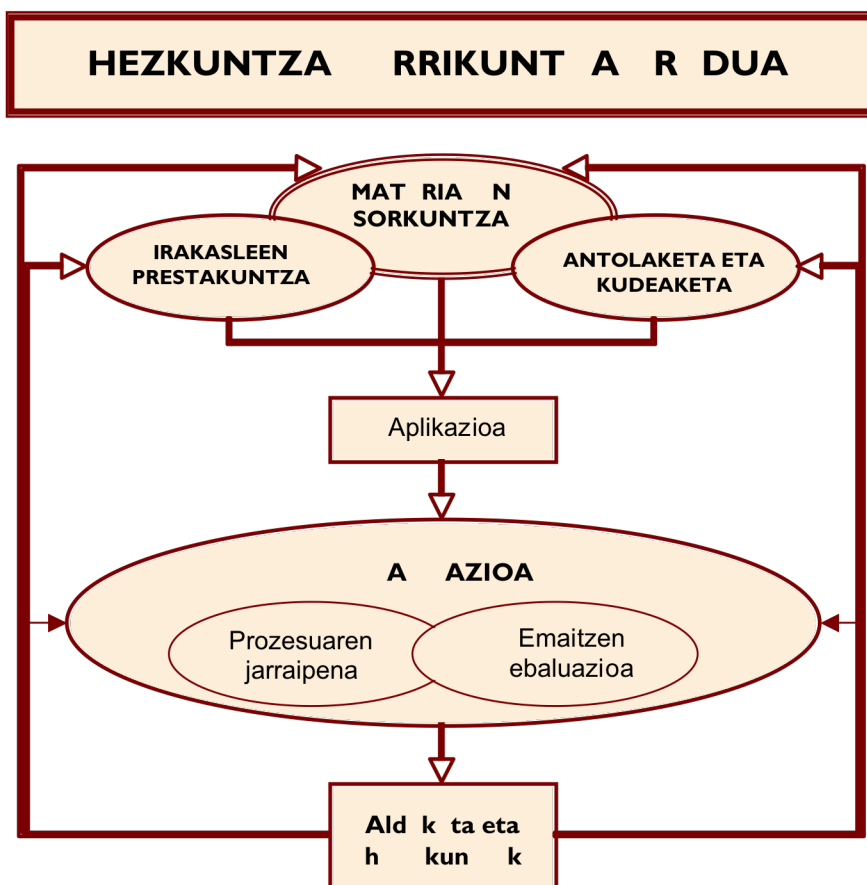
5.1.3. Hezkuntza-berrikuntza ereduaren ondorioak

Ikerlan honen gaia den *Eleanitz-English* egitasmoak hizkuntzen ikaskuntza-jabekuntza prozesuan ekarritako onurak ikusi ditugu aurreko atalean. Tesi honetan zehar, behin baino gehiagotan adierazi den bezala, onura horiek ez dira aldagai jakin bakar baten ondorioz sortu; egitasmo osoaren ezaugarriei esker gertatu direla pentsatzen dugu. Hain zuzen ere, egitasmo honek hezkuntza-berrikuntza bideratzeko asmoz sorturiko egitura sistemikoa litzateke, gure ustez, emaitza egoki horien eragile nagusia. Eredu sistemiko horren egituraketa eta ezaugarri nagusiak bilduko dira ondorio gisa.

5.1.3.1. Egitasmoaren hezkuntza-berrikuntzarako eredu sistemikoa

Eleanitz egitasmoak hezkuntza-berrikuntzarako landu duen sistema deskribatzeko, 60. grafikoan irudikatutako eredu proposatu da:

60. grafikoa: 'Eleanitz-English' hezkuntza-berrikuntza egitasmoaren eredu sistemikoa.



Elkarreraginean dauden lau esparru nagusitan gauzatu da berrikuntza-prozesua, eta bakoitzean, berrikuntzak eskatzen dituen sorkuntza, aplikazio, ebaluazio eta aldaketa faseak hartu dira kontuan:

1. **Ikasmaterialen sorkuntza.** Eredu honetan, ikasmaterialak berrikuntzarako ardatz dira. Ikasmaterialen bidez bideratzen dira praktikara ikuspegi metodologiko berriak, eta haiek dira irakasleen usteak eta praktikak aldatu ahal izateko funtsezko heldulekua. Aldaketarako abiapuntuko erreferentzia izateaz gain, berrikuntzak beharrezko duen elkarlanerako euskarria ere eskaintzen dute: ikasmaterialen sorkuntza-aplikazio-hausnarketa-aldaketa prozesua da landutako berrikuntza-ereduaren ardatza.
2. **Irakasleen prestakuntza-plana.** Berrikuntza eta prestakuntza elkar elikatzen duten prozesuak dira. Material-sorkuntzarekin uztarturik, egitasmoak sortutako prestakuntza-ereduak irakasleen eraldaketarako bidea egin du, eta, aldi berean, praktikaren hausnarketa kritikoaren bidetik, irakasle horien ekarpenei esker gertatu da egitasmoaren bilakaera eta hobekuntza-prozesua.
3. **Programaren antolaketa eta kudeaketa.** Antolaketa-esparrua funtsezkoa gertatu da *Eleanitz* egitasmoak eragin duen berrikuntza ikastolen hezkuntza-komunitate osora hedatzeko garaian. Kudeaketa-egitura sendoak proiektuaren sendotasuna, jarraikortasuna eta hedapena ahalbidetu ditu, bai antolatzaileen aldetik, bai eta partaide diren ikastolen aldetik ere.
4. **Egitasmoaren ebaluazioa.** Ebaluazio sendoa berrikuntza-prozesuaren muinean dagoen osagaia da, aldaketak eta hobekuntzak bideratu eta bermatzen dituen informazioa eskaintzen duen fasea baita. *Eleanitz* egitasmoak bi motatako ebaluazioak bideratu ditu: (1) Ebaluazio kualitatiboa; hau da, prozesuaren bilakaeran eragile guztien eskutik egindako etengabeko jarraipena, aurrera joan ahala, egin beharreko bidea erakutsi duena. (2) Ebaluazio kuantitatiboa, ikasleen emaitzen ebaluazioaren bidezkoa, egindako bidearen bermea eskaini duena.

Eleanitz egitasmoaren arrakasta, sistema horren egituraketan datza. Esan bezala, eredu honen bereizitasun nagusia hauxe litzateke: ikasmaterialgintza ardatz gisa hartzea. Halako berrikuntza-egitasmoetan ohikoagoa da irakasleen prestakuntzatik abiatutako lana egitea, eta oinarri pedagogiko-didaktiko ahalik eta sendoenak eskaini ondoren, baliabideen sorkuntza haien esku gelditzea. *Eleanitz* egitasmoaren prozesuaren hasieran, bi arrazoik eraginda hartu zen erabaki hori: baliabide-eskaintza falta eta irakasle-profilean topatutako hutsuneak. Egitasmoaren bilakaera aztertu ondoren, gaur egungo euskal eskolaren testuinguruan halako berrikuntza-prozesu bat bideratu eta orokortzeko bide eragingarritzat joko genuke, baldin eta ikasmaterial-sorkuntzaren eta irakasleen praktika hausnartuaren artean hemen bezalako uztardura sendoa bermatzen bada.

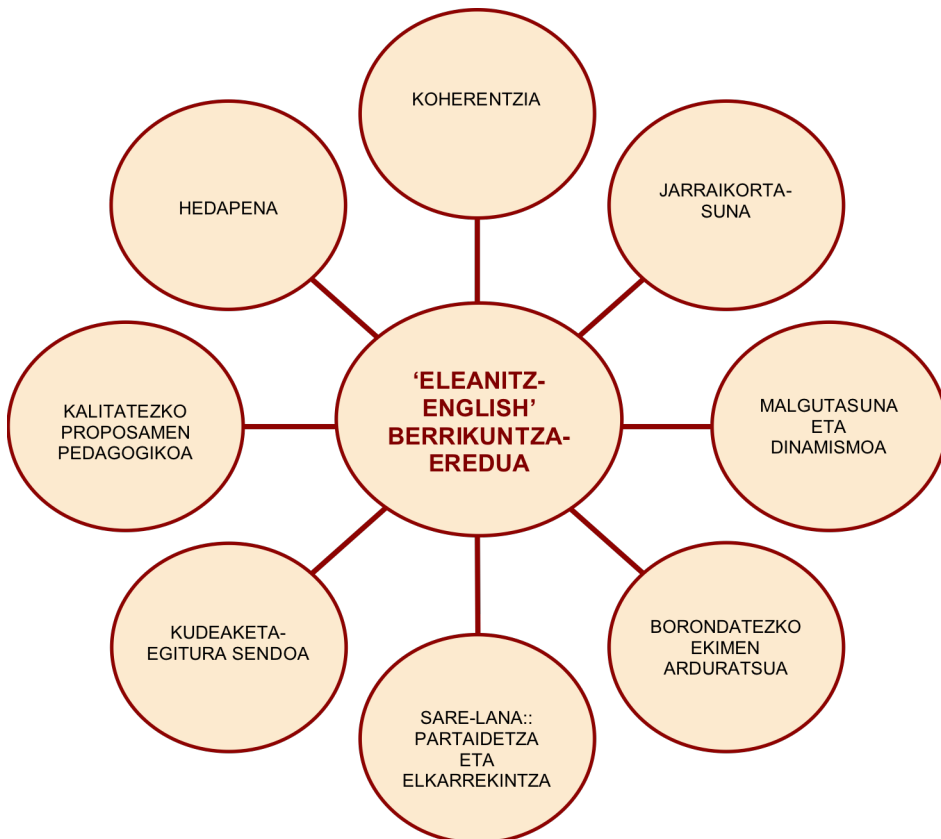
Hala ere, XXI. mendeko gizarteak behar dituen hezkuntza-eredu berriak garatu behar baditugu, guztiz beharrezkoa litzateke irakasleen hasierako prestakuntzan eragitea,

datozkigun erronkei aurre egiteko gai izango diren profesional autonomo eta ekintzaileak lortzeko.

5.1.3.2. Hezkuntza-berrikuntza ereduaren ezaugarri nagusiak

Ikusitako berrikuntza-eredu sistemiko hori gauzatzekoan, *Eleanitz* egitasmoan egindako ibilbidea eta landutako molde bereziak deskribatu dira 3. kapituluan. Ibilbide horren sintesi eta balorazio gisa, gure ustez ereduaren arrakastan eragin duten ezaugarriak identifikatu ditugu (6 l. grafikoaren eskeman ageri dira):

6 l. grafikoa: 'Eleanitz-English' berrikuntza-proiektuaren ezaugarriak.



Ezaugarri horietako bakoitzaren garrantzia honela laburbilduko genuke:

▪ Koherentzia

Eleanitz-Englishen Hezkuntza-Berrikuntza prozesua prozesu sistemikoa izanik, osagai guztiek elkarreraginean jokatu dute egitasmoaren garapenean. Sistema horrek benetako eraldaketa ahalbidetu du, esparru guztiak uztartuz eta bata bestea elikatuz, koherentziaz jokatzeko aukera eskaini baitu.

▪ Jarraikortasuna

Esperimentazio puntaletatik haratago, koherentzia moldeak eraikitzea da hezkuntza-berrikuntzaren funtsa. Horrenbestez, sistema koherenteak eraikiz benetako berrikuntza gerta dadin, egitasmoek jarraikortasuna behar dute. *Eleanitz* egitasmoak hogeituro urteko bilakaera izan du. Hogeituro urtez, hasierako unean definitutako helburuak eta luzera begira diseinatutako plana gauzatzeko ibilbidea egin da, beharren arabera plangintzak egokituz eta pausoz pauso aurrera joaz. Jarraikortasun hori izan da egitasmoaren arrakastarako giltzarrietako bat.

▪ Malgutasuna eta dinamismoa

Hezkuntza-berrikuntza, prozesu dinamikoa da, ezinbestean. Abiapuntuko planteamendu sendoa eta luzera begira definitutako plan estrategiko argia behar dira hasteko, baina horrekin batera, are garrantzitsuagoa da, prozesuan aurrera joan ahala, planak berregituratzeko malgutasuna. Egindakoa zorrotzaz ebaluatu, hutsuneak onartu, aurreikusitako plangintzak egoerari egokitu eta bide berriak urratzeko prestutasuna behar da, eta hala gertatu da *Eleanitz* egitasmoaren bilakaeran.

▪ Borondatezko ekimen arduratsua

Berrikuntzaren gune eragilea eskola bera da. Ekimenak eskola barrutik sortu behar du, bakoitzaren beharrek eta asmoek eraginda. Hautazko erabakia izan behar du, beraz, baina, aldi berean, erabaki sendoa eta arduratsua, proiektuan sartzeak ikastolaren kudeaketan eta funtzionamenduan derrigorrez egin beharreko aldaketak ekarriko baititu eta, aldi berean, ekimen kolektiboari ekarpenak egitea eskatuko baitu.

Beraz, *Eleanitz-English* egitasmoa borondatezkoa da, ikastola bakoitzak bere egoeraren arabera erabakia. Aldi berean, erantzukizun bat eskatzen duen egitasmoa da. Hortaz, ikastolak eta erakundeak sinatutako akordio baten arabera egituratzen da elkarlanerako sistema, non ikastola bakoitzak, zerbitzu baten hartzaile izanik, egitasmoarekiko erantzukizuna ere bereganatzen duen.

▪ Sare-lana: partaidetza eta elkarrekintza

Halako berrikuntza-ekimen bat aurrera eramateko unean, taldean aritzea funtsezkoa da. Ekimen kolektibo bat da egitasmoa, eta horren arrakastaren ardurak konpartitua da, hezkuntza-komunitatearen estamentu guztien partaidetza eskatzen du: gurasoak, zuzendariak eta, guztiz gain, inplikaturako irakasleak. Talde-lanean elkartzeko aukera izateak, praktikaren inguruko hausnarketa eta ikerketa elkarrekin bideratzeak,

izugarritzko garrantzia dute, bai irakasle bakoitzaren ikuspuntutik, bai egitasmo osoaren hobekuntza-prozesuan ere.

▪ Kudeaketa-egitura sendoa

Aurretik aipaturiko ezaugarriak dituen egitasmo bati eusteko, kudeaketa-egitura sendoa behar da, bai ikastola bakoitzaren baitan, ikusi bezala, bai egitasmoaren sustatzailearen aldetik ere: erakundea beharrezkoa da. Ikastolek beren buruari eman dioten egitura kolektiboak, Ikastolen Elkarteak, ahalbidetu du halako ekimena.

▪ Kalitatezko proposamen pedagogikoa

Aipatutako ezaugarri guztiek ez dute baliorik, bideratu nahi den proposamena kalitatezkoa ez bada. Hori baita eraldaketaren xedea: hezkuntza-kalitatean aurrerapauso bat egitea. *Eleanitz-English* proposamenak bilatu nahi izan duen kalitateak honako adierazle hauek ditu:

▪ Hizkuntza-plangintza garbia

Ingelesaren ezarpenaren inguruko erabakiak ezin dira hartu eskolako beste hizkuntzak kontuan hartu gabe; hau da, hizkuntza-plangintza garbia eduki gabe. Ikastolen Elkarteak, bere xede instituzionalei erantzuteko eta euskal gizartearen testuinguru soziolinguistikoaren baldintzak kontuan harturik, *Euskaldun eleaniztunak* hezteko xedearen zerbitzura hartu du ingelesaren ezarpen goiztiarraren erabakia.

▪ Curriculum-marko integrala

Eleanitz-English egitasmoak osotasuna eta barne-koherentzia badu ere, ez da landu guztiz aparteko ekimen gisa. Ikastolen Curriculum-Proiektuaren marko integralean kokatutako egitasmoa da, beste proiektuekin osagarritasuna bilatu duena. Hizkuntzen arteko osagarritasuna ziurtatu da, bai eta, edukien bidezko hizkuntza-irakaskuntza hobetsi den neurrian, beste arloen curriculumekiko osagarritasuna ere.

▪ Baliabide didaktiko gokiak

Ikasmaterialek paper nagusia dute egitasmoaren egituraketan. 4 urtetik 16 urtera arteko baliabide didaktikoak sortzeko eta egokitzeko ekimena eta autonomia izatea, egitasmoaren arrakastaren giltzarria izan da.

▪ Profesionalen prestakuntza sendoa eta egonkortasuna

Hizkuntzaren jabeakuntza-prozesuan, komunikazioaren didaktikan, “**zer egin**” baino gehiago, “**nola egin**” da katea. Ondorioz, *Eleanitz-Englishek* indar berezia jarri du irakasleen prestakuntza-planean, eta ikasmaterialek aplikaziotik abiatuta, praktikaren gaineko hausnarketa hartu du plangintzaren ardatz gisa.

▪ Ebaluazio eraikitzailea

Ebaluazioak berebiziko garrantzia du berrikuntza-proiektu batean. Lanaren emaitzen kontrol zorrotza behar da, bide egokian ari dela ziurtatzeko. Bestalde, prozesuaren jarraipen xehea ere garrantzizkoa da, lanaren balorazio kritikoa ezinbestekoa baita egitasmoa eraikitzeko.

▪ Hedapena

Eleanitz-English berrikuntza-egitasmoaren eraldaketa-proposamenak ez dira bere horretan gelditu, Ikastolen Elkartearen beste egitasmo pedagogikoak ere busti dituzte: landutako hainbat proposamen didaktiko euskararen -eta euskarazko- irakaskuntzara hedatu dira; irakasleen prestakuntza-ereduak bideratutako praktikaren gaineko hausnarketari bidea eman zaio prestakuntza orokorrean; egitasmoaren kudeaketarako antolaketa kolektiboa eredu bihurtu da bestelako ekimenetarako.

5.1.1.1. Ondorioak

Maiz egiten dira ikasleen emaitzak ebaluatzeko ikerketak, maila horiek lortzeko eraman den prozesua eta testuingurua kontuan hartu gabe. Tesi honen funtsean dagoen ikuspegia kontrakoa litzateke: ikasleen emaitzak testuinguruari erantzuten dion kalitatezko hezkuntza-berrikuntza prozesu bati esker lortu direla defendatu dugu. Prozesu horretan egindako ibilbidean ikasitakoak laburbildu dira atal honetan.

Gure ikerketaren kasu berezian sortutako eredu sistemikoak eta haren garapenaren azterketan bildutako ezaugarri multzo horrek, hezkuntza alorreko edozein berrikuntza-proiekturen kalitatea bermatzeko baliagarria izan daitekeen erreferentziazko markoa osatuko lukete.

5.2. EUSKARAN ARDAZTUTAKO HEZKUNTZA ELEANIZTUNERAKO EREDUAREN BALORAZIOA

Eleanitz-English egitasmoaren emaitzen balorazioa jaso ondoren, ekimen horren bidez landu nahi izan den hezkuntza eleaniztunerako ereduaren balorazio orokorra egingo da lerrootan.

Ikastolen Elkartek elebitasunetik eleaniztasunera doan bideari ekin zion 1991n *Eleanitz* egitasmoaren bitartez. Gizkuntza gutxituan ardaztutako eleaniztasun-eredua finkatu nahi izan zen, ikastolan lantzen ziren hizkuntzen trataera bateratua eta egokia helburu zuena, eta, bereziki, euskararen nagusitasuna zainduz betiere, nazioarteko hirugarren hizkuntzaren irakaskuntzari, hau da, ingelesaren irakaskuntzari, erantzun duina eta eragingarria eman nahi izan ziona. Eredu horren ezaugarri nagusia, hasiera horretan, 3Hren sarrera goiztiarra zen. Abiapuntu horrekin beste ezaugarri garrantzizko bat hartu zen helburu gisa: ikasleek 3Hn ikasgaiak jarraitzeko gai izan zitezela. Doktore-tesi

honetan, eredu horren hizkuntza-plangintza eta erabaki pedagogikoak XXI. mendeko nazioarteko testuinguruan kokatu nahi izan dira, soziolinguistika mailan, baita eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren ikerketa akademikoaren esparruan ere. Erkaketa horren azken ondorioak honako hauek lirateke:

5.2.1. Testuinguruarekiko egokitasuna

1991n eleaniztasunaren alde egindako apustua eta hura arrazoitzeko emandako argudioak guttiz baieztatuta gelditzen dira 20 urteren buruan testuinguruari buruz egin den azterketan.

Gizadiaren egoera naturala den eleaniztasunak hedapen gero eta handiagoa du gure gizartean, bi joeraren uztarketaren poderioz: (1) kultura- eta hizkuntza-aniztasunaren babeserako mugimendua, Europar garrantzi berezia hartzen ari dena. (2) XXI. mendeko mugikortasuna eta globalizazioa, hizkuntza berriak ekartzeaz gain, kulturarteko komunikaziorako *lingua franca* papera jokatzeko duten hizkuntzak bultzatzen dituen, ingelesa, esaterako, hainbatetan bigarren hizkuntzen estatusa hartzeraino.

Hartara, bi edo hiru hizkuntzaren ezagutza oinarrizko trebezia gisa hartzen da gaur egungo gizartean: “*In short, the ability to understand and communicate in other languages is a basic skill for all European citizens.*” (Europar Batzordea 2004)⁶, eta eskolak funtsezko papera jokatzeko du trebezia hori herritar guztiengan bermatzeko. Eskola eleaniztun-ereduak zabaltzen ari dira, horien artean, gure antz handia duten herrialde elebidunetan nazioarteko komunikaziorako hizkuntzaren –ingelesaren– indartze-plangintzek eragindakoak.

Testuinguru horretan *Eleanitz* egitasmoak duela 20 urte egindako hautuak bermatuta gelditzen dira: ingelesaren aldeko aukera, 4Hren (frantsesa) planteamendua, 3Hren sarrera goiztiarra edo hizkuntzen irakaskuntza eta ikasgaien uztarketa (CLIL)⁷ guztiak dira gaur egun Europa mailako joera orokorreko ildoak.

Bestalde, azken ondorio hauek idazteko momentuan, UNESCOk arriskuan dauden hizkuntzen atlasaren edizio berria atera du⁸. Bertan munduko kultura eta hizkuntzen aniztasunari buruz eskaintzen den irudia eta etorkizuneko aurreikuspenak kezkarriak dira. Euskarak arriskuan jarraitzen duela baieztatzen da eta, hortaz, agerikoa da eleaniztasunaren planteamenduak zentzua duela, baldin eta hizkuntza gutxituaren aldeko apustua bermatzen badu, ez bestela. Hizkuntzaren berreskurapenean eskolaren

⁶ EuroparBatzordea (2004): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*.

⁷ Content Language Integrated Learning

⁸ UNESCO (2010): *Atlas of the World's Languages in Danger*. Sarean jasoa: www.unesco.org/culture/languages-atlas/

funtsezko papera ezin da ahaztu eta, beraz, Fishmanek definitutako RSL⁹ eskola-eredu eleaniztuna da lortu nahi dena; hau da, elebitasun indartsu batean oinarritutako eleaniztasun gehigarria bilatzen da. Aurrebaldintza horren baitan eraikitzen da ikastolen hezkuntza eleaniztunerako ereduak: **euskararen ardaztutako eleaniztasuna**.

5.2.2. Eleaniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren oinarri teorikoen hautuak

Ikerlan honetan eleaniztasunari eta hezkuntza eleaniztunari berezko ikerketa-esparrua eskaintzearen aldeko apustua egin da, bi alderdi berezi azpimarratuz: (1) hiztunak hezkuntza askotarikoen artean duen elkarrekintza; (2) testuinguru soziolinguistikoen arabera hezkuntza-aniztasun horren kudeaketa.

Esparru berezi horren ardatz gisa, eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa hartu da, eleaniztunaren berezko hezkuntza-kompetentzia defendatzen duena. Ikuspegi holistikoa barruko teoriaren azterketa egin ondoren, bi ezaugarri nagusi bildu dira: lehenik, eleaniztunaren baitako hezkuntza-metasistema bat defendatzen da, hezkuntzak elkarreaginean dituen. Bigarrenik, hiztunaren hezkuntza-sistemak aldakorak direla erakutsi da, eta hiztunaren testuinguruaren eta behar komunikatiboaren arabera landu eta egokitzen direla.

Ikuspegi horrek ikasle eleaniztuna berezko identitatea eta kompetentziak dituen pertsonatzat hartzea behartzen gaitu, eta horrek ondorio zuzenak ditu gure lanean:

- Hezkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren ikerketarako. Kompetentzia eleaniztunaren osagaiak eta ezaugarriak identifikatzeko bidean, hezkuntza bakoitza era isolatuan aztertu beharrean, testuinguru eta egoera jakinetan gertatzen den hezkuntzen erabilerrari eta haien arteko elkarreaginari begiratu behar zaio.
- Hezkuntza-curriculumaren diseinurako. Ikuspegi holistikoak ondorio zuzena du hezkuntzarako: hezkuntzen *curriculum bateratua* edo *curriculum egokitua* eta gisako planteamenduen beharra sortzen da, eta horien barnean, ikasleen kompetentzia metalinguistikoen lanketari garrantzi berezia emateko beharra ere bai.

Hezkuntza eleaniztuna dela eta, haren definizioa eta deskripzioa egiteko, ikerlan honetan Cenozen (2009) *continuum* ereduak¹⁰ hautatu da, malgutasun eta dinamismo handiko ereduak delako eta testuinguru soziolinguistikoari arreta berezia eskaintzen diolako, hezkuntza gutxitua tartean den eleaniztasun-eredu batek eskatuko lukeen bezala.

⁹ Reversing Language Shift. Fishman, J. (ed.) (2001): *Can threatened languages be saved?* Clevedon, Multilingual Matters.

¹⁰ The Continua of Multilingual Education. Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hartara, marko egokia litzateke ikastolen momentuko egoeraren kokapena egiteko, baita etorkizunean eman beharreko pausoak jasotzeko ere.

Continuum horiei begira, garbi ageri da tesi honen izenburuaren arrazoia: *elebitasunetik eleaniztasunera*. *Eleanitz* egitasmoak jasotzen duen hezkuntza eleaniztunaren proposamena elebitasuna atzean utzi eta eleaniztasunerako bidea urratzen ari da, baina oraindik bide luzea dago aurretik (besteak beste, irakasle-profilean edo hizkuntzen eta ikasgaien uztarketan) hezkuntza-prozesua oro har eta hezkuntza-komunitate osoa barne hartzen duen eredura iristeko.

Etorkizuneko eredu barne-hartzaile horren garapen eta kudeaketarako oinarritzko tresna *Hizkuntz Proiektua*¹¹ litzateke, eskola eremu guztiak eta hezkuntza-komunitatearen partaide guztiak barne hartzen dituen marko integrala: Eskolaren Hizkuntza-Proiektuak, eskolaren baitako komunikazio-eremu askotarikoen diagnostia egiteko eta, ondorioz, hizkuntzen esku-hartzea bideratzeko lan-plangintza bateratuak eta koherenteak garatzeko aukera ematen du.

Eleaniztasunaren bidean, hizkuntza-plangintzaren atal jakin bati begiratu zaio bereziki ikerlan honetan: 3Hren jabe-kuntza-ikaskuntzari bultzada emateko sorturiko *Eleanitz-English* proiektuari, hain zuzen. Kontuan hartu behar da Hizkuntza-Proiektuaren marko osoan kokatu beharreko proiektua dela, helburu jakin batzuk lortzeko, beste eremu askorekin uztarturik landu behar dena.

5.2.3. ‘Eleanitz-English’ egitasmoari buruzko azken balorazioa

Amaitzeko, ikerlan honetan bildutako hausnarketa-ondorio guztiak laburbildu nahian, *Eleanitz* egitasmoak lelo gisa baliatu izan duen esaldiarekin bukatuko genuke:

Eleaniztasunari bai, baina ez edonola.

Kalitatezko hezkuntza eleaniztuna lantzea eta hezkuntza-sistemara orokortzea erronka handia da. Erronka horri arrakastaz erantzuteko, arestian aipatutako bi baldintza nagusiak bete beharko lirateke. Batetik, hizkuntza-plangintza eleaniztunaren eraginkortasuna eta egokitasuna ziurtatu behar da, betiere, gizartearen ezaugarriak kontuan hartuz eta haren behar eta helburuei erantzunez. Bestetik, hezkuntza-ereduaren kalitate pedagogikoa bermatuko lukeen berrikuntzarako eredu sistemikoa beharrezkoa da, aurretik azaldutako ezaugarriak kontuan hartuko lituzkeena.

Bi baldintza nagusi horien inguruan *Eleanitz-English* egitasmoak eman dituen emaitzak eta ekarpenak jaso dira ikerlan honetan. Egindako hausnarketa horretan, etorkizuneko hezkuntza-eredu eleaniztuna lantzeko abian jartzea komeni den lan-ildo batzuk identifikatu dira. Azken atalean azalduko dira horiek.

¹¹ EHIK(2008): *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Zamudio, EHIK

5.3. AURRERA BEGIRA

Ikerlan honek hezkuntza-berrikuntza eta hezkuntza eleaniztuna aztergai izanik, esparru askotarikoei begiratu die; horretan datza lanaren interesa eta, aldi berean, baita izan dezakeen ahultasuna ere. Zabaltasun horrek egoeraren gain begiratu interesgarria egiteko aukera eskaini du, eta kalitatezko hezkuntza eleaniztunerako oinarritzko osagai eta ezaugarriak identifikatu dira. Baina ezin ukatu begirada horrek bere mugak ere badituela. Ukitu diren arlo askotariko bakoitzean pausatu, eta azterketa sakonagoa egiteko beharra sumatu dugu lanean zehar. Gainera, aztertu beharreko lan-esparru berriak argira atera dira. Horien artean honako hauek azpimarratuko genituzke etorkizuneko ikerketa-ildo gisa:

5.3.1. Marko orokorra: Hezkuntza eleaniztunaren eredia

Tesi honen izenburuan jaso bezala, ikastolak elebitasunetik eleaniztasunera doan ibilbidea jorratzen ari dira. Pauso garrantzizkoak eman dira dagoeneko, hemen jasotzen saiatu garenak, baina, oraindik ere, Cenozen (2009)¹² *continuumen* ereduari jarraituz, bide luzea dago egiteko, bai euskal gizartean, oro har, bai eta ikastola-sarean ere, hezkuntzan benetako eleaniztasuna erdiesteko. Euskal gizarteari eta, batez ere, ikastolei egokitutako hezkuntza eleaniztunaren ereduaren bi elementu azpimarratuko genituzke etorkizuneko giltzarri gisa:

5.3.1.1. Euskararen biziberritzea eta eleaniztasuna: bilatu beharreko oreka

XXI. mendeko beharrei erantzuten dien eskolak, nahitaez, elebiduna/eleaniztuna beharko du; horretan adostasun handia dago hezkuntza-munduan. Garciak, adibidez, honetan ezaugarritzen du halako eskolaren funtsa:

*Use of multiple multilingual practices that maximize learning efficacy and communication. (García, 2008; 9)*¹³.

Bada, halako definizio *neutro* batek errealitate soziolinguistiko nagusi bat ahazten du: hizkuntzen estatus desberdinak, hain zuzen ere.

¹²Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.

¹³ García, O. (2008): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. UK: Wiley-Blackwell

Eleaniztasunerako bidean, gure testuinguruak garrantzizko berezitasun bat du, ikastolen ereduak guztiz baldintzatzen duena: euskararen biziberritzearen alde egin den apustua, hain zuzen ere. Komunikazioa eta ikaskuntzaren eraginkortasuna irizpide bakar gisa hartuta, hizkuntza nagusiak gailenduko lirateke eskola-bizitzan. Hartara, eleaniztasun-eredu horrek ez dio erantzuten euskal testuinguruari, ez eta hizkuntza gutxituak lehengoratzeari helburu duen edozein gizarteren eskola-beharrei ere. *Eleanitz* egitasmoak ezarritako aurrebaldintzak bere horretan jarraitzen du: bi elementuon oreka bilatuz, **euskararen ardaztutako eredu eleaniztuna** da behar duguna. Eredu horren etorkizuneko garapenean aurreikusten diren lan-ildo batzuk hurrengo puntuetan zehaztuko dira.

5.3.1.2. Komunikazio-kompetentzia eleaniztuna garatzeko marko integrala: Hizkuntza-Proiektua

Hezkuntza eleaniztunaren erronkari erantzuteko, hizkuntzen trataera orokorra era bateratuan biltzen duen marko integral baten beharra azpimarratu dugu ikerlan honetan, *Ikastolaren Hizkuntz Proiektuak* jasotzen duena, hain zuzen ere. *Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren* oinarriak ondo finkatuta daude dagoeneko, eta abiapuntu garrantzizkoa da datozkigun lan-ildo berriei heltzeko. Aurrera begira, hemen jasotako ondorioen ildotik, proiektuaren malgutasunean eta testuinguru eta egoera bakoitzera egokitzeko bideetan sakondu beharra dago.

5.3.2. Lan-markoa: Hezkuntza-Berrikuntza eredu

Aipatu diren erronkei aurre egiteak hezkuntza-berrikuntza prozesu batean murgiltzea esan nahi du; hau da, *Eleanitz-English* egitasmoaren hezkuntza-berrikuntzarako eredu ahal den neurrian hezkuntza-prozesu osora hedatzea. *Eleanitz-English*, esparru mugatu bati begira landutako proiektua izan da, arlo bakar bati eta irakasle talde jakin bati begira, intentsitate handiz eta baliabide ugari baliatuz, era kontrolatuan lantzen eta zabaltzen joan dena. Ikerlan honetan egindako deskripzioan eta atera diren ondorioetan, etorkizuneko egitasmo berriak abiatzeko jarraibide argiak ageri direla uste dugu, baina, era berean, agerikoa da halako ahalegin bat hezkuntza-prozesu osora, arlo guztietara eta irakasle guztietara orokortzea zaila dela. Lan honetan metatutako esperientziari etekina aterako bazaio, identifikatutako osagai eta ezaugarrien azterketa sakon bat egin beharko litzateke, orokortzeko moduko gutxieneko eredu baten proposamena egiteko.

5.3.3. Hizkuntzen irakaskuntza-programa

Ikerlan honen ondorioz, hizkuntzen irakaskuntza-programaren inguruan hiru atal nagusitan bildu ditugu aurrera begirako langaiak:

5.3.3.1. 3Hren sarrera goiztiarra

Gure ikerketa-emaitzek, bai eta ikasleekin, irakasleekin eta gurasoekin bizi izan dugun esperientziak erakusten dute *Eleanitz* egitasmoaren hizkuntza-plangintzak eta hartutako bide metodologikoak emaitza egokiak jasotzen dituztela. Gainera, ingelesaren sarrera goiztiarra gizartean guztiz barneratutako egoera dela kontuan hartu behar da, atzera bueltarik ez duena, seguru aski. Halere, 3Hren sarrera goiztiarraren inguruan egindako hausnarketan, ikusi dugu, lehenago hasteak hizkuntzaren jabekuntza-prozesuan benetako eragina izan dezan, baldintza asko daudela. Aurrera begira, egiten den lana hobetzeko bideak landu beharko lirateke. Alde batetik, hizkuntza-lanketaren garapen bertikalaren koherentzia indartu behar da. Adinari buruzko ikerketek diotenaren harira, ikaskuntza inplizituk analitikorako bideak gehiago jorratu behar dira, adin goiztiarrean garatutako hizkuntza-jabekuntzari etekin ahalik eta handiena atera nahi badiogu. *Eleanitz* egitasmoaren ebaluazioan, bai ikasleen emaitzetan, bai prozesuaren jarraipenean bildutako ikasle eta irakasleen iritzietan ere, ingelesaren sistematizazio formala arlo ahul gisa ikusten da. Bilatzen dugun “gramatikaltasun komunikatiboa” kalitate maila gorenera eramateko bidean, badago zer egin oraindik.

Beste aldetik, denboraldi intentsiboek hizkuntza-garapenean duten eragina ikusita, FIE¹⁵ erako saio intentsiboen planteamendua indartu beharko litzateke, bai eta nazioarteko harreman sareak bultzatu ere, teknologia digitalek eta europar komunitateak eskaintzen dituzten aukerak ustiatuz.

5.3.3.2. Hizkuntzen elkarreragina

Ikerketa honetan hizkuntzen arteko elkarreragina baieztatu da, eta hausnarketa teorikoari esker, horren ezaugarrien argibideak jaso ditugu. *Eleanitz* egitasmoak hizkuntzen arteko uztardura bilatzen duen hizkuntza-curriculum bateratuaren lanketan bide luzea eginga badu ere, aurrera begira, horren zehaztapenean pauso berriak eman beharko lirateke:

- Eleanitzasunaren ikuspegi holistikoak azpimarratzen duen hizkuntzen arteko hausnarketa metalinguistikoan sakondu beharra ikusten da. Ikasleen berezko eleanitzasun-konpetentzia bultzatzeko eta hizkuntza berrien ikaskuntzan era eraginkorrean baliatzeko, hausnarketa metalinguistikoak leku berezia beharko

¹⁵ *Forthnight Immersion to Explorers*. 5. mailaren hasieran ingeles hutsean egiten den hamabostaldi intentsiboa. Ikus 3.2.4.2.2.2. puntua.

luke gure hizkuntzen irakaskuntza-prozesuan. Herdina eta Hessnerrek proposatu bezala,

Due to the contact with more language systems enhanced metalinguistic and metacognitive awareness develop in multilinguals and it is suggested that the instruction of such metaknowledge should be an integrative part of language education. Herdina & Jessner (2002; 160)¹⁶.

Hau da, orain artean curriculum mailan eta ikasmaterialgintzaren bidez bideratutako hizkuntzen arteko transferentziak eta uztardura, era esplizituan landu beharko lirateke ikasleekin, hizkuntzen arteko erkaketa-lanak, itzulpena eta antzeko prozedurak indartuz eta hizkuntza-erabilera eleaniztunak berezko dituen esparru pragmatiko eta estrategikoei leku gehiago eskainiz.

- Bide beretik, hizkuntzen bereizketa ere aztertzeo gaia litzateke. Orain arteko ereduan, hizkuntza bakoitzak berezko esparrua du, *pertsona bat-hizkuntza bat* praktika gomendatu izan da, eta kasu bakoitzean dagokion hizkuntza bakarrik baliatzeko ahalegina egiten da, ikasleen 1Hra edo 2Hra jo gabe. Eleaniztasunaren ikuspegi holistikotik bestelako mezua datorkigu: pertsona eleaniztunen berezko joerak ustiari beharko lirateke, hizkuntzen arteko joan-etorriak naturaltasunez baliatuz. Hartara, metodologia-bide berriak ireki beharko lirateke: informazio-iturri eleaniztunen erabilera, itzulpena, *translanguaging* (hizkuntza batetik bestera pasatzea), eta abar.

5.3.3.3. Hizkuntzen eta ikasgaien uztarketa

Gure ikerlanak erakutsi du, gauzak ondo eginez gero, ikasgaiak eta hizkuntzak uztartzeko bidea (CLIL¹⁷ deiturikoa), bide egokia izan daitekeela, bai hizkuntzen jabeakuntzarako, bai eta arrakasta akademikorako ere. Gaur egungo ereduan, curriculumaren % 40 inguru eskaintzen zaio hizkuntzen irakaskuntzari, eta beste ikasgaien lanketarako desoreka sortzen da, zientziak lantzeko, adibidez. Eleaniztasunaren aldeko aurrerapasoak egiterakoan, garbi dago hizkuntzen ikaskuntzaren eta ikasgaien lanketaren uztarketa indartu beharko dela, ez ingelesaren kasuan bakarrik, baita gaztelaniaren edota frantsesaren kasuan ere. Halako planteamendu batek, bideratu beharreko hainbat aztergai jartzen ditu mahai gainean:

- **Komunikatzen ikasi kompetentzia orokorra:** Komunikazio-kompetentzia eleaniztuna arlo guztiak eta hezkuntza-esparru osoa besarkatzen duen kompetentzia metadiziplinartzat hartuko genuke eta, hortaz, eleaniztasunaren garapena irakasle guztien eta hezkuntza-komunitate osoaren ardura litzateke. Horrek hizkuntza- eta komunikazio-hezkuntzan ahalegin berezia egitea eta arloen

¹⁶ Herdina, P. , Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹⁷ Content Language Integrated Learning

eta hizkuntzen uztarketarako, edo gelaz kanpoko komunikazio ez-formala ustiatzeko, ikerketa pedagogikoan sakontzea eskatzen du.

- **Hizkuntza-plangintza:** euskara ardatz duen eleaniztasun-ereduan, hizkuntza gutxituaren esparrua bermatuko duen hizkuntza-plangintzak zenbaterainoko lekua eskain diezaike beste hizkuntzei? Zein dira partekatuko diren funtzio eta espazioak? Zein dira, berriz, hizkuntza gutxituarentzat gordeko lirakeenak?
- **Irakasle-profila:** halako eredu batek irakasle-profil berria beharko luke, ez bakarrik hizkuntza-kompetentzia aldetik, baita prestakuntza pedagogikoaren aldetik ere. Irakasleen prestakuntza-eredu egokiak definitzea eta horiek aurrera eramateko baliabide sendoak eskuratzea premiazkoa litzateke.
- **Hizkuntza arloa:** halako marko batek hizkuntzen ikasgaiaren esparrua bera birdefinitzeko beharra sortzen du. Hizkuntzak eta ikas-arloak uztartzen dituen ikuspegi barne-hartzaile batean, ohiko hizkuntza-arlo(ar)en esparrua zalantzan jartzen da: hizkuntzen irakaskuntzarako ordu kopuru berezia behar ote da, zenbaterainokoa, zer irakasteko, zein eduki zein hizkuntzatan? Garbi dago benetako ikuspegi eleaniztuna oinarri duen hizkuntzen arlo bateratuaren birdefinizioa etorkizuneko erronka nagusi bat dela.

5.3.4. Ikasleen emaitzen ebaluazioa

Ikasleen emaitzen ebaluazioaren inguruan, hiru esparrutan irekitzen dira ikerketa-ildo berriak.

5.3.4.1. Konpetentzia eleaniztunaren ebaluazioa

Eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa kokatuz gero, ikasle eleaniztunaren emaitzak ebaluatzeko baliatu ditugun tresnen egokitasuna zalantzan jartzen da. Gure ikerketan garbi ikusi dugu ezagutza linguistikoei begiratzea ez dela nahikoa 3Hren sarrera goiztiarraren benetako eragina balioesteko. Gainera, konpetentzia linguistikoak ebaluatzerakoan ere, ez dago argi zer den benetan ebaluatzen ari garena. Alegia, *irakurmena*, *idazmena*, *mintzamena*, *gramatika* eta gisako kontzeptuen interpretazio desberdinak gertatzen dira, hizkuntza-edukien hautaketa jakin batzuen menpe daudenak. Ingelesaren kasuan, gainera, EFLen (English Lingua Franca) inguruko ikerketak arau estandarrak auzitan jartzen dituela kontuan hartu beharko litzateke etorkizunean. Egindako ahaleginetan, bai gurean, bai beste hainbat ikerketatan ikusitakoetan, hutsuneak eta kontraesanak daude, eta horiek izan daitezke, neurri batean, hainbatetan ageri diren emaitza kontrajarrien arrazoi.

Are gehiago, komunikazio-kompetentzia eleaniztuna ebaluatu behar badugu, neurketa modu berriak beharko lirateke, hizkuntza-sistema bakoitzaren egituratze linguistikotik haratago begiratu dutenak, eta benetako hizkuntza-erabileren berri emango dutenak:

"People should be measured by their success at being L2 (or L3) users". (Cook, 2003)¹⁸. Hizkuntza bakoitzaren testuinguruaren eta funtzioen araberako egoeratan (edo bi hizkuntzak konpartitutako egoeratan), hizkuntzaren bidez arazoei aurre egiteko hitzunik duen eragingarritasuna neurtzeko tresnak behar ditugu.

5.3.4.2. Bildutako datuen ustiapena

Eleanitz-Englishen ildo metodologikoei jarraituz, eskolako testuinguruan, ikasleek 4 urtetik 16 urtera egiten duten hizkuntza-bilakaera ikerketa-esparru interesgarria litzateke. 12 urteko prozesu esperimentalean, eta ikasleen ebaluazio zerbitzuak egin dituen 6 urteetan, adin desberdinetako ikasleen testuen corpus handia bildu da, testuinguru formalean gertatzen den jabekuntza-ikaskuntza prozesuaren inguruko ikerketa psikolinguistiko sendo bat egiteko aukera eskainiko lukeena. Halako ikerketa batek ikasleen hizkuntza-sistemaren eraikuntzaren berri emango liguke, eta adin jakin bakoitzeko ezaugarriak azaleratuko lituzke. Informazio hori balio handikoa litzateke ingelesaren irakaskuntzarako, oro har, eta, batez ere, ikasmaterialgintzaren egokitzapenerako.

5.3.4.3. Frantsesaren (4H) emaitzen ebaluazioa

Eleanitz egitasmoaren azken urteotan ireki den esparru berria 4Hrena izan da. Frantsesaren irakaskuntza hizkuntzen curriculum bateratuan integratu da, eta marko komunaren araberako proposamen didaktiko berritzailea lantzen ari da. Proposamen horren ardatz nagusi bat, hizkuntzen arteko elkarreragina da. Lau hizkuntza-sistemaren arteko loturak, eta trebezia eta eduki mailako transferentzia-aukerak baliatuz, *Eleanitz* egitasmoan hezitako ikasleentzat egokitu den programazio berezia landu da. Proposamen horren emaitzen ebaluazioak, egindako hautuak baieztatzeaz gain, informazio berria eskainiko liguke ikasle eleaniztunen berezko konpetentziei buruz.

¹⁸ Cook, V. 2003: Introduction. In Cook, V. (ed.) *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters

Amaitzeko

Tesi hau uztarturiko bi zutaberen gainean eraiki da: euskararen ardatz tutako eleaniztasuna eta hezkuntza-berrikuntza. Gaurkotasan osoko kontzeptuak biak ere, giltzarri baitira gaur egun gure hezkuntza sistemak bizi duen aldaketa-beharrei aurre egiteko.

Hain zuzen ere, XXI. mendeko gizartearen ezaugarriei erantzun behar izango dien eskola-eredu berri baten atarian gaude. Eredu malgua eta dinamikoa, gizarte aldakor baten ispilu izango dena, hezkuntza komunitate osoaren elkarrekintza ahalbideratuko duena eta, ezinbestean, kultura- eta hizkuntza-aniztasunari erantzun eraginkorra eman beharko diona, eta, aldi berean, komunitate bakoitzaren identitate kulturala bermatu beharko duena.

Ikerketa lan honetan, hezkuntza-komunitate batek -ikastolen komunitateak-, 20 urtez eraikitako hezkuntza eleaniztunerako berrikuntza-ereduaren deskripzioa eta balorazioa egin nahi izan da, etorkizuneko erronkari erantzuteko bide-erakusle izan daitezkeen heinean. Euskal esaera zahar batek hala dio: *“Atzeak erakusten du aurrea nola dantzatu”*. Hala, hemen jasotako esperientziaren ondorioek euskal hezkuntza-sistemaren etengabeko hobekuntza-bidean urrats berriak emateko zorua eskainiko dutela espero dugu.

6. BIBLIOGRAFIA

6. BIBLIOGRAFIA

Airey, J. (2009): Estimating Undergraduate Bilingual Scientific Literacy in Sweden *International CLIL Research Journal* ½ (18-26 or.) Saretik eskuratua: <http://www.icrj.eu/12-741>

Ager, D. (2001): *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters

Alexander, N. (2001): Majority and minority languages in South Africa, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Allan D. (1992): *Oxford Placement Test*. Oxford University Press, London

Alonso, E., Grisaleña, J./ Campo, A. (2008): Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. *International CLIL Research Journal*, 1/1, 36-49 or.

Arenas, J., Areny, M. (1997): Ikastetxeko hizkuntz proiektua, in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 24., 29-46 or. Donostia.

Arnau, J. & Artigal, J.M. (eds.) (1998): *Els programes d'immersió: una perspectiva europea. Immersión Programmes: A European Perspective*. Barcelona: Univ. de Barcelona.

Aronin, L. (2005): Theoretical perspectives of trilingual education *Trilingual education in Europe International Journal of the Sociology of Language Special issue*. 171, 10-16 or.

Arratibel, N., Azurmendi, M-J. & Garcia, I. (2001): *Menpeko Hizkuntzaren Bizi-kemena*. Bilbo: UEU.

Artigal, J. M. (1998-2009): *Ready for a Story?* Barcelona, Josep Maria Artigal Editor

- (1990): "Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años" in *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 8., 127-144 or.
- (1993): Erabileraren garrantzia hizkuntza berri baten eskurapenean in *Hezkuntza Eleaniztunari buruzko I. Nazioarteko Jardunaldiak*. Areeta-Getxo: Gaztelueta Fundazioa
- (2009): *Contar cuentos enseña lengua a quien los cuenta*. Barcelona: Josep Maria Artigal Editor

Assuied, R. & Ragot, A-M. (2002): *Penser et apprendre en deux langues*. Aoste, Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste

Azurmendi, M.J. (1998): Importancia del "soporte institucional" para la normalización del uso del Euskara. In *Actes de la Cinquena Trobada de Sociolingüistes Catalans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- (2000): *Psicosociolingüística*. Bilbao: UPV/EHU.
- Azurmendi, M-J. & Bourhis, R. (1998): Presentación: Proyecto de investigación "ICYCABE-1996": Identidades culturales y lingüísticas en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Social*, 13,3 547-58 or.
- Baetens Beardsmore, H. (2009): Bilingual education: factors and variables. in García, O.: *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. UK. Wiley-Blackwell.
- (2008): Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal*, 1 (1) 4-18 or. Saretik eskuratua: <http://www.icrj.eu/11-73>
- Baker, C. (1992): *Attitudes and Language*. WBC, Bridgend
- (1995): A parents' and teachers' guide to bilingualism. *Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th edition. Bristol, Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S.P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, P., Beobide, H., Muñoa, I. (2009): Cómo enseñar Ciencias Sociales en inglés. in Ruiz, M. Saorín, Ana M^a (eds): *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I
- Ball, P., Lindsay, D.(2009): Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas –In search of parameters. In Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y.(eds) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. (162-187 or.).Newcastle
- Barreña, A. eta beste (2004): *Munduko hizkuntzei buruzko txostenaren laburpena*. Bilbo, UNESCO ETXEA
- Bastarrika, P., Osa, E. (2009): Euskara XXI aurkezpen-txostena. (PPT aurkezpena).
- Bathia, T.K & Ritchie, W.C. (2004): Bilingualism in South Asia. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (780-807 or). Cornwall: Blackell Publishing Ltd.
- Benson, C. (2003): Possibilities for Educational Language Choice in Multilingual Guinea-Bissau, in L. Huss, A.C. Grima & K.A. King (eds) *Transcending Monolingualism. Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- (2004): Trilingualism in Guinea-Bissau and the Question of Instructional Language, in: Ch. Hoffman & J. Ytma (eds.) *Trilingualism in family, school and community*, 166. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (1997): The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research* 13 (2): 116-137 or.

- (2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999): Confused age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. IN D. Birdsong (ed.) *Second Language Acquisition and the critical Period Hypothesis* (162-81 or.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bialystok, E. & Miller, B. (1999): The problem of age in second language acquisition: influences from language, task, and structure. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 127-45 or.

Birdsong, D. (ed) (1999): *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998): *Foreign Language in Primary and Pre-School Education*. London: CILT.

Bognár, A. (1999): School subjects in a foreign language: a decade of success in Hungary. In J. Masih (ed.) *Learning through language: models, methods and outcomes*. London: CILT.

Brohy, C. (2001): Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 38-49 or.

Bronckart, J. P. (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme Socio-Discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Brown, A.L. (1983): Learning and Development: The Problem of Compatibility, Access and Induction, *Human Development*, 25, 89-115 or.

Bruner, J. (1981): De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje*, (Monografikoa).

- (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: Norton.
- (1984): Pragmática del lenguaje, lenguaje de la pragmática. In J. Linaza (ed.) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicológica.

Busch, B. (2001): Slovenian in Carinthia, in G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (119-136 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., & Leman, J. (eds.) (1990): *Bicultural and trilingual education. The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Longman. Londres.

Cavalli, M.(2003): Discours bilingue et apprentissage des disciplines : réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste *Lidil*, 2003, hors-série, 31-46 or.

-(2005): *Education bilingue et plurilinguisme Le cas du Val d 'Aoste*. Paris, LAL, Didier

Cenoz, J. (1992): *El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: el caso del aprendizaje del inglés en Gipuzkoa*. Doktorego tesia. EHV/UPV.

- (2002a): Age and the Acquisition of English as a third Language in the Basque Autonomous Community: Research Perspectives, in F: Etxeberria & U. Ruiz Bikandi (eds) *¿Trilingües a los 4 años?*. Donostia-San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- (2002b): Age differences in foreign language learning. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 135-136: 125-142 or.
- (2002c): Three languages in contact: Language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster & J. Sierra (eds) *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (37-60 or.). Leioa: UPV.

(2003a): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The international Journal of Bilingualism*, 7:1, 71.

- (2003b): The influence of age on the acquisition of English: General Proficiency, Attitudes and Code Mixing, in M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2005): English in bilingual programs in the Basque Country Trilingual education in Europe.in *International Journal of the Sociology of Language Special issue*. 171, 41-56 or.
- (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cenoz, J., Genesee, F. (1998): Introduction. In Cenoz, J. Genesee, F. (eds): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Hoffman, Ch. (eds) (2003): The effect of bilingualism on third language acquisition. *The International Journal of Bilingualism* 7/1 (special issue).

Cenoz, J. Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001a): Towards Trilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 1. 2-10 or.

Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001b): *Looking Beyond Second Language Acquisition, Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.

- (2001c): *Third language acquisition in the school context*. Special Issue of the International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4.
 - (2001d): *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - (2003): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (eds) (2000): *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Valencia, J.F. (1992): Ethnolinguistic vitality, attitudes and second language acquisition. *Language, Culture and Curriculum*, 35, 124-35 or.
- (1994): Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207 or.
- Choudhry, A. (2001): Linguistic minorities in India, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (391-406 or.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Clegg, J. (2002): "Hizkuntzaren zeharkakotasuna. Britaina Handiko ertaina: The National Literacy Strategy" in. IX. *Jardunaldi Pedagogikoak: euskararen erabilera* . Ikastolen Elkarte. Donostia.
- Cook, V. (1991): *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Edward Arnold.
- (1992): Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42, 557-91 or..
 - (2003): Introduction. In Cook, V. (ed.) *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters
 - (ed.) (2003): *Effects of the second language on the first*, 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.
- Coyle, D.: (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10(5), 543-562 or.
- Creese, A. , Blackledge, A. (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In *The Modern Language Journal*, 94, 103-115 or.

Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43 or.

- (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251 or.
- (1983): Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61 or.
- (2000): Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J.Cenoz & V.Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a third Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- (2001): Instructional conditions for bilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (1), 61-75 or.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

Dalton-Puffer, C. (2008): Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157. Saretik eskuratua: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>

Day, E. M., Shapson. S.M. (1996): *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters

De Houwer, A. (2004): Trilingual Input and children's language use in trilingual families in Flanders, in Ch. Hoffman & J. Ytsma (Eds.) *Trilingualism, Family and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Keyser, R. (2000): The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4): 499-533 or.

Díez-Itza, E. (1992): *Adquisición del Lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.

Duff, Egger, K. & Lardschneider-Mclean, M. (2001): Trilingual schools in the Ladin Valleys of South Tyrol, Italy. In Christian, D. & Genesee, F. (eds): *Bilingual Education*. Alexandria,VA: TESOL.

Edwards, J. (2001): Multilingualism and multiculturalism in Canada, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (315-332 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Egiguren, I. (2006): *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean*. Doktorego tesia. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea

EHIK (2009): *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. EHIK, Zamudio

Ellis R. (ed) (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Elorza, I. (2010, prentsan): Material development for multilingual education. In Chapelle, C.A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013

Elorza, I., Aldasoro, M. Goiri, N. (2005): Hizkuntzak eta Literatura Arloa. In Garagorri, X. Zabala, A. Goñi, J.M. (eds): *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculuma. Oinarrizko txostena*. Donostia: EHIK, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, Kristau Eskola, Sortze-lkasbatuaz.

Elorza, I., Muñoa, I. (2008): Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning. The case of the ikastolas. In *Language, Culture and Curriculum*, 21, 85-101 or.

Escudero, J. (1990): La innovación y la organización escolar. in R. Pascual (ed.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

Estebaranz, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: U. de Sevilla.

Etxeberria, Fx. (1999): *Bilingüismo y Educación en el País del Euskara*. Donostia: EREIN.

- (2002): Educación trilingüe precoz en el País Vasco y la bicicleta de Cummins. In Etxeberria, F., Ruiz Bikandi, U. (eds) (2002): *Trilingües a los 4 años?* Donostia: Ibaeta Pedagogia.
- (2004a): Trilinguals at four? Early Trilingual education in the Basque Country. In Hoffman, Ch.Ytsma, J. (eds): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2004b): Logros y retos de la educación plurilingüe en el País Vasco. In *Diàlegs-Fórum Universal de les Cultures-Barcelona 2004*. Barcelona, Forum

EUROBAROMETER (2006): *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243*. European Communities

Europako Kontseilua, HABE (2005): *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. (euskarazko edizioa) Gasteiz, HABE-HUIS

Europar Batzarra (2004): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*.

Europar Elkarte (2008): *Speaking for Europe. Languages in the European Union* Luxemburg, European Communities,

Eurydice (2008): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* Saretik jaitsia: <http://www.eurydice.org>

EUSTAT (1988-1998): *Estadística de la Enseñanza*. Instituto Vasco de Estadística. Vitoria-Gasteiz.

Extra, G. & Gorter, D. (2001): Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (1-41 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J. (ed.) (2001): *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual matters.

Flege, J. (1999): Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (ed) *Second Language Acquisition and the critical period Hypothesis* (162-81 or.).

Flynn, S. (1996): A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (121-159 or.). New York: Academic Press.

Fretz, R. (2000): Early Language learning in Switzerland. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (71-78 or.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fullan, M. (1993): El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. In *Profesorado aldizkaria*, 6. 2002.

- (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro

Fullan et al. (2005): 8 forces for leaders of change. In *JSD aldizkaria*, 26-4, (54-64 or.) National Staff Development Council. EB

Gajo, L. & Serra, C. (2002): Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics. In: So, D. & Jones, G. (eds) *Education and Society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels, 75-95 or.

Gallardo del Puerto, F. (2005): *La adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua*. Bilbao: EHU.

Garagorri (1995): *'Haurtxoa' proiektua. Haur Hezkuntzako bigarren zikloko berrikuntza proiektu baten ebaluazioa*. Argitaratu gabeko doktorego tesia. EHU.

- (2000): Eleaniztasunari bai, baina ez edonola. In *Hezkuntza Eleaniztunerako bide berriak*. Ikastaria 11, (97-117 or.). Eusko Ikaskuntza.
- (2004): Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua. In Etxague, X. (ed): *Didaktika orokorra*. Donostia, Erein, Unibertsitate Saila.

- (2006): Hizkuntza ereduak ikastolen ikuspegitik. [Bat: Soziolinguistika aldizkaria](#), 60., 73-80 or.

Garagorri, X., Elorza, I., Lindsay, D., Arzamendi, J., Etxeberria, J. (2001): Elehirutasun goiztiarra ikastoletan: hamar urteko prozesuaren ebaluazioa (1991-2001). In *Plurilingüismo y Educación en el País Vasco. XV Cursos de Verano y XIII Cursos Europeos de la UPV/EHU*. Donostia: UPV/EHU

Garcia, O. (2008): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. UK: Wiley-Blackwell

García Mayo, M.P: (1999): Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners. *Estudios de lingüística aplicada*, 29,71-82 or.

- (2003): Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. In M.P: Garcia Mayo & M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork* (94-114 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

García Lecumberri, M.L; Gallardo, F. (2003): English FL sounds in scholl learners of different ages. In M.P: garcía Mayo , M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the acquisition of English as a foreign language* (115-135 or.) Clevedon: Multilingual Matters.

- (2006): Ingelesezko bokalen pertzepzioa eta ekoizpena atzerriko hizkuntza gisa: jatorrizko kategoria fonetikoaren eta hasteko adinaren eragina. In J. Cenoz, D. Lasagabaster (eds) *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen* (159-175 or.) Bilbo: UPV/EHU

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books

Gardner, R. and W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.

Gass, S. & Varonis, E. (1986): Sex differences in NNS/NNS interactions. In R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House

Genesee, F. (1998): A case study of multilingual education in Canada. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (243-58 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

- (2004): - What do we know about bilingual education for majority-language students?, in T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*, (547-576 or.) Cornwall: Blackell publishing Ltd.

Genesee, F., Tucker, G.R. & Lambert, W.E: (1975): Communication skills of bilingual children. *Child Development* 46, 10, 10-14 or.

Giles, H. (1977): *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.

Goikoetxea, N. (2007): *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzean*. Doktorego tesia. EHU Argitalpen Zerbitzua

Gonzalez, A. (1998): Teaching in two or more languages in the Philippine Context. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism* (192-205 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Gonzalez Ardeo, J. (2001): Engineering students and ESP in the Basque Country: SLA vs. TLA. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.) *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri and multilingualism*. (75-95 or.) Tübingen: Stauffenburg.

Gonzalez, M., Escudero, J. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas

Gorostidi, J.L.(1991): *Euskaraz Bizi*. Iruñea , Euskal Herriko Ikastolen Elkarte

Gorter, D., Riemersma, A. & Ytsma, J. (2001): Frisian in the Netherlands, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (103-118) Clevedon: Multilingual Matters.

Graddol, D. (2006): *English next* .UK, British Council

Grosjean, J. (1982): *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.

- (1992): Another view of bilingualism. In *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51-62 or.

- (2001): The bilingual's language modes. In Harris, R.J., (ed.) *Cognitive processing in Bilinguals*, Amsterdam, North Holland, 51-62 or.

Guash, O: (2008): Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. In *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 47, 20-32 or. Barcelona: Graó

Hajer, M. (2000): Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work. In Hall, J. K. and L. Stoops Verplaetse (eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. (265-285 or.) Mahwah N.J. and London:Lawrence Erlbaum Associates,

Hakuta, K. & Diaz, R. M. (1985): The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability. A critical discussion and some new longitudinal data. In K.E. Nelson (ed.) *Children's Language*. Hillsdale, Erlbaum.

Hammers, J. (2004): A sociocognitive model of bilingual development. In *Journal of language and social psychology*, 23-1 , 70-98 or.

Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swan, M. (1990): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harley B, Wang W. (1997): The critical period hypothesis: where are we now? In: de Groot A, Kroll J, (eds), *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives* 19-51 or. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Herdina, P. , Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza (2003) : *Euskararen jarraipena III Euskal Herriko Inkesta Soziolinguistikoa 2001*. Eusko Jaurlaritza AZN Gasteiz.

Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza (2008): *IV Mapa Soziolinguistikoa 2006*. Kultura Saila Eusko Jaurlaritza AZN Gasteiz.

Hizkuntz eskubideen behatokia (2004): *Hizkuntz eskubideak eta hezkuntza Euskal Herrian: Egoeraren diagnosis*. Hizkuntz eskubideen behatokia. Iruñea.

Hoffman, Ch. (1998): Luxemburg and the European Schools. In J. Cnoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, 143-174 or. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- (2001): Towards a description of trilingual competence. In *International Journal of Bilingualism*, 5-1 1-17 or.

Hoffmann, Ch. & Ytsma, J. (eds.) (2004): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hornberger, N.H., Harsch, L. & Evans, B. (1999): Language education of language minority students in the United States. *Working Papers in Educational Linguistics* 15 (1), 1-92 or.

Housen, A. (2002): Patterns of second language development in the European School system of multilingual education. In D. So & G. Jones (eds), *Education and society in plurilingual contexts*. London: Longman.

Hurd, M: (1993) Minority language children and French immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism? *Canadian Modern Language Review* 49, 514-25 or.

Huss, L. (2001): The national minority languages in Sweden. In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (137-57 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000): Who can become native-like in a second language?, All some or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition, *Studia Linguistica*, 54(2), 150-66 or.

Iatcu, T. (2000); Teaching English as a third language to Hungaria-Romanian Bilinguals. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a third language* (236-47 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Ikuspegi (2008): Hizkuntzak eta inmigrazioa. In *Inmigratioari begirada* aldizkaria 25. Bilbo, Ikuspegi.

- (2010): Biztanleria atzerriarra EAEn 2010. *Inmigratioari begirada* aldizkaria 34. Bilbo, Ikuspegi.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: educación primaria 1999: avance de resultados*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

- (2002): *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: educación secundaria obligatoria 2001: avance de resultados*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Intxausti, J. (1998): *Euskararen Aldeko Motibazioak*. Bilbo: EHU.

ISEI-IVEI (2004): *Ingelesa arloaren ebaluazioaren txostena. 2. DBH 2001*. Bilbo, ISEI-IVEI

- (2005): *Euskararen B maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*. Eusko Jaurlaritza.Gasteiz.
- (2007): *Ikasle hirueledunak bigarren hezkuntzan: egoera berri bat*. Gasteiz, ISEI-IVEI
- (2009): *TIMSS 2007 Matematikako eta Zientzietako emaitzak Euskadin*. Gasteiz, ISEI-IVEI
- (2010): *PISA 2009.Euskadiko emaitzen aurkezpena*. Saretik eskuratua: http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/PISA2009/PISA2009_EMAITZAK.pdf

Jantscher, E. & Landsiedler, I. (2000): Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview, in M. Nikolov & H. Curtain (eds) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (13-28 or.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jäppinen, A-K. (2005): Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland, *Language & Education* 19/2, 148-169 or.

Jaspaert, K. & Lemmens, G. (1990): Linguistic evaluation of Dutch as a third language learning. *Language Awareness*, 8, 201-209 or.

Jenkins J. (2000): *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press

- (2006): Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. TESOL Quarterly, Volume 40, Number 1, March 2006.

Jessner, U. (2006): *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press

- (2008): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In *The Modern Language Journal*, 92,ii 207-283 or.

Johnson J & E Newport (1989): Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In *Cognitive Psychology* 21: 60-99 or.

Johnstone, R. (2002a): *Addressing the age factor: some implications for languages policy. Reference Study*. Strasbourg, Europar Batzarra.

- (2002b): Immersion in a Second or Additional language at school: A review of the International research. Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching.

Kachru (1992): Models of non-native Englishes. In B.B. Kachru (ed.) *The other Tongue: English across cultures* (48-74 or.). Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Kecskés, I. & Papp, T. (2000a): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- (2000b): Metaphorical Competence in Trilingual Language Production. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.) *English in Europe: The acquisition of a third language* (99-120 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Klaassen, R. (2001): *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education: Doktorego tesia*, Department of Communication and Education, Delft University of Technology.

Klein, E.C. (1995): Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning* 45, 419-465.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman

- (1991): El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In J. Muñoz (ed.) *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor.

Kubanek-German, A. (2000): Early Language Programmes in Germany, in M. Nikolov & H. Curtain (eds) *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (59-70 or.). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

Macías, R.F. (2001): Minority languages in the United States, with a focus on Spanish in California, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mackey, W.F. -(1976): *Bilinguisme et Contact des Langues*. París : Klincksiek.

Madariaga, J.M. (1994a): El papel de las actitudes en la educación bilingüe. Estudio comparativo realizado según los modelos lingüísticos A y D. In I. Diazabal & A. Kaifer (eds.) *Eficacia Educativa y Enseñanza Bilingüe en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: IVAP/GV.

- (1994b): Actitud y rendimiento en Euskara. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127 or.

Mair, C. (ed) (2003): *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam: Rodopi.

Marinova-Tood, S.H. (2003): Know your grammar: what the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about critical period for second/foreign language acquisition. In M.P: Garcia Mayo & M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork* (59-73 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, B. & Snow, C. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9-34 or.

Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland, University of Jyväskylä. Saretik eskuratu: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf

Martínez Valcarcel, N. (1996): *Proyecto docente de didáctica general*. Universidad de Murcia.

MEC (2005): *Una educación de calidad entre todos y para todos. Propuesta para el Debate. Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI*. Madrid, MEC

Mees, L. (2005): *Euskara errektoreordetzaren hizkuntza politikaren helburu nagusiak UPV/EHUko irakats-eskaintzaren atalean*. In www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/

Met, M. (1994): Teaching content through a second language. In Genesse, F. (koor): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. (159-82 or.) Cambridge, Cambridge University Press.

Met, M., Lorenz, E. B.(1997): Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. In R. K. Johnson, M. Swain, (eds): *Immersion education: International perspectives*, (243-264 or.). Cambridge: Cambridge University Press

Miret, I., Ruiz Bikandi, U. (1997): El proyecto lingüístico de centro. *Textos 13*, Barcelona: GRAÓ

Morales, C. et al (2000): *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid, MEC.

Muñoz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a Third Language* (157-178 or.) Clevedon: Multilingual Matters.

- (2003): Variation in oral skill development and age of onset. In M.P: Garcia Mayo & M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork* (161-81 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (2004): Age Effects in Foreign Language Acquisition. *EUROSLA*, 14.

Nafar Gobernua (2003): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Comunidad Foral de Navarra 2002*. Lizarra: Nafar Gobernua-Hezkuntza Saila.

Nikolov, M. (2000): Teaching foreign language to young learners in Hungary. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (29-40 OR.). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

Nyholm, L. (2002): Läsa på engelska. *Språkvård* 3:38

Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

Lambert, W.E.(1974): Culture and language as factors in language and education. In Aboud, F.E., Meade, R.D. (koor) *Cultural factors in learning and education: 5th Western Washington Symposium on Learning*. Bellingham, Washington

Lambert, W. E. & Tucker, C.R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

Landry, R. & Allard, R. (eds.) (1994): Thematic Issue: Ethnolinguistic Vitality. *International Journal of the Sociology of Language*, 108. (monografikoa).

Landsiedler, I.; Kerschbaumer, M.; Kettemann, B.; Cossée, M. (1998): Foreign Language Education in Austria: Facts, Trends, Policies. *Language Learning Journal*, 17, 57-69 or.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1994): *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid : Gredos.

Lasagabaster, D. (1998): *Creatividad y Conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Doktorego Tesia, Bilbo: EHU-ren argitalpen Zerbitzua.

- (2001): Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 22, 5, 401-25 or.
- (2008): Hirueletasuna eskolan: ingelesaren lekua euskal hezkuntza sisteman. Sarean eskura <<http://www.kultura.ejgv.euskadi.net>>

Lasagabaster, D. & Cenoz, J. (1998): Language Learning in the Basque Country: Immersion versus non-Immersion programmes. In J. Arnau and J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: An European Perspective*, (494-500 or.) Barcelona: European Institute of Immersion Programmes.

Lasagabaster, D., Doiz, A. (2003): Maturational constraints on foreign-language written production. In M.P. García Mayo, M.L. Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a foreign language*. (136-160 or.) Clevedon: Multilingual Matters

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2010): Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64/4. Oxford University Press

Lauren, C. (1998): The more, the easier immersion of multilingualism. In J. Arnau and J.M. Artigal (eds.) *Immersion Programmes: An European Perspective* (33-42 or.). Barcelona: European Institute of Immersion Programmes.

Leclerc, Jacques (2006): « République française: La politique des langues régionales et minoritaires'' In *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, Sarean eskura : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-3politik_minorites.htm

Lennenberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lewis, M. Paul (ed) (2009): *Ethnologue: languages of the world, Sixteenth edition*. Dallas, Tex: SIL International. Sareko bertsioa: <http://www.ethnologue.com>

Li, D.C.S. & Lee, Sh. (2004): Bilingualism in East Asia. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (742-79 or.). Cornwall: Blackwell publishing Ltd.

Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68 or.

Luque, M.L: (2004): *Adquisición-aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*. Doktorego tesia. EHUko argitalpen zerbitzua.

Lyster, R. (1998): Immersion pedagogy and implications for language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Olaziregi, I. (1986): *Galbahe-EI hizkuntz testa: (euskara I. eskala) : euskara mailaren neurria D eta B eredueta 7-8 urteko haurrentzat : gida liburua*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Olaziregi, I., Sierra, J. (1986):. *Galbahe C1 y C2 Tests de Lengua (Castellano. Escalas 1 y 2). Medida del nivel de Castellano para niños de 7-8 y 10-11 años. Manual de Aplicación*. Glotodidaktika-Lanak 27. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- (1987): *Pir-5 hizkuntz testa B eta D eredueta, 5-6 urteko haurrentzat (eskolaurre amaiera) : gida liburua eta ikerlanaren azalpena*. Glotodidaktika-Lanak 30. Gasteiz:Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia,
- (1991): Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación. In M. Siguán (ed.) *Enseñanza en Dos Lenguas*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- (1992a): *Euskara probak. Irakurmena eta idazmena* Gasteiz:Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia,
- (1992b): *Pruebas de lengua. Comprensión lectora y expresión escrita* Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Olshtain, E. & Nissim-Amitai, F. (2004a): Being Trilingual or Multilingual : is there a price to pay ? In Ch. Hoffmann, Ch. & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (30-50 or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- (2004b): Curriculum decision-making in a multilingual context. In *International Journal of Multilingualism*, 1:1 2004. 53-64 or.

OPINA(2010): *Panorámica de la Inmigración en Navarra 2010*. Saretik jaitzia <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/5874CF6B-A5E5-48C3-AEA4-6849C61D051A/158808/DatosInmigracionNavarra2010.pdf>. Nafar Gobernu

Osa, E. (2006): *Hizkuntza-ereduak aurrera begira EHIKren ekarpena*. [Bat: Soziolinguistika aldizkaria](#), 60., 43-54 or.

Osa, E., Elorza, I. (2002): Ikastolen hizkuntz proiektua definitzeko oinarriak in IX. *Jardunaldi Pedagogikoak: Euskararen erabilera*. Gasteiz: Euskal Herriko Ikastolen Elkarte.

Ostern, A. (2001): Swedish in Finland, in G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (159-73 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Ozolins, U. & Clyne, M. (2001): Immigration and language policy in Australia, In G. Extra & D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pascual, V.(2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana,

- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962): *The relation of bilingualism to intelligence*. Psychological Monographs, 76.
- Penfield, W.P. & Roberts, L.R. (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Londres, Oxford: University Press.
- Pérez Vidal, C. (1995): *La Adquisición del Inglés de un Niño Bilingüe (Catalán/Inglés)*. Argitaratu gabeko doktorego tesia. Universitat de Barcelona.
- Petuya, A. Zabala, O. (2006): Euskarazko irakaskuntza Iparraldean. in *Jakingarriak 57: Eleaniztasuna eskolan*. (40-43 or.) Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.
- Pichot, P. (egilea), Etxeberria, J., Munárriz, B., Garagorri, X., Maganto, J.M. (euskarara egokitzailak (1994): *D-48 DOMINOA TEA*, Madrid
- Ralea, C.M. (2000): FLT to Young Learners in Romania. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (93-99 or.). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.
- Raven J. C. (1994) : *Test de matrices progresivas*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Reynolds, A.G. (1991): The cognitive consequences of bilingualism. I A.G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning : The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Richards, S. (1993): *Motivation in Second Language Learning: A Hong Kong Perspective*. Hong Kong: City Politechnic of Hong Kong, Departament of English.
- Ros, M., Cano, J.I. & Huici, C. (1994): Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on group bias and social attribution. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 145-66 or.
- Rosenhouse, J. & Goral, M. (2004): Bilingualism in the middle East and North Africa: A focus on the Arabic-speaking world. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*, 835. Cornwall: Blackell publishing Ltd.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2005): Age and third language production: A longitudinal study. *International Journal of Multilingualism*, 2 105-112 or.
- (2006): Garapen kognitiboa eta adina ingelesaren jabekuntzan atzerriko hizkuntza gisa. In J. Cenoz, D. Lasagabaster (eds): *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen* (177-191 or.) Bilbo: UPV/EHU
 - (2008): CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1/1, 60-73 or.
- Ruiz Bikandi, U. (2002): Hirugarren hizkuntza goiztiarra ala zentzuzkoa? In Etxeberria, F., Ruiz Bikandi, U. (eds): *Trilingües a los 4 años?* Donostia: Ibaeta Pedagogia

Saer, D.J., (1923): The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38 or.

Sagasta, M.P. (2002): *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo de inmersión*. Doktorego tesia Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea

- (2003): Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism* 7, 27-42 or.

Sainz, M., Sagasta, P., Arexolaleiba (2005):j.: Hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza eta hizkuntza gutxituen etorkizuna ikuspegi holistikotik in *XII Jardunaldi Pedagogikoak* Donostia: EHK

Sanders, M. & Meijers, G. (1995): English as L3 in the elementary school. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-8, 59-78 or.

Schoonen, R., Gelderen, A., Glopper, K. Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. & Stevenson, M. (2002): Linguistic knowledge, metacognitive knowledge and rertrieval speed in L1, L' and EFL writing.In S. Ransdell & M.L. Barbier (eds.) *New directions for research in L2 writing*, (101-22 or.) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Scovel, T. (1988): *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House / Harper & Row.

- (2000): A critical review of the CPH. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20. 213-23 or.

Seidlhofer B. (2004): Teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* Vol.24:209–239 or.

Seikkula-Leino, J. (2007): CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors, *Language and Education* 21/4, 328-341 or.

Seliger, H. (1978): Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press.

Serra, D. (2007): *Schlussbericht der sprachwissen schaftlichen Unter suchungen an den zweispachigen Primarschulklassen Deutsch/ Italienisch und Deutsch/ R omanisch der Stadtschule Chur 2000 -07*

Servei d'ensenyament del català (1999): *Projecte lingüístic de centre. Aproximació teòrica*. Barcelona, Generalitat de Catalunya

Singleton, D. (1989): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1995): Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In D. Singleton & Z. Lengyel (eds) *The Age Factor in L2 Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2001): Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89 or.
- (2003): Critical Period or General Age Factor(s)?. In M.P. Garcia Mayo & M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork* (3-22 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Singleton, P. & Lengyel, Z. (Eds.) (1995): *The Age Factor in L2 Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Singleton, D. & Ryan, L. (eds.) (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas (2000): *Linguistic Genocide in Education- Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T.L: (2007): Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological and empirical foundations. In Cummins, J., Hornberger N.H: (eds) *Encyclopedia of Language and Education* 5, (3-17 or.) New York: Springer

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976): *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Report.

Snow, M.A. (1990): The specific techniques that tend to be used by experienced and effective immersion teachers: Instructional methodology in immersion foreign language education. In A.M. Padilla, H.H. Fairchild & C.M. Valadez (eds.) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. London: Sage.

Sotés, J.P. (1993): La interacción profesor-alumnos en la adquisición del Euskara como segunda lengua. In M. Siguán (ed): *Enseñanza de dos Lenguas*. Barcelona: ICE/HORSORI.

Stavans, A. & Narkis, D. (2004): Creating and implementing a Language Policy in the Israel Educational System, In Ch. Hoffmann, Ch. & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (139-65 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

Stokic, L. & Djigunovic, J.M. (2000): Early foreign language education in Croatia. In M. Nikolov & H. Curtain (eds), *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond* (41-50 or.). Strasbourg: Council Of Europe Publishing.

Swain, M. (1995): Three functions of output in L2 learning. In G. Cook and B. Widdowson (eds.) *Principle and practice in applied linguistics* (125-144 or.). Oxford: Oxford Univ. Press.

Swain, M. & Johnson, R. K. (1997): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tabouret-Keller, A. (2004): Bilingualism in Europe. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (662-724 or.). Cornwall: Blackell publishing Ltd.

Taeschner, T. (1992): *Insegnare la lingua straniera con il format: un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare*. Roma: Anicia.

Thomas, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246 or.

Torre, de la, S: (1994): *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson

· (1997): *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.

Trinity College International Examinations Board (2003): ESOL (English for Speakers of Other Languages) GESE (Graded Examinations for Spoken English) Intermediate Stage grade 7. London, <http://www.trinitycollege.co.uk>

Tucker, G.R. (1998): A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism* (3-15 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

UNESCO (2010): *Atlas of the World's Languages in Danger*. Sarean jaso: www.unesco.org/culture/languages-atlas/

Van de Craen, P.; Ceuleers, E. and Mondt, K. (2007): Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In Marsh, D., Wolff, D. (ed.), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*, (185-200 or.) Frankfurt : Peter Lang

Vila, I. (1983): Reflexiones en torno al bilingüismo y a la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, (1), 4-22 or.

Walsh, T. & Diller, K. (1981): Neurological considerations on the optimum age for second language learning. In Diller (ed.) *Individual Differences in Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, M.A.: Newbury House.

Vollmer, H. J., Heine, R., Troschke, R., Coetzee, D., Küttel, V. (2006): *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany* ESSE8 Conference, London. (Aurkezpena)

Washburn, L. (1997): *English immersion in Sweden: A case study of Röllingby high school 1987-1989*. Argitaratu gabeko doktorego tesia .Stockholm University.

Ytsma, J. (2000): Trilingual Primary Education in Friesland. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: The acquisition of a Third Language* (222-35 or.). Clevedon: Multilingual Matters.

- (2001) Towards a typology of trilingual primary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(1), 11-37 or.

Zanón, J: (1991): Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas. In *Signos teoría y práctica de la educación*, 1 (29-32 or.)

7. IRUDIAK, GRAFIKOAK ETA TAULAK

7. IRUDIAK, GRAFIKOAK ETA TAULAK

IRUDIAK

1. irudia: Estatu mailako hizkuntza ofizialak eta estatu ofiziala duten hizkuntz gutxituak Europan 2007 (Eurydice, 2008)
2. irudia: Hizkuntza-gaitasuna herrialdearen arabera. Euskal Herria.(Bastarrika, Osa, 2009)
3. irudia: Ikastola sarearen hedapena
4. irudia: Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua: pentagono didaktikoa
5. irudia: Eleanitz-English egitasmoaren hedapena Europan
6. irudia: Eleanitz-English ikasmaterialak eta jasotako sariak
7. irudia: Prestakuntza jarraikarako galdetegia

GRAFIKOAK

1. grafikoa: Hizkuntzaren hiru maila Ginear gizartean (Benson 2004).
2. grafikoa: Hitzunen bilakaera herrialdearen arabera (EEP).
3. grafikoa: Ingelesa ez-natiboaren ereduak (Kachru 1992).
4. grafikoa: Zein hizkuntza kontsideratzen duzu baliagarriena zure ama-hizkuntzaz aparte?
5. grafikoa: Hizkuntzak hezkuntzan, erabileraren arabera multzokatuta (Barreña eta beste. 2004)
6. grafikoa: Hizkuntzen irakaskuntzaren lehentasun maila Europan
7. grafikoa: Hezkuntza hirueleduna eskualde hirueledunean (Ytsma, 2001)
8. grafikoa: Hezkuntza hirueleduna eskualde elebidunean (Ytsma, 2001)
9. grafikoa: Hizkuntza ereduaren bilakaera zenbaki portzentauletan:
10. grafikoa: EHUKo ikasleen hizkuntza hautaketaren bilakaera
11. grafikoa: DBH4ko B2 mailako frogen emaitzak ereduak

12. grafikoa: Lhko emaitzen grafikoa sarrera adinaren arabera (INICE, 2000)
13. grafikoa: DBH2. mailako emaitzak , Espainian, sarrera adinaren arabera (INICE, 2002)
14. grafikoa: DBH4. mailako emaitzak, Espainian, sarrera adinaren arabera (INICE, 2002)
15. grafikoa: DBH 2. mailako edukien arabeko emaitzak, EAEn hasierako adinaren arabera (ISEI, 2004)
16. grafikoak: DBH 2 eta 4. mailako emaitzak, Nafarroan, hasierako adinaren arabera (Nafar Gobernu, 2003)
17. grafikoa: Edukien eta hizkuntzen uztarketaren continuuma (Met, 1994)
18. grafikoa: Hezkuntza eleaniztunaren continuumak (Cenoz, 2009; 35)
19. grafikoa: Hizkuntz Proiektuaren eragin esparruak
20. grafikoa: Eskolaren hizkuntzekiko esku-hartze eremuak
21. grafikoa: Sistema eleaniztunean parte hartzen duten hainbat norbanako aldagai (Herdina & Jessner 2002: 138)
22. grafikoa: Multilingual acquisition hypothesis (1998;25)
23. grafikoa: Hizkuntzen arteko elkarreragina
- 24.grafikoa: Eleanitz-English hezkuntza berrikuntza egitasmoaren eredu sistemikoa
25. grafikoa: Ikasmaterialen garapen prozesua
26. grafikoa: Irakasleen prestakuntza eta materialgintzaren uztardura.
27. grafikoa: Prestatzaile taldearen egitura
28. grafikoa: Egitasmoaren kudeaketa egitura
29. grafikoa: Hizkuntza desberdinen hierarkia
30. grafikoa: Eleanitz-English berrikuntza proiektuaren ezaugarriak
31. grafikoa: Hezkuntza berrikuntzaren prozesu dinamikoa
32. grafikoa: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde esperimentala eta kontrolaren erkaketa.
33. grafikoak: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde esperimentala eta kontrolaren erkaketa atalkako emaitzak

34. grafikoa: 2001eko ingelesaren ebaluazioa. Talde esperimentalaren eta kontrolaren erkaketa emaitza orokorrean
35. grafikoa: 2003ko ebaluazioa. Trinity College ESOL GESE Grade 7 emaitzak
36. grafikoa: 2003ko ebaluazioa. Oxford Placement Testaren emaitzak, talde esperimentalaren eta kontrol taldearen erkaketa
37. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Ingeleseko ekoizpenaren analisi linguistikoa eta jatorriko hizkuntzaren erkaketa.
38. grafikoa: 2002ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrolaren gizarte emaitzen atalkako erkaketa, atalka.
39. grafikoa: 2002ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrolaren gizarte emaitzen atalkako erkaketa.
40. grafikoa: 1994ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen euskara proba desberdinen mailen erkaketa
41. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen euskara mailaren erkaketa
42. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena I probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
43. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena I probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
44. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen idazmena probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
45. grafikoa: 1994ko ebaluazioa: Talde esperimentaleko eta kontrol taldeko gaztelania probetan mailen erkaketa.
46. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen gaztelania mailaren erkaketa
47. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura I probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
48. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
49. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Escritura probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
50. grafikoa: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen adimen mailaren erkaketa

51. grafikoa: 2003ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen adimen mailaren erkaketa
52. grafikoa: LH2: Banakako ikastolen egoera
53. grafikoa: LH6: Banakako ikastolen egoera
54. grafikoa: DBH4: Banakako ikastolen egoera
- 55.grafikoa: Oinarrizko atalaren emaitza. Talde esperimentalaren eta kontrolaren arteko erkaketa (2010)
56. grafikoa: Gizarte B atalaren emaitza. Talde esperimentalaren eta kontrolaren arteko erkaketa (2010)
57. grafikoa: Gizarte orokorra atalaren emaitza. Talde esperimentalaren eta kontrolaren arteko erkaketa (2010)
58. grafikoa: Gizarte Zientziak arloko ezagutza. Talde esperimentalaren eta kontrolaren arteko erkaketa (2010)
59. grafikoa: 2010eko ebaluazioaren emaitzak: banakako ikastolen egoera
- 60.grafikoa: Eleanitz-English hezkuntza berrikuntza egitasmoaren eredu sistemikoa
61. grafikoa: Eleanitz-English berrikuntza proiektuaren ezaugarriak

TAULAK

1. taula: Munduko hizkuntzak (Gordon & Raymond (ed.), 2009)
2. taula: Indiako egoera linguistikoa (Bathia & Ritchie 2004).
3. taula: EAEko eta Nafarroako atzerriko biztanleen jatorria
4. taula: Hizkuntzen ordutegia Lehen eta Bigarren Hezkuntzako eskoletan (Iatcu, 2000).
5. taula: Ingelesaren irakaskuntza ereduak
6. taula: 2009-10 matrikulazioa hizkuntz ereduaren arabera
7. taula: Ereduen garapena Nafarroan, 2006tik 2010era
8. taula: Ereduen egoera Iparraldean, adina eta ikasmilen arabera. 2005-06 ikasturtea. (Petuya; Zabala, 2006, 42)
9. taula: Ikastola kolektiboaren historia laburra

10. taula: Euskal Herrian ingelesaren ezarpen goiztiarrari buruzko ikerketak
11. taula: Euskal Herrian 3Han elebitasunaren eraginari buruzko ikerketak
12. taula: Ingeleseko egitasmoen kronologia konparatua
13. taula: Eleanitz egitasmoaren Europar Proiektuak
14. taula: Hezkuntza berrikuntzarekin loturiko kontzeptuak
15. taula: Eleanitz-English ikasmaterialak
16. taula: Ikasmaterialen ebaluazio fitxa eredia
17. taula: Ikasmaterialen aldaketa bildumaren adibidea
18. taula: Ikasmaterialen bilakaera kronologikoa
19. taula: Hizkuntzen irakaskuntzarako gutxieneko ordutegia
20. taula: Proiektuaren hazkunde kronologikoa
21. taula: SSLIC egitasmoari buruzko DBH4ko ikasleen iritziak (2009-2010 ikasturtea).
22. taula: Ebaluazio plangintza 1991-2003
23. taula: 1994tik 2003 arteko ebaluazioen laginak
24. Taula: Proiektuaren ebaluaziorako tresna batera 1991-2003
25. taula: 1994ko ebaluazioaren lagina
26. taula: 2001eko ebaluazio saioaren lagina.
27. taula: 2002ko ebaluazio saioaren lagina
28. taula: 2003ko ebaluazio saioaren lagina
29. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen ingelesa mailaren erkaketa.
30. taula: 2003ko ebaluazioa. Trinity College ESOL GESE Grade 7 kalifikazioak
31. taula: Trinity proba pasa duen laginaren emaitzak Oxford Placement Testan
32. taula: 2003ko ebaluazioa: Oxford Placement Test eta Trinity College ESOL proben arteko korrelazioak.

33. taula: 2003ko ebaluazioa. Oxford Placement Testaren emaitzak eta klase partikularren erkaketa
34. taula: 2003ko ebaluazioa. Oxford Placement Testaren emaitzak eta klase partikularren erkaketa
35. taula: 2003ko ebaluazioa. Trinity College ESOL GESE Grade 7 azterketaren batez bestekoen eta klase partikularren erkaketa
36. taula: 2003ko ebaluazioa. Trinity College ESOL GESE Grade 7 azterketaren kalifikazioen eta klase partikularren erkaketa
37. taula: 2001ko ebaluazioa: Ingeleseko proben emaitzak jatorriko hizkuntzaren arabera.
38. taula: 2001ko ebaluazioa: Ingeleseko ekoizpenaren analisi linguistikoa eta jatorriko hizkuntzaren erkaketa
39. taula: 2002ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrolaren gizarte emaitzen erkaketa.
40. taula: 1994ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen euskara proba desberdinen mailen erkaketa
41. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen euskara mailaren erkaketa.
42. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena 1 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
43. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena 1 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
44. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena 2 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
45. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen irakurmena 2 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
46. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen idazmena probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
47. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen idazmena probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
48. taula: 1994ko ebaluazioa: Talde esperimentaleko eta kontrol taldeko gaztelania probetan mailen erkaketa.

49. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen gaztelania mailaren erkaketa.
50. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura 1 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
51. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura 1 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
52. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
53. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Lectura 2 probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
54. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Expresión Escrita probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
55. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen Expresión Escrita probaren emaitzak, hizkuntza jatorriaren arabera:
56. taula: 2001eko ebaluazioa: Euskara, gaztelania eta ingeleseko emaitza orokorraren korrelazioak.
57. taula: 2001eko ebaluazioa: Euskara, gaztelania eta ingeleseko proben arteko korrelazioak.
58. taula: 2001eko ebaluazioa: Irakurketa proben arteko korrelazioak.
59. taula: 2001eko ebaluazioa: idazketa proben arteko korrelazioak.
60. taula: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen adimen mailaren erkaketa (1993-94)
61. taula: 2001eko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen adimen mailaren erkaketa
62. taula: 2003ko ebaluazioa: Talde esperimentalaren eta kontrol taldearen adimen mailaren erkaketa
63. taula: 2001eko ebaluazioa: Hiru hizkuntzen emaitzak eta adimenaren erkaketa
64. taula: 2001eko ebaluazioa. Ingelesaren ikaskuntzari buruzko jarrerak. Talde esperimentalaren eta kontrolaren erkaketa.
65. taula: 2003ko ebaluazioa. Ingelesaren ikaskuntzari buruzko jarrerak. Talde esperimentalaren eta kontrolaren erkaketa.

66. taula: 2001eko ebaluazioa. Ingelesaren jabekuntzari buruzko espektatibak. Talde esperimentalak eta kontrolaren erkaketa.
67. taula: 2003ko ebaluazioa. Ingelesaren jabekuntzari buruzko perzeptzioak. Talde esperimentalak eta kontrolaren erkaketa.
68. taula: 2003ko ebaluazioa: Ingelesaren baliagarritasuna eta ingeleseko emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
69. taula: 2003ko ebaluazioa: Ingelesa ongi ikasteko motibazioa eta ingeleseko emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
70. taula: 2003ko ebaluazioa: Ikastolan nahikoa ikasi eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
71. taula: 2003ko ebaluazioa: Ikastolan gutxi ikasi eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
72. taula: 2003ko ebaluazioa: Ikastolan ingeles txarra ikasi eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
73. taula: 2003ko ebaluazioa: Ingelesa ikasteko partikularren beharra i eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
74. taula: 2003ko ebaluazioa: ingelesa ongi egiten saiatu eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
75. taula: 2003ko ebaluazioa: Ingelesez erantzuteko gai izan eta ingelesa emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
76. taula: 2003ko ebaluazioa. Ikasleen pertzeptzioak ulermenarekiko eta emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
77. taula: 2003ko ebaluazioa. Ikasleen pertzeptzioak mintzamenarekiko eta emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
78. taula: 2003ko ebaluazioa. Ikasleen pertzeptzioak irakurketarekiko eta emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
79. taula: 2003ko ebaluazioa. Ikasleen pertzeptzioak idazketarekiko eta emaitzen erkaketa. Bariantza analisiaren F eta significazio maila
80. taula: 2001eko ebaluazioa. Euskararekiko jarrerak. Talde esperimentalak eta kontrolaren erkaketa.
81. taula: 2003ko ebaluazioa. Euskararekiko jarrerak. Talde esperimentalak eta kontrolaren erkaketa.
82. taula: Ikasleen ebaluazio zerbitzuaren proben deskripzio laburra

-
83. taula: Ikasleen ebaluazio zerbitzuaren urtez urteko laginak
84. taula: LH2ko 6 urteko laginaren emaitzak
85. taula: LH6ko 6 urteko laginaren emaitzak
86. taula: DHB4ko 6 urteko laginaren emaitzak
87. taula: 2010eko Gizarte ebaluazioaren laginaren osaketa
- 88.taula: Gizarte Zientziak arloko ezagutza. Talde esperimentalaren eta kontrolaren arteko erkaketa (2010)