

**“FOCUS ON MULTILINGUALISM” ETA BERE
APLIKAZIO DIDAKTIKOA ESKOLA
TESTUINGURUAN**

*FOCUS ON MULTILINGUALISM AND ITS
DIDACTIC APPLICATION TO THE SCHOOL
CONTEXT*

Egilea: Oihana Leonet Sieso

Zuzendariak: Jasone Cenoz Iragui eta Xabier Etxague Alcalde

Donostia, 2018

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Departamentuan
(UPV/EHU) aurkeztutako doktorego tesia

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea

Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea Doktorego programa

A dissertation submitted to the Department of Research Method in Education
of the Basque Country, UPV/EHU.

Faculty of Education, Philosophy and Anthropology

Doctoral program of Education: School, Language and Society

Esker Ona

Eskerrak, lehenik eta behin, Euskal Herriko Unibertsitateari (UPV/EHU), lau urte hauetan euren diru-sostengua eman izanagatik. Eta eskerrak, baita ere, Hezkuntzako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak sailari eta Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea doktorego programari tesi hau egiteko aukera eman izanagatik.

Nola ez, eskerrik beroenak, Jasone Cenoz eta Xabier Etxagueri ibilbide honetan zuzendu nauzuelako. Tesiaren etapa bakoitzean emandako laguntza eta gidaritza behar beharrezkoak izan dira prozesu luze honetan gogotsu jarduteko. Benetan, asko ikasi dut zuekin.

Bidaia honetan lagun izan ditudan DREAM ikerketa taldeko kideei ere nire eskerrik beroenak. Eta bereziki, lan honetan laguntzaile finak izan zareten Maria Orcasitas, Eli Arocena eta Eider Saraguetari, mila esker hiruoi, materialak egiten eta datu bilketan emandako laguntzagatik.

Gogoan ditut, era berean, Groningenerako Unibertsitateko Frisiar Hizkuntza eta Kultura departamentuko lagunei, egonaldian zehar etxean bezala sentiarazteagatik. Dankewol zuei ere.

Familikoei eta Joseri ere eskerrak bihotz-bihotzez, proiektu honetan zuzenean parte hartu ez arren, beti hor ondoan egon zaretelako.

Azkenik, eskerrik asko proiektuan parte hartu duzuen ikasle eta irakasleei. Zuen borondatea eta lanerako kemena ezinbestekoak izan dira ikerketa hau egiteko.

Laburpena

Azken urteetan, hizkuntzak elkarrengandik bereizita irakastea oinarri duen ikuspegi elebakarraren aurrean, ikuspegi holistikorako joera nagusitzen ari da hezkuntza eleaniztunean. *Translanguaging* terminoaren pean, eskola barruan nahiz kanpo, hizkuntzen banaketarekin apurtzea proposatzen duten hainbat ekarpen teoriko nahiz praktiko biltzen dira. Tesi hau DREAM taldeak, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe publiko batean, *focus on Multilingualism* ereduak eskaintzen duen markoaren eta *translanguaging pedagogikoaren* baitan garatutako proiektu handiago baten barruan gauzatu da.

Miaketa-ikerketa izaera duen tesia honek, metodologia kuantitatibo eta kualitatiboa erabiliz, *translanguagingen* oinarritutako interbentzio pedagogikoak ikasleen kontzientzia metalinguistikoan izandako efektua aztertzen duten hiru ikerketa enpiriko aurkezten ditu. Datu bilketa bi ikasturtetan egin zen 5. eta 6. mailako ikasleekin. Konparazioa egiteko helburuz, kontrol talde bat izan genuen proiektu pedagogikoaren eragina neurtze aldera. Datu bilketarako instrumentu ugari erabili zen: galde-sortak, kontzientzia metalinguistikoa neurtzeko testa, idatzizko hausnarketa, elkarrizketak, talde eztabaidak eta *think-aloud* protokoloa. Emaitzek erakutsi dute, besteak beste, morfologia eta hitz sustraikideen instrukzio esplizitua egiten zuen interbentzio pedagogikoak eragin positiboa izan duela ikasleen kontzientzia metalinguistikoan, eta euren hizkuntza errepertorioaren hautematean. *Translanguaging pedagogikoa*, hortaz, hizkuntza gutxitu bat curriculumean duen hezkuntza testuinguru eleaniztunean aplikatzeko ikuspegi aproposa izan liteke. Hala ere, gisa honetako proiektu batek, hizkuntza gutxitua bereziki bultzatzeko espazioak ahalbidetu behar ditu.

Abstract

In recent years a new trend toward adopting a holistic approach in multilingual education has arisen against the tradition to separate languages. Translanguaging is the umbrella term that embraces a wide variety of theoretical and practical examples of fluid use of languages breaking with strict separation ideology both outside and inside school. This thesis is part of a larger pedagogical project that was developed by the DREAM research group under the framework of Focus on Multilingualism. This model considers translanguaging as a pedagogical tool for language learning. The project was carried out in a primary school of the Basque Autonomous Community.

The thesis is exploratory in nature, and comprises three empirical studies that combine both quantitative and qualitative methodological approaches. The aim of the thesis is to analyse the effect of the intervention on students' development of metalinguistic awareness. Data collection was completed during two school years. Participants were 5th and 6th grade students of primary education who participated in the intervention. A control group was also used with comparison purpose. The following instruments were used to gather information: questionnaires, a metalinguistic awareness test, written reflections, interviews, group discussions and a think-aloud protocol. The results of the study indicate that the pedagogical intervention containing explicit training on derivation morphology and cognate awareness has had a positive effect on students overall metalinguistic awareness and their perception of their linguistic repertoire. Moreover, pedagogical translanguaging seems to be a suitable didactic approach in a context with a regional minority language in the curriculum. However, spaces to promote minority languages should be set up within the project.

Aurkibidea/*Table of content*

<i>Esker onak</i>	<i>i</i>
<i>Laburpena/Abstract</i>	<i>ii</i>
<i>Aurkibidea/Table of content</i>	<i>v</i>
<i>Taulen zerrenda/List of tables</i>	<i>x</i>
<i>Irudien zerrenda/List of figures</i>	<i>xii</i>
INTRODUCTION	1

ALDERDI TEORIKOA

1. ELEANIZTASUNA ETA HEZKUNTZA	7
1.1. Eleaniztasuna: kontzeptura hurbilpena	8
1.1.1. Definizioa	8
1.1.2. Paradigma aldaketa eleaniztasunaren ikerkuntzan	11
1.2. Hezkuntza eleaniztuna	18
1.2.1. Hezkuntza eleaniztunaren definizioa	18
1.2.2. Ikuspegi elebakarra versus ikuspegi eleaniztuna	20
1.2.3. <i>Focus on Multilingualism</i>	24
1.3. <i>Translanguaging</i> hezkuntza eremuan	32
1.3.1. <i>Translanguaging</i> : hastapenak	32
1.3.2. <i>Translanguaging</i> : norabide berriak	34
1.3.3. <i>Translanguaging</i> pedagogikoaren azterketa	37

1.3.4. <i>Translanguaging</i> en oinarritutako interbentzio pedagogikoak.....	48
1.3.5. <i>Translanguaging</i> eta hizkuntza gutxituen arteko oreka	52
2. KONTZIENTZIA METALINGUISTIKOAREN GARAPENA ETA	
HIZKUNTZEN ARTEKO ANTZEKOTASUNA	61
2.1. Kontzientzia metalinguistikoa	61
2.1.1. kontzeptuaren definizioa	62
2.1.2. Kontzientzia metalinguistikoa hiztun eleaniztunengan	65
2.2. Hizkuntzen arteko harremanak.....	71
2.2.1. Hizkuntzen arteko elkarreragina: kontzeptura hurbilpena	71
2.2.2. Hurbiltasun tipologikoa eta psikotipologikoa	72
2.3. Lexikoaren transferentzia eta hau baldintzatzen duten faktorea	78
2.3.1. Lexikoaren transferentzia: kontzeptura hurbilpena	78
2.3.2. Hitz sustraikideen identifikazioan eragina duten faktoreak	82
2.4. Hizkuntzen arteko antzekotasunak eta jokabide estrategiakoa	97
2.4.1. Ikas estrategiak hizkuntzen jabekuntzan	97
2.4.2. kontzientzia morfologikoa jokabide estrategiko gisa	103
2.5. Kontzientzia metalinguistikoaren areagotzea eskolako	
interbentzioaren bitartez.....	109
2.5.1. Morfologia egituren instrukzioa: ikasgelako ikerketa adibideak..	109
2.5.2. Hitz sustraikideen instrukzioa: ikasgelako ikerketak adibideak...	112
3. HEZKUNTZA ELEANIZTUNA EUSKAL HERRIAN.....	117

3.1. Euskararen bilakaera Euskal Autonomia Erkidegoan	118
3.2. Euskal hezkuntza sistemaren garapena: elebiduntasunetik eleaniztasunera	124
3.2.1. Hezkuntza elebidunaren bilakaera	124
3.2.2. Hezkuntza eleaniztuna EAEn	130
3.2.3. Euskal hezkuntza sistemaren erronkak	133
3.2.4. Ikuspegi elebakarra eta <i>translanguaging</i> Euskal Herrian	135
3.3. EAEko hezkuntza legea: hizkuntza curriculumak	137
3.4. Amara Berri sistema	143

EMPIRICAL PART

4. RATIONALE FOR THE PRESENT WORK	151
5. STUDY 1: The development of morphological	163
5.1. Aim and research questions	163
5.2. Methodology	164
5.3. Results	170
6. STUDY 2: Cognate awareness as a didactic strategy	189
6.1. Aim and research questions	189
6.2. Methodology	190
6.3. Results	199
7. STUDY 3: Translanguaging and the minority language	232

7.1. Aim and research questions	233
7.2. Methodology	234
7.3. Results.....	238
8. DISCUSSION AND GENERAL CONCLUSIONS	253
8.1. Discussion	253
8.2. General conclusions	281
8.3. Limitations and future direction	284
8.4. Didactic implications	287
REFERENCES	293
APPENDIX	349
Appendix 1	349
Appendix 2	351
Appendix 3	351
Appendix 4	352
Appendix 5	353
Appendix 6	354
Appendix 7	355
Appendix 8	358
Appendix 9	359
Appendix 10	362
Appendix 11	367

Appendix 12	368
Appendix 13	369
Appendix 14	372
Appendix 15	373
Appendix 16	384
LABURPENA	389

Taulen zerrenda/List of tables

3.1. Tabla	Hizkuntza bakoitzean irakatsi beharreko gutxieneko ordu kopurua (lehen hezkuntza).	142
Table 4.1	Activities in the first year of the project.	153
Table 4.2	Activities in the second year of the project.	154
Table 4.3	Characteristics of the studies.	162
Table 5.1	Self-reported language proficiency test (n=104).	165
Table 5.2	Instruments used in the study according to Participants and timing.	164
Table 5.3	Between-group analysis in morpheme identification task.	171
Table 5.4	Experimental group. Differences between pre-test and post-test in the Morpheme Identification task.	173
Table 5.5	Control group. Differences between pre-test and post-test in the Morpheme Identification task.	173
Table 5.6	Between-group analysis on the word derivation task.	174
Table 5.7	Experimental group. Differences between pre-test and post-test in the Word derivation task.	176
Table 5.8	Control group. Differences between pre-test and post-test in the Word derivation task.	177
Table 5.9	Experimental group (n=64). Means and SDs of translanguaging questionnaire (10-point Likert scale).	178
Table 6.1	Students Background information.	191
Table 6.2	Self-reported language proficiency test.	191
Table 6.3	Description of the cognates regarding orthographic and semantic transparency and the CEF.	193
Table 6.4	Score obtained by each student pair in the reading comprehension task.	200
Table 6.5	Relation between correct answers and key-cognate Recognition.	201
Table 6.6	Cognates recognised by each student pair and the equivalents according the language (cognate identification task).	203

Table 6.7	Number of cognates recognised by each group in Spanish and Basque.	204
Table 7.1	Distribution of the sample according to the school grade and group.	235
Table 7.2	Means and standard deviations of experimental and control group in the Basque Reading Test in the pre-test and post-test.	238

Irudien zerrenda/List of figures

1.1. Irudia	Continua of Multilingual Education (Cenoz, 2009).	19
2.1. Irudia	Levenshtein Distantziaren (LD) neurketaren adibidea.	89
2.2. Irudia	Normalizatutako Levenshtein Distantzia (NLD) neurtzeko algoritmoa.	90
3.1. Irudia	Euskararen bilakaera EAEn, 1991-2016 (%).	120
3.2. Irudia	Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan (%).	121
3.3. Irudia	Euskararen erabilera ikaskideekin jolaslekuan (%).	122
3.4. Irudia	Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrenen bilakaera EAEn, 1991-2016 (%).	123
3.5. Irudia	Ikasleak irakasteredu elebidunaren arabera (%). Haur eta Lehen hezkuntza.	126
3.6. Irudia	Ikasleak irakasteredu elebidunaren arabera 2016-2017 ikasturtean (%). Lehen hezkuntza.	127
3.7. Irudia	Oinarrizko zehar-konpetentziak eta diziplina barneko oinarrizko konpetentziak curriculumean integrazioarako <i>Heziberri 2020</i> planaren proposamena.	139
3.8. Irudia	H1 (euskara) ikasgelako antolakuntza lehen hezkuntzako 5-6. mailan Amara Berri sistemaren arabera.	146
Figure 5.1	Pre- and post-test means by group on the Morpheme Identification task.	172
Figure 5.2	Pre- and post-test means by group on the Word Derivation task.	175
Figure 6.1	Algorithm to calculate the Normalised Levenshtein Distance.	194
Figure 7.1	Means and standard deviations of experimental and control group in the Basque Reading Test in the pre-test and post-test.	239

Introduction

The Basque Country is an appealing context to study the phenomenon of multilingualism because of its “unique” characteristics. In this thesis we will explore the phenomenon of multilingualism from the point of view of education as related to the specific features that offers the Basque educational system. Basque faces new challenges due to the increasing contact with different languages and this new situation is often felt as threatening for Basque. Basque has survived through many centuries by being an isolated language. Nowadays many speakers of Basque are more fluent in Spanish than Basque and all speakers of Basque in the Basque Autonomous Community (BAC) have at least three languages in their school curriculum.

In the last decades there has been a shift from bilingual education to multilingual education in the Basque educational system. Learning two or more languages at school is quite common all over the world but languages are often isolated from each other. This pedagogical practice has a long tradition but it is in contrast to the way multilingual speakers use their whole linguistic repertoire when communicating in social contexts. The traditional ideologies of language separation at school are nowadays questioned and new approaches such as translanguaging provide new opportunities for multilingual education. These multilingual solitudes are challenged when translanguaging pedagogies are used and multilingual students are allowed to use the resources in their linguistic repertoire.

Translanguaging is the umbrella term that embraces a wide variety of theoretical and practical examples of fluid use of languages breaking with strict separation ideology both outside and inside school. In this thesis we will focus on pedagogical translanguaging (also called designed classroom or intentional translanguaging) understood as planned instructional strategies used with a pedagogical purpose (Cenoz and Gorter, 2017a). Pedagogical translanguaging has also been developed in other contexts even if the term translanguaging is not used in all cases. Jones (2017) explains the way translanguaging works in English-Welsh bilingual education where both languages are used in the same class (see also Lewis, Jones and Baker, 2012a, 2012b). In addition, García and Kano (2014) reported that the use of bilingual texts and translanguaging pedagogies contributed to the development of metalinguistic awareness. The relationship between writing texts in different languages and its implications for teaching has also been highlighted in different contexts (Escamilla *et al.*, 2013; Cenoz and Gorter, 2011).

Using a more specific focus on vocabulary development and morphological awareness Lyster, Quiroga and Ballinger (2013) reported the benefits of developing morphological awareness by comparing compounds and derivation in English and French in Canada. Explicit instruction on cognate recognition has been associated with the development of students' metalinguistic and metacognitive skills (Cummins, 2017). Cummins (2007) refers to "bilingual instruction strategies" when advocating for the use of translation or comparison of cognate terms across languages. Arteagoitia and Howard (2015) found advantages when students worked with cognates in order to develop reading comprehension in the context of English-Spanish bilingualism in the US.

The Thesis is part of larger pedagogical project based on translanguaging developed by members of the DREAM research group. The project aimed at

developing language awareness and metalinguistic awareness as well as communicative and academic competences in Basque, Spanish and English. The aim of this thesis is to analyse the effect of the pedagogical intervention based on translanguaging on students' metalinguistic awareness. In addition, the way these new trends can be combined with the maintenance and promotion of Basque will be explored.

Organization of the thesis

This thesis has been written in Basque and in English and it is organized in eight chapters. The first three chapters address the theoretical background of the thesis and the rest of the chapters comprise the empirical work.

Chapter 1 introduces significant definitions and distinction related to multilingualism and multilingual education. The chapter explains the model Focus on Multilingualism as related to the new approaches on the study of multilingualism that have broken with monolingual ideologies in language teaching. Special attention has been paid to the term translanguaging and more specifically to pedagogical translanguaging.

Chapter 2 introduces the concepts of metalinguistic awareness and connects it to the field of crosslinguistic similarities with a special emphasis in lexical crosslinguistic similarities. The most influential theories and factors in lexical crosslinguistic identification are described, and some of the most relevant studies on morphological awareness and cognate awareness instruction are presented.

In Chapter 3 we go over multilingual education in the Basque country. First, overall sociolinguistic information of the BAC is offered. Thereafter, the shift from bilingual education to multilingual education in the BAC is explained.

The legal framework related to language teaching are also presented, finishing with the main characteristics of Amara Berri system methodology.

In Chapter 4, the rationale, design and research questions of the three studies that comprise the empirical part are explained. The pedagogical project on which the thesis is based is also introduced in this chapter.

Chapter 5, 6 and 7 reports the details of the methodology and the results of each of the studies. The aim and the research questions concerning to each of the study are also outlined at the beginning of chapters.

Finally, Chapter 8 contains the discussion and general conclusions reached from the three studies. Limitation and didactic implication of the thesis are also provided in this chapter.

ALDERDI TEORIKOA

1. Kapituluua:

Eleaniztasuna eta hezkuntza

Azken urteetan eleaniztasunaren ikerketan eta hezkuntzan ematen ari den paradigma aldaketa islatzen saiatuko gara estreinako kapitulu honetan. Hain zuzen ere, lehenik, hezkuntzaren esparruan ikuspegi elebakarretik ikuspegi eleaniztunera ematen ari diren pausoak aztertuko ditugu, eremu eta diziplina desberdinetatik egin diren ekarpenen errebaso zabal bat eginez. Eleaniztasuna oso hedatua dagoen fenomeno da hezkuntza eremuan. Eskola asko eta askok, mundu osoan zehar, eskaintzen diete euren ikasleei bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza bat ikasteko aukera. Gainera, migrazio-mugimendua fenomeno globala bilakatu denez gero, ikasgelako aniztasun linguistikoa ez da eskola curriculumeko hizkuntzetara mugatzen. Egun, ikasgelak geroz eta eleaniztunagoak dira, eskoletan jatorri oso ezberdinetako ikasleak aurkitzen baitira.

Egoera berri honi erantzuna eman nahian, proposamenak ugaritzen ari dira pixkanaka. *Focus on Multilingualism* ereduak hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi holistikotik ikertzeko markoa eskaintzen digu. Eredu honetan hizkuntzen erabilera malguagoa egitea proposatzen da, ikasleek bere baitan dituzten errekurso guztiak aintzat hartzen dituzten estrategia pedagogikoak eskolako jardunean integratzea proposatuz. Ideia honek azken urteetan indar handia hartu duen *translanguaging* konstruktoarekin egiten du topo. Terminoren hedapena dela eta, honen irakurketa desberdinak ugaritu egin

dira, ezinbestean. Horrenbestez, atalarekin amaitzeko, *translanguagingen* errepasso zabala egitea nahitaezkoa da tesiaren fokapen zehatza azaltzeko.

1.1. Eleaniztasuna: kontzeptura hurbilpena

Atal honetan lan honen ardatzetako bat izango den “eleaniztasuna” kontzeptua izango dugu hizpide. Lehendabizi, terminoa bera definituko dugu; hots, proposamen desberdinak aztertu eta kontzeptuak sortu dituen eztabaida nagusiak aipatuko ditugu. Ondoren, eleaniztasunaren ikerketan ematen ari den paradigma aldaketa aztertuko dugu, proposamen teoriko esanguratsuenen errepassoa eginez.

1.1.1. Definizioa

Eleaniztasuna fenomeno ohikoa bezain konplexua da (gai honetan sakontzeko, ikus, Cenoz, 2013a). Ethnologuren arabera, munduan 7.000 hizkuntzatik gora omen daude modu heterogeneoan banatuta, munduan den herrialde kopurua baina askozaz ere gehiago, jakina (ikus, Lewis, 2009).

Eleaniztasuna terminoa nagusitzen ari da pixkanaka elebitasunaren erabileraren aurrean, bi hizkuntza ala gehiagoren erabilera indibidual edo soziala izendatzeko; dena den, sarri, zaila egiten da bi terminoen bereizketa egitea. Batzuek, izan ere, elebitasuna terminoaren erabilera orokorra lehenesten dute, eleaniztasuna bere barruan hartuz (ikus, adibidez, Cook eta Bassetti, 2011; Li Wei, 2010); eta beste batzuek, berriz, eleaniztasuna erabiltzen dute hizkuntza bat baina gehiagoren erabilera izendatzeko, elebitasuna bertan integratuz (ikus, adibidez, Aronin eta Singleton, 2008; Pavlenko, 2005). Kasu honetan, elebitasuna erabiltzen da, bi hizkuntzen ezagutza edo erabilera izendatzeko; berriz, bi hizkuntza ala gehiagoz aritzeko,

eleaniztasunaren erabilera lehenesten da. Tesi honetan, eleaniztasuna erabiliko dugu elebiduntasuna barnean biltzen duen termino orokor bezala.

Fenomenoa definitzeko egin diren hainbat eta hainbat saiakeren artean gehien hedatu denetako bat Europako Batzordeak eginikoa da (European Commission, 2007:6): *“the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives”*. Definizio honek, batetik, hizkuntzen erabilerari egiten dio erreferentzia. Europako Batzordearen proposamenak, izan ere, Grosjeanekin (2010) bat etorri, eguneroko bizitzan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzea baldintza moduan planteatzen du.

Bestetik, eleaniztasuna banakakoa nahiz jendartekoa izan daitekeela adierazten du. Hots, eleaniztasuna norbanakoaren hizkuntza gaitasuna izendatzeko erabili daiteke eta baita hizkuntza bat baino gehiago hitz egiten diren gizarteak izendatzeko ere. Aitzitik, zenbaitek nahiago dituzte bi dimentsioak desberdindu. Europako Kontseiluak (2012), esaterako, *plurilingualism* eta *multilingualism* terminoen arteko bereizketa egitea proposatzen du. Lehenengoaren bidez norbanakoaren hizkuntza erabilera zehazten da: *“repertoire of varieties of language which many individuals use”*; eta, *multilingualism* terminorekin, berriz, jendartearen hizkuntza erabilera: *“the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’...; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety”*.

Norbanakoaren eta jendartearen eleaniztasunaren barruan, Cenozek (2013a), garrantzitsuak diren faktoreak azpimarratzen ditu. Batetik, erabilera eta jabekuntza esperientziek gizabanako batetik bestera sor ditzaketan aldeak aipatzen ditu. Cenozen esanetan, batzuk jaiotzetik bilakatzen dira elebidunak, hizkuntza bat baino gehiagoren esposizioa izaten dutelako oso txikitatik. Beste

batzuek, ostera, gaztaro edo helduaroan ikasten dituzte hizkuntza berriak. Honek, bata eta besteen arteko desberdintasun kualitatibo nabarmenak agerian jartzen ditu.

Bestalde, norbanakoa edo jendartea dikotomia honen harira, eleaniztasuna gehigarria ala kengarria den bereiz dezakegu. Cenzek (2013a) azaltzen duen moduan, eleaniztasuna gehigarria denean, hizkuntza berria gehitu egiten da hiztunak lehendik zuen errepertoria. Eleaniztasuna kengarria denean, berriz, hizkuntza berriak lehengoa ordezkatzeko du. Azken hau, ohikoa da estatus desberdinetako hizkuntzak elkar bizi diren eremuetan (Kramsch, 2010).

Eleaniztasunaren ikuspegi indibidualarekin jarraituz, hurrengo definizio honek *“anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)”* beste ekarpen interesgarri bat egiten du (Li Wei, 2008:4). Li Weik definizio honekin esan nahi duena da, eleaniztunak maila desberdina garatu dezakeela komunikazio ataza bakoitzean. Hitzun eleaniztunak ez du zertan gaitasun bera izan hizkuntza guztietan; aitzitik, gaitasun desberdinak garatu ditzake horietako bakoitzean. Li Weren definizioa, beraz, aldatu egiten da elebitasunaz egiten ziren hasierako definizioetatik, zeinek bi hizkuntzak maila berean menperatzea eskatzen zuten (Edwards, 2008). Gaitasunaren ikuspegitik, beraz, eleaniztasunaren mugak zehaztea zaila gerta daiteke, dimentsio honek, dela komunikazio ataza aniztasuna edo bakoitzean garatutako maila, duen konplexutasuna aintzat hartuta.

1.1.2. Paradigma aldaketa eleaniztasunaren ikerkuntzan

Ikuspegi elebakarretik begiratuta, hizkuntzak elementu-multzo jakin batez osatutako kode autonomoak dira; hots, hiztun eleaniztunak bere erreperitorioan duen hizkuntza bakoitza entitate bereizi bat dela kontsideratzen da. Honek, jakina, ez du eguneroko bizitzan hiztun hauek egiten duten hizkuntza erabilera islatzen.

Azken urteetan hizkuntzen ikuspegi elebakar honen aurrean, eredu berriak nagusitzen ari dira, bai hizkuntzen ikaskuntzaren eta baita eleaniztasunaren esparruan ere. Eleaniztasunaren literaturan jauzi nabarmena eman da. Hain zuzen ere, hizkuntzak kode sistema autonomo eta itxiak bailiran aztertzetik, Eleaniztunengan naturalak diren hizkuntza erabilera malguen azterketak bereganatu du arreta (Blommaert eta Rampton, 2012). Paradigma aldaketa hau, noski, (Kramsch, 2012) globalizazioa, komunikazio digitala eta populazioaren mugikortasuna bezalako fenomenoekin batera ulertu behar da (ikus, esate baterako, Cenoz eta Gorter 2015; Conteh eta Meier, 2014; May, 2013; Paquet-Gauthier eta Beaulieu, 2016).

Eleaniztunon eguneroko praktikan ohikoa da hizkuntza sistema desberdinak tartekatzea. Hizkuntza erabilera malgu hau izendatzeko hainbat kontzeptu garatu dira azken aldian. Kontzeptu hauek ezin dira inolaz ere eleaniztasunaren ikuspegi elebakarretik eleaniztasunaren ikuspegi holistikora egin den jauzi horretatik at aztertu. Hori dela eta, kontzeptu teoriko horietan aztertzea da, hain zuzen ere, atal honen xedea.

Elkarrizketa berean hizkuntza bat baina gehiago erabiltzeari *codeswitching* deitu izan zaio. Poplacken definizioaren arabera *codeswitching* “*the mixing, by bilinguals (or multilinguals), of two or more languages in discourse, often with no change of interlocutor or topic*” (Poplack, 2001: 2062) litzateke.

Terminoa erabiltzen lehena Haugenen (1956) izan zen; baina gerora, Gumperzen (1982) eskutik egin zen ezagunagoa.

Ikuspegi elebakarretik, *codeswitchingek* konnotazio negatiboa izan du, bi hizkuntzetan gaitasun falta izatearekin lotu baita. Honen aurrean, hainbat ikerlarik *codeswitchinga* eleaniztunek kontzienteki egiten dutela baieztatu ez ezik (Grosjean, 2008), euren arteko komunikaziorako tresna eraginkorra dela aldarrikatu dute (García, 2009). Li Wei eta Wuren (2009) arabera, *codeswitchinga* omen da pertsona baten elebitasun mailaren adierazle nabarmenena. Macaroren (2005) hitzetan, berriz, *codeswitchingak* komunikazio-estrategia aukera zabala eskaintzen dio hiztun eleaniztunari, komunikaziorako ahalmena areagotuz. Komunikazio era honen abantailen inguruan zabal hitz egin bada ere, oro har, *codeswitchinga* arbuiatu egiten da bai eskola testuinguruan, eta baita, arrazoi politiko, sozial, kultural nahiz praktikoengatik, bestelako eremu publiko askotan ere (Baker, 2006).

Baileyek (2007), Bakhtinek (1981) proposatutako *heteroglossia* terminoa bereganatuz, *codeswitching* kontzeptutik aldendu nahi izan zuen. *Heteroglossiaren* bidez, praktika elebakarrak nahiz eleaniztunak barnean biltzen zituen askotariko adierazpen subjektiboak izendatu nahi zituen. Horrela, esaldi edo enuntziatu bakoitza adierazle sozial, politiko edo historikoen arabera uler zitekeela argudiatu zuen:

Heteroglossia can encompass socially meaningful forms in both bilingual and monolingual talk; it can account for the multiple meanings and readings of forms that are possible, depending on one's subject position; and it can connect historical power hierarchies to the meanings and valences of particular forms in the here-and-now (Bailey, 2007: 267).

Gisa honetako praktikak izendatzeko beste termino batzuk ere erabili izan dira, esate baterako, *crossing* (Rampton, 1995) edo *translanguaging* bera

(ikus, adibidez, Creese eta Blackledge, 2010; García, 2009). Hain zuzen ere, azken hamarkadetan gehien hedatu den terminoa azkeneko hau izan da. Tesi honetan ingelesezko *translanguaging* euskarara itzuli beharrean, terminoa bere horretan erabiltzeko hautua egin dugu.

Bere sorreratik izugarri hazi eta hedatu den terminoa da *translanguaging*, eta ondorioz berau azaltzeko ikuspegi eta definizioak ikaragarri ugartu dira azken urteetan (ikus, esate baterako, Blackledge eta Creese, 2010; Canagarajah, 2011a, 2011b; Cenoz eta Gorter 2017a, 2017b; Creese eta Blackledge, 2010; Cummins, 2017; García, 2009, 2011, 2014; García eta Sylvan, 2011; Hornberger eta Link, 2012; Lewis, Jones eta Baker, 2012a, 2012b; Li Wei, 2011a; Sayer, 2012). Gaur egun, teorizazio eta praktika adibide desberdinak biltzen dituen termino orokortzat hartzea egokiagoa litzateke. Eboluzio hau, jakina, eleaniztasunaren eta hizkuntzen jabekuntzaren eremuetan emandako paradigma aldaketarekin batera ulertu behar da (May, 2013).

Kontzeptua Galeseko testuinguruan proposatu zen lehendabizi, *input* eta *outputerako* galesa eta ingelesaren alternantzia estratategia pedagogiko gisa erabiltzea izendatzeko (Williams, 1996). Ondoren, García (2009) kontzeptua zabaldu egin zuen, subjektu eleaniztunaren hizkuntza erabilera malguan fokatuz: “*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual world*” (García, 2009:45). Egun, kontzeptua bi norabide nagusitan zabaldu da: batetik, eleaniztunen hizkuntza praktika espontaneoak izendatzeko erabiltzen da; bestetik, hezkuntza testuinguruan, bi hizkuntza edo gehiagoren aldibereko erabilera sistematikoa izendatzeko (Cenoz eta Gorter, 2017a). Bigarren irakurketa honen inguruan, hala ere, 1.3. atalean sakonago hitz egingo dugu.

Aurrera jarraitu aurretik, komeni da *translanguaging* eta *codeswitching* terminoen arteko desberdintasunari tarte txiki bat egitea. Batez ere, AEBetan,

ikerlari askok bi terminoak baliokideak bailira erabili izan baitituzte. García eta Li Wei (2014), ordea, bi kontzeptuen abiapuntua desberdina dela salatzen dute. *Codeswitchingek* kodeen arteko alternantziari egiten dio erreferentzia, hizkuntza bakoitzari gramatika desberdin bat egotziz. Bi autore hauek defendatzen duten *translanguaging* ikuspegiak, berriz, hizkuntza erreperitorio bakarraren existentzia defendatuko luke:

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertoire (García eta Li Wei, 2014: 22).

Orain arte bildutako ekarpenetan *translanguaging* elebitasunarekin eta eleaniztasunarekin lotu dugu, batez ere. Hala ere, Otegy, García eta Reyk, (2015) berriki, “hizkuntza” konstruktoaren zilegitasuna ezbaian jarriz (xehetasun gehiagorako, ikus, García eta Li Wei, 2014), ezaugarri desberdinak integratzen dituen hizkuntza sistema bakarra aldarrikatu dute. Horrela bada, “hizkuntza” konstruktoaren aurrean *linguaging* eta *translanguaging* lehenesten dituzte (García eta Li Wei, 2014). Otegy eta bere kideen arabera, *translanguaging* elebidunen eta elebakarren, bien, diskurtsoak ulertzeko erabili daiteke: “*translanguaging refers to the act of deploying all of the speaker's lexical and structural resources freely*” (Otegy et al., 2015: 297). Autore hauek sozialki eta politikoki eraikitako hizkuntza kontzeptu tradizionalaren aurrean, *translanguaging* aldarrikatzen dute, hiztun bakoitzarengan bakarra den erreperitorio linguistikoa edo *idiolect* bezala definituz. Honela bada, hiztun eleaniztunak bere erreperitorio linguistikotik elementuak aukeratzen ditu, eguneroko behar komunikatiboei, eskola barruan nahiz eskolaz kanpo, erantzuteko.

Zenbait autorek, hain zuzen ere, *nazioa eta hizkuntza* ideologia gainditzeko beharra azpimarratu dute (ikus, laburpena, García eta Li Wei, 2014), euren iritziz, ikuskera honek ez baitu egungo mundu globalaren heterogeneotasuna ulertzeko balio. *Translanguagingen* irakurketa hau defendatzen dutenek eleaniztunaren diskurtsoa sistema integratu bakar bat bailitz bezala ulertzen dute; eta zalantzan jartzen dituzte, besteak beste, H1 eta H2, *codeswitching* edota transferentzia kontzeptuaren erabilera, hauek hizkuntzen banaketan oinarritzen direla argudiatuz.

Honen aurrean, hizkuntza konstruktoa birdefinitzeko saiakera hau errealitate linguistikoan bakarrik fokatzen dela salatu du Cumminsek (2017), arreta errealitate sozialean jarri beharrean. Cumminsek onartzen du hizkuntzak konstrukto sozialak diren heinean, euren arteko mugak ere arbitrarioak direla; baina era berean, eraikuntza sozial honek ekarpen oparoak egin dituela defendatzen du. Hori dela eta, Otegu eta bere kideek (2015) garatutako *translanguaging* kontzeptu teorikoaren eta hizkuntzen errealitate sozialaren arteko elkar ulertzearen aldeko apustua egiten du autore honek:

Languages are clearly social constructions with arbitrary boundaries (e.g. between a ‘language’ and a ‘dialect’) but these social constructions generate an immense material and symbolic reality (e.g. dictionaries, school curricula, wars, profits for corporations that teach and test languages, etc.). It is entirely possible to reconcile the construct of translanguaging, which highlights the integrated conceptual/linguistic system through which plurilingual individuals process and use language, with the social reality of different languages, understood as historical, cultural, and ideological constructs that have material consequences and determine social action (e.g. language planning, bilingual programs, etc.)(Cummins, 2017:111).

Badira eleaniztunen komunikazio praktika sozialak azaldu asmo dituzten beste termino batzuk ere. Esaterako, *polylingualism* terminoa erabiltzen dute Jørgensen (2008) eta Møllerrek (2008), gaur egun, batez ere hirietan, bizi den populazio gaztearen hizkuntza erabilera azaltzeko. Praktika hauek ez dira “hizkuntza” bereizi eta osoak, etengabeko aldaketari loturik baitaude. Jørgensenek (2008) *polylingualism* eta *multilingualism* kontzeptuen desberdintasunak azpimarratzen ditu. Honen arabera, *polylingualism* diogunean, aldi berean erabiltzen diren ezaugarrien konbinazioaz ariko ginateke; berriz, *multilingualism* kontzeptuak hizkuntzen banaketa du oinarrian, eta hizkuntza hauen konbinazioei egiten die erreferentzia. Honekin esan nahi duena zera da: hiztunek ez dituztela hizkuntzak erabiltzen, ezaugarriak baizik; ezaugarri hauek hizkuntza jakin bati egotzi ahal bazaizkio ere.

Otsuji eta Pennycookek (2010) proposatutako *metrolingualism* eta deskribatu berri dugun *polylingualism* kontzeptuak elkarrengandik nahikoa hurbil leudeke. *Metrolingualismek* ere hiri-aldeetako gazteen praktika sozialetan jartzen du arreta (Otsuji eta Pennycook, 2010, 2011). *Metrolingualismek* aurreko kontzeptuarekin duen desberdintasuna zera da: *polylingualismek* hizkuntza bat baina gehiagoren existentzia aitortzen duen bitartean, *metrolingualismek* ikuspegi kuantitatibotik aldentzea proposatzen duela (Makoni eta Pennycook, 2007), hizkuntzaren nozioa denbora eta espazioan kokatuz. Edozein modutan, kontzeptu honek, naiz aurrerago azaldutako *polylingualismek*, beren mugak izan badituzte; biak ala biak hiri-aldeetako gazteen hizkuntza erabileraren azterketara mugatzen baitara.

Neurri handi batean Canagarajahk (2013) aurkeztutako *translingual practice* delakoa goran aipatutako bi termino hauen baliokide bezala erabili daiteke. *Translingual practice* hauek gramatika eta esanahiak sortzeko etengabeko mugimenduan eta kontaktuan dauden hizkuntza-baliabideak bezala ulertu

behar ditu gu (ikus, baita ere, Blommaert, 2010; Canagarajah, 2013, 2015; García, 2009; García eta Li Wei, 2014; Pennycook, 2010). Mayek (2013) ere antzeko zentzuarekin erabiltzen du *multilingual* izendapena. Azken termino hau, hala ere, nahiko labainkorra da; izan ere, zenbait kasutan hau bera erabiltzen baita hizkuntzen arteko autonomia aitortzen den definizioetan ere (Cummins, 2014; Heller, 1999).

Hezkuntza eremura hurbilduz, Creese eta Blackledgek (2011) *flexible bilingualism* darabilte *complementary school* delakoetan subjektu desberdinen, hots, ikasle, irakasle eta gurasoen artean gertatzen diren interakzioak azaltzeko. Eskola hauetan, partaideak malgutasunez mugitzen dira hizkuntza batetik bestera, helburu eta jarduera desberdinak erdiesteko. Gainera, hizkuntza errepertorio anitzaren erabilera malguak komunitate-identitatea eraikitzen laguntzen du (Creese eta Blackledge, 2010; 2011). Praktika diskurtsibo hauetan, subjektu eleaniztuna kokatzen da interakzioaren erdigunean; hizkuntzak, aldiz, honen eskura dauden muga zurrunik gabeko baliabide sozialak lirateke (Creese eta Blackledgeren, 2010).

Ekarpen hauek guztiek oihartzuna izan dute hezkuntza eleaniztunaren eremuan. Eleaniztasunaren ikerketa eta hizkuntzen jabekuntzaren ikerketaren artean eman den hurbilpena dela eta (Cenoz eta Gorter, 2015), pixkanaka bada ere, ikasleen errepertorio osoa aintzat hartzea proposatzen duten ikuspegi teoriko nahiz proposamen praktikoak iristen ari dira hezkuntza sistema eleaniztunetara ere (Arteagoitia eta Howard, 2015; Cenoz eta Gorter, 2015; Cummins, 2017; Escamilla *et al.*, 2012; García, 2009; Gort eta Sembiante, 2015; Lyster, Quiroga eta Ballinger, 2013; May, 2014).

1.2. Hezkuntza eleaniztuna

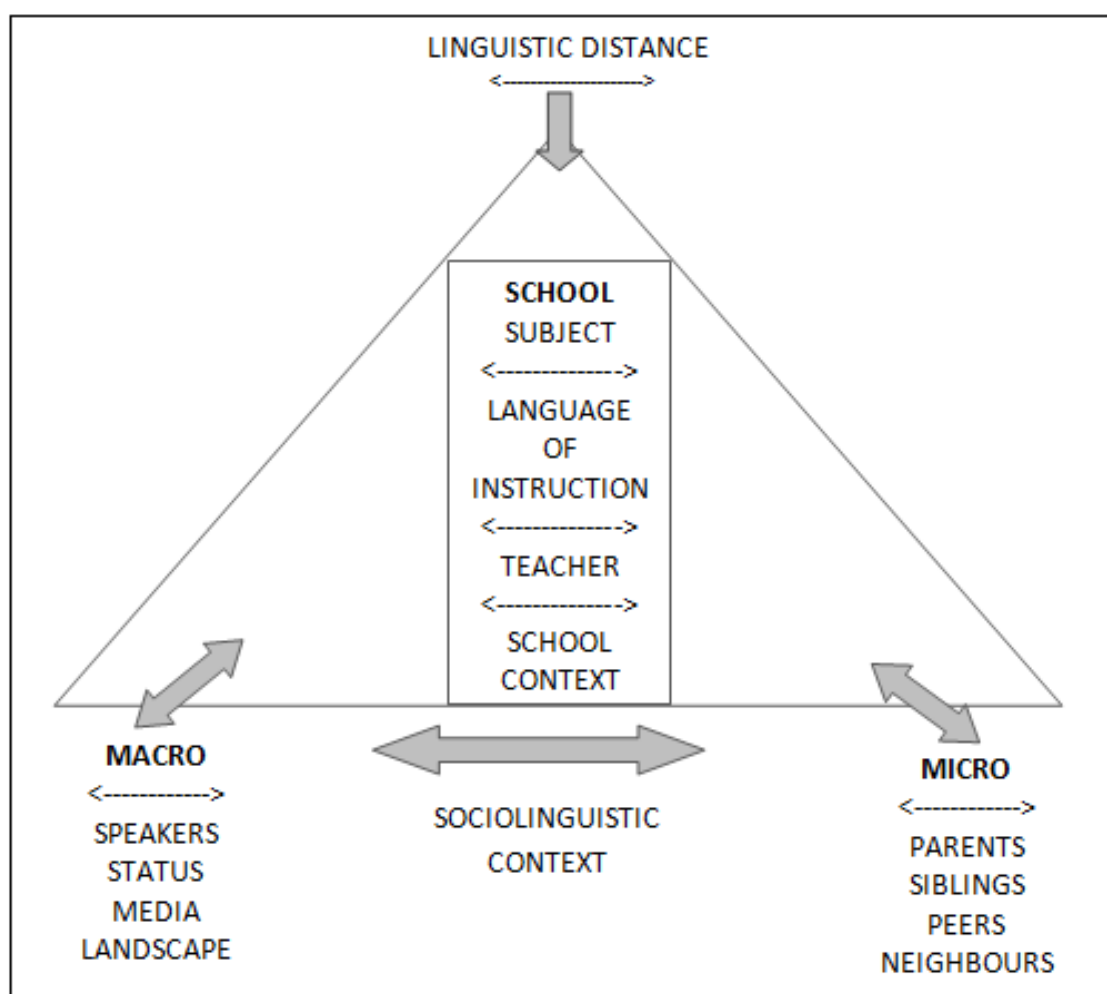
Atal honetan hezkuntza eleaniztuneari sakonduko dugu, bere definizioa eztabaidatzeaz gainera, ikuspegi elebarkar tradizionaletik ikuspegi eleaniztunera ematen ari den aldaketa eta *Focus on Multilingualism* ereduia izango dugu hizpide.

1.2.1. Hezkuntza eleaniztunaren definizioa

Hezkuntza eleaniztunaren definizio bat baina gehiago egin bada ere, gehienek mugak ezarri dizkiote izatez hain anitza den esparru honi. Skutnabb-Kangas eta McCartyk (2008:4) esaterako honako definizioa osatu zuten: “*use of two or more languages as media of instruction*”. Adibide honek irekia uzten du irakatsi beharreko hizkuntza kopurua, baina, instrukzio hizkuntzara mugatzen du hauen erabilera. Cumminsek (2007:xiii) ere esplizituki azpimarratzen du instrukzio hizkuntzaren baldintza beste proposamen honetan: “*the term bilingual education refers to the use of two (or more) languages of instruction at some point in a student’s school career. The languages are used to teach subject matter content rather than just the language itself*”. Cenozek (2008:32), ordea, Euskal Herriko errealitatea adibidetzat ipiniz, aurreko definizioen mugak gainditzea proposatzen du: “*Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy*”. Definizio honetan ondorengo bi ideia hauek azpimarratuko genituzke: lehena, hezkuntza eleaniztunak bi hizkuntza ala gehiago hartzen dituela kontuan. Bigarrena, curriculumari dagokionez, hizkuntza guztiek ez dutela zertan instrukzio hizkuntza izan, kasu batzuetan hauek ikasgai bezala soilik irakasten dira, tokian tokiko egoerara egokituz. Azken definizio hau aurreko biak baino malguagoa dela esan dezakegu, eta zentzu horretan hobe egokitzen da tesi honen testuingurura.

Hezkuntza eleaniztuna deskribatzeko ahalegin honetan, Hornbergerrek (2003, 2008) *Continua of biliteracy* deritzon ereduaren bidez hizkuntzen irakaskuntzan eragina duten aldagaiak continuum batean irudikatzea proposatu zuen. Ideia hau aintzat hartuz, Cenozek (2008), ondoren, *Continua of Multilingual Education* proposatu zuen. Cenozek hezkuntza eleaniztunaren ezaugarri bakoitza continuum batean irudikatu zuen. Horrela, ezaugarri bakoitzaren barneko aldagaiak, eleaniztasun mailaren arabera, continuumaren bi muturren artean kokatu zitezkeen. 1.1. irudian ikus daitekeen bezala, Cenozek hezkuntza eta hizkuntzari lotutako aldagaiez gainera testuinguru soziolinguistikoa ere kontuan izan zuen. Dimentsio honi zegozkion aldagaiak, gainera, mikro eta makro mailatan bereizi zituen.

1.1. Irudia. Continua of Multilingual Education (Cenoz, 2009)



1.2.2. Ikuspegi elebakarra versus ikuspegi eleaniztuna

Hizkuntzak elkarrengandik bereizteko joera sakon errotua dago hezkuntza sistema eleaniztun gehienetan. Ikasgela eleaniztunetan xede-hizkuntza ez den beste edozein berba ekiditea izan da, eta da, estrategia pedagogiko nagusia oraindik ere. Eskola hauetan, sarri, hizkuntza bakoitzari ordutegi eta espazio bat egokitzen zaio, irakatsi nahi den hizkuntza hori ahalik eta gehien isolatu asmoz. Esaterako, hizkuntza bakoitza irakasteko irakasle bat izendatzea ohikoa da, batez ere, bigarren hezkuntzan edota gainerako etapetan atzerriko hizkuntza bat irakasten denean. Hala ere, ikasgela barruko errealitatea aztertu duten ikerketek erakutsi dute, ikasleek nahiz irakasleek, batzuetan, euren erreperitorio linguistiko osoa erabiltzen dutela, hizkuntza politika zurrun hauen pean dihardutenean ere (Blackledge eta Creese, 2010; Li Wei, 2011).

Ideologia elebakarra izendatzeko termino desberdinak erabili izan dira, horien artean ezagunenetakoa Cumminsek (2005: 588) proposatutako *two solitudes* delakoa litzateke. Lambertek (1986) argi asko azaltzen du Cumminsek *two solitudes* bezala izendatutako uste edo suposizioek murgiltze programetan duten tratamendua:

No bilingual skills are required of the teacher, who plays the role of a monolingual in the target language... and who never switches languages, reviews materials in the other language, or otherwise uses the child's native language in teacher-pupil interactions. In immersion programs, therefore, bilingualism is developed through two separate monolingual instructional routes (Lambert, 1986:13).

Aipatutako termino honetaz gain, antzerako erabilera izango lukete Grosjeanek (1985) deskribatutako *monolingual view of bilingualism*, *bilingualism with diglossia* (Baker, 2003; Fishman, 1967) edota *language separation approach* (Gafaranga, 2000) adierek nahiz ondorengo beste izendapen hauek ere: *parallel monolingualism* (Heller, 1999: 271), *separate*

bilingualism (Creese eta Blackledge, 2010: 105) eta *One Language Only* (OLON) edo *One Language at a Time* (OLAT) (Li Wei eta Wu, 2009: 194).

Neurri handi batean, *immersion* edo murgiltze ereduak zabalkundeak (Cummins 2014), eta baita pasa den mende osoan zehar nagusi izan den *direct method* ikuspegiak eraginda, hamarkada luzeetan zehar ikasleen H1a erabiltzea baztertu izan da H2aren bidez irakasten den ikasgeletan (Cook, 2001; Howatt, 1984). Uste honen atzean leudekeen ideia nagusiak azpimarratzen ditu Cookek (2001). Lehenengo ideiarekin arabera, H2aren jabekuntzak H1ean izandako prozesua imitatu behar du, H1ean eta H2an izandako esperientziak ahalik eta antzik handiena izan dezaten (ikus, baita ere, Yu, 2000). Honen oinarrian, ebidentzia zientifikorik ez duen, baina hezkuntza komunitatean errotua egon den, hizkuntzak buru barruan separatuta mantendu behar direnaren ustea legoke; modu honetan hizkuntzen arteko interferentziak saihesten direlakoan. Bigarren ideiarekin arabera, xede-hizkuntza bakarrik zilegituz, esposizio handiagoa izango dute ikasleek hizkuntza horretan, eta ondorioz, berau garatzeko aukera gehiago eskainiko zaie ikasleei. Ideia hauek, esan bezala, ez dute oinarri empirikorik (Cummins, 2014). Ostera, ikuspegi eleaniztunetik, hizkuntzen arteko mugak lausotu asmo dituzten hainbat ikerketek, H1aren erabilera sistematiko eta funtzionala egiteak H2 edo H3aren irakaskuntzan eskaintzen dituen aukerak erakutsi dituzte (ikus, adibidez, Cenoz eta Gorter, 2015; García 2009; Lewis *et al.*, 2012a, 2012b; Swain eta Lapkin, 2013; Turnbull eta Dailey-O’Cain, 2009).

Esaterako, Swain eta Lapkinek (2013) diote H1aren erabilerak ikaskuntza prozesuan funtsezkoak diren gaitasun kognitibo eta metakognitiboak errazten dituela, eta hori dela eta, zailtasun eta konplexutasun handiko edukien ulermenean laguntzen duela. Swain eta Lapkinek, frantseseko murgiltze programetako ikasleak behatu zituzten talde lanean ziharduten bitartean. Hiru funtzio nagusi egotzi zizkieten ikasleek egindako H1aren erabilerari: lehena,

ariketan egin beharrekoa ulertzea. Bigarrena, H1aren forman arreta jartzea; hiztegi berria aurkitzeko edota gramatika aspektuak azaldu eta hauetatik eratorritako zailtasunak gainditzeko, beteak beste. Hirugarrena, ikasleen arteko interakzioan H1era jotzeko ohitura ikusi zuten zenbait egoeretan, besteak beste, kontrako iritziak adierazi nahi zituztenean. Swain eta Lapkinen arabera hizkuntzaren helburu nagusienetakoa komunikatzea izan arren, prozesu kognitibo eta afektiboetan bitartekari paper garrantzitsua betetzen du. Horrenbestez, ikasleei jarduera bat burutzeko prozesuan zehar H1a erabiltzen utziaz, ulermena eta ideien sorkuntza bultzatzen da. Dena dela, ikasleek xedehizkuntzan gaitasuna garatu ahala, honen erabilera handitu behar litzatekela uste dute autore hauek. Izan ere, kasu askotan eskola da, ikasleek xedehizkuntzarekin kontaktua izateko duten espazio bakarra (Swain eta Lapkin, 2013).

Cummins eta Persadek (2014) ere ikasgela barruan H1a erabilzea defendatzen dute. Autore hauek baieztatzen dute ezagutza berriak aurretiko eskemen gainean eraikitzen diren heinean, H1aren erabilerak ikasleek lehendik dituzten ezagutza kontzeptualak aktibatu eta zabaltzeko aukera eskaintzen duela. Linek (2015) H2aren bidez edukiak lantzen direnean, H1eko errekurtsu linguistikoak erabiltzea proposatzen du. Hain zuzen ere, Linen arabera, ikasleei euren komunikazio-errekurtsu guztiak erabiltzeko aukera eskaintzen zaienean, hizkuntza aspektuetan ere sostengua eskaintzen zaie.

Hizkuntzak ikasgela barruan separatuta mantentzearen ideiaurrean, hizkuntzetako curriculumen integrazioak ere indarra hartu du azken hamarkadetan (Cenoz eta Gorter, 2011; Ó Duibhir eta Cummins 2012). Modu honetan, hizkuntzen arteko integrazioak irakurketa eta idazketa trebetasunak eta ikaste-estrategiak hizkuntza batetik bestera transferitzea errazten da; horien artean, besteak beste, estrategia metalinguistikoak eta metakognitiboak (ikus, Cummins, 2007, 2017).

Cumminsek berak (2007), batetik, ikuspegi elebakarraren aurrean, hizkuntzekiko kontzientzia eta hizkuntza arteko prozesamendu kognitiboa ahalbidetzeko espazioak sortzeko beharra ikusten du. Baina, era berean, hizkuntza bakoitzarentzako espazio propioak mantentzea ere beharrezkotzat jotzen du, ikasleei input ulergarria eta interakzio komunikatibo aberatsa eskaini ahal izateko.

Aski errotuta dagoen beste uste bat zera da: H2a edo H3a ikasten ari diren ikasleek jatorrizko hiztunen antzerako maila eskuratu behar dutela hizkuntza horietan. Hain zuzen ere, jatorrizko hiztuna edo natiboa izan da orain arte erreferentzia ikas-irakas jardueran. Ideia hori, sakonki errotua dago gainera oraindik ere hezkuntza sistema eleaniztun gehienetan. Cookek (1999) hiztun natibo elebakarraren idealizazioa Chomskyren hizkuntzalaritzarekin lotzen du zuzenean. Chomskyk definitutako hizkuntza kompetentziak, testuinguru homogeneousetan izango luke jatorria, eta hau jaiotzetikoa eta elebakarra izango litzateke. Jatorrizko hiztunen mailara ahalik eta gehien hurbiltzeko nahi honek porrot sentazioa eta konfiantza falta sor ditzazke ikaslearengan (Cook, 2010). Are gehiago. Xede-hizkuntzan jatorrizko hiztunen mailara ailegatzea helburu lortezina dela esan daiteke. Horretaz gain, curriculumean hainbat hizkuntza daudenean, Euskal Herrian kasu, hizkuntza horietako bakoitzean aipatutako mailara ailegatzea oraindik ere zailagoa gertatzen da (Cenoz eta Gorter, 2015). Problematika honen aurrean, ikasle elebidunen potentzial osoa aintzat hartzea aldarrikatzen du Cookek (1999) ere.

Azken urteetan asko hazi da hiztun eleaniztunen arteko komunikazioari buruzko interesa, bai eskola barruan eta baita eskolaz kanpo ere (Auer, 2007; Cenoz eta Gorter, 2011, 2014; Creese eta Blackledge, 2010; Duarte, 2016; Ramton, 2016). Arestian aipatu bezala, eleaniztunen diskurtsoa aztertu duten ikerlariak eleaniztunok elebakarrendik bereizten gaituzten ezaugarriak identifikatu dituzte, horien artean, kompetentzia linguistiko desberdin bat eta

codeswitching erako joera, besteak beste. Azken hau, hiztun eleaniztunon artean ohikoa den praktika izanik, hezkuntza eremura ekartzea ere proposatu dute zenbaitek (adibidez, Cenoz eta Gorter, 2011, 2014, 2017b; Shohamy, 2011).

1.2.3. Focus on Multilingualism

Cenoz eta Gorterren (2011, 2014) *Focus on Multilingualism* ereduak hezkuntza eleaniztuna ikertu eta hizkuntzak irakasteko ikuspegi holistikoa proposatzen du. Bertan, hizkuntzetako curriculumak integratzea eta hizkuntzen beraien erabilera fluidoagoa proposatzen da, ikasleei euren erreperitorio osoa erabiltzeko aukera eskainiz. Labur esanda, *Focus on Multilingualismek* hezkuntza sistema eleaniztunetan aski errotua dagoen hizkuntzen banaketarekin apurtzeko beharra azpimarratzen du, besteak beste, *translanguaging* bezalako ideiei ikasgelako atak zabalduz. Izan ere, hizkuntzen arteko ezaugarri komunak azpimarratzen dituzten jardueren bidez ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotu daitekeela uste dute Cenoz eta Gorterrek (2011, 2017b).

Focus on Multilingualism ereduaren arabera, aurretiaz barneratutako komunikazio gaitasuna eta kontzientzia metalinguistikoa H2 edo atzerriko hizkuntza bat ikasteko prozesuan era aktiboan erabiltzea litzateke hizkuntza ikasleen trebetasunak areagotzeko giltzetako bat (Cenoz eta Gorter, 2015). Eta ez hori bakarrik, eleaniztunen eguneroko diskurtsoaren ezaugarriak ikasgelako testuinguruan erabiltzea ere defendatze dute (Cenoz eta Gorter, 2014).

Focus on Multilingualism ereduak, bi ikerketa lerroren, eleaniztasunaren eta hizkuntzen jabekuntzaren, arteko hurbilpena aintzat hartuz, ikerkuntzan nahiz honen eskola barruko aplikazioan begirada holistikoa ezartzea defendatzen

du. Horretarako, ereduak honako hiru dimentsio hauek kontuan hartzen ditu: hiztun eleaniztuna, erreperitorio osoa eta testuinguru soziala. Datozen lerroetan hiru dimentsio hauen pean leudekeen oinarri teorikoak aztertuko ditugu.

Hiztun eleaniztuna

Lehenengo dimentsioak subjektu eleaniztunaren ezaugarri bereizgarriak azpimarratzen ditu, edo beste modu batera esanda, ikasle hauek bi elebakar balira bezala hartzea salatzen du. Praktika pedagogikoan aski errotutako ideia da hizkuntzak banatzearena, eleaniztunengan ohikoak diren praktika diskurtsiboei jaramonik egin gabe. Are gehiago, ikuspegi tradizionaletik, ikasle eleaniztunen hizkuntza konpetentzia era isolatuan neurtu izan da, hauek elebakarrak izango balira bezala; eta, gainera, sarri, hizkuntza bakoitzeko jatorrizko hiztunak erreferentziatzat hartuz. Hori dela eta, eleaniztunak “osatu gabeko hiztuntzat” hartu izan dira, hizkuntza bakoitzean hiztun elebakar idealaren mailara iristeko ideari jarraituz.

Azken hiru hamarkadetan ideia hau hankaz gora jarri duten konstrukto teoriko sendoak azaleratu dira. *Focus on Multilingualism* ereduaren arabera gaitasun eleaniztuna ez da hizkuntza desberdinetako konpetentzien batura hutsa. Hala, Grosjean (2008) eta Cooken (1992) proposamenak kontuan hartuz, eleaniztunen konpetentzia konplexua eta elebakarrengandik desberdina dela kontsideratzen da. Hizkuntzen arteko elkarreragina eta kontzientzia metalinguistikoaren garapena ere konpetentzia honi lotuta egongo lirateke (Jessner, 2006).

Duela jada hiru hamarkada, Grosjenek (1985) elebidunak bi elebakar bailira bezala hartzea salatu zuen, eta honen aurrean, elebitasunaren ikuspegi holistikoa proposatu zuen. Ikuspegi berri honek, elebidunak hiztun akastunak zirela zioen teoria zalantzan jarri zuen, eta elebidunek elebakarrengandik bereizten den konpetentzia linguistikoa zutela defendatzen zuen. Blocken

(2007:72) hitzak gureganatuz: “*multilinguals do not seem to be semilingual but hyperlingual*”, eleaniztunok gure errepertorioan elebkarrek baino hizkuntza errekurtso gehiago ditugula esan dezakegu.

Cookek ere (1992, 1995), Grosjeanen bide beretik, ikuspegi elebkarrean oinarritutako aurreiritziak gainditu nahian, elebidunen *multicompetence* edo “konpetentzia anitzaren eredua” aldarrikatu zuen. Cookek, H2aren jabekuntzaren eremuan garatutako kontzeptu teoriko honen bidez, gaitasun eleaniztunaren izaera konplexua deskribatzeaz gain, hau hiztun elebkarren gaitasun komunikatiboaren bestelakoa dela azaldu zuen. Horrenbestez, Cookek hizkuntza bat baina gehiagoren ezagutzak zekartzan ondorio kognitiboetan jarri zuen arreta. Sistema linguistiko horien ezagutza nola erabiltzen zuten eta sistema linguistiko hauek eleaniztunaren buruan nola eragiten zuten behatu zuen, hain justu. Cookek berak adierazi bezala, H2ren erabiltzaileak ez du zertan H2a bere H1a bezala ezagutu, hots, ez du zertan ezagupen berdina izan bi hizkuntzetan. Era berean, ezin dira alderatu H2aren erabiltzaileak eta elebakarrak lehen-hizkuntzari buruz dituzten ezagutzak. Finean, H2aren erabiltzaileen burua eta elebkarren burua bestelakoak direla ondorioztatu daiteke (Cooke, 2003).

Aipatutako bi autore hauen bidetik, Bloomfieldek (1935) proposatutako *elebidun orekatua* terminoa salatu izan dute autore askok, bi hizkuntzetan jatorrizko hiztunaren maila eskuratzea ezinezkoa dela azalduz (Cook, 2010; Grosjean, 1982, 2010). Honen harira, Jessnerrek (1997) zioen, elebidunek behar komunikatiboen arabera egiten dutela hizkuntza hautua. Izan ere, bi hizkuntzak helburu berdinak erdiesteko erabiltzea ez da eguneroko bizitzan askotan gertatzen (Moore eta Gajo, 2009). Honen bide beretik, Grosjeanek (2008) dio elebidunek euren diskurtsoa inguruaren beharretara egokitzen dutela. Gauzak horrela, gerta liteke konpetentzia jakin batzuk hizkuntzetako batean garatzea eta beste batzuk, oster, bestean. Hiztun elebidunaren ikuspegi

honek, aurre egiten dio elebiduna, benetako elebidun izango bada, bere bi hizkuntzetan gaitasun bera izan behar duela defendatzen duen ideari.

Li Weien arabera (2011b) konpetentzia eleaniztunaren kontzeptua arrunt erabilgarria da eleaniztunen diskurtsoa aztertzeko eta, aurrerago aipatu dugun bezala, *codeswitchinga* pertsona baten elebitasun mailaren isla izano litzateke. *Codeswitchingaren* eta, oro har, hizkuntza praktika eleaniztunen inguruan 1.3 atalean arituko gara sakonago.

Hirugarren hizkuntzaren jabekuntzan egin diren ikerketek ere, eleaniztunen bestelako ezaugarriak azpimarratu dituzte. Cenozen (2013b) arabera, elebidunak ikasle trebeagoak dira hirugarren hizkuntza bat ikasteko orduan, besteak beste, hizkuntzak ikasten lehendik duten esperientziari eta aurretiaz garatutako kontzientzia metalinguistikoari eskerrak.

Errepertorio osoa

Focus on Multilingualism ereduak eleaniztasunaren izaera konplexua aldarrikatzen du, hainbat aspekturen artean, hizkuntzen garapenean azpisistema desberdinak nola erlazionatzen diren eta elkarri nola eragiten dioten ere kontuan hartzen du (Cenoz eta Gorter, 2011, 2014). Cenoz eta Gorterren (2011) iritziz, hizkuntzen irakaskuntzarako eredu pedagogiko eraginkorrak gartu nahi badira, behar beharrezkoa da hizkuntzen arteko interakzio hauei arreta handiagoa eskaintzea. Honek, finean, ikasleei euren errepertorio linguistikoan dituzten ezagutza eta gaitasun guztiak erabiltzeko aukera ematea esan nahi du; horrela, hizkuntza ikasle trebeagoak bilakatu daitezke, hizkuntzen arteko antzekotasunak azpimarratzearen ondorioz garatutako kontzientzia metalinguistikoari esker. Hizkuntzen ikaskuntzan ematen diren prozesu kognitibo asko, izan ere, berdinak dira xede-hizkuntza bakoitzean. Beraz, hizkuntza batean ikasitako printzipio eta estrategiak beste hizkuntza bat ikasteko prozesuan erabili daitezke (Cenoz, 2013b).

Cumminsek berak hiru hamarkada lehenago proposatutako “interdependentziaren hipotesiak” gaitasun linguistikoa eta hizkuntza ezagutzen arteko menpekotasuna agerian jarri zuen. Honen arabera, hizkuntzek azaleko ezaugarri bereizgarriak dituzten arren (ahoskera, jariotasuna, etab.), ezaugarri propio hauen azpian badaude hizkuntzen artean komunak diren sakoneko gaitasunak, ingelesez *common underlying proficiency* bezala ezagutzen ditugunak (Cummins, 1981). Teoria honekin, besteak beste, autore honek proposatzen duena zera da, gaitasun kognitibo eta akademiko hauek hizkuntza batetik bestera transferitu daitezkeela (ikus, baita ere, Baker, 2001; Cummins, 2001, 2014; Dressler eta Kamil 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, eta Christian, 2006). Are gehiago, Cumminsek (2007, 2017) eskolan hizkuntzen artean transferigarriak diren estrategiak indartzea proposatzen du, ikasleek modu eraginkorragoan aplikatu ditzaten. Cumminsek bi ideia luzatzen ditu hizkuntzen irakaskuntza eraginkorra izan dadin: bata, hizkuntzen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak esplizituki nabarmentzea eta, bestea, hizkuntzen arteko koordinazioaren.

Aipatu bezala, *Focus on Multilingualism* ereduaren bidez hizkuntzetako curriculumak integratzeko beharra azpimarratzen da, honen bidez ikasleein hizkuntza errekurtsoak aktibatzeke aukera gehiago eskaintzen zaizkielako. Ideia honen arabera, ikasleei errekurtsoak hizkuntzen artean erabiltzen irakatsiz hizkuntza ikasle trebeagoak bilakatuko dira. Honen harira, elebidunen diskurtso idatziaren inguruan egindako ikerketek, ikasleek idatzizko produkzioak egiten dituztenean hizkuntza estrategiak transferitzen dituztela erakutsi dute (Cenoz eta Gorter, 2011; Soltero-González, Escamilla eta Hopewell, 2012). Adibidez, Cenoz eta Gorterrekin (2011) hiru hizkuntzetan idazlan bana egiteko eskatu zien ikasle talde bati. Idazlanak aztertu ostean,

ikasleek idazte estrategi berak hiru hizkuntzetako testuetan erabili zituztela aurkitu zuten.

Era berean, psikolinguistikaren eremutik bigarren hizkuntzaren jabekuntza aztertu duten ikerketek hiztun elebidunen erreperitorio linguistikoa ulertzeko ekarpen teoriko garrantzitsu batzuk utzi dizkigute. Horien artean aipagarrienetakoa *Dynamic System Theory* (DST) litzateke (ikus, adibidez, De Bot, Lowie eta Verspoor, 2007; Herdina eta Jessner, 2002; Jessner, 2006; Larsen-Freemanen, 1997; Larsen-Freeman eta Cameron 2008; Van Geert 2008).

Honi zuzenean lotuta, Herdina eta Jessnerrek (2002) *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) ereduaren proposamenarekin eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa azpimarratu zuten. Horrekin batera, DST eleaniztasunaren garapena ulertzeko tresna erabilgarria zela nabarmendu zuten. DMM ereduak honako ideia hau du oinarrian: hizkuntza bat baina gehiagoren presentziak bigarren hizkuntzaren garapena ez ezik, sistema-eleaniztun osoaren garapenean eragiten duela. Jessnerrek adierazten duen bezala: “*there is a complete metamorphosis of the system involved and not merely an overlap between two subsystems*” (Jessner, 2006:35). Bestalde, sistema eleaniztunei bi propietate bereizgarri aitortzen dizkie Jessnerrek (2008a): bata, elastikotasuna, hots, sistemen baitako denbora-aldaketetara egokitzeko gaitasuna. Bestea, plastikotasuna, eraldatutako baldintzei erantzun ahal izateko sistemen baitan ezaugarri berriak garatzeko gaitasuna. Horrenbestez, teoria honen arabera, hizkuntzen ikaskuntza eta erabilera hautemandako komunikazio beharrek bultzatuta gertatzen da; eta behar komunikatibo hauek baldintza psikologiko nahiz soziologikoen arabera zehazten dira.

DMMek Grosjeanen *elebitasunaren ikuspegi elebiduna* eta Cooken *kompetentzia anitza* aintzat hartzeaz gain, dinamikotasunaren nozioa gehitzen

dio eleaniztasunaren ikuspegi holistikoaren konstruktuari. DMMren arabera gaitasun eleaniztunaren definizioak honako hiru faktore hauek batzen ditu: elkarren artean kontaktuan dauden sistema psikolinguistikoen metatzea, hauen arteko interakzioa eta sistema eleaniztun hauek ikaslearengan eta ikaskuntza prozesuan duten eragina (Jessner, 2006). Ondorioz, ikasleak hirugarren hizkuntza ikasten duen bitartean garatzen dituen gaitasun eta abileziak ezin dira aurretiaz hizkuntzen ikaskuntzan esperientziarik ez duen ikaslearengan, hots, hiztun elebakarrean bilatu. Hirugarren hizkuntzaren jabeakuntzaren inguruan egindako ikerketek sistema eleaniztunaren konplexutasuna erakutsi dute, bigarren hizkuntzaren eta hirugarrenaren jabeakuntzaren artean dauden desberdintasunetan arreta jarriaz. Gibson eta Hufeisenek (2003) hizkuntza bat baina gehiago segidan ikastean zein faktorek eragiten duten eztabaidatu zuten. Hauen arabera, kontzientzia metalinguistikoa omen da eleaniztunek garatzen duten faktore kognitibo esanguratsuenetakoa (ikus, baita ere, Cenoz, 2003).

Labur esanda, atal honetan aipatu berri ditugun ekarpen teorikoak problematika desberdinei erantzuteko sortu baziren ere, guztiek, *Focus on Multilingualism* ereduak bezalaxe, ideia bat partekatzen dute: hizkuntzen arteko elkarreragina konplexua dela eta honek hizkuntza ikasleen komunikazio gaitasuna bultzatu dezakeela.

Testuinguru soziala

Cenoz eta Gortterek (2014) eleaniztasunaren konstruktuari dimentsio linguistiko eta psikolinguistikoaz gain dimentsio soziala aitortzen diote. Hori dela eta hiztunak bizi diren lekuko testuinguru soziala ezinbesteko faktorea da *Focus on Multilingualism* eredua ulertzeko. Hizkuntzak, izan ere, testuinguruarekin elkarreraginean eskuratzen dira. Eleaniztunek hainbat hizkuntzatako elementuak erabiltzen dituzte, modu sortzailean, kultura eta hizkuntza desberdinetako ezagutzari eskerrak, eta horrela komunikazio-

testuingurua itxuratzen dute (Kramasch, 2010; Canagarajah, 2007). Kramasch eta Whistlesideren (2008) iritziz, hiztun eleaniztunak elebkarrengandik desberdintzen dituen kode linguistiko desberdinekin jolastu eta hauetatik eratorritako denbora eta espazioari lotutako konnotazioak interpretatzeko gaitasuna da. Ezaugarri bereizgarri hau, *symbolic competence* edo “konpetentzia-sinbolokoa” bezala izendatu zuten autore hauek eta komunikazio konpetentzia eta kultura arteko konpetentziaren luzapena dela esan daiteke (Kramasch eta Whistleside, 2008; ikus, baita ere, Kramasch 2006). Honela definitzen duten terminoa: “*the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used*” (Kramasch eta Whiteside, 2008: 664).

Eskola testuinguru eleaniztunetan hizkuntza gutxituren baten presentzia dagoenean erronka osagarriei aurre egin behar izaten diete ikasle nahiz irakasleek. Ikasleek irakurketa eta idazketa gutxienez bi hizkuntzetan garatzeaz gainera, hizkuntza gutxituan komunikazio gaitasuna garatu behar izaten baitute (Cenoz eta Gorter, 2017a). Sarritan, ikasleek ez dute hizkuntza gutxitua eskolaz kanpo erabiltzeko aukerarik izaten. Euskal Herriko hainbat zonaldetan, besteak beste, Arabar Errioxan, Nafarroako hegoaldean edo hiriburuetan bizi diren ikasle askok eta askok ez dute euren eguneroko bizitzan euskara erabiltzeko aukerarik izaten; eta ondorioz, ezin dituzte eguneroko bizitzako komunikazio gaitasun oinarrizkoak hizkuntza honetan eskolaz kanpo garatu. Cenoz eta Gorterrekin (2017a), Euskal Herriko testuingurua abiapuntutzat hartuz, estatus desberdinetako hizkuntzen elkarbizitzaz eta *translanguaging* bezalako teoria holistikoez eztabaidatzen dute. Hauen iritziz, *translanguagingen* oinarritutako praktika pedagogikoak curriculumean txertatzeko, testuinguruaren analisi soziolinguistiko zorrotza egin behar da lehenago; hori egin ezean hizkuntza gutxitua kaltetua suerta baitaiteke. Hori

dela eta *translanguagingen* erabilera jasagarria edo bere ingeleseko adieran *sustainable translanguaging* proposatzen dute (Cenoz eta Gorter, 2017a:8). Kontzeptu honen inguruan gehiago sakonduko dugu 1.3.5. atalean.

1.3. *Translanguaging* hezkuntza eremuan

Atal honetan *translanguaging* kontzeptuaren errebaso zabala egingo dugu. Hain justu, kontzepturen hastapenetatik abiatuz gaur egunera arte izan duen garapena azalduko dugu. Tesiaren helburuak kontuan izanda, arreta berezia eskainiko diogu, *translanguagingen* aplikazio pedagogikoari.

1.3.1. *Translanguaging*: hastapenak

Translanguagingek 80ko hamarkadako Galeseko hezkuntza sistema elebidunean du jatorria. Williamsek (1994, 1996) erabili zuen lehen aldiz galeseraz *trawsieithu* terminoa ikasgela barruan bi hizkuntzen, hots, galeseraren eta ingelesaren, aldibereko erabilera sistematikoa izendatzeko. *Translanguaging*, honen ingeleseko itzulpena da, hala ere, nazioartean gehien hedatu den terminoa. Williamsek proposatutako teoria pedagogiko honen arabera, ikasleek *inputa* hizkuntza horietako batean jasotzen dute, eta *outputa*, berriz, beste hizkuntzan. Horrela, *translanguagingek* hizkuntza nagusiaz baliatuz, hizkuntza ahulena garatzeko aukera eskainiko luke, ulermen maila sakonagoa eskuratuz (gehiago sakontzeko, ikus, Lewis *et al.*, 2012a, 2012b). Ideia hau azalduz, Bakerrek (2011: 288) *translanguagingen* definizio hau egin zuen: “*the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages*”. Hain zuzen ere, testu bat ingelesez irakurri eta horrekin galeseraz beste bat ekoizteko, lehenik informazio hori ulertu edo “digeritu” egin behar dela dio Bakerrek.

Lewis eta bere kideen arabera hauek irateke Williamsek (1996) proposatutako *translanguaging* kontzeptuaren oinarri pedagogiko eta kognitiboak:

... the process of translanguaging uses various cognitive processing skills in listening and reading, the assimilation and accommodation of information, choosing and selecting from the brain storage to communicate in speaking and writing. Thus, translanguaging requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relating meaning and understanding (Lewis *et al.*, 2012a: 644).

Li Weiren (2015:178) arabera *translanguaging* jatorri psikolinguistikoa duen *languaging* ideiatik datorren terminoa da. *Languagingen* bidez, funtzio komunikatibo hutsetik haratago, hizkuntzak duen adimenaren eta emozioaren arteko bitartekari funtzioa izendatzen da. Swain eta Lapkinen hizkuntzak goimailako funtzio mentalak kudeatzeko duen gaitasuna azaldu dute: “*Instead of language used simply to communicate something to another person, now language also means – that is, it functions to focus the attention of, to develop, to organize, to control – one’s own higher mental functions*” (Swain eta Lapkin, 2013:105). Goimailako funtzio hauek izendatzeko Swainek eta Lanpkinen ere *languaging* terminoa lehenesten dute (ikus, baita ere, Swain, 2006, 2010).

Bakerrek (2001, 2006, 2011), bestalde, *translanguagingen* balio pedagogikoak azpimarratzen ditu eta ondorengo hezkuntza abantailak aitortzen dizkio kontzeptuari:

- Gaiaren ulermen sakon eta osoago eragin dezake.
- Hizkuntzarik ahulenaren garapenean lagundu dezake.
- Eskola eta familiaren arteko harremanean eta kooperazioan lagundu dezake.

- Hiztun berrien eta maila aurreratua dutenen arteko integrazioan lagundu dezake.

Bakerrek *translanguagingen* praktika pedagogikoari aitortzen dizkion abantaila hauei, Jones eta Lewisek (2014), Galeseko 29 eskoletan galesaren eta ingelesaren erabilera aztertu ostean, ikasleak elebiduntasunarekiko jarrera positiboa garatzen zutela ikusi zuten, jarduera didaktikoak egiteko bi hizkuntzak erabiltzeko aukera eskaintzen zitzaizenean. Horretaz gain, Jones eta Lewisek (2014), lehen eta bigarren hezkuntzako 100 saio aztertu ostean, *Translanguaging* ikasteko tresna eraginkorra zela ondorioztatu zuten; honek edukien eta ikasgaiaren ulermena errazten zuelako. Gainera, hizkuntza gaitasuna bi hizkuntzetan handiagotu omen daiteke praktika pedagogiko honekin. Honen harira, Williamsek (2002) defendatzen du *translanguagingen* erabilera pedagogikoa bi noranzkoetan dela eraginkorra, bai galesetik ingelesera eta baita ingelesetik galesera ere.

1.3.2. *Translanguaging*: norabide berriak

Esan bezala, *translanguaging* arrunt zabaldua dagoen kontzeptua den heinean, zaila da honen definizio bateratu bat egitea. Gaur egun, teorizazio eta praktika adibide desberdinak biltzen dituen termino orokortzat hartzea egokiagoa da. Bestalde, ikuspegi desberdinetatik egindako ekarpenak kontuan izanda, terminoa bi norabide nagusitan zabaldu dela esan dezakegu: batetik, bi hizkuntza edo gehiago, denbora eta espazio berean, modu sistematikoan eta helburu didaktikoa duten jarduera edo hauen multzoa izendatzeko baliatzen da (Lewis *et al.*, 2012a). Bestetik, eleaniztunen hizkuntza praktika espontaneoak aipatzeko, eta berba honek ikasgela barruan izan dezakeen espazioa aztertzeke erabiltzen da (García, 2009). Biek ala biek, oinarrian,

hiztun eleaniztunen erreperitorio osoa kontuan hartzen dute, eta hizkuntzen artean ezarritako mugak gainditzea dute jomuga.

Translanguagingen erabilera pedagogikoa proposatzen duten ikerketa eta bestelako ekarpen didaktikoak, batzuetan gertuago daude hasiera batean Williamsek (1996) egindako proposamenetik, eta beste batzuetan, berriz, García (2009) gaineratutako ekarpenetik (Cenoz eta Gorter, 2015).

Kontzeptuaren bi norabide hauek izendatze aldera, Lewis eta bere kideek (2012a) *translanguaging unibertsalaren* (universal translanguaging) eta *ikasgelako translanguagingen* (classroom translanguaging) arteko bereizketa egiten dute. Lehenak, aspektu kognitiboak, kulturalak eta testuinguruari lotutakoak barne hartzen ditu. Azken aspektu honen baitan eskola ere kontuan hartuko litzateke. *Ikasgelako translanguaging* delakoak, berriz, pedagogi aspektuetan egiten du enfasia, ikas eta irats estiloetan eta curriculumaren diseinuan, hain zuen ere.

Lewis eta bere kideek (2012b) ikasgela barruan bi *translanguaging* mota bereizten dituzte. Batetik, *irakasleak zuzendutako translanguagingen* (teacher-directed) barruan, hiztun berriei nahiz maila aurreratua dutenei zuzendutako ariketak sartzen dira. Ariketa hauek, izenburuak adierazten duen bezala, irakasleak planifikatu eta zuzentzen ditu. Aldiz, *ikasleek zuzendutako translanguagingen* (pupil-directed) kasuan, ikasleek beraien hartzen dute ikaskuntza jardueraren kontrola. Jardueraren garapenean irakaslearen papera mugatua da, ikasleek beraien erabakitzen dute *translanguaging* jarduera aurrera nola eramane. Adibide bat jartze arren, ikasleek erabaki dezakete interneten informazioa ingelesez bilatzea, eta ondoren, galesez idatzizko produkzio bat egitea. Lewis eta bere kideen arabera, *ikasleek zuzendutako translanguaging* jardura hauek gauzatzeko beharrezkoa da bi hizkuntzetan gaitasun nahikoa izatea (ikus, baita ere, Jones eta Lewis, 2014).

Antzerako irakurketa eginez beste bi termino proposatzen ditu Williamsek (2012): *translanguaging ofiziala* (official *translanguaging*) eta *naturala* (natural *translanguaging*). *Translanguaging ofiziala* deritzonaren barruan, irakasleak aurrez planifikatutako jarduera didaktikoak sartuko lirateke. Ostera, *translanguaging naturala*, labur esanda, ikasleek ikasketa prozesuan zehar egiten duten hizkuntzen erabilera malgua izango litzateke.

Cenoz eta Gortterrek (2017a) bi termino berri proposatzen dituzte *translanguagingen* bi muturrak izendatzeko: Lehenengoa, *translanguaging pedagogikoa* (pedagogical *translanguaging*), Williamsen *translanguaging ofizialaren* antzera uler daiteke, irakasleak berak ikasgela barruan gauzatzeko jarduera planifikatuak diren heinean. Hau egin daiteke, bai *inputa* eta *outputa* hizkuntza desberdinetan jaso eta erabiltzea proposatuz; baina baita, ikasleen hizkuntza erreperitorio osoa erabiltzeko aukera eskaintzen duten beste estrategia batzuen bidez ere. Esaterako, hizkuntzen arteko identifikazioak egiten esplizituki irakatsiz. Bestalde, Cenoz eta Gortterrek ikasgela barruan nahiz handik kanpo ikasle elebidunen hizkuntza erabilera malgua izendatzeko, *translanguaging espontaneo*a (spontaneous *translanguaging*) erabiltzen dute. Cenoz eta Gortterrek (2017a) ikuspegi biak, *translanguaging pedagogikoa* eta *espontaneo*a hurbiltzeko beharraz ohartarazten dute (ikus, baita ere, Cenoz eta Gorter, 2015). Hauen ustez, eskolak abiapuntutzat hartu behar du ikasleek euren artean komunikatzeko erabiltzen duten hizkera.

Jonesek (2017) Cummins-en (1979) BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) eta CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency) kontzeptuak baliatzen ditu ikasgela barruko *translanguaging* praktikak izendatzen dituen tipologia berri bat proposatzeko. BICSek oinarrizko komunikazio-egoeretak gaitasuna adierazten du; ostera, CALPek hizkuntzari dagokion gaitasun kognitibo eta akademikoa. Jonesen (2017) proposamena honela identifikatzen da: *basic interpersonal*

translanguaging pertsonen arteko interakzioa, kohesio soziala eta gelako lana zuzentzeko; eta, *Cognitive Academic Translanguaging* ikas-irakas helburuz garatzen diren jarduerentzako, hizkuntza akademikoa nahiz ikasgaiari lotutako terminologia espezifikoiari arreta berezia eskainiz. Jonesek proposatutako tipologia hau, dena den, nahasgarria suerta daiteke, zenbait kasutan bi multzoen arteko mugak lausoegiak direlako.

Translanguaging jarduna sailkatzeko saiakera guzti hauen artean, Cenoz eta Gortterek (2017a) proposatutako *translanguaging pedagogikoa* eta *translanguaging espontaneoaren* artekoa da tesi honen ezaugarrietara gehien egokitzen den bereizketa. Jarraian datorren atalean *translanguaging pedagogikoaren* inguruan egin diren ekarpenik esanguratsuenak bildu ditugu.

1.3.3. *Translanguaging pedagogikoaren* azterketa

Terminoaren kontzeptualizaziotik haratago, marko honen baitan egindako ikerketek *translanguaging* hizkuntzen irakaskuntzarako tresna eraginkorra izan daitekeela erakutsi dute. Orain arte, *translanguaging* hiztun eleaniztunen berezko hizkuntza praktika naturala edo espontaneo bezala aztertu da, batez ere. Canagarajahk (2011b), hala ere, praktika intuitibo hutsetik haratago joateko beharra seinalatzen du, ikasgeletan *translanguaging* estrategiak esplizituki irakastea proposatuz. Cenoz eta Gortterek (2011, 2015) ere praktika eleaniztun hauek ikasgela barruan errekurtsio gisa erabiltzeko aukera aipatzen dute, besteak beste, *input* eta *outputerako* hizkuntzak alternatzea, itzulpena, hitz sustraikideen erabilera eta idazketa prozesuari lotutako hainbat estrategien transferentzia bidez (ikus, Cenoz eta Gorter, 2017b).

Translanguaging estrategiak (Canagarajah, 2011a; Creese eta Blackledge, 2010; García, 2009; García eta Li Wei, 2014) edo irakats estrategia elebidunak (Cummins, 2007) identifikatzen eta azaltzen saiatu dira zenbait aditu

testuinguru desberdinetan: elebidun berrientzako H2ko ikasgela elebakarretan (ikus, adibidez, Cummins eta Early, 2011; Cummins eta Persad, 2014; Hélot, Sneddon eta Daly, 2014); elebidun berrientzako programa elebidunetan (ikus, adibidez, Celic eta Seltzer, 2011; García eta Li Wei, 2014); gaitasun maila handiagoko ikasleekin H2ko murgiltze programetan (ikus, adibidez, Lyster, Collins eta Ballinger, 2009; Lyster *et al.*, 2013); edota profil desberdinetako ikasleak dauden ikasgeletan (adibidez, Gales, Euskal Herria), besteak beste.

Jones eta Lewisek (2014) ondorengo aldagaiak aipatzen dituzte bi hizkuntzen erabilera ikasgela barruan sistematizatzeko:

- ikasleen eta irakasleen hizkuntza profila
- hizkuntzen arteko oreka ikasgela barruan
- hizkuntzen antolaketa curriculumean
- ikasleen adina
- hizkuntza konpetentzia H1en eta H2an
- curriculumeko baliabideen hizkuntza
- eskolaren helburuak

Lewis, Jones eta Bakerrek (2013) ingelesa eta Galesaren erabilera aztertu zuten galeseko lehen eta bigarren hezkuntzako 29 eskola elebidunetan. Guztira, 100 eskola-saio behatu ostean bi hizkuntza hauen erabilera eta honek ikasmaita eta ikasgai mota bakoitzarekin zuen harremana azaltzeko tipologia bat sortu zuten. Aztertutako 100 saioetatik 79tan irakasleek estrategia elebidunak erabiltzen zituztela topatu zuten. Zehaki, bederatzi hizkuntza erabilera mota desberdin ematen ziren behatutako ikasgeletan: 18 saioetan *translanguaging*, bere jatorrizko adieran (*input/output*erako hizkuntzen alternantzia), erabili zuten; honen erabilera nabarmenagoa zelarik lehen hezkuntzaren amaieran, eta hizkuntza eta giza zientziekin zerikusi zuten ikasgaietan. Itzulpenaren erabilerari dagokionez, 17 saiotan erabili zen

ikasgela osoari zuzentzeko eta 14 saiotan hiztegia azaltzeko. Hiztun berriei zuzentzeko *codeswitching*a erabili zuten irakasleek 11 alditan. Gainera, 14 saiotan aurrez aipatutako estrategien konbinaketa topatu zuten. Azkenik, 5 saiotan irakasleek ikasleen hizkuntzara salto egiten zuela identifikatu zuten.

Michael-Luna eta Canagarajahak (2007), idatzizko gaitasuna lantzen ari ziren ikasgela elebidun (dual-language) batean, *translanguaging* estrategiak identifikatu zituzten. Identifikatutako estrategia elebidunen artean honako hauek aurkitzen ziren: batetik, ikasleen aurrezagutzak aktibatze hainbat hizkuntzetako testuak eta errekurtsio semiotiko desberdinen erabilera topatu zuten. Horretaz gain, ikasleen hizkuntza hautua gidatzeko ahozko nahiz idatzizko *codemeshing* deritzotena (zentzu zabalean, *codeswitching* bezala ulertu dezakegu terminoa) erabiltzen zutela ere ikusi zuten. Azkenik, irakasleek *scaffold* edo *aldamio* (ikus, kontzeptuaren definizioa, 42. orrian) gisa erabiltzen zituzten *translanguaging* estrategiak ikasleekin testuren esanahia negoziatzeko.

Aipatu bezala, Lewis eta kideek (2013) *translanguaging* estrategia *input* eta *output*erako ingelesa eta galesa tartekatzeari deitzen diote; esaterako, bi hizkuntzetako batean informazio bat irakurri eta beste hizkuntzan gaiaren inguruan eztabaidatzeari. Hala ere, *translanguaging pedagogikoaren* ikuspegitik, identifikatutako beste estrategia elebidunak *translanguaging* estrategien barruan sartu genitzake (Cenoz eta Gorter, 2017b). Bide beretik, ikasgela barruan ematen diren *translanguaging* estrategiak hiru multzotan sailkatzen ditu Jonesek (2017), *input* eta *output*erako hizkuntzen alternantziaz gain, itzulpena eta *codeswitching*a ikasgelako *translanguaging* ikuspegiaren barruan sartuz. Honela dio Jonesek: “*the learner is encouraged to use his whole linguistic repertoire within translanguaging spaces which often include acts of codeswitching and translation but are not viewed as two separate languages*” (Jones, 2017:11).

Translanguaging estrategia pedagogiko gisa erabiltzeak helburu eta ezaugarri desberdinak izan ditzake testuinguruaren arabera. Ikasgai mota kontuan hartzen badugu, hizkuntzetako ikasgaietan ala edukietan oinarritutako irakaskuntza/CLIL ikuspegia duten ikasgaietan integratu daitezke *translanguagingen* oinarritutako estrategia pedagogikoak; hauek ikasgai bakoitzaren ezaugarri bereizgarrietara egokituz. Edukietan oinarritutako irakaskuntza nahiz CLIL ikasgaietan, ikasleen H1 aldazio moduan erabili daiteke (Lin, 2015). Eta era berean, hizkuntza edukien arteko loturak eginez, dela hiztegia, gramatika, diskurtsoa edo pragmatika mailan, komunak diren ezaugarriak transferitu daitezke ikasleak dagoeneko menperatzen duen hizkuntzatik xede-hizkuntzara (Cenoz eta Gorter, 2017b; Soltero-González *et al.*, 2012).

Atala honen helburua *translanguaging pedagogikoaren* adierazpen desberdinak ezagutzea da. *Translanguaging* estrategien identifikazioan egindako saiakerak aztertu ostean, *translanguaging* estrategia hauek sakonago aztertuko ditugu L1aren erabilera eta idazketa prozesuen baitan.

L1aren erabilera aldazio gisa

Zenbait argitalpenek H2ko ikasgaietan H1 erabiltzea aldarrikatzen dute (adibidez, Arteagoitia eta Howard, 2015; Cook, 2010; Levine, 2011; Lin, 2015; Swain eta Lapkin, 2013). Xede-hizkuntzan maila apala denean, arrunta da ikasleek euren H1eko aurre-ezagutzetara jotzea. Cummins eta Persadek (2014), eskola barruan, ikasleek euren H1a erabiltzeko jokabidea indartu egin behar dela defendatzen dute. Horretarako, honako jarduerak proposatzen dituzte: ideien zaparradak (brainstorming) H1ean egitea; H2an idazteko H1a aldazio gisa erabiltzea; edota, interneten, H1a erabiliz informazio bilaketak egitea. Cummins eta Persadek proposatutako ideia, hots, ikasleek lehendabizi gaitasun handiena duten hizkuntzan idatzi eta gero hau H2an idatzizko testu

bat sortzeko erabiltzea, beste testuinguru batzuetan ere aztertu izan da (ikus, esate baterako, Fu, 2009; Luk eta Lin, 2015)

Hain zuzen ere, Cummins eta Persadek (2014) ezagutza berriak aurretiko ezagutzen ganean eraikitzeak duen garrantzia azpimarratzen dute. Hauen arabera, ikasleek beraien L1ean dituzten aurrezagutzak aktibatzea irakats helburu garrantzitsua da. H1a jarduera konplexuak burutzeko funtsezko tresna kognitiboa izan daiteke ikasleentzat, beti ere, Swain eta Lapkinek (2000: 269) azaldu bezala, honen erabilera zentzuzkoa egiten bada: *“Judicious use of the L1 can indeed support L2 learning and use. To insist that no use be made of the L1 in carrying out tasks that are both linguistically and cognitively complex is to deny the use of an important cognitive tool”* (ikusi, baita ere, Levine, 2011; Turnbull eta Dailey-O’Cain, 2009). Hala ere, H1aren erabileraren nolakotasuna sakonago aztertzeko beharra aipatzen du Macarok (2009).

Bestalde, *translanguaging pedagogikoak* aldazio funtzioa bete dezake bi edo hirugarren hizkuntza bat ikasten ari diren hiztun berriei H1erabiltzeko aukera eskaintzen zaienean. Jones eta Lewisek (2014) *scaffolding translanguaging* deitzen diote, irakasleak zuzendutako H1aren erabilerari; eta hau, era berean, zuzenean lotuta dago Bakerren (2006:303) *scaffolding languaging* kontzeptuarekin. Azken hau hau irakasleak ikasleari hizkuntza ulergarriaren bidez eskaintzen dion sostengua da Bakerren arabera. Ingeleseko adieran *Scaffolding* bezala ezagutzen dugun terminoak Brunerren (1983) lanean du jatorria, zeinak honela definitu zuen kontzeptua: *“a process of “ setting up” the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it”* (Bruner, 1983:60). *Scaffolding* edo aldamia, beraz, epe mugatuan zehar eskaintzen den baliabidea da. Behin ikasleak ezagutza barneratu duenean, hots, lehenago adituaren laguntzaz egindako ekintza

bakarrik egiteko gai denean, euskarri hori ezabatu egiten da. Hurrengo azpiatalean aipatuko dugu nola H1ak aldazio funtzioa bete dezakeen edukiak H1a ez den beste hizkuntza batean ikasten direnean (ikus, adibidez, Lin 2015; Luk eta Lin, 2015; Swain eta Lapkin, 2013). Garcíak (2009) ere, irakas-estrategia elebidunek aldazio funtzioa egiten dutela aipatzen du, batez ere, hauek hiztun berriekin erabiltzen direnean (ikus, baita ere, Jones eta Lewis, 2014).

Hong Kongeko testuinguruan, Linek (2015) edukiak bigarren hizkuntzan irakasteko L1a aldazio bezala erabiltzen duen proiektu bat aurkezten du. *Multimodalities/Entextualization Cycle* deritzona proposatzen du, ikuspegi eleaniztunetik, H1a kantonera duten ikasleekin zientzietako arloak ingelesez lantzeko. Ziklo honen barruan hiru fase bereizten ditu Linek (2015):

- 1) Hasierako fasea esperimentazio aldi bat da, non ikasleek eurentzat erakargarriak diren baliabide *multimodalen* bidez (irudiak, ikus-entzunezkoak, antzerkia, etab.) gaiarekiko lehengo hurbilpena egiten duten.
- 2) Bigarren fasean, ikasleek gaiaren inguruko testu akademiko bat irakurtzen dute H2an, eta testuaren esanahia eraikitzen dute oharren edo kontzeptu mapen bidez. Modu honetan, ikasleek H2an dagoen testua desegiten dute hizkuntza arruntaren nahiz euskarri *multimodalen* bidez, eta H1a eta H2a, biak batera erabiliz.
- 3) Hirugarren fasean, H1a eta H2a erabiliz ikasleek testu akademikoak (esperimentu zientifikoak, azalpen testuak, jarraibide testuak, etab.) eraikitzen dituzte. Horretarako aldazio edo laguntza jasotzen dute: adibidez, hitz-gakoak, esaldi-egitura adibideak edota ahozko azalpenerako aholkuak. Linek ekintza honi *entextualizing* deitze dio.

Macaro eta Leek (2013) irakasleek irakats estrategia bezala *codeswitchinga* erabiltzeak H2ko hiztegiaren jabeakuntzan eragin positiborik ote zuen aztertu zuten, H2 bakar bakarrik erabiltzen zuten metodoen aurrean. Horretaz gain, H1aren erabilera eta adinaren arteko harremana ere aztertu zuten. Ikerketa H1a koreera zuten ingeleseko ikasleekin burutu zuten. Horietatik 442 lehen hezkuntzako 6. mailako ikasleak ziren, ingelesa ikasten urte gutxi zeramatenak. Bigarren taldea, berriz, unibertsitateko ikasketak egiten ari ziren 286 helduk osatzen zuten. Emaitzek, orokorrean adierazi zuten, koreerazko hitzen baliokideak eskaintzeko *codeswitchinga* erabiltzen zuten irakasleen ikasgeletako ikasleek hobekuntza handiagoa izan zutela ingelesa bakarrik erabiltzen zen ikasgeletako ikasleek baino. Emaitza positibo hauek bi adin tartetean eman ziren gainera, Kroll eta Stewartek (1994) garatutako ideia partzialki bakarrik babestuz. Hain zuzen ere, Kroll eta Stewartek defendatu zuten, hiztun berriak onura handiago atera diezaioketela H1eko informazioari maila ertaineko edo aurreratuko ikasleek baino. Ikerketaren emaitzek, ostera, bat egiten dute Tian eta Macaroren (2012) aurkikuntzarekin, non unibertsitateko ikasleek hitz gehiago ikasi zituzten H1aren baliokideak eskaintzen zitzaizkien metodoen bidez, H2a bakarrik erabiltzen zuten metodoekin alderatuz.

H1a ikaskuntza prozesua indartzeko estrategia pedagogiko gisa erabiltze horretan, besteak beste, itzulpena, hitz sustraikideetan arreta jartzea edota hiztegi elebidunen erabilera proposatzen ditu Cumminsek (2007). Lewis eta kideek (2013) ere bereziki azpimarratzen dute itzulpena irakats estrategia elebidun bezala. Ikasgaiari lotutako terminologia argitzeko ez ezik, fitxa nahiz testuliburu elebidunak eta irakasleen azalpenetan ikasleen H1aren erabilera aipatzen dituzte itzulpen estrategia multzoaren barruan.

Escamilla eta bere kideek (2013) hizkuntzen arteko konexioak, modu estrategikoan, ikasgela barruan, lantzeko hiru teknika aipatzen dituzte:

keywords, *Anchor Chart* eta *Preview-review*. *Keyword* edo gako-hitzen metodoaren arabera, ikasleek euskarri mnemonikoak sortu behar dituzte, xede-hizkuntza eta H1ren arteko hiztegiaren artean asoziakiak ahalbidetzeko. Lotura hauek bisualak, entzumenezkoak edo semantikoak izan daitezke. *Anchor Chartak* irakaslearen eta ikasleen arteko lankidetzan sortutako tresnak dira; beste modu batera esan da, hizkuntzaren ezaugarriak esplizituki alderatzeko sortzen diren taulak lirateke. Taula hauek ikasgelan mantentzen dira, ikasleek zalantzaren bat dutenean bertan kontsultatu ahal izateko. Azkenik, *Preview-review* deritzonaren bidez irakasleak saioaren hasieran ikasleen aurre-ezagutzak aktibatzeari eta amaieran saioan egindakoa laburtzeari tarte labur bat eskaintzean datza. Saio gehiena xede-hizkuntzan ematen da baina aipatutako bi momentu hauetan ikasleen H1a erabiltzeak eskemak aktibatzen eta oinarritzko kontzeptuak egonkortzen lagun dezake (ikus, baitaere, Cummins eta Persad, 2014).

Hezkuntza eleaniztunean ohikoa da edukiak bigarren edo hirugarren hizkuntzaren bidez irakastea. Helburu honekin xedatutako programei Edukien eta Hizkuntzen Ikaskuntza Integratua eta Edukien Bidezko Irakaskuntza bezala ezagutzen ditugu. Dena den, guztion artean ezagunagoak dira hauen ingelesezko CLIL eta CBI adierak, hurrenez hurren. Funtsean ez dago bien arteko desberdintasun pedagogiko nabarmenik (xehetasun gehiagorako, ikus, Cenoz, 2015). García eta Li Weik (2014: 95), bigarren hezkuntzako etapan, matematika, gizarte zientziak eta natur zientziak irakasteko *translanguagingen* oinarritutako estrategia erabileraren zenbait adibide biltzen dituzte. Horietako batean, Latinoamerikar jatorriko ikasle iritsi berriekin matematikako edukiak lantzeko itzulpena eta *translanguaging espontaneo*a bezalako estrategiak erabiltzen zituzten adibide bat aurkezten dute. Bertan, irakasleak curriculum gelako ikasleen beharretara egokitu zuen; horrela, testuak ingelesez bazeuden ere, ikasleek hauek itzuli eta hitz

ezezagunak identifikatzen zituzten euren estrategia metalinguistikoez baliatuz.

Ikasleek hizkuntza akademikoa bereganatzea da eskolaren zeregin nagusietako bat. Hiztegi akademikoaren jabekuntza oinarritzko hiztegia ikastea baino nekezagoa izan ohi da ikasleentzat (Cummins, 1994). Hiztegi akademikoaren barruan funtzio akademiko orokorra betetzen duten hitzak (adibidez, prozesua, sistema) eta diziplina jakin bati lotutako hiztegi teknikoak (adibidez, hidrosfera, atmosfera) bereiz ditzakegu. Dena den, bi taldeetan jatorri latindarreko hiztegia esanguratsua da. Natur edota gizarte zientzietako ikasgaietan jatorri latindarreko hitz ugari erabiltzen dituzte ikasleek egunero. Hau abantaila bat izan daiteke edukiak bigarren edo hirugarren hizkuntzan lantzen dituzten ikasleentzako; izan ere, jatorri etimologiko bera duten hitzen, hots, hitz sustraikideen presentzia oso nabarmena izaten da testu akademikoetan. Esate baterako, gaztelania eta ingelesak 10.000-15.000 hitz sustraikide artean partekatzen dituzte, baina partekatzen duten antzerako hitzen kopurua bezain interesgarria da, ziurrenik, gaztelania H1a duten ikasleei hauek eskaintzen dieten abantaila. Hain zuzen ere, jatorri latindarra duten hitzak ohikoak dira gaztelaniako eguneroko komunikazioan; ingelesaren kasuan, berriz, jatorri latindarreko hiztegiari jatorri germaniarreko hiztegiari baino maila jasoagoa egozten zaio, eta hauen presentzia arruntagoa da idatziko testuetan (Lubliner eta Hiebert, 2011). Honela bada, gaztelaniako hitzunek beren aurre ezagutza erabili dezakete ingeleseko testuetan hitz konplexuen esanahia asmatzeko (Arteagoitia eta Howard, 2015; Lubiner eta Hiebert, 2011). Eleaniztunen abantaila hau kontuan izanik, hitz sustraikideak ikas estrategia elebidun gisa eskolan irakastea proposatu dute, besteak beste, Cummins (2007) edota Escamilla eta bere kideek (2013).

Diskurtso idatzia

Canagarajahk (2011a) gradu-ondoko ikasketak egiten ari zen Saudi Arabiako ikasle baten idazlanak aztertu zituen, honek egiten zituen *translanguaging* praktikak ezagutu eta irakaskuntza jardueran erabilgarriak izan zitezkeen estrategiak identifikatu asmoz. Honen arabera ikasle elebidunek erabiltzen dituzten estrategiak behatzea, irakats jarduera hobetzeko aukera bikaina da. Aztertutako ikasle honek ingelesez idazten zuen bitartean hiztegi arabiarra, emotikonoak, soinu-efektuak lortzeko hitzen luzapena, kurtsiba, edota arte islamikoa erabili zituela ikusi zuen, beste estrategia batzuen artean. Canagarajahk aurkitutako estrategia hauek lau multzotan banatu zituen:

Birkontextualizazio estrategiak: egoerak aztertu eta hizkuntza horretara egituratzeko gaitasunari deritzo; egoera bakoitzean zenbateraino erabili daitekeen kode-aldaketa ebaluatu eta egoerari dagokion hizkuntza egokia erabiltzeari, alegia.

Ahots estrategiak: H2an idazterakoan norberaren ikuspegia eta baliabide linguistikoak erabiltzea litzateke; jatorrizko kulturako ezaugarriak erabiltzea, alegia.

Interakzio estrategiak: idazlea eta irakurlearen artean, berdinen arteko negoziazioa bat sortzea litzateke, kultura desberdintasunetik eratorritako ez-ulertuak ekiditeko.

Testuratze estrategiak: irakurlearengan eragiteko nahia dela eta, gramatika zuzentasunaren aurretik helburu komunikatiboa lehenesteko joerari deritzo.

Cenoz eta Gorterrek (2011) Euskal Herrian bertan egindako ikerketa batean, ikasle eleaniztunek idazketa prozesuan egiten zuten errekursoen erabilera aztertu zuten. Ikerketa honetan bigarren hezkuntzako 165 ikasle elebidunek

hartu zuten parte. Ikasle bakoitzari hiru testu idazteko eskatu zitzaion, bata, euskaraz, gaztelaniaz, bestea, eta hirugarren bat, ingelesez. Idazlan hauen analisiak erakutsi zuen, ikasleek estrategia berdinak erabiltzen zituztela hiru hizkuntzetan idazten zutenean, eta beraz, ikasleek bere baitan zituzten baliabideak mugarik gabe erabiltzen zituztela.

Escamilla eta kideek (2013) errubrika elebidun bat proposatu zuten ikasleen idazketa abileziak ingelesez eta gaztelaniaz batera neurtu ahal izateko. Errubrika ikuspegi holistikoa kontuan hartuz eraiki zen eta idazlanak modu kuantitatiboan nahiz kualitatiboan aztertzeke aukera eskaintzen du. Analisi kuantitatiboaren atalaren bidez, edukia, egiturazko elementuak eta ortografia neurtzen dira. Bestetik, analisi kualitatiboak, estrategia elebidunen erabileran jartzen du arreta. Estrategia elebidunen analisiak bi hizkuntzak batera ikastearen eraginez ematen diren patroiak identifikatzen laguntzen du, zeinak instrukzioaren diseinurako lagungarriak diren. Proiektu honen baitan, Soltero-González eta bere kideek (2012) 216 ikasle elebidunen idazlanak, ingelesez eta gaztelaniaz, zuzentzeko eskatu zioten irakasle talde bati. Parte hartu zuten 36 irakasleek goran aipatutako errubrika erabili ahal izateko formazio zehatza jaso zuten aurretik. Ikerketaren ostean, Soltero-González eta kideek ikasleen produkzioak begirada holistikoa eta elebidunetik aztertzeke beharraz ohar egin zuten, honek ikasleek erabilitako estrategia elebidun oro hautemateko aukera eskaintzen zuelakoan. Hori dela eta, bi hizkuntza desberdinetako testuen parez pareko zuzenketa egitea proposatu zuten. Eta ez hori bakarrik, errubrika elebiduna erabiliz, irakasleek ikasleen produkzio elebidunekiko dituzten pertzepzioak aldatzen zirela ere ikusi zuten.

Translanguaging pedagogikoa hiztun berrien curriculumerako sarbidea errazteko aldazio gisa erabiltzeko proposamenak ikusi ditugu. Baina honekin batera, zenbait adituk eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa hau hezkuntza prozesuaren ebaluazioan ere aplikatzeko beharra aipatzen dute (García,

Johnson eta Seltzer, 2016; Shohamy, 2011; Shohamy eta Menken, 2015; Sierens eta Van Avermaet, 2014). Gorter eta Cenozek (2017b) bi ideia nagusi azpimarratzen dituzte proposamen honen barruan: batetik, *translanguagingen* legitimizazioa hizkuntzen ebaluaziorako perspektiba gisa. Bestetik, hizkuntza neurtzeko tresnak eleaniztunen hizkuntza praktiketara egokitzeko beharra.

1.3.4. *Translanguagingen* oinarritutako interbentzio pedagogikoak

Translanguaging pedagogikoaren garapenean eman den hurrengo pausoa ikasleen errepertorio osoaren erabilera bultzatzeko interbentzioak garatzea izan da. Izan ere, *translanguaging* ikuskeraren aplikazioa bi hizkuntza edo gehiagoren erabilera deskribatzea eta hizkuntza berri bat ikasteko H1aren aldamio funtzioa aztertzeaz harantzago doa. *Translanguaging* ikuspegiak ikasleen errepertorio osoa erabiliz, hizkuntzaren beraren funtzionamenduz kontzientzia hartzeko aukera ere eskaintzen du. Hain zuzen ere, ikasleek bere baitan duten errepertorio osoa erabiltzea ahalbidetzen duten praktika pedagogikoak kontzientzia metalinguistikoaren garapenarekin lotu izan dira (Ó Duibhir eta Cummins, 2012).

Cumminsek (2007) proposatzen dituen zenbait estrategia elebidun hizkuntzen arteko interdependentziaren teorian oinarritzen dira. Honen arabera hizkuntzek euren artean desberdinak diren azaleko ezaugarriak dituzte; baina, era berean ezaugarri komunak ere partekatzen dituzte. Azken hauetan arreta jartzea da Cumminsek proposatzen duena, horrela, gaitasun komunikatiboari lotutako hainbat aspektu hizkuntza batetik bestera transferitzea erraztuz. Cumminsek (2007) honela dio: “*learning efficiencies can be achieved if teachers explicitly draw students’ attention to similarities and differences between their languages and reinforce effective learning strategies in a*

coordinated way across languages”. Cumminsek (2017:107) hizkuntza arteko sei transferentzia ohikoenak zerrendatu ditu berriki:

- Kontzeptuzko elementuen transferentziak (adib., fotosintesiaren kontzeptua ulertzea)
- Elementu linguistiko espezifikoaren transferentzia (adib., fotoren esanahia jakitea foto hitzaren barruan)
- Kontzientzia morfologiko orokorraren transferentzia (atzizkien ezaugarri funtzionalak jakitea)
- Kontzientzia fonologikoaren transferentzia (hitzak soinu desberdinez osatzen direla jakitea)
- Ikaste-estrategia metakognitibo eta metalinguistikoaren transferentzia (adib., bisualizazio estrategiak, antolatzaile grafikoaren erabilera, tresna nemoteknikoak, hiztegiaren jabeakentzarako estrategiak, etab.)
- Hizkuntzaren alderdi pragmatikoaren transferentzia (adib., H2an komunikatzerakoan arriskuak hartzeko prestutasuna, komunikazioan ezaugarri paralinguistikoaren edota gorputz-hizkuntza erabiltzeko abilezia, etab.)

Hizkuntzen arteko antzekotasunen artean gehien aztertu direnetakoak, ziurrenik, hitz sustraikideak izan dira. Hitz sustraikideak estrategia elebidun gisa sistematikoki lantzea proposatzen dute zenbait autorek (adibidez, Cummins 2005; Escamilla *et al.*, 2013; Otwinowska, 2016). Zenbait ikerketek baieztatu dute hitz sustraikideak eleaniztuzko abantaila bat direla, besteak beste, hauek irakurriaren ulermenean lagundu dezaketelako (Lubliner eta Hiebert, 2011; Nagy, García, Durgunoglu eta Hancin-Bhatt, 1993; Proctor eta Mo, 2009). Hitz sustraikideak esplizituki ikasgelan irakasteko egin diren saiakerak ere emaitza positiboak erakutsi ditzute (Artegagoitia eta Howard, 2015; Dressler, Carlo, Snow, August eta White, 2011; White eta Horst, 2012).

Kontzientzia metalinguistikoaren baitan arreta eskaini zaion beste eremu bat morfologia egituren irakaskuntza izan da (terminoaren definizioan sakontzeko, ikus, 2.4.2. atala). Estrategia morfologiko hauek hainbat hizkuntzatan antzerako ezaugarriak eta funtzionamendua partekatzen dituzte, euskara, gaztelania eta ingelesaren kasuan esaterako. Ikerketa lerro honetan egindako emaitzek erakutsi dute, kontzientzia morfologikoa hizkuntza batetik bestera transferitu daitekeela, eta, xede-hizkuntzan, idatzizko ulermena eta adierazpena erraztu ditzakeela (ikus, adibidez, Deacon, Wade-Woolley eta Kirby, 2007; Pasquarella, Chen, Lam, Luo, eta Ramirez, 2011; ikus, baita ere, Ke eta Xiao, 2015). Hala ere, ikerketa honen irakaskuntza esplizitua jomuga izan duten ikerketa oso gutxi ezagutzen da oraindik (ikus, adibidez, Lyster *et al.*, 2013). Dena den, 2.5. atalean, bai estrategia morfologikoen eta baita hitz sustraikideen aipamen sakonagoa egingo dugu.

Kanok (2010) *translanguagingen* oinarritutako curriculum experimental bat abiatu zuen. Helburua ikasle japoniarrek ingelesezko eta japonierazko testuen ekoizpenari lotutako antzekotasunen kontzientzia areagotzea, eta horrela, ingelesezko idazlanen maila hobetzea zen. Ikerketan AEBetan bizi ziren jatorri japoniarreko 12-16 urte bitarteko ikasleek parte hartu zuten. Ikasleek, astero, 90 minutuko saio bat jaso zuten sei hilabetez zehar. Datu bilketarako teknika introspektiboak erabili zituzten; hots, ikasleei ariketa egiten zuten bitartean euren hizkuntza portaeraren eta egiten ari ziren ariketaren inguruan pentsatzen zutena ozen azaltzeko eskatu zitzaizkien. Jarduera hiru pausotan garatu zuten:

- 1) Ikasleek testu elebidunak irakurtzen zituzten gai konkretu baten inguruan. Testu elebidun hauek bi hizkuntzetara itzuliak egon zitezkeen edo bestela, gai beraren inguruko iturri desberdinak izan zitezkeen.
- 2) Ikasleek irakurritako testuak eztabaidatzen zituzten, batez ere japonieraz.

- 3) Ikasleek ingelesez emandako gaiari buruzko testu bat ekoizten zuten; eta horretaz gain, japonieraz lanari buruzko ondorioak ere idazten zituzten.

Emaitzek adierazi zuten *translanguaging* interbentzioak eragina izan zuela ikasleen ingeleseko produkzioetan. Gainera, ikasleak euren hizkuntza erabileraz ohartarazteko balio izan zuen; hau da, partaideen kontzientzia metalinguistikoa areagotu egin zen esposizioaren eraginez.

Bestalde, Lyster eta bere kideek (2009), Kanadan, lehen hezkuntzako bigarren mailan egindako interbentzio baten berri ematen digute. Bertan, irakasleek liburu elebidunekin lan egiten zuten, istorio bera kontatzeko bi hizkuntzak, frantsesa eta ingelesa, tartekatuz. Liburuaren pasarte bat frantsesez kontatzen zieten ikasleei, eta hurrengoa, berriz, ingelesez. Proiektuaren helburuetako bat irakasleak ikasleen errepertorio elebidunaz ohartaraztea zen. Lyster eta bere kideek parte hartu zuten ikasle eta irakasleen artean proiektuarekiko jarrera positiboa topatu zutela adierazi zuten, baina, gisa honetako interbentzioak martxan jartzerako orduan helburu espezifikoagoak zehazteren beharra ere azpimarratu zuten.

Hego Afrikan, irakasle ikasketak burutzen ari ziren unibertsitateko 60 ikaslerekin egindako ikerketa baten berri ematen digu Makalelak (2015). Kasu honetan partaideen H1a Nguni hizkuntza zen, eta guztiak Sepedi hizkuntza ikasten ari ziren. Partaide erdiek talde esperimentalak osatzen zuten, eta beste erdiek, kontrol taldea. Talde esperimentalean *translanguaging* estrategiak integratu ziren irakats jardueran. Kontrol taldearekin, berriz, metodo elebakarra eta tradizionalagoa jarraitu zen. *Translanguaging* estrategien artean honako hauek erabili zituzten: Sepedi hizkuntzako hiztegia egiaztatu eta zabaltzeko ingelesaren erabilera; talde-lanean ari ziren bitartean ideien zaparrada (brainstorming) egiteko hizkuntza desberdinen erabilera; eta H1ean

testuak irakurri eta xede-hizkuntzan berriro azaltzea. Ikerketaren emaitzek erakutsi zutenaren arabera, talde esperimentaleko partaideek emaitza hobekuntza lortu zituzten hiztegiari zegokionean, baina, hobekuntza hau ez zen esanguratsua izan irakurriaren ulermenean. Era berean, emaitzek erakutsi zuten, *translanguaging* estrategiek onura afektibo eta sozialak eragin zituela talde esperimentaleko ikasleengan.

1.3.5. *Translanguaging* eta hizkuntza gutxituen arteko oreka

Translanguagingen garapena eta honen baitan egindako ikerketa eta saiakera pedagogikoak sakonean aztertu ostean, terminoak hizkuntza gutxituen (regional) testuinguruan sortzen duen problematika aztertuko dugu datozen lerroetan. Ezin uka daiteke *translanguaging* kontzeptua, eta bere erabilera pedagogiko nahiz eta espontaneoak, eleaniztasunaren paradigma aldaketa azaltzeko pieza garrantzitsua ez denik. Izan ere, *translanguagingek* subjektu eleaniztasunaren deskribapena errotik aldatzeko aukera eskaintzen du, honen erreperitorio osoa askatasunez erabiltzea aisetzen duen heinean.

Hizkuntza gutxituez ari garela, aurrera jarraitu aurretik, komeni da honen erabilera zehaztea. *Translanguaging* espontaneoren baitan egindako ikerketa gehienak bigarren hizkuntza bat erabiltzen den herrialde anglofonoetan fokatu dira (García, 2009; Creese eta Blackledge, 2010; Martin-Beltrán, 2014; Martínez-Roldán, 2015; Gort eta Sembiante, 2015). Hizkuntza hauek, testuinguru hauetan, hizkuntza gutxituak kontsideratu badaitezke ere, euren jatorrizko herrialdeetan estatus eta hiztun kopuru handia dute. Adibide gisa aipa daitezke, besteak beste, gaztelania, punjabera edota mandarinerak AEBetan eta Erresuma Batuan. Atal honetan jomugan ditugun hizkuntzak, hala ere, *regional minority languages* edo “hizkuntza gutxitu erregionalak” dira. Honela definitzen ditu hizkuntza hauek babestu eta sustatzeko helburuz,

Europako Kontseiluak, 1992an garatutako Hizkuntza Gutxituen Europako Itunak (European Charter for Regional or Minority Languages) *“languages that are traditionally used within a given territory of a state by nationals of that state who form a group numerically smaller than the rest of the state’s population and [are] different from the official language(s) of that state”* (Europako Kontseilua, 1992:2). Hizkuntza hauek, beraz, ikuspuntu demografiko, geografiko eta funtzionaletik aztertuta, arestian aipatutako beste hizkuntza horiek baino askozaz ere ahulagoak dira; eta kasu gehienetan ez dago beraien biziraupena ziurtatzerik. Euskara, galesera edo frisiera egongo lirateke, beste askoren artean, aipatutako azken multzo honetan. Hizkuntza hauek, eskualde jakin batzuetan hitz egiten dira, eta ez dira hizkuntza nagusia beste edozein estatutan (Extra eta Gorter, 2008).

Historikoki, hizkuntza gutxituen (regional) biziraupena isolamendu geografikoarekin lotu izan da. Isolamendua zela eta, beste hizkuntza indartsuagoekin kontaktua saihestu eta erosotasun handiagoz bizi izan ziren hizkuntza txikiak iraganean. Hala ere, gaur egungo mundu globalizatuan estrategia honek bere zentzua galdu du, eta hizkuntza gutxituak erronka berriei aurre egin beharrean aurkitze dira (Cenoz eta Gorter, 2017a). Hezkuntza eremuan, esaterako, zenbait mugari aurre egin behar izaten diote hizkuntza hauek irakatsi edo hauen bidez irakasten duten irakasleek. Izan ere, ikasmaterialen ekoizpena urriagoa izan ohi da hizkuntza hauetan eta ez da beti erraza izaten hizkuntza maila nahikoa duten irakasleak topatzea. Zailtasun hauez gain, hizkuntza hauen estandarizazioa eta testuinguru akademikoetan erabiltzeko tradizio urria ere aipatzen dituzte Cenoz eta Gorterrekin (2017a). Gainera, curriculumean hizkuntza gutxituren bat duten eskola eleaniztunek hizkuntzak irakasteaz gain, hizkuntza gutxituaren erabilera sustatzea izan ohi dute erronka. Honek zera esan nahi du, hizkuntza bat baina gehiagotan idatzi, irakurri eta komunikatzen ikasteaz gain, bestelako gaitasun informalak

garatzeko ardura esleitzen zaiola eskolari, hizkuntza gutxituak presentzia txikia duen zonaldeetan. Hain zuzen ere, tokian tokiko egoera soziolinguistikoak ez du, askotan, hizkuntza gutxitua eskolaz kanpo erabiltzeko aukera bermatzen (Cenoz eta Gorter, 2017a; Gorter eta Cenoz, 2017).

Hizkuntza gutxituen erregionalen testuinguruan, *translanguagingen* erabilera aztertu duten adituek iritzi desberdinak erakutsi dituzte. Otheguy eta kideek (2015) *translanguaging* praktika AEBetan *Spanglish* (Spanish + English) bezala ere izendatzen dena, legitimatzen dute ikasleen arteko praktika diskurtsibo gisa. Hau da, ikasle hauek baliabide linguistikoak libreki erabiltzea proposatzen dute. Nahiz eta gaztelaniak AEBetan duen egoera ezin den inolaz ere atal honetan lantzen ari garen bestelako hizkuntza gutxituen egoerarekin alderatu, Otheguy eta bere kideek, euskara, maoria edo hawaiierraz hitz egiten den eremuetan ere *translanguaging espontaneoaren* zilegitasuna babesten dute.

Hauetz gain, Osterkorn eta Vetterrek (2015), britaniera bidez irakasten zen lehen hezkuntzako eskola batean, ikasleek *translanguaging* estrategiak erabiltzen zituztela ikusi zuten, ikastetxearen hizkuntza politika elebakarrak kontrako jarrera irmoa bultzatu arren. Autore hauek gaineratu zuten, hizkuntzen banaketaren aldeko jarrerak emozioen indargabetzea edo “*emotional disempowerment of young speaker*” eragiten zutela; eta ikasleek honen aurrean emozioak adierazteko nahiz aspektu ludikoetarako estrategiak asmatzen zituztela. *Translanguaging espontaneoaren* erabilera gela barruan egiaztatu duten ebidentzia ugari dago eta hau ikasleen arteko nahiz irakasle eta ikasleen arteko komunikazio egoeretan gertatzen da (gai honetan sakontzeko, ikus, García eta Li Wei, 2015).

Translanguaging espontaneoaren aurrean, hala ere, kezka agertu dute beste askok. Euskal Herrian esaterako, *translanguaging* hizkuntza gutxitua sendotzeko tresna izan beharrean, kontrako efektua sor dezakeenaren ustea da nagusi. Beste era batera esanda, *translanguagingek* hizkuntza gutxitua indartu beharrean hizkuntza nagusia indartu dezakeela uste da (gehiago sakontzeko, ikus, Cenoz eta Gorter, 2017a). Eskola barruan ere, *translanguaging* arrisku edo meatsu bat balitz ikusten da, batez ere, honen adiera espontaneo (Arocena, Cenoz eta Gorter, 2015). *Translanguaging espontaneoaren* erabilerak hizkuntzaren kalitatean eragin dezakeenaren ustea nahiko zabaldua dago. Bi hizkuntzen nahasketaren ondorioz hizkuntza gutxitua *pidgin* bilakatu daitekeela pentsatzen da (Zarraga, 2014). Hain zuzen ere, euskal testuinguruan ikusi denez, ikasleak euskaraz ari direnean *translanguaging* egiten badute ere, ikasle hauek beraiek ez dutela *translanguaging* egiten gaztelaniaz ari direnean (xehetasun gehiagorako, ikus, Cenoz eta Gorter, 2017a).

Hizkuntzen purutasuna mantentzearen aldeko pentsamolde hau nahiko arrunta da beste eremu batzuetan ere. Jørgensen (2005) iritziz, elebiduntasuna helburu duten guraso nahiz irakasle askok, oinarrian, ikasleek bi hizkuntzak puruki, beste hizkuntzaren arrastorik gabe, erabiltzea nahi izaten dute. Muskek (2010), esaterako, Galeseko testuinguruari erreferentzia eginez, hizkuntzak ez nahastearen aldeko jarrera irakasleengan ez ezik, ikasleen artean ere aurkitu zutela aipatzen du; nahiz eta hauen arteko berban, galeseraz ari zirenean, ingelesaren ezaugarriak atzeman. Lewis eta kideek (2012a) ere hizkuntzen erabilera malguaren aurrean nolabaiteko kezka azaltzen dute. Hauen arabera, *translanguagingek* arreta hizkuntza nagusian ezartzea ekar lezake. Jones eta Lewisek (2014), gaineratzen dute, *translanguaging* helburu pedagogikoekin erabiltzen denean ere tentuz jokatu behar dela; hain zuzen ere, hizkuntza nagusiak, kasu honetan ingelesak, presentzia handia duen zonaldeetan,

irakurgaiak ingelesez irakurtzeko aukera eskaintzeak hizkuntza nagusiaren presentzia areagotzea ekar dezakeelako.

Gaiaren azterketa zabala egin ostean, Cenoz eta Gortterrek (2017a) *translanguagingen* erabilpena tokian tokiko ezaugarri soziolinguistikoetara egokitzea behar beharrezkotzat jotzen dute, honek hizkuntza gutxituengan eragin negatiborik izan ez dezan.

Atalaren hasieran aipatu bezala, hizkuntza gutxituei dagokionean, *translanguagingi* egozten zaizkion arazoak hizkuntzen arteko estatus desorekatik eratorri ohi dira. Cumminsek (2007) Kanadako eskola elebidunetan ematen den hizkuntzen banaketa ereduari eginiko salaketak aski ezagunak dira; hala ere, hizkuntza bakoitzarentzako espazioak sortzeko beharra aipatzen du autore honek berak. García (2009) honen harira hizkuntza gutxituak hizkuntza nagusiarekin lehiatuko ez duen eremuak sortzeko beharra azpimarratzen du modu honetan: *“it is important to preserve a space, although not a rigid or static place, in which the minority language does not compete with the majority language”* (García, 2009: 301). Hizkuntza gutxituak libreki eta hizkuntza nagusiaren mehatxupearan egon gabe erabiltzeko espazio hauei arnaguneak edo *breathing spaces* deitu zien Fishmanek (1991: 59). Finean, hizkuntza gutxitua nagusi den gune geografikoa litzateke; hala nola, herri edo hiri bateko auzo konkretu bat, lantegia bat edo eskola bera izan daitezke arnagune. Fishmanen definizioan azaltzen den bezala, eremu horietako biztanle gehienek hizkuntza gutxitua menperatzen dute eta berau normaltasunez erabiltzeko baldintzak betetzen dira:

Every pro RLS movement must strive to provide physical breathing space for its constituency, demographically concentrated space where Xish can be on its own turf, predominant and unharassed. Such spaces may appear abnormal or atypical vis à vis the outside, non Xish surrounding reality; but vis à vis internal Xish reality, such spaces

become potential oases of authenticity and centers of increased cultural self regulation that seek to counteract the physical dislocation that minority life is so commonly afflicted with (Fishman, 1991:58).

Cenoz eta Gortterrek (2017a) eskola eremuan hizkuntza gutxituarentzat arnaguneak sortzea, eta aldi berean *translanguagingen* oinarritutako pedagogia praktikak curriculumean integratzea direla uste dute, jarraian aipatuko ditugun beste lau printzipioekin batera, *translanguagingen* erabilpen jasangarria egiteko gakoak:

It is necessary to soften the boundaries between languages in bilingual and multilingual schools involving regional minority languages, but this has to be done in a sustainable way. Educational policies to promote minority languages cannot ignore the new trends in multilingualism because these are closely linked to learning theories, the way bilinguals and multilinguals communicate and the characteristics of the world today (Cenoz eta Gorter, 2017a:10).

Hizkuntza gutxituak irakasten diren testuinguru elebidun edo eleaniztunetan *translanguaging* modu jasangarrian aplikatzeko zenbait printzipio proposatzen dituzte Cenoz eta Gortterrek (2017a:9):

1. Hizkuntza gutxituak erabiltzeko arnagune funtzionalak sortzea.
2. *Translanguagingen* bidez hizkuntza gutxituak erabiltzeko beharra garatzea.
3. Hiztun berri eleaniztunek dituzten errekurtso guztiez baliatuz euren kontzientzia metalinguistikoa garatzea, horrela, hizkuntza guztiak garatzeko.
4. Hizkuntzekiko kontzientzia areagotzea.
5. *Translanguaging espontaneo*a eta jarduera pedagogikoa lotzea.

Hizkuntza gutxitu erregionalak eta *translanguagingen* erabilera pedagogikoa uztartzeari dagokionez (ikus 1.3.2 atala), adibiderik ezagunenak Galesen jorratutako *input* eta *outputerako* kode desberdinen erabileraren inguruan sortutako teoria eta praktika pedagogikoak liriateke. Bestalde, Lowman, Fitzgerald, Rapira eta Clarke (2007), maoriera murgiltze programetan, ikasleei H1 (ingeleza) erabiltzeko aukera eskainiz, irakurketa-idazketa (literacy) gaitasunak hobetzen zirela ikusi zuten; ingelesaren laguntzaz maorierazko testuen prozesamendua eta azterketa errazten baitzitzairen horrela. Bestalde, Llurda, Cots eta Armengolek (2013) katalana eta ingelesaren arteko adibide baten berri ematen dute. Katalunian, ingelesaren bidez irakasten zen unibertsitateko ikasgai batean, katalana erabiltzeko aukera ematen zitzairen ikasleei, kasu honetan, ingelesaren ulermena errazteko. Dena den, eremu honetan egindako ikerlana oso urria da oraindik.

Laburpena

Kapitulu honetan tesiaren atal teorikoaren lehenengo parte azaldu dugu. Eleaniztasuna kontzeptua azaltzez gain, azken urteetan eleaniztasuna eta hizkuntzen jabekuntzan emandako paradigma aldaketa ulertzen laguntzen duten beste hainbat kontzepturen inguruan ere sakondu dugu. Hezkuntza eleaniztunean sakondu nahian, ideologia elebakarraren eta eleaniztunaren bereizketa egin, eta *Focus on Multilingualism* eredua eta honen oinarri teorikoa ere argitu ditugu. Arreta berezia eskaini diogu *translanguaging* kontzeptuari. Bere hastapenetatik hasi eta gaurdaino autore desberdinek egindako irakurketak izan ditugu aztergai, *translanguaging pedagogikoaren* eta *espontaneoren* bereizketa eginaz. Tesiaren testuingurua hezkuntza formala dela kontuan izanik, *translanguaging pedagogikoaren* inguruan egin den ikerlana ere aztertu dugu. Azkenik, kontzeptu honen atzean dagoen ideia eta

hizkuntza gutxituren bat dagoen testuinguruetan izan dezakeen jasagarritasuna eta sortzen duen kezka zertzelada batzuk aipatu ditugu.

Hurrengo kapituluan kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntzen arteko antzekotasunen antzemateaz jardungo dugu. Bi gai hauek, izan ere, elkarri eragiten diote, kontzientzia metalingustiko handiagoak hizkuntzen arteko loturak egiteko gaitasun handiagoa baitakar berarekin. Era berean, ikasleei hizkuntzen arteko antzekotasunak identifikatzen irakatsiz, beren kontzientzia metalinguistikoa areagotu daiteke, zeina, aldi berean, faktore erabakigarria den komunikazio gaitasunaren garapenean. Esan bezala, honen guztiaren inguruan zabal arituko gara hurrengo kapituluan.

2. Kapituluua:

Kontzientzia metalinguistikoaren garapena eta hizkuntzen arteko antzekotasuna

Atal honetan kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntzen arteko elkarreraginaren arteko harremana aztertuko dugu. Hasteko, bi kontzeptuak definitu eta hauen inguruan idatzi den literatura aztertuko dugu. Hori dela eta, arreta berezia eskainiko diogu hiztegiaren hizkuntza arteko transferentzian eragina duten faktoreak azaltzeari. Batetik, hitz sustraikideen identifikazioan eragina duten faktore formalez arituko gara; eta antzekotasunak identifikatzeko kontzientzia eta jokabide estrategikoaren areagotzearen inguruan, bestetik. Horretaz gain, kontzientziaren rola hizkuntzen arteko antzekotasunen identifikazioan duen garrantzia kontuan izanik, morfologia egituraren ezagutza eta hitz sustraikideen identifikazioa aztertu duten ikerlanen berrikusketa egingo dugu, hauen instrukzio zuzenaren eragina aztertu duten ikerketak bereziki kontuan izanik.

2.1. Kontzientzia metalinguistikoa

Datozen azpiataletan, lehenik, kontzientzia metalinguistikoaren definizio bat osatzen, eta hau antzerako beste terminoetatik bereizten saiatuko gara. Ondoren, kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasunaren ikerketan eman diren konexio esanguratsuenak aipatuko ditugu, gainera bada ere.

2.1.1. Kontzeptuaren definizioa

Association for Language Awarenessek honela definitzen du hizkuntzarekiko kontzientzia kontzeptua: *“the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”* (ALA, 2012).

Gaiaren azterketa jatorri teoriko desberdinetatik egin izanak, nolabaiteko nahasmena ekarri du honen eta gertuko beste zenbait terminoren artean. Horregatik, datozen lerroetan, labur bada ere, termino hauen desberdintasunak zehaztuko ditugu. Jamesen (1999) arabera, honako lau terminoen artean ematen da gatazka: hizkuntzarekiko kontzientzia (language awareness), kontzientzia linguistikoa (linguistic awareness), kontzientzia metalinguistikoa (metalinguistic awareness) eta hizkuntzari buruzko ezagutza (knowledge about language). Autore honen arabera, hizkuntzarekiko kontzientzia termino orokor gisa erabiltzen da. Honek era berean, hizkuntzari buruzko ezagutza bere zentzu orokorrean, eta espezifikoki, ezagutza metalinguistikoaren menperatzea eta metakognizioa barne hartzen ditu. Jamesen (1999) arabera, hizkuntzarekiko kontzientziak bi bertsio ditu: kontzientzia hartzea (consciousness-raising) batetik, eta hizkuntzarekiko kontzientzia bere horretan, bestetik. Horrela dio autore honek:

The first kind, LA [language awareness] as cognition, works from the outside in, so to speak: one first learns about language or something about a language that one did not know before. You can stop here, in which case you have done some linguistics. Or you can go on and turn this ‘objective’ knowledge towards your own language proficiency, making comparisons and adjustments. This is to personalize the objective knowledge gained. The second variant, LA as metacognition, works in the opposite direction: one starts with one’s own intuitions and through

reflection relates these to what one knows about language as an object outside of oneself (James, 1999:102).

Mansyk (1997), ostera, jatorri teorikoen arabera egindako ekarpenei jaramon eginez, hizkuntzarekiko kontzientzia eta kontzientzia linguistikoa bereizi zituen. Lehen, hizkuntzalaritza aplikatuan eta pedagogian erabiltzen den bitartean, bigarrena, psikolinguistikari eta adimenaren teoriei lotuta erabiliko litzateke.

Eleaniztunen kontzientzia metalinguistikoaren azterketaren baitan, Jessnerrek (2006) zioen, aipatutako bi terminoek, hizkuntzarekiko kontzientziak eta kontzientzia linguistikoak, elkar gainjartzen diren kontzeptuak direla. Hori dela eta, kontzientzia linguistikoa erabiltzea proposatu zuen, bi kontzientzia motak barne hartzen dituen termino gisa, eta kontzientzia metalinguistikoaren sinonimotzat.

Bestalde, Jamesek (1999) hizkuntzari buruzko ezagutza, hizkuntzarekiko kontzientzia eta kontzientzia metalinguistikoa, hiruak, elkarren arteko bereizketarik gabe erabili zitezkeela baieztatu zuen, lehenengo bi kontzeptuek adiera orokorragoa bazuten ere. Guk tesi honetan kontzientzia metalinguistikoaren erabilera lehenetsi dugu, hizkuntzari buruzko ezagutzaren baliokidetzat. Izan ere, praktikan, kontzientzia eta ezagutza terminoen bereizketa egitea zaila gertatu ohi da, eta ondorioz, bi terminoen antzerako erabilera egiten dute ikerlari gehienek.

Kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzaren forma linguistikoen ezagutza kontziente edo esplizitua eta forma eta esanahiaren arteko harremana izendatzeko erabiltzen da. Kontzientzia metalinguistikoa duten gizabanakoak gai dira hizkuntzak sistema gisa dituen funtzioak azaltzeko eta baita honen erabilera soziala azaltzeko ere (James, 1999). Gainera, sarri, ezagutza esplizitu hori hitzez adierazteko gaitasunarekin ere lotzen da. Jessnerrek (2014:176)

honela deskribatzen du kontzientzia metalinguistikoa: “*the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning.*” Honen arabera, kontzientzia metalinguistikoa duen pertsona gai da diskurtsoaren ataletan hitzen kategoriak egiteko, esanahiaren arteko ikuspuntua aldatzeko edota hitz jakin baten funtzio partikularra azaltzeko.

Kontzientzia metalinguistikoaren ikerketari ikuspegi desberdinetatik heldu izan zaio. Aurrekari teorikoak kontuan hartuz hiru eremu nagusi bereizi ditzakegu (Pinto, Titone eta Trusso, 1999): (1) linguistika, (2) bilakaeraren psikologia, eta (3) hezkuntzari aplikatutako hizkuntzalaritza (educational linguistics). Linguistikaren ikuspegitik gai hau aztertzen duten ikerlariek hitzak eta hauek beste hitz edo esanahi batzuekin duten erlazioa izaten dute jomugan, gizabanakoaren ezaugarriak kontuan izan gabe. Bilakaeraren psikologiatik, ostera, prozesuetan, gaitasunetan eta jarreretan jartzen da arreta, edo beste era batera esanda, pertsonen adimenaren eta hizkuntzaren garapenena izaten da aztergaia. Azkenik, psikolinguistikaren eremutik arreta berezia eskaini zaio ezagutza esplizitua eta inplizituaren rolari, hautemateari eta hizkuntzaren alderdi formalen fokapenari. Ikaskuntza edo/eta ezagutza inplizituaren eta esplizituaren arteko bereizketak eztabaida sortu izan du ikerlarien artean, eta jarrera kontrajarriak azaleratu izan dira. Batetik, Krashenek (1982) ezagutza inplizituaren eta esplizituaren arteko erlazioa ukatu zuen, honen arabera hauek bi prozesu paralelo zirelakoan. R. Ellisek (1994), ostera, zioen H2aren ezagutza esplizituak H2ko ezagutza inplizituaren bideratzaile funtzioa betetzen zuela (gai honetan sakontzeko, ikus, N. Ellis, 2008).

Aipatutako hiru arloez gain, gaiari hezkuntzaren ikuspegitik heldu diotenek, ezagutza metalinguistikoaren erabileran eta ezaugarri formaletan arreta jarriaz, ikasleen ikaskuntza prozesua indartzea izan dute helburu (xehetasun gehiagorako, ikus, Jessner, 2008b). Ikuspegi pedagogikotik, hizkuntzarekiko

kontzientzia aztertzen diharduten ikerlariak hizkuntzaren ezaugarri formalen irakaskuntzak ikas prozesuan duen eragina aztertzea, eta hori horrela izanik, ikaskuntza inplizitua eta esplizituaren arteko elkarreragina analitzatzea dute helburu (Jessner, 2017). Bestalde, Cotsen (2017) arabera, kontzientzia metalinguistikoaren eta honek hizkuntzen pedagogian duen rola artean dagoen zailtasun handienetako bat, kontzientzia metalinguistikoaren lanketa ikuspegi komunikatiboetan txertatzean datza; eta kasu horretan, irakaskuntzak esplizitua zenbateraino izan behar duen zehaztean.

2.1.2. Kontzientzia metalinguistikoa hiztun eleaniztunengan

Kontzientzia metalinguistikoa eleaniztunok bi hizkuntza ala gehiagorekin elkarreraginean bizitzearen ondorioz garatutako abantaila nagusia dela esaten da. Oro har, gaiaren inguruan egin diren ikerketek erakutsi dute eleaniztunek elebakarrek baino kontzientzia metalinguistiko handiagoa dutela, eta gaitasuna lehenago garatzen dutela gainera (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1991; Diaz, 1985; Galambos eta Goldin-Meadow, 1990; Galambos eta Hakuta, 1988; Ianco-Worrall, 1972; Jessner, 1999, 2006; Thomas, 1988; Ricciardelli, 1992; Yelland, Pollard eta Mercuri, 1993). Beraz, kontzientzia metalinguistikoa eleaniztunek elebakarren aurrean duten abantaila azaltzeko gakoetako bat izateaz gain, eleaniztunek hizkuntzen ikaskuntzan (Cenoz, 2003; Cenoz eta Valencia, 1994; Sanz, 2000; Swain, Lapkin, Rowen eta Hart, 1990;) eta irakurketa-idazketan (Bialystok, 2007) duten nagusitasuna azaltzeko faktore erabakigarria ere bada. Elebidun eta elebakarren arteko desberdintasunak azaltzeko egin diren ikerketek hizkuntzaren eremu desberdinak aztertu dituzte: (1) hiztegiaren kontzientzia (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Ricciardelli, 1992), (2) kontzientzia sintaktikoa (Bialystok, 1986; Galambos eta Goldin-Meadow, 1990; Gathercole, 1997), (3)

fonologikoa (Bialystok, Majumder eta Martin, 2003; Yelland, Pollard eta Mercuri, 1993), (4) semantikoa (Ianco-Worrall, 1972) eta pragmatikoa (Kempt, 2007; Safont jordá, 2003, 2006).

Bestalde, hirugarren hizkuntzaren jabekuntzaren inguruan egin diren ikerketek ekarpen interesgarriak egin dituzte. Hauek H2aren jabekuntzaren eta H3aren jabekuntzaren arteko desberdintasunak aztertu ohi dituzte; horrela, elebiduntasunaren eragina eta honek ikaskuntza prozesuan sortzen dituen aldaketa kualitatiboak izan dira, batez ere, aztergai. Honen atzean ideia nagusia zera da: hizkuntzak ikasten esperientzia duten ikasleak hobek direla beste hizkuntza bat ikasteko orduan, aurrez garatutako esperientziari eskerrak. Honela bada, beste hizkuntza bat ikastea, eleaniztunaren jabekuntza prozesua elebatar edo elebidun batenaren bestelakoa izango da. Badira, hain zuten, ideia hau enpirikoki baieztatu duten ikerketak (ikus, adibidez, Cenoz eta Genesee, 1998; Cenoz, Hufeisen eta Jessner, 2001; Herdina eta Jessner, 2002).

Kontzientzia metalinguistikoa zertxobait garatu duten ikasle eleaniztunek hizkuntza sistemen arteko antzekotasun puntuak aztertzen dituzte, dagoeneko ezagutzen dituzten hizkuntzen eta xede hizkuntzaren artean. Jakina, eleaniztunek abantaila dute honetan; izan ere, hizkuntza errekurso gehiago baitute bere baitan. Gainera, ikasle trebatuek hizkuntza edukiak eta komunikazio gaitasunak ere garatzen dituzte. Herdina eta Jessnerrek (2002) *Dynamic Model of Multilingualism* (ikus, ereduaren azalpena 1.2.3. atalean) ereduaz azaltzen dutenez, kontzientzia metalinguistikoa hiztunaren komunikazio beharren hautemateari lotuta dago, eta honek sarri hizkuntzen nahasketa, ezagutza esplizitua eta hizkuntzen arteko kontzientziarekin erlazioa izan ohi du.

Eskola testuinguruan, H2aren ikaskuntza ikertu duten ikerlariak hizkuntza arteko antzekotasunen bilaketan trebatzearen beharraz ohartarazi dute. Hau

bereziki azpimarratzen da xede hizkuntzan maila apala duten ikasleen kasuan. Beraz, hizkuntzen arteko antzekotasunen bilaketa esplizitua egitea, ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotzeko jardueretako bat izan daiteke eskolako jardunean (Jessner, 1999; ikus bait ere, Escamilla *et al.*, 2013).

Cumminsek (2007, 2017), bestalde, estrategia metalinguistikoa eta metakognitiboak hizkuntza batetik bestera transferitu daitezkeela dio. Hori horrela izanik, estrategia hauek eskolako ikasgaietan modu koordinatuan integratzea proposatzen du. Swain eta Lapkinek (2013) ere ikasleen H1a ikasgelan erabiltzea proposatzen dute, bi hizkuntzen arteko konparaketak egin ahal izateko.

Hitz sustraikideak dira transferentziak egiteko aukera ematen duten hizkuntza arteko antzekotasunen adibide adierazgarrienetakoa (gai honetan sakontzeko, ikus, 2.3.2. atala). Hitz sustraikideak errekonozitu eta erabiltzeak estrategikoki jokatzeko eskatzen du; eta era beraen, jokabide estrategikoa eta kontzientzia metalinguistikoa estuki lotuta dauden faktoreak dira (Dessler *et al.*, 2011; Nagy *et al.*, 1993; Otwinowska-Kasztelanic, 2009b). Zenbait ikerketek erakutsi dute hitz sustraikideen erabilera kontzientea egiten irakasteak H2ko hiztegiaren jabetzea dakarrela. Hitz sustraikideek xede-hizkuntzako hiztegia ulertzeko abantaila eskaintzen diote ikasle eleaniztunari; eta abantaila honen kontzientzia hartzea bultzatu egin daiteke, hauek identifikatzeko estrategiak ikasleei eskolan irakatsiz. Hitz sustraikideen kontzientzia hartzeak, gainera, kontzientzia metalinguistikoa orokorrean ere eragin positiboa izango luke (Jessner, 1999; Otwinowska-Kasztelanic, 2009b).

“Affordance” teoria eta hizkuntzen arteko antzekotasun lexikoak

Pertzepzioaren psikologiaren esparrutik, Gibsonek (1977, 1979) erabili zuen lehendabizikoz *affordance* konstrukto teoriko hau, organismoaren eta bere ingurunearen arteko harremana azaldu asmoz. Esparru honetan, ordura arte

garatutako teoriak pertzepzioa norabide bakarreko fenomenotzat izan zuten. Gibsonek, ostera, ingurunearen pertzepzioa norberaren pertzepzioa zela defendatu zuen; organismoa eta ingurua elkarrekiko osagarriak zirela, alegia. Honela definitu zuen Gibsonek (1977: 67) *affordance* kontzeptua: “*a specific combination of the properties of [the environment’s] substance and its surfaces taken with reference to the animal*”. Hortaz, labur esanda, *affordanceak* inguruak behatzaileari ekintzarako eskaintzen dizkion hautemandako aukerak lirateke. Normanek (1999, 2002) aurrerago *perceived affordances* terminoa sortu zuen: “... *the term affordance refers to the perceived and actual properties of the thing, primarily those fundamental properties that determine just how the thing could possibly be used*” (Norman, 2002:9). Normanen kontzeptuak desberdintasun bat dakar berarekin, izan ere, subjektuaren gaitasun fisikoez gain honen helburu, plan, balio, sinesmen eta esperientziak ere pertzepzioaren fenomenoari lotuta daudela aitortzen baitu.

Beste hainbat diziplinetan bezalaxe, izan dira konstrukto hau hizkuntzen jabekuntza eta eleaniztasunaren ikerketa eremuetara ekartzeko saiakerak. Aronin eta Singletonek (2010, 2012a, 2012b) *language affordance* kontzeptua definitu zuten: “*Affordances through the realisation of which communication via a language or languages or the acquisition of language or languages is possible*” (Aronin eta Singleton, 2012a:318). Honen barruan bi azpi-kategoria identifikatu zituzten: batetik, *social language affordances* delakoek, komunitate jakin batek une jakin batean eskaintzen dituenak, hizkuntzaren edo hizkuntzen erabilera eta jabekuntza ahalbidetzen dute. Bigarren kategoria osatzen duten *individual language affordances* delakoen bidez, ostera, norbanakoak hizkuntzak erabili eta eurekin elkarreragina izan dezake.

Singleton eta Aroninen (2007) iritziz, eleaniztunek elebakarren aurrean abantaila izango lukete, *affordanceak* hautemateko erreperitorio linguistiko zabalagoa dutelako. Segalowitzek (2001: 15) ekarri zuen kontzeptua

hizkuntzen jabekuntzaren eremura. Honen arabera, hizkuntzek, beste edozein testuinguruk bezalaxe, *affordanceak* eskaintzen dizkie erabiltzaileei, beti ere, hauen kontzientzia baldin badute eta nola erabili baldin badakite. Honen harira, Van Lierrek (2000) gaineratu zuen *affordanceek* akziorako aukera gehiago eskaintzen dutela, baina ez dutela zertan hau eragin. Honen antzera, Tella eta Harjannek (2007) honako hau diote:

Affordances speak a language of their own. Some actors can understand that language better than others. Others can be completely deaf to that language. [...] Linguistic affordances are for us to take advantage of, but they do not spontaneously engage us, unless we are active enough to notice them and proactive enough to start exploiting them (Tella eta Harjanne, 2007: 502).

Horrenbestez, esan dezakegu *affordance* kontzeptuaren inguruko eztabaida intrintsekoki lotua dagoela kontzientziaren rolari. Izan ere, subjektuak arreta eskaini behar dio inguruak eskaintzen duen informazio sentsorial esanguratsuari. *Affordanceak*, beraz, egoerak edo testuinguruak eskaintzen dituen aukera potentzialak lirateke, baina subjektua hauek ezagutu eta egoki erabiltzeko gai izan ezean, ez da egoerak eskainitako aukerez baliatuko (Snow, 1998). Marko honek erlazioa du Schmidten *Noticing Hypothesis* delakoarekin (1990, 1998). Are gehiago, Tella eta Harjanneren (2007) ustez subjektuak modu proaktiboan jardutea ezinbesteko baldintza da, eta horrek antzemateaz gain informazioa kontzienteki erabiltzea eskatzen du. Labur esanda, ikasleak eskura dituen *affordanceak* kontzienteki hautematen ez dituen bitartean, ez da hauek erabiltzeko gai izango.

Hizkuntza *affordanceak* neurtzeko egindako ikerketa oso urria da oraindik ere, nahiz eta maila teorikoan bere garapena izan duen hizkuntzen arteko antzekotasuna eta honen ikaskuntza estrategikoa azaltzeko. Adibiderik argiena, behar bada, hitz sustraikideek eskaintzen digute (Otwinowska-

Kasztelanic, 2009a; ikus, baita ere, Otwinowska-Kasztelanic, 2011; Otwinowskak, 2016). Oro har, hizkuntzek komunean dituzten ezaugarriak *affordanceak* izan daitezke, ikasle eleaniztuna hauek hautemateko gai bada. Beraz, hizkuntza arteko elkarreraginaren eta *affordance* teoriaren arteko lotura eginez, hizkuntza arteko antzekotasunak ikasle eleaniztunentzat ikasteko aukera potentzialak direla esan dezakegu. Horretarako, hala ere, eskolak eta testuinguru sozialak aukerak eskaini behar dizkie ikasleei (xehetasun gehiagorako, ikus, Otwinowskak, 2016).

Arestian aipatu bezala, orain arte, batez ere maila teorikoan jorratu izan da gai hau. Otwinowska-Kasztelanicek hitz sustraikideen baitan egindako ekarpenez gain, *affordance* teoriaren aplikazio enpiriko nabarmenena, behar bada, Dewaelek (2010) egindako hau dugu. Autore honek, beste hizkuntzetan subjektuaren gaitasunak duen eragina aztertu zuen, norbanakoak bere komunikazio gaitasunaz duen hautemateari eta frantsesezko komunikazio hersturari zegokionean. Ikerketa honek *cumulative language experience* edo “hizkuntza esperientzia metatua” kontzeptua erabili zen. Bertan, *affordanceak* tipologikoki erlazonatutako hizkuntzen puntuazio metatu gisa aplikatzen dira. Dewaelek erakutsi zuen tipologikoki erlazonatutako hizkuntzak lotura estuagoa dutela *affordanceekin* loturarik ez duten hizkuntzek baino. Baina aldi berean, *affordanceen* identifikazioan eragina duten beste faktore hauek identifikatu zituen: hizkuntza-erabilera maiztasuna, hizkuntzarako sarrera, erabilera testuingurua eta hizkuntza kopurua. Ikerketaren emaitzek diote maila baxua edo altua duten ikasleen artean, beste hizkuntza batzuk jakiteak ez duela eragin nabarmenik; aitzitik, *affordanceek* maila ertaineko ikasleen komunikazio gaitasuna hobetzen eta komunikazio herstura jaisten laguntzen dutela.

2.2. Hizkuntzen arteko harremanak

Atal honetan hizkuntzen arteko elkarreraginaz arituko gara. Tesiaren helburuak kontuan izan da, honen inguruan egin diren ekarpenak izango ditugu aztergai. Zehazki, jatorrizko hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren arteko kongruentzia edo harremanean hurbiltasun tipologikoak nahiz psikotipologikoak duen eragina, antzekotasun-desberdintasun erlazioa eta eleaniztunek egiten dituzten hautemateen arteko harremana aztertuko ditugu.

2.2.1. Hizkuntzen arteko elkarreragina: kontzeptura hurbilpena

1980ko hamarkadatik hona norabide aldaketa eman da hizkuntzen arteko elkarreraginaren eremuan (Cenoz, 2003; De Angelis eta Selinker, 2001; Dewaele eta Pavlenko, 2003; Gabrys-Baker, 2012; Jarvis, 2003; Laufer, 2003, Pavlenko, 2003; Ringbom, 1987). Ikuspegi aldaketa honek proposamen terminologiko berriak ekarri ditu, horien artean onarpen handien izan duena hemen “hizkuntzen arteko elkarreragina” gisa itzuli dugun *crosslinguistic influence* litzateke. Ikerlariak, pixkanaka, ikas prozesuaren izaera eleaniztunaz jabetzen hasi diren heinean, H1etik H2ra ematen diren transferentziak aztertzetik, hizkuntzen arteko elkarreragina fenomeno dinamiko bat dela ikustera pasatu ziren. Sharwood-Smith eta Kellermanek (1986) proposatu zuten terminoa, teoriarekiko neutrala eta fenomenoaren konplexutasuna ulertzeko *transfer* baina egokiagoa zela iritziz. Izan ere, *transfer* edo “transferentzia” norabide bakarreko prozesuak azaltzeko erabil bazen, hizkuntzen arteko elkarreraginak subjektu eleaniztunaren hizkuntza guztiak hartzen ditu kontuan, hauek elkarri nola eragiten dioten azaltzeko (Odlin, 2009). Aipatutakoez gain, Weinreichek (1968) *Interference* terminoa erabili zuen, zeinak kutsu behaviorista izateaz gain, transferentzietatik eratorritako emaitza negatiboetan fokatzen zen, batez ere.

Esan bezala, fenomenoak ikuspegi eleaniztunetik aztertzeak, terminoa birdefinitzeko beharra ekarri du. Herdina eta Jessnerrek (2002) elebidun eta eleaniztunen arteko desberdintasun kualitatibo, linguistiko zein kognitiboak, agerian jartzeko “hizkuntzen arteko interakzioa” edo *crosslinguistic interaction* erabiltzea proposatu zuten. Izan ere, prozesaketa eleaniztunean transferentziak ez dira hizkuntza bakar batetik egiten, baizik eta hizkuntza guztiek eragin dezakete prozesuan. Kasu batzuetan, hizkuntza batek bestean eragiten du, eta honek, aldi berean, xede hizkuntzari eragiten dio. Beste batzuetan, bi hizkuntza ala gehiagok elkarri eragiten diote; eta hauek guztiek, batera, xede-hizkuntza erasaten dute. Lehenengoa, prozesu indibiduala izango litzateke; bigarrena, berriz, prozesu konbinatua (De Angelis, 2007).

Hizkuntzen arteko elkarreraginaren inguruan idatzi den literatura kontuan izanda, honako definizio hau osatu zuten Jarvis eta Pavlenkok (2008:1): “*the influence of a person’s knowledge of one language on that persons’ knowledge or use of another language*”. Definizioak irekita uzten du bai hizkuntza kopurua eta baita jabekuntza prozesuan jarraitutako ordena ere. Dena den, autore askok transfer terminoa erabiltzen dute hizkuntzen arteko elkarreragina terminoaren trukean (ikus, esaterako, De Angelis, 2007; Odlin, 2009; Ringbom, 2007). Tesi honetan ere bi terminoak baliokidetzat hartuko ditugu.

2.2.2. Hurbiltasun tipologikoa eta psikotipologikoa

Faktore linguistiko eta psikolinguistikoaren barruan jatorrizko hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren arteko harremana da gehien aztertu den eremua (ikus, adibidez, Cenoz, 2001; Eckman, 2004; Jarvis, 2000a; Kellerman, 1995; Ringbom, 2001, 2007).

Arreta nabarmena eskaini diote gai honi H3aren jabekuntza ikertu duten autoreek (ikus, adibidez, Cenoz eta Jessner, 2000; Clyne, 1997; Dewaele,

1998; Ringbom, 1987). Hizkuntzen arteko elkarreragina H3aren jabekuntzaren eremutik ikertzeko H2aren jabekuntzan gertatzen diren prozesu guztiak aintzat hartu behar dira; baina, honek, gainera, konplexutasun handiagoko operazioak aztertzeko beharra dakar, bi hizkuntza baina gehiagoren artean sortzen diren harremanak direla eta (Clyne, 1997). Cenozen (2001) arabera hizkuntzen arteko elkarreraginaren ikerketa konplexua da, bere baitan dituen faktoreen aniztasunagatik, eta H3aren jabekuntza prozesua H2arena baino anitzagoa delako.

Testuinguru eleaniztunetan hurbiltasun tipologikoaren eragina aztertu duten ikerketek faktore honen garrantzia baieztatu dute. Duela bi hamarkada, Dewaele (1998) alemana, ingelesa eta frantsesa hitz egiten zuten ikasleak ikertu zituen. Ikerketak erakutsi zuen, ikasleak xede-hizkuntzatik gertuen zegoen hizkuntzatik egiten zituztela transferentziak, eta honek ez zuela zertan ikasleen H1a izan. Hainbat ikerketak aurkikuntza hauek baieztatu izan dituzte beranduago ere (adibidez, Berthele, 2011; Dewaele, 2010; Hall, Newbrand, Ecke, Sperr, Marchand eta Hayes, 2009).

Cenozek (2001), Euskal Herrian, lehen eta bigarren hezkuntzako ikasleekin egindako ikerketa baten berri ematen digu. Bertan, ikasleek maila lexikoan egiten zituzten transferentziei erreparaturik, euskarak eta gaztelaniak ingelesean zuten eragina aztertu zuen, ondorengo bi faktore hauek kontuan hartuz: ikasleen adina eta hizkuntzen arteko distantzia. Emaitzek erakutsi zuten hizkuntzen arteko distantzia adierazle indartsua zela hizkuntzen arteko elkarreraginaren efektua azaltzeko, eta faktore honek H2aren estatusak baina indar handiagoa zuela, gainera. Horretaz gain, adinari lotuta, emaitzetatik atera daitekeen beste ondorio interesgarria hizkuntza gaitasuna eta kontzientzia metalinguistikoaren garapenaren arteko erlazioa da. Emaitzetan ageri zen ikasle helduenek, batez ere, gaztelaniatik egiten zituztela transferentziak; gazteenek, aldiz, bi hizkuntzetara jotzen zutela. Lehenengoek,

kontzientzia metalinguistiko handiago garatu izanagatik, euskara eta ingelesaren arteko distantzia tipologikoa gaztelania eta ingelesaren arteko distantzia baino handiagoa zela hautemateko gaitasuna zuten. Gazteenek, ostera, kontzientzia metalinguistiko txikiagoa zuten, ez zuten hizkuntza arteko distantzia objektiboa hautemateko joerarik, eta beraz, bi hizkuntzetatik egiten zituzten transferentziak.

Hizkuntzen arteko transferigarritasunaren teoria osatu nahian, Kellermanek (1977) beharrezkotzat jo zuen ikuspegi psikologikotik gaiari eustea, eta horretarako, psikotipologia kontzeptua proposatu zuen. Honen arabera, hizkuntza tipologia kontzeptua jatorrizko hizkuntza eta xede-hizkuntzaren arteko hurbiltasun objektiboa azaltzeko erabiltzen den bitartean, psikotipologia terminoak hiztunak hautematen dituen edo existitzen direla uste duen antzekotasunei egiten die erreferentzia. Jarvis eta Pavlenkok (2008) antzekotasun objektiboa eta antzekotasun subjektiboa terminoak erabiltzen dituzte bi kontzeptuak bereizteko.

Labur esanda, psikotipologiaren teoriaren garrantzia honako ideia honetan datza: hiztunak hizkuntzak antzerakoak direla hautematean, errazagoa da hizkuntza batetik besterako transferentziak egitea. Aitzitik, hizkuntzen arteko distantzia handia dela hautemateak transferentzien ekiditea ekar dezake (Kellerman, 1983, 1986; Otwinowska-Kasztelanic, 2011). Kellermanek (1978) azaldu zuen, hizkuntza ikasleek hizkuntzen artean existitzen diren antzekotasun objektiboen artean batzuk identifikatu eta beste batzuk baztertzen dituztela. Hau da, ikasleen juzgu subjektiboak xedatzen duela zein neurritan diren L1teko propietate batzuk (hitzen esanahia, kasu honetan) transferigarriak L2ra eta beste batzuk ez. Honen harira, Odlinek honela dio: *“the actual similarity or dissimilarity of forms and meanings is only one factor at work in transfer; the judgement of each individual learner matters as much”* (Odlin, 2002:260). Ringbomek (2007) zera gaineratu zuen,

antzekotasun objektiboak simetrikoak diren heinean (bi noranzkoetan, A hizkuntzatik B hizkuntzara, eta alderantziz), antzekotasun subjektiboak, neurri handi batean, asimetrikoak direla; noranzko batean gertatzeko joera handiagoa dela, alegia (ikus, baita ere, Eckman, 2004:530-531). Gainera, antzekotasun objektiboak izaera iraunkorra duten bitartean, subjektiboak aldatu egin daitezke denboraren poderioz edo ikaslearen hizkuntza gaitasuna areagotu ala (Ellis, 1994). Esan bezala, hizkuntzen arteko antzekotasunen hautemate subjektiboa ez dator beti bat antzekotasun objektiboekin. Asimetria hau ondorengo hiru arrazoiengatik gertatzen da (Jarvis eta Pavlenko, 2007: 178):

- a) hiztunak huts egiten duelako existitzen diren antzekotasun objektiboak identifikatzerako orduan,
- b) hiztunak hautemate okerrak egiten dituelako existitzen diren antzekotasun objektiboak identifikatzerakoan,
- c) bi hizkuntzen artean errealitatean existitzen ez den antzekotasun bat hautematearen ondorioz.

Bi motatako antzekotasun subjektiboak daudela esan dezakegu: “hautemandako antzekotasunak” edo *perceived similarities* eta “ustezko antzekotasunak” edo *assumed similarities* (Ringbom, 2007:24). Hautemandako antzekotasunez ari garenean xede-hizkuntza eta jatorrizko hizkuntzaren artean, kontzienteki ala inkontzienteki egindako juzguez ari gara. Juzgu hauek gertatzen dira, ikasleak xede-hizkuntzako inpuetan identifikatutako ezaugarri batek (forma, egitura, esanahia, funtzio edo patroiari dagokionean) H1ko ezaugarri baliokidearen antza duela hautematen duenean. Usteko antzekotasunak, aldiz, kontzienteki ala inkontzienteki egindako hipotesiak dira. Kasu honetan, ez da beharrezkoa ikasleak xede-hizkuntzan ezaugarri baliokiderik aurkitzea, are gehiago, izan liteke ezaugarri hori ez existitzea ere. Esate baterako, hizkuntza ikasleak ezaguna zaion hitz bat topatzen duenean (hitz sustraikide ala sasi adiskide bat), honen esanahia

bere lexikoan gordeta duen beste hitz baten antzerakoa dela uste izan dezake, nahiz eta uste hori okerra izan (hitz sasi adiskideen edo hitz sustraikide partzialen kasuan). Hautemandako eta ustezko antzekotasunak ez dira, hala ere, batera ezinak; izan ere, hautemandako antzekotasun guztiak ustezko antzekotasunak direlako, nahiz eta azkeneko hauek ez diren beti hautemanak izaten.

Hautemandako antzekotasunei helduz, behin ikasleak atalase maila bat eskuratzen duenean, antzekotasun gehiago identifikatzeko joera izaten du, baita existitzen ez direnak ere. Antzekotasunen identifikazio hauek nahiko egokiak direnean, hizkuntzen artean antzekotasun orokorra dagoela uste izatera igarotzen da ikaslea; eta honek, aldi berean, antzekotasun gehiago identifikatzera eraman dezake hau (nahiz eta agian existitzen ez diren). Transferentzia positiboak egiteko ustezko antzekotasunak eta antzekotasun objektiboak osagarriak izan behar dute, gainerakoan transferentzia negatiboak egingo baitu ikasleak (Jarvis eta Pavlenko, 2007).

Faktore psicotipologikoei arreta eskaini dieten ikerketen arabera, ikasle eleaniztunek H1a edo H2a erabiltzen dituzte iturri gisa H3an ekoizpenak egiteko; beti ere, hizkuntza hauen eta xede-hizkuntzaren artean gertutasuna antzematen badute (Hammarberg, 2001; Williams eta Hammarberg, 1998).

Hizkuntzen arteko antzekotasun/desberdintasun erlazioa eta eleaniztunek egiten dituzten hautemateen arteko harremana azaltzeko continuum bat proposatzen zuen Ringbomek (2007), zeinaren bidez antzekotasun erlazioa, kontraste-erlazioa eta zero erlazioa bereizi zituen. Lehenengoa, antzekotasun erlazioa, eman dadin elementu edo patroien artean antzekotasun bat, formala nahiz funtzionala, hauteman behar da. Honela azaltzen du Ringbom berak: *“The similarity relation means that an item or pattern in the TL is perceived as formally and/or functionally similar to a form or pattern in L1 or some*

other language known to the learner” (Ringbom, 2007:5). Hizkuntza ikasleak, batez ere, goiztiarrak direnak, harreman zuzenak eraikitzen saiatzen dira xede-hizkuntza eta dakizkiten beste hizkuntzen artean, dela H1a edo beste edozein hizkuntza. Tipologikoki gertukoak diren hizkuntzen artean hitz sustraikideak lirateke baldintza hori betetzen duten elementuak, hizkuntzen artean forma eta esanahiaren arteko erlazioa dutelarik.

Ikasleak jatorrizko hizkuntza eta xede-hizkuntzaren artean kontraste-erlazioa egiten duenean, bi hizkuntzen artean desberdintasun nabarmenak hautematen ditu, baina bien artean antzekotasunak ere badirela ohartzeko gai da: *“the learner perceives the target language pattern as in important way differing from an L1 form or pattern, though there is also an underlying similarity between them”* (Ringbom, 2007:6). Otwinowskák (2016), poloniera H1a duten alemaneko ikasleak jartzen ditu adibide kontraste-erlazio hau azaltzeko. Ikasle hauek antzekotasunak eta desberdintasunak topatzen dituzte bi hizkuntzen artean, eta ondorioz transferentzia positibo eta negatiboak egiten dituzte. Bi hizkuntza hauek arrunt patroik sintaktiko desberdinak dituzte; osterá, arrazoi historiko desberdinei esker jasotako maileguez antzekotasun lexiko ugari eskaintzen dute. Hizkuntza erromanikoez eta germanikoez ere, normalean, antzekotasun erlazio hau mantentzen dute. Beraz, hiztunek jomugan dituzten hizkuntzen arabera, proportzio anitzetako antzekotasun nahiz desberdintasunak topatuko dituzte euren artean.

Azkenik, hizkuntzen artean distantzia tipologikoa oso handia denean, zero-erlazioa ematen dela esan daiteke. Hizkuntzen arteko harremana oso txikia izanda ere, ia beti egon ohi da antzekotasun unibertsalik. Hizkuntzen artean zero-erlazioa ematen denean, hizkuntza ikasle goiztiarrek ez dute edo, baldin bada, oso erlazio txikia ikusten dute xede-hizkuntza eta dakiten beste edozein hizkuntzaren artean (Ringbom, 2007). Hau gertatuko litzateke, esaterako, txinera ikasten hasi den ikasle euskaldunaren kasuan. Ikasle honek zaila

izango du euskaratik eta gaztelaniatik txinerara transferentzia positiboak egitea hizkuntza hauen arteko distantzia oso handia delako. Hain zuzen ere, aipatutako antzekotasun unibertsal horien abstrakzio maila hain da handia ezen beharrekoa izango dela hauek esplizituki azpimarratzea.

2.3. Lexikoaren transferentzia eta hau baldintzatzen duten faktoreak

Atal honetan lexikoaren transferentzian eragina duten faktore nagusien aipamena egingo dugu. Kontzeptuaren hurbilpen teoriko laburra eginez hasiko gara. Ondoren, lexikoaren transferentzian eragina duten aldagaien errepassoa egingo dugu. Hain justu, harreman semantikoak, gardentasun formalak, hitzen maiztasunak eta testuinguru semantikoak hitz sustraikideen identifikazioan duten eragina aztertuko dugu, hurrenez hurren.

2.3.1. Lexikoaren transferentzia: kontzeptura hurbilpena

Jarvisek lexikoaren transferentziaren ondorengo definizio hau osatu zuen: *“the influence that a person’s knowledge of one language has on that person’s recognition, interpretation, processing, storage and production of words in another language”* (Jarvis, 2009:99). Definizioaz haratago ekarpena eginez, Ringbomen (2007) arabera hizkuntzen arteko transferentziak hiru mailatan gertatzen dira: item mailako transferentziak, sistema mailako transferentziak eta transferentzia orokorrak (ikus, baita ere, Otwinowska, 2016). Honela definitzen du Ringbomek *“elementuen transferentzia”* edo *item transfer* terminoa: *“Item transfer are a concretely perceived similarity of form and an associated, assumed similarity of function or meaning between source language and target language”* (Ringbom, 2007:55). Antzekotasunek, direla ortografia, ahoskera, hitzen egitura morfologikoa edota hitz anitzeko egitura

mailakoak, forma lexikoak aktibatzen dituzte ikaslea dagoeneko jabe den hizkuntzetako batetik xede-hizkuntzara (Ringbom eta Jarvis, 2009). Transferentzia mota hauek normalean ikaste prozesuaren hasierako faseetan ematen dira, ikasleak xede-hizkuntzan dituen ezagutza mugatuak direla eta, baliokidetasun hipotesi sinplifikatuegiak egiten dituelako. Hizkuntza arteko identifikazio hauek eragin positiboa izan dezakete ulermenean; baina, era berean, transferentzia negatiboak egitera eraman dezake ikaslea, esaterako hitz sustraikide partzialekin edo sasi adiskideekin topatzen direnean. Bi sistema lexikoren artean baliokidetasunak partzialki identifikatzen direnean transferentzia negatiboak egin ohi dira, ustezko antzekotasunek gezurrezko segurtasun sentrazio ematen baitiote ikasleari. Eta honek, arazoak sorrarazi ditzake maila fonologiko, morfologiko eta semantikoan (Odlin, 1989).

Sistema mailako transferentzietan, ostera, H1eko antolakuntza printzipio abstraktuak transferitzen dira xede-hizkuntzara. Kasu honetan, baliokidetasun semantiko nahiz funtzionalen usteak onesten dira, eta baliokidetasun formalek ez dute normalean parte hartzen. Honek, sarri transferentzia negatiboak egitea dakar, sistema funtzional eta semantikoak ez direlako hizkuntzen artean erabat kongruenteak izaten (Ringbom, 2007). Transferentzia mota hauek H1etik, edota ikasleak ezagutza maila altua duen beste hizkuntza batetik egiten dira; izan ere, Ringbomek (2007) azaltzen du arau gramatikalak eta propietate semantikoak ongi barneratuta edo automatizatuta egon behar dutela transferigarriak izan daitezen.

Hiztegiaren ikaskuntzan, ikaslea, behin lehenago aipatutako hasierako elementuen transferentzia fase horretatik igaro eta gero, bi transferentzia moten, elementuen eta sistemen, ikaskuntzaren beharrean aurkitzen da. Horrela, elementuen jabekuntzan gertatzen diren gehiegizko sinplifikazioak pixkanaka moldatuz joaten da. Lowie eta Verspoorrek honen harira ondorengoa diote:

At initial stages of L2 acquisition, full overlap may be assumed between the conceptual representation of the L1 learner and the L2 learner. Gradually, the differences between the L1 and the L2 lemma will be acquired, which may eventually lead to a 'native like' lexical representation (Lowie eta Verspoor, 2004:80).

Azkenik, transferentzia orokorra termino orokortzat erabiltzen du Ringbomek ikasleak hizkuntzen arteko antzekotasunez egiten dituen juzguak izendatzeko: alfabeto komuna; fonema komunak eta antzerako fonotaktikak; kategoria gramatikalen bereizketa (kasu-marka, generoa, hitz motak); edota hitz sustraikideak eta beste antzekotasun lexikalak, besteak beste. Transferentzia orokorrak bereziki nabarmenak dira ulermenean, eta ikaskuntza prozesuan eragin positibo orokorra dute (Odlin, 1989; Ringbom, 2007).

Lexikoaren transferentzia: lexema, lema eta kontzeptua

Lexiko mentala aztertu duten ikerlarien iritziz, hitzen esanahia hiru irudikapen maila orokorretan biltegitzen da (Kroll eta De Groot, 1997): lexema mailan, lema mailan eta kontzeptu mailan. Horrenbestez, hitzaren zehaztapen formalak, hots, ortografiari, morfologiari eta fonologiari deritzotenak, lexema mailan gordetzen dira. Maila kontzeptualean, berriz, hitzaren esanahiarekin zerikusia duten aspektuak biltegitzen dira. Lemek, azkenik, beste bi mailen arteko bitartekari lana egiten dute. Maila honetan informazio semantiko eta sintaktikoa gordetzen da. Ondorioz, hizkuntzen arteko transferentziak hiru maila hauetan eman daitezke, edo Eckek (2015) darabilen terminologiaz baliatuz forma, markoa eta esanahian oinarritutako gertakariak baldintzatzen dute lexikoaren transferentzia.

Kroll eta De Grooten (1997) *Distributed Lexical/Conceptual Feature Model* deritzon ereduak irudikapen elementuak bi mailatan kokatzen ditu: maila lexikoan eta kontzeptualean. Elementu lexiko eta kontzeptual bakoitza nodo

bat balitz bezala irudikatzen dute, eta hitz bakoitza nodo bilduma balitz bezala. Honela bada, H1etik H2ra egiten diren itzulpen guztiek nodoak partekatzen dituzte maila kontzeptualean. Hitz sustraikideek, gainera, maila formalean ere ezaugarriak partekatzen dituzte, euren identifikaziorako abantaila gehigarri bat eskainiz. Autore hauek bi hizkuntzaz hitz egiten badute ere, eredu hau erraz aplikatu daiteke bi hizkuntza baina gehiagoko testuinguruetan.

Jarvisen (2009) arabera lexikoaren transferentzia bi prozesu mentalen arabera gertatzen da: Ikasitako hizkuntza arteko asoziazioen osaketaren bidez eta prozesamenduan ematen diren interferentzien bidez. Lehengoak, bi hizkuntza edo gehiagotan, biltegiratutako elementuen irudikapenen artean lotura kontzienteak egitea eskatzen du (adibidez, lexemak edo lemak). Bigarrena, aldiz, hiztuna momentu horretan erabiltzen ari ez den beste hizkuntza batean hitzak (lemak edo lexemak) aktibatzen direnean gertatzen da; hauek, askotan, bi hizkuntzen artean aurretiaz egin gabeko asoziazio mentaletatik etorri daitezkeelarik.

Ikasitako hizkuntza arteko asoziazioen osaketaz gain, lexikoaren transferentzia beste hizkuntza bateko ezagutzaren erabilera intentzionatu eta estrategikoaren bidez gerta daiteke. Hots, esposizio hutsez biltegiratutako elementuen lotura kontzienteaz haratago, elementuen elkarreragina esplizituki landu daitekeela diote zenbait ikerketak (gai honetan sakontzeko, ikus, Otwinowskak, 2016). Hizkuntzen arteko antzekotasunen erabilera estrategikoaren inguruan, dena den, 2.4. atalean hitz egingo dugu zabalago.

Hurrengo azpi-ataletan tesi honen helburuak kontuan hartuta, kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntzen arteko elkarreraginaren artean dagoen harremana azaltzen lagunduko diguten faktoreak aztertuko ditugu. Tesiaren helburu nagusia, izan ere, *translanguaging pedagogikoaren* (ikus, 1.3.3 atala) ikuspegia hartuz, hitz sustraikideen eta morfologia egituraren ezagutzaren

instrukzio esplizituak ikasleen kontzientzia metalinguistikoan eraginik izan duen aztertzea da. Hizkuntzen arteko harremanak indartzen dituen interbentzio didaktikoak, hain zuzen ere, ikasleek euren erreperitorio linguistikoan dituzten errekurso guztiak erabiltzea bultzatu nahi du; modu honetan, estrategia metalinguistikoen ezagutza kontzientea areagotzen delakoan.

2.3.2. Hitz sustraikideen identifikazioan eragina duten faktoreak

Atal honetan hitz sustraikideen identifikazioan eragina duten faktoreak izango ditugu eztabaidagai. Nagy eta bere kideek (1993) 5. eta 6. mailako ikasle elebidunek hitz sustraikideak errekonozitzeko gaitasuna aztertu ostean honako hau aurkitu zuten: ikasleek testuan ageri ziren hitz baliokideen erdiak ere ez zituztela atzematen. Zailtasun honen arrazoi zehatzak zein diren, hala ere, ez dago argi. Badirudi, zergatiaren atzean norbanakoaren desberdintasun indibidualak, instrukzio esplizitua eta esanahiaren eta formaren arteko harremana bezalako faktoreen eragina egon daitekeela (August, Carlo, Dressler eta Snow, 2005). Atal honetan azken faktore honen errepassoa egingo dugu. Baina, hori baino lehen kontzeptuaren definizioari helduko diogu.

Hizkuntzalaritzaren eremutik, sarri, jatorri etimologikoa azpimarratu da hitz sustraikideen definizioa osatzeko orduan. Irizpide honen arabera, hitz sustraikideak jatorri bera duten antzinako hizkuntzetatik eratorritako hitzak lirateke, edo Schmitten definizioak adierazten duen bezala “*words in different languages which have descended from a common parent word*” (Schmitt, 1997:209), esanahia, forma eta ortografia antzerakoak partekatzen dituzten eta arbaso bera duten hizkuntzetatik sortutako hitzak lirateke (Whitley, 2002).

Euskarak, gaztelaniak eta ingelesak, etorburu diferenteak izanda ere, latinetik jasotako hitz baliokide kopuru handia dute komunean. Zehazki, gaztelaniak eta ingelesak jatorri latindarreko 10.000-15.000 hitz sustraikide inguru partekatzen dituzte (Nash, 1997). Horietatik asko, gainera, euskararen lexikoan ere aurkitzen dira, honek lehenik latinarekin eta ondoren gaztelaniarekin historikoko izandako kontaktuaren eraginez (gehiago sakontzeko, ikus, 3.1. atala).

Honako definizio proposamena egiten du Ringbomek: “*cognates in two languages can be defined as historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different, or occasionally, even wholly different*” (Ringbom, 2007:73). Definizio honek, hitzen arteko harreman historikoa azpimarratzeaz gainera, ekarpen gisa, hitzen artean antzekotasun-harreman desberdinak egon daitezkeela aitortzen du.

Hizkuntzen jabeakuntzaren eremuan diharduten ikerlariak ikuspegi genealogikoaren mugak azpimarratu, eta jatorri genetikoak eta ez-genetikoak duten hitz sustraikideak bereizten dituzte. Izan ere, hizkuntza ikasle eta erabilzaile gehienek ez duten hitz sustraikide, mailegu edota ausaz antzerakoak diren hitzen arteko desberdintasuna ezagutzen, eta hortaz, hiru kategoriatan hauek efektu bera izango lukete hizkuntzaren ikaskuntzan (Jarvis, 2009). Otwinowskik (2016) hitz sustraikideak familia bereko hizkuntzetatik eratorritako hitzak, hizkuntza batetik bestera egindako mailegatuak, *internationalis* deiturikoak, edota elkarren artean erlazio esturik izan ez arren, hizkuntzen artean existitzen diren bestelako hitz baliokideak izan daitezkeela ondorioztatzen du. Honen arabera hitzek ez dute berdin berdinak izan behar, hizkuntza bakoitzaren ortografia arau, fonologia eta morfosintaxira egokituak izan direlako.

Psikolinguistikaren eremutik gaia aztertzen dutenek, ostera, hitz sustraikideak definitzeko orduan hitzen ezaugarrietara mugatu dira. Edo, beste era batera esanda, harreman etimologikoetan erreparatu beharrean, forma eta esanahiaren arteko kongruentzian jartzen dute arreta. Adibide gisa, definizio zabal eta ireki hau proposatzen du De Botek: “*words with similar form and meaning in two languages*” (De Bot, 2004:19).

Hitz sustraikide bikoteen ezaugarri semantiko eta formalen (adierazgarri ortografiko eta fonologikoak) gainjartzea continuum bat balitz bezala uler daiteke, dimentsio bakoitzean hitzen arteko harremana desberdina izango delarik, oso antzerakoa izatetik oso desberdina izateraino (Jarvis, 2009). Hain zuzen, hitz bat bestearen sustraikidea den ala ez zehazten duena bi hauen arteko harreman semantikoa izan arren, ezaugarri formalek ere baldintzatzen dute hitz-bikoteak antzekotasun continuumean duten tokia.

Erlazio semantikoa

Esan bezala, elkarrekikotasun semantikoak zehazten du hizkuntza desberdinetan antzerako ortografia/fonetika duten hitz-bikoteak elkarren artean baliokideak diren ala ez. Esan bezala, hitzen arteko gainjartzea continuum bat bezala ulertu daiteke: mutur batean hitz sustraikideak, esanahi eta forma antzerakoa duten hitzak (adibidez, arte/artea) aurkitzen dira; beste muturrean, ostera, sasi adiskideak (adibidez, beso/beso). Azken hauek, hizkuntza desberdinetan, erro bera edo antz handia izan arren, esanahiari dagokionez alde nabaria duten hitzak dira. Beste era batera esanda, bi hizkuntzetan berdin edo antzera idatzi edo ahoskatzen diren, baina, esangura desberdina duten hitzez ariko ginateke. Adibide erraz bat jartze arren, *beso* izena euskaraz gorputzeko atala izendatzeko erabiltzen den bitartean, gaztelaniazko esanahia (muxua) erabat desberdina da. Antzera, baina, bedinberdinak izan gabe, ezaugarri formal komunak dituzten gaztelaniako

actualmete (gaur egun) eta ingelesezko *actually* (zinez) adberbioek aipa genitzake.

Hizkuntza desberdinak kontuan izanik, hainbat eta hainbat ikerketa egin dira ikasleek hitz sustraikideak eta sasi adiskideak identifikatzeko behar duten erantzun denbora aztertzeko. Laborategiko ikerketa hauetan, partaideei hitz multzo bat erakusten zaie, eta ondoren, hitzak errekonozitzeko denbora neurtzen da, aurrez erakutsi ez zaizkien beste hitz batzuekin alderatuz. Ikerketa hauek argi erakutsi dute ikasleek errazago identifikatzen dituztela sustraikideak diren bikoteak besteak baino. Adibidez, holandar-ingeles ikasle elebidunekin egindako hainbat ikerketetan, ikasleek hitz sustraikideak baliokide sasi adiskideak baion azkarrago errekonozitzeaz gain, errazago ikasi eta nekezago ahazten zituztela frogatu zuten (De Groot eta Keijzer, 2000; Van Hell eta de Groot, 1998).

Erlazio semantikoa konstruktio konplexua da. Honek continuumaren bi muturren artean dauden hitzak aintzat hartzea eskatzen du, zeinak antzerako ezaugarri formalak izateaz gainera, partzialki bada ere, esanahia partekatzen duten. Hitz-bikote hauei hitz sustraikide partzialak ere deitu izan zaie. Hitz “sasi adiskide” terminoa ingelesez *false friend* bezala ezagutzen duguna, kasu batzuetan esanahien artean diferentzia txikia dagoenean ere erabiltzen da (Sales, 1998; Prado, 1996). Dena den, tesi honetan hitz sustraikide terminoa erabiliko dugu erlazio semantikoaren continuumaren bi muturren artean kokatzen diren hitz-bikote oro izendatzeko. Berriz, hitz sasi adiskide terminoa bi hitzen arteko esanahia erabat desberdina denean bakarrik erabiliko dugu (ikus, baita ere, Lubliner eta Hiebert, 2011).

Gaztelania eta ingeleseko hitz sustraikide gehienek jatorri latindarra dute, baina, elementu lexikoek garapen desberdina izan dute hizkuntza bakoitzean, eta egun ez dute zertan esanahia oso partekatu (Lubliner eta Hieber, 2011,

2014). Lubliner eta Hieberrek (2014: 6) gaztelania eta ingeleseko hitz sustraikideen analisi sakon bat egin ostean, lau kategoriatan banatu zituzten diferentzia semantiko hauek:

Orokortzea: ingeleseko hitzaren esanahia gaztelaniako hitzarena baina orokorragoa denean.

Espezializazioa: ingeleseko hitzaren esanahia gaztelaniako hitzarena baina zehatzagoa denean.

“Melioration”: ingeleseko hitzak gaztelaniako hitzak baina esanahi positiboagoa hartzen duenean.

“Pejoration”: ingeleseko hitzak gaztelaniako hitzak baina esanahi negatiboagoa hartzen duenean.

Hitzen arteko gardentasun semantikoa aztertzeko orduan kontuan hartu beharreko beste faktore bat polisemia da. Hitz polisemikoek esanahi bat baino gehiago izaten dute, eta hauek elkarren artean harremana mantentzen dute. Honek hitz sustraikideen identifikazioan eragin dezake, zenbait hitz sustraikidek erlazio semantikoaren continuumean leku desberdina har dezaketela esan nahi baitu (ikus, Lubliner eta Hieber, 2014).

Bestalde, hitz mota bakoitzak informazio edo esanahi bat bildu ohi du. Esaterako, izenek entitateak adierazten dituzte; horrenbestez, euren esanahiak, aditzekin edo izenlagunekin alderatuz, ez dira testuinguru linguistikoari hain lotuta egoten (Wierzbicka, 1988). Aitzitik, izenek oinarrizko informazio gehiago gordetzen dute, aditzek, izenlagunek edo izenondoek baino. Baieztapen hauek ontzat emanez gero, faktore honek H1a nahiz H2a edo H3aren ikaskuntzan eragina izan dezakeela ondoriozta dezakegu; izan ere, hitz mota bakoitza ikasteko momentu desberdin bat egon daitekeela esan nahi baitu. Hortaz, hizkuntza batetik bestera egiten diren transferentzietan hitz motak eragina izango luke. H1aren ikaskuntzaren inguruan egindako

ikerketek aurrekoa baieztatu dute, haurrek aditzak eta izenlagunak baina lehenago barneratzen dituztela izenak, alegia (ikus, Sandhofer eta Smith, 2007). Abantaila hau bigarren hizkuntzaren jabekuntzaren eremuan ere baieztatua izan da, bai ikasgelan egindako luzetarako kasu azterketen bidez (ikus, adibidez, Horst eta Meara, 1999; Milton, 2009), eta baita laborategiko testuinguruan egindakoen bidez ere (ikus, adibidez, Kweon eta Kim, 2008; Vidal, 2011). Hauek guztiak frogatu dute ikasleek arinago ikasten dituztela izenak, aditzak, izenlagunak eta izenondoak baino. Hau azaltzeko, esan daiteke, hizkuntzen arteko gainjartzea handiagoa dela izenen kasuan gainerako hitzetan baino; eta baldintza honek hauen transferigarritasuna errazten duela.

Hitzaren konkretutasunak edo abstrakzio mailak ere hitz sustraikide eta ez sustraikideen prozesamendu elebidunean eragina duela aurkitu dute beste ikerlari batzuek (De Groot, Dannenburg, eta Vanhell, 1994; Van Jell eta De Groot, 1998). Adibidez, Tokowicz, Kroll, De Groot, eta Van Hellek, (2002) holandes-ingeles elebidunekin egindako ikerketa batean ikusi zuten hitz-bikoteak itzultzeko ariketan, hitz-bikote konkretuak gehiago itzultzen zituztela hitz-bikote abstraktuak baino. Honela bada, badirudi hitz konkretuak errazago ikasi eta berreskuratzen direla hitz abstraktuak baino (De Groot eta Van Hell, 2005; Lemhöfer *et al.*, 2008). Era berean, pentsa liteke, hitz konkretuak errazago transferituko diela abstraktuak baino, lehenengoek esanahi prototipikoagoa dutelako.

Hitz sustraikideen gardentasun formala: ezaugarri fonetiko eta ortografikoak

Dagoeneko esan dugun bezala, hitz sustraikideek esanahia partekatzeaz gain ezaugarri formal komunak izaten dituzte. Hitz hauen arteko erlazio semantikoa askotarikoa den bezala, ezaugarri formalen antzekotasun/desberdintasun erlazioa ere anitza da. Bere forma idatzian,

zenbat eta ezaugarri formal gehiago partekatu orduan eta gardentasun handiagoa dagoela kontsideratuko da hitz baliokideen artean. Ingelesa eta gaztelaniako hitz sustraikideen gardentasun ortografiko eta fonetikoaz egindako azterketek baieztatu dute, bi hizkuntza hauetako hitz bikote baliokideen artean gardentasun handiagoa dagoela ortografiari dagokionean fonetikari dagokionean baino (Lubliner eta Hiebert, 2011). Euskara eta ingelesaren ezaugarri formalak kontuan izanik, azterketa bat egingo bagenu, aurkikuntza antzerakoa izango litzatekeela suposatu dezakegu.

Gardentasun ortografikoari dagokionean, Nagy eta kideek (1993) aurkitu zuten gaztelania H1a zuten ikasleek errazago identifikatzen zituztela ortografia oso antzerakoa zuten gaztelania-ingeleseko hitz sustraikideak (adibidez, *material/material*). Ez hori bakarrik, autore hauek, ortografia desberdintasun txikienean ere, hitzen identifikazioa oztopatzen zutela baieztatu zuten. Antzera, laborategiko ikerketa batean, Bowers, Mimouni, eta Arguinek (2000) ikusi zuten frantses-ingeles elebidunek arinago erantzuten zutela ortografikoki berdinak edo oso antzekoak ziren itemetan beste hitz baliokideetan baino. Hori horrela izanik, hitz sustraikideen arteko harremanak sistema ortografikoan esplizituki kodetuta daudela ondorioztatu zuten Bowers eta bere kideek.

Hitz sustraikideen antzekotasun ortografikoa neurtzeko Levenshtein distantzia (LD) erabili dute zenbait ikerlarik (adibidez, Beijering, Gooskens eta Heeringa, 2008; Schpens, Dijkstra eta Grootjenek, 2012; Vanhove eta Berthele, 2015). Levenshtein izenez ezaguna den algoritmoak hitz-kate bat beste kate batean transformatzeko beharrezkoak diren gutxieneko ordezkapen, txertatze eta ezabapenak kalkulatzeko erabiltzen ditu. Hizkuntza desberdinetako hitzak alderatzen direnean, LDk bi hitzen arteko ortografia-antzekotasun gradua ezartzen du. Labur esanda, $LD = 0$ ematen denean bi hitzen arteko gainjartzea erabatekoa dela esango genuke; hau da, bi hitzak, ortografiari dagokionez,

berdin-berdinak direla. Gaztelania-ingeleseko adibide bat erabiliz, *animal/animal* bikoteak baldintza hauxe beteko luke. LD zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa izango da hitz baliokideen arteko distantzia ortografikoa. Irudian ingeleseko *accuse* eta gaztelaniako *acusar* hitzen artean 3 puntuko LD ($LD = 3$) dagoela ikus daiteke bi hitzen gainjartzea egiteko beharrezkoak diren gutxieneko ordezkapen, txertatze eta ezabapenak identifikatu ostean. 2.1 irudian LDren neurketaren adibide bat ikus daiteke. Ingeleseko *accuse* gaztelaniako *acusar* (salatu) hitzarekin ordezkatu daiteke gutxieneko 3 aldaketa eginda. Lerrokatze hau egiteko, ezabatze bat (E), ordezkatzeko bat (O) eta txertatze bat (T) behar izan dira.

2.1. Irudia. Levenshtein Distantziaren (LD) neurketaren adibidea.

1	2	3	4	5	6	7	
a	c	c	u	s	e		
a	c		u	s	a	r	
		E			O	T	= 3

Schepens eta bere kideek, hala ere, idatzizko hitzen antzekotasunak neurtzeko *normalised* LD edo normalizatutako LD (NLD) erabiltzea gomendatzen dute (Schepens *et al.*, 2012:159), LD bere horretan erabiliz ez delako hitzen luzera, hau da, hitz bakoitzak duen hizki kopurua kontuan hartzen (Schepens *et al.*, 2012:159). 2.2 irudian ikus daitekeen algoritmoa aplikatuz, NLDk ortografia antzekotasuna neurtzen du LD bi hitzen artean luzeenak dituen hizki kopuruaz zatituz. Honela, 2.1 irudian azaltzen den adibideaz baliatuz $3 \div 6 = 0.5$ puntuko NLDa izango luke hitz bikote honek (azalpen zabalago baterako, ikus, Otwinowskak (2016).

Schepens eta bere kideek NLD neurria aplikatu zuten itzulpen datu-base batean (Euroglot professional 5.0) hizkuntza desberdinetako hitz sustraikideen antzekotasun ortografikora hurbiltzeko eta Europako sei hizkuntzetako

(ingelese, alemana, holandesa, gaztelania, frantsesa eta italiera) hitz sustraikideen distribuzioa aztertzeko. Datu base horretatik 3-8 hizki zituzten hitz baliokideak identifikatu zituzten aipatutako sei hizkuntzetan. Uste zitekeen bezala, egindako simulazioek erakutsi zuten familia bereko hizkuntzek (adibidez, hizkuntza germaniarrek eta erromantzeek) hitz sustraikide bikote gehiago partekatzen zituztela, familia ezberdinetakoekin alderatuz. Salbuespen gisa, ingelesak erromantzeekin duen antzekotasun lexikoa dela eta, hizkuntza honek frantsesa, gaztelania eta italierarekin partekatzen dituen bikote kopurua handia dela esan daiteke (Schepens *et al.*, 2012).

2.2. Irudia. Normalizatutako Levenshtein Distantzia (NLD) neurtzeko algoritmoa

$$\text{Normalizatutako LD (NLD)} = \frac{\text{LD}}{\text{Hitzik luzeenaren hizki kopurua}}$$

Tamalez, LDk mugak badituela ikusi da, algoritmoak ez baitu beti hitzen arteko korrespondentziaren giza pertzepzioa simulatzen. Algoritmoak input ortografikoarekin bakarrik funtzionatzen duenez, ez dira grafema-fonema korrespondentzian ematen diren zenbait erregularitasun kontuan izaten. Horren ondorioz, LDA ez da beti subjektuak egiten dituen antzekotasun juzguetara gerturatzen (Schepens *et al.*, 2012).

Vanhove eta Berthelek (2015) hitz sustraikideen identifikazioan itemei lotutako zein faktorek eragiten duten frogatu asmoz, honako ikerketa hau burutu zuten aleman H1a zuten Suitzako 98 subjektuekin. Hauek gainera ingeleseko eta frantseseko ezagutzak zituzten. Partaideei inolako ezagutzarik ez zuten beste hizkuntza germaniar (daniera, holandesa, frisiera eta suediera) batzuetako hitz zerrenda bat itzultzeko eskatu zitzaien. Hitz hauek alemanarekin ez ezik, ingelesarekin eta frantsesarekin ere partekatzen zituzten

baliokide batzuk. Vanhove eta Berthelek ondorioztatu zuten, itemekin erlazonatutako faktoreei dagokienez, hitz-bikoteen arteko ortografia desberdintasun orokorra zela hitz sustraikideen antzematea baldintzatzen zuen faktore nagusia. Ikasleen H1a eta hizkuntzen arteko distantziari dagokionez, aurkikuntza honi gaineratu zioten, hitz sustraikide baten esanahia asmatu nahi zutenean, subjektuek ez zutela euren H1era bakarrik jotzen, baizik eta atzerriko hizkuntzetara, batik bat ingelesera, ere jotzen zutela transferentziak egiteko. Beraz, partaideek euren H1eko ezagutzak erabiltzeaz gain, tipologikoki antzerakoak ziren beste hizkuntzetan zituzten ezagutzak ere erabiltzen zituzten (ikus, baita ere, Berthele, 2011; Vanhove eta Berthele, 2013, 2015). Hitzen transferentzietan frantsesak izandako eragin txikia azaltzeko, Vanhove eta Berthelek (2015), hizkuntza maila eta tresnari egotzitako mugez gain, distantzia psikotipologikoaren (Kellerman, 1977, 1983) eragina azpimarratu zuten, alemana eta ingelesaren arteko antzekotasun erlatiboa frantsesarena baina txikiagoa zela argudiatuz.

Zenbait ikerketek iradoki dute, subjektuek arreta gehiago eskaintzen dietela kontsonante egiturei (Berthele, 2011; Gooskens, Heeringa eta Beijering, 2008; Moates eta Markas, 2012; Möller, 2011) eta hitzen hasierei (Berthele, 2011; Muller-Lancé, 2003). Badirudi kontsonanteek bokalek baina eragin handiagoa dutela hitz sustraikideen arteko antzekotasunaren hautematean, ziurrenik hauek informazio gehiago eskaintzen dutelako (Van Heuven, 2008). Antzeko arrazoiketa eginez, antzekotasunak hautemateko sentiberatasuna handiagoa izan ohi da hitzaren hasieran. Hala ere, Vanhove eta Berthelek (2015) bestelako emaitzak topatu dituzte berriki egindako ikerketa batean. Hauen arabera, hitzaren hasierak eta kontsonanteek ez lukete hitz sustraikideen identifikazioan hitzen erdialdeko egiturek edo bokalek baino pisu handiagoa izango; bai hala, hitzaren gardentasun orokorrak. Autore hauek ondorioztatzen dute hitzaren hasierak nahiz kontsonanteak, biak,

abantailatsuak izan daitezzen, hauek hautematen irakatsi behar zaiela lehendabizi ikasleei.

Lubliner eta Hiebertek (2011), ingelesa-gaztelaniako hitz sustraikideen azterketa sakon bat egin ostean bi hizkuntzetako hitzek partekatzen zituzten ortografia patroiak identifikatu zituzten. Zehazki, hitz sustraikideak identifikatzeko bi korpusez baliatu ziren: bata, *General Service List* deritzona, maiztasun handiz ageri diren hitzak jasotzen ditu; eta bestea, berriz, *Academic Word List* deritzona, hainbat ezagutza eremutako hiztegiez osatutua izan da. Aztertutako hitzen artean errepikatzen ziren 20 patroia identifikatu zituzten, ondoren bost taldeko eskema bat osatuz:

1) Berdinak: bi hizkuntzetako hitzak berdin berdinak edo oso antzerakoak (azentuak edo gehienez hizki baten aldea dagoenean) dira (adibidez, *animal/animal*; *area/área*). Talde honetan leudeke aztertutako hitz guztien %19.

2) Gehiketa/aldaketa: talde honek patroia sorta zabala biltzen du eta korpus osoaren %45a ordezkaten du. Aldaketa ortografiko nagusia gaztelaniako hitzaren amaieran hizki bat gehitzea (a, e, o) (*art/arte*) litzateke. Zenbait kasutan, ingeleseko *e* mutua bokal ahostun batengatik ordezkaten da gaztelaniako baliokidean (*motive/motivo*). Beste aldaketa batzuen artean, ingeleseko bokalen diagramak, *ou* adibidez, gaztelaniako hitzetan agertzen ez direnak (*group/grupo*) edota kontsonanteen bikoizketa ingeleseko hainbat hitzetan (*effect/efecto*) aipa daitezke. Hauetaz gain, frekuentzia txikiagoz ematen badira ere, *ory/ary*, *ty*, *ic/ical*, *ant/ent*, *ance/ence*, *ure*, *ous*, *ive*, eta *ly* gehiketa/aldaketak ere kategoria honetan sartuko lirateke.

3) Aditza: kategoria hau, batez ere, aditz infinitiboek osatzen dute. Nahikoa patroia konplexua da, izan ere, gaztelaniaz *ar*, *er*, edo *ir*

amaierekin osatzen dira (to charge/cargar, to include/incluir) eta hitzaren barneko hizki aldaketak ere nahiko arruntak dira, adibidean ikus daitekeen bezala. Aldaketa ortografiko hauek guztiek nabarmen murrizten dute aditz sustraikide infinitiboen gardentasuna.

4) Es: patroi honi kategoria propioa eskaintzea erabaki zuten autoreek, aldaketak hitzaren hasieran ematen diren kasu bakarra delako. Ingelesez *sc*, *sp* edo *st* hizkiz hasten diren hitzak *es* grafemaz ordezkutzen dira gaztelaniaz (student/studiante).

5) Besteak: aipatutako patroien arabera jokatzeko ez zuten, eta gardentasun faltagatik sailkatzeko zailak ziren sustraikideak azken kategoria honetan sartu zituzten, esaterako: *paragraph/párrafo*, *technique/técnica*.

Bi korpusak kontuan izanik, guztira analizatutako 1198 sustraikide bikotetatik %87ak 20 patroi hauetariko baten arabera jokatzeko zutela ondorioztatu zuten Lubliner eta Hiebertek (2011).

Hitz sustraikideen inguruan egin diren ikerlanek ikasle elebidunek hitz-bikoteen artean egiten duten antzekotasun ortografiko edo/eta morfologikoen erabileran jarri dute arreta, batez ere. Dena den, zenbait ikerketek ezaugarri fonologikoen eragina azpimarratu nahi izan dute. Esate baterako, hitz sustraikideen identifikazioa baldintzatzen duten faktoreak ezagutu asmoz, familia bereko hizkuntzekin (hizkuntza germaniarrekin) egindako ikerketa batean, antzekotasun fonetikoak faktorerik garrantzitsuena zela topatu zuten Möller eta Zeevaertek (2015). Dena den, ondorioztatu zuten emaitza guztiak ezin zirela faktore honen arabera azaldu. Emaitzen zergatia sakonago aztertu asmoz, metodologia kuantitatiboak eta kualitatiboak erabili zituzten ikerlari hauek. *Think-aloud* protokolo baten bidez, idatzizko *inputari* eta errepresentazio fonologikoari buruz, aurkikuntza interesgarriak egin zituzten. Partaideen ahoskerari erreparatuz, ezezagunak ziren hitzen errepresentazio

fonetikoa H1eko (alemana) grafema-fonema arauen arabera egiten zutela ikusi zuten; hau da, subjektu guztiek, zerrendako hitzak ahoskatzeko H1eko arauak erabili zituztela.

Hitz sustraikide bikotearen artean desberdintasun fonologia adierazgarria denean, honen identifikazioa zailagoa izateaz gain, hizkuntzen artean edukien transferentzia egitea oztopatzen da. Honek esan nahi du, ahoskera diferentziek zaildu egiten duela hitz sustraikideen identifikazioa, baita hitzen idazkera oso antzerakoa denean ere (Maldonado, 1997). Dresslerrek (2000), esate baterako, 5. mailako ikasle latinoamerikarren hitz sustraikideekiko kontzientzia areagotzea helburu zuen interbentzio ikerketa batean, hitz sustraikideen ezagutzaren erabilera gardentasun fonologikoari lotua zegoela aurkitu zuen. Hots, ingeleseko ikasle goiztiarrek egiten zituzten hitz sustraikideen identifikazioetan fonologiak eragin handia zuela ondorioztatu zuen. Hala ere, orain arte oso ikerketa gutxi baiezatu ahal izan dute hipotesi hau (ikus, adibidez, Simpson, Baird, Palacios eta Kibler, 2016).

Esan bezala, gaztelania eta Ingelesak jatorri etimologiko bera duten eta ortografikoki antzerakoak diren hitz ugari partekatzen dute. Hala ere, gaztelania eta ingelesaren soinu sistema hain da desberdina, non ikasleak, idatzizko testuekin lanean ari direnean, errepresentazio fonetiko desagokiak automatikoki aktibatzen badira, hitz sustraikideen identifikazioa oztopatu dezaketela (Katz eta Feldman, 1983; Kroll eta De Groot, 1997; Schwartz, Kroll eta Díaz, 2007). Nagy, Berninger eta Abbottek (2006) ere, ondorio hau baieztatzen dute, fonologia konplexutasunak zaildu egiten duela hitzen arteko morfologia antzekotasunak identifikatzea. Arestian aipatu bezala, Lubliner eta Hiebertek (2011) hitz sustraikideen korpua (ingelera-gaztelania) sakon aztertu eta gero, maila ortografikoan maila fonologikoan baino parekotasun gehiago topatu zituzten. Are gehiago, aztertutako hitz bikoteen ortografia eta fonologia gardentasunaren artean erlazioa txikia zegoela ikusi zuten. Eraitza

hauen arrazoiak honako bi faktoreen bidez azaltzen dituzte autoreek: bokalen ahoskera eta silaba tonika.

Hitzen maiztasuna

Korpusaren maiztasunak eragina du hiztegiaren prozesamenduan eta ikaskuntzan; hala erakutsi dute, behintzat, faktore honen eragina aztertu duten ikerketa esperimentalek (adibidez., De Groot *et al.*, 1994; Lemhöfer *et al.*, 2008; Dijkstra, Miwa, Brummelhuis, Sappelli eta Baayen, 2010). Bigarren hizkuntzaren jabekuntzaren eremuan ere, aurrekoekin bat etorritik, goi-maiztasun hitzak behe-maiztasun hitzak baino lehenago barneratzeaz gain (Singleton, 1999), goi-maiztasun hitzak errazago identifikatu eta ikasten direla aurkitu dute (Milton, 2009).

Gainera, H1 edo/eta H2ko formen maiztasunak hizkuntzen arteko elkarreraginean ere eragina izan dezakeela baieztatu dute beste ikerlari batzuek (Jarvis eta Pavlenko, 2007). Esaterako, Vanhove eta Berthelek (2013) aurkitu zuten, H1eko hitz sustraikideek ez ezik, ikerketan parte hartu zuten ikasleen errepertorioan (alemana, frantsesa eta ingelesa) aurkitzen ziren hitz sustraikide guztien maiztasunak eragiten zuela hitz sustraikideen irakurketa testean. Carlisle eta Katzek (2006), bestalde, 4. eta 6. milako ikasleekin burututako ikerketa baten ostean, morfologia egituraren ezagutza (2.4.2. atala azalpen gehiagorako) maiztasunari lotuta dagoela baieztatu zuten. Hain zuzen ere, bi faktore hauek, morfologia egituraren ezagutzak eta hitzen maiztasunak, hitz eratorrien irakurketan eragina dutela aurkitu da, bai helduen artean eta baita haurren artean ere (ikus, baita ere, Reichle eta Perfetti, 2003).

Hala eta guztiz ere, maiztasunaren eragina ezabatu egin daiteke egoera batzuen aurrean; hau da, faktore honen eragina gutxitu egiten da hurrengo baldintza hauek ematen direnean: ikasleak H2an oso maila baxua duenean, H2ko hitzaren ezaugarriak ikaslearentzat nabarmenak ez direnean, edota hitza

modu esplizituan ikastea beharrezkoa denean (VanPatten *et al.*, 2004; Vidal, 2011).

Testuinguru semantikoa

Zenbait ikerlarik azpimarratu dute hitz sustraikideen eta sasi sustraikideen identifikazioa, aipatutako faktoreez gain, testuinguru semantikoak ere baldintzatzen duela. Faktore hau ikertu duten ikerlan gutxi egon arren, zenbait ikerketa esperimentalek azalarazi dute, hitz sustraikideen abantaila desagertu egiten dela partaideei testuinguruaren informazioa eskaintze zaienean (Schwartz eta Kroll, 2006; Van Hell eta De Groot, 2008).

Ikerketa esperimentaletan, normalean, hitz sustraikideak, testuingurutik at, modu isolatuan aurkezten dira. Baldintza hauek bereziki mesedegarriak dira hitz sustraikideak identifikatzeko, baina balio ekologiko eskasa dute, ez baitira egoera errealetan ematen diren baldintzetara gerturaten. Aitzitik, hizkuntza ikasleek testuinguru aberatsetan ikasten dute; hau da, hitzak ahozko nahiz idatzizko komunikazio egoera errealetan txertatuta aurkezten zaizkie. Testuinguruaren eraginaz, Singletonek (2003) dio, ez dela behar bezala aztertu, hitzen identifikazioan, testuinguruaren efektu mugatzaileak hizkuntza baten ala besteren aktibatzea oztopatzen duenik.

Beste ikerketa eremu batzuetatik, berriz, hitz sustraikideak testuinguruaren baitan irakatsi behar direla diote, hitz sustraikide askoren arteko kidetasun semantikoa, izan ere, ez da beti erabatekoa izaten (Fraser, 1999; Lubliner eta Hiebert, 2011). Escamilla eta kideek (2013), adibidez, hitz sustraikideak eta sasi adiskideak desberdindu ahal izateko hitz sustraikideen irakaskuntza testuinguru esanguratsuetan egiteko gomendioa luzatzen dute gaztelania-ingelesaren alfabetatzearen inguruan osatu duten gida didaktikoan: *“teach students to attend to the context to determine if a word that appears to be a*

cognate makes sense semantically given the words around it” (Escamilla *et al.*, 2013:71).

Möller eta Zeevaertek (2015) ere, introspekzio metodoak erabiliz, unibertsitate mailako 17 ikaslerekin burututako ikerketa batean, hitz sustraikideen identifikazioan antzekotasun ortografikoek nahiz testuinguru semantikoak eragina zutela ikusi zuten. Hain zuzen ere, hitzen ortografia berdina ala oso antzerakoa zenean, partaideek hitzen identifikazioak egiteko abantaila hau erabiltzen zutela ohartu ziren. Ostera, hitz-bikoteen artean desberdintasun ortografiko nabarmena zegoen kasuetan, partaideak testuinguruaren laguntza lehenesten zuten.

2.4. Hizkuntzen arteko antzekotasunak eta jokabide estrategiakoa

Atal honetan ikas estrategien eta hizkuntzen jabeakuntzaren testuinguruan idatzi den literatura izango dugu aztergai. Lehenengo azpiatalean, gaiaren hurbilpen teoriko orokorra egin ostean, bigarren azpi atalean kontzientzia morfologikoaren erabilera estrategikoa izango dugu aztergai.

2.4.1. Ikas estrategiak hizkuntzen jabeakuntzan

Azken lau hamarkadetan oparoa izan da ikaste estrategien inguruan egin den ikerlana. Kontzeptua definitzea eta ikaste prozesuaren eraginkortasunean eragina izan dezaketen aldagaiak sailkatzeaz gain, estrategien ikerketari lotutako metodologian sakontzea izan da hainbat eta hainbat ikerlariren kezka (ikus, adibidez, Cohen eta Macaro, 2007; Griffiths eta Oxford, 2014; Macaro, 2006, 2009; Naiman, Fröhlich, Stern, eta Todesco, 1978; O’Malley eta Chamot, 1990; Oxford, 1990). Oparoaldi honek, hala ere, eztabaida sakona sortu du, besteak beste, kontzeptuaren definizioan, estrategien sailkapenean

edota hauen irakats-ikasteko gaitasunari dagokionen (ikus, esaterako, Griffiths eta Oxford, 2014). Zabal idatzi da ikas estrategia kontzeptuaren sailkapenaren inguruan; eta, horregatik, zaila gertatzen da sailkapen bateratu bat egitea. Hala eta guztiz ere, denek ala denek azpimarratzen dituzte adimena, metakognizioa eta afektibotasunaren garrantzia subjektuek egiten duten estrategia aukeraketan (Otwindowska, 2016).

Beste hainbat saiakeren artean honela definitu zituen Oxfordek (1999:518) ikaste estrategiak: *“specific actions, behaviours, steps, or techniques that students use to improve their own progress in developing skills in a second or foreign language. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval or use of the new language”*. Oxforden definizioaren interesa, ikaslearen barne-prozesuetan arreta jarri beharrean (ikus, Macaro, 2006), kanpo edo ikaste prozesuan fokatzean datza.

Bestalde, azkenaldian egindako ikerketek, ikasleen auto-erregulazio gaitasuna eta honen azpian leudekeen prozesu kognitiboak aztertu dituzte (ikus, adibidez, Tseng, Dörnyei eta Schmitt, 2006). Auto-erregulaziorako gaitasuna duten ikasleak subjektu aktiboak izan ohi dira, eta ikaste prozesuko aspektu desberdinak kontrolatuz, helburuak erdiesteko gai izaten dira. Hufeisenek (1998) gaineratzen du, ikasle hauek, baldintza, helburu edo egoeraren araberrako estrategia aproposak aukeratzeko gai direla; eta estrategien erabileraren eta emaitzen arteko harremanarekiko kontzientzia izaten dutela (gai honetan sakontzeko, ikus, Oxford, 2011). Auto-erregulazio gaitasuna kontuan hartuz, honela dio Griffithsek (2013:15) formulatutako definizioak: *“activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning”*.

Gaiarekin aurrera jarraituz, hainbat ikerketak erakutsi dute eleaniztunek estrategiak erabiltzeko joera handiagoa dutela elebakarrek baino. Esaterako,

Oxfordek (1990) aurkitu zuen eleaniztunek euren ikas estiloaren kontzientzia handiagoa izateaz gain, elebkarrek baino ikaste-estrategia gehiago erabiltzen zituztela. Nayak, Hansen, Krueger eta McLaughlin (1990) jabetu ziren, jarduera zehatz bat erdiesteko orduan, eleaniztunek jarduera berdina egin zuten ikasle elebkarrek baino estrategien erabilpen zuzenagoa egiten zutela. Ikerketa honen emaitzetatik, Nayak eta bere kideek ondorioztatu zuten, ezin zitzaiela eleaniztunei ikas gaitasun handiagoa egotzi; eta hortaz, emaitza hobek lortzearen arrazoia estrategia desberdinak konbinatzeko gaitasuna izan zitekeela.

Horretaz gain, elebidunak elebakarrak baina hizkuntza ikasle hobek direla erakutsi dute ikerketa askok, hizkuntza ikasle gisa aurrez bereganatutako esperientziari eskerrak (ikus, esate baterako, Cenoz 2003). Hori dela eta, pentsa liteke, eleaniztunen eta elebakarren estrategia erabilera desberdina dela. Adibide bat jartze arren, Aronin eta Ó Laoirek (2004), ingelesa eta gaelikoa hitz egiten zuten ikasle elebidunek elebkarrek baino estrategia gehiago erabiltzen zituztela ikusi zuten H3a (frantsesa edo alemana) ikasten ari ziren bitartean.

Estrategien irakasgarritasunak zenbait zalantza sortu izan baditu ere (Dörnyei, 1995), bada ebidentzia nahikoa esateko hauek ikaskuntza prozesua indartzen dutela; beti ere, ikuspegi metakognitibotik, eta denbora epe zabalean irakasten badira (Macaro, 2006).

Chamot eta Beard El-Dinaryk (1999) irakurketa-idazketa prozesuan ikasleek erabiltzen zituzten strategiak identifikatu zituzten. Bi multzo nagusitan sailkatu zituzten estrategia hauek: estrategia metakognitiboak eta estrategia kognitiboak. Kontzientzia metakognitiboa duen ikasleak bere ikas-prozesuaren ezagutza du, eta ezagutza hori prozesua bera hobetzeko erabiltzen du gainera. Honela bada, metakognizioak eta kontzientzia metakognitiboak

ikasleak darabiltzan irakurketa-idazketa estrategien ezagutza ere barne hartuko lituzke, planifikazioa, prozesuaren kontrola (monitoring) eta ebaluazioari buruzko ezagutza, hain zuzen ere. Estrategia kognitiboak, berriz, ekintza hauei lotuta egongo lirateke: esanahia eraikitzeke aurre-ezagutzak ezagutza berriekin lotzeari; problemei erantzuteko hizkuntza ezagutza espezifikoak erabiltzeari; informazioa manipulatzeari; baliabideetara jotzeari (adibidez., hiztegia, irakaslea/kideak); eta oroimen estrategiei. H1 eta H2aren arteko ezagutzen transferentzia, hitz sustraikideen identifikazioa esaterako, estrategia kognitiboen barruan egongo litzateke (ikus, Chamot eta Beard El-Dinary, 1999).

Irakurketa estrategiak H2an ikertu dituztenek ikusi dute hauen erabileran trebatzeak irakurketa prozesuaren kontzientzia hartzea dakarrela berarekin; eta honek, era berean, irakurriaren ulermena hobetu dezakeela (Carrell, Pharis eta Liberto 1989; Gunning eta Oxford, 2014; Zenotz, 2012). Estrategien jabeakuntzari dagokionez, egindako ikerketa askok eta askok eragin positiboa ikusi dute irakurketa estrategien instrukzioaren eta irakurketa emaitzen artean (Gunning eta Oxford, 2014; Macaro eta Erler, 2008; Phakiti, 2003; Zenotz, 2012; Ruiz de Zarobe eta Zenotz, 2017). Macaro eta Erlerrek (2008) ingelesa H1a zuten frantseseko ikasleei frantseseko testuak ulertzeko erabiltzen zituzten estrategien inguruan galdetu zien. Ondorengo estrategiak identifikatu zituzten:

- Irakasleak testuaren azalpena eman dezan itzarotea.
- Hitza baztertu eta irakurtzen jarraitzea.
- Testuko hitz bakoitza ulertzen saiatzea.
- Hitz edo atal bat egiaztatzea.
- Ezagunak diruditen hitzak arakatzea, berauen bidez testuaren esanahia asmatzeko.

- Ingeleseko (H1eko) hitzen antza duten hitzak bilatzea berauen bidez testuaren esanahia asmatzeko.
- Irudien bidez testuaren gaia asmatzea.
- Esanahi bat asmatzea.
- Lagun bati hitz baten esanahia galdetzea.
- Irakasleari hitz baten esanahia galdetzea.
- Irakasleak hitzaren esanahi azaldu dezan itxarotea.
- Hitzak hiztegian begiratzea.

Badira, espezifikoki, hiztegiaren jabekuntza indartzea helburu duten interbentzioak behatu dituzten ikerlanak ere (Carlo *et al.*, 2004; Avila eta Sadoski, 1996; Cohen eta Aphek, 1980; Lawson eta Hogben, 1998). Fraserrek (1999), ikasleen H2an, hiztegi estrategien prozesamendua aztertzea helburu zuen interbentzio ikerketa batean, honako hiru estrategiak behatu zituen: (1) hitza baztertu eta irakurtzen jarraitzea; (2) hiztegian begiratzea edo beste norbaiti galdetzea; eta (3) inferentziak egitea lagungarri linguistikoez edo testuinguruaz baliatuz. Lagungarri linguistikoen artean hitz sustraikideak, hitzaren egitura morfologikoa (erroak, aurrizkiak eta atzizkiak) edota funtzio gramatikala (izena, aditza, izenondoa, aditzondoa eta konjuntzioa) kontuan hartu zituen, besteak beste. Fraserrek estrategien instrukzio-aldia eta gero, bigarren eta hirugarren estrategia moten erabilera hazi egin zela ikusi zuen, lehenengoaren aurrean. Inferentzia estrategiei dagokionean, hala ere, hizkuntza-lagungarriak testuinguruaren informazioarekin batera erabiltzea gomendatu zuen, hizkuntza arteko identifikazio desegokiak ekidin ahal izateko (ikus, 2.3.2. atala).

Estrategia lexikoez ari garela, Nazionek (2008) honako lau estrategia nagusi biltzen ditu: (1) testuinguruaren laguntzaz inferentziak egitea, (2) berariazko ikaskuntza txartel elebidunak erabiltzea, (3) hitza gogoratzeko hitzaren atalak aztertzea, eta azkenik (4) hiztegiaren erabilera. Hitzen atalen azterketaz dio,

ohikoenak diren gutxieneko aurrizki eta atzizki kopuru txiki bat jakinez gero, honek morfema horiek dituzten hitz berriak gogoratzen lagundu dezakeela. Egitura morfologikoaren azterketaren erabilera estrategikoaz, dena den, aurrerago arituko gara (ikus, 2.4.2. atala).

Macarok (2006) egiten duen ekarpen interesgarri bat zera da, ikasitako estrategiak egoera edo jarduera desberdinetan aplikatu daitezkeela, eta beraz, hauek hizkuntza batetik bestera transferitu daitezkeela. Honekin batera, hizkuntzen jabekuntzaren eta eleaniztasunaren ikerketak bultzatuta, azken urteetan ikasle eleaniztunen errepertorio linguistiko osoaren erabilera ahalbidetzen duten estrategiak identifikatzeko interesa hazi egin da, eta honekin, estrategia hauen irakasgarritasunarekiko interesa. Ikerlari askok uste dute ikasleak trebatu egin behar direla kontzientzia metalinguistikoa areagotu eta hizkuntza arteko antzekotasunak antzemateko (ikus, adibidez, Cenoz eta Gorter, 2017b; Cummins 2005, 2017; Escamilla *et al.*, 2013; Lyster *et al.*, 2013; Otwinowska, 2016).

Cumminsen (2017) arabera, hizkuntzen arteko ezaugarri komunak edo transferrak (adibidez, elementu kontzeptualak, elementu linguistikoak, ikaste-estrategia metakognitibo eta metalinguistikoak), eta norbanakoaren abilezia edo atributu kognitiboak (adibidez, ahozko komunikazio abileziak) elkarri eragiten dioten faktoreak dira; norbanakoaren atributuek hizkuntzen arteko transferentziak egitea ahalbidetzen duten heinean. Abileziak denboran zehar ikasi egiten dira estrategien ikaskuntza kontzientearen bidez, eta behin norbanakoaren aparatu kognitiboan daudelarik, erabilgarriak dira hizkuntzen arteko transferentziak egiteko, beti ere testuinguru sozialak eta eskolak ikasleak honetara bultzatzen baditu (Cummins, 2017).

Ringbonen (2007) arabera, hizkuntzen arteko antzekotasunak ikaste-estrategien erabileran garrantzia duten aldagaiak dira, hauen bidez ikasleak

ikas jardueraren eraginkortasuna bilatzen duelako. Ikasle eleaniztunek hizkuntzen arteko antzekotasunen bilaketa kontzientea egiten dutenean, ikaste estrategiak erabiltzen ari direla esan genezake; eta jokabide hau, era berean, kontzientzia metalinguistikoaren garapenari lotuta egongo litzateke (Jessner, 2008b; Kemp, 2007; Otwinowska, 2016).

2.4.2. kontzientzia morfologikoa jokabide estrategiko gisa

Tesi honetan aztergai ditugun hiru hizkuntzak jatorri desberdinetatik datozen heinean, tipologikoki nahikoa urrun dauden hizkuntzak direla esan dezakegu. Hala ere, badira hizkuntzen artean transferigarriak diren elementuak ere. Hitz sustraikideena da, behar bada, hizkuntzek komunean dituzten aspektuen artean adibiderik adierazgarriena. Horretaz gain, ezagutza morfologikoak ere eskaintzen ditu hizkuntzen arteko elkarreraginerako aukerak. Esaterako, interesgarria da, hitz konposatuen kasuan, elementuen ordena sarriago datorrela bat euskara eta ingelesaren artean, gaztelaniarekin baino.

Kontzientzia morfologikoa diogunean hitz baten atalak, hots, hitza osatzen duten morfemak analizatuz esanahia eraikitze gaitasunaz ari gara. Carlislek (1995:194) definizio hau proposatu zuen: “*Children’s conscious awareness of the morphemic structure of words and their ability to reflect on and manipulate that structure*”. Definizio zabal honek morfologiaren bi alderdiak kontuan hartzen ditu: morfologia lexikoa eta flexio-morfologia. Lehena, hitz eratorpena eta hitz-elkarketaren bidez hizkuntzak hitz berriak sortzeko duen ahalmena da. Flexio-morfologia, berriz, batez ere, hitzaren aldaketa gramatikalak adierazteko erabiltzen da. Tesi honetan, lehenengo alderdian, morfologia lexikoan fokatu gara, eta beraz, hemendik aurrera kontzientzia morfologikoz ari garenean, batez ere, hitz eratorri eta konposatuak antzeman eta sortzeko gaitasunari egingo diogu erreferentzia.

Nagy, Carlisle eta Goodwinek (2014) kontzientzia morfologikoa eta “prozesaketa morfologikoa” edo *processing morphology* kontzeptuen artean bereizketa egitea proposatzen dute. Kontzientzia morfologikoa esplizitua den bitartean, prozesaketa morfologikoa informazio morfologikoaren adierazpen ez kontziente edo inplizitua litzateke (Deacon, Parrila eta Kirby, 2008). Dena den, praktikan, sarri, zaila gertatzen da bien arteko bereizketa egitea, hau da, partaideek erabiltzen dituzten ezagutza edo gaitasuna zehaztea; hortaz, ezagutza morfologikoa edo *morphological knowledge* erabiltzea proposatzen da bi adierazpenak barne-hartzen dituen termino orokortzat (Nagy *et al.*, 2014).

Tesi honetan “kontzientzia morfologiakoa”, bere ingeleseko adieran *morphological awareness*, eta morfologia egituraren ezagutza baliokidetzat hartu ditugu. Hala ere, komeni da hauen erabilerari buruz zehaztapen txiki bat egitea. Bigarren terminoa, morfologia egituraren ezagutza, morfologia lexikoan fokatzen da, flexio morfologikoa kontuan hartu gabe. Hortaz, morfologia egituraren ezagutza bereziki azpimarratu nahi dugunean, edo beste era batera esanda, hitz baten atal esanguratsuak identifikatzeko beharrezkoa den ezagutzaz ari garenean, erabiliko dugu, batez ere. Morfemak identifikatzeko jokabide estrategikoa martxan denean, hots, ezagutza hau modu proaktiboan erabiltzen denean, kontzientzia morfologikoaz arituko ginateke. Hala ere, zenbait kasutan zaila gertatzen da bereizketa hau egitea, beraz, goran aipatu bezala, ikerketaren xedeari begira biek esanahi bera izango lukete.

Kontzeptua zertxobait gehiago zehazte aldera, Koda, Lü eta Zhangek (2014) egindako bereizketa aipatuko dugu. Hauen arabera, kontzientzia morfologikoaren ikuspegiak hizkuntza beharrak baldintzatzen dituzte. Autore hauen arabera, hizkuntzarekiko espezifikoak (esaterako, aurrizki baten funtzioa jakitea) eta ez hain espezifikoak (hitz bat bere morfemen arabera

zatitzea) diren aspektuak egongo lirateke. Horrenbestez, lehenengo aspektuen kasuan hizkuntza ezagutzen erabilera handiago egingo da bigarren aspektuen kasuan baino.

Bestalde, bi motatako morfologia egitura estrategiak bereizi daitezke: deskonposatze estrategiak eta hitz eratorriak sortzeko estrategiak (ikus, McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow eta Shu, 2005). Lehenengo estrategien helburua hitza esanahia duten unitateetan banatzea da, hitza osatzen duten morfema bakoitza identifikatzea, hain justu. Bigarrenak, berriz, hitzaren erroari atzizki edo aurrizki bat gehituz esanahi berria duen hitz eratorri bat sortzea eskatzen du. Hitzak sortzea hitzak deskonposatzea baino prozesu konplexuagoa da, morfema desberdinak lotuz hitz berriak osatzeak morfema hauen funtzio gramatikala eta esanahia jakitea eskatzen duelako (ikus baita ere, Carlisle, 1988). Morfema anitzez osatutako hitz bat deskonposatzeko, ostera, ezagutza erlazionala nahikoa izan daiteke (Carlisle, 2000). Hain zuzen ere, Carliseren (2000) arabera, ikasle gehienak 4. mailara iristen direnerako eskuratua izaten dute morfema anitzeko hitzak deskonposatzeko behar den abilezia, ortografiaren errepresentaziora izandako esposizioari eskerrak. Baieztapen hau egiaztatuz, Carlisle eta Stonek (2005) 7-10 urte bitarteko hurrekin egindako ikerketa batean topatu zuten, ikasle hauek morfologia egituraren ezagutza erabiltzen zutela hitz eratorriak irakurtzen zituztenean (ikus, bata ere, Deacon, Whalen eta Kirby, 2011).

Kontzientzia morfologikoa kontzientzia metalinguistiko orokorraren barne-atal bat izateaz gain, *affordance* eraginkorra izan daiteke ikasleen idazketa eta irakurketa gaitasuna hizkuntza arteko elkarreraginaren ikuspegitik lantzeko, beti ere, hauek modu estrategikoan erabiltzen irakasten bada (Dressler *et al.*, 2011; Proctor eta Mo, 2009). Morfologia egiturari buruzko ezagutza modu estrategikoan erabiltzeak, ordea, honen kontzientziaren beharra eskatzen du. Bowers eta Kirbyren (2010) iritziz, morfologiaren irakaskuntza esplizituak

hitz eratorri konplexuetan hitzaren erroa identifikatzen laguntzen du. Hain justu, hitz egituren ezagutzak aldazio funtzioa betetzen du, ikasleei hitz eratorri konplexuak identifikatzen lagunduz. Ezagutza hori izan ezean hitz hauetako asko oharkabean pasatuko lituzkete. Horretaz gain, ikasleak hitz ezezagunak aztertzeko morfologia egituraren ezagutzak duen balio estrategikoaz ohartzen badira, litekeena da irakurtzen ari diren bitartean estrategia hau modu proaktiboan erabiltzea (Bowers eta Kirby, 2010). Ikasle hauek, hain zuzen ere, barneratua izango dute, hitzak ezezagunak izanda ere, lotura esanguratsuak egiteko aukerak eskaintzen dituztela. Honi lotuta, Bowers eta kideek (2010) morfologiaren irakaskuntzak hitzak ikertzeko motibazioa areagotzen duela iradokitzen dute, ikasleek detektibearen rola eskuratzen dutela, alegia (ikus, baita ere, Lyster *et al.*, 2013).

Hitz sustraikideak dira hizkuntza arteko elkarreraginaren beste adierazle bat. Hitz sustraikideen instrukzioak berarekin dakar analisi morfologikoaren beharra, hots, bere baitan esanahi osoa duten hitz zatien behaketa (aurrizkiak, erroak eta atzizkiak). Hitz sustraikide asko eta askok, jatorri grekoa edo latindarra dutenez, morfema bat baina gehiagoz osatzen dira. Hori dela eta, hauen irakaskuntzak, antzekotasun ortografiko eta semantikoak identifikatzeaz gain, esanahia duten hitzaren atalak antzematen irakastea ere helburu izan behar luke. Estrategia morfologikoak, dena den, hitz sustraikideen identifikazioaz haratago, beste edozein hitz eratorri edo konposaturen identifikazioan lagundu dezake, atal bakoitzaren analisia egitearen ondorioz (Bower eta Kirby, 2010; Notion, 2008).

Zenbait ikerlariren arabera, hitz sustraikideek abantaila osagarri bat eskaintzen diete gaztelania H1a duten ikasleei, ingelesa H1a duten ikasleen aurrean (Arteagoitia eta Howard, 2015; Bravo, Hiebert eta Pearson, 2014). Hauen arabera, jatorri latindarreko hitz asko eta asko gaztelania H1 duten hiztunen ohiko lexikoan aurkitzen dira; aitzitik, hauen ingeleseko baliokideak

maila jasoagoan edo idatzizko hizkuntzan erabiltzen dira, batez ere. Ingeleseko ohiko hiztegiak, izan ere, jatorri germaniarra izaten du normalean. Hori horrela izanik, eskolan, gaztelaniako hiztunek testu akademikoak irakurtzeko abantaila izango lukete; beti ere, H1eko ezagutza lexikoa ingeleseko hitz baliokideak identifikatzeko gai badira. Testu akademikoek latinetik zuzenean jasotako hiztegi zabala izaten dute, eta hitz hauek antzekotasun ortografiko nahiz semantiko handia partekatzen dute ingelesa eta gaztelaniaren artean (Lubliner eta Hiebert, 2014). Proctor eta Moek (2009) hitz sustraikideen ezagutza eta ingeleseko irakurriaren ulermena ikertu zuten H1 gaztelania zuten 4. mailako ikasleekin. Emaizen arabera irakurriaren ulermen maila eta hitz sustraikideen identifikazioa elkarri loturik zeuden gaztelania H1a zuten ikasleen kasuan, ez hala ingelesa H1 zuten kontrol taldeko ikasleen kasuan. Hortaz, gaztelaniako hiztunei dagokionean, irakurmenean puntuaziorik altuena ateratu zuten ikasleek hitz sustraikide gehiago identifikatu zituzten, puntuazio baxua ateratu zutenek baino. Hala ere, emaitza hauek tentuz aztertzea komeni da, laginaren tamaina txikia (n=30) eta gaztelaniako irakurriaren ulermena neurtu ez izanak, bere zilegitasuna mugatzen dutelako.

Nagy eta bere kideek (1993) 5. eta 6. mailako 74 ikasle elebidunekin (ingelesa/gaztelania) eginiko ikerketa batean, hitz sustraikideen errekonozimendua eta ingeleseko irakurriaren ulermena aztertu zituzten. Ingelesa eta gaztelaniako hiztegi orokorra neurtzeaz gain, lau azalpen testu irakurri zituzten ikasleek ingelesez. Testu hauetan agertzen ziren oinarriko kontzeptuen ulermena, horretarako diseinatutako test baten bidez neurtu zen. Testa burutu ostean, idatzizko testuetan hitz sustraikideak identifikatzeko eskatu zitzaizkien ikasleei. Emaizetan aukera anitzeko testaren puntuazioek hitz sustraikideak errekonozitzeko gaitasunari lotuta zeudela ikusi zen. Horretaz gain, gaztelaniako hiztegiaren ezagutza eta ingeleseko irakurriaren ulermen

maila hitz sustraikideak identifikatzeko gaitasunari lotuta zeudela aurkitu zuten. Nagy eta kideek, dena den, ikasleei hitz sustraikideak identifikatzen irakastea gomendatu zuten, ikasleek testuan ageri ziren hitz sustraikideen erdiak baina gutxiago identifikatu zituztela ikusita. Aurreko ikerketarekin bat eginez, Garcíak (1991), lehen hezkuntzako ikasleekin egindako ikerketa batean, gaztelania H1 zuten ingeleseko ikasle goiztiarrek (ELL) sustraikideak ziren ingeleseko hitzak ulertzeko zailtasunak zituztela topatu zuen, ortografia eta semantika gainjartzea handia zen hitz bikoteen kasuan.

Bestalde, Lubliner eta Hiebertek (2011), ortografia patroien arabera sailkatu zituzten ingeles-gaztelaniako hitz sustraikide bikoteak. Ikasle elebidunei baliokidetasunen identifikazioan lagundu eta hizkuntzen arteko transferentzia bultzatzeko ezaugarri komunak bilatzea zen asmoa (ikus, 2.3.2 atala). Guztira, maiztasunez gertatzen ziren 20 patroia identifikatu zituzten. Autore hauen ustez ikasleei patroia hauek irakatsiz hitz sustraikideen identifikazioa areagotu daiteke. Morfologiaren ezagutzak eragina du hitz sustraikideen identifikazioan, honek morfema bakoitzaren esanahia identifikatzen laguntzen baitio ikasleari. Esan bezala, latinetik jasotako hitz asko aurrizkiz eta atzizkiz osatu ohi dira eta morfema hauek ezagutu ezean, hitzen identifikazioa oztopatu dezakete. Izan ere, hitzaren erroak antzekotasun semantikoa nahiz ortografikoa mantentzen duen kasuetan ere, hizkuntzaren arabera, aurrizki eta atzizkiek forma desberdinak hartu ohi dituzte.

August eta kideen (2005) ustez, gaztelaniako eta ingeleseko atzizkietan ematen den harreman sistematikoak hitz sustraikideen identifikazioan lagundu dezake, esaterako, ingeleseko *ity*, *ing* eta *ly* eta gaztelaniako *idad*, *a/endo* eta *mente* atzizkien kasuan, hurrenez hurren. Hancin-Bhatt eta Nagy (1994) gaztelania-ingleseko elebidunen morfologia ezagutzak hitz sustraikideen identifikazioan zuen eragina aztertu zuten. Zehazki, 4. eta 8. mailako ikasleen bi hizkuntzetako atzizkien erlazio sistematikoaren ezagutza neurtu zuten.

Emaitzek erakutsi zuten ikasleek errazago antzematen zituztela hitz sustraikideei lotutako atzizkiak bestelako hitzei lotutako atzizkiak baino.

2.5. Kontzientzia metalinguistikoaren areagotzea eskolako interbentzioaren bitartez

Atal hau osatzen duten bi azpi ataletan estrategia metalinguistikoaren instrukzioa aztertu duten ikerketen bilduma egin da. Lehenengo atalean, morfologia egituren instrukzioa aztertu duten ikasgelako ikerketak bildu dira. Bigarren atalean, berriz, hitz sustraikideen instrukzioa aztertu duten ikasgelako ikerketen inguruan egindako ekarpen garrantzitsuenak azaltzen dira.

2.5.1. Morfologia egituren instrukzioa: ikasgelako ikerektak adibideak

Ezin uka daiteke hiztegiak irakurketa-idazketa prozesuan eta, ondorioz, ikasleen errendimendu akademiko orokorrean duen eragina (ikus, adibidez, Nation, 2006). Espezifikoki, ezagutza morfologikoak irakurketa-idazketa prozesuan duen rola ikertu duten ikerlanek emaitza positiboak aurkitu dituzte (Carlisle, 2003; Deacon eta Kirby, 2004; Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley, eta Deacon, 2009). Hori kontuan izanik, kontzientzia morfologikoaren garapenak badu zentzurik lehen hezkuntzako etapan. Hain zuzen ere, estimazioen arabera, ikasleek eskola aldi honetan topatzen dituzten hitzen %60a eratorriak dira (Nagy eta Anderson, 1984). Hitz hauen egiturak, oro har, egitura gardenak izan ohi dira, eta berauek osatzen dituzten morfemak aski ezagunak izaten dira irakurleak esanahiari buruzko arrazoizko juzguak egin ahal izateko. Gauzak honela, ikasleen kontzientzia morfologikoa areagotu daiteke, hauek aurretiaz ezagutzen dituzten morfemaz eratutako hitz

ezezagunak inferitzen esplizituki irakatsiz (ikus, adibidez, Bowers, Kirby eta Deacon, 2010; McBride–Chang *et al.*, 2005). Carlislek (2003) ere eskola haurren kontzientzia morfologikoa areagotzearen abantailak aipatzen ditu. Honen arabera, hiztegia areagotzeko xedeaz haratago, morfologiaren irakaskuntza esplizituak hitz ezezagunak antzematen eta hauen esanahia eta funtzio sintaktikoak ezagutzen lagundu dezake (ikus, baita ere, Bowers *et al.*, 2010). Oro har, ikerlariak morfologiaren irakaskuntza esplizitua defendatzen dute, honek maila desberdinetan, esaterako irakurriaren ulermenean (adibidez, Carlisle, 2000; Kuo eta Anderson, 2006) eta hiztegiarekiko motibazioan (Bowers eta Kirby, 2010; Bowers *et al.*, 2010) duen eragin positiboa dela eta. Gainera, ikasleek instrukzioan zehar landutako hiztegia baina haratago ikasten dutela diote Bowers eta Kirbyk (2010).

Bowers eta kideek (2010) morfologiaren instrukzioa jomuga zuten 22 ikerlanen meta-analisisia egin zuten. Ikelan hauetako partaideak haur hazkuntza eta lehen hezkuntzako ikasle elebakarraek (pre-K to Grade 8) ziren. Zehazki, morfologia irakastearen eragina aztertu zuten honako aldagai hauek kontuan hartuz: (1) irakurketa, ortografia, hiztegia eta morfologia trebetasunak; (2) gaitasun urriko irakurleak eta lagin arruntak; (3) ikasle gazteenak eta zaharrenak; eta azkenik, (4) morfologia estrategiak modu isolatuan ala beste alfabetatze estrategia batzuekin batera integratuta irakastea. Emaitzek, orokorrean morfologiaren instrukzioak ikasleengan efektu positiboa zuela erakutsi zuten, efektu hori nabarmenagoa zelarik gaitasun urriko irakurle eta ikasle gazteenengan. Horretaz gain, morfologiaren irakaskuntza eraginkorragoa zela ikusi zen strategiak irakurketa-idazketaren irakaskuntzan integratuta irakasten zirenean.

Morfologiaren irakaskuntza esplizitua defendatzen duten ikerketa hauek guztiek inplikazio osagarria dute hezkuntza eleaniztunaren testuinguruan. Morfologiaren irakaskuntza testuinguru eleaniztunetan ikertu duten ikerketak

urriak badira ere, zenbaitek erakutsi dutenez, kontzientzia morfoloikoa hizkuntza batetik bestera transferigarria da, eta honek subjektuaren irakurriaren ulermena areagotu egiten du xede hizkuntzan (ikus, adibidez, Deacon, Wade-Woolley eta Kirby 2007; Ke eta Xiao, 2015; Pasquarella, Chen, Lam, Luo eta Ramirez, 2011). Dena den, morfologiaren transferentzia ez da berdin ematen hizkuntza batetik bestera. Esaterako, Pasquarella eta kideek (2011) ikasleek ingelesez txinerara egiten zituzten hitz konposatuen transferentzietan eragin esanguratsua topatu zuten; ez hala, txineratik ingelezera egiten zituztenetan.

Hezkuntza testuinguru elebidunean, hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi holistikoa beraganatuz, estrategia morfoloikoen irakaskuntza esplizituaren adibide urrietako bat, Lyster eta kideek (2013) frantseseko eta ingelezko ikasgaietan garatutako ikasgela barruko ikerketa litzateke. Ikerketa hau irakasleen arteko kolaborazioa sendotu eta frantseseko eta ingelezko curriculumen integrazioa sendotzea helburuz garatutako proiektu handiago baten barruan kokatzen zen (ikus, Lyster *et al.*, 2009). Helburu orokor hauekin batera, bi hizkuntzetan, ikasleen hiztegia zabaltzea ere bultzatzen zuen proiektuak. Konkreterik, ikerketa honetan, 2. mailako 45 ikasleren kontzientzia morfoloikoa neurtu zen, bi hizkuntzetan, interbentzioaren aurretik eta ondoren. Gainera, beste 20 ikasleko talde batek ere hartu zuen parte kontrol talde moduan. Interbentzioak forma (hitz eratorrien analisiari lotuta) eta edukiarekiko (ilustratutako ipuinak) fokapenak uztartzen zituen. Interbentzioak, batzuetan, 8-10 orduko iraupena izan zuen eta proiektuan parte hartu zuten irakasleek gauzatu zuten ikasgela barruan. Emaitzek erakutsitakoaren arabera, talde esperimentaleko ikasleek esanguratsuki emaitza hobekiago lortu zituzten frantseseko neurketan, baina ez horrela ingelezkoetan. Hala ere, ikasleen hizkuntza nagusia kontuan hartuz gero, ingeleza H1a zuten talde esperimentaleko ikasleek esanguratsuki hobetu

zituzten emaitzak ingelesean ere. Kanadako testuinguruan egin diren beste ikerketa batzuek ere emaitza positiboak topatu dituzten kontzientzia morfologikoa areagotzeko hizkuntza arteko ikuspegia bereganatuz (Deacon *et al.*, 2007; Pasquarella *et al.*, 2011).

Carlo eta kideek (2004), ikuspegi integratzailetik, irakurriaren ulermena eta hiztegiaren arteko harremana ikertu zuten. Horretarako, 15 asteko interbentzio bat diseinatu zuten, 5. mailako ikasleen hiztegi akademikoa indartzeko helburuz. Bertan, hiztegi akademikoaren irakaskuntza ondorengo estrategien instrukzioarekin konbinatu zen: hitz polisemikoen diskriminazioa, testuinguruaren laguntza, morfologia eta hitz sustraikideen identifikazioa. Guztira 254 ikaslek parte hartu zuten, horien artean ingeleseko ikasle goiztiarrak (ELL) eta ingeleseko hiztun elebakarrak (EO) aurkitzen zirelarik. Emaitzetan ikusitakoaren arabera, instrukzioak eragin positiboa izan zuen bi taldeetako ikasleengan, interbentzio mota honek ikasle tipologia desberdinekin funtziona dezakeela erakutsiz.

2.5.2. Hitz sustraikideen instrukzioa: ikasgelako ikerketa adibideak

Hizkuntzen arteko antzekotasunek xede-hizkuntza ikasteko prozesuan laguntzen dutela eztabaidatu dugu dagoeneko. Ondorioz, hiztun eleaniztunak bere lexikoan dituen hitzen eta xede-hizkuntzako hiztegiaren artean loturak egiteko gai denean, abantaila bilakatuko da ikas prozesuan (ikus, adibidez, De groot eta Keijzer, 2000; Lotto eta De Groot, 1998; Lubliner eta Hiebert, 2011; Odlin, 1989; Ringbon, 2007). Geroz eta ikerlari gehiagok aldarrikatzen dute ikasleei hizkuntzen arteko antzekotasunak identifikatzen esplizituki irakatsi behar zaiela (ikus, adibidez, Cenoz eta Gorter, 2017b; Cummins 2005, 2007, 2017; Escamilla *et al.*, 2013; Lyster *et.al.*, 2013; Moore, 2006; Otwinowska, 2016).

Esan bezala, kontzientzia metalinguistikoaren barruan, hitz sustraikideen ikerketari arreta handia eskaini zaio. Dena den, hitz sustraikideen hizkuntza arteko identifikazioa benetan lagungarria izango bada, beharrezkotzat jotzen da ikasleak hitz sustraikideen kontzientzia izatea (xehetasun gehiagorako, ikus, Otwinowska, 2016). Hain justu, dagoeneko aipatu dugun bezala, hauek identifikatzen irakatsi egin behar dela azpimarratu dute zenbait adituk, abantaila eleaniztun honek maila supralexikoan eraginik izango badu (Nagy *et al.*, 1993; August *et al.*, 2005; Proctor eta Mo, 2009).

Dresslerrek (2000), esate baterako, 5. mailako ikasleei hitz sustraikideak identifikatzen irakatsi ostean, instrukzioa jaso zuten ikasle hauek hitz sustraikideen esanahia inferitzeko erraztasun handiagoa zutela aurkitu zuen, instrukziorik jaso ez zuten kideekin alderatuz.

White eta Horstek (2012), frantsesa hizkuntza nagusia zen Kanadako eskualde batean, hitz sustraikideak identifikatzeko esku-hartze bat burutu zuten 5. eta 6. mailako ikasle talde batekin. Metodologia mistoa erabiliz, instrukzioaren eragina neurtu zuten partaideen hitz sustraikideak errekonozitzeko gaitasunari eta hitz sustraikideen kontzientziari zegokionean. Ikerketa hau ikasle nahiz irakasleen hizkuntzen arteko elkarreraginaren kontzientzia areagotzea helburu zuen proiektu pedagogiko handiago baten barruan kokatzen zen (ikus, baita ere, White, Horst eta Bell, 2008). Emaitzek, oro har, esku-hartzearen eragin positiboa erakutsi bazuten ere, ikasleen hitz sustraikideak identifikatzeko gaitasunari dagokionean, talde esperimentalaren eta kontrol taldearen artean egindako neurketa kuantitatiboek ez zuten alde esanguratsurik erakutsi. Ikerketaren beste xedeetako bat irakasleek hizkuntzen arteko elkarreragina bultzatzea helburu zuen interbentzioaren inguruan zuten jarrera aztertzea zen. Ikerketan parte hartu zuten irakasleen artean nolabaiteko jarrera aldaketa ikusi zuten ikerlariak. Esku hartzean parte hartu aurretik frantsesaren erabilera ekiditea lehenesten zuten irakasle guztiek; ondoren, berriz, interbentzioa

positiboki baloratzeaz gain, bi hizkuntzetako lexikoaren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak azpimarratzea irakats estrategia gisa erabilgarria zela aitortu zuten.

Otwinowskik (2016), ostera, ingelesa ikasten hasi berri ziren ikasle poloniar helduekin egindako ikerketa baten berri ematen digu. Ikerketaren helburua distantzia tipologiko handia duten bi hizkuntzen artean hitz sustraikideak estrategikoki identifikatzen irakastea eraginkorra izan zitekeen ala ez aztertzea zen. Kontrol taldekoek ez bezala, talde esperimentaleko ikasleek 28 ariketa egin zituzten poloniera eta ingeleseko hitz sustraikideak aktibatze helburuz; guztira 72 orduko interbentzioan parte hartu zuten. Emaitzek erakutsi zuten hitz sustraikideen kontzientzia areagotzeko entrenamenduak eragin positiboa izan zuela interbentzioan parte hartu zuten haue hauen gan.

Dressler eta kideek (2011), bestalde, ikerketa kualitatibo bat burutu zuten gaztelania L1a zuten ikasleekin eta ingeles elebkarrekin. Helburua bi taldeetako ikasleen artean gaztelaniako baliokidea zuten ingelesezko hitz ezezagunak ondorioztatze gaitasuna alderatzea zen. Ikasleek hitz ezezagunak identifikatzen ikasteko esku-hartze batean parte hartu zuten, non estrategia horien artean hitz sustraikideak antzemateko estrategia irakatsi zen. Emaitzak aztertu ostean, ikerlariak loturak ikusi zituzten sustraikideen identifikazioaren eta irakaskuntza esplizitua, kontzientzia metalinguistikoa, kontzientzia metakognitiboa eta hitz sustraikideen ezaugarrien artean.

Orain arte aipatutako ekarpenez gain, zenbait ikerketek hitz sustraikideen kontzientzia eta irakurriaren ulermenaren arteko loturak aurkitu dituzte (ikus, adibidez, Arteagoitia eta Howard, 2015; Nagy, *et al.*, 1993; Proctor eta Mo, 2009). Arteagoitia eta Howardek (2015), esate baterako, ikasle elebidunek hiztegiaren jabeakuntzan izan dezaketen abantailaren berri ematen dute, H1ko aurre ezagutzek eskaintzen dieten abantailaz baliatzen ikasten badute. Ikerketa

honetan 6. eta 8. mailako 230 ikasleek hartu zuten parte, ikasleen geiengoaren H1a gaztelania zelarik. Ikerlan hau hitz sustraikideen identifikazioan fokatzen bada ere, EVoCA (Enhancing Vocabulary through Cognate Awareness) ingeleseko hiztegi akademikoa landu eta honen bidez nerabeen irakurriaren ulermena hobetzeko proiektu zabalago batean du oinarria. Ikerketa honekin, konkretuki, hitz sustraikideen irakaskuntzak ikasleen lexikoan eta irakurriaren ulermenean eraginik ba ote zuen aztertu nahi zuten autore hauek. Emaitzek erakutsi zuten, batetik, gaztelaniako hiztegiaren ezagutza eta hitz sustraikideen ezagutzaren artean harreman esanguratsua zegoela, hau da, hiztegi frogan puntuazio altuak eskuratu zituzten ikasleek puntuazio altuak eskuratu zituztela hitz sustraikideen ezagutza neurtzeko frogan ere. Bestetik, hitz sustraikideen ezagutza eta irakurriaren ulermenaren artean ere korrelazio esanguratsua topatu zuten ikerlariek.

Laburpena

Atal teorikoaren bigarren kapitulua kontzientzia metalinguistikoaren garapena eta hizkuntzen arteko antzekotasunaren azterketari eskaini diogu. Lehenik, kontzientzia metalinguistikoaren definizioa eta, honek, bereziki, hiztun eleaniztunen kasuan, hartzen dituen berezitasunak aipatu ditugu. Ondoren, hizkuntzen arteko elkarreraginaren inguruan egin diren ekarpen nagusiak aztertu ditugu. Tesiaren xedea kontuan izanik, gaia, batez ere, lexikoaren transferentziara mugatu dugu, berau baldintzatzen duten faktore nagusiak banan-banan aztertuz. Hau guztiaz gain, hizkuntzen arteko antzekotasuna eta jokabide estrategikoaren arteko lotura egin dugu, ikas estrategien, eta bereziki morfologia egituraren ezagutza estrategikoan sakontzeko. Azkenik, hizkuntzen arteko antzekotasunen hautematean instrukzioak izan dezakeen eraginaz aritu gara.

3.Kapitulua:

Hezkuntza eleaniztuna Euskal Herrian

Atal honen helburua Euskal Herriko hezkuntza sistema eleaniztunaren berri ematea da, euskara eta honen erabilera erdigunean ipiniz. Horretarako, lehenik, euskararen egoera ezagutuko dugu. Bigarrenik, azken hiru hamarkadetan euskal hezkuntza sistemak elebiduntasunetik eleaniztasuna helburu duen sistema bilakatzeko prozesuan emandako pausoak ezagutuko ditugu. Honen ostean, Euskal Autonomia Erkidegoko curriculum eta Hezkuntza sailak garatutako marko pedagogikoak hizkuntzen irakaskuntzari buruz zehaztutako jarraibideak aurkeztuko ditugu. Azken atal honen barruan, Amara Berri sistemaren ezaugarri nagusiak aipatuko ditugu, tesiaren atal enpirikoak oinarri duen interbentzio pedagogikoa sistema hau darabilen eskola batean gauzatu delako.

Euskal Herria Pirinio mendien mendebaldetik Bizkaiko Golkora hedatzen den Europako herrialdea da. Euskal Herria mendeetan barrena hedatutako izena da, egun muga politiko eta administratiboen gainera, euskararen herria edo euskararen lurraldea izendatzeko erabiltzen dena. Zatiketa administratiboari dagokionez, Espainia eta Frantziaren artean banatzen da lurraldea. Espainiaren barruan, Euskal Autonomia Erkidegoak (EAE) eta Nafarroako Foru Erkidegoak, biak, Espainiar araudiaren mendean egon arren, ordenamendu juridiko propioak dituzte eleaniztasunaren trataerari

dagokionean. Frantziar estatuan dauden hiru probintziak, Lapurdi, Nafarroa Behera eta Zuberoa, Pirinio Atlantikoko departamentuan kokatzen dira eta, hortaz, frantziar araudiaren arabera antolatzen da bertako hezkuntza sistema. Lurrealdeak osotara 3 milioi biztanle pasatxo ditu. Hala ere, tesi honetako datu bilketaren eremua kontuan izanda, aurrerantzean EAE izango dugu, batez ere, aztergai. Erkidegoa hiru probintzietan, Bizkaia, Gipuzkoa eta Arabaren artean, banatuta dago eta 2.171.886 biztanleko populazioa du (Eusko Jaurlaritza, 2016a). Nafarroako hezkuntza sistemaren inguruan gehiago sakontzeko Gardner (2000) eta Oroz eta Sotésen (2008) lanetara jo daiteke; Ipar Euskal Herriaren inguruan Stuijt eta Sanchezen (2007) bitartez sakondu daiteke gehiago (ikus, baita ere, Gorter *et al.*, 2014).

3.1. Euskararen bilakaera Euskal Autonomia Erkidegoan

Euskarak gaur egun bizi duen egoera ulertzeko beharrezkoa da honen bilakaera historikoan izandako gertakariak kontuan izatea. Euskal lurrealdeak betidanik egon dira hizkuntza desberdinekin kontaktuan, horietako batzuk gainera Latina garai batean, eta ondoren, gaztelania eta frantsesa hizkuntza boteretsuak izan dira, eta dira oraindik ere.

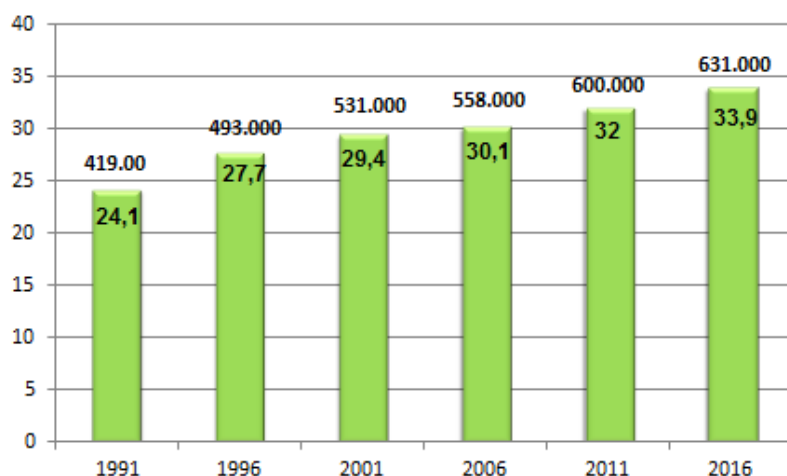
Euskara hizkuntza ez indoeuroparra izanik, bera ete bere inguruko hizkuntza erromantzeen, gaztelania eta frantsesaren, arteko distantzia linguistikoa handi samarra da. Erdi Aroan euskara guztiz zabaldua zegoen Euskal Herriko lurrealdeetan, eta baita honen inguruko beste eremu batzuetan ere. Geroztik euskararen erabilera eremua asko murriztu da, batik bat, mendeetan zehar hizkuntza erromantzeekin izandako ukipen egoera dela eta (Cenoz, 2008, 2009). Euskarak beherakada nabarmena pairatu zuen XX. mendean arrazoi desberdinak medio: industrializazioa, komunikabideen garapena, biztanleriaren mugikortasuna. Gainera, Francoren diktadura garaian (1939-

1975) euskara eremu publikoan erabiltzea erabat debekatua egon zen. Gerora, XX. mendearen amaieran, euskararen biziberritze prozesu bati ekin zitzaion, euskaldunen kopuruak berriro ere hazteko joera berreskuratu zuelarik. Biziberritzea, dena den, ez zen lurraldez lurralde modu heterogeneoan gertatu, garapen hau, batez ere, EAEn, igarri da instituzio desberdinetatik egin diren hizkuntza politikei eskerrak.

Euskal Autonomia Erkidegoko Autonomia Estatutua (Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre) arautu zenetik euskara eta gaztelania ofizialak dira bertan; eta beraz, biztanle guztiek dute bi hizkuntzak jakiteko eskubidea. Ez hori bakarrik, lege honek EAEko instituzioei aitortzen die euskararen normalkuntza prozesua arautzeko eskumena. Hiru urte beranduago, 1982ko Euskararen Erabilera Normaltzeko legeak ikasle guztiei bi hizkuntza ofizialetan hezkuntza jasotzeko eskubidea aitortu zien.

Orduz geroztik, bai administrazio publikoen eta baita herritarren beraien ekimenez, euskara biziberritzeko egin diren ahaleginek eman dituzte beren fruituak. 2016an egin zuen Eusko Jaurlaritzak azken inkesta soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2016a). Honen arabera EAEko euskaldunen kopurua hazi egin da azken 25 urteetan. 3.1 irudian ikus daiteke 2016an 1991an baino 212.000 euskaldun gehiago daudela erkidegoan, euskaldunen populazioa %24 izatetik %33,9ra (631.000 pertsona) igaro da (16 urte edo gehiagoko herritarrak). Gainera, herritarren %19,1a euskaldun hartzailea da (356.000 pertsona), eta gainerako %47a erdaldun elebakarra (877.000 pertsona).

3.1.Irudia. Euskararen bilakaera EAEn, 1991-2016 (%)¹.



Hizkuntza mantendu eta biziberritzeko politikei eskerrak, EAEn bizi diren 16-24 urte bitarteko gazteen artean euskararen ezagutzak hazkunde garrantzitsua izan du azken 25 urtean. 1991an adin-tarte honetako gazteen %25 zen euskalduna; 2016an, berriz, %71,4 da euskaraz joritasunez aritzeko gai (Eusko Jaurlaritza, 2016a). Euskara bidezko irakaskuntzak eragin handia izan du euskararen suspertzean.

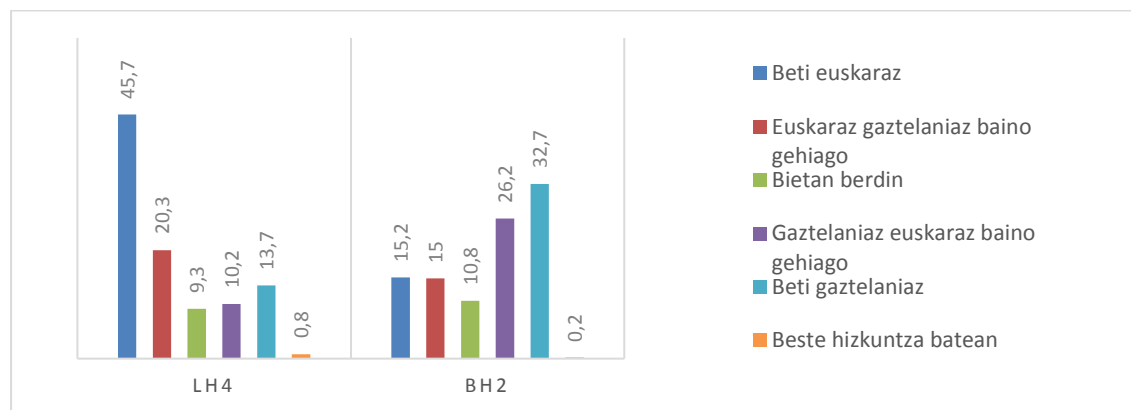
Euskararen egoeraren analisi zehatzagoa egiteko, dena den, komeni da ezagutzari buruzko datuez gain euskaren erabilerari ere erreparatzea. Euskaldun askok, izan ere, gaztelania erabiltzeko joera dute beren eguneroko bizitzan. VI. inkesta soziolinguistikoaren arabera (Eusko Jaurlaritza, 2016a), EAeko biztanleen %13,4k bakarrik erabiltzen du euskara gaztelania baino gehiago, eta %7,1ek euskara gaztelania adina eguneroko komunikaziorako. Gainerakoek, gaztelania baino gutxiago ala ez dute euskararik batere erabiltzen.

Arrue proiektuak azaleraturiko datuek euskararen ahulezia agerian utzi dute haur eta gazteen erabilerari dagokionean ere. Arrue proiektua Eusko

¹ **Iturria:** VI. Inkesta Soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2016a).

Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, ISEI-IVEIek eta Soziolinguistika Klusterrak lankidetzan garatutako proiektua da, eta ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera aztertzea du helburu. Proiektu honek EAEko lehen hezkuntzako (LH4) laugarren mailako (N=19.823) eta bigarren hezkuntzako (BH2) bigarren mailako (N=19.095) ikasle populazio osoa hartu zuen kontuan (Eusko Jaurlaritza, 2017a). Honako lau erabilera hauek ditu aztergai: ikaskideekin gelan, ikaskideekin jolaslekuan, irakasleekin gelan eta irakasleekin gelatik kanpo. Parte hartu zuten ikasle horietatik %70,6 (N=13.997) LH4en eta %64,4 (N=12.303) BH2n D ereduko ikasleak ziren. 3.1 irudiak, D ereduan, ikaskideekin gela barruan erabiltzen den hizkuntzari dagozkion datuak aurkezten ditu. Lehenengo begiratuan ikus daiteke, erabilera-proporzioak oso ezberdinak direla lehen hezkuntza eta bigarren hezkuntzako ikasleen artean. LH4ko ikasleen gehiengoak (%66), “beti euskaraz” eta “euskaraz gaztelaniaz baina gehiago” hitz egiten dute. BH2n, berriz, ikaskideen artean euskaraz aritzen direnen kopurua nabarmen baxuagoa da (%30,2).

3.2. Irudia. Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan (%)².

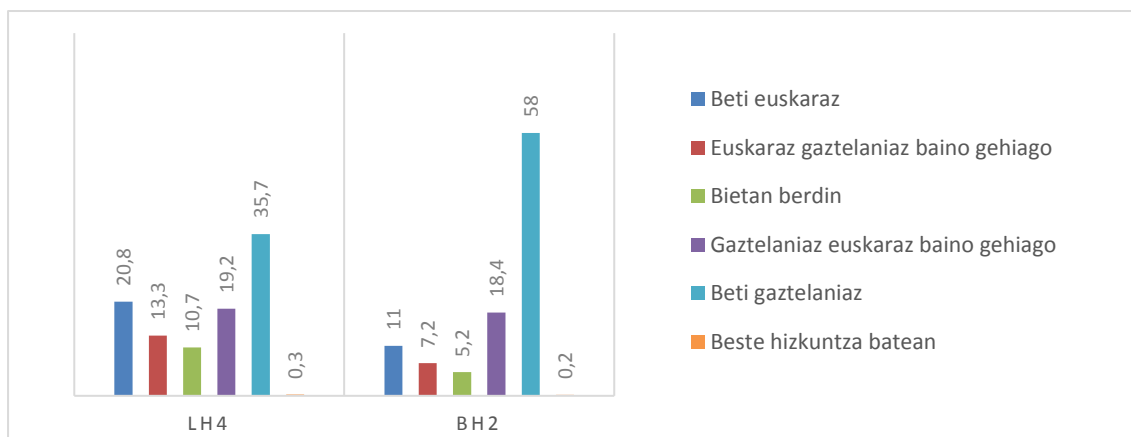


Euskararen erabilerak behera egiten du nabarmen ikasle talde berean ikaskideen arteko jolaslekuko erabilera aztertzen badugu. 3.3 irudian ikus daiteke LH4ko ikasleen %34,1ak eta BH2ko ikasleen %18,2ak bakarrik egiten

² **Iturria:** Arrue Proiektua 2011-15 (Eusko Jaurlaritza, 2017).

duela “beti euskaraz” eta “euskaraz gaztelaniaz baina gehiago”, jolaslekuan bere ikaskideekin hitz egiten dutenean.

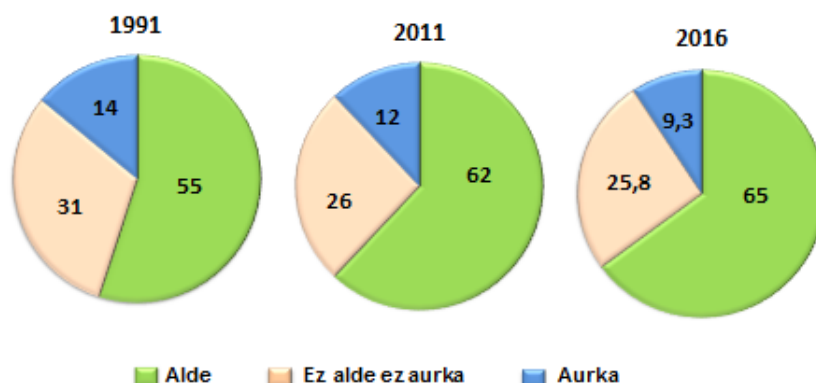
3.3. Irudia. Euskararen erabilera ikaskideekin jolaslekuan (%)³.



Euskara gaitasuna eta erabileraren inguruan aritu gara orain arte, eta atalarekin amaitzeko, gainetik bada ere, euskararen erabilera sustatzearen aldeko jarrerari buruzko datuak aipatuko ditugu. 3.4 irudiak erakusten du, azken 25 urtean %55etik %65era hazi egin dela euskararen sustatzearen aldeko jarrera. Aurkako jarrerak, berriz, behera egin du 1991tik onra, batez ere azken 5 urteetan. Hain justu, %14 izatetik, 2012 urtean, %12 izatera igaro ziren euskara sustatzearen aurka ageri zirenak, eta 2016n kopuru hau are gehiago jaitsi zen, %9,3an kokatuz (Eusko Jaurlaritza, 2016a).

³ **Iturria:** Arrue Proiektua 2011-15 (Eusko Jaurlaritza, 2017).

3.4. Irudia. Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaera EAEn, 1991-2016 (%)⁴.



Euskararen egoeraz egindako azterketa soziolinguistiko honek argi erakusten du aldaketa eman dela euskaldunaren profilean. Euskaldunen populazioa heterogeneoagoa da egun euskara H2a duten biztanleen kopurua hazi izanagatik (Ortega, Urla, Amorrortu, Goirigolzarri eta Uranga, 2015). Eusko Jaurlaritzak 2016an egindako inkesta soziolinguistikoaren arabera euskaldunen %50entzat da euskara H1a; berriz, %13,2a elebidun goiztiarra da, gaztelania eta euskara, biak, direlarik hauen H1a; eta azkenik, %36,8arentzat euskara bigarren edo hirugarren hizkuntza bat da (Eusko Jaurlaritza, 2016a). Egoera berri honek euskal identitate monolitikoaren nagusitasuna zalantzan jarri eta identitate eleaniztun konplexuaren ideia ekarri du azalera (Eusko Jaurlaritza, 2016b).

Oro har, hezkuntzaren biziberritzean emandako urratsek eragin positiboa izan dutela esan genezake, euskaldunen kopurua hazi egin baita bide horretan urratsak ematen hasi zenetik. Hala ere, ezin dugu ahaztu euskarak hizkuntza gutxitua izaten jarraitzen duela bere lurraldean bertan; eta beraz, desagertuko denaren kezka bere horretan dirau oraindik ere.

⁴ **Iturria:** VI. Inkesta Soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2016a).

3.2. Euskal hezkuntza sistemaren garapena: elebiduntasunetik eleaniztasunera

Atal honetan EAEko hezkuntza sistemak 80. hamarkadan ereduak sortu zirenetik egundaino egindako ibilbidea azalduko dugu. EAEn hezkuntza derrigorrezkoa da 6-16 urte bitarteko haur eta nerabeentzat. Hala ere, haur gehienak 2 urtetik aurrera hasten dira eskolan. Zerbitzu hau dohaineko da erkidegoko haur guztientzat eta hezkuntza sistemaren araubidearen barruan dago lehen hezkuntzako (6-12) eta bigarren hezkuntzako (12-16) etapak bezalaxe. Hemen, tesi honetan ikergai izan dugun adin tartea kontuan hartuta, lehen hezkuntzako (LH) etapa izango dugu batez ere aztergai.

3.2.1. Hezkuntza elebidunaren bilakaera

Aurrerago aipatu bezala, Francoren erregimenak iraun zuen bitartean (1936-1975) jasandako debeku eta jazarpenak ondorio latzak ekarri zizkion euskarari, euskal hiztunen kopurua nabarmen jaitsi zelarik. Orduz geroztik, lau hamarkada igaro diren honetan, euskararen egoerak hoberrantz egin du, eta hobekuntza hori, neurri handi batean, hezkuntzaren paperari zor zaio (Zalbide, 1998). Gaur egun, euskararen bidez ikasten du EAEko ikasleen gehiengoak, bai lehen hezkuntzako etapan eta baita derrigorrezko bigarren hezkuntzan ere. Etxetik euskara dakarten ikasle ia denek euskara dute instrukzio hizkuntza. Gaztelania H1a duten ikasle gehienek ere, hezkuntza ereduaren arabera, euskara dute instrukzio hizkuntza ikasgai guztietan edo batzuetan gutxienez.

80. hamarkadan, euskara hizkuntza ofiziala bilakatzeaz gain, uztailearen 11ko 138/1983 Dekretua zela medio, gaur egun, indarrean dauden A, B eta D hizkuntza ereduak sortu ziren:

A eredu. Gaztelania da instrukzio hizkuntza, eta euskara eta gaztelania ikasgai gisa irakasten dira. Eredu honen hartzaileak H1 gaztelania duten ikasleak dira.

B eredu. Bi hizkuntzak, gaztelania eta euskara, dira instrukzio hizkuntzak. Bi hizkuntzak irakasten dira ikasgai gisa. Instrukzio-hizkuntza bakoitzari eskaintzen zaion ordu kopuruari dagokionez nahiko heterogeneo da egoera, ikastetxe bakoitzaren esku baitago erabaki hau. Eredu honetako ikasleak gaztelania izan ohi dute H1a eta elebidun bilakatzea da helburua.

D eredu. Euskara da instrukzio hizkuntza, eta euskara eta gaztelania ikasgai gisa irakasten dira. Eredu hau, bere garaian, ikasle euskaldunentzako pentsatu bazen ere; gaur egun, H1a euskara nahiz gaztelania duten ikasle kopuru handia barne-hartzen du.

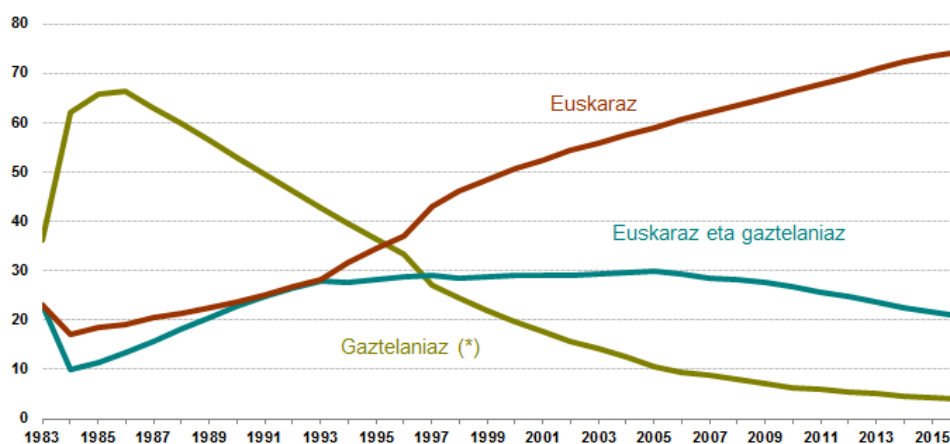
Goran azaldutako hizkuntza ereduak EAEko sare publikoko ikastetxeetara nahiz itunpeko ikastetxe pribatu guztietara zabaltzen dira, ikastetxe bakoitzaren eskumena delarik hizkuntza ereduaren hautua egitea. Hezkuntza departamentuaren 2016-2017 ikasturteko datuen arabera LHko ikasleen %51,67 (114.145) matrikulatu zen sare publikoan eta gainerako %48,33 (106.035) itunpeko sarean (Eusko Jaurlaritza, 2016c).

Esan bezala, D ereduan eta, partzialki bada ere, B ereduan euskara da instrukzio hizkuntza. Ikasgeletan erabiltzen duten metodologia bigarren hizkuntzako edukien bidezko irakaskuntza, ingelesezko adieran *content-based* bezala ezagutzen duguna da, eta ezaugarri asko partekatzen ditu CLIL (Content and Language Integrated Learning) metodologiarekin (ikus, adibidez, Cenoz, Genesee eta Gorter, 2014).

Azken 30 urteetako ereduaren bilakaeran aldaketa esanguratsuak gertatu dira. Matrikulazio datuei erreparatuz gero, joera irauli egin dela ikusiko dugu A eta

D ereduaren artean. 3.5 irudiak argi erakusten digu ikasleen gehiengoa A ereduaren ikastetik D ereduaren ikastera pasatu dela. B ereduak, berriz, zertxobait hazi bada ere, ikasle kopurua mantentzeko joera duela esan dezakegu.

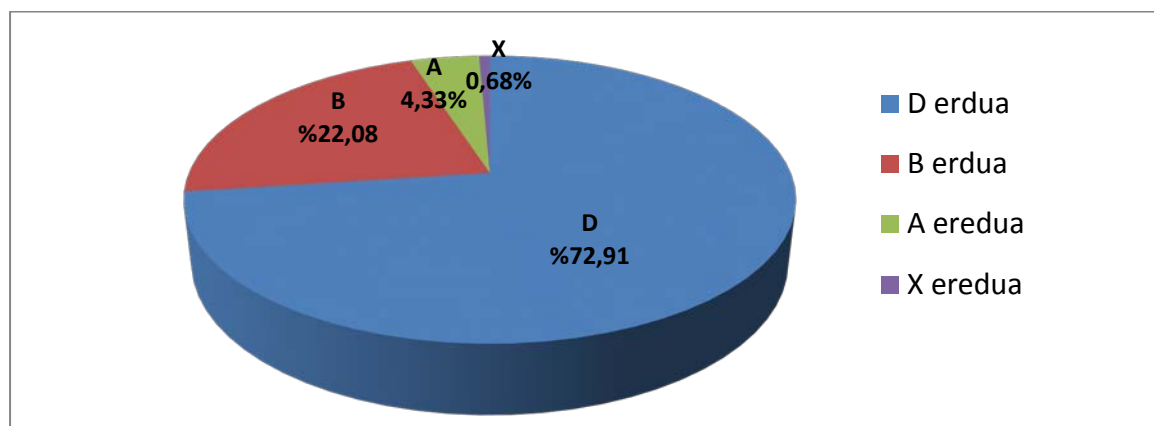
3.5. Irudia. Ikasleak irakasteredu elebidunaren arabera (%). Haur eta Lehen hezkuntza⁵.



Hezkuntza departamentuak argitaratutako datuen arabera (Eusko Jaurlaritza, 2017a), 2016-2017 ikasturtean, ikasleen %5,01a matrikulatu zen A eta X (euskararik ikasten ez duten ikasleak) ereduetan, %22,08a B ereduaren eta %72,91a D ereduaren.

⁵ Iturria: EUSTAT eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila

3.6. Irudia. Ikasleak irakasteredu elebidunaren arabera 2016-2017 ikasturtean (%). Lehen hezkuntza⁶.



Euskara H1a duten ikasleek erraztasunez egiten dute gaztelaniaz ere, gaztelaniak gizartean duen presentzia dela eta. Gaztelania H1a duten D eta B ereduetako ikasleek gaitasun hartzailea garatzen badute ere, derrigorrezko hezkuntzaren amaierarako eskuratzen duten gaitasun sortzailearen mailak zalantzak sortzen ditu (Gorter, Zenotz, Etxague eta Cenoz, 2014).

Matrikulazioen joerari jarraituz, eredu bakoitzean matrikulatzen den ikasleen tipologia ere nabarmen aldatu da. D erdua, hasiera batean haur euskaldunei zuzendutako mantentze-programa bazen ere, egun, haur erdaldunentzako murgiltze programa ere bilakatu da, ikasle tipologia honen matrikulazioak gora egin ahala. Beraz, tokian tokiko egoera soziolinguistikoak ratioa baldintzatzen badu ere, ikasgela gehienetan bi helburu horiek dituzten haurrak elkarrekin egon ohi dira gaur egun D ereduan. Gurasoek erabakitzen dute haurrak zein eredutan matrikulatu, eta eredu bakoitza sistema publikoan nahiz kontzertatuan eskaintzen da, matrikulatutako ikasle kopuruak hori ahalbidetzen duenean.

⁶ **Iturria:** Hezkuntza-sistemari buruzko estatistikak (Eusko Jaurlaritza, 2017).

Cenozek (2009) arrazoi pragmatiko eta identitarioak aipatzen ditu D ereduaren gorakada azaltzeko. Euskararen eskaera lan arloan hazi egin da, sektore publikoan aritzeko ez ezik, sektore pribatuan eta, batez ere, zerbitzuetan euskaraz jakitea geroz eta balio handiagoa hartzen ari baita. Horrek, guraso erdaldun asko eta asko bultzatu ditu beren haurrak D ereduan matrikulatzera. Cenozek esan bezala, badira, hala ere, eredu aukeraketa arrazoi emozional edo identitarioengatik egiten duten gurasoak. Familia askotan euskara galdu egin zen Francoren diktadura garaian (1939-1975) jasandako errepresio eta debekuaren ondorioz. Hori dela eta, beste guraso erdaldun askok euskarazko eredu aukeratzen dute euren seme-alabek euskara berreskuratu dezaten (Cenoz, 2009).

Hezkuntza eremuan euskara sustatzeko ekimenak

Hezkuntza eskumena duen sailak 1984an jarri zuen abian NOLEGA programa. Honen bidez eskola-testuingurua euskalduntzeko hainbat ekimen diruz laguntzen ditu hezkuntza sailak: ahozko adierazpena (antzerkigintza, bertsolaritza, kantagintza, kontalaritza edota irratigintza), ikasgelaz kanpoko ekintzak, euskal girotze egonaldiak, eta ikastetxeen arteko binakako loturak. Ikasleei zuzendutako egitasmo hauetaz gain IRALE, ULIBARRI eta EIMA programak ere NOLEGAREN bitartez jarri ziren abian:

Ulibarri. 1996-1997 ikasturtean jarri zen martxan programa hau ikastetxeei hizkuntza normalkuntzako proiektuak garatzen lagundu asmoz. Orduz geroztik, 400 ikastetxe inguru ari dira programa honekin elkarlanean ikastetxeetan euskararen erabilera indartu nahian. Proiektuan parte hartzen duten ikastetxeek hizkuntza normalkuntza proiektu bat eratu behar dute, lau urtean behin eguneratu beharrekoa. Horretaz gain, proiektu orokorra kontuan hartuz, urteko plan bat eta ikasturte bukaerako hausnarketak jasotzen dituen urteko memoria ere burutzen dituzte.

EIMA (euskal ikasmaterialgintza). Hezkuntza sailak 1982an martxan jarri zuen programa honek unibertsitate aurreko ikasmailetarako euskarazko kalitatezko ikasmaterialaren sorkuntzan laguntzea eta zabaltzea du helburu. Urte hauetan guztietan material anitzak sortu dira: ikasliburuak (gidaliburuak, lan-koadernoak, ariketa-koadernoak), oinarrizko irakurgaiak (haur eta gazteentzako literatura), kontsulta-liburuak (monografiak, irakasleen prestakuntzarako materialak), hiztegiak, atlasak, mapak, horma-irudiak. Garai berrietara egokituz, azken urteetan euskarazko ikus-entzunezko ikasmaterialak, hezkuntza-softwareak eta interneteko baliabideak (digitalizatutako liburuak, aplikazio didaktikoak, Hezteko Objektu Digitalak) ere garatu dira.

IRALE (Irakasleak Alfabetatu eta Euskalduntzea). 1981ean jarri zen abian programa hau hezkuntza behar berriei erantzuna eman ahal izateko. Izan ere, hezkuntza elebidunaren sorrerak irakasle elebidunen beharra sortu zuen. Beraz, dagoeneko lanean ari ziren milaka irakasleri euskaraz irakatsi ahal izateko formazioa eskaintzeari ekin zitzaion. Azken 30 urteetan, euskarari dagokionez, asko aldatu dira irakasleen beharrak. Hasieran, oinarrizko euskalduntze eta alfabetatze-ikastaroetan jarri zen indarra; egun, hala ere, goi-mailako ikastaroei, hau da, irakasleen hizkuntza maila sendotzera bideratutako ikastaroei ematen zaie garrantzia. Une honetan, kontratatzen diren irakasle berri gehienak Europako Erreferentzia Markoak zehaztutako C1 maila egiaztagiria edo honen baliokideren bat (EGA, HE2) egiaztatua dute. Maila hau ziurtatzea, izan ere, derrigorrezkoa da euskaraz irakatsi ahal izateko. Irakasleen formazioaz gain ikasmaterialen hizkuntzazko onespenez, hizkuntza-mailaren neurketa-bideez edota hizkuntzazko aholkularitza-lanaz ere arduratzen da programa hau.

3.2.2. Hezkuntza eleaniztuna EAEn

Orain arte, gaztelania eta, batez, ere, euskara izan ditugu hizpide. Ingelesa nazioarte mailako komunikazio hizkuntza bilakatu denez gero, berau irakasteko interesa mundu osora hedatu da. EAEn, Europako gainerako herrialdeen joerari jarraituz, ingelesa da lehenengo atzerriko hizkuntza. Hain zuzen ere, ikasleen %95ak aukeratzen du hizkuntza hau ikastea (Cenoz, 2009). EAeko hezkuntza sisteman derrigorrezkoa da gutxienez atzerriko hizkuntza bat ikastea eta bigarren hezkuntzan laugarren hizkuntza bat ikasteko aukera eskaintzen da gainera. Haurrak haur hezkuntzako etapan hasten dira ingelesa ikasten eta eskola askotan ikasgairen bat hizkuntza honetan irakastea nahiko arrunta bilakatu da.

Gurasoek ingelesa komunikazio tresna garrantzitsua dela uste dute euren seme alabentzat. Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak (ISEI-IVEI) eginiko ikerketa batean, gurasoen gehiengo handi batek euren seme-alabek hainbat hizkuntza ikastea garrantzitsua zela erantzun zuten, bai bidaiatu eta jendea ezagutzeko, eta baita etorkizunean lan-munduan integratzeko ere. Guraso hauen arabera, seme-alaben %73ak eskolaz kanpoko ekintzak burutzen zituen ingelesez (ISEI-IVEI, 2007).

Hala ere, ingelesaren presentzia oso txikia da EAeko ikasleen eguneroko bizitzan. Europako beste herrialde batzuetan ez bezala, oso aukera gutxi dute ikasleek ikasgelatik kanpo ingelesez aritzeko. Hori dela eta, bigarren hezkuntzaren amaieran, ikasleek eskuratutako maila baxua izan da tradizioz (Cenoz, 1998). Lasagabasterrek (2007) irakasle eskola bateko ikasleen ingeles maila behatu ostean, ingeleseko espezialitatea egiten ari ez ziren ikasleen maila baxuaz ohartarazi zuen. Cenozek (1998, 2005) honako faktore hauek ikusi zituen ingeleseko maila apalaren arrazoiaren atzean:

- Zaharkitutako ikuspegi metodologiakoak.

- Behar bezala trebatu gabeko eta ingeles maila nahikoa ez zuten irakasleak.
- Ikasle ratio handiak.
- Atzerriko hizkuntzaren posizioa curriculumean.
- Gurasoen ingeleseko maila apala.
- Ingeleseko esposizio mugatua gizartean.

Hala ere, egoera honi erantzuteko ahalegin handia egiten ari da, eta hezkuntza sistema eta curriculum eleaniztuna eratzeko neurri ugari hartu da azken 30 urtean. Hain justu, ingelesaren ikaskuntza goiztiarra izan da EAEko hezkuntza sisteman hartu den neurri aipagarrienetako bat. Gaur egun, haur hezkuntzako etapan, ikasleak 3-4 urterekin, hasten dira ingelesa lehenengo atzerriko hizkuntza gisa ikasten. Praktika hau guztiz hedatuta dago, bai sare pribatuan eta baita sare publikoan ere. Egun, ikastetxeen gehiengoak eskaintzen du ingelesaren sarrera goiztiarra eskola curriculumean. Honen atzean dagoen ideia nagusia zera da: ingelesa ikasten zenbat eta urte gehiago igaro orduan eta maila hobea eskuratuko dutela ikasleek hizkuntza honetan.

1991-1992 ikasturtean Ikastolen Elkarteak “Eleanitz-English” proiektua abian jarri zuen ikasleen ingeleseko komunikazio gaitasuna indartu asmoz. Proiektu esperimentalak 1991-2003 artean iraun zuen eta urtez urte ikasleen hizkuntza-kompetentzia neurtu zen bai ingelesan eta baita curriculumeko beste bi hizkuntzetan ere. Horrela, ikasleek ingelesean izandako garapena neurtzeaz gain, atzerriko hizkuntzaren sarrera goiztiarrak (4 urte), euskara eta gaztelanian izandako eragina ere neurtu zen. Emaitzek erakutsi zuten ingelesaren sarrera goiztiarrak ez zuela eraginik euskara eta gaztelanian, ez eta ikasleen gaitasun kognitiboan ere. Ingeleseko gaitasunari dagokionez, ingelesa ikasten lau urterekin hasi ziren ikasleak, ingelesa 8 urterekin ikasten hasi ziren ikasleek baina emaitza hobek eskuratu zituzten (Elorza eta Muñoa, 2008). Hala ere, badira kontrakoa dioten iritziak. Zenbait ikerketek erakutsi

dute, xede-hizkuntzan esposizioa mugatua denean (2-3 ordu astean), ikasle gazteenek ez dutela beste ikasleek baina aurrerapen handiagoa egiten (Cenoz, 2009; García Mayo eta García Lecumberri, 2003; Goikoetxea, 2006).

1996-1997 ikasturtean Hezkuntza Sailak lehenengo esperientzia eleaniztuna jarri zuen martxan. Guztira 20 ikastetxek hartu zuten parte hurrengo hiru modalitateetan:

- Ingelesaren sarrera goiztiarra 4 urtetik aurrera (13 ikastetxe)
- Lehen hezkuntzako (3. mailatik 6. mailara arte) ingeleseko ikasgaiaren ordutegia luzatzea curriculumeko arloetako edukiak eta arlo osoak emateko (3 ikastetxe)
- Bigarren hezkuntzako ingeleseko ikasgaiaren ordutegia handitzea curriculumeko luzatzea edukiak ingelesez emateko (4 ikastetxe)

2000-2003 ikasturtean, INEBI (Lehen Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bidez) eta BHINEBI (Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bidez) programak abiatu ziren hainbat ikastetxetan. Ikasgaiak ingelesez irakastearen aldeko politiken ondorioz, derrigorrezko bigarren hezkuntzan ingelesari eskaintzen zaion ordu kopurua, ingeles ikasgaia barne delarik, % 12,6tik % 13,1era igo zen 2012-2013 eta 2014-2015 ikasturteen artean (Eusko Jaurlaritza, 2016d). Gainera, Berritzeguneek hainbat material sortu zuten bi programa hauen bidez irakatsi ahal izateko.

2010-2011 ikasturtean hasi eta 2013-2014 ikasturtea bitartean, Hezkuntza Marko Hirueledunaren esperimentazio markoa jarri zen martxan lehen hezkuntzako 4. mailako eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako 1. mailako zenbait ikastetxetan (Eusko Jaurlaritza, 2016d). Esperimentazioaren ondorioak honela laburtu daitezke: batetik, ikasleen errendimendua antzerakoa izan zen euskaraz eta gaztelaniaz talde esperimentaletan eta kontrol taldeetan; eta hizkuntzetakoak ez ziren gainerako kompetentzietan ere

ikasleen errendimendua antzerakoa izan zen bi multzoetan. Ingelesari dagokionez, bestalde, talde esperimentaletako ikasleen errendimendua kontrol taldeetakoena baino nabarmen handiagoa zen; baina era berean, esperimentazioan parte hartu ez zutenen, baina ingeleseko ordu kopurua handitu zuten kontrol taldeena baino baxuagoa. Aipatutakoaz gainera, ikerketa honetan ikasleen errendimenduan eragina zuten testuinguruari, ikastetxeari eta norbanakoari lotutako faktoreak identifikatu zituzten: sexua, familiako hizkuntza, ingeleseko eskolaz kanpoko jarduera, euskararen erabilera orokorra, orduen ehunekoa, hizkuntzen zaletasuna eta zailtasunaren pertzepzioa.

Egun, euskara ardatz duten hizkuntza proiektu eleaniztunak bultzatzeko ahaleginetan ari da hezkuntza sistema. Hori dela eta, lehen hezkuntza, derrigorrezko bigarren hezkuntza eta batxilergoko ikastetxe publikoek hizkuntza-proiektu eleaniztunak gauzatzeko helburuz “Eleaniztasunerantz” deritzon deialdia jarri dute martxan (Eusko Jaurlaritzak, 2017b). Honekin batera, parte hartzen duten ikastetxeak diruz laguntzen dituzten hezkuntza sailak, irakasleek atzerriko hizkuntzako prestakuntza izan dezaten.

3.2.3. Euskal hezkuntza sistemaren erronkak

30 urte baino gehiago daramatza euskal hezkuntza sistemak euskararen bidez irakasten, baina hizkuntza gutxitua izanik hainbat erronkari aurre egin behar izan zaio urte hauetan zehar (Zalbide eta Cenoz, 2008). Euskara domeinu pribatuan erabili izan da mendeetan zehar, eta hori dela eta, hizkuntza akademikoak garapen urria izan du orain arte. Arazo honi aurre egite aldera, termino berriak sortu eta hainbat jakintza arlotarako hiztegi espezializatuak sortu dira. Era berean, euskarazko ikasmateriala sortzeko ahalegin handia egin

da, kontuan izanik hizkuntza gutxituan egiten diren ekoizpenek merkatu txikia dutela gaztelania edo ingelesa bezalako hizkuntza indartsuekin alderatuz.

Dagoeneko aipatu dugu irakasleen euskalduntzeak EAEko hezkuntza sistema eratu zenetik suposatu duen erronka. Irakasle gazteenek euskararen bidez ikasteko aukera izan badute ere, beste askok eta askok euskalduntze eta alfabetatze bidea egin behar izan zuen euskaraz irakatsi ahal izateko. Hain zuzen ere, benetan euskara ardatz duen hezkuntza eredu eleaniztuna lortu nahi bada, beharrezkoa da hiru hizkuntzetan irakatsi ahal izateko gaitasuna duten irakasleak prestatzea. Euskararen eremuan egindako ahaleginak bere fruituak eman baditu ere, ingelesari dagokionean, erronka handia du EAEko hezkuntza sistemak aurrean. Azken neurketen arabera, ikastetxe publikoetako irakasleen %85ek egiaztatu zuen euskarazko gaitasun maila (C1, EGA, H2E edo baliokidea), % 88,55ek sare publikoan eta %78k itunpeko sarean. Ingelesari dagokionez, sare publikoko %13,3k eta sare pribatuko %14k bakarrik dauka B2 maila egiaztatuta, hau da, ingelesez eskolak emateko eskatzen den gutxieneko maila. C1 edo C2 maila duten irakasleak %8,1 dira sare publikoan, eta %5,4 itunpekoan (Eusko Jaurlaritza, 2016d).

Azken urteetan etorkinen kopurua hazi izanak EAEko hizkuntza aniztasuna areagotzea ekarri du. Immigrazioaren behatokiaren arabera, populazioaren %8,9a atzerritarra zen 2016an (Ikuspegi, 2017). Jakina, EAEn ofizialak ez diren beste hizkuntza batzuk hitz egiten dituzten ikasle atzerritarren presentzia ere areagotu egin da (Cenoz, 2008). Ikasle etorkinen kopuru handi bat Latinoamerikako herrialdeetatik etortzen da, eta hortaz gaztelania da beraien lehenengo hizkuntza. Hala ere, beste herrialde batzuetatik iristen diren ikasle etorrerak, erronka berriak ekarri dizkio lehendik ere curriculumean hiru hizkuntza barne-hartzen zituen hezkuntza sistemari.

Euskarak mendeetan barrena beste hizkuntzetatik bakartuz biziraun du. Azken urteetan, hala ere, erronka berrien aurrean aurkitzen da, eta gero eta hizkuntza gehiagorekin kontaktuan egotea mehatxu bat balitz bezala ikusten da hezkuntzan ez ezik beste hainbat sektoretan ere. Iraganean ez bezala, gaur egun, euskaldunak diren askok errazago egiten dute erdaraz euskaraz baino. Gainera, ikastetxeak ere lehen baino eleaniztunagoak direla ikusi dugu arrazoi desberdinak medio. 1. kapituluaren ikusi dugunez hizkuntzak isolatzeko ideologiaren aurrean paradigma berriak agertu dira hizkuntzen isolamendua gainditzea proposatuz. Eleaniztasunaren eta hizkuntzen jabekuntzaren ikerketan nagusitzen ari diren joera berri hauek euskararen mantentze eta suspertzeko xedearekin uztartzea dela esan genezake, beraz, hezkuntza sistemaren erronka berria (gehiago sakontzeko, ikus, Cenoz eta Gorter, 2017a).

3.2.4. Ikuspegi elebakarra eta *translanguaging* Euskal Herrian

Euskarak, hizkuntza gutxitua bada ere, hizkuntza ofizialaren estatusa dauka eta gaztelaniak baino presentzia handiagoa du eskola eremuan. Dena den, datuek erakusten dutenaren arabera, euskararen bidez ikasitako ikasle askok gaztelania erabili ohi dute eguneroko komunikazio beharrei erantzuteko; batetik, erraztasun handiagoa dutelako hizkuntza horretan komunikatzeko, eta bestetik, hizkuntza nagusia delako oro har gizartean.

Euskara bidezko irakaskuntzak hizkuntza isolatu eta banatzearen ideologia jarraitu izan du tradizioz. Fishmanek (1967) zioen, diglosia, edo desberdintze funtzionala, zela hizkuntza gutxitua mantentzeko gakoa. Hala ere, diglosia modu negatiboan ikusi izan da Euskal Herrian, eta euskararen biziberritzean emandako pausoak diglosiatik urruntzearekin lotu izan dira (Elosua, 2016).

Hori dela eta, euskararen “normalizazioa” izan da helburua azken hogeita hamar urte pasatxo hauetan. Normalizazioaz ulertzen da:

El proceso social tendente a retener y recuperar para el euskera hablantes y ámbitos de uso, de forma que dicho idioma se mantenga o convierta en la lengua habitual en las relaciones internas de la correspondiente comunidad de lengua, tanto en contextos formales como informales, y en interacciones de base oral o escrita (Zalbide, 1998: 365).

Diglosia eta normalizazioa nolabait kontzeptu kontrajarriak direla esan genezake. Azken honekin hizkuntza gutxituaren erabilera zabaltzea bultzatzen da esparru formal nahiz informalean eta ahozko nahiz idatzizko interakzioan. Azken finean, euskararen erabilera gizarteko funtzio guztietara hedatzea litzateke normalizazioaren atzean dagoen ideia nagusia. Iraganean, diglosiazko hizkuntza-bitasun bat bizi zen gaztelania eta euskararen artean (edo euskara eta frantsesaren artean Euskal Herriko iparraldean). Gaztelania maila altuko funtzioak betetzeko erabiltzen zen bitartean, euskara eguneroko bizitzako interakzio pribatuetara mugatzen zen.

Egun, pixkanaka eta modu heterogeneoan bada ere, euskararen erabilera gizarteko eremu desberdinetara zabaltzen ari da (instituzioak, komunikabideak, osasuna, enpresak), eta instrukzio hizkuntza da unibertsitateko gradu gehienetan. Ez hori bakarrik, ikasle gehienek unibertsitaterako sarrera azterketa euskaraz egiteko hautua egiten dute, eta geroz eta gehiago dira doktorego-tesia euskaraz egitea erabakitzen duten ikasleak zientzia arlo guztietan (UPV/EHU, 2013).

Euskara babestu nahian, eta honek gizartean duen egoera ahula kontuan izanik, ikastetxeetan muga zurrinak ezarri izan dira euskara eta gaztelaniaren artean. Aurrez aipatu bezala, hizkuntzak elkarrengandik banantzeko joera honi *two solitudes* deitu zion Cumminsek (2005). Hala eta guztiz ere,

translanguaging espontanea, elebidunengan berezkoa den jokabidea den heinean, ohikoa da ikasgela barrua eta ikasgelatik kanpo ere. García eta Li Weik (2014:57) dioten bezala: “*there is abundant empirical evidence that in all classrooms with bilingual learners, teachers and students move between ‘languages’ naturally to teach and learn*”. Euskal testuinguruan *translanguaging* ez da hizkuntza gutxitua indartzeko tresna bezala ikusten. Aitzitik, hizkuntza nagusia, gaztelania indartzen duela pentsatzen da euskararen kaltetan (ikus, baita ere, Cenoz eta Gorter, 2017a). 1.3.5. atalean aipatu dugun bezala, EAEn bertan egindako ikerketa batean irakasleek *translanguaging espontaneoarekiko* kezka agertu zuten, honek euskara kaltetzen zuelakoan (Arocena, Cenoz eta Gorterre, 2015).

3.3. EAEko hezkuntza legea: hizkuntzen curriculum

Atal honetan, EAEko hezkuntza sistemaren azterketan apur bat gehiago sakontzeko asmoz, marko legal berriak hizkuntzen ikas-irakaskuntzan egiten dituen zehaztapenak aztertuko ditugu. Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko 8/2013 Lege Organikoak, abenduaren 9koak (LOMCE), bertan behera utzi zuen maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa (LOE). Hezkuntza komunitatean hautsak harrotu dituen lege honek, aldaketak eragin ditu EAEko araudian ere. LOMCE legearen eskaerei erantzunez, eta aldi berean, Europako esparruan hezkuntzaren eta prestakuntzaren arloan 2020rako ezarritako garapen-ildo estrategikoak erdiesteko asmoz, hezkuntza sailak, goran aipatutako 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, argitara eman zuen.

Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta ezartzen duen dekretuaren xedea (236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa) Derrigorrezko Oinarrizko Hezkuntza amaitzean ikasleen irteera-profil orokorra zein izango den zehaztea da. Hau da, hezkuntza xedeak lortzeko eta

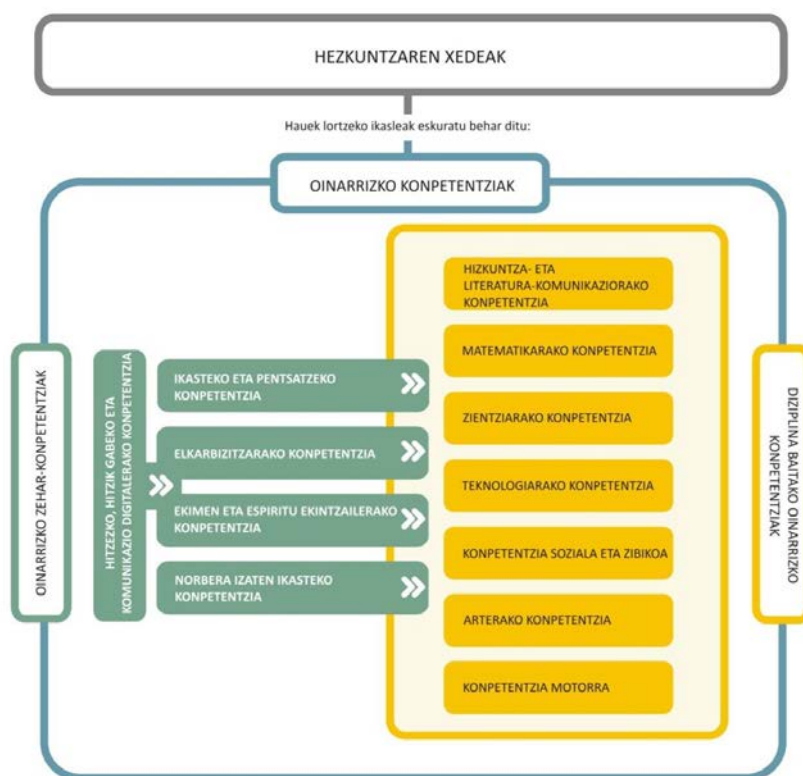
bizitzaren arloetan eta egoeretan moldatzen jakiteko ikasleek zer oinarritzko kompetentzia izan behar dituzten zehazten da bertan. Kompetentzietan oinarritutako ikuspegi hau, hala ere, ez da berria; aurreko hezkuntza dekretuak (175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa) dagoeneko, Europatik zetozen jarraibideak aintzat hartuz, oinarritzko kompetentzietan antolatu zuen curriculumak. *Heziberri 2020* planaren barruan, hezkuntza sailak burututako bigarren egitasmoa da aipatzen ari garen dekretua, aurrez, Hezkuntza Eredu Pedagogikoaren Markoa garatu baitzen (Eusko Jaurlaritza, 2014). Txosten honek, Hezkuntza Eredu Pedagogikoaren Markoak, hezkuntza sistemaren pedagogia ildo nagusiak batzen ditu: kompetentzien araberako hezkuntzaren ikuspuntua; adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak irakatsi eta ikastea; euskara ardatz izanik eleaniztasuna garatzea; eta irakatsi eta ikasteko prozesuetan IKTak txertatzea.

Dekretuak eta jarraibide pedagogikoak, biak ala biak, orain arte indarrean egon den (175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa) dekretuko oinarritzko kompetentzien planteamendua dute abiapuntutzat, eta kontuan hartzen dituzte era berean:

- Hezkuntzaren eta prestakuntzaren arloan Europan elkarlanean aritzeko 2020rako esparrua. Honen helburu nagusietako bat zera da: estatu-kideek 2020rako zeharkako kompetentziak ikasketa-planeta txertatzen dituztela bermatzea, hezkuntzaren fase guztietan (ikus, Eusko Jaurlaritza, 2014).
- UNESCO erakundearentzat Jacques Delorsen gidaritzapean egindako Txostena (1996), non XXI. mendeko hezkuntzaren lau zutabeak jasotzen diren: ezagutzen ikastea, egiten ikastea, elkarrekin bizitzen ikastea eta izaten ikastea (Delors, 1996).
- DeSeCo (OCDE, 2002)
- Tuning proiektua (2003)

EAEn bezalaxe, Europako hezkuntza-sistema gehienetan ahalegin handia egiten ari da kompetentzien araberako hezkuntza eredu curriculumetan integratzeko. Herrialde gehienek bi kompetentzia mota bereizten dituzte: batetik, zeharkako kompetentziak edo orokorrak; eta bestetik, arloetako edo ikasgaiei zuzenean lotutako diziplina barruko kompetentziak. Lehenengoak, izaera orokorrekoak, diziplina barruko kompetentzia guztietan txertatzen dira. 3.7 irudian ageri da, *Heziberri 2020* planean hezkuntza sailak hezkuntza-helburuak eskuratzeko kompetentzien inguruan egiten duen proposamena. Bertan ikus daiteke oinarrizko zehar-kompetentziak diziplina-arloetan nola integratzen diren, diziplina barneko oinarrizko kompetentziak eskuratzea ahalbidetuz.

3.7. Irudia. Oinarrizko zehar-kompetentziak eta diziplina barneko oinarrizko kompetentziak curriculumean integratzeko *Heziberri 2020* planaren proposamena⁷.



⁷ **Iturria:** Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa (Eusko Jaurlaritzak, 2014).

Derrigorrezko hezkuntzaren xedea, irteera-profilean ezarritakoaren arabera, ikasleek euskaraz eta gaztelaniaz, ahoz nahiz idatziz modu egoki eta eraginkorrean komunikatzen ikastea da. Gainera, gutxienez atzerriko hizkuntza batean, egoera pertsonal, sozial, akademiko eta laboraletan, egoki komunikatzeko gai izan behar dira derrigorrezko eskola-aldia amaitzerako. Erregio edo Gutxiengoen Hizkuntzen Europako Kartaren (Europako Kontseilua, 1992) gomendioek, eta euskal hezkuntza sisteman egindako ebaluazioek agerian utzi dute, bi hizkuntza ofizialen arteko desoreka dela eta, hizkuntza gutxituaren erabilera ziurtatu egin behar dela. Beraz, goian aipatutako helburua erdiesteko, curriculum eleaniztunak euskara izan behar du ardatz:

irakatsi eta ikasteko prozesuan euskara erabiltzea funtsezkoa dela ahoz eta idatziz behar bezala komunikatzeko gai izateko, sistema eleaniztun honek euskara izango du ardatz, era horretan gainditu ahal izateko bi hizkuntza ofizialen arteko desoreka –gaur egun euskararen aurkakoa–, eta bi hizkuntzen berdintasun soziala eta ikasleen aukera-berdintasuna sustatzeko. Horregatik, euskara ohituraz eta modu normalizatuan erabiltzen dela bermatuko da, barruko nahiz kanpoko jardueretan eta, oro har, eskolako ekintzetan. (Eusko Jaurlaritza, 2014:31)

Hezkuntza-eredu Pedagogikoaren Markoak, era berean, gomendioa luzatzen die hizkuntzetako irakasleei curriculumeko hizkuntzak modu integratuan tratatzeari buruzko gogoeta egiteko eta, ondorioz, gelako edukiak eta metodologia norabide honetan egokitzeko. Marko pedagogiko honek, izan ere, bere baitan hartzen ditu, ikuspegi eleaniztunaren oinarrian izan diren ekarpen teorikoak (ikus, 1. kapitulua), eta barneratu egiten du eleaniztunek hizkuntza komunikazio-kompetentzia bakar batean biltzen dituztela euren ezaupide eta esperientziak: *“kontua ez da bi edo hiru hizkuntzaz jabetzea, zein*

bere aldetik. Hizkuntza-gaitasun guztiak biltzen dituen hizkuntza sorta bat garatu nahi da” (236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa:4). Ondorengo hiru premisa hauen baitan eraiki da hizkuntza curriculumaren ikuspegi integratzailea:

- Ikasle elebidunak edo eleaniztunak etengabe eskura ditu hainbat hizkuntza eta haietan ikasitakoa, hornidura kognitibo eta emozional moduan.
- Hizkuntza-ikasketak hizkuntza batzuetatik besteetara transferitzen dira.
- Hiztunek parte hartzen duten inguruneetan hainbat hizkuntza egotea aldi berean.

Hizkuntzen trataera bateratuaren aldeko apustu hau, aurreko hezkuntza dekretuan egindakoari jarraituz, curriculumaren antolakuntzan eta edukien sailkapenean ere txertatu da. Hizkuntza bakoitzarentzat irteera-profilean zehaztutako lorpen-mailaren arabera, euskara eta gaztelaniak helburu, eduki eta ebaluazio irizpide berberak dituzte lehen hezkuntzarako eta derrigorrezko bigarren hezkuntzarako. Ingelesaren kasuan, atzerriko hizkuntza izaki, lorpen-maila apalagora egokitzen dira helburuak nahiz curriculumeko gainerako elementuak.

Edukien sailkapena berdina da hiru hizkuntzetan, nahiz eta aipatu berri dugun bezala, ingelesak eta beste bi hizkuntza ofizialek irteera-profilearen arabera egokitzen dituzten hauek ere. Dekretu berriak dakarren berrikuntzetako bat 1. eduki multzoa da, hizkuntza arloetarako ez ezik, gainerako arloetarako ere berdina dena. Eduki multzo honek oinarrizko zehar-konpetentziak eskuratzeko beharrezkoak diren edukiak barne-hartzen ditu. Hurrengo hiru multzoek hitz egin, idatzi entzun eta irakurri ahal izateko trebetasun eta estrategiak biltzen dituzte; hots, hizkuntza-curriculumaren ardatza diren komunikazio-trebetasunei egiten die erreferentzia.

5. eta 6. eduki multzoak hizkuntzaren beraren hausnarketarekin eta hauen eta hiztunen arteko erlazioekin lotutako edukiak dira. Beraz, 5. eduki multzoak jasoko lituzke, kontzientzia metalinguistikoa lantzea helburu duten edukiak. 6. multzoko edukiek, ostera, hizkuntzak eta hauen arteko harreman soziolinguistikoak lantzeko balioko lukete.

Ikasgai bakoitzari eskaini beharreko ordu kopurua hezkuntza sailak ezartzen du curriculum dekretuaren bidez (236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa). 3.1 taulan ikus daiteke, azken dekretu honen arabera, lehen hezkuntzako etapan, ikasmila bakoitzean, hizkuntza bakoitzari eskaintzen zaion ordu kopurua.

3.1. Tabla. Hizkuntza bakoitzean irakatsi beharreko gutxieneko ordu kopurua (lehen hezkuntza).

ORDUAK ASTEAN	Erreferentziazko ordutegia, mailaz maila					
	1	2	3	4	5	6
Euskal eta Literatura	4	4	4	4	4	3,5
Gaztelania eta Literatuta	4	4	4	4	4	3,5
Atzerriko Lehen Hizkuntza	2	2	3	3	3	3

Euskara eta gaztelaniari ordu kopuru bera eskaintzen zaie ikasmila guztietan. 1. mailatik 5. milara arte astean 4 ordu eskaintzen zaizkio hizkuntza bakoitzari. Ingelesari, berriz, astean 2 ordu eskaintzen zaizkio etapako lehenengo bi ikasmailetan, eta hurrengo lau ikasturteetan hiruna ordu asteko. Datu hauek aurreko dekretuarekin (175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa) alderatzen baditugu, aldaketa ingelesean bakarrik eman dela ikusiko dugu. Izan ere, aurreko dekretua indarrean zegoela 5. eta 6. mailan 2,5 ordu eskaintzen zitzaizkion astean ingelesari. Beraz, lehen hezkuntzako azken bi

urteetan ingelesaren irakaskuntzari eskaintzen zaion denbora 2,5 ordutik 3 ordutara igo da.

3.3.1. Amara Berri sistema

Tesi honen atal enpirikorako datu bilketa Amara Berri sareko eskola batean burutu zen. *Translanguaging* ikuspuntua zuen proiektu pedagogiko zabalago baten barruan kokatzen da tesia, eta bertan garatutako esku-hartze didaktiko baten eragina aztertzea da helburu nagusia. Esku-hartzea Amara Berri sistemaren ezaugarri metodologikoetara moldatu zen, *translanguaging* ikuspuntua zuten berriazko materialak sortuz. Hori dela eta, hirugarren kapituluarekin amaitzeko Amara Berri sistemaren ezaugarri nagusiak deskribatuko ditugu.

Amara Berri sistema haur hezkuntza eta lehen hezkuntzako etapetan garatzeko sortu zen metodologia bat da. Donostiako Amara Berri ikastetxean du jatorria; hala ere, 1989 urtetik aurrera beste ikastetxe batzuetara hedatu zen Loli Anauten gidaritzapean garatu zen ikuspegi pedagogiko hau. Gaur egun, sistema bera darabilten 19 ikastetxeek lan-sare bat osatzen dut.

1990ean Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren Hezkuntza Berrikuntzako Zentroa bilakatu zen Amara Berri, ikerkuntza eta berrikuntza pedagogikoa eta irakasleen prestakuntzarekin zerikusia zuten jarduerak garatzen jarraitu ahal izateko. Horretaz gain, ikastetxeak UNESCOren Eskola Elkartuen Planean ere parte hartzen du.

Amara Berri sistemak honako printzipio metodologikoak jarraitzen ditu (Anaut, 2004:27-43):

Indibidualizaioa. Eskolak, ikasle bakoitzaren egoera indibiduala izan behar du abiapuntutzat, bakoitzaren ahalmena eta erritmoa kontuan

hartuko duena, eta horrenbestez bere maila eta erritmoaren arabera lan egiteko modua emango diona.

Sozializazioa. Eskolak proposatzen dituen jarduera guztiak “kontestu” sozialak dira; eta ikasleak besteekin elkarreraginean (ber)eraikitzen ditu eskemak.

Aktibitatea. Eskolan ikaslearen autonomia bultzatzen da, ikasle gogotsuak, aurre-hartzen dutenak, jakin-mina dutenak lortu nahi dira, ideia zera da “ikasleak bere kasa egin dezakeena, ez dezala irakasleak egin”

Sormena. Gizakiak badu zerbait sortzeko trebetasuna edo gaitasuna. Hau eskolako jarduera guztietan sustatzen da, pertsona bakoitzak barruan daramana kanporatu eta berezitasunaz jabetzeko aukera izan dezan.

Askatasuna. Besteen eskubideak urratu gabe, pentsatzeko, adierazteko bakoitzak duen eskubidea da. Hain zuzen ere, besteen eskubideak dira eskolako muga bakarrak edo “muga sozialak”.

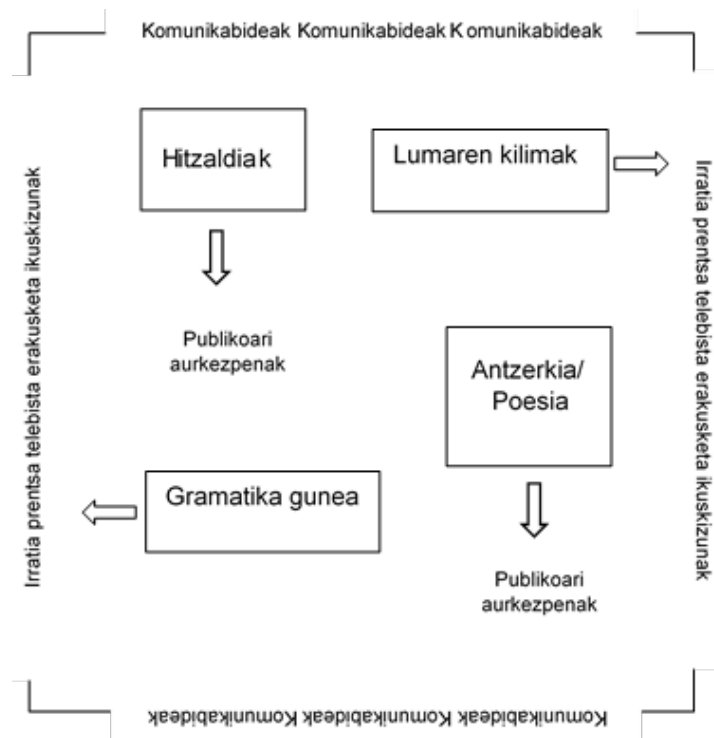
Globalizazioa, sistema ireki baten baitako bizi-prozesua. Batetik, bizia globala da, nortasuna, harreman sozialak, jakintza-arloekin estuen lotuak dauden ikaskuntzak dira. Bestetik, sistema irekia kontsideratzen da, bere osagaiak etengabe elkarrekintzan daudelako.

Ikaslea izaki globala den heinean, garapen esparru guztiak hartu behar dira kontuan: bakoitzaren nortasuna, harreman sozialak eta arloekin lotutako ikaskuntzak (Anaut, 2004). Eskolaren xedea haurraren garapen harmoniko eta globala da eta horretarako Amara Berri sareko ikastetxeek hartzen duten neurrietako bat adin-tarteen nahasketa da. Zehatz esanda, bi adin-tarte desberdinetako ikasleak egon ohi dira gela berean elkarrekin lanean.

Horretaz gain, espazioaren antolaketa ere oinarrizko estrategia da ikasleen garapenean laguntzeko. Hori dela eta, ikasgela bakoitza osagarriak eta egonkorrak diren “testuinguru sozialetan” antolatzen da. Hauek espazio fisiko erreala dira, egonkorrak eta osagarriak, ziklo osoan zehar mantentzen diren aktibitateen batura egituratzeko bide ematen dutenak (Anaut, 2004). “Testuinguru sozialak” direla esaten da, ikasleen arteko harremanak sustatzen direlako talde lanean oinarritutako jardueren bidez. Jarduera guztiek zertarako edo helburu bat dute eta azken produkzio edo irteera batekin amaitu ohi dira. Hauek, hiru hizkuntzetan egiten diren ahozko naiz idatzizko produkzioak izaten dira: gelako aurkezpenak, telebista eta irrati bidezkoak, eta eskolako aldizkarian argitaratutako lan idatziak, besteak beste.

3.8 irudian ikus daiteke, lehen hezkuntzako 3. zikloko (5-6. mailako) ikasgela baten antolaketa. Zehazki, sistemaren terminologia jarraituz, H1 (euskara) arloko ikasgelaren barruan dauden “testuinguru sozialak” eta bakoitzak dituen irteerak azaltzen dira bertan. Testuinguru hauetariko bakoitzean, beraz, arlo horretako eduki multzo bat lehenesten da. Hitzaldiak deritzon testuinguruan, ikasleek taldeka, gustuko duten gai bati buruzko lan monografikoak egiten dituzte, ondoren gela osoaren aurrean aurkezteko. *Lumaren kilimak* testuinguruan idatzizko gaitasunaren lanketa da helburua, eta beraz, eskolako aldizkaria izan ohi da bertan egiten diren lanen irteera. *Gramatikan* hizkuntza eta honen arauetako gogoeta egiten da. Testuinguru honetan ikasleak bakarka aritzen dira, eta beraz da azken produkziorik egiten ez den testuinguru bakarra. Azkenik, *Antzerkia/Poesia* deritzon ahozko komunikazioa lantzea da helburu nagusia. H2a (gaztelania) eta H3a (ingeleza) irakasten diren ikasgelek antzerako espazio egitura dute, hizkuntza bakoitzaren ezaugarri curricularretara egokitzen badira ere.

3.8. Irudia. H1 (euskara) ikasgelako antolakuntza lehen hezkuntzako 5-6. mailan Amara Berri sistemaren arabera.



Gelako jarduerak egin ahal izateko ikasleek “lan metodoak” jarraitzen dituzte. “Lan metodo” hauek ikasleek modu autonomoan lan egitea errazten duten Amara Berri sistemaren beste ezaugarri bereizgarria dira. Ikasleei idatzizko jarraibideak eskaintzen zaizkie; “lan metodoa”, beraz, jarraibide hauek jarraituz beraien lana bideratzeko tresna bat dela esan daiteke.

Jarduera bakoitzaren amaieran, ikasgelako ikasle guztiek aktiboki parte hartzen dute besteen lanaren balorazioan, izan ere, horretarako espazioa bereziki programatuta dago gelako programazioan. Kritika eraikitzaileakurreratzeko baliabidetzat jotzen da (gehiago sakontzeko, ikus, Anaut, 2004).

Laburpena

Atal teorikoaren hirugarren atalean EAEko hezkuntza sistemaz aritu gara eta, bereziki, hizkuntza curriculumaz. Euskarak izandako bilakaera labur aztertu ostean, gaur egungo datu soziolinguistiko nagusiak izan ditugu aztergai. Aurreko azpiataletan hezkuntza sistemak azken hiru hamarkadetan elebiduntasunetik eleaniztasunera egin duen ibilbidea aztertu dugu, aurrean dituen erronkak ere mahai gainean jarriaz. Gure testuingurutik, ikuspegi elebakarraren papera zein den ere aztertu dugu. Azkenik, tesiaren testuingurua apur bat gehiago zedarritu asmoz, erkidegoko hizkuntza curriculumaren lege-markoaren azterketaren gainbegiratua egin, eta Amara Berri sistemaren oinarri pedagogikoak aipatu ditugu.

EMPIRICAL PART

Chapter 4:

Rationale for the present work

In the previous chapters we have summarized the theoretical background concerning the new trends in multilingual education and the development of metalinguistic awareness from a crosslinguistic approach. We have also provided an overall review of the main aspects of multilingualism in the Basque educational system.

Learning two or more languages in the school context is quite common in schools all over Europe but languages are often isolated from each other. However, in recent years a new trend has emerged searching for new pedagogical practices that breaks with the predominant language separation ideology (García and Li Wei, 2014). Translanguaging is the umbrella term that embraces a wide variety of theoretical and practical examples of fluid use of languages both outside and inside school. Cenoz and Gorter (2017a:904) proposed pedagogical translanguaging to refer to “*instructional strategies that integrate two or more languages*” going beyond the planned alternation of two languages for input and output developed in the educational context of Wales. Cenoz and Gorter (2017b) describe different types of translanguaging pedagogical strategies such as using input and output in different languages, translation, comparison of language structures, or the use of cognates.

As it has already been explained in the introduction, the overall aim of this thesis is to explore the pedagogical use of translanguaging in the Basque context, and more specifically to investigate the effect of training on students' morphological awareness and cognate recognition. The empirical part of the thesis consists of three interrelated research studies (chapters 5, 6, and 7).

The studies are exploratory in nature and combine quantitative and qualitative methods in order to achieve the aims described above. The mixed method design provides a deeper understanding of translanguaging as a pedagogical approach in relation to the development of metalinguistic awareness. On the one hand, it allows quantitative assessment of students' performance and comparison with the control group. On the other hand, the wide variety of instruments used to recover the qualitative data provides a deeper insight of students' metalinguistic awareness and therefore, meaningful feedback about the project.

In the next sections we will explain the rationale and the research questions regarding the three research studies. Previously, we will introduce the main characteristics of the pedagogical project as it is the base of the empirical studies.

Pedagogical intervention

The pedagogical intervention reported in this thesis is part of a larger project carried out by DREAM research group that aimed at developing students' communicative competence in three languages and increase their language awareness and metalinguistic awareness. The project adopted a pedagogical translanguaging perspective and lasted two school years, each one divided into three phases: diagnostic phase, implementation phase and evaluation phase.

Table 4.1. Activities in the first year of the project.

Activities Year 1	Sept	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	June
Diagnosis										
Presentation of the project										
Classroom observation										
Material development										
Teacher training										
Pre test ⁸					X					
Implementation										
Focus group with students						X	X			
Meetings with teachers										
Evaluation										
Post test										X
Interviews with teachers										X
Focus group with teachers										X

As it can be seen in table 4.1, in the first year, the diagnostic phase lasted from September to January. The research team conducted the following activities: the presentation of the project, classroom observations and the development of the translanguaging materials. During this period, we also provided training about the translanguaging approach as well as the specific materials to the teachers who participated in the intervention. At the end of this phase we conducted the pre test. During the implementation period, students worked with the materials for four months. We also carried out focus

⁸ Within the pre and post test students completed different task including the metalinguistic test (study 1) and Basque reading test (study 3).

group discussions with students at three different points of this phase. Finally, after the implementation, we conducted the post test. Individual interviews and a focus group discussion were conducted with teachers as well. The crosses in chart 4.1 indicate the activities that are part the methodology of this thesis.

The second year was similar with respect to organization although some changes were made regarding activities as it can be seen in table 4.2. The major change concerning this thesis would be the development of the think-aloud protocol at the end of the implementation phase. The crosses in chart 4.2 indicate the acitivities that are part the methodology of this thesis.

Table 4.2. Activities in the second year of the project.

Activities Year 1	Sept	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	June
Diagnosis										
Meatings with teachers										
Material development										
Teacher training										
Pre test										
Implementation										
Think-aloud protocol						X			X	
Interviews with studetns						X			X	
Meetings with teachers										
Evaluation										
Post test										

School context

The intervention was implemented in a single public school located in an industrial region, with over 600 students and 60 teachers divided into pre-primary and primary education. The majority of students belong to low-middle socioeconomic class. The school is part of the Amara Berri system, a pedagogical system that has its own characteristics and it is used in a network of nineteen schools as we have seen in the previous chapter (for an overview, Anaut, 2004). Some of the characteristics of this system include the organization of space in the classroom into four or five areas where students work in groups and change to a different area every few weeks. Another characteristic is that students of two different grades are in the same group in each of the classes with the idea of creating a more diverse and richer environment for learning. As it has been shown in tables 4.1 and 4.2 in the previous subsection, before the intervention took place general information about the school and specific information about the content and teaching methodology used in the three language arts classes (Basque, Spanish and English) was gathered. Those educational documents were analyzed and teachers and school managers were interviewed. In addition, several classes were observed to see how "Amara Berri" system methodology works.

Since this is a Basque-medium instruction school, all the other subjects were in Basque. In each of the three classrooms, the space was divided into four "areas" and students worked most of the time in groups. Within each of the language arts classes, the aims, learning activities and materials of each area are different and each group of students rotates so as to complete the whole syllabus. The intervention took place in two of the four "areas" in each of the three language arts classes (as an example, see table figure 3.8). Therefore, there were a total of six groups using translanguaging pedagogies at the same time. Students worked using translanguaging materials in these six "areas".

The rest of the class continued to use the usual school materials. As students at this school change “areas” every four weeks, during the 16 weeks of the intervention all the students in the three classes were in the six “areas” using translanguaging pedagogies (see section 3.1.1 for further explanation). The areas selected to work with the materials were the following: “Lumaren Kilimak” and “Gramatika” in the Basque language subject; “Radio y TV” and “Documentales” in the Spanish language subject; and “Games” and “Story teller” in English language subject.

Translanguaging materials included planned and sequenced activities that combined two or three languages and highlighted similarities and differences between them. As the “Amara Berri” system is based on group work and not frontal teaching, the materials were developed for autonomous work and specific instructions on how to use the materials were written in the teachers’ booklet. The aim was to develop language awareness about multilingualism and the Basque language and metalinguistic awareness by using the students’ resources in their whole linguistic repertoire. A couple of examples are the following:

Example 1. Linguistic landscape in your town. This activity aims at developing language awareness about the use of different languages in the linguistic landscape of the town where the school is located and metalinguistic awareness about the use of compounds and derivatives in the linguistic landscape. Students are shown some pictures of the linguistic landscape and they also take their own pictures and discuss the languages that are found in the language signs in their town and the languages they use themselves in different oral and written group activities. In order to develop metalinguistic awareness they analyze some of the shops and compare them in the three languages. The word “loredenda”, which is in Basque in one of the pictures is a compound of

“lore” + “denda” and the students compared it to the English “flower” + “shop”, which has the same elements but realized that the Spanish translation “floristería” is different. Another picture shows the Basque “liburudenda” which can be compared to the English “bookshop” but is different from the Spanish “librería”. They also learn that “librería” is a false friend of “library”.

Example 2. Writing in three languages. This activity aims at reinforcing the skills to write narrative texts in Basque, Spanish and English. The structure of a narrative text is explained in Basque and examples are given for students to identify the different parts in Basque. Then they have to write their own story in Basque (about 200 words) and later a different story in Spanish (200 words) and a shorter story including the same elements in English (about 100 words). The idea is that students realize that they can use the same organization of the narrative text they have learned in Basque when writing a story in Spanish or English. At the same time, they have to be aware that the grammar, vocabulary and spelling is specific for each of the languages.

As it has been said, the empirical part of the thesis includes three studies. In the rest of the chapter we look at the specific aim of each study, the research questions and methodology.

Study 1: The development of morphological awareness

This study aims at analysing the effect of a didactic intervention based on pedagogical translanguaging on students’ morphological awareness and their perception of their multilingual repertoire. This study was carried out with all the students who participated in the translanguaging project during the first year. In addition, the study contains teachers’ feedback about the project.

Previous studies have shown that morphological awareness can be enhanced by explicitly teaching students how to infer unknown words made up of familiar morphemes. This has broader implications for multilingual education as recent studies have revealed that morphological awareness is transferable across languages and can facilitate literacy in the target language (e.g., Deacon, Wade-Woolley and Kirby, 2008; Pasquarella *et al.*, 2011; see also Ke and Xiao, 2015). There are few examples of studies that investigate morphological awareness from a holistic perspective in multilingual educational contexts (see for example, Arteagoitia and Hordward, 2015; Dressler *et al.* 2011; Lyster *et al.*, 2009; Lyster *et al.*, 2013).

The studies mentioned above were carried out in two languages. In turn, the present study intended to improve students' metalinguistic awareness in three languages. The study address the following research questions:

RQ1. Does a pedagogical intervention in three languages influence students' morphological awareness?

RQ2. Does a pedagogical intervention in three languages influence students' perception of their multilingual repertoire?

In order to answer these research questions pre and post intervention data were collected from 104 students, of which 40 belonged to the control group. The other 64 students who took part in the intervention also wrote reflections, took part in focus group discussions and completed the translanguaging questionnaire. All students completed a background questionnaire.

Study 2: Cognate awareness as a didactic strategy

The second study was designed to investigate students' use of metalinguistic strategies that were previously taught during the second year of the

intervention. As we have seen in chapter 1, Cenoz and Gorter (2017a) proposed pedagogical translanguaging to refer to didactic strategies that integrate more than one language going beyond the planned alternation of two languages for input and output developed in Wales educational context. These strategies include cognate awareness rising. Dressler *et al.* (2011), in a qualitative study with Spanish-speaking students and English monolingual students found an association between cognate recognition, explicit instruction, students' metalinguistic and metacognitive skills, and cognate characteristics such as orthography and phonology. Arteagoitia and Howard (2015) reported a pedagogical intervention based on the use of cognates in Spanish and English. They found that the knowledge of Spanish cognates had positive effect not only on English vocabulary but also on reading comprehension in this language.

This study aims at contributing to research on cognate awareness as a didactic resource by providing insights about students' strategic behaviour when they work with three languages at the same time. With this purpose, we addressed the following questions:

RQ1. Does training on cognate recognition have an effect on reading comprehension?

RQ2. Does training on cognate recognition have an effect on cognate identification?

RQ3. Does training on cognate recognition have an effect on learners' metalinguistic strategies?

A think-aloud protocol was designed to go deeper on student's use of cognate strategies during a reading comprehension task. Afterwards, students were also asked to recognise cognates in a text. Twenty-four students, half from the experimental group and half from the control group were selected to

participate in the study. Think-aloud protocols were used to study learning strategies in educational context, as they provide the opportunity to obtain information about unobservable mental processes (See, White, Schramm and Chamot, 2007). Some researchers have also used this method in the study of metalinguistic strategies (Dressler *et al.*, 2011; Moller and Zeevaert, 2015). We also conducted interviews with these students to obtain further information about their metalinguistic skills.

Study 3: Translanguaging and the minority language

The specific focus of study 3 is to examine translanguaging as a pedagogical tool as related to the development of Basque in a context where Basque is the main language of instruction but a minority language in society. Translanguaging pedagogies are based on using elements from the whole linguistic repertoire multilingual students have at their disposal instead of asking them to behave like monolinguals. This makes sense particularly in the context of Basque-medium education where all students have at least three languages in the curriculum at all levels of education. At the same time, Basque-medium education aims at developing and reinforcing the minority language. The well established tradition of isolating Basque without allowing the use of Spanish in class was challenged by introducing translanguaging pedagogies. Translanguaging is rather controversial when it comes to minority languages (see for example, Jones and Lewis, 2014; Lewis *et al.*, 2012a). In this respect, Cenoz and Gorter (2017a) suggest a sustainable use of translanguaging. Therefore, the focus of the study is the possible effect of this intervention on the maintenance and development of the Basque language as perceived by the teachers and the school coordinator who implemented the intervention. We also measured students' development of Basque before and after the intervention. From the 108 students who completed the test 63 belong

to the experimental group and 45 to the control group. Taking into account the language separation policy of the school and the need to protect Basque, one of the main concerns teachers had was the possible negative impact of translanguaging on the minority language. The research questions we intend to answer are the following:

RQ1: Will a pedagogical intervention based on translanguaging be compatible with the maintenance and revitalization of Basque?

RQ2: What is the perception of the teachers about pedagogical translanguaging?

Table 4.3 provides a summary of the main characteristics of studies including the main focus, the sample size, and the methodological approach. In chapters 5, 6, and 7 we describe the methodology and results of each study in relation to the research questions presented in this chapter. The data of the three studies was collected together with other data during the pedagogic project that we have already described. Not all the students did all the tests because they did not attend school in one or some of the days when data was gathered. Only the subjects who completed the pre- and post-test in each of the study were taken into account.

Table 4.3. Characteristics of the studies.

Chapter	Main focus	Sample	method
Study 1	Morphological awareness	104 (exp/con)	Quantitative
	Linguistic repertoire	64 (exp)	Qualitative
Study 2	Cognate awareness	24 (exp/con)	Qualitative
Study 3	Basque skills	108 (exp/con)	Quantitative
	Teachers feedback	4 (teachers)	Qualitative

In the next chapter we will present the three interrelated studies that comprise the empirical part of the thesis. In each of the chapters we will introduce the aim and research questions of each of the studies, followed by the description of the methodology and results. Finally, in chapter 8, we will present the discussion and general conclusion of the thesis.

Chapter 5:

Study 1. The development of morphological awareness

In the previous chapter we have presented our overall aim, research questions and the pedagogical project. In this chapter we will present the methodology and the results of the first study. The data for the current study was gathered in the first year of the pedagogical project.

5.1. Aim and research questions

The aim of the study is to examine whether the explicit focus on derivational morphology integrated in a didactic pedagogical intervention can influence students' metalinguistic awareness. Therefore, we examine the effectiveness of the instruction regarding two types of morphological awareness strategies (see morphological awareness test for further description). The study also analyses students' awareness of their whole linguistic repertoire when a translanguaging approach is adopted in a school context where three typologically distinct languages coexist at the curriculum.

This study was aimed at answering the following research questions:

- RQ1.** Does a pedagogical intervention in three languages influence students' morphological awareness?

RQ2. Does a pedagogical intervention in three languages influence students' perception of their multilingual repertoire?

5.2. Methodology

Participants

Participants were 104 bilingual primary school pupils (age=10.67) from a public school of the BAC where the main language of instruction was Basque. Basque and two other languages, Spanish and English, were taught as school subjects. Participants were divided into two groups: experimental and control. Participants in the experimental group completed the six modules of the intervention. Participants in the control group went on with their regular program. There were a total of five classes, of which three were experimental classes (n=64) and two control classes (n=40). Over half of the students (n=59) were female (n=37 experimental and n=22 control) and 45 were male (n=27 experimental and n=18 control). Participants had Spanish (51.9%), Basque (26.9%) or both (21.2%) as their mother tongue and English as their third language. Students were bilingual in Basque and Spanish. Students were more exposed to academic content in Basque, as it is the main language of instruction in this school. However, most of them use Spanish at home with their parents, which is the dominant language in their surrounding area. English is a foreign language and thus the competence in this language is considerably lower. Table 5.1 shows students' (n=104) self-reported language proficiency scores. Participants were asked to rate their language proficiency in the three languages in a scale from 1 (none) to 10 (very well). The scores for Basque and Spanish were similar in the four language skills, while the scores of English proficiency were lower. Although scores for Spanish are

slightly higher than for Basque, the results show that students think they are more proficient in their L1 and L2 than in their L3.

Table 5.1. Self-reported language proficiency test (n=104).

	Understanding		Speaking		Reading		Writing	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Basque	8.60	(1.31)	8.21	(1.37)	8.47	(1.20)	7.72	(1.49)
Spanish	8.92	(1.21)	8.92	(1.04)	8.75	(1.05)	7.98	(1.23)
English	6.52	(1.85)	6.24	(1.92)	6.68	(1.89)	6.53	(1.92)

Instruments

In this section, each of the instruments we used to collect data is described. Table 5.2 shows the instruments according to participants group and stage of the research project.

Table 5.2. Instruments used in the study according to participants and timing

Instruments	Students	
	Experimental (n=64)	Control (n=40)
Before the intervention		
Background questionnaire	√	√
Morphological awareness test (pre-test)	√	√
During the intervention		
Written reflections	√	X
Group discussions	√	X
After the intervention		
Morphological awareness test (post-test)	√	√
Translanguing questionnaire	√	X

Background questionnaire

All students completed a background questionnaire in order to obtain personal and academic information. The questionnaire included items about gender, age, self-perception of proficiency in Basque, Spanish and English and language use outside school.

Morphological Awareness Test

The Morphological Awareness Test consisted of two parts: (1) a morpheme identification task which requires the identification of different morphemes within a word and (2) a word derivation task to assess the ability of participants to create new meanings by adding prefixes and suffixes. The prefixes used included nouns (-ment, -ness, un-, -ing, -er), adjectives (-ful, -ous, -able), adverbs (-ly) and verbs (dis-) and the stems were selected considering the foreign language curriculum of primary education in the BAC.

In the morpheme identification task participants were asked to identify parts of derived forms in a set of seven multi-morphemic words in English (e.g., danger/ous). The task assessed participants' ability to decompose words into morphemes. Oral guidelines were given to the whole group before starting the task and written instructions and an example (e.g., sports/man) were also added to the task sheet. In these instructions students were told to divide each of the words in the list into two or three parts. One of the items had two affixes and the other six had only one. The items were analysed in a scale from 0 to 3 according to the following criteria:

0 points if participants divided the word in the wrong way (e.g., teacher = tea/cher).

1 point if participants only identified one of the two affixes (e.g., unhappiness = unhappy/ness).

2 points if participants identified the two parts in a word composed by a stem and an affix (e.g., teacher = teach/er).

3 points if participants identified the three parts in a word composed by a stem and two affixes (e.g., unhappiness = un/happi/ness).

The maximum number of points for this task was 16.

The word derivation task required responses involving morpheme compounding in English. Participants were asked to come up with new words using all or part of underlined concepts in the first part of the items. Oral and written guidelines were provided at the beginning of the task and students were also given the following example:

*My sister is always ready to **help**. She is very(**helpful**).*

The task included nine items. In five of the items students were asked to provide a derivative word involving the stem plus a suffix and in other two a stem plus a prefix. There was also another compound with two stems.

The items were analysed in a two point scale according to the following criteria:

0 points to incorrect word formations (e.g., run-runned).

1 point when the word was appropriate but misspelled (e.g., run-runer).

2 points if students linked the given base to the appropriate affix without any spelling mistake (e.g., run-runner).

The maximum score for this task was 18.

Translanguaging questionnaire

Students from the experimental group completed a questionnaire of nine questions concerning their perceptions about translanguaging and the pedagogical intervention. Items were rated on a 10-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 10 (strongly agree).

Written reflections

In order to facilitate their personal reflections, participants in the experimental group were asked to write individual responses in an answer sheet. Written reflections were conducted with all the students from the experimental group after the first and second monthly rotation.

Students answered the following five open questions, in Basque, about the multilingual practices they had during that month:

1. *What have you learned in this module?*
2. *What has surprised you most when you worked with two or more languages at the same time?*
3. *You have been working with more than one language at the same time, have you learnt more or less that way?*
4. *When you look at two or more languages at the same time, do you see more or fewer similarities among them?*
5. *You know some Basque, Spanish and English. Does what you know in one language help you to learn another language?*
6. *In this context you have been working on activities where the three languages support one another. What do you think about that?*

Focus Group discussion with students

Focus group discussions with students from the experimental group were conducted immediately after they finished answering the questions in the written reflection. The interviewer went over the same five questions students had answered as written reflections encouraging pupils to interact

spontaneously giving their opinion. Students were allowed to look at the written reflection sheet during the discussion. Participants were assigned in groups of six subjects, maintaining the same group they had been working with in the course of the intervention. Focus group discussions were conducted in Basque, though participants were allowed to use any of the languages in their responses.

Procedure

The morphological awareness test was group-administered to five classrooms, three experimental groups and two control groups, by five trained research assistants during the same time period. A pre-test and post-test were conducted before and after the intervention. During that period of time, students from the experimental group were trained on morphological awareness vocabulary strategies, which were transferable among the three languages. During the test sessions, students were organized in their classrooms in groups ranging from 19 to 24 subjects. Each participant had an average time of 15 minutes to individually complete each task. That is, they had a total of 30 minutes to complete the whole test, including brief verbal instructions and collection of task sheets.

Additionally, the three experimental groups carried out the questionnaire, which was administered in the post-test along with the other tasks. Participants had an average of ten minutes to fill in the nine items of the questionnaire. Verbal and written instructions for each task were provided in Basque as it is the main language of instruction at this school. Participants were allowed to ask further questions about the completion of the tests during the assessment sessions in the language of their choice. The data were analysed with the SPSS program version 22.

Four trained research assistants conducted written reflections and focus group discussions with students from the experimental group the after first and second rotations (see chapter 4 for a futher explanation). All students who had completed modules took part. The written reflection took an average of 10 minutes. Other 10 minutes were needed for the focus group discussions. Focus groups were audio-recorded and data from both written and oral reflection were transcribed.

5.3 Results

In this section we will explain the results of the study. Data is organized in two subsections as related to the two research questions presented at the beginning of the chapter. In the first subsection we will compare the results obtained by the experimental and control group in the Morphological Awareness Test. In the second subsection, we will focus on experimetaln students' opinions about translanguaging materials and we will analyse the effect the project had on their perceptions of their multilingual repertoire.

The development of morphological awareness

The first research question aims at analysing whether the pedagogical intervention in three languages influences students' morphological awareness. For this purpose an analysis of covariance (ANCOVA) was used to compare the overall performance of the two groups. ANCOVA allows us to explore differences between experimental and control group while statistically controlling the effects of initial between-group differences. Additionally, paired t-test analyses were conducted with the experimental and control group to see the development in each of the group separately.

A one-way between-groups analysis of covariance was conducted with both the Morpheme identification task and the Word derivation task to compare the differences between the experimental and the control groups in the post-test controlling for the results in the pre-test. Preliminary checks were conducted to ensure that there was no violation of the assumptions of normality, linearity, homogeneity of variances, homogeneity of regression slopes, and reliable measurement of the covariate in any of the tasks.

Morpheme identification

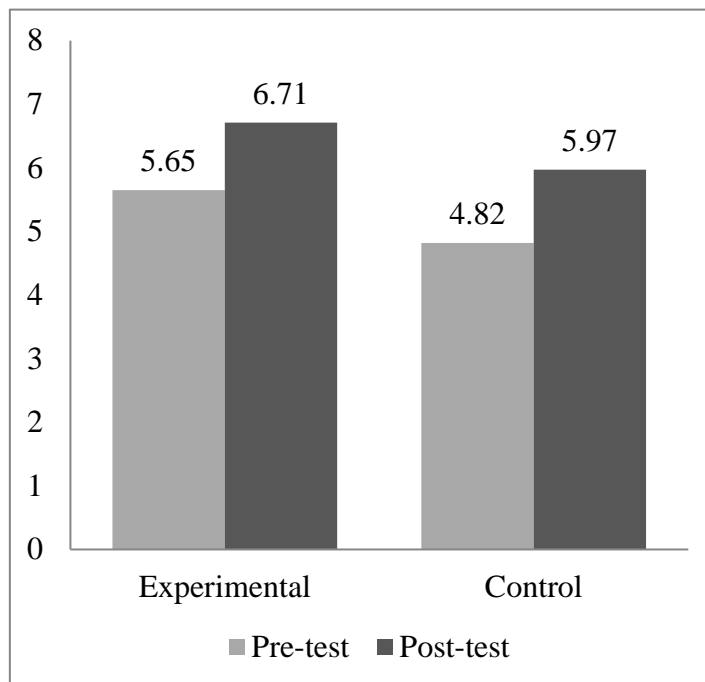
Table 5.3 shows Means, Standard Deviations and Adjusted Means of the Morpheme identification task in the pre-test and post-test. The independent variable was the type of group (experimental group, control group), and the dependent variable consisted of scores on the Morpheme identification task administered after the intervention. The covariant was the Morpheme identification task in the pre-test.

Table 5.3. Between-group analysis in morpheme identification task

	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	<i>Adj M (SE)</i>
Experimental	5.65 (3.19)	6.71 (3.13)	6.54 (.40)
Control	4.82 (3.38)	5.97 (4.41)	6.25 (.51)

The one-way ANCOVA in the Morpheme identification tasks, where participants were asked to divide words into morphemes, shows no significant differences between two groups on the post-test scores, $F(1, 101) = .19, p = .66$, after controlling for the results in the pre-test. Figure 5.1 shows the means obtained before and after the intervention by both.

Figure 5.1. Pre- and post-test means by group on the Morpheme Identification task.



In order to get more information about the way in which students divided each word, a paired t-test was run on the experimental group to determine whether there was a statistically significant mean difference between the way the students divided the seven words in English, their L3, before and after the pedagogical intervention. Participants obtained higher scores in the post test in five of the seven items but the increase was only significant for the item “surprising” $t(58) = -2.43, p < .01$, and for the item “enjoyable” $t(63) = -4.15, p < .00$. The increase was marginally significant for the item “unhappiness” $t(58) = -1.91, p < .06$. Therefore, there is a statistically significant improvement in some items. The results of the experimental group in the morpheme identification task are shown in table 5.4.

Table 5.4. Experimental group. Differences between pre-test and post-test in the Morpheme Identification task

	Pre-test	Post-test	T	S
	M (SD)	M (SD)		
Unhappiness	.68 (.88)	.92 (.91)	-1.91	.06
Teacher	.64 (.94)	.58 (.91)	.42	.67
Swimmer	.61 (.92)	.44 (.83)	1.21	.22
Surprising	.71 (.96)	1.10 (.99)	-2.43	.01
Enjoyable	.63 (.48)	.89 (.31)	-4.15	.00
Mindful	1.62 (.79)	1.71 (.70)	-.83	.41
Dangerous	1.00 (1.00)	1.20 (.98)	-1.28	.20

The same analysis was conducted to examine the performance of the control group in the Morpheme identification task. In this case, participants from the control group scored higher in the post-test than in the pre-test in all of the items. However, the improvement was not statistically significant in any of the seven items. The results of the experimental group in the morpheme identification task are shown in table 5.5.

Table 5.5. Control group. Differences between pre-test and post-test in the Morpheme Identification task.

	Pre-test	Post-test	T	S
	M (SD)	M (SD)		
Unhappiness	.61 (.78)	.70 (.63)	-.77	.44
Teacher	.53 (.89)	.71 (.97)	-1.13	.26
Swimmer	.53 (.89)	.65 (.95)	-.70	.48
Surprising	.70 (.96)	1.35 (3.3)	-1.11	.27
Enjoyable	.65 (.48)	.70 (.46)	-.57	.57
Mindful	1.41 (.92)	1.57 (.85)	-1.00	.32
Dangerous	.69 (.96)	.91 (1.01)	-1.27	.21

Word derivation

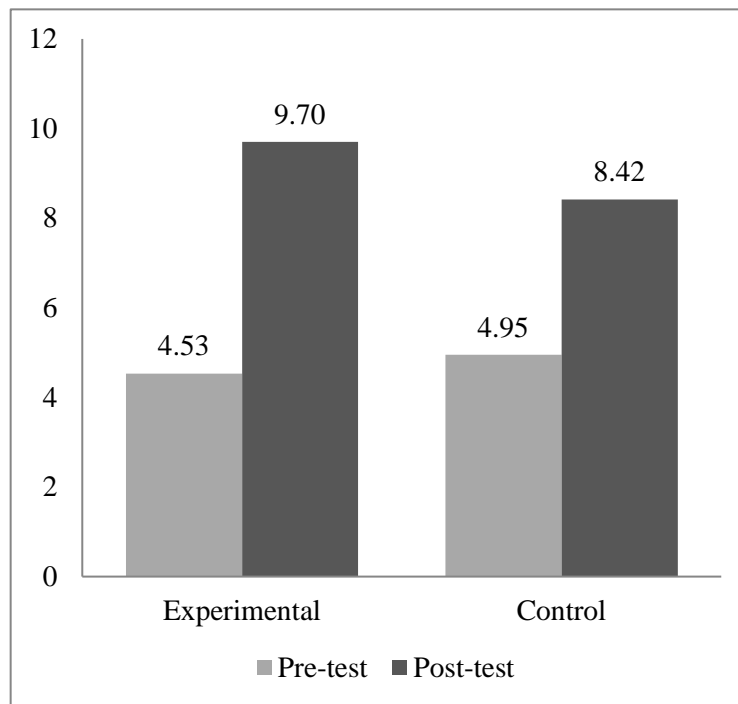
Table 5.6 and Figure 5.2 show the means obtained before and after the intervention in the Word derivation task. The independent variable was the type of group (experimental group, control group), and the dependent variable was word derivation measured by the Word Division Task administered after the intervention. The covariant was the Word division task in the pre-test.

Table 5.6. Between-group analysis on the word derivation task.

	Pre-test	Post-test	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Adj M (SE)</i>
Experimental	4.53 (2.83)	9.70 (3.71)	9.79 (.45)
Control	4.95 (3.86)	8.42 (4.54)	8.27 (.57)

The analysis on Word derivation task conducted with a one-way ANCOVA yielded a significant group effect, $F(1, 101) = 4.37, p = .03$, meaning that there were significant differences among the experimental and control groups at the time of post-test. The adjusted mean comparison shown in Table 5.6 revealed that the experimental group (adj M = 9.79) outperformed the control group (Adj M = 8.27). Means obtained before and after the intervention by both groups are shown in figure 5.2.

Figure 5.2. Pre- and post-test means by group on the Word Derivation task.



In order to obtain a more specific picture of the differences between both groups when creating new word from a given stem, each item was examined by conducting paired t-tests separately with the experimental and the control groups. As it can be seen in Table 5.7, the experimental group participants gained a higher score on five of the seven items in the Word derivation task after being exposed to the pedagogical intervention. There was a statistically significant increase for the items “friendly” $t(60) = -3.93, p < .00$, “unhappy” $t(57) = -3.30, p < .02$, and “fireman” $t(43) = -3.62, p < .00$.

Table 5.7. Experimental group. Differences between pre-test and post-test in the Word derivation task.

	Pre-test	Post-test	T	S
	M (SD)	M (SD)		
Friendly	.79 (.98)	1.33 (.92)	-3.93	.00
Runner	1.33(.90)	1.22 (.93)	.880	.382
Farmer	1.04 (1.00)	1.15 (.97)	-.84	.401
Disagree	.06 (.33)	.06 (.23)	.00	1.00
Peaceful	.20 (.60)	.16 (.54)	.37	.70
Enjoyable	1.11 (1.00)	.93 (1.00)	1.04	.30
Unhappy	.21(.61)	.59 (.91)	-3.30	.02
Darkness	.02 (.14)	.07 (.33)	-1.00	.32
Fireman	.34 (.74)	.89 (.97)	-3.62	.00

Table 5.8 shows the means and standard deviations of the control group in the Word derivation task. This group increased scores in five of the nine items; but unlike the experimental group, none of these items shows a statistically significant difference between the pre-test and post-test. Thus, only the experimental group obtained statistically significant scores in some items.

Table 5.8. Control group. Differences between pre-test and post-test in the Word derivation task.

	Pre-test	Post-test	T	S
	M (SD)	M (SD)		
Friendly	1.06 (.99)	1.24 (.96)	-1.18	,24
Runner	1.50 (.86)	1.27 (.90)	1.22	,22
Farmer	1.22 (.93)	1.19 (.92)	.22	,82
Disagree	.15 (.55)	.08 (.27)	.43	,67
Peaceful	.48 (.87)	.57 (.92)	-.43	,66
Enjoyable	1.20 (1.00)	1.20 (1.00)	.00	1,00
Unhappy	.28 (.70)	.34 (.76)	-.57	,57
Darkness	.25 (.68)	.38 (.80)	-1.00	,33
Fireman	1.19 (.98)	1.38 (.95)	-1.00	,33

The effect of the intervention on students' perception of their multilingual repertoire

The second research question sought to address the way this pedagogical intervention has influenced students' perception of their multilingual repertoire. In order to answer this research question only students from the experimental group will be considered in this section. The results will be explained as related: (1) students' attitudes toward translanguaging, (2) translanguaging as scaffolding, (3) morphological awareness, and (4) perception about language distance. Table 5.9 shows the means and standard deviation of the nine items of the translanguaging questionnaire that were answered by experimental group students only, after 12 weeks intervention. The results of the questionnaire together with experimental students' comments from the written reflections and focus group discussion will be discussed in relation to the four areas mentioned above.

Table 5.9. Experimental group (n=64). Means and SDs of translinguaging questionnaire (10-point Likert scale).

Items	M (SD)
1) I like to do translinguaging	7.87 (2.22)
2) It is fun to compare languages	7.98 (1.71)
3) I prefer to learn languages separately	3.98 (2.98)
4) I prefer to learn the three languages at once	7.48 (2.78)
5) You learn more when you use Basque, Spanish and English in the same class	8.57 (1.93)
6) It is confusing to learn Basque, Spanish and English at the same time	3.42 (2.75)
7) It is helpful to analyse Basque, Spanish and English jointly to promote the understanding	9.01 (1.43)
8) It is easy to distinguish parts of a word	8.58 (1.58)
9) Basque, Spanish and English are closer than I thought.	6.98 (2.08)

Attitudes toward translinguaging

Overall, descriptive data from these items shows a positive attitude toward the intervention. Students indicated their extent of agreement on a 10-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 10 (strongly agree). Most of students in item 1 affirmed that they like to do translinguaging ($M = 7.87$), since 28.1% of students chose the value 10, the 21.9% the value 9 and other 20.3% de value 8. Also, in item 2, they agreed that comparing languages is fun ($M = 7.98$). Moreover, students were asked to rate whether they preferred to learn languages separately (item 3) or all together (item 4). The results confirmed again a positive perception toward translinguaging ($M = 3.98$ vs. $M = 7.48$).

The results of items 1, 2, 3 and 4 are confirmed by students' comments in the written reflections and focus group discussions. In general, students' feedback about their experience working with translinguaging materials was very

positive and they seemed to feel comfortable working through this new approach. Participants used a variety of positive adjectives such as “interesting”, “helpful” or “motivating” to refer to the project. The following examples were obtained in two different focus groups and show how students enjoyed the intervention:

Excerpt 5.1 **Focus Group [MlaGRA]**

R: Kontestu honetan hizkuntzak elkarren artean laguntzeko ariketak egin dituzue. Zer iruditu zaizkizue? [*In this context you have been working on activities where the three languages support one another. What do you think about that?*]

(...)

036: Niri iruditu zait oso ondo, izan delako gauza berria eta izan da hiru hizkuntzetan eta ere izan da dibertigarria. [*I found it nice, because it has been new, it has been in three languages and it has been funny as well.*]

Excerpt 5.2 **Focus Group [MurGR]**

R: Zer iruditu zaizkizue ariketak? [*What do you think about the module?*]

(...)

011: interesgarria, ulergarria eta oso erraza. [*Interesting, understandable and very easy.*]

Translanguaging as scaffolding

In addition to showing a positive attitude toward the project, students also provided valuable insights about how translanguaging practices support language learning. Again, in a scale from 1 (strongly disagree) to 10 (strongly

agree), the majority of the students ($M = 8.57$) agreed that they learn more when they use Basque, Spanish and English in the same class (item 5). If we look at the distribution of the data, 43.8% chose the value 10, 23.4% value 9 and 12.5% value 8. Therefore, most of the students selected the higher values of the scale in this item.

Data from the translanguaging questionnaire was consistent with the high rate of positive comments toward the use of two or more languages in the written reflections and focus groups. Students revealed that the translanguaging intervention highlights similarities among languages, and thus, it creates more opportunities for language comparison as noted by this student when answering the third question (*You have been working with more than one language at the same time, have you learnt more or less that way? Why?*) of the written reflection: *Gehiago. Hiru hizkuntzetan konparatzen duzu eta horrekin ikasi egiten duzu.* (I've learned more. When you compare the three languages it's when you learn [OurST_018_WR-Q3]).

In response to the same question, the following student also believed he learned more when he used two or three languages to complete an activity: *Gehiago ikasi dut. Hiru hizkuntzak ariketa berdinean egiterakoan hiru hizkuntzak gehiago ikasten direlako.* (I've learned more. Because, when you work with the three languages in a task you are learning the three languages. [OmoDOC_060_WR-Q3]).

One of the questions in the written reflections exercise asked about the use of their previous knowledge in one language to help them in the other languages. The focus groups and written excerpts brought to the surface various interesting reflections in this direction and specifically highlighted the importance of integrating the curriculum of the three languages. Some students found working in a coordinate way in the three language subjects

advantageous. For example, in a focus group it was said that translanguaging materials facilitate transfer of knowledge from one language to another: “... *eta euskaraz egiten ditugun gauzak ‘gramatikan’ (referring to a concrete module), ba, beste hizkuntzetan aplikatzea eta ... erraztu zaizkit gauzak*”. (We can transfer what we learn in ‘gramatika’ (referring to a concrete module) in Basque to the other languages and (...) it facilitates things ... [MlaGRA_037_FG]). This other student group also pointed out that working with translanguaging materials facilitates the transfer of content among the three language subjects. Participants compare their previous experience at school with the experience they had had throughout intervention in excerpt 5.3:

Excerpt 5.3 **Focus Group [OurGAM]**

R: Bi edo hiru hizkuntzatan lan egin duzu. Ariketa mota honekin gehiago ala gutxiago ikasten da? (*You've been working with more than one languages, do you learn more or less that way?*)

(...)

023: Errazagoa izan da hiru hizkuntzekin egitea lan. (*It has been easier to work with the three languages together.*)

R: Ah bai? (*Really?*)

016: kontzeptuak hobeto sartzen dira buruan. (*The concepts are better assimilated this way.*)

R: Eta zergatik sartzen dira hobe kontzeptuak buruan? (*And why are concepts better assimilated this way?*)

009: Ze badituzu beste hizkuntzetan hobeto eta orduan ... (*Because you have them better in the other languages, so ...*)

007: Errazago ikasten da. (*It is easier to learn.*)

016: Eta delako gai berdina. Eta gai berdina ematen duzunean badakizu: Ah! Hau beste hizkuntzen egiten da horrela ba

hizkuntza honetan egingo dut berdina, baina ingelesez. (*and because it's the same topic. And when you do same topic you realise, ah! If this in the other languages is done this way I will do the same but in English.*)

009: Daukagu maila desberdina, adibidez: euskaran altuena ... Orduan egiten genuen ba ingelesez baxuagoa eta orain juntatu ditugunean hiruak egiten da askoaz ere errazagoa. (*We have different levels, for example, we are more proficient in Basque ... then, we used to do more simple topics in English, but now that we work with the three languages together we do it much easier.*)

007: Ya! Eske lehen egiten genuen bakarrik hizkuntza bat. (*Yeah! Before, we used to work with one language at a time.*)

016: Lehen, igual L1 aurrizkiak euskaraz, eta gero aurrizkiak eta atzizkiak erdaraz. Denbora desberdinetan egiten genuen hiru hizkuntzatan, eta ahazten ziren kontzeptuak. Eta orain da ona egiten dugu elkarrekin eta uste dut nik hobe egiten dugula lana. (*Before, we used to do, for example, prefixes in the Basque language class, and then we used to do, them in the Spanish class. That way, we forgot the concepts. But now, we do everything together, I think we work better in this way.*)

Additionally, the item “it is confusing to learn Basque, Spanish and English at the same time” (item 6) and “it is helpful to analyse Basque, Spanish and English jointly to promote the understanding” (item 7) displays two opposite ideas that illustrate students’ perception about working with three languages concurrently. In the case of item 6, outcomes are more distributed, the main score ($M = 3.42$) indicates that most of them disagreed with the statement. Moreover, 34.4% of the participants selected value 1 and 21.9% selected value 2 (see means and standard deviations in table 8). With respect to item

7, most of the students agreed with the idea that the use of more than one language in class promotes understanding and 89.1% of students scored this item eight or higher (M = 9.01). However, some students also added that they had some doubts or misunderstandings when they had to change from one language to another or because sometimes it was not clear enough which languages should be used to carry out a specific task. For example, “*Nahasten du. Ariketa bakoitzean galdetu behar dugu: hau nola egin behar da, euskaraz, erdaraz ala ingelesez?*” (It is confusing, because for each task we have to ask: how do we have to do this, in Basque, Spanish or English? [OlaLK_012_FG])

Several students explained that translanguaging materials focusing on developing vocabulary awareness had been especially helpful to increase language skills in the foreign language “*Batez ere ingelesez ikasi ditut hitz gehiago beste hizkuntzekin daukatela zerikusia*”.(Mostly, I've learned more words in English, because they are related to other languages. [MlaGRA_036_FG]). Students were especially enthusiastic when talking about cognates during the focus groups as in the example below:

Excerpt 5.4 **Focus Group [MmoGRA]**

R: Zerk harritu zaitu bi edo hiru hizkuntzetan aldi berean lan egin duzunean? Zergatik? [*What has surprised you most when you worked with two or more languages at the same time? Why?*]

071: Hitz batzuk hizkuntza batean edo bestean antzerakoak direla. [*That some words are similar in one language and in the other.*]

R: Horrek harritu zaitu gehien? Adibidez? [*That is what surprises you most? For example?*]

071: Elephant, elefante eta elefantea. [*Elephant, elefante (Spanish) eta elefantea (Basque).*]

R: Eta zertarako erabiltzen duzu hori jakitea? [*What do you use that knowledge for?*]

071: Adibidez, agertzen zaizu hitz bat ingelesez eta zuk ez dakizu zer esan nahi duen baina dauka antzerakotasun bat euskaraz edo gaztelaniaz eta gutxi gora behera badakizu, edo ideia bat daukazu. [*For example, when there is a word that you don't know in English, but it has some similarity with a Basque or Spanish word, you can recognize it, or at least, you can get an idea.*]

R: Eta horrela ipuin bat irakurriz gero ingelesez ... [*And that way, if you read a book in English ...*]

071: Ba, badakizu zer esan nahi duten hitz horiek. [*You know the meaning of these words.*]

R: Orduan errazago ulertuko da, ezta? [*So, will you understand it better?*]

071: bai. [*Yes.*]

A student also pointed out in the written reflection that due the fact that their proficiency in their L1 and L2 is higher than in English, crosslingual transfer from the stronger languages to the weaker language is more likely and that and it supports understanding: “*Oso lagungarriak iruditu zaizkit ariketak. Nik euskara badakit nahiko ondo eta gaztelania oso ondo; eta bi hizkuntza hauek ingelesa ulertzen lagundu didate.*” (These types of exercises have helped me a lot. My Basque is quite good, my Spanish is very good; and these two languages have helped me understand English [MmoGRA_072_WR-Q5]).

Morphological awareness

Students also mentioned derivational morphemes and compounds as a useful learning tool. According to the eighth item of the translanguaging questionnaire most of the students (M = 8.21) believed that it was easy to

distinguish parts of a word. Again, most of the students selected the highest values in this item: 28.1% chose value 10, 17.2% value 9 and 25.0% value 8.

The use of morphological awareness strategies implies that students have to be able to divide a word into two meaningful parts. One of the students explained: “*Ikasi dut zer diren palabras compuestas eta derivadas, eta bi hitz elkartzen eta hitz bat egiten.*” (I have learned what compounds and derivatives are, and to link two words to create another one. [MurRTV_12_WR-Q1]). When answering the same question, another student reported an increased morphological awareness as she was able to explain in her own words the nature of compounds: “*hitzak banatuta bakoitzak zentzu bat duela eta batera ere.*” (In a word, each part of the word has a meaning and when the parts are together, they also have a meaning.) [MmoRTV_072_WR-Q1]). Furthermore, as it can be seen in the following extract from a focus group, students became aware of the fact that this procedure of word formation works in a similar way in Basque and in English:

Extract 5.5 **Focus Group [OmoGAM]**

R: Hizkuntzak batera ikusten ditugunean, hizkuntzen arteko antzekotasun gehiago ikusten duzu ala ez? [*When you look at two or more languages at the same time, do you see more or fewer similarities among them?*]

Various St: Bai. [*yes*]

R: zeintzuk ikusi dituzue? [*Which similarities, for example?*]

059: Adibidez, ‘play ground’. ‘Play’ da jolastu eta ‘ground’ da ‘toki’ bat eta gero euskaraz da ‘jolastoki’. [*For example, play ground. Play is jolastu (to play) and ground is ‘tokia’ (place), and then in Basque is ‘jolastoki’ (play ground).*]

Perception about language distance

Another item of the translanguaging questionnaire is related to the students' perception of the distance among languages (item 9). Specifically, they were asked whether “Basque, Spanish and English were closer than they thought” in order to see if the exposition to translanguaging had influenced their views on this matter. The mean score which is shown in Table 5.9 (M = 6.98) displays students' agreement from 1 (strongly disagree) to 10 (strongly agree). The higher punctuation was assigned to value 8, which was chosen by the 31.3% of the participants, followed by values 5 (17.2%), 7 (14.1%) and 9 (10.9%) respectively. This shows a wide distribution.

During the focus group discussion, many students noted that having been exposed to translanguaging materials had provoked an awakening of consciousness of the similarities existing among the three languages. The following statement is an example compiled in a focus group discussion where the student highlighted how working with the three languages at the same time helped him to realize about the existence of morphemes in the three languages: “*Nik ez nuen pentsatzen aurrizkiak zeudenik ingelesez, baina hiru hizkuntzetan egiten gauzak konturatu naiz*” (I didn't think there were prefixes in English, but working with the three languages together I realized there were [MlaGAM_028_FG]). The following extract also provides some insights into students' perception about language distance:

Excerpt 5.6 **Focus Group [OmoGAM]**

016: Guk pentsatzen dugu hiru hizkuntzak guztiz desberdinak direla baina aztertzen dugunean apurtxo bat gehiago ikusten dugu direla antzekoak. [*We think that the three languages are completely different, but when we look at them carefully, we see that they are similar.*]

009: Arau berdinak dauzkatela. [*that they have the same rules.*]

007: Beno, gauza batzuk aldatzen dira, baina ... [*Well, some things change, but ...*]

Summary

In this chapter we have explored students' development of morphological awareness. We have compared the development of morphological awareness in the experimental group and control group before and after the intervention. In this way we can see the effect of training on the use of cognate strategies. We have also analysed experimental students' perceptions and opinions about the pedagogical project.

In general, the statistical analyses have shown that students in the experimental group tend to outperform the control group in the morphological awareness test. Significant differences between both groups were found in some of the items of the test. On the other hand, students have shown a very positive attitude toward the project. We have also found interesting evidence about the effect of the intervention on students' perception of similarities between the three languages. These results will be discussed in chapter 8. In the next chapter the focus will be on the analysis of the effect of the training on metalinguistic strategies.

Chapter 6:

Study 2. Cognate awareness as a didactic strategy

In this chapter the second study of the empirical part of the thesis will be presented. The study was carried out in the second year of the pedagogical project (see chapter 4 for a further explanation). First, in section 6.1, we will introduce the general aim and the research questions of the study. Then, in section 6.2. and 6.3, we will present the methodology and the results of the second study.

6.1. Aim and research questions

The aim of this study is to explore the effect of the intervention based on pedagogical translanguaging on the development of students' metalinguistic awareness. Based on the idea that a higher level of metalinguistic awareness could influence the perception of crosslinguistic similarities among languages, and the way students consciously use this knowledge, this study aims at gaining a deeper understanding of the effect of training students in cognate recognition. The following questions guided our research:

RQ1: Does training on cognate recognition have an effect on reading comprehension?

RQ2: Does training in cognate recognition have an effect on cognate identification?

RQ3: Does training in cognate recognition have an effect on learners' metalinguistic strategies?

6.2. Methodology

Participants

A total of 24 fifth-grade students (age=10) were selected for the study, 14 male and 10 female. Half of the students (N=12) participated in the translanguaging intervention during 12 weeks (experimental group). The other 12 students (control group) followed the regular school curriculum, for the same amount of hours per week. Table 7.1 shows the background information reported by students at the beginning of the intervention. According to the background questionnaire completed by participants, 35.7% of the students had Basque as L1 while 62.5% had Spanish as L1. This distribution is in accordance with the sociolinguistic context of the school.

Table 6.1. Students Background information.

Pair	Students	L1	Gender
1-E	Mikel-Nerea	B-B	M-F
2-E	Beñat-Eider	S-S	M-F
3-E	Iker-Malen	S-S	M-F
4-E	Alex-Itsaso	S-S	M-F
5-E	Borja-Eneritz	S-S	M-F
6-E	Urko-Joanes	B-S	M-M
7-C	Aitana-Garazi	B-B	F-F
8-C	Manex-Haizea	S-S	M-F
9-C	Eki-Patxi	B-B	M-M
10-C	Jon-Erika	B-S	M-F
11-C	Ibon-Unai	S-B	M-M
12-C	Peru-Aloña	S-S	M-F

Participants from the experimental and control group were at a similar stage in the development of multilingual competences so as to be comparable. The selection of the two groups was based on classroom observation, the information from the background questionnaires and the school evaluations. Participants had a higher level of proficiency in Basque and Spanish than in English. Table 6.2 shows the self-reported language proficiency test completed by the 24 students at the beginning of the intervention.

Table 6.2. Self-reported language proficiency test.

	Understanding M (SD)	Speaking M (SD)	Reading M (SD)	Writing M (SD)
Basque	7.08 (1.81)	7.17 (1.99)	7.21 (2.06)	6.92 (2.04)
Spanish	8.92 (1.31)	8.88 (1.36)	8.42 (1.64)	8.25 (1.62)
English	6.37 (2.01)	6.42 (1.95)	6.62 (2.53)	6.33 (2.44)

Instruments

Background questionnaire

All students completed the background questionnaire described in chapter 5 in order to obtain personal and academic information.

Reading passage

An expository passage in English was adapted to the students' proficiency level. The text length was 86 words containing a total of 13 cognates. Ten of these cognates were shared by the three languages and the other three, *covered*, *discover* and *land* had only equivalents in one of the languages. There were 10 nouns and 3 verbs. These cognates were classified in relation to their orthographic and semantic transparency to determine their difficulty. Table 7.3 includes information regarding orthographic and semantic transparency of the 13 cognates.

Table 6.3. Description of the cognates regarding orthographic and semantic transparency and the CEF.

English	Spanish	Basque	NLD Spa	NLD Bas	Semantic transp.	CE FR
1. Antarctica (n)	Antártida	Antartika	.10	.20	yes	-
2. Location (n)	Localización	Lokalizazio	.33	.45	no	B1
3. Continent (n)	Continente	Kontinente	.10	.20	yes	B1
4. Covered (v)	Cubierto	-	.63	-	no	B1
5. Scientist (n)	Científico	Zientzialari	.50	.62	yes	B1
6. Study (v)	Estudiar	Estudiatu	.50	.56	no	B2
7. Climate (n)	Clima	Klima	.29	.43	yes	B1
8. Land (n)	-	Landa	-	.20	yes	B2
9. Dinosaur (n)	Dinosaurio	Dinosauro	.20	.11	yes	A2
10. Fossil (n)	Fósil	Fosil	.17	.17	yes	-
11. Discovered (v)	Descubierto	-	.72		yes	B1
12. Island (n)	Isla	Irla	.33	.50	yes	A2
13. Glacier (n)	Glaciar	Glaziar	.14	.29	yes	-

Orthographical transparency was measured by using the Levenshtein Distance (LD) and Normalised LD (NLD) that has been satisfactorily used in other studies to determine the degree of transparency between cognate pairs (Schepens *et al.*, 2012). LD consists on counting the minimum number of insertion, deletion, or substitution of single characters needed to transform one string into the other. NLD measures the relation between the LD and the length of the longest word in a cognate pair (see, Figure 6.1). NLD establish a range between 0 and 1, where score 0 means full orthographic overlap, while score 1 means the greatest difference. As the language of the text was English the NLD analysis was conducted between both English-Spanish and English-Basque.

Figure 6.1. Algorithm to calculate the Normalised Levenshtein Distance

$$\text{Normalised LD (NLD)} = \frac{\text{LD}}{\text{amaximum length of the longer word}}$$

Besides, semantic transparency has been considered as an influential factor in cognate recognition and it was also taken into account to determine the grade of difficulty of each cognate. Thus, cognate pairs were classified as being transparent or non-transparent. Transparent cognates were those that had only one possible meaning (*climate*) whereas non-transparent cognate pairs had more than one meaning (*study*).

Word frequency is considered to be another important factor in cognate recognition (Bravo *et al.*, 2007). English is a foreign language for these students in our sample and their exposition to the language is limited to school context. The target cognates were common academic words in the science curriculum to which students had been exposed to in Basque but they were less likely to have seen these words in English before. Taking into account this learning context, the English Vocabulary Profile database was used as an additional instrument to analyse the characteristics of the cognates in the text. The English Vocabulary Profile classifies English vocabulary according the Common European Framework of Reference (CEFR) setting the level in which language learners should know each word. As it can be seen in table 2, most of the target cognates were classified as words that are suitable for teaching at B1 and B2 levels. Two words were classified as being A2 level. The other three words do not have any classification in this database but were considered words that children should know in Basque and Spanish as they were part of vocabulary taught in primary education curriculum.

Task 1. Reading comprehension task

Once students had read the text they had to answer the following four open-questions:

- 1. What is the profession of the people who live in Antarctica?*
- 2. What do they investigate?*
- 3. What did they find?*
- 4. What kind of dinosaurs lived in Antarctica?*

These questions were provided in both English and Basque (see appendix 1) to ensure that students could understand what they were asked. Students were allowed to answer in either language.

The first three questions were associated with a key-cognate, that is, cognates were considered essential words to find out the correct response. The key cognates for each of the questions were the following:

Q1: scientist

Q2: study

Q3: discover

The response of the fourth question was linked to two compounds.

Task 2. Cognate recognition task

Students were asked to circle in the text all the words that, in their view, had an equivalent cognate in Basque and/or Spanish. After that, they had to introduce the underlined cognates in a three-column chart. First, they had to introduce the cognates identified in English in the first column, then, in Spanish in the second, and Basque in the third.

Think-aloud protocol

As it has already been said, students worked in pairs to complete the reading comprehension and cognate recognition tasks. Pair work facilitated the

expression of their thoughts aloud while they completed the task. A think-aloud protocol was designed to gather information about participants' use of metalinguistic strategies. Think-aloud protocols, which are the simultaneous verbalization of thoughts during a specific task, are used to obtain some data on unobservable mental processes such as thoughts, feelings, motives, reasoning processes, and mental states (White *et al.*, 2007). Despite the limitations (Ericsson, 2002), think-aloud protocols have been used for the study of lexical transfer strategies (e.g., Dressler *et al.*, 2011; Möller and Zeevaert, 2015) and they are considered a useful method for the study of strategic behaviour both in adults and in children (Afflerbach, 2000; Chamot and El-Dinary, 1999; Gu, Hu, and Zhang, 2005; Jessner, 1999; Oxford, 2011). Students completed the task in pairs.

They were told to think-aloud during the reading comprehension and cognate recognition tasks. They were encouraged to discuss and reach an agreement before writing the responses. Each pair of students was provided with a single worksheet so as to promote more collaboration between them. All students were familiar with the format of the task and they all received the same instructions about protocol.

The language of the task was English but the four reading comprehension questions and the instructions were also given in Basque. During the think-aloud protocol, the language used by the researcher was Basque as it is the main language of the school, but students were allowed to use Spanish and English as well.

Interview

The interview was conducted immediately after students finished the task and aimed at obtaining more specific information about participants'

metalinguistic awareness. It consisted on the following five questions (the original questions in Basque can be seen in the appendix 12):

1. *What have you learned by doing exercise?*
2. *If you are reading a text and you find an unknown word, what do you do?*
3. *If you know the word “zientzialari” in Basque, does it help you to understand the word “scientist” in English? Explain why.*
4. *When you see languages together, does it help you to recognise more similarities among them?*
5. *You already know some Basque, Spanish and English; does knowing these three languages help you to understand a text?*

The first three questions were linked to the Cognate recognition task so as to make students reflect on their own responses when completing the exercise. The third question asked students about the cognate strategy directly, and it was adapted from White and Horst (2012). The fourth and fifth questions were more general and focused on the participants' view about working with the three languages together.

Procedure

Data collection

Students worked in pairs to complete the tasks. In this way more information could be obtained about their oral interaction and their own reflections at the metalinguistic level. The data were collected for each pair of students at the time. Students were first asked to read the text aloud. Then, they were asked to think-aloud and discuss the answers so as to complete the reading comprehension questions and the Cognate recognition task. The data collection concluded with the interview conducted immediately after finishing the task.

The whole session was carried out in an empty room during school hours. Each pair of student received oral and written instructions before starting the task. Each session was audio recorded and lasted around 30 minutes (see appendix 11 for the conventions used in the think-aloud protocol transcription).

Data analysis

In the reading comprehension task, students' responses were coded as being correct, partly correct and incorrect. Each question was scored on a 2-point scale according the following criteria: 2 points if participants give the correct answer (e.g. two dinosaur fossils); 1 point if participants' responses include only part of the information (e.g. dinosaur fossils) and finally, 0 points for incorrect responses⁹. Each pair of students could achieve a maximum of 8 points.

Regarding the cognate identification task, each student identified cognate was scored one point. The equivalent cognates in the other languages were classified in the following manner: Spanish-only, Basque-only or both Spanish and Basque.

Transcriptions were read several times to create the coding of the qualitative data. We create a coding category with the aim of capturing students' knowledge and cognate strategy. The coding categories to classify the transcriptions of the think-aloud protocol were the following:

- (1) Students' declarative knowledge about cognate. Students were able to explain the strategy in their own words.
- (2) Morphological awareness.

⁹ The examples refer to the third question of the Reading comprehension task.

- (3) Recognition of cognates in relation to formal and semantic transparency.
- (4) Cognate strategy use along with other strategies.
- (5) Cognate awareness use in the reading comprehension task and verbalizations of the reading comprehension task were analysed in relation to the key-cognates for each of the questions.

6.3. Results

In this section we will explain the results of the study. Data has been organized in three subsections as related to the three research questions mentioned previously. In the first subsection we will analyse the effect of the explicit training on cognate recognition in the reading comprehension task. In the second subsections, we will see the effect of the intervention on cognate recognition. Finally, in the third subsection we will analyse the effect of the intervention on learners' use of metalinguistic strategies.

The effect of the training on cognate recognition on reading comprehension

As we have previously seen, the first research question aims at analyzing whether training on cognate recognition had an effect on the reading comprehension task. Table 6.4 shows the total score obtained by each student pair in the reading comprehension task, where, in general, the results show that the experimental group outperformed the control group. The experimental group got a total of 28 points and the control group a total of 15 points. Two pairs in the experimental group (3 and 4) obtained the highest scores (7-8 points), while no pair in the control group obtained a score higher than 4. Among those with lower scores (0-2 points), there was one pair from the experimental group and 3 pairs from the control group.

Table 6.4. Scores obtained by each student pair in the reading comprehension task.

Student pairs	Total score (max=8)
1-E	2
2-E	4
3-E	7
4-E	8
5-E	4
6-E	3
7-C	2
8-C	3
9-C	4
10-C	0
11-C	4
12-C	2

Cognate knowledge was necessary to answer the first three questions of the Reading comprehension task while derivation strategies were required for the fourth question. Table 6.5 shows the relation between the three questions and key-cognate recognition by each student pair. The scores obtained by each pair in the fourth question are also added in this table, though this question was not directly linked to a key-cognate. With respect to the first question (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*), among the six student pairs who responded correctly to the question, three student pairs of experimental group and one student pair of control group identified the cognate *scientist*. The second question (*What do they investigate?*) was considered the most confusing one after analysing the punctuation obtained by each student pair in each of the question. Only three student pairs from experimental group gave correct or partially correct answers whereas none of

the pairs of control group responded correctly the question. The three student pairs who identified the right response recognised the key-cognate *study*. Finally, four student pairs in the experimental group and three in the control group identified or partially identified the third question (*What did they find?*). Regarding the key-cognate, only one student pair of the experimental group was able to identify *discovered*. This student pair was one of the pairs that identified the correct response.

Table 6.5. Reading comprehension scores and key-cognate recognition.

Student pair	Q1	K-cog scientist	Q2	K-cog study	Q3	K-cog discover	Q4
1-E	<u>2</u>	√	0	X	0	X	0
2-E	0	√	<u>1</u>	√	2	X	1
3-E	2	X	<u>2</u>	√	2	X	1
4-E	<u>2</u>	√	<u>2</u>	√	2	X	2
5-E	0	X	0	X	<u>2</u>	√	2
6-E	<u>2</u>	√	0	√	0	X	1
7-C	0	√	0	√	0	X	2
8-C	2	X	0	√	1	X	0
9-C	0	√	0	√	2	X	2
10-C	0	√	0	√	0	X	0
11-C	0	√	0	X	2	X	2
12-C	<u>2</u>	√	0	X	0	X	0

The number of correct and/or partially correct answers for the fourth question did not display important between-group differences as it can be seen in the last column of table 6.5. Two student pairs of the experimental group gave correct responses and another two gave partially correct responses. Similarly, three student pairs of the control group gave correct responses.

The effect of the intervention on cognate recognition

The second research question aims at analysing the effect of the training on the identification of cognates. Table 6.6 shows the total number of cognates identified in the text, plus the number of equivalent pairs identified per language with the following classification: only Spanish, only Basque and Spanish and Basque. In general terms, the results are slightly better in the experimental group. Students from the experimental group recognised a total of 50 cognates and students in the control group a total of 45. Considering that there were 13 cognates within the reading passage, the student pair recognising more cognates (10 cognates) in the text belonged to the experimental group, and the student-pair recognising fewer cognates (6 cognates) belonged to the control group. Four pairs recognised 7 cognates of which two were in the experimental group and the others two were in the control group. Among the three pairs identifying 8 cognates, two were from the experimental group and the other one was from control group. Finally, two pairs in each group recognised 9 cognates. The cognates that were more transparent both orthographically and semantically were identified more easily than other cognates.

Table 6.6. Cognates recognised by each student pair and the equivalents according the language (cognate identification task).

student pairs	Total cognates identified by pair	Cognate pairs identified per language			Total cognates identified by group
		Only Spanish	Only Basque	Total Spanish & Basque	
1-E	8	-	-	8	50
2-E	10	1	-	9	
3-E	7	3	-	4	
4-E	9	2	-	7	
5-E	7	1	-	7	
6-E	9	2	-	7	
7-C	8	2	-	6	46
8-C	9	6	-	3	
9-C	9	1	-	8	
10-C	7	2	-	5	
11-C	6	-	-	5	
12-C	7	-	-	7	

As seen previously in table 6.3 these words are transparent in terms of orthography and semantics. In contrast, other cognates in the text lead to confusion because of the lack of transparency at orthographic and/or semantic level.

Table 6.7 shows the number of cognates identified by each group in Spanish and Basque. All pairs identified *continent*, *dinosaurs* and *fossils* as being cognates. In the case of less transparent cognates, *covered* was not identified by any of the student pairs and only one pair of the experimental group identified discovered. *Covered* was not considered a key-cognate to complete

the reading task and students may have paid less attention to this word. We have already seen (table 7.3) that these two cognates are not considered transparent in terms of orthography and semantics. The case of *location* can be interpreted in a similar way to the previous words as it is not directly linked to any of the questions and it is considered a non-transparent cognate-pair.

Table 6.7. Number of cognates recognised by each group in Spanish and Basque¹⁰.

	Experimental		Control	
	Basque	Spanish	Basque	Spanish
1. Antarctica (n)	5	5	6	6
2. Location (n)	0	1	0	1
3. Continent (n)	5	6	6	6
4. Covered (v)	-	0	-	0
5. Scientist (n)	4	4	5	5
6. Study (v)	1	4	0	4
7. Climate (n)	6	6	3	4
8. Land (n)	0	-	0	-
9. Dinosaur (n)	6	6	6	6
10. Fossil (n)	6	6	5	6
11. Discover (v)	-	1	-	0
12. Island (n)	3	5	2	4
13. Glacier (n)	5	6	3	4
Total	41	50	36	46

¹⁰ *Covered* and *discovered* have equivalents only in Spanish and Land has an equivalent only in Basque.

Some small differences were detected between both groups. *Climate* and *glacier* were identified as being cognates by all student pairs of the experimental group whereas in the control group only four pairs circled these words in the text.

Overall, pairs in both groups identify more equivalent cognates in Spanish than in Basque. In fact, none of them wrote equivalents only in Basque, and neither of them recognized the item Land that had equivalent only in Basque.

The effect of the intervention on learners' use of metalinguistic strategies

In order to answer the third research question, in this section we will look at the qualitative data obtained during the think-aloud protocol and the interview so as to see the effect the intervention had on the development of students' metalinguistic strategies. This section is divided into three parts taking into account the instruments we used to collect data. In the first subsection, we will look at the data of the reading comprehension task; in the second subsection, we will look at the cognate identification task; and finally, we will analyse the data derived from the interviews.

Students' verbalization in the reading comprehension task

Students were not explicitly encouraged to identify cognates in the instructions presented for the reading comprehension task. However, the audio recordings reported that Borja and Eneritz, a student pair of the experimental group, shows that they identify cognates in the text before looking at the answers. When these students were asked about the strategy, they demonstrate that they consciously and intentionally used the cognate strategy previously learned in class to complete the reading comprehension task:

Excerpt 6.1

[5-E]

R: erraza izan da galdera horiek asmatzea? Zein pista izan dituzue testuan? [*Was it easy to find the answer? What clues did you have?*]

Eneritz: ba hitz batzuk sustraikideak direlako eta ba laguntzen digute ulertzen. [*that some words are cognates and that helps us to understand*]

R: adibidez, ze galderetan erabili dezute hitz sustraikideen pista? [*for example, in which questions have you used cognates as a clue?*]

Borja: fossil, dinosaur ... eta horiek [*fossil, dinosaur ... and these*]

The audio recordings show some between-group differences. One interesting finding was that student pairs from the experimental group used their cognate knowledge in a more accurate way than pairs from the control group. We found some accurate and inaccurate examples of simultaneous use of different strategies during the reading comprehension task in both groups. In any case, we found more evidences of the accurate use of cognate knowledge along other cognitive (e.g. use of contextual clues) and metacognitive (e.g. self-regulation) strategies among pairs who received explicit instruction.

For example, in excerpt 6.2, Alex and Itsaso from the experimental group made use of their knowledge of the word to identify the answer to the first question (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*). Alex emphasised the adverb *only* that became a useful clue to identify the correct response.

Excerpt 6.2

[4-E]

Alex: which is the profession of the people who live in Antarctica? Scientists, ez? [... *scientist, isn't it?*]

Itsaso: ¿a ver? [*let's see?*]

Alex: Ze hemen ipintzen du: the only people who live in Antarctica are scientist. [*Because it says here: ...*]

Itsaso: Bai [yes]

(.)

Alex: orduan, scientist. [Alex writes the response]

Differences can also be observed when looking at excerpt 6.3 (control) and 6.4 (experimental) with respect to the cognate *scientist* and the answer required for the first question (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*) of the reading comprehension task. In excerpt 6.3, the mistake stemmed from the difficulty to identify meaningful parts in the cognate. Students made semantic and orthographic crosslinguistic connections focusing on the root but they ignore the information provided by the affixes. That is to say, the lack of morphological knowledge about the word *scientist* prevents the identification of the correct answer. It seems that although students identify the meaning of the core morpheme within the cognate, they were not able to link the suffix *-ist* to the root. Therefore, they did not identify *scientist* as a profession that was created by combining the two morphemes.

Excerpt 6.3

[9-C]

Ekhi: zein da Antartikan bizi diren pertsonen lanbidea? [*which is the profession of the people who live in Antarctica?*]

Xabi: ehh (.) Antarctica.

R: Zuek adostu, eh! Zuek hitz egin zergatik bai ala ez... [*You have to reach an agreement! You have to discuss why the response is on or the other?*]

Xabi: the only people who live in Antarctica are [he points out the word scientist]

Ekhi: nik ere bai uste dut hori [*I think the same*]

Xabi: ya, baina esque ez du jartzen [*yes, but it doesn't say that*]

Ekhi: ya [*Yeah*]

(.)

R: Zer ez du jartzen? [*what is not said?*]

Xabi: adibidez, eh, euren lanbidea, profession hitza ez du jartzen eta orduan ez dakit. [*For example, the name of their profession does not appear, so I don't know.*][They decide to continue with the second question]

[skimming]

R: zer esan nahi du lanbideak? Profession? [*what does lanbidea (profession) mean?*]

Xabi: zer egiten duten [*What they do*]

Ekhi: zer lan [*Which job*]

[skimming]

In excerpt 6.4, in contrast, Iñigo from the experimental group demonstrated to have previous knowledge of the cognate *scientist* since apart from translating it to Spanish (científico) he tried to explain the meaning in his own words. Although morphological awareness is not explicitly verbalised in the interaction, it seems that Iñigo uses his previous knowledge of both morphemes and that the transfer takes place at the conceptual level.

Excerpt 6.4

[6-E]

Urko: Which is the profession of the people who live in Antarctica? Zein da Antartikan bizi diren pertsonen lanbidea?
[Urko reads the question in Basque]

[skimming]

Iñigo: 'Científico' (Spa), 'scientist'.

R: Eta zergatik pentsatzen duzu hori? Hitz egin berarekin. [*Why do you think so? Discuss with him*]

Iñigo: ze da, berak aurkitzen du medikamentu onak eta fosil batzuk aurkitu barik eta, [*Because they find new medicaments, and also fossils that were not discovered before and,*]

R: eta non ikusi duzu hitz hori? [*and where have you seen that word?*]

Iñigo: scientist [pointing the word with the finger].

R: Eta zu Ander, ados zaude Eric-ekin? [*And you Urko, do you agree with Iñigo?*]

Urko: Bai. [*Yes.*]

In excerpt 6.5, Iker and Malen of the experimental group made use of their metacognitive skills to self-correct an inaccurate response. At first, they mixed the response to the first question (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*) with the response to the second one (*What do they investigate?*). However, later they did a better interpretation of the content, apparently, due to combining self-regulation strategies, morphological awareness and cognate knowledge. Though the translation was not accurate, the use of cognate knowledge can be seen when Malen first mentions the word *cienciak* (Spanish / Basque) making a semantic and orthographic connection between the English root and the equivalents in Spanish / Basque. When Malen translated the word, she used Spanish phonetic rules. However, she also added the Basque article *-ak* at the end of the word. She ignored the suffix *-ist* and that could be the reason why she did not match the answer from the start. Even though they did not pay attention to the cognate clue at first, they changed the answer later on, when they realized that the first question referred to a profession and not to the focus of the investigation. We cannot assert that they transferred the information provided by the suffix *-ist* from their verbalization. However, it seems that the combination of metacognitive and metalinguistic strategies helped them to get the correct answer.

Excerpt 6.5

[3-E]

Iker: Which is the profession of the people who live in Antarctica? Zein da Antartikan bizi diren biztanleen lanbidea?

[Iker reads the question in Basque]

[skimming]

Malen: ‘Cienciak’? (Spa)

[skimming]

Malen: Study the weather, climate and land.

Iker: bai? Hori? [*Really? That one?*]

[Malen writes the response]

Malen: What do they investigate? Zer ikertzen dute? [They read the question in Basque]

[Skimming]

Iker: hau dago txarto, hau da, (.) ez da hemen? [*This is wrong, this is not here*][He realizes that the first response matches Q2; Malen erases the answer from Q1]

Malen: da ‘scientist’. Jartzen dugu? [*it’s ‘scientist’. Do we put it?*][Malen changes the response for Q1]

We found several examples of students who use cognate knowledge and awareness along with other metacognitive and cognitive strategies to solve the task. Among the metacognitive strategies students used during the task, we found planning strategies (e.g., read aloud, direct attention); selective attention toward unknown words, key words or salient linguistic features; and monitoring strategies (e.g., self-correct errors, confirm or change information, self-questioning). On the other hand, among the cognitive strategies, students used background knowledge to make inferences and predictions based on known words and context. Furthermore, students also used strategies to manipulate information (e.g., translation, retelling) and questions to clarify unknown information, to ask for general help, or for help when spelling words.

Cognate transparency showed some differences between the experimental and control group. Considering that the text was in the participants’ third language and that they did not know all the vocabulary in the text, we found many examples of participants focusing on most transparent cognates (e.g. dinosaur, fossils) and avoiding other clues that would lead them to figure out the precise answer, as in this example from a student pair of the control group in excerpt 6.6. The most transparent cognates are used as the reference words in order to answer the questions.

Excerpt 6.6

[12-C]

Peru: What do they investigate? Zer ikertzen dute? [*Martin reads the question in Basque*]

[skimming]

Peru: eh, daudela bi fosil dinosaurioenak. [*That there are two dinosaur fossils*]

R: ados zauden? [*Do you agree?*]

Aloña: bai. [*yes*]

Peru: orain zu [*now it's your turn*]

[Aloña writes the response]

The lack of semantic and/or orthographic transparency in the case of some cognates, especially those that were directly related to the questions, made it more difficult to find the correct answer. The most common error during the reading comprehension task was to include the information required to answer the third question (*What did they find?*) when answering the second one (*What do they investigate?*), especially among students of the control group. None of the students in this group answered the second question correctly while there were two correct and one half-correct responses in the experimental group. In the third question there were 2 correct and one half-correct responses in the control group while four pairs of the experimental group answered to the question accurately. This data has already been discussed in the first subsections of the results (see table 6.5 for further information).

Excerpt 6.7 and 6.8 look at group differences with respect to the cognate *study* and the second and third questions of the task mentioned above. Some students had difficulties with the second question (*What do they investigate?*) due to the semantic ambiguity of the cognate *study*. For example, in excerpt 6.7, Beñat and Eider, students of experimental group, self-corrected the answer when they realized that in the second question they were asked about what the scientist living in Antarctica investigate in general, whereas in the third question there were asked about what those scientist specifically find there. It seems that thanks, in part, to their metacognitive skills, these students were able to reconsider the answer and take advantage of cognates such as *study* or

discovered that were considered ambiguous. When Beñat suggested that the information they had written in the second question actually belonged to the third one, Eider empathized the word “investigatzen” (to investigate) which is created by combining Spanish and Basque resources (Spanish root plus Basque verb ending). In this case, Eider dealt with semantic ambiguity and accurately linked the study with the act of investigate. The cognate investigate was not added to the text, but it appeared in the second question (*What do they investigate?*), and this might have facilitated the crosslinguistic connection. Then, in the next line, Beñat, emphasised the cognate *discovered* that is related to the verb *find* that appeared in the third question (*What did they find?*). These students used crosslinguistic resources in a strategic way.

Excerpt 6.7

[2-E]

Beñat: ah! Hori da hurrengoa [*ah! That's the next one*] [referring to Q2]

Eider: ah! Bai, bai, zer inbestigatzen duten [*yes, what do they investigate*]

Beñat: ipini ahal dugu hori, eta hurrengoa da: two dinosaur fossils were discovered in Antarctica. [*so we can write that here, and the next one is: two dinosaur fossils were discovered in Antarctica.*] [answer of Q3]

R: beraz, aldatu duzue iritziz, ezta? [*so you have changed your mind, haven't you?*]

Beñat: [Elia nods his head]

In contrast, in excerpt 6.8, Ekhi and Xabi (control group) identified the correct answer at the beginning of the excerpt, but then they change their mind due to an incorrect semantic transfer. They linked the word *study* to the act of learning about a school subject instead of to investigate, which was key for the identification of the correct answer.

Excerpt 6.8

[9-C]

Ekhi: eh, hau: they come to this chilly place to study the weather, climate and land. [*eh, this...*] [answer of Q2]

R: eta horrek zer esan nahi du? [*and what does it mean?*]

Gorka: ba, eurek doazela leku horretara [*that they go to that place*]

Xabi: ikastera, [*to learn,*]

Ekhi: ikastera eh, (.) eguraldia eta [*to learn about the weather and,*]

Xabi: klima eta horrelako gauzak. [*climate and this type of things*]

R: orduan hasieran pentsatu duzu hori zela erantzuna, eta gero esan duzu, ez! Zergatik iritiz aldatu duzu? [*So, first, you thought that that was the answer (Q2), but then you changed your mind, why did you change your mind?*]

Ekhi: ba, hemen jartzen duelako ikasi eta hemen ikertzen eta orduan [*because here it says ikasi (Bas) (to learn) and here ikertzen (Bas) (to investigate)*]

(.)

R: eta ez da berdina? [*and isn't it the same?*]

Xabi: ez. [*no*]

In the fourth question (*What kind of dinosaurs lived in Antarctica?*) of the reading comprehension task, participants had to look for two compounds. One of them was the cognate *plant* plus *eating* whereas the other one, *meat-eating*, did not provide any cognate advantage. Most of the student pairs, in both groups, were able to find a correct or partially correct response (see table 6.5). Even if both groups did well, we found evidences of students' strategic behaviour and morphological awareness that may have been acquired as result of exposure to translanguaging materials in the case of student pairs in the experimental group.

In excerpt 6.9, Iñigo and Urko (experimental group) used both cognate knowledge and morphological awareness when they ran into the word *plant-*

eating. In the excerpt we can see both accurate and inaccurate inferences. It seems that, in this case, Urko made better use of his background knowledge about the topic, and this knowledge along with morphological awareness brought him to the correct response. The word *plant-eating* was not considered a cognate in this study but most students circled the first part of the word and took advantage of the crosslinguistic similarity between it and its Spanish equivalent (*planta*) to infer the meaning of the whole word. Though students doubted whether the word was a cognate or not, it seems that a strategic use of morphological awareness and their previous knowledge of the word in Spanish was helpful to match the correct answer. In addition, when these students doubt if *plant-eating* was a cognate or not, they show to have a declarative knowledge of morphological strategies.

Excerpt 6.9

[6-E]

Urko: plant-eating dinosaur.

Iñigo: near?

Urko: near ez. Baina ‘plant’ izango zan ‘planta’ (equivalent in Spanish). [*near is not, but ‘plant’ would be ‘planta’*]

Iñigo: baina gero dauko eating, orduan ahal da izan planta carnívora! [*but it has eating, then, it can be carnivorous plant!*]

Urko: Ez, ez! jaten duena, belarra o plantak. [*no, no! The ones that eat grass or plants*]

Iñigo: ba ipintzen dugu. [*so we put it*]

Urko: ya baina, (.) [*but,*][hesitant]

R: beraz, badu sustraikiderik? [*so, does it have any cognate?*]

Iñigo: lehenengo hitzak bai, baina bigarrenak ez. [*the first word does, but the second doesn’t*]

In the exert 6.10, Eneritz and Borja (experimental group) discusses the word meat-eating. In the excerpt, it can be seen that they had developed certain morphological awareness. Eneritz read the fourth question aloud and she immediately identified the correct response. When the researcher asked her to go on explaining how she knew the meaning of *meat-eating*, she stated that as

she knew the meaning of *meat* and *eat* separately, she was able to find out the meaning of meat-eating. She also provided translation of each part (meat/haragia/carne; eat/jan) in Basque and Spanish as well as the equivalent word (haragijalea) in Basque. Then, when the researcher made a crosslinguistic connection between the way *meat-eating* and *hargijalea* are formed, both students identified the words to be compounds showing to have a declarative knowledge of morphological strategies.

Excerpt 6.10

[5-E]

Eneritz: zein motatako dinosaurioak bizi ziren Antartikan? (.)
Meat-eating eta plant-eating. [*What kind of dinosaurs live in Antarctica Meat-eating and plant-eating.*]

R: meat-eating nola jakin duzue? [*how do you know it's meat-eating?*]

Eneritz: zergatik meat egiten dugu ingelesean eta ingelesean dakigun hitzak ba [*because we have learnt meat in English and so we know*]

(.)

R: orduan, badakizue separatuta zer den. Eta eating zer den? ...
ea zer esan nahi dute?

Eneritz: meat da carne, haragia eta eat da jan, haragijalea. [*so you know what do they mean separated. And so you know what eating means?*]

R: haragijalea ere modu berdinean osatu da, ez? Daukagu haragi eta jan, ezta? [*'haragijalea' has been formed in the same way, right? We have 'haragi' and 'jan', right? It is formed in the same way in Basque*]

Borja: bai, konpasatuak dira. [*yes, they are compounds*]

Eneritz: hitz konposatuak [*compound words*]

Cognate recognition task

In this subsection we will analysis students verbalizations with regard to the cognate recognition task. As well as in the reading comprehension task

participants in the experimental group seem more aware of their cognate knowledge and cognate strategies. Students in the experimental group demonstrate to have a clearer view of what a cognate was, and they made faster and more accurate decisions when recognising cognates within the text. In comparison, students in the control group were more hesitant in general.

Words that were orthographically and semantically transparent such as *continent*, *dinosaurs* and *fossils* did not cause much confusion among participants in both groups. The verbalizations between participants also show no problem with these terms. In contrast, other cognates caused more doubts among students because of their orthographic and semantic ambiguity.

Exert 6.11 and 6.12 are examples of correct crosslinguistic identification of the cognate *continent* by student pairs of the experimental and the control groups.

Excerpt 6.11

[2-E]

Eider: eta ‘continent’? [and ‘continent’?]

Beñat: ‘continente’ (Spa) bai, (-) eta ‘continent’(Eng), ‘continente’ (Spa) eta Kontinentea (Bas). [*continent yes, and it’s continent, continente and kontinentea.*] [explaining how to write them]

Excerpt 6.12

[7-C]

Aitana: continente (Spa)

R: hori zein hizkuntzatan? [*Which language is it?*]

Aitana: (.) erderaz, (.) euskaraz kontinentea (Bas). [*Spanish, in Basque is kontinentea*] [she writes the response] Huy! [*Oops!*]

R: zer ari zara borratzen? Euskaraz nola da? [*What are you erasing? How is it in Basque?*]

Aitana: k [*whit k*]

Excerpts 6.13 and 6.14 are two other examples of correct crosslinguistic identification of the cognate *fossil* by an experimental (excerpts 6.13) student pair and a control (excerpt 6.14) group student pair. In addition, in excerpt 6.13 Alex apart from considering orthographic and semantic relatedness, he also focused on functional information when he asked his partner to correct the plural. This was one of the few examples where students showing the transfer of a function from one language to the other.

Excerpt 6.13 [4-E]

Itsaso: ‘Fossils’

Alex: ‘fosiles’ (Spa) eta ‘fossilak’ (Bas). (.) Badago hemen plurala ipini hemen ere plurala gaztelaniaz. [‘*fosiles*’ ‘and’ ‘*fossilak*’. *If it is in plural here, it is in plural in Spanish as well.*] [Supervising what Maier has written]

Excerpt 6.14 [9-C]

Ekhi: ‘fossils’ ‘fossil’ (Spa)

Xabi: ‘fossilak’ (Bas).

R: Zer esan duzu Gorka? [*What did you mean, Gorka?*]

Ekhi: Erdaraz ‘fossil’ (Spa) eta euskaraz ‘fosila’ (Bas) [*It’s ‘fossil’ in Spanish and ‘fosila’ in Basque*]

Excerpts 6.15 and 6.16 show differences between student pairs of experimental and control groups with regard the cognate *study*. In excerpt 6.15 we can see how Haizea (control group) rejected the word *study* proposed by her partner since she did not appreciate enough similarities between the term identified in the text and its equivalent in Spanish. The way she discusses that *study* and *estudiar* (Spanish) are not cognates, comparing them to the example provided at the beginning of the task, suggests that the lack of previous training on the use of the strategy might be the reason why she ignored the relationship between *study* and the Spanish equivalent *estudiar*:

Excerpt 7.15

[8-C]

Manex: hau? [*this one?*]**Haizea:** ‘study’?**Manex:** ‘Estudiar’ (Spa)**Haizea:** baina, a ver! Hainbeste ez! ‘Estudiar’? A ver, esaten du: hitz sustraikideak elkarren artean antz handia duten hizkuntza desberdinetako hitzak dira. Begira! Misteriotsu (Bas), misterioso (Spa), mysterious (Eng), [she is referring to the written explanation and examples provided before the Cognate recognition task]da ia-ia berdina, baina study (Eng) y estudiar (Spa)! Da pixka bat desberdina, ez? [*but, let’s see! There can’t be so much! Estudiar? It says: cognates are words that share a strong similarity among languages. Look! Misteriotsu, misterioso, mysterious, they are almost the same, but study and estudiar! I think they are quite different, don’t you?*]

In comparison to Manex and Haizea, the word *study* did not cause difficulties to these two students of the experimental group, and they linked *study* and *studio* (Spanish), both semantically and orthographically:

Excerpt 6.16

[6-E]

Iñigo: they come to this chilly place to study, igual ahal da izan ‘study’, ez? ‘Study’ ‘estudio’ (Spa) edo [... *it may be study, don’t you think? ‘Study’ ‘studio’ or*]

(.)

R: zuk? Ikusten duzu? [*And you? Do you see that?*]**Urko:** Bai, ingelesez eta gaztelaniaz, euskaraz ez. [*Yes, in English and Spanish, but not in Basque*][Iñigo writes the response]

Exert 6.17 shows an accurate crosslinguistic identification of the cognate *scientist* by a student pair of the experimental group. We can see that immediately after Nerea mentioned *scientist*, Mikel repeated the word plus the equivalent cognates in each language. Afterward, when writing the words in the chart, they raised some doubts about the spelling of the word in Basque.

Despite the orthographic differences between the word in English and each equivalents in Spanish and Basque, they did not have any doubt to consider *scientist* as a cognate. *Scientist* is a non-transparent word, yet these students were able to make semantic and orthographic crosslinguistic connections among the three languages.

Excerpt 6.17

[1-E]

Nerea: ‘scientist’?

Mikel: ‘scientist’ (Eng), ‘científico’ (Spa) eta ‘zientifikoa’ (Bas).
[Nerea writes the word] (.) Ez k [supervising what Nerea has written] [*no, it’s with k*]

Nerea: ez! [*no!*]

Mikel: Bai, ‘zientifikoa’ (Bas) k [Mikel suggests that the equivalent in Basque begins with the letter k] [*Yes, zientifikoa with k*]

Nerea: ez, ze! bestela izango zen kientifikoa [pronouncing the word with a k at the beginning] [*No, no! Otherwise it would be kientifikoa*]

Mikel: ba, c-rekin [*Then, with c*]

Nerea: baina c ez da existitzen euskaraz [*But, c doesn’t exist in Basque*]

Mikel: hasieran al da ipini c [*It’s possible to put a c at the beginning*]

Nerea: eta hor amaieran da k [*and it has a k at the end*]

Though, in general, semantic ambiguity creates more confusion than the lack of transparency at orthographic level, the overall formal distance of cognates had certain influence on cognate recognition, especially when cognate pairs were opaque. The cognate *discovered* that according to *Levenshtein Distance* was orthographically the most opaque cognate in the task, was ignored by most of the participants. Only one student pair of the experimental group (see table 6.7) added it to the chart. In excerpt 7.18, Malen (experimental group) noticed some kind of relation between the word in English and a word she

knew in Spanish or Basque. However, in a second glance, she discarded it after considering the lack of orthographic similarity between the word and the equivalent. This student pair responded the third question of the reading comprehension task correctly. We could conclude that though she discarded the word because of the lack of orthographic similarity, she may have taken advantage of crosslinguistic similarity in any case and that resulted in a correct answer to the question.

Excerpt 6.18 [3-A]

Malen: ‘discovered’. (.) Baina ez da esaten berdin, ez dira antzerakoak, ez? [discovered. *But they are not the same, they are not similar, are they?*]

When deciding whether a specific word had an equivalent in any of the other two languages, some students focussed on the similarities at beginning of the cognate words and left aside those that did not match at the beginning of the word. In excerpt 6.19, Garazi (control group), first, identified the cognate *location* and she translated it as *colocarse* (to place in Spanish) making an incorrect identification. Her partner was not sure about the crosslinguistic relation between these two terms. So as to explain her doubt, she contrasted it with the similarity between *Antarctica* and its equivalent in Spanish at the beginning of the word. Further down, the same students made another incorrect identification between *people* and *persona* (equivalents in Basque and Spanish) claiming that both words begin with the same letter.

Excerpt 6.19 [7-C]

Aitana: bale, baina ‘location’ (Eng) gaztelaniaz ‘colocarse’ (Spa), baina ez dauka sustraikiderik! [*Ok, location is colocarse in Spanish, but they are not cognates!*]

R: zergatik? Zer ikusten diozu desberdina? [*Why? Why are they different?*]

Aitana: Hasten da l-rekin eta colocarse beste bat. [*Because it begins with l and colocarse with another one*]

R: Zuk zer pentsatzen duzu? [What do you think?]

Garazi: Berdina. [The same]

R: Zergatik? [Why?]

R: Ez daukalako zentzu asko. [Because it doesn't have much meaning.]

R: Zentzua? [Meaning?]

Garazi: ba igual 'Antarcticak' (Eng) dauka 'Antartida' (Spa), dira ia berdinak, baina [For example, Antarctica and Antartida are almost the same, but]

Aitana: hasten dira guztiak An [*They both begin with An*]

R: eta location eta colocarse? [*and location and colocarse?*]

Aitana: ez daukate antza handia. (.) Orduan, borratzen dugu? [*they are not similar. Then, do we erase them?*]

Garazi: bale. [ok]

(...)

Garazi: people!

R: eta zein da horren baliokidea gaztelaniaz? [*Which is the equivalent in Spanish?*]

Aitana: persona (Spa)

R: eta euskaraz? [*and in Basque?*]

Garazi: pertsona (Bas)

R: eta hiru hauek zergatik dira baliokideak? [*And why do think that these three words are equivalents?*]

Aitana: Daukate antza guztiek. [*Because they all are similar.*]

Garazi: daukate p [*they have p*]

Aitana: eta hasten dira guztiak letra berdinarekin [*They begin with the same letter*]

As we have already seen in the excerpt above, between-group differences stood out when students had to discriminate false friends. In excerpt 7.20, Iñigo (experimental group) focuses on the word *live* (it was not considered a cognate in the study), but immediately he corrected himself and continued scanning the text. When the researcher asked why he had decided to avoid that word, he explained that *live* and its equivalents in Spanish and Basque were

not similar. A reason why Iñigo focused on this word might be the phonetic distance between the two words. *Live* is a very common word even for English learners, so he might already be familiarised with the pronunciation of the word in English. The reason to avoid this word might be the orthographic difference at the beginning of the word. English *live* and the Spanish *vive* share the last three letters, but they have a different consonant as the first letter.

Excerpt 6.20

[6-E]

R: ‘live’ zergatik ez? [*Why do you decline live?*]

Iñigo: eh, ‘live’ da ‘bizi’ (to live in Basque) [referring to meaning] eta live, vivir eta bizi, ez dira berdinak [referring to form]. [*eh, live means to live and live, vivir and bizi are not the same*]

As it can be seen in excerpt 6.21, Haizea and Manex (control group) had many doubts when it comes to deciding if certain words were cognates or not. Haizea, especially, focused her attention on orthographic and phonologic transparency rather than in the semantic overlap between words (surface/surf; pace/plaza; called/callar; found/fundar). Since she paid much more attention to the form, she overlooked the semantic relationship between the target words, and consequently, she made an inaccurate use of the cognate strategy.

For example, Haizea identified the word *surf* within *surface* that is familiar to her. Then, Manex linked the word *place* with the word *plaza* that is identical in Spanish and Basque in terms of orthographic and semantic relatedness. Although both *place* and *plaza* stem from Latin, the English word is more general than the Spanish word. *Place* can also be used in English as part of a name for a short street or square, but in the task it refers to Antarctica. *Plaza*, in turn, is used to refer to a square in Spanish and Basque when referring to space. Manex does not seem to see a clear relatedness between *place* and *plaza*. However, a little further down in this excerpt, when the researcher

asked her about the meaning, Haizea could not explain the meaning of *place* and she related the word with something likeable that might come from an incorrect crosslinguistic transfer between the word *placer* (pleasure) in Spanish and English *place*. Thus, again, it could be concluded that they identified *place* as cognate considering orthographic similarity at the beginning of the words rather than a semantic correspondence.

Excerpt 6.21 [8-C]

Haizea: (-) antza handia dute, ez dut esaten esanahia baina [*they are very similar, I'm not saying the meaning, but*]

R: zein hitzez ari zarete? [*which word are you talking about?*]

Haizea: Surface, zergatik da como surf baina [*Surface, because it's like surf but*]

[meanwhile Manex continues scanning]

Manex: hau? [*This one?*]

Haizea: place?

Manex: place, plaza (Bas/Spa)

Haizea: baina, place? Nik ez diot ikusten antza eh! Zertan? [*but place? I don't see the similarity! In what?*]

Manex: place (Eng), plaza (Bas/Spa)

Haizea: bale, jarriko dugu. (.) Eta surface da como surf [ok, we will put it. And surface is like surf]

(...)

Haizea: eta called, callar (to keep quiet in Spanish) [*and called callar*]

Manex: itxoin! [he is writing the answers] [*Wait!*]

Haizea: eta called? Callar, ez? [*and called? callar, don't you?*]

Manex: Baina ez da hitz berdina. [*But it's not the same word*]

Haizea: baina berdin dio. [*But it's doesn't matter*]

Manex: ba ipini. [*ok, put it*]

R: zergatik esaten dezu ez dela hitz berdina? [*Why do you say that it's not the same word?*]

Manex: ez, zergatik called ez da callar. [*Because, called isn't callar*]

Haizea: Baina, adibidez, place ez da plaza eta jarri dugu. [*But, for example, place isn't plaza but we have still put it*]

R: zer da? [*What is it?*]

Haizea: Place da como algo que te gusta, ez? Ez dakit, ez dakit esaten baina ez da plaza. [*Place is like something that you like, isn't it? I don't know, I can't explain but it's not plaza in any case*]

Manex: study!

Haizea: edo found de fundar! (to start something in Spanish)[*or found and fundar!*]

Continuing with excerpt 6.21, there is another example of inaccurate use of cognate-strategy with the words *called* and *callar* (to keep silent in Spanish). In this example, Haizea linked the morpheme *call-* in the two languages making her decision according to orthographic similarity at the beginning of the words. However, these two words are no cognates since there is not semantic correspondence between them. At the end of the excerpt Haizea repeated the same strategy with *found* (participle of find in the current task) and *fundar* (to start something in Spanish). *Found* and *fundar* are full cognates when referring to start an organization or institution but are false cognates when referring to the participle tense of the verb find.

Another example of incorrect cognate identification with the word *called* can be seen in excerpt 6.22. Irati and Udane (control group) linked this word with *kalea* (street in Basque) and *calle* (street in Spanish). We might deduce that, as well as the previous student pair, they limited themselves to the orthographic relation.

Again, students focus on the beginning of the word where the core meaning is usually located, and discard other linguistic information such as the suffix *-ed* that is used in English to create verbs and adjectives.

Excerpt 6.22

[7-C]

Aitana: ‘called’ da ‘kale’a (street in Basque) [*‘called’ is ‘kalea’*]

Garazi: bai [yes]
Aitana: ah! ‘Called’ da, nik uste nuen ‘calle’ (street in spanish),
 (.) gero jartzen du Rose [*ah! I’ts Called, I though it was calle,
 then it says Rose*]
Garazi: ‘called’
Aitana: orduan ‘called’ da ‘kalea’ (Bas)? [*so, called is kalea?*]
Garazi: Ez dakit. [*I don’t know*]
Aitana: jartzen dugu? [*Do we write it?*]
Garazi: Bale [*ok*]
 (...)
Aitana: nik uste dut bai dela, baina ez dakit [*I think that it is,
 but I’m not sure*]
[scanning]
Aitana: Ya esta! [*It’s done!*]
Garazi: ‘called’!
R: hau zer da? [*What is it?*]
Aitana: ‘called’?
R: gazteleraz? [*In Spanish?*]
Aitana: ‘calle’
R: eta euskaraz? [*and in Basque?*]
Aitana: ‘Kalea’. Jartzen dugu kalea? [*Kalea. Do we write
 kalea?*]
 (.)
R: Pentsatzen baduzue baliokideak direla [*If you think that are
 equivalents*]
Aitana: ya! [*Yeah!*]

With respect to the source languages, students used to make crosslinguistic identification, we did not find differences between experimental and control group. As previously shown in table 6.7, pairs in both groups identified fewer equivalents in Basque than in Spanish. Although they used Basque to monitor the task, the verbalizations between student pairs showed that students tend to use Spanish as the source language when identifying cognate equivalents. In some cases, students created words combining features of both Spanish and Basque, for example by adding Basque suffixes to a Spanish root (e.g.,

investigatzen) or, when Basque and Spanish equivalents were similar, by pronouncing words according to Spanish phonetic rules and Basque syntactic features (e.g., *ciencia*).

It was also interesting to observe that when speaking, students translated some of the targets cognates into Basque (*estudiatzeko*), but then they did not identify the word as a cognate:

Excerpt 6.23 [10-C]

Peru: ‘estudiatzeko’ Antartika, o sea estudiatzeko horiek. [he continues skimming] ‘Estudiatzeko’ eguraldia. [*to study Antarctica, I mean to study these. To study the weather.*]

The cognate *island* had a more common word for Basque (*uhartea*), although *irla*, the corresponding cognate, is also used in this language:

Excerpt 6.24 [8-C]

Beñat: ‘island’!

Eider: Non? [*Where?*]

Beñat: ‘Isla’ (Spa)

Eider: island isla (Spa). Euskaraz da ‘uhartea’ (equivalent word in Basque). [*island isla. In Basque is uhartea*]

When Borja and Eneritz (experimental group) were trying to figure out cognate pairs for *discovered* they concluded that there was not an equivalent in Basque. Besides, Eneritz justified the decision at the end of excerpt 6.25 explaining that Spanish and English are closer than Basque.

Excerpt 6.25 [5-E]

Borja: Ez, ez, ez! ‘discovered’! [*No, no, no! Discovered*]

Eneritz: ‘discovered’?

Borja: ‘descubrir’ (Spa) eta (.) bueno ez, (.) edo bai, bakarri daude [hesitant] [*‘descubrir’ (.) and, maybe no, (.) or yes, there are only*]

Eneritz: eske euskaraz izango zen desberdina [*In Basque would be different*]

Borja: bai (-) [*yes*]

Eneritz: ez. ‘Descubrir’, ze deskubritu ez da existitzen [*Ez. ‘Descubrir’ because ‘deskubritu’ doesn’t exist*]

Eneritz: ‘deskubritu’ (Bas) [*hesitant*]

Eneritz: ba utzi hori, ze Llean (Basque) ez badago uzten dugu horrela. [*leave it, because if there isn’t in Basque, we leave it as is*]

R: bai, posible da baliokiderik ez izatea, eh! [*yes, not all cognates have equivalents in the three languages*]

Eneritz: ze egon al da euskaraz eta gaztelaniaz baina ez, hau da, ingelesa eta gaztelania dira oso [*Eneritz joints her hands*] [*Because there can be in Basque and Spanish, I mean, English and Spanish are very*]

Interview

As it can be seen in excerpts 6.26, 6.27 and 6.28, during the interviews carried out after the tasks, students were also asked what they do when they do not know the meaning of a word. Most students said that they try to find out the meaning of unknown words in the dictionary or they ask the teacher or a friend. A participant in the control group also declared to use contextual clues. In excerpt 6.26, she explained that she deleted the unknown words and tried to figure out the meaning of the sentence without that word.

Excerpt 6.26

[8-C]

R: Zer egiten duzu irakurtzen ari zarenean ezagutzen ez duzun hitzen bat aurkitzen baduzu? [*If you are reading a text and you find an unknown word, what do you do?*]

Haizea: Nik adibidez, ez badut ulertzen hitz bat, ba saiatzen naiz beste hitz hori kentzen. Adibidez, hemen ‘chilly’ kentzen dut: They come to this place eta holan ulertzen dut hobeto. Kentzen dut hitz hori eta listo. Edo saiatzen naiz ‘chilly’ erlazionatzen beste guztiagaz. [*For example, if I don’t understand a word I take*

it out. For example, here I remove ‘chilly’: they come to this place, and this way I understand it better. I remove the word and that’s all. Or I try to relate ‘chilly’ to the other piece of text.]

R: *zuk Manex? Erabiltzen dezu kontestua edo inguruan dauden hitzak eta pistak eta asmatzeko hitz ezezaguna? Hala beste zerbait egiten duzu? [And you Alain? Do you use the context or words or other clues to to guess unknown words? Or do you do any other thing?]*

Manex: *bilatu diccionarioan. [Look up in the dictionary]*

R: *bale, hori da beste aukera bat [This is another option]*

Haizea: *hombre, hori bai, baina, adibidez kasu honetan ez ditugula hiztegiak, pues [of course, but for example in this case that we don’t have any dictionary]*

Two participants of the experimental group, as it can be seen in excerpts 6.27 and 6.28, claimed to use cognate strategies and other student from the same group used morphological strategies with compound words as well:

Excerpt 6.27

[5-E]

R: *Zer egiten duzu irakurtzen ari zarenean ezagutzen ez duzun hitzen bat aurkitzen baduzu? [If you are reading a text and you find an unknown word, what do you do?]*

Borja: *begiratu hiztegiak. [I look it up in the dictionary]*

Eneritz: *Beno hiztegia daukagunean [well, when we have dictionaries at hand]*

R: *ya, eta hiztegia ez daukazuenean? [yeah! and when you don’t have dictionaries?]*

Borja: *galdetzen diogu, beno nik galdetzen diot [we ask, well I ask]*

Eneritz: *A ver, baina adibidez, baldin bazaude azterketa batean ezin duzu galdetu, orduan begiratu hitz sustraikideak. Eta adibidez, nik igual ez dakit zer den ‘people’ baina badakit zer den ‘Antartika’ orduan ba igual laguntzen dit horrek. [Well, but for example, if you are in an exam, you can’t ask, so I look for cognates. And, for example, I may not know “people” but I know Antarctica, and that may also help me.]*

Excerpt 6.28

[2-E]

R: Zer egiten duzu irakurtzen ari zarenean ezagutzen ez duzun hitzen bat aurkitzen baduzu? [*If you are reading a text and you find an unknown word, what do you do?*]

Beñat: ba hitz egiten dugu gure kideekin, edo bestela begiratzen dugu hiztegian. [*we ask other classmates, or we look it up the dictionary*]

R: beste estrategiarik badakizue hitz ezezagunak asmatzeko? [*And do you know any other strategy to guess unknown words?*]

Eider: ez. [*ez*]

Beñat: Hitzak separatzen ditugu. Ba, dira konposatuak eta separatzen ditugu jakiten dugu bien signifikatua eta gero pentsatzen dugu zer den. [*We divide words. When they are compounds we divide them to figure out the meaning of each part and then we think what can be*]

Those students who did not tell about cognate strategies in the previous question were asked the following question: *If you know the word “zientzialari” in Basque, does it help you to understand the word “scientist” in English? Explain why.* Out of twelve participants of experimental group, eight answered affirmatively and the other four said that sometimes they do. In the control group, there were three affirmative responses, two negatives, one said sometimes and the rest six participants did not know what to answer. Excerpt 6.29 (experimental group) and 6.30 (control group) show differences between experimental and control group.

Excerpt 6.29

[6-E]

R: zientzialari (scientist in Basque) hitzaren esanahia ezagutzen baduzu, balio al dizu horrek scientist hitza asmatzeko? [*If you know the word “zientzialari” in Basque, does it help you to understand the word “scientist” in English?*]

Urko: Bai. [*Yes*]

R: nola laguntzen dizue horrek? [*how does it help you?*]

Iñigo: sustraikideak direlako. [*Because they are cognates*]

R: Eta horrek zer esan nahi du? [*And what does that mean?*]

Urko: Antza handia dutela hitzek. [*that there is a strong similarity between words*]

Iñigo: pista bat ematen dizu. [*it gives you a hint*]

R: eta horrelako beste hitz asko daude. Horrek laguntzen du? Sustraikideak direnean laguntzen dizue? [*There are many words like this. Does it help you? Do cognate words help you?*]

Urko: Bai. [*Bai.*]

Iñigo: Bai. [*Bai.*]

Excerpt 6.30

[10-C]

R: eta adibidez, zuek ezagutzen duzue zientzialari (scientist in Basque) hitza euskaraz? Badakizue zer den zientzialari euskaraz? [*for example, do you know the word ‘zientzialari’ in Basque? You know what ‘zientzialari’ is in Basque?*]

Both: Bai. [*Bai.*]

R: Zientzialari hitzaren esanahia ezagutzen baduzu, balio al dizu horrek ‘scientist’ hitza asmatzeko? [*If you know the word “zientzialari” in Basque, does it help you to understand the word “scientist” in English?*]

Peru: Ez. [*Ez.*]

R: Eta zuri, Ane? [*What about you, Ane?*]

Aloña: Ez. [*Ez.*]

Alex and Itsaso (experimental group) also made interesting points about cognate strategies when answering the third question (*Zientzialari hitzaren esanahia ezagutzen baduzu, balio al dizu horrek scientist hitza ingelesez ulertzeko? Azaldu zergatik?*) during the interview. First, Alex pointed out that thanks to the cognate strategy it was not necessary to use the dictionary or additional help. He was proposing a way to save time and effort and make the reading process more fluent. After that, Itsaso added that not all similar words were cognates. Then, the researcher used carpet as an example of a false friend. Both Spanish and Basque have a word that is orthographically similar to English carpet, but it has a different meaning. The meaning of both Spanish

(carpeta) and Basque (karpeta) false pairs is folder. Alex explained the risk of false friends and suggested the use of the contextual semantic clues.

Excerpt 6.31

[4-E]

R: Zientzialari hitzaren esanahia ezagutzen baduzu, balio al dizu horrek scientist hitza ingelesez ulertzeko? Azaldu zergatik? [*If you know the meaning of the word Zientzialaria, does it help you to understand the word scientist in English? Explain how.*]

Alex: Nik batzuetan [*sometimes*]

R: eta erabilgarria al da hori egitea? [*Is it helpful?*]

Alex: Bai, ze ez duzu erabili behar hiztegia ezta laguntza [*Yes, because, you don't need to use a dictionary or you don't have to ask for help*]

Itsaso: bai, baina batzuetan ipintzen du bat baina pentsatzen duzu dela gauza bat, orain ez ez zait bururatzen hitzik, baina gero ez da. [*Yes, but sometimes there is a word that you think is whatever, I can not think of any example now, but then it is not what you thought*]

R: Ah! Beraz, sustraikideak beti ez daukate esanahi berdina, adibidez, niri bururatzen zait 'carpet' [*So cognates do not always have the same meaning always. For example, I can think of the word carpet*]

Alex: ya, 'alfonbra' da baina ... [*yeah! It is a rug – but ...*]

R: ematen du 'karpeta' (folder in Basque) [*but it looks like folder*]

Itsaso: bai! [*yes!*]

R: Eta kasu horietan zer egiten duzue? [*What do you do when that happens?*]

Alex: umm

R: hemen azaltzen baldin bada horrelako hitz bat, agian aldamenean dauden hitzak pista eman dezakete, ezta? [*if it appears a word like that, maybe the words around it can give you a clue, don't they?*]

Alex: bai, ba igual ipintzen du hegan egiten duela, 'carpet' (alfombra) da 'alfonbra' batean, eta zuk irakurtzen duzu eta ipintzen duzu hegan egite zuela 'karpeta' batean, eta ez... [*yes, for example, if it puts that it flies on a carpet, and you read it and you put he is flying on a folder, and it's not*]

Itsaso: hahahaha

R: hori da! orduan, zuk badakizu, ari bada hitz egiten Aladdinetaz eta jartzen badu: he flies [*That's it! So you know that if they are talking about Aladdin and it says: he flies*]

Alex: on a 'carpet'

R: ez duzu pentsatzen 'karpeta' txiki baten gainean dagoela, ezta? [*You don't think that he is flying on a small folder, don't you?*]

Itsaso: ya! [yeah!]

R: orduan, kontestuan dauden hitzak ere ematen digute pista batzuetan, ezta? [*So, sometimes, the words that are in the context give us a hint, don't they?*]

Itsaso: Bai. [*Yes.*]

Alex: Bai. [*Yes.*]

Summary

In this chapter we have explored students' use of cognate awareness strategies. We have compared the performance of students in the experimental group and the control group in the same tasks during a think-aloud protocol so as to see the effect of the training on the use of cognate strategies.

Overall, the results indicated that even though students in the experimental and control group identified similar number of cognates in text, students in the experimental group used cognate strategies in a more accurate way to complete the task. Students in the experimental group also showed more metalinguistic awareness and declarative knowledge of strategies than students in the control group. These results will be discussed in chapter 8. In the next chapter, we will focus on the effect of the pedagogical project in the minority language.

Chapter 7:

Study 3. Translanguaging and the minority language

In this chapter the third study of the empirical part of the thesis will be presented. The study was carried out in the first year of the pedagogical project as it has already been introduced in chapter four. First, in section 7.1, we will introduce the general aim and the research questions of the study. Second, in section 7.2 we will describe the main methodological aspects regarding participants, instruments and the procedure for the data collection. Finally, in section, 7.3 we will explain the results as related to the research questions that guided the study.

7.1. Aim and research questions

The specific focus of this study is to examine translanguaging as a pedagogical tool as related to the development of Basque in a context where Basque is the main language of instruction but a minority language in society. Therefore, the well established tradition of isolating Basque without allowing the use of Spanish in class is challenged by introducing translanguaging pedagogies. Pedagogical translanguaging in the context of Basque-medium education aims at using the resources students have as emergent multilinguals when developing their competences in different languages. The focus will be on the possible effect of this intervention on the maintenance and development of the

Basque language as perceived by the teachers and the school coordinator who participated in the implementation of the intervention. Taking into account the language separation policy of the school and the need to protect Basque, one of the main concerns teachers had was the possible negative impact of translanguaging on the minority language.

The research questions we intend to answer is the following:

RQ1: Does the pedagogical intervention based on translanguaging influence students' level of Basque?

RQ2: Will a pedagogical intervention based on translanguaging be compatible with the maintenance and revitalization of Basque?

7.2. Methodology

Participants

This study included a total of 108 pupils from the fifth- and sixth-grade (age~10.67), of primary education. Over half of the students, the 57.4% (n=62), were female and the other 43.9% (n=46) were male.

The sample was very similar as in Study 1 but we had a few more subjects who completed the tests. As well as in Study 1 the sample was divided in two groups with comparison purpose. The 63 students who participated in the pedagogical intervention comprised the experimental group and the other 45 students that continued with the regular program of the school comprised the control group. Nearly half (47.9%) of the students in both groups had Spanish as their L1. The rest of the students had Basque (25.6%), both Basque and Spanish (21.5%) other languages (5.0%) as their L1. As the study was conducted in the same school as Study 1 and Study 2, all students were

bilingual and they were learning English as a foreign language. Basque was the main language of instruction at school meaning that all students were exposed to the minority language for a considerable amount of hour a day. Table 7.1 shows the distribution of the sample.

Table 7.1. Distribution of the sample according to the school grade and group.

	Experimental	Control	Total
5th grade	28	16	44
6th grade	35	29	64
Total	63	45	108

Three language teachers who took part in the intervention participated in the individual guided interviews and a focus group discussion. Two of the teachers (T1 and T2) taught Basque and Spanish while the third teacher (T3) taught English. The three teachers had a long teaching experience, and they had been working at that school for more than 10 years. The three of them were fluent in Basque and Spanish but there were some differences in their fluency in English. T3 had the highest level followed by T1 and T2 explained that her level of English was very low. The school coordinator of the translanguaging intervention, who was also very experienced, participated in the focus group discussion as well.

Instruments

The following three instruments were developed in order to gather data for the study:

Basque reading test

The Basque reading test was a standardised reading comprehension test developed by the Basque Institute for Research and Evaluate in Education (ISEI-IVEI). The characteristics of the reading test in Basque were the same as the test used by ISEI-IVEI in diagnostic evaluations. The test contained 24 items in the pre-test and 21 items at the post-test. All the items were multiple choice with four different possible answers. The items of the pre-test and post-test were different.

Interviews with teachers

A semi-structured interview protocol (see appendixes 14 and 15) was designed to gather information from the three teachers who participated into the intervention. The protocol consisted of 24 questions grouped in five sections: introduction, language attitudes, translanguaging intervention, students, and final questions. All questions were open-ended.

Focus group discussion with teachers

A semi-structured protocol (see appendix 16) was designed to obtain further information about teachers' opinion regarding the experience of working with translanguaging materials. The protocol was organized in three parts. After some introductory questions, teachers were, first, asked about specific feedback about each of the six modules. Second, they were asked about students' performance and attitudes. And finally, they were asked about their personal experience as teachers working with pedagogical translanguaging.

Procedure

In order to answer the first research question a standardised reading comprehension test developed by ISEI-IVEI was administered to all students in both the experimental and the control group. The tests measured students' competence in Basque reading comprehension with the purpose of analysing the effect of the intervention on the development of Basque language proficiency. The test was comprised by 24 pre-test and 21 post-test multiple choice items. The test was group-administered by five trained assistants of DREAM and ISEI-IVEI before and after the intervention. Students were gathered in groups in five different classrooms. The conditions of the five groups at the time of administration of the test were the same. All groups received the same instructions and the same criteria for the distribution and collection of materials were given. Each participant had 40 minutes to complete the test individually.

On the other hand, in order to answer the second research question, teachers' feedback about the project was gathered. The individual interviews with each of the three teachers lasted between 32 minutes and 46 minutes. The focus group discussion lasted 65 minutes. All participants sign an informed consent form. The interviews and focus group discussions were audio-recorded, transcribed and analyzed identifying different themes. We focus on the themes related to the Basque language which were: 1. Translanguaging and the development of the Basque language; 2. Softening boundaries between languages, and 3. Translanguaging and the prestige of Basque. The first theme refers to the general assessment of the intervention and the concern about the proficiency in Basque. The second theme refers to the innovation of using the three languages in each of the language arts classes where so far the designated languages had been used. The third theme refers to relative prestige of Basque as compared to the two other languages.

7.3. Results

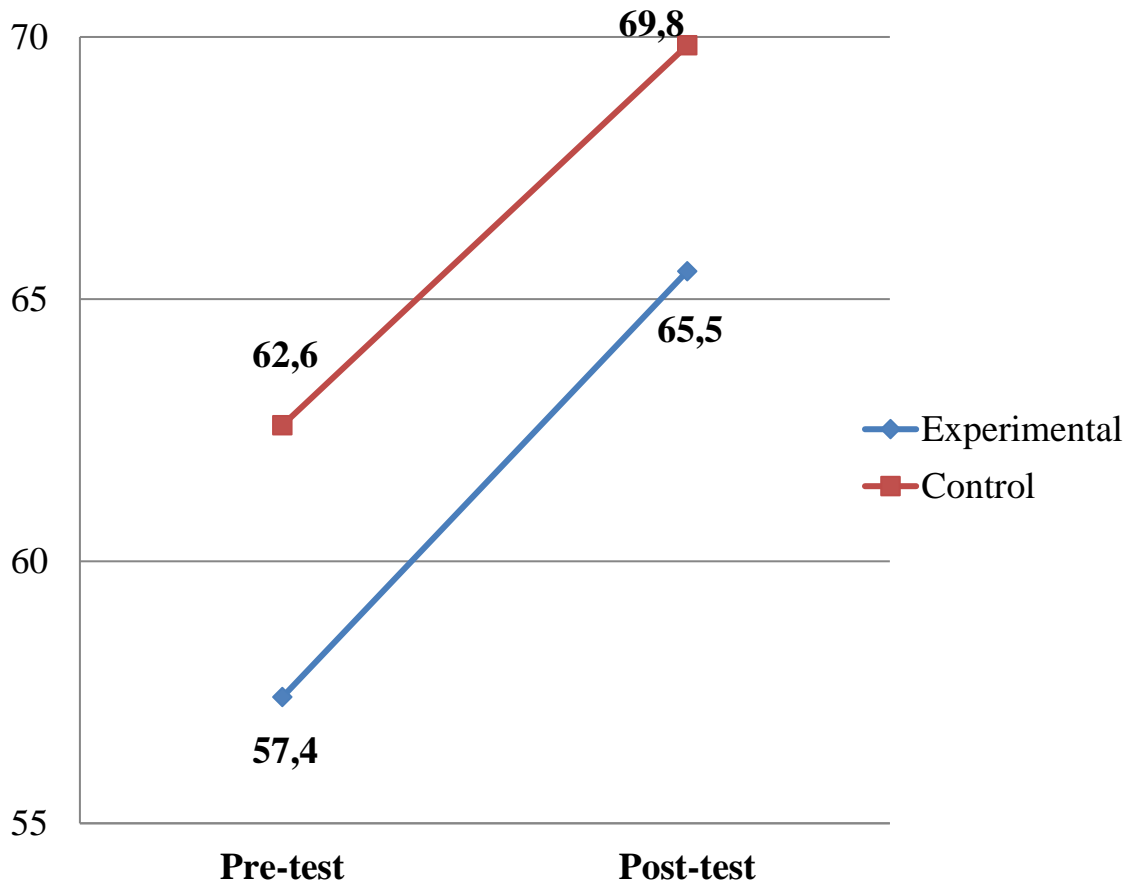
The first research question aimed at analysing the effect of the intervention on student Basque competence. A paired-samples t-test revealed that there was a statistically significant increase in Basque reading test score from the Pre-test to Post-test in both the experimental group ($M = 57.40$, $SD = 17.12$) to ($M = 65.53$, $SD = 16.24$), $(62) = 4.10$, $p < .00$ and the control group ($M = 62.59$, $SD = 17.19$) to ($M = 69.84$, $SD = 14.50$), $(44) = -2.97$, $p < .00$. That is, both groups made significant gains from the pre-test to the post-test. The results of the experimental and the control groups in the Basque reading test are shown in table 7.2

Table 7.2. Means and standard deviations of experimental and control group in the Basque reading test in the pre-test and post-test.

	Pre-test		Post-test		T	S
	M	(SD)	M	(SD)		
Experimental	57.40	(17.12)	65.53	(16.24)	-4.10	.00
Control	62.59	(17.19)	69.84	(14.50)	-2.97	.00

Figure 7.1 shows the means obtained before and after the intervention by both groups. The distance between the experimental group and control group decrease nearly a point. The difference between both groups is 5.2 points in the pre-test that is reduced to 4.3 in the post-test. However, this difference is not significant.

Figure 7.1. Means and standard deviations of experimental and control group in the Basque Reading Test in the pre-test and post-test.



One way between-groups analysis of covariance (ANCOVA) was used to examine the effects of the intervention on students' Basque level on post-test scores (the dependent variable) of test. The independent variable was the type of group (experimental or control group) and the participants' scores on the pre-test were used as the covariate. Preliminary checks were conducted to ensure that there was no violation of the assumptions of normality, linearity, homogeneity of variances, homogeneity of regression slopes, and reliable measurement of the covariate. After adjusting for pre-test scores, there was no significant difference between the two groups on the post-test scores for the Basque Reading Test, $F(1.05) = .49, p = .49$.

In order to answer our second research question teachers' feedback about the project, and in particular on the development of Basque were considered very important. The school was open to the intervention but the purposeful use of three languages in the same language arts class was new for the teachers. The extracts we present come from both the interviews and the focus group discussions and are divided in three topics: (1) overall perception about pedagogical translanguaging (2) softening boundaries between languages, (3) translanguaging and the prestige of Basque.

Overall perceptions about pedagogical translanguaging

In general, the teachers suggest that students responded positively to the translanguaging intervention and that the pedagogical project was successful. In excerpt 7.1, we can see that T1 values the pedagogical intervention as very positive. Even though she used to implement some of the ideas proposed by translanguaging approach, the project systematize the use of resources in different languages and offers guidance to work this way. She also find interesting that the project breaks with some traditional ideas about language teaching.

Excerpt 7.1 interview

T1: interesgarria iruditu zait. Gauza batzuk intuitiboki guk urteetan egiten genbiltzana: hizkuntza bateko ezagutzak erabili beste hizkuntza bateko ezagutzak errazteko, lotzeko eta aurkezteko ... era sistematiko batean landu dira. Beste alde batetik, da berritzailea zergatik duela urte batzuk esaten ziren gauzekin apur bat apurtzen du, eta alde horretatik interesgarria iruditu zait. Eta hori, era sistematiko batean eta aurretik hausnartua eta bideratua ba beti da askoz hobea. < *I found it*

interesting. Some things that we have already been doing for years: to use the knowledge of a language to facilitate the other language, to link and present them ..., now we have done them in a systematic way. On the other hand, it's new, because it breaks a bit with what was said some years ago, and in this sense, I found it interesting. And doing it this way, systematically, in a thoughtful and guided way, it's always better.>

In excerpt 7.2, T2 says that the idea of relating languages is fine but T3 in extract 7.3 goes further and says that using more than one language is fine. T3 is the English language teacher and as students are less fluent in English than in Basque or Spanish it seems that she was using these languages in the English language arts class already before the intervention

Excerpt 7.2 interview

T2: ...proposatzen duen ideia hori hizkuntzak interrelazionatuta egotea eta ba interesgarria ere bai iruditu zait <*The idea of relating languages to each other I found very interesting*>

Excerpt 7.3 interview

T 3: Nik beti ikusi dut ondo hizkuntza bat baina gehiago gelan erabiltzea <*I always think it is good to use more than one language in the classroom*>

In excerpt 7.4, it is interesting to see that T1 reports the benefits of the translanguaging pedagogical intervention on vocabulary and writing. It looks

as if the reinforcement of the vocabulary and discourse skills by using all the languages in the students' repertoire has been positive for Basque.

Excerpt 7.4 interview

T1: Nik ez dut ikusten arazorik, euskara maila ez da baxatu ...
nik ez dut ikusi atzerapenik eta beno euskaran egin diren lanak
eta ariketak eta ondo egon dira. Amaieran ia txosten osoa egin
ahal izan dugu, askoz ere erraztasun eta segurtasun gehiagoz.
Eurek esaten dute hiztegia ikasteko balio diela, eta testuak
ekoizteko ere bai. Nik uste dut ordena gehiagoz eta testuak
ekoizteko. *<I do not think there is any problem, the level of
Basque has not gone down ... I do not think there is a delay, the
work and exercises they did in Basque are good. At the end we
could almost complete the whole module, in a much easier and
confident way. They say that it helps them to learn vocabulary,
and to write text as well. I think that they organise the texts
better.>*

The three teachers agree that vocabulary exercises developing cognate awareness and morphology structure awareness have been especially useful and motivating for students. For example, in excerpt 7.5, T1 highlights the scaffolding function of cognate words. She states that cognates support the understanding of English texts, even in the case of the youngest students or those with more difficulties. She also states that students make progress working with derived and compound words in the three languages.

Excerpt 7.5 interview

T1: ulermenean, hitz sustraikideak eurentzat izan dira
deskubrimendu bat. Eta ume batzuk, azkenean, (-) lan egiteko

zailtasunak dituztenak, gauza batzuk bakarrik egin dituzte, eta gai izan dira, nahiz eta 5. mailakoak izan, hitz sustraikideak eta, ingeleseko testuetatik eta ateratzeko. Eta gero, eratorrien eta konposatuen arteko hori hiru hizkuntzetan zelan jokatzen duten ere. Ikusten duzu aurrera doazela eta hobeto doazela. < *Cognate words have been a huge finding for them. At the end, (-) even students from fifth grade and children with learning difficulties have been able work themselves, and recognize cognates in the English texts. And then, how derived and compound words are created in a similar way in the three languages. You see that they make progress and they are doing better.* >

Apart from acknowledging the success of cognate strategies, T2, in excerpt 7.6, mentions that she tries to make connections between the content of the two school subjects (Basque and Spanish language subjects) so that students can use what they have already learned in one module when working in another one.

Excerpt 7.6 interview

T2: Batez ere, hiztegia. Eta gero, hobeto ulertu dute atzizkiena ere bai jolas moduan zelan sortzen diren beste hitz batzuek gazteleraz. Eta gero, adjektiboak eta gramatika lantzen dugunean aipatzen dituzu horrelako gauzak hori ere bai. Baina berriena izan da hiztegia: honek dauka zerikusia, edo hauek antzerakoak dira. < *Epecially in vocabulary. Also, they have understood better how suffixes work in a playful way, how words are created in Spanish. Then, when we work with adjectives in "gramatika" [referring to the specific area, see chapter four for*

further information] you comment these things. But the newest thing has been vocabulary: this word is related to this one, or these words are similar ...>

In excerpt 7.7, the English teacher reports differences between students who participated in the intervention and students that did not participate. According to T3 students in experimental group create links between languages while students from the control group need some support.

Excerpt 7.7 interview

T3: ... nik uste dut bai egingo dutela, ze adibidez, talde zuria eta horiarekin inoiz zeozer proposatu diet galdetegia egiterakoan eta fazilidade hori (-), igual laguntza gehiago behar dute. Eta besteek ikusten duzu, ateratzen da edozein hitz eta egiten ditugu loturak ... eta besteei zuk esan behar diezu. < *I think that they do [referring to transfers], because, for example, when I have asked in group yellow and in group white [the control group], you see that they don't have the same skill (-), that they need more support. And the others [experimental group], when they come across any word they make connections.*>

The school coordinator also has a positive explanation about how the translanguaging pedagogical intervention can contribute to the development of metalinguistic awareness and T1 agrees with her as it can be seen in excerpt 7.8.

Excerpt 7.8

focus group

Coord:... Eta gero niri hitz antolatzaileen ariketak iruditzen zaizkit hiru hizkuntzetan edukitzea, laguntza hori oso aberasgarria. *<I think that having exercises with words in the three languages is helpful and rich>*

T1: sistematikoki lantzeak uste dut lagundu diela. *<To work in a systematic way helps>*

Coord: loturak egiten . *<Making connections>*

T1: Bai, era logikoan erabiltzen. *<And using them in a logical way>*

Softening boundaries between languages

During the intervention boundaries between the three languages were softened and translanguaging activities in Basque, Spanish and English were used in the three language arts classes. In excerpt 7.9, teachers discussed the use of Spanish in the Basque language arts classes and they show different views:

Excerpt 7.9

focus group

T2: Euskarako ikasgaien gaztelaniaz egin behar dutenean albistea niri gertatu zait gaztelaniaz hasten zarela horri buruz hitz egiten; eta orduan ba niretzako hori oso arrotza da eta ez zait asko gustatzen ze euskarako departamentuan beti ba euskaraz egiteko eta ... Eta orduan, horrekin pasatzen ginen batzuetan errazago gaztelera. *<When they have to prepare a piece of news in Spanish for the Basque subject what happened was that I also started to speak Spanish. That is very strange for me and I don't*

like it because in the Basque department we speak Basque. With this we tended to switch to Spanish more easily >

T1: Nik ez dut ikusten arazo handirik L1en erdaraz ariketak sartzeko, ze egun horretan egiten dute gaztelaniaz eta gero pasatzen dira. Eta beno, ikusi dut L2an euskara gehiago egin dugula lehen baino. Agian galdu duguna saio batik bestetik irabazi egin dugu. *<I didn't have problems to include exercises in Spanish in the Basque class, they use Spanish and go on in Basque. I have seen that in the Spanish class they do more Basque than before. What we lose in one class we gain in the other.>*

T3: Nik ere berdin. Idazterakoan, libre sentitzen direnean, beti euskaraz. Hau da, ez zegoenean zehaztuta ingelesez egin behar zela, euskaraz egin dute. Eta haien artean ere euskaraz *<I agree. When writing they feel free to use the language and they use Basque. When it was not said that it had to be English they used Basque and they used Basque among them as well. >*

As we can see T2 is not at ease when students use some Spanish in the Basque class but according to T1, the amount of Spanish used in the Basque class was compensated by the use of Basque in the Spanish class. T3 thinks that students use Basque as the default language and she accepts the use of Basque in the English class. There does not seem to be a problem with using Basque in the Spanish class but the main issue is the use of Spanish in the Basque class. T2 explains her position in excerpt 7.10.

Excerpt 7.10

interview

T2: ... eske gaztelanian ez dut jokutzen berdin. Gaztelaniari kentzen diot espazioa eta kontzientea naiz horretaz. Pentsatzen

dut hizkuntza biak ez dutela maila bera. < *I do not behave in the same way when it is Spanish. I am taking space away from Spanish in the Spanish class and I'm aware of that. I think that both languages are not at the same level.*>

T2 highlights the asymmetry between Basque and Spanish and has no problem having less space for Spanish in the Spanish class but changing the space designed for Basque is seen as more problematic.

During the focus group and interviews there was the idea of the need to reinforce Basque more than the other languages. As it can be seen in excerpt 7.11, when the researcher asked about the need to reinforce the other two languages the answers were negative.

Excerpt 7.11 [focus group]

R: Euskarari indar gehiago eman behar diogu behintzat irteera aldetik. Gaztelerareren erabilera gehiago behar da? < *Therefore, we have to reinforce Basque more from the beginning. Do we need to do the same with Spanish?*>

T1: ez <*no*>

T2: ez <*no*>

R: eta ingelesarena? <*And English?*>

T1-T2-T3 and Coord: ez <*no*>

The teachers expressed an overall concern about the limited use of Basque by students outside the school, the spoken language in particular. They see the need to reinforce Basque at school, as explained by the coordinator in the next extract.

Coord: ... guk idatzizko komunikazioa bermatzen dugu baina ahozko komunikazioa nik uste euskaraz indartu beharko genukeela. Ni konturatu naiz elkarrizketa naturala zelan dauden erdaldunduta ze umeez ez dute eduki aukerarik espontaneoki aritzeko, jario hori ez dute euskaraz. < *We work on written communication but I think that we should reinforce oral communication in Basque. I have realized how Spanish their natural communication is because children have not had the opportunity to use Basque spontaneously, they do not have that fluency in Basque*>

Translanguaging and the prestige of Basque

The translanguaging pedagogical intervention also aimed at contributing to the maintenance and revitalization of Basque and a way to do that was through the development of language awareness about the situation of Basque. An example of an activity was presented in chapter 4. In the following extracts we see how the translanguaging pedagogical intervention is regarded as positive to increase the prestige of the Basque language. T2 suggests that as Basque, Spanish and English were treated at the same level, the minority language was given more status during the intervention while it does not have that status in society.

T2: Nik uste dut bai izan dela aukera euskarari emateko garrantzi gehiago. Adibidez, esketxak, telebistako programan. Ba hor pentsatu dute horretaz ... zu euskalduna bazara eta besteak ulertzen badu euskaraz, ba zuk jarraitu ahal duzu euskaraz ...

Kanpoan balorazioa euskararena ez doa gorantz baina ingelesarena bai. Orduan, haiek hori xurgatzen dute. Horregatik, holako analisiak iruditu zait lagundu dutela. *<I think that it has been an opportunity to value Basque more. For example in the sketches in the TV programs. They think, if you are Basque and if the other one understands Basque, you can go on speaking Basque. The external value of Basque is not going up and it is the opposite with the value of English. They are aware of that situation. That's why I found that these activities helped.*

In excerpt 7.14, another interesting point is made by T1 when she states that language awareness activities contributed to have Basque at the same level as other languages:

Excerpt 7.14

focus group

T1: ba igual batzuei lagundu die hizkuntzak era sistematikoan eta antolatuan batera ikusteak. Aber, kategoria gehiago, prestigio gehiago duten bi hizkuntzekin. Ikasle batzuentzat euskara da eskola mailan bakarrik erabiltzen duten hizkuntza eta eurentzat prestigio gehiago daukate besteek. Eta orduan, ikustea horrela parekatuta ... niretzat eman dio bere garrantzia. *<Perhaps it has been helpful for some students to see the languages together in a systematic and organised way. Languages with higher level, higher prestige... Some students only use Basque at school and the other languages are more prestigious for them. Therefore, when they see them at the same level ... I think the intervention has reinforced its importance>*

As it has been mentioned, students analysed the situation of Basque as well as other minority languages in one of the Spanish subject modules. T1 and T2 value very positively the module as it can be seen in excerpt 7.15.

Excerpt 7.15 focus group

T2: Honekin aprobetxatu daiteke beste hizkuntza bat euskara erreflejatzeko. *<This way it can be used another language to reflect the situation of Basque>*

Summary

In this chapter we have analyzed the effect of a pedagogical intervention based on translanguaging on students' competence in Basque. We have also analysed the perceptions of teachers who participated in the intervention. The study provides insights about how minority language isolation at school can be challenged by adopting a translanguaging approach.

The results indicate that there were no significant differences between the experimental group and the control group in the reading test in Basque. Therefore, the pedagogical project based on translanguaging did not have a negative effect on students' development of Basque. On the other hand, teachers valued positively the project even though they were still concerned about the use of Basque among students.

In the following chapter we will discuss the results of the three studies. We will present the conclusions in relation to the theoretical and empirical studies that have been presented in the first three chapters of the thesis. Then, we will present a the general conclusion and we will

discuss some limitations of the studies. We will also propose a number of implications of our studies for future research.

Chapter 8:

Discussion and general conclusions

This final chapter provides a discussion of key research findings presented in this thesis. In section 8.1 we first discuss the results of the three studies with regard to existing literature related to each of them. Section 8.2 brings together the three studies providing a more general conclusion. The final sections of this chapter are dedicated to describing the limitations and future directions of the three studies (8.3), and implications for future research (8.4).

8.1. Discussion

As mentioned above, in this section we discuss the results of each of the studies. Subsection 8.1.1 refers to Study 1 and discusses the influence of explicit instruction of derivation morphology on students' metalinguistic awareness. It also looks at students' awareness of their whole linguistic repertoire when a translanguaging approach is adopted. Subsection 8.1.2 includes the discussion of Study 2, which explores the strategic behavior of students' who received explicit cognate training and the potential of this strategy to enhance students' metalinguistic awareness. Results of study 3 are discussed in subsection 8.1.3 that analyses whether a pedagogical intervention based on translanguaging may be compatible with the maintenance and revitalization of the minority language.

Study 1: The development of morphological awareness

The first research question was aimed at analysing the influence of the pedagogical intervention based on translanguaging on students' development of morphological awareness. We focused our attention on the differences between the experimental group that received explicit cross-linguistic instruction on morphological strategies in the three languages subjects (Basque, Spanish and English), and the control group that followed regular school curriculum for the same amount of hours per week.

In order to gather direct evidence of morphological awareness we focused on morphological structure awareness that is defined as "*the ability to create new meanings by making use of familiar morphemes*" (McBride-Chang *et al.*, 2005:421).

The test used in our study to assess students' awareness of the morphological structure of words focused on their ability not only to divide a word in its meaningful parts (task 1) but also to produce derived forms from a given base and a sentence context (task 2). These two strategies are considered part of overall morphological structure awareness (McBride-Chang *et al.*, 2005) and have been used in several studies to measure students morphological awareness and its relation with vocabulary knowledge (e.g., Bowers and Kirby, 2009; Lyster *et al.*, 2013; see also Bowers *et al.*, 2010).

In this study, students' morphological awareness was measured in English although an intervention for the development of morphological strategies was provided in the three languages. The one-way ANCOVA analysis of the English test revealed a significant difference between the experimental and the control group in the Morpheme Derivation Task (task 2), while there was not a significant difference between the experimental and control group on the post test score in Morpheme Identification Task (task 1). Results obtained by

students in task 2 are consistent with results in other studies (Bowers and Kirby, 2009; Deacon *et al.*, 2007; Lyster *et al.*, 2013). For example, a meta-analysis of 22 studies from pre-K to Grade 8 conducted by Bowers *et al.* (2010) revealed a positive effect of morphological instruction, particularly for younger learners, in interventions with an integrative approach where morphological strategies were taught together with other aspects of literacy. However, in this meta-analysis most of the studies were focused on instruction of morphology in one language. The current study was carried out in a multilingual setting with bilingual students who had Basque and/or Spanish as L1 and they were learning English as a foreign language. We integrated morphological structure strategies in the materials created for the three language subjects. In this respect, there are few examples of studies that investigate morphological awareness across languages. For example, Lyster *et al.* (2013) found positive effects on students' morphological awareness by integrating morphology instruction in a biliteracy project in French and English. However, significant differences between the experimental and control group were only found in the French test. An integrative approach was also adopted by Carlo *et al.* (2004) in a study that aimed at investigating the effect of the instruction of academic words, awareness of polysemy, the use of contextual clues, and morphological and cross-linguistic aspects of word meaning (cognates) on ELL and EO fifth grade students. These authors also found a positive correlation between strategy instruction and students performance.

As we have seen significant differences were found in task 2 but not in task 1. One explanation to understand the differences between the two tasks may be linked to their nature. Producing derived forms (task 2) requires more complex abilities than decomposing (task 1). Creating new meanings by adding affixes to a base requires knowledge of grammatical rules and the meanings of

suffixes while relational knowledge is enough to complete decomposing tasks (Carlisle, 2000). Koda *et al.*, (2014) make a difference between language specific aspects (e.g., knowledge about the function of a prefix) and others that are not so specific (e.g., ability to decompose words). In practice, it means that more metalinguistic awareness is required when language specific aspects are needed to complete the task. Therefore, the fact that students who received instruction on morphological awareness significantly outperform the control group in the morpheme derivation task (task 2) could be explained by the instruction effect. The explicit instruction students received about affixes and their function might have had a positive effect on the development of task 2. According to Carlisle (2000) students in the fourth grade have already achieved certain skills at decomposing morphologically multimorphemic words due to their exposition to orthographic representation. Carlisle and Stone (2005) also found that 7-10-years-old children used morphological structure knowledge in reading derived words (see also *Deacon et al.*, 2010), and explained that exposition to written language ensures certain degree of morphological knowledge. Students in our study both in the experimental and control groups were in the fifth and sixth grade of primary education (age=10.67), so they might have already developed some morpheme decomposing skills regardless the translanguaging intervention. This could also explain the similar results obtained in the first task by students in both groups.

Carlisle and Katz (2006) reported that the ability to use previous knowledge of the base word to infer a derived word depends on word frequency, including derived and base words frequencies, and family size (see also, Reichle and Perfetti, 2003). These two factors were found to be influential when reading derived words in the case of children and adults. These findings could be used to explain the small difference between the experimental and control group in

task 1. Word frequency was not measured in our study but all items were common words even for emergent English students whose exposition to the language is limited to school. Thus, we could conclude that students in both groups were familiar with the items and this facilitated the decomposition of the words.

A more fine-tuned analysis was conducted to gather information about the way students performed the two tasks. Specific analyses were conducted with each item of the test before and after the intervention. Paired T-tests revealed that the differences between the pre and the post-test were significant or marginally significant in three of the items (*unhappiness*, *surprising*, *enjoyable*) of the word identification task (task 1) in the case of the experimental group. In contrast, the control group did not improve significantly in any of the items.

As previously mentioned, students of the experimental group who received explicit instruction were able to identify accurately morphemes within the most opaque words in the test (*unhappiness*, *surprising*, *enjoyable*). These results are consistent with Bowers and Kirby (2009) who found that explicit instruction of morphological analysis skills facilitates the recognition of the base in large derived words that could be ignored without the scaffolding of word structure knowledge. Bowers and Kirby (2009) suggest that when students are aware of the strategy to analyse unfamiliar words, they are more likely to use this strategy proactively when reading, because they are aware of the fact that unfamiliar words might also offer an opportunity to make meaningful links. In other words, morphological instruction increases “motivation to investigate words” (Bowers *et al.*, 2010: 145; see also, Lyster *et al.*, 2013).

Transparency of the structure has been identified as a predictor of complex word recognition (Carlisle, 1988, 2003). Carlisle (2003) reported that changes

in pronunciation and/or spelling made the identification of morphological cues within a derived word more difficult. In our study, spelling changes between the items *unhappiness* and *surprising* and their bases might have affected the recognition of morphemes. These orthographic shifts across derived words occur according to consistent suffixing patterns as can be seen in *y/i* change in *unhappiness* and the replacement of the single silent *e* in *surprising* (Bowers *et al.*, 2010; see also, Lubliner and Hiebert, 2011). Again, the effect of the intervention might be a reason to explain the differences between both groups considering that students in the experimental group had received instruction on morphology structure analysis.

Though the item *enjoyable* maintains a consistent spelling, it can be expected that as it is constituted by three morphemes (*en/joy/able*) it was less recognizable than other items with only two morphemes (e.g. *teach/er*). Apart from the amount of morphemes within the word, the effect of the meaning of the prefix should be considered as well, since a meaning shift is generally more substantial when adding a prefix than suffix to a base. Suffixes such as these in the morpheme identification task (task1) (*-ness, -er, -ing, -able, -ful, -ous*) are very common in students' vocabulary and have a consistent meaning. For this reason, they might have been easier to identify. In sum, it might be that morphological awareness acquired during the intervention provided the experimental group students with certain skills to identify meaningful parts within derived words.

The experimental group obtained significantly higher scores in some of the items of the word derivation task (task2) while the control group did not improve significantly in any of the items. Paired T-tests showed significant differences in three of the items (*friendly, unhappy, fireman*) for students who received the instruction. As already mentioned, the second task required more complex abilities than decomposing because students were asked to match

grammatical aspects and/or meaning of the affix to a base according to the sentence context. In the case of the item *unhappy* there was not any grammatical change but the context required a prefix that provided negative meaning to the word *happy*. Students who answered this item correctly might have been using their previous knowledge of the prefix *un-*. Due to the significant differences founded in this particular item, it can be thought that experimental group students had probably learned the meaning of the item during the intervention.

Students often added common productive suffixes to the given base. Many students derived the word *friends* as *friendship* instead of *friendly* (see appendix 3 for the whole sentence). It could be thought that these students were more familiarized with the term *friendship* than with the term *friendly* and they ignore grammatical and meaning aspects suggested by the context. Other students, in turn, added the suffix *-ful* to the item *friends* even though such a word does not exist and, therefore, they could not be familiarized with the term. Similarly, many students added the suffixes *-ing* and *-ful* to *fires* instead of *fireman* (or *fire-fighter*) which was the correct response. This error was also found in other studies (e.g. Carlisle, 1988). Once again, the instruction effect might explain differences between both groups in these particular items.

The second research question addresses students' awareness of their whole linguistic repertoire when a translanguaging approach is adopted in a school context where three typologically distinct languages coexist at the curriculum. For this purpose, experimental students completed a translanguaging questionnaire and written reflections, and they also participated in focus group discussions.

In the following lines, the discussion of students' perceptions will be arranged according to the main themes identified in the data.

Attitudes toward translanguaging

One of the interesting results of the present study was the enthusiasm exhibited by experimental group students about the translanguaging intervention, and in particular about vocabulary exercises. The items "I like to do translanguaging" and "It is fun to compare languages" were rated highly by students and these ratings are consistent with the qualitative feedback obtained in the written reflection and focus group discussions. In the same vein, students showed a clear preference for working with the three languages together instead of learning them separately. Other intervention studies have also shown positive attitudes among students who were exposed to holistic approaches in class (Lyster *et al.*, 2009; Lyster *et al.*, 2013; White and Horst, 2012).

Translanguaging as scaffolding

Apart from the overall positive attitude toward the intervention, students also provided meaningful information about how translanguaging practices helped them when learning languages. Most students reported that they learn more when they used Basque, Spanish and English in the same class. Students also noted that the translanguaging intervention highlighted similarities among languages and that they learned more because translanguaging materials offered an opportunity for language comparison. Contrary to language separation ideologies for language teaching also known as "two solitudes" (Cummins 2005:588), both quantitative and qualitative data show a positive evaluation of the translanguaging project by students regarding language learning. Similarly, in Wales where a minority language and a majority language co-exist in society and in the school curriculum, a study with primary and secondary students reported that students develop a positive attitudes

toward bilingualism as a result of their exposure to translanguaging in class (Jones and Lewis, 2014). After analysing 100 lessons in 29 different schools, Jones and Lewis (2014) concluded that translanguaging was a useful tool because it facilitated the understanding of content. These findings are consistent with students' responses both in the translanguaging questionnaire and focus groups discussions in our study.

Some students reported that working with the three languages together facilitates the acquisition of the L3 as they could use the resources they already had acquired in their L1 and/or L2 to learn the L3. This results is consistent with the proposal made by a growing number of researchers who highlight the systematic and functional use of the L1 to learn the target language (e.g., García 2009; Cenoz and Gorter, 2015; Lewis *et al.*, 2012a, 2012b; Swain and Lapkin, 2013; Turnbull and Dailey-O'cain, 2009). According to Swain and Lapkin (2013) a judicious use of students' L1 in the L2 classroom enables the acquisition of complex content. This is based on the idea that the use of the L1 facilitates cognitive and metacognitive functions that are fundamental in the learning process (see, also, Levine, 2011; Swain and Lapkin, 2000; Turnbull & Dailey-O'cain, 2009). Cummins and Persad (2014) advocate for pedagogies that integrate students' background knowledge so as to incorporate new knowledge in previously acquired structures or schemata, meaning that “*students should be encouraged to use their L1 to activate and extend their conceptual knowledge*” (Cummins and Persad, 2014:18). Agreeing with the view that the use of L1 supports understanding and development of new ideas (Swain and Lapkin, 2013), most students believed that the use of more than one language in class promotes understanding. This finding is also consistent with the idea that the use of students' whole linguistic repertoire supports language including semiotic aspects (Lin, 2015).

Students were also positive about the benefits of working with the same linguistic contents in the three languages because they could compare language related knowledge. The idea of integrating linguistic contents of different language curricula has been proposed by some authors (e.g., Cenoz and Gorter, 2011; Cummins, 2007; Escamilla *et al.*, 2014; Ó Duibhir and Cummins, 2012), and educational systems that aim at multilingualism (Eusko Jaurilaritza, 2014). Students particularly highlighted the cross-linguistic transfer of morphological awareness and cognate strategies due to the interrelations created in the three language subjects. These strategies are considered to be possible cross-linguistic transfers that facilitate literacy acquisition (see also, Arteagoitia and Howard, 2015; Cummins, 2007, Deacon *et al.*, 2007; Escamilla *et al.*, 2013).

Morphological awareness

As mentioned previously, both, morphological awareness and cognate strategies were reported by the majority of students as very useful vocabulary strategies. Many students reported that translanguaging materials were helpful to increase vocabulary in English. This positive attitude towards vocabulary strategies was also found in other classroom intervention studies (Bowers *et al.*, 2010; Lyster *et al.*, 2013; White eta Horst, 2012).

The majority of the students agreed with the statement “it is easy to distinguish parts of the word”. Some students went further during the focus groups when they verbalized some evidence of morphological awareness in their explanations of morphological strategies. In accordance with the study conducted by Lyster *et al.* (2013), this evidence of students’ morphological awareness together with motivation towards vocabulary strategies may well have been related to the significant differences between the experimental and the control group in the quantitative measurement of morphological awareness (see, also, Bowers *et al.*, 2010).

Perception about language distance

The perception of language distance is considered a decisive factor in cross-linguistic influence, since the subjective perception of language similarity influences the identification of objective similarities among languages (Kellerman, 1978; Odlin, 2002). In our study, students were asked to rate their perception about the distance among the three languages after the intervention. We saw that students' agreement with the utterance "Basque, Spanish and English were closer than I thought" of the translanguaging questionnaire was fairly high considering objective distance between the three languages. In turn, accurate relations between perceived and assumed similarities may lead to a generalization of perceived language distance (Jarvis and Pavlenko, 2007), that in the case of the current study may have been strengthened because of the training. It seems that the perception of some students changed when working with softer boundaries between languages. For instance, one of the students made use of a morphological feature as an example: "*Nik ez nuen pentsatzen aurrizkiak zeudenik ingelesez, baina hiru hizkuntzetan egiten gauzak konturatu naiz*".

If the typological distance between languages is markedly larger, it is difficult for the learner to find possible cross-linguistic similarities to the L1. At the early stages, as in English in the case of the participants in this study, the target language patterns and items had a very little relation to the L1 or L2. In these cases, potential similarities have to be pointed out to the students in an explicit way (Otwinowska, 2016). Translanguaging materials highlighted specific similarities among the three languages such as morphology strategies and cognates. It seems that students in the experimental group perceived these strategies as useful language learning tools. As we have previously mentioned, according to these students, translanguaging materials were helpful and facilitated understanding. Therefore, we could conclude that these successful

crosslinguistic identifications might have decreased the perception of language distance.

The “affordance” theory (Gibson, 1977, 1979) that was coined as “language affordance” in the areas of multilingualism and second language acquisition (e.g., Aronin and Singleton 2012b:318), can be a relevant construct to explain how a holistic approach to language teaching such as pedagogical translanguaging may shape students perception about the languages in their repertoire. Languages offer affordances to language learners that can be used in the learning process. These potential similarities across languages such as morphological structure knowledge in the current study may develop potential affordances to students. The construct of “affordance” is intrinsically related to the role of the conscience, meaning that language learners have to be aware in order to take advantage of them (Segalowitz, 2001). Therefore, explicit instruction may support its identification and use, and these at the same time, may influence their perception of language distance.

The importance of these findings is linked to the idea that teaching students to identify similarities between languages not only provides them with additional learning strategies but also influences the perception of language distance that, in turn, might led them to proactively look for other similarities. These evidences are meaningful since the more similar languages are perceived by students the more likely they will make cross-linguistic connections (Kellerman, 1983, 1986). In this sense, a pedagogical translanguaging intervention seems to influence the identification of cross-linguistic similarities and the perception of language distance, while language isolation practices could negatively affect cross-linguistic influence among languages.

Study 2: The development of cognate awareness

The second study was designed to explore cognate awareness as a methodological resource. This exploratory study was developed in the second year of the translanguaging pedagogical project. Our main purpose was to compare the strategic behavior of students who received instruction (experimental group) on cognate recognition with other students (control group) from the same school, age and language profile.

As we have already explained in chapter 6, introspection and retrospection methods were combined in order to obtain insights of students' strategy use.

The first research question was formulated as “*Does training on cognate recognition have an effect on reading comprehension?*” In order to answer this research question we took into account students-pairs' scores on the reading comprehension task. Overall, we found that students who participated in the translanguaging intervention outperformed the control group in this task. According to the distribution of the total score obtained by each student-pair, the majority of groups in the range with higher punctuation belonged to the experimental group. These results are consistent with the classroom intervention study with Spanish-speaking middle school students reported by Arteagoitia and Howard (2015). They found that L1 vocabulary promotes the acquisition of not only English vocabulary but also reading comprehension in this language. In the same line, previous studies found evidence that cognate awareness facilitates reading comprehension (Nagy *et al.*, 1993; Proctor and Mo, 2009; for further discussion see also Lubliner & Hiebert, 2011).

The analysis of each student-pair reading comprehension score and the key-cognate words (*scientist, study, discover*) suggested that the correct use of cognate knowledge had a positive effect on the development of the task. Our study confirms the findings of other studies which have reported that explicit

instruction facilitates cross-linguistic influence and the transfer of cognate knowledge (Dressler *et al.*, 2011; Proctor and Mo, 2009; White and Horst, 2012).

The advantage of the experimental group is also confirmed when comparing the correct answers to the questions. We found some interesting between-group differences in the first (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*) and the second question (*What do they investigate?*). Among the students who gave the correct answer in the first item of the reading comprehension, three pairs of students belonged to the experimental group and only one to the control group. The correct identification of the cognate *scientist* could explain the differences between both groups since this word was a key-cognate to answer the question. In general, students in the experimental group showed more declarative knowledge of the cognate strategy, which together with a better combination of this and other strategies might have influenced their reading competence. In the same vein, the second item was considered the most difficult one, as the correct answer was related to the cognate *study*, which was opaque at both the orthographic and the semantic level. Only three students-pairs in the experimental group were able to provide correct or partially correct responses. Moreover, these three pairs identified the cognate *study*. Our findings also agree with other authors who have claimed the necessity to explicitly teach cognate strategies so as to enhance the learning process (e.g., Nagy *et al.*, 1993; Otwinowska-Kasztelanic, 2011). We will discuss this issue more extensively when analysing students' verbalization during the task.

The second research question investigates the effect of the intervention on the identification of cognates. We focused on the total amount of cognates identified in the text by each student-pair. The experimental group obtained a slightly higher score than the control group although differences between both

groups were not significant. This result is consistent with the results of study developed by White and Horst (2012) in the Canadian context with primary school children. Although some improvement in students' cognate awareness was perceived, particularly in the qualitative data, the quantitative analysis showed no significant differences between the experimental and the control group in cognate recognition.

Cognate ambiguity seems to have an effect on cognate recognition, since all student-pairs recognise more easily the cognates that were identified as transparent in the cognate analysis. This is in accordance with previous studies that have analysed the effect of both orthographic and semantic transparency in cognate recognition. Vanhove and Berthele (2015), for example, investigated item-related variables that affected cognate identification. They concluded that overall formal distance between the word pair was the most important predictor for cognate identification. Nagy et al. (1993) found that cognate transparency influenced upper-elementary students' ability to identify cognates. According to them even small orthographic shift can hinder cognate recognition and that could explain why certain cognates were not identified by most of the students (e.g., *covered*, *location*). Similar findings were also obtained in a laboratory study by Bowers *et al.* (2000) and they concluded that "*cognate relationships are explicitly coded within the orthographic system*" (Bowers *et al.*, 2000: 1292).

As far as semantic transparency is concerned, the cognates *location* and *covered* together with *study* were considered ambiguous because they have more than one meaning. *Location* was recognised by only one student-pair while none of them identified *covered*. Yet, *study* was recognised by four student-pairs in each group. Therefore, we cannot assume that semantic transparency affects cognate recognition in the reading passage. These differences between *study* and the other two items could be explained as

follows. First, in the case of *covered*, apart from semantic ambiguity the overall formal distance could explain why students did not recognise this cognate since the orthographic distance was larger in *covered* than in the other items. The second reason could be that since *study* was a key-cognate to answer one of the items, students might have paid more attention to this word than to the others. In any case, *study* is a more common word in students' vocabulary than the other two. Some studies have found that word frequency is related to crosslinguistic influence (Jarvis and Pavlenko, 2007). In relation to our study, Vanhove and Berthele (2013) also found that not only the frequency of the cognates in the L1 affects the reading of these words but the word frequency of the cognates in the learners' whole repertoire could also influence their reading. This could also explain why more students identified this word in comparison to the others.

Overall, in this task students were encouraged to look for all words that were similar to other words they already knew. Students in both groups were able to identify the most transparent cognates, but these data do not provide information about the semantic relation students perceived between the recognised words and the equivalents in the other languages. The fact that the influence of semantic ambiguity has not been demonstrated in this task does not mean that it did not have any influence in the development of the whole exercise. Confusion created by polysemy, and in particular by the cognate *study*, will be discussed below:

Although it does not explain any group difference, word type was found to be a predictor to explain differences between items in cognate guessing. Students in both group identified more easily nouns than verbs among cognate-pairs. This is consistent with studies reporting that students learn first nouns and then verbs or adjectives (e.g., Horst eta Meara, 1999; Milton, 2009). In this respect, one possible explanation for these differences in cognate identification

derived from word type could be that there is more overlap among languages in the case of nouns than in other words, and this may facilitate cross-linguistic interaction.

Regarding the source language when transferring cognate knowledge, students in both groups transferred more from Spanish than Basque regardless of their mother tongue. The use of Basque during the translanguaging exercise was mainly intended to monitor the task. Students, therefore, transferred their previous knowledge from the language that was typologically closer to English. We did not see between-group differences in this aspect. This finding is consistent with other studies that suggested that language learners rely on typologically related languages besides their L1 when inferring vocabulary (e.g., Dewaele, 1998; Berthele, 2011; Dewaele, 2010; Hall *et al.*, 2009). It is interesting to observe that none of the student-pairs wrote equivalents only in Basque, and neither of them recognized the item *land* that had a cognate only in Basque even though it was considered a transparent word at the orthographic and semantic levels. In the context of the Basque Country, Cenoz (2001), also found that linguistic distance played an important role in cross-linguistic lexical transfer as Spanish, an Indo-European language, had more influence than Basque, a non-Indo-European language, on students' transfers. She also suggested language status as a variable of cross-linguistic influence. Our study was also conducted in the Basque Country where Spanish is the main language of the society and there is a clear imbalance in status and power between the two official languages. This factor could also explain the use of the majority language as source when participants made crosslinguistic identifications.

On the other hand, the perception of language distance might also explain why students transferred from Spanish more often than from Basque. Students' perception of language distance was not directly measured in the current

study, yet one student pair in the experimental group verbalised that English and Spanish were closer than Basque when she was trying to explain to her partner that not all target cognates had an equivalent in both languages. Other studies have also reported that cross-linguistic influence decreases when learners perceived languages as distant (e.g., Kellerman, 1983, 1986; Otwinowska-Kasztelanic, 2011). Vanhove and Berthele (2015) suggest that not only the typological distance influence cognate recognition but also language competence and psychotypological distance might also affect cognate recognition (see also, Otwinowska-Kasztelanic, 2011). In our study, as we aimed at investigating cognate training effect on students, all participants from the experimental and control groups were at a similar stage in the development of multilingual competences so as to be comparable. Therefore, although subjective perception of the language might have influenced on students' performance we cannot consider language competence as a variable.

The third research question aims at analysing the effect of the intervention on the development of students' metalinguistic strategies. We compared the strategic behavior of students who received instruction on cognate recognition with other students from the same school who were not exposed to the materials. Overall, the analysis of participants' verbalizations showed that students in the experimental group used their cognate knowledge more accurately than students in the control group. Other studies developed in the classroom context have also reported that identifying and using cognates might be associated with strategic behaviour, which, in turn, is influenced by students' metalinguistic awareness (e.g., Dressler *et al.*, 2011; Nagy *et al.*, 1993; Otwinowska-kszelanic, 2009a). Students from the comparison group showed that they had developed some cognate awareness as it can be seen in the think-aloud protocols. Translanguaging materials, in fact, intended to

facilitate language comparison and enhance awareness of crosslinguistic similarities. In this regard, Jessner (1999:204) stated that “*the search for similarities between languages can be seen as part of the activities related to metalinguistic thinking in the learner*”. As we have already reported, these findings are consistent with those of other authors who have claimed the need to explicitly teach cognate strategies (e.g., Nagy *et al.*, 1993; Otwinowska-Kasztelanic, 2011).

In relation to the students’ strategic behaviour in the reading comprehension task, we found some between-group differences that may stem from the effect of training on cognate recognition. We found differences in the way students use cognate knowledge to find out the answers in the reading comprehension task. Overall, we observed that students in the experimental group were more aware of cognate strategies. Namely, we could say that students in the experimental group were more accurate when using their cognate knowledge as support to find the correct information that was required in each question. In addition, some students in the experimental group were able to explain vocabulary strategies that they learned during the translanguaging intervention using their own words and showing that they had acquired declarative knowledge of the strategy. In this regard, Otwinowska (2016) highlights the importance of awareness to perceive cross-linguistic similarities. As we have seen in chapter 2, Otwinowska discusses the theory of affordance (Gibson, 1977:67), and its extension to “perceived affordances” (Norman, 1999) in relation to language acquisition, to explain the importance of awareness in cognate recognition. Affordances are linked to the perception of potential similarities among languages, but she states that awareness is necessary in order to take advantage of them. Schmidt (1990) added that apart from noticing, effective and declarative knowledge of language rules are needed for learning occur. In the interviews conducted after the think-aloud protocols,

students were directly asked about cognate strategies. Students in the experimental group were able to explain in their own words the strategies, including examples and making connections with what they learnt. The responses obtained in the control group did not show as much awareness of the strategy as the responses of participants in the experimental group. We can conclude that the instruction and training experimental students received had a positive effect on students' use of metalinguistic strategies.

Although students in the experimental group and control group identified a similar number of cognates, there were still some differences. Students in the control group focused on orthographic similarities rather than on meaning and this led in some cases to incorrect identifications. Yet, students in the experimental group considered both an orthographic and a semantic relation. In accordance to our findings, Ringbom (2007) suggests that emergent students with limited knowledge of the target language make oversimplified crosslinguistic equivalences because they focus on form rather than on the semantic relation. In our study, students in both groups had a limited competence in English, but it seems that the cognate strategy training provided additional knowledge to students in the experimental group. In this regard, Ringbom (2007) also indicates that the transfer of semantic or functional information requires further metalinguistic awareness. We did not find important group differences in cognate recognition. Our findings did not show significant differences between the experimental and the control groups as it was also the case in the study reported by White and Horst, (2012). However, we found interesting insights when analyzing the strategic behavior of students and these could be related to the intervention. Therefore, we could say that training on cognate recognition might have enhanced these students metalinguistic awareness enabling them to make more complex and accurate cross-linguistic identifications.

As reported by Lubliner and Hiebert (2011), polysemic words, such as *study* in our research, may cause problems in cross-linguistic transfer at the semantic level. Semantic correspondence determines whether orthographically similar words in different languages can lead to cross-linguistic transfer. Segalowitz (2001) also notes that cognates may be useful affordances, first, if students are aware of them and, second, if they make accurate semantic crosslinguistic identifications (see, also Otwinowska, 2016 for broad discussion).

As we have seen in chapter 6, the cognate *study* was considered non-transparent both at orthographic and semantic level and it was a key-cognate to respond to the second question of the reading comprehension task (*What do they investigate?*). This question was identified as the most problematic one for students. Some students linked *study* to the act of learning about a school subject instead of understanding the meaning in this context as to investigate and this second meaning was crucial for the identification of the correct answer. In this case, students found an orthographic connection but not the correct semantic relation. We have seen some examples in chapter 6 where students in the control group did not match the correct answer to the question due to the semantic ambiguity of *study* while students in the experimental group showed to have more skills to deal with polysemy.

In order to handle the incomplete semantic correspondence of many cognates, Lubliner and Hiebert (2011) suggested that cognates should be taught in relation to contextual clues (see also, Nation, 1990; Frasser, 1999). In our study, the use of the context is reflected, for example, in the excerpt 7.2 where a student of the experimental group identified *scientist* as the profession of the people living in Antarctica due partly to the clue provided by the adverb *only*. This finding is consistent with the results obtained by Möller and Zeevaert (2015) in a qualitative study based on a think aloud protocol. They found that cross-linguistic identifications such as cognates contribute both semantic

anticipation based on the context and perception of similarities. These authors suggest that learners made use of the context when target words were not orthographically transparent while they focus on formal similarities when cognates were identical or very similar.

In addition to the use of context clues, the analysis of students' verbalization of the accurate and inaccurate use of cognate knowledge in connection with overall results in the reading comprehension task provided other interesting findings. Students in the experimental group were more accurate when using the cognate strategy and this could be due to the development of linguistic and metacognitive strategies. Our study confirms the results of Dressler *et al.* (2011), who reported a positive effect of the explicit strategy instruction and metalinguistic and metacognitive skills with Spanish bilingual and English monolingual students in the US.

Metacognition is an important factor of the strategic behaviour since students with higher levels of metacognitive awareness are aware of the learning process and they self-regulate this process as well. According to Otwinowska (2016) strategic behaviour facilitates self-directed involvement that is necessary for developing communicative competence. In chapter 6 we have reported some examples of the experimental students where the use of metalinguistic strategies together with linguistic (e.g., contextual clues) and/or metacognitive strategies (e.g., self regulation) helped student-pairs to avoid incorrect transfers. In contrast, students in the control group had more difficulties in this respect. Therefore, we can argue that the combination of metalinguistic strategies with other linguistic and metacognitive strategies also support a more efficient strategic behaviour that may result in a better interpretation of the content of the text.

Between-group differences were also found in the cognate identification task in relation to false friends. Some student-pairs in the control group had problems to look beyond the orthographic similarity between certain words. In contrast, we found examples of successful strategic behaviour among students of the experimental group when using linguistic and metacognitive strategies together with metalinguistic strategies.

We found several examples of participants' use of cognate knowledge along with other metacognitive and cognitive strategies to solve the tasks. As pointed out by Ringbom (2007) cross-linguistic similarities influence strategic behaviour which is associated with being an efficient learner. Students used different metacognitive strategies during the task such as planning strategies (e.g., read aloud, direct attention); selective attention toward unknown words, key words or salient linguistic features; and monitoring strategies (e.g., self-correct errors, confirm or change information, self-questioning). Students also used cognitive strategies such as word and background knowledge to make inferences from known words and context and predictions based on known words and context. Furthermore, students also used strategies to manipulate information (e.g., translation, retelling) and questions to clarify unknown information, ask for general help, or spelling words.

Regarding the general use of vocabulary strategies, most students noted that they used dictionaries, or otherwise they ask teacher or classmates when they found an unknown word. However, some participants of the experimental group explained that they made use of cognate strategies and a student also mentioned morphological strategies with compound words.

Morphological awareness is an important factor in cognate identification, not only because it eases the recognition of cognates (Lublinter and Hiebert, 2011), but also because it contributes to reading comprehension (e.g., Lyster *et al.*,

2013; Nagy *et al.*, 1993). The lack of morphological awareness may have prevented some participants from observing the orthographic and/or semantic relation in a cognate-pair. The noun *scientist* was the clearest example in this regard that causes some confusion with the first item (*What is the profession of the people who live in Antarctica?*). In one of the examples, we have seen that the fact that the student pair in the experimental group ignored the suffix was an obstacle for the accurate cross-linguistic identification (see excerpt 7.3). Instead, in another example (see excerpt 7.4) students in the experimental group seems to know the meaning of the suffix. We have already mentioned in chapter 2 that the majority of cognates shared by Basque, Spanish and English come from Latin and, in as a consequence, they are often multimorphemic. Therefore, the ability to identify meaningful parts within words may offer an additional advantage to multilingual students. Lubliner and Hiebert (2011) also suggests that “*helping become familiar with high-frequency cognate patterns and gain expertise in classifying cognates based on these patterns may make cognates easier to recognize and remember.*” (Lubliner and Hiebert, 2011:88).

In the fourth item of the reading comprehension task (*What kind of dinosaurs live in Antarctica?*) participants had to look for two compounds: plant-eating and meat-eating. We did not find differences between the experimental and control group in the overall scores in this item. A possible explanation for this result, considering students’ age, was that students in both groups had already achieved enough morphological awareness required to identify meaningful parts in the compounds due to the exposition to written language (see, Carlisle, 2000; Carlisle and Stone, 2005; Deacon *et al.*, 2010; Bowers *et al.*, 2010). This issue was already observed in the first study where between-group differences were found only in morphological productive skills. In addition we could assume that, in this case, the fact that one of the compounds was comprised

with a cognate (*plant-*) did not provide a particular advantage to identify the response, since the two compounds were composed of morphemes that were already familiar for the students. Still, many students identified the word *plant* as a cognate. Despite the lack of differences in this respect, the verbalization showed some interesting examples of the experimental students' morphological awareness and strategic behaviour. Some of these students showed that they had acquired certain morphological awareness as well as declarative knowledge about the strategy during the intervention.

We also found some differences between both groups regarding orthographic transparency. For example, students in the control group did incorrect cognate identification focusing their attention on the beginning of the word (e.g., *people/persona*, *called/callar*). The cognate *study* can be used as an example to explain orthography related factors. In fact, this cognate caused confusion among some students of the control group. The cognate *study* is considered non-transparent in terms of both orthography and semantics and it seems to have created some difficulties among students in both tasks. On the one hand, students might be affected by the first letter shift. Words beginning with *sc-*, *sp-*, *st-* in English are spelled with *es-* in Spanish. Some studies have found evidence for word beginning effect in cognate recognition (Berthele, 2011; Möller, 2011; Möller, 2011 eta Zeevaert 2015; Muller-Lancé 2003). On the other hand, the letter shift at the end of the word is also complex. The Spanish form can be framed with a different ending and letter shifts are also common. In the case of *study* (*estudiar* in Spanish), the letter *i* is added before the infinitive ending *-ar* of the Spanish equivalent term. This could influence the identification as well, although no verbal evidences were found in this respect.

Study 3: translanguaging and the minority language

In this subsection we discuss the sustainability of a pedagogical intervention based on translanguaging with the maintenance and revitalization of the minority language. Multilingual approaches such as translanguaging pedagogies may provide better opportunities to improve communicative competence because this way multilingual students can use all the resources they have in their repertoire (García and Li Wei, 2015; Cenoz and Gorter, 2015). It can be said that translanguaging pedagogies go along with the way multilingual speakers use their own resources in communication rather than swimming against the tide by separating languages. However, as we have explain in chapter 2 and 3, the fear that new approaches such as translanguaging might affect negatively to the minority language are widespread among teachers (See, Arocena *et al.*, 2015).

The first research question of this study aimed at analyzing the effect of the intervention based on translanguaging on students Basque competence. With this purpose we measured the reading competence in Basque of all the students before and after the intervention. The statistic analysis indicated that both the experimental and the control groups improved their Basque reading skills significantly. However, we did not find significant differences between both groups. From these results we could conclude that although it is not possible to demonstrate that translanguaging materials contributed to improve students' reading skills in Basque, working with the three languages simultaneously did not have a negative influence on these students. The translanguaging pedagogical intervention presented in this thesis was related to “Welsh” translanguaging but it expands translanguaging to three languages and focuses on the development of metalinguistic and language awareness. In the pedagogical intervention, which has been described in chapter 4, translanguaging pedagogies are used in a range of activities to develop

vocabulary, reading comprehension or writing. Results from the Basque reading test are relevant because they might demonstrate that breaking with hard boundaries between languages and allowing students to use all linguistic resources does not have a negative effect in the minority language.

The second research question was broadly formulated as “*Will a pedagogical intervention based on translanguaging be compatible with the maintenance and revitalization of Basque?*”. We individually interviewed the three teachers who took part in the intervention and a focus group discussion was also conducted with the three teachers and the school coordinator of the translanguaging project. In order to answer the research question teachers were asked about (1) overall perception about pedagogical translanguaging (2) softening boundaries between languages, (3) translanguaging and the prestige of Basque.

With respect to translanguaging and the development of the Basque language, in general, teachers’ feedback about the intervention was positive and they suggested that students responded positively to the intervention. Teachers and the school coordinator valued positively the exercises aiming at vocabulary learning and writing and suggested that they contribute to the development of metalinguistic awareness.

Teachers were asked about their view about softening boundaries between languages. Taking into account the effort of Basque education to maintain and revitalize the use of Basque, the intervention carried out in the Basque context took into consideration the situation of the Basque language and was carefully designed so as to be pedagogically planned and allowing for spaces to use the Basque language.

Teachers’ feedback shows that there is a general concern about weakening the use of Basque although there are individual differences among the teachers

about the possible risks of translanguaging. Teachers consider that translanguaging pedagogies can be a rich experience for developing metalinguistic awareness but at the same time they feel that Basque should be reinforced more than other languages because its weak situation in the society.

Cenoz and Gorter (2017a: 909) noted the need to “*create spaces where only the minority language is spoken*”. In educational contexts where a regional minority language co-exists with languages with more status and prestige, a sustainable use of translanguaging is necessary as this approach should take into account the sociolinguistic aspects of the educational context (Cenoz and Gorter, 2017a). Other authors have also underlined the necessity for separate spaces for the minority language (García, 2009; Cummins, 2007).

On the whole, working with three languages simultaneously may have contributed to breaking away from some beliefs about students' language practices but the need for spaces to reinforce Basque is strongly felt by the teachers. The concern about the pedagogical use of translanguaging extends to other contexts with regional minority languages. According to Jones and Lewis (2014:168) in English-dominant areas ‘there is a growing concern that allowing the use of English texts for translanguaging purposes might be a stepping-stone for introducing more of the majority language (English)’.

Finally, regarding translanguaging and the prestige of Basque, an interesting finding was the high value of language awareness activities about Basque and other languages for the prestige of the Basque language. Even though Basque is an official language and the main language in education, teachers are aware of its minority status. The fact that Basque was given the same status as the other languages in the pedagogical intervention was seen as positive.

8.2. General conclusion

In this section we will summarize the general conclusions as related to the aim of this thesis. We have explored the effects of the intervention that was designed within the framework of Focus on Multilingualism (Cenoz and Gorter, 2011, 2014), and considered related theoretical background about the holistic view of multilingualism such as translanguaging (see, for example, García and Le Wei, 2014).

Results from the morphological awareness test showed group differences that may be associated to explicit instruction of derivational morphological. Significant differences were found between the experimental and control groups when more complex morphological awareness was required to complete the task.

Written reflections and focus group discussions in the first study provide additional information of students' morphological awareness. Some students were able to explain the procedure of the strategies on their own and give examples of cross-linguistic comparisons as well.

Similarly, in the second study, qualitative findings based on think-aloud protocols with a smaller sample of students suggested that students who received instruction seem to have acquired certain metalinguistic skills to deal with cognate opaqueness. That is, these students seemed to have more declarative knowledge of cognate and morphological strategies. In relation to cognates, these students had better understanding of the fact that cognates share a semantic meaning across languages that is needed to make accurate cross-linguistic identification. We also found some evidence of better discrimination of spelling features as well as morphological patterns though differences between groups in this regard were weaker.

Strategy awareness and metacognition have been highlighted by other researchers as requisites for a successful strategic behaviour (Macaro, 2006; Ringbom, 2007). In this vein, we have seen that these students self-regulate during the task and use strategies that were more appropriated in its moment (see, Hufeisen, 1998). An important point in this regard is Macaro's (2006) suggestion that strategies are transferable to other situations and even across languages (see, also, Cummins, 2007; 2017). Group differences may be explained as a results of the intervention. Students in the experimental group transferred strategies learned during the intervention when completing other tasks both in the metalinguistic awareness test (Study 1) and the translanguaging task (Study 2). Other authors also agree about the importance of students' previous knowledge for learning (e.g., Cummins and Persad, 2014; Lin, 2015; Swain and Lapkin, 2013). Prior experience and knowledge are necessary for building and interpreting new meaning. In reading, students build meaning by bringing their linguistic knowledge and word to the text (for further discussion, see, Cummins and Persad, 2014). This can be seen in the second study where students use their previous knowledge of the target word in their L1/L2 to infer the meaning as well as other linguistic knowledge such as morphology patterns or spelling. Many researchers nowadays are claiming that students should be trained in order to enhance cross-linguistic identification skills and metalinguistic awareness (see, for example, Cummins 2005; Cenoz and Gorter, 2017b; Escamilla *et al.*, 2013; Lyster *et al.*, 2013; Moore, 2006; Otwinowska, 2016).

It could be questioned if pedagogical translanguaging is valuable for all multilinguals with different language competences. The intervention was carried out with 5th and 6th grade bilingual students studying English as a foreign language. The level of English of the students was relatively low; we could consider that they were in the first stages. Pedagogical translanguaging

aims at providing students with strategies to perceive cross-linguistic similarities (e.g., Arteagoita and Howard, 2015; Lyster *et al.*, 2013), and it promotes the use of previous linguistic and non-linguistic knowledge across languages (e.g., Arteagoita and Howard, 2015; Lyster *et al.*, 2013), even in the case of less advanced language learners. In all cases, a suitable didactic intervention based on pedagogical translanguaging needs to be purposefully adapted to the context and to the students' language profile.

Students highlighted that translanguaging strategies were especially useful to transfer knowledge from their L1 and L2 to the foreign language (Cenoz, 2013b). As mentioned earlier, the students' level of English is significantly lower than the level of Basque and Spanish. The objectives of the curriculum for each language are also rather different as the level demanded for the foreign language is lower than for the other two languages. Students perceive this difference, and value the opportunity translanguaging offers to expand their knowledge in the foreign language taking advantage of their previous knowledge very positively. In the pedagogical intervention presented in this thesis, monolingual assumptions have been challenged not only offering students spaces to use their linguistic resources more flexibly but also coordinating the metalinguistic awareness strategy instruction in the three languages. The integration of the language content in the three language subjects have been valued very positively by students. Special attention was paid to the organization of the linguistic content in the three languages when designing materials and this has been valued by students as very positive.

The intervention was intended to break with well-rooted monolingual ideologies and at the same time face the challenge of promoting the use of Basque among students. Considering teachers feedback, we could state that translanguaging pedagogies can be compatible with the maintenance and revitalization of minority languages. After working with translanguaging

based materials, teachers still showed some concern about the use of Basque but they suggested that translanguaging pedagogies were useful to increase students' metalinguistic skills and biliteracy.

Overall, the feedback received from students about the pedagogical project was very positive. Most of the students believe that they learned more when the use of more than one language is required to carry out a task. Even though this favourable attitude may also be attributed to the novelty of the project, the number of positive comments about the project evidences that students had a satisfactory experience. Furthermore, translanguaging materials led to a change in the perception of languages. After the intervention, students saw more similarities among the three languages at the lexical level.

Therefore, we could conclude that Focus on Multilingualism and pedagogical translanguaging can improve students' metalinguistic skills and have a positive impact in their perception of their multilingual repertoire. Students who were exposed to the intervention seemed more aware of the advantages they have as multilinguals, due to the enhanced awareness of cross-linguistic similarities in their linguistic repertoire.

8.3. Limitations and future directions

As in any other research study, we need to consider some limitations and to provide suggestions for future studies.

The main limitation of the thesis is that the findings of the three studies are limited to a specific context and they cannot be generalized. The project was carried out in a public school of the Basque Autonomous Community with bilingual students who were learning English as a foreign language. Although the data provides a useful insight about the applicability of a didactic intervention based on pedagogical translanguaging, this does not mean that

the school and the sample reflect the linguistic and sociolinguistic environment of the rest of the schools in the BAC, or that it can be generalized to other bilingual/multilingual contexts. This limitation must be bear in mind when reading and interpreting the results.

Due to the exploratory nature of the study, the analysis of morphological awareness in the first study was limited to the sublexical level. In other words, we analysed student ability to decompose and derive words but we could not compare the results from the metalinguistic awareness test with additional assessment such as students' overall reading comprehension.

As the ultimate objective of the instruction is not for children to learn about derivation morphology, it would be interesting to see whether the intervention had a positive impact on their general reading comprehension skills. Furthermore, in future research, it could be interesting to investigate the way students use derivational morphology knowledge in real context such as classroom in order to inquire more deeply into the way students use their whole linguistic repertoire throughout the language learning process.

In the second study we adopted a qualitative approach in order to get more information about of students' strategic behaviour. After considering students' age and their language profile we designed a think aloud protocol where students worked in pairs so as to promote more interactions among them. The fact that students worked in pairs limited the study to a qualitative description of students' strategic behaviour and that made it difficult to compare both groups in some situation. The implementation of the think aloud protocol is especially challenging with children as it requires verbalizing their thoughts at the same time they are working on the task. However, other studies have shown the validity of the method when applying it to primary school student-pairs (Storch, 2008). Taking this into account and given the small-scale nature

of the second study, conclusions from this study have some limitations. It could be interesting to extend the study to a larger student sample so as to contrast these findings with further measurements on reading comprehension and cognate recognition skills.

In the third study we examine translanguaging as a pedagogical tool and its effect on the minority language. In order to answer the first research question students' communicative competence in Basque was considered. Communicative competence refers to the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions through oral and written discourses and to interact in all possible social and cultural contexts. Although this competence is structured in five dimensions related mainly to the understanding and expression, both oral and written, for practical reasons the evaluation was limited to reading comprehension in Basque. On the other hand, as data obtained to answer the second research question is based on reported information from individual interviews and a focus group discussion, it is based on opinions, and it does not necessarily reflect the reality of the classroom. Teachers' opinion may be influenced by the presence of the researcher and responses may differ from what they actually believe. In this respect, teachers may have been shown a very positive attitude toward the integration of translanguaging approach in school curricula. However, we also found a clear concern about the use of Basque. Teachers may as well be unaware of their teaching practices, meaning that their responses are subjective opinions about what actually happens in the classroom. In order to compensate for this subjectivity, it would be needed to make additional classroom observations with the three teachers and in each of the language subjects. Although we occasionally had access to the classroom, a more systematized observation at different points during the intervention would have provided a more real picture of the actual classroom activity.

In spite of these limitations, our study shed light on the use of translanguaging as a pedagogical strategy in a context where a minority language co-exists with stronger and more prestigious languages, and it also explores the nature of students' metalinguistic strategy use. However, pedagogical translanguaging could also be examined in other areas with different sociolinguistic features as well as in other school years. In addition, the school special teaching methodology (see chapter 3) may have influenced the instruction of the metalinguistic strategies thus it could be interesting to extend the intervention to other schools that work with different didactic methodologies.

Moreover, a longitudinal study with the same group of students would give us insights about the development of students' development of metalinguistic awareness and their perception of the whole linguistic repertoire. It can be expected that strategies facilitate learning processes on the condition that they are taught over a long period of time. In fact, learning strategies need to be taught during an extended period so as to being capitalized (Macaro, 2006).

8.4. Didactic implications

Findings from this thesis have direct instructional implications. The three studies shed some light on the way students perceive translanguaging pedagogies, and more specifically how they focus on language forms and manipulate them by the use of morphological and cognate awareness strategies.

Given the importance of the development of multiliteracy in primary education, we recommend teachers and educational professionals to include metalinguistic strategies such as morpheme identification or derivation and cognate recognition in their school curricula together with other learning

strategies that are more common in literacy instruction. We found some evidence showing that raising awareness of these strategies promotes their accurate use and can aid to infer vocabulary in the target language. Furthermore, we also found positive attitudes both from teachers and students toward the integration of metalinguistic strategies across the three language subject. The aim of enhancing the coordination of the curricula among language subjects is widely spread in the BAC and other multilingual educational contexts as well. With this intervention, and specially with the instruction of metalinguistic strategies, we provide an example of how to link linguistic and metalinguistic knowledge in the three languages. We have seen in the literature review some examples of specific programs that focus on the development of multilingual strategies. However, the pedagogical intervention carried out goes a step further and shows how a pedagogical translanguaging approach can be adapted and integrated to school's regular functioning.

All in all, an implementation of translanguaging based pedagogies in this context or in similar contexts, where education plays a major role in the revitalization of a minority language, needs to meet some specific conditions.

First, the implementation of translanguaging pedagogies needs to be tailor-made for specific contexts taking into account the languages used in the wider social context of the school and the aims of the school regarding multilingual competences.

Second, translanguaging pedagogies can be compatible with the maintenance and revitalization of minority languages. However, these pedagogies have to be sustainable not only allowing for spaces for the minority languages but also by giving full support to the minority language when using translanguaging pedagogies so as to compensate for its relatively weaker sociolinguistic

situation. Activities that promote language awareness are excellent scenarios for working with sociolinguistic concepts with students and for promoting the use of the minority language. The activity "linguistic landscape of your town" presented as an example (see chapter 4) gave teachers the opportunity to work on the minority language through very concrete examples that were suitable for primary education children. Even though the activity was designed for the Spanish as a subject class, the minority language was promoted within a space that was usually allocated for only for the majority language. Similarly, the minority language can be also used to make activities accessible during the English as a foreign language subject class, where the students' linguistic competence is significantly lower.

Third, monolingual ideologies are well established in most schools and therefore translanguaging pedagogies need to be introduced gradually, have to be adapted to the school pedagogies and their learning outcomes should be evaluated.

These three specific conditions are the result of the experience obtained during the design, implementation and evaluation of trilingual pedagogical experience in which the boundaries between languages were softened. They intend to offer guidance for future educational projects and research that seek to break with pre-established monolingual ideologies and that at the same time face the challenge of revitalizing and promoting a minority language in a multilingual context.

REFERENCES

REFERENCES

- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & R. E. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ALA. (2012). About language awareness. Association for language awareness. Retrieved from http://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Arocena, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Aronin, L., & Laoire, M. Ó. (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In C. Hoffmann, & J. Ytsma (Eds.). *Trilingualism in family, school, and community (Vol. 43)* (pp. 11-29). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5, 1-16. doi: <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012a). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(2), 311-

331. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=206998>

Aronin, L., & D. Singleton. (2012b). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Arteagoitia, I., & Howard, E. R. (2015). The Role of the Native Language in the Literacy Development of Latino Students in the U.S. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, (pp. 89-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (2007). The monolingual bias in bilingualism research, or: why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 319-339). doi: https://doi.org/10.1057/9780230596047_15

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 50–57. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x

Avila, E., & Sadoski, M. (1996). Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary. *Language learning*, 46(3), 379-395. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01241.x

Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 257-274). doi: https://doi.org/10.1057/9780230596047_12

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd ed.)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Baker, C. (2003). Bilingual and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In N. H. Hornberger (Eds), *Bilingual Education And Bilingualism* (pp. 71-90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beijering, K., Gooskens, C., & Heeringa, W. (2008). Predicting intelligibility and perceived linguistic distances by means of the Levenshtein algorithm. *Linguistics in the Netherlands*, 25(1), 13-24. Retrieved from <http://www.wjheeringa.nl/papers/lin08.pdf>
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications* (pp. 29–55). New York, NY: Academic.
- Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. In W. Li. (Ed.) *Applied Linguistics Review* (Vol. 2) (pp. 191-220). Retrieved from <http://doc.rero.ch/record/31418>
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510. doi: 10.2307/1130604

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistics awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–7. doi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 57(1), 45-77. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27–44. doi: <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Block, D. (2007). Bilingualism: Four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*, 66–82. doi: <https://doi.org/10.2167/illt043.0>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2012). Language and superdiversity. *MMG Working Paper*, 12-09. doi: <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-000E-7CFE-9>
- Bloomfield, L. (1935). The stressed vowels of American English. *Language*, 97-116. doi: <http://www.jstor.org/stable/408842>

- Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. doi: 10.1007/s11145-009-9172-z
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Bowers, J. S., Mimouni, Z., & Arguin, M. (2000). Orthography plays a critical role in cognate priming: Evidence from French/English and Arabic/French cognates. *Memory & Cognition*, 28(8), 1289-1296. doi: <https://doi.org/10.3758/BF03211829>
- Bravo, M. A., Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2007). Tapping the Linguistic Resources of Spanish–English Bilinguals. In R. k. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, (pp. 140-153). New York: Guilford Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 923-939.
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>

- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. *Applied Linguistics Review*, 6(4), 415-440. doi: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020>
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9(3), 247-266. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400007839>
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: L. B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3), 169-190. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322. doi: <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing*, 19(7), 669-693. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5766-2>
- Carlisle, J. F., & Stone, C. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading research quarterly*, 40(4), 428-449. doi: [10.1598/RRQ.40.4.3](https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.3)

- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., ... & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215. doi: 10.1598/RRQ.39.2.3
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *Tesol Quarterly*, 23(4), 647-678. doi: 10.2307/3587536
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- Cenoz, J. (1998). Multilingual education in the Basque Country. In J. Cenoz, & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (Vol. 110) (pp. 175-191). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31) (pp. 8-20). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. doi: <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>

- Cenoz, J. (2005). English in Bilingual Programs in the Basque Country. *Trilingual Education in Europe. International Journal of the Sociology of Language*, 2005(171), 41-56. doi:10.1515/ijsl.2005.2005.171.41
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *Aila Review*, 21(1), 13-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/aila.21.03cen>
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* (Vol. 72). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013a). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi: <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24. doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 239-254). Springer Netherlands.
- Cenoz, J., & Gorter D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. In A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Educational Linguistics* (Vol 20) (pp. 239-254). doi: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-007-7856-6_13.pdf
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017a). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (10), 901-912. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017b). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed) (pp. 1-14). doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_20

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language* (Vol. 19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195–207. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Chamot, A., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338. doi: 10.1111/0026-7902.00025
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 95-116. doi: <https://doi.org/10.1177/136700699700100201>
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1980). Retention of second-language vocabulary overtime: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8(3), 221-235. doi: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(80)90004-4)
- Cohen, A. D. & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (Vol. 40). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591. doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x

- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and curriculum*, 8(2), 93-98. doi: <https://doi.org/10.1080/07908319509525193>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL quarterly*, 33(2), 185-209. doi: 10.2307/3587717
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423. doi:org/10.3138/cmlr.57.3.402
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first* (Vol. 3). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2010). The relationship between first and second language acquisition revisited. In E. Macaro (Ed.), *The Continuum companion to second language acquisition* (pp. 137-157). New York: Bloomsbury Publishing.
- Cook, V., & Bassetti, B. (Eds.). (2011). *Language and bilingual cognition*. Oxford, UK: Psychology Press.
- Cots, J. M. (2017). Knowledge About Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula. In J. Cenoz *et al.* (eds.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 31-42).doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_2
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship.

Journal of Pragmatics, 43(5), 1196-1208. doi:
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). New York: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592. doi:
<http://www.jstor.org/stable/3588628>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240. Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21428>

Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22. doi: 10.1075/jicb.2.1.01cum

- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin, & S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 103–115). Berlin: Springer, doi: 10.1007/978-3-319-02258-1_8
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. England: Stoke-on-Trent/Trentham Books.
- Cummins, J., & Persad, R. (2014). Teaching through a multilingual lens: the evolution of EAL policy and practice in Canada. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 4-40. Retrieved from <http://em.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/viewFile/67/34>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31) (pp. 42-58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>

- De Groot, A. M., Dannenburg, L., & Vanhell, J. G. (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of memory and language*, 33(5), 600-629. doi: <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1029>
- De Groot, A. M, & Keijzer, R. (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50(1), 1-56. doi: 10.1111/0023-8333.00110
- De Groot, A. M., & Van Hell, J. G. (2005). The learning of foreign language vocabulary. In J. F. Kroll, & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 9-29). New York: Oxford University Press.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics*, 25(2), 223-238. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Deacon, S. H., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness. In F. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 212-237). London: SAGE Publications.
- Deacon, S. H., Wade-Woolley, L., & Kirby, J. R. (2007). Crossover: The role of morphological awareness in French immersion children's reading. *Developmental Psychology*, 43(3), 732-746. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.732>
- Deacon, S. H., Whalen, R., & Kirby, J. R. (2011). Do children see the danger in dangerous? Grade 4, 6, and 8 children's reading of morphologically

- complex words. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 467-481. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000166>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro (Libro)*. Retrieved from <http://xa.yimg.com/kq/groups/22882378/877123863/name/Los+cuatro+pilares+de+la+educaci%C3%B3n.pdf>
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.471>
- Dewaele, J. M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 105-129.
- Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (Vol. 3) (pp. 120-141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1356-78. doi: [10.2307/1130458](https://doi.org/10.2307/1130458)
- Dijkstra, T., Miwa, K., Brummelhuis, B., Sappelli, M., & Baayen, H. (2010). How cross-language similarity and task demands affect cognate recognition. *Journal of Memory and language*, 62(3), 284-301. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.12.003>
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL quarterly*, 29(1), 55-85. doi: [10.2307/3587805](https://doi.org/10.2307/3587805)

- Dressler, C. (2000). *The word-inferencing strategies of bilingual and monolingual fifth graders: A case study approach* (Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education).
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and cognition*, *14*(02), 243-255. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728910000519>
- Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). First- and Second-Language Literacy. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 197-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Duibhir, P. O., & Cummins, J. (2012). Towards an integrated language curriculum in early childhood and primary education (3–12 years). *National Council for Curriculum and Assessment*, (Research Report No. 16). Retrieved from http://www.onevoiceforlanguages.com/uploads/2/4/6/7/24671559/o_duibhir_and_cummins_2009.pdf
- Ecke, P. (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: language and cognition*, *18*(2), 145-162. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728913000722>

- Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings: Research on second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 513-549. doi: <https://doi.org/10.1017/S027226310404001X>
- Edwards, J. (2008). Foundation of bilingualism. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Ellis N.C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 119-131) doi: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University.
- Elorza, I., & Muñoa, I. (2008). Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning: The case of the Ikastolas. *Language, Culture and Curriculum*, 21(1), 85-101. doi: <https://doi.org/10.2167/lcc345.0>
- Elosua, P. (2016). Minority language revitalization and educational assessment: Do language-related factors impact performance?. *Journal of Sociolinguistics*, 20, 212–228. doi: 10.1111/josl.12176
- Ericsson, K. A. (2002). Towards a procedure for eliciting verbal expression of non-verbal experience without reactivity: interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework for protocol analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 16(8), 981-987. doi: 10.1002/acp.925

- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-Gonzalez, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2013). *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Europako Kontseilua. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_en.asp
- Europako Kontseilua. (2012). *Education and languages, Language Policy*. Retrieved from: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp
- European Commission. (2007). *Final report: High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf
- Eusko Jurlaritzak. 175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomi Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak sortu eta ezartzekoak. Retrieved from <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2007/11/0706182a.pdf>.
- Eusko Jurlaritzak. 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Retrieved from <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Eusko Jurlaritzak. (2013). *Ikasleak hiztun. Arrue Proiektua 2011. The Arrue Project 2011*. Retrieved from http://www.soziolinguistika.eus/files/ED2011_Emaitza_nagusien_txostena.pdf
- Eusko Jurlaritzak. (2014). *Heziberri 2020. Hezkuntza-eredu Pedagogikoaren Markoa*. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_pu

blicaciones_innovacion/eu_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_00/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf

Eusko Jaurlaritza. (2016a). *VI. Inkesta Soziolinguistikoa Euskal Autonomia Erkidegoa*. [6th Sociolinguistic Survey of the Basque Autonomous Community] Retrieved from http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/nota_prensa/vi_inkesta_sozioling_2016/eu_def/adjuntos/vi_inkesta_eu.pdf

Eusko Jaurlaritza. (2016b). *Eta hemendik aurrera zer?* Retrieved from http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/noticia/eta_hemendik/eu_def/adjuntos/Eta%20hemendik%20aurrera%20zer_2016-05-03.pdf

Eusko Jaurlaritza. (2016c). *Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta DBHko ikasleen eboluzioa 2011-2012-2016-2017*. Retrieved from <http://www.euskadi.eus/informazioa/matrikula-bilakaera-irudiak/web01-a2hestat/eu/>

Eusko Jaurlaritza. (2016d). *Heziberri EAEko hezkuntza Sistema hobetzeko plana*. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/eu/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_dokument/adjuntos/Hobetzeko_Plana_2016_martxo_e.pdf

Eusko Jaurlaritza. (2017). *Eleaniztasunerantz 2017*. Retrieved from http://www.proiektuak.net/pdf/Eleaniztasunerantz2017_e.pdf

Extra, G., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Multilingual Europe: facts and policies* (Vol. 96). Berlin: Walter de Gruyter.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x

- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Vol. 76). Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/lexical-processing-strategy-use-and-vocabulary-learning-through-reading/878B32087E60D91683804C087F32340B>
- Fu, D. (2009). *Writing between languages: How English language learners make the transition to fluency*. Portsmouth: Heinemann.
- Gabryś-Barker, D. (Ed.). (2012). *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-29557-7>
- Gafaranga, J. (2000). Medium repair vs. other-language repair: Telling the medium of a bilingual conversation. *International Journal of Bilingualism*, 4(3), 327-350. doi: 1756-6878
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1), 1-56. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90030-N](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90030-N)
- Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-62. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400006780>
- Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26(4) 371-392.

- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133-153. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.539670>
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism, and translanguaging in education. In R. Rubdy, & Lu. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface and hybridity* (pp. 100-118). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In E. W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240. Oxford, UK: Jhon Wiley & Sons.
- García Mayo, M. P., & García Lecumberri, M. L. (Eds.). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical Issues and Field Work*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Gardner, N. (2000). *Basque in education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Gathercole, V. M. (1997). The linguistic mass/count distinction as an indicator of referent categorization in monolingual and bilingual children. *Child Development*, 68(5), 832–42. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01965.x
- Genesee, F, Lindholm-Leary, K. J., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R.E. Shaw, & J. Bransford (eds), *Perceiving, Acting, and Knowing* (67–82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J.J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, M., & Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: Translating from an unknown into a known foreign language. In *The multilingual lexicon* (pp. 87-102). Netherlands: Springer.
- Goikotxea, N. (2006). *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzean* (Doctoral Dissertation). University of the Basque Country (UPV-EHU).
- Gooskens, C., Heeringa, W., & Beijering, K. (2008). Phonetic and lexical predictors of intelligibility. *International journal of humanities and arts computing*, 2(1-2), 63-81. doi: <https://doi.org/10.3366/E1753854809000317>

- Gort, M., & Sembiante, S. F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Gorter D., Zenotz V., Etxague X., Cenoz J. (2014). Multilingualism and European Minority Languages: The Case of Basque. In: D. Gorter, V. Zenotz, J. Cenoz J (Eds.), *Minority Languages and Multilingual Education. Educational Linguistics*, (Vol 18) (pp. 201-220). doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7317-2_12
- Graddol, D., & Meinhof, U. H. (Eds.). (1999). *English in a Changing World: L'anglais Dans Un Monde Changeant*. retrieved from <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA13.pdf>
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 467-477. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gu, P. Y., Hu, G., & Zhang, L. J. (2005). Investigating language learner strategies among lower primary school pupils in Singapore. *Language and Education*, 19(4), 281-303. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780508668682>
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (Vol. 1). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gunning, P., & Oxford, R. L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43, 82-100. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.012>
- Hall, C. J., Newbrand, D., Ecke, P., Sperr, U., Marchand, V., & Hayes, L. (2009). Learners' implicit assumptions about syntactic frames in new L3 words: The role of cognates, typological proximity, and L2 status. doi: [10.1111/j.1467-9922.2009.00503.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00503.x)
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31) (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400065905>
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hélot, C., Sneddon, R. & Daly, N. (Eds.). (2014). *Children's literature in Multilingual Classrooms: From Multiliteracy to Multimodality*. London: IOR Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (Vol. 41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger N.H. (2008). Continua of Biliteracy. In N. H. Hornberger (Ed.) *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 275-290). doi: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>

- Horst, M., & Meara, P. (1999). Test of a model for predicting second language lexical growth through reading. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 308-328. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.2.308>
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun. In B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, methoden* (pp. 169-183). Tübingen: Stauffenburg.
- Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390–400. doi: 10.2307/1127524
- Ikuspegi. (2017). Atzerritar jatorriko biztanleria EAEn 2017. Retrieved from <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/eus/panoramica65eusOK.pdf>
- ISEI-IVEI. (2007). *Ikasle hirueledunak bigarren hezkuntzan: egoera berri bat*. Retrieved from <http://www.isei-ivei.net/cast/inves/invindex.htm>
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908319908666571>
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in them interlanguage lexicon. *Language learning*, 50(2), 245-309. doi: 10.1111/0023-8333.00118
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the LI: A case study. In V Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (Vol. 3) (pp. 81-102). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Jarvis, S. (2009). Lexical transfer. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*, (pp. 99-124). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Pütz (Eds.) *Language choices* (pp. 17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8(3-4), 201-209. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x
- Jessner, U. (2008b). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 2103-2115). doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_161
- Jessner U. (2014). On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In M Pawlak, & L. Aronin (Eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Second Language Learning and Teaching* (pp. 175-184). doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_10
- Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In J. Cenoz et al. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism*,

Encyclopedia of Language and Education (pp. 19-29). doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_28

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199-215. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>

Jones, B., & Lewis, W. G. (2014). Language arrangements within bilingual education. In W. G. Lewis, B. Jones, G. Lewis, & E. M. Thomas (Eds.), *Advances in the study of bilingualism*, 141-170. Bristol: Multilingual Matters.

Jørgensen, J. N. (2005). Plurilingual conversations among bilingual adolescents. *Journal of pragmatics*, 37(3), 391-402. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.009>

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710802387562>

Jørgensen, J. N., Rindler-Schjerve, R., & Vetter, E. (2012). Polylingualism, multilingualism, plurilingualism.

Kano, N. (2010). Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York (Doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1024428749?pq-origsite=gscholar>

Katz, L., & Feldman, L. B. (1983). Relation between pronunciation and recognition of printed words in deep and shallow orthographies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 157. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.9.1.157>

- Ke, S., & Xiao, F. (2015). Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English. *Language Awareness*, 24(4), 355-380. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2015.1114624>
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1 (2) 58-145.
- Kellerman, E. (1978). *Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability*. Working Papers on Bilingualism Toronto, (Vol. 15). The Ontario Institute for Studies in Education.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In E. Kellerman, & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 35-48). Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?. *Annual review of applied linguistics*, 15, 125-150.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?. *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261. doi: <http://dx.doi.org/10.2167/ijm099.0>
- Koda K., Lü C., & Zhang D. (2014). L1-Induced Facilitation in Biliteracy Development in Chinese and English. In X. Chen, Q. Wang, & Y. Luo (Eds.), *Reading Development and Difficulties in Monolingual and Bilingual Chinese Children*. *Literacy Studies* (pp. 141-169). doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7380-6_8

- Kramersch, C. (2006). The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 97-110. doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x
- Kramersch, C. (2010). Theorizing translingual/transcultural competence. In G. Levine & A. Phipps (Eds.), *Critical and intercultural theory and language pedagogy* (pp. 15–31). Boston: Heinle Cengage Learning.
- Kramersch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107-128. Retrieved from <http://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/9>
- Kramersch, C., & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied linguistics*, 29(4), 645-671. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>
- Krashen, S. D. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Series on Issues in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of memory and language*, 33(2), 149-174. doi: <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

- Kweon, S. O., & Kim, H. R. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a foreign language*, 20(2), 191-215. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1705668515?pq-origsite=gscholar>
- Lambert, W. E. (1986). An overview of issues in immersion education. In California State Department of Education (ed.), *In Studies on immersion education: A collection for United States educators* (pp. 8–29). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239509.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 141-165. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2007). Language use and language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster, & A. Huguet (Eds.). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes* (pp. 65-89). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. *Effects of the second language on the first*, 19-31. Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, 8(2), 179-194. doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00016-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00016-9)

- Lemhöfer, K., Dijkstra, T., Schriefers, H., Baayen, R. H., Grainger, J., & Zwitserlood, P. (2008). Native language influences on word recognition in a second language: a megastudy. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(1), 12. doi: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.1.12>
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. In C. Abello-Contesse, & P. M. Chandler (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*, (pp. 107-135). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lewis, M. P. (Ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the world* (16th ed.). Dallas, TX: SIL International. Retrieved from <http://www.ethnologue.com/>
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li, & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.

- Li, W. (2010). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. (2011a). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. (2011b). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x
- Li, W. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education between language learning and translanguaging* (pp. 177-198). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li, W., & Wu, C. J. (2009). Polite Chinese children revisited: Creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 193-211. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050802153210>
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2009). Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 13(2), 195-222. doi: 10.1111/j.1467-9841.2009.00404.x

- Lin, A. M. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Llurda E., Cots J.M., Armengol L. (2013). Expanding Language Borders in a Bilingual Institution Aiming at Trilingualism. In H. Haberland, D. Lønsmann, B. Preisler (Eds.), *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education* (pp. 203-222). doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6476-7_10
- Lotto, L., & De Groot, A. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language learning*, 48(1), 31-69. doi: 10.1111/1467-9922.00032
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2004). Input versus transfer? The role of frequency and similarity in the acquisition of L2 prepositions. In M. Achard, & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 77-94).
- Lowman, C., Fitzgerald, T., Rapira, P., & Clark, R. (2007). First language literacy skill transfer in a second language learning environment: Strategies for biliteracy. *Set*, 2, 24-28.
- Lubliner, S., & Hiebert, E. H. (2011). An analysis of English–Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 76-93. doi: <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568589>
- Lubliner, S., & Hiebert, E. H. (2014). An Analysis of English-Spanish Cognates as a Source of General Academic Language. In *Text Project Article Series*. Retrieved from

<http://www.textproject.org/assets/library/papers/Lubiner-Hiebert-2014-An-Analysis-of-English-Spanish-cognates.pdf>

Luk, G. N., & Lin, A. M. (2015). L1 as a pedagogical resource in building students' L2 academic literacy: Pedagogical innovation in a science classroom in a Hong Kong school. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education between language learning and translanguaging* (pp.16-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18, 366–83. doi:10.1080/09658410903197322

Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>

Macaro E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers* (pp. 63-84). Doi: https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_5

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337. doi: 10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x

Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35-49). Clevedon: Multilingual Matters.

- Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90-119. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amm023>
- Macaro, E., & Lee, J. H. (2013). Teacher Language Background, Codeswitching, and English-Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes?. *Tesol Quarterly*, 47(4), 717-742. doi: 10.1002/tesq.74
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and education*, 29(3), 200-217. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Maldonado, C. S. (1997). Lexical Processing in Uneven Bilinguals: An Exploration of Spanish-English Activation of Form and Meaning. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 8, 76-97. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409715.pdf>
- Martin-Beltrán, M. (2014). “What do you want to say?” How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208-230. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2014.914372>
- Martínez-Roldán, C. M. (2015). Translanguaging practices as mobilization of linguistic resources in a Spanish/English bilingual after-school program: An analysis of contradictions. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 43-58. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2014.982442>

- Masny, D. (1997). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6(2-3), 105-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1997.9959921>
- May, S. (2013). Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, (pp. 7-31). New York: Routledge.
- May, S. (Ed.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, S. (2014). Contesting public monolingualism and diglossia: rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language policy*, 13(4), 371-393. doi: <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9327-x>
- Mcbride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. U. A. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied psycholinguistics*, 26(03), 415-435. doi: <https://doi.org/10.1017/S014271640505023X>
- Michael-Luna, S., & Canagarajah, A. S. (2007). Multilingual academic literacies: pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1). 55-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1558/japl.v4i1.55>
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Bristol: Multilingual Matters.
- Moates, D. R., & Marks, E. A. (2012). Vowel mutability in print in English and Spanish. *The Mental Lexicon*, 7(3), 326-350. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/ml.7.3.04moa>

- Møller, J. S. (2008). Polylingual Performance Among Turkish-Danes in Late-Modern Copenhagen, *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 217–237. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710802390178>
- Möller, R. (2011). Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz in der germanischen Interkomprehension. *Linguistik Online* 46, 79-101. doi: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.46.373>
- Möller, R., & Zeevaert, L. (2015). Investigating word recognition in intercomprehension: Methods and findings. *Linguistics*, 53(2), 313-352. doi: <https://doi.org/10.1515/ling-2015-0006>
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138. doi: <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Müller-Lancé, J. (2003). A strategy model of multilingual learning. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 117-132). doi: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_9
- Musk, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: confirming or refuting the maintenance of language boundaries?. *Language, culture and curriculum*, 23(3), 179-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2010.515993>
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English?. *Reading research quarterly*, 304-330. doi: <http://www.jstor.org/stable/747823>

- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134. doi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. doi: <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 241-259. doi: <https://doi.org/10.1080/10862969009547816>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., And Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner. Research in Education Series (Vol.7)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nash, R. (1997). *NTC's dictionary of Spanish cognates: Thematically organized*. Lincolnwood, IL: Ntc Pub Group.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, P. (2008). Lexical awareness in second language learning. In N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1924-1934). doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_147

- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language learning*, 40(2), 221-244. doi: 10.1111/j.1467-1770.1990.tb01334.x
- Norman, D. A. (1999). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6(3), 38-43. doi: <https://doi.org/10.1145/301153.301168>
- Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things*. New York: Basic Books.
- OCDE. (2002). Définitions et Sélection des Compétences (DeSeCo): Fondements Théoriques et Conceptuels. Document de stratégie. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2002). Language Transfer and Cross Linguistic Studies: Relativism, Universalism, and the Native Language. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0021
- Odlin, T. (2009). Transfer and code-switching: Separate territories but common concerns on the border. In L. Isurin, D. Winford, & K. De Bot (Eds.), *Multidisciplinary Approaches to Code Switching* (pp. 337-358). doi: <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.41.17odl>
- O'Duibhir, P., & Cummins, J. (2012). Towards an integrated language curriculum in primary education (children aged 3–12 years). Retrieved from http://www.onevoiceforlanguages.com/uploads/2/4/6/7/24671559/o_duibhir_and_cummins_2009.pdf

- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press.
- Orgánica, L. (1979). 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, (306), 29357-29363. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-30177>
- Orgánica, L. (2006). 2/2006, de Educación (LOE). *La Ley Orgánica*, 2. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Orgánica, L. (2013). 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE. España*, 9. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Oroz, N., & Sotés Rui, P. (2008). Bilingual education in Navarre: Achievements and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 21(1), 21-38. doi: <https://doi.org/10.2167/lcc340.0>
- Ortega, A., Urla, J., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., & Uranga, B. (2015). Basque linguistic identity among new speakers of Basque. *The International Journal of the Sociology of Language*, 231, 85-105. doi: 10.1515/ijsl-2014-0033
- Osterkorn, P., & Vetter, E. (2015). Le Multilinguisme en Question? The Case of Minority Language Education in Brittany (France). In U. Jessner, & C. Kramsch (Eds.), *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, 16 (pp. 115-139). Berlin: Walter de Gruyter, Inc.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied*

Linguistics Review, 6(3), 281-307. doi: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–254. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710903414331>

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social Inclusion and Metrolingual Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413–426. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.573065>

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009a). Language awareness in using cognate vocabulary: The case of Polish advanced students of English in the light of the theory of affordances. In J. Arabski, & A. Wojtaszek (Eds.), *Neurolinguistic and psycholinguistic perspectives on SLA* (pp. 175-190). Bristol: Multilingual Matters.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009b). Raising awareness of cognate vocabulary as a strategy in teaching English to Polish adults. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 131-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17501220802283186>

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011). Awareness and affordances: Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In G. De Angelis, & J. M. Dewaele (Eds.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (pp. 1-18). Bristol: Multilingual Matters.

Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation* (Vol. 93). Bristol: Multilingual Matters.

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Paquet-Gauthier, M., & Beaulieu, S. (2016). Can language classrooms take the multilingual turn?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 167-183. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1049180>
- Pasquarella, A., Chen, X., Lam, K., Luo, Y. C., & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese–English bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 23-42. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01484.x
- Pavlenko, A. (2003). 'I Feel Clumsy Speaking Russian': 12 Influence on L 7 in Narratives of Russian 12 Users of English. In V Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (Vol. 3) (pp. 32-61). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London and New York: Routledge.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test

- performance. *Language testing*, 20(1), 26-56. doi: <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Pinto, M. A., Titone, R., & Trusso, F. (1999). *Metalinguistic awareness, Theory, Development and Measurement Instruments*. Rome: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Poplack, S. (2001). Code-switching (linguistic). In N. J. Smelser, & P. B. Baltes, (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 11) (pp. 2062-2065). Amsterdam: Elsevier.
- Prado, M. (1996). *NTC's dictionary of false cognates*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.
- Proctor, C. P., & Mo, E. (2009). The Relationship Between Cognate Awareness and English Comprehension Among Spanish-English Bilingual Fourth Grade Students. *TESOL Quarterly*, 43(1), 126-136. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00232.x
- Rampton, B. (1995). Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics*, 5, 485-513. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/prag.5.4.04ram>
- Rampton, B. (2016). Foucault, Gumperz and governmentality: Interaction, power and subjectivity in the twenty-first century. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: A word-experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 219-237. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_2

- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301–16. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF01067515>
- Ringbom. (1987). *The role of the first language in foreign language learning* (Vol. 34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31) (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (Vol. 21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 106-118). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of experimental child psychology*, 102(1), 96-113. doi <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2017). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1391745>
- Safont Jordà, M. P. (2003). Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts

- realizations. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 43-68. doi:
<https://doi.org/10.1177/13670069030070010401>
- Safont Jordá, M. (2006). Pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts modifiers. *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 84-104. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/14790710508668378>
- Sales, S. (1998). False friends in English for Spanish-speaking students of English: morphology, syntax and lexis as source of false friendship. *Jornades de Forment de la Investigació*, 4, 1-6. Retrieved from
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80289/forum_1998_16.pdf?sequence=1
- Sandhofer, C., & Smith, L. B. (2007). Learning adjectives in the real world: How learning nouns impedes learning adjectives. *Language Learning and Development*, 3(3), 233-267.
<http://dx.doi.org/10.1080/15475440701360465>
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44. Retrieved from
<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/bilingual-education-enhances-third-language-acquisition-evidence-from-catalonia/654D31C1279C689151CDE62E09EFB257>
- Sayer, P. (2012). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *Tesol quarterly*, 47(1), 63-88. doi: 10.1002/tesq.53
- Schepens, J., Dijkstra, T., & Grootjen, F. (2012). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and*

Cognition, 15(1), 157-166. doi:
<https://doi.org/10.1017/S1366728910000623>

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158. doi:
<https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Schmidt, R. (1998). The centrality of attention in SLA. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 16 (2). doi:
<http://hdl.handle.net/10125/40788>

Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Bilingual lexical activation in sentence context. *Journal of memory and language*, 55(2), 197-212. doi:
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.004>

Schwartz, A. I., Kroll, J. F., & Diaz, M. (2007). Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, 22(1), 106-129. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/01690960500463920>

Segalowitz, N. (2001). On the evolving connections between psychology and linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 3-22. doi:
<https://doi.org/10.1017/S0267190501000010>

Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In E. Kellerman, & S. M. Sharwood (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 1-9). Oxford: Pergamon Press.

- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x
- Shohamy, E., & Menken, K. (2015). Language Assessment. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 253-269). doi: 10.1002/9781118533406.ch15
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol: Multilingual Matters.
- Simpson, B. A., Palacios, N., & Kibler, A. (2016). The Cognate and False Cognate Knowledge of Young Emergent Bilinguals. *Language Learning*, 66(2), 448-470. doi: 10.1111/lang.12160
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. (2003). Perspectives on the multilingual lexicon: a critical synthesis. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31) (pp. 167-76). Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Teaching and Learning* 1: 83–96. doi: <http://dx.doi.org/10.2167/illt44.0>
- Skutnabb-Kangas T., & McCarty, T. L. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical

- Foundations. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1466-1482). doi: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Snow, R. E. (1998). Abilities as aptitudes and achievements in learning situations. In J. J. McArdle, & R. W. Woodcock (Eds.), *Human cognitive abilities in theory and practice* (pp. 93-112). New York: Routledge.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 71-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.604712>
- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09658410802146644>
- Stuijt, M and Sanchez, D. (2007) The Basque language in education in France. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator Education. Retrieved from www.mercator-education.org
- Swain, M. (2006). Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking-it-through: Languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 112–130). Oxford: Oxford University Press.

- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274. doi: <https://doi.org/10.1177/136216880000400304>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based language education*, 1(1), 101-129. doi: 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908319009525073>
- Tella, S., & Harjanne, P. (2007). Can we afford any more affordances. Foreign Language Education Specific Reflections. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46496372/Can_We_Afford_Any_More_Affordances_Forei20160614-32117-nlf6q1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1513342297&Signature=z%2BGJonhVDJnQh21LlO2dSB7hmNs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCan_We_Afford_Any_More_Affordances_Forei.pdf
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235–46. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334>
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A lexical focus-on-form study. *Language Teaching*

Research, 16(3), 367-391. doi:
<https://doi.org/10.1177/1362168812436909>

Tokowicz, N., Kroll, J. F., De Groot, A. M., & Van Hell, J. G. (2002). Number-of-translation norms for Dutch—English translation pairs: A new tool for examining language production. *Behavior Research Methods*, 34(3), 435-451. doi: <https://doi.org/10.3758/BF03195472>

Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>

Tuning, P. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Turnbull, M., & Dailey-O’Cain, J. (2009). Concluding reflections: Moving forward. In M. Turnbull, & J. Dailey-O’Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 182-186). Bristol: Multilingual Matters.

UPV/EHU. (2013). *UPV/EHU-ko Euskararen II. Plan Gidaria (2013-2017)*. Retrieved from http://www.ehu.eus/documents/2660428/2968265/II_plan_gidaria.pdf

Van Geert, P. (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction. *The Modern Language Journal*, 92(2), 179-199. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00713.x

Van Hell, J., & De Groot, A. M. (1998). Conceptual representation in bilingual memory. Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingual: Language and Cognition* 1 (03), 193-211. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728998000352>

- Van Hell, J. G., & De Groot, A. M. (2008). Sentence context modulates visual word recognition and translation in bilinguals. *Acta psychologica*, 128(3), 431-451. doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.010>
- Van Heuven, V. J. (2008). Making sense of strange sounds: (Mutual) intelligibility of related language varieties. A review. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 2(1-2), 39-62. doi: <https://doi.org/10.3366/E1753854809000305>
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- Vanhove, J., & Berthele, R. (2013). Factoren bij het herkennen van cognaten in onbekende talen: algemeen of taalspecifiek?. *Taal en Tongval*, 65(2), 171-210. doi: <https://doi.org/10.5117/TET2013.2.VANH>
- Vanhove, J., & Berthele, R. (2015). Item-related determinants of cognate guessing in multilinguals. In G. De Angelis, U. Jessner, & M. Kresic (Eds.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*, (pp. 95-118). London: Bloomsbury.
- VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., & Overstreet, M. (Eds.). (2004). *Form-meaning connections in second language acquisition*. New Jersey: Routledge.
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258. doi: [10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x)
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co.

- White, J., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- White, J., Horst, M., & Bell, P. (2008, June). *Cross-linguistic awareness: Teachable and effective?*. Paper presented at the Conference for Language Awareness, Hong Kong.
- White, C., Schramm, K., & Chamot, A. U. (2007). Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. A.D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 93-116). Oxford: Oxford University Press.
- Whitley, M. S. (2002). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Wierzbicka, A. (1988). *The semantics of grammar* (Vol. 18). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished Doctoral Thesis). University of Wales, Bangor.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking stock* (pp. 193–211). Llangefni (Wales): Canolfan Astudiaethau Iaith.
- Williams, C. (2002). Ennill iaith: Astudiaeth o sefyllfa drochi yn 11–16 oed [A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age]. Retrieved from https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf

- Williams, C. (2012) *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold* Bangor, Wales: The Welsh Language Board.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>
- Yelland, G., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 423–44. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400010687>
- Yu, W. (2000). Direct method. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 176–178). New York: Routledge.
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2), 355–424. Retrieved from <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/43/43355424.pdf>
- Zalbide, M., & Cenoz, J. (2008). Bilingual education in the Basque Autonomous Community: achievements and challenges. *Language, Culture and Curriculum* 21, 5-20. doi: 10.2167/lcc339.0
- Zarraga, A. (2014). *Hizkuntza-ukipenaren ondorioak*. Retrieved from http://www.erabili.eus/zer_berri/muinetik/1410777403/1410864140
- Zenotz, V. (2012). Awareness development for online reading. *Language Awareness*, 21(1-2), 85-100. doi: 10.1080/09658416.2011.639893

APPENDIX

Appendix 1: Background questionnaire

Mesedez, bete ezazu galdesorta hau

Izena:.....
Maila:..... Taldea:



1. Neska Mutila

2. Adina:.....

3. Non bizi zara:.....

4. Zein da zure gurasoen lanbidea?

Aitarena.....

Amarena.....

5. Zure gurasoek unbersitatean ikasi dute?

Bai edo ez (jar ezazu 'x' bat dagokion laukitxoan:

Aita Bai Ez

Ama Bai Ez

6. Zein hizkuntza erabiltzen duzu? Jar ezazu 'x' bat dagokion laukitxoan:

	Euskara	Erdara	Biak
Amarekin			
Aitarekin			
Anai-arrebekin			
Lagunekin			
Eskolan			

7. Ebaluatu ezazu, 1etik 10era, hizkuntza hauetan duzun gaitasuna
(10 lehen-hizkuntza maila da)

Euskara

Ulermena
Mintzamena
Irakurmena
Idazmena

baterez

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

oso ongi

Gaztelera

Ulermena
Mintzamina
Irakurmena
Idazmena

baterez**oso ongi**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ingelesa

Ulermena
Mintzamina
Irakurmena
Idazmena

baterez**oso ongi**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Ingelesez antolatzen diren udalekuetan parte hartu duzu?

Inoiz ez bai noiz?

9. Ingelesez egiten den herrialdeetan izan zara?

Inoiz ez bai non? edo norekin?

10. Akademia batera edo klase partikularretara joan zara edo orain joaten zara?

Inoiz ez bai noiztik?

11. Eskolatik kanpo hitzegiten al duzu ingelesez?

Inoiz ez

Bai norekin?

noiz?

Appendix 2: Items of the morphological awareness test for the Morpheme identification task

Example <i>Sports/mas</i>
1. Unhappiness 2. Teacher 3. Swimmer 4. Surprising 5. Enjoyable 6. Mindful 7. Dangerous

Appendix 3: Items of the morphological awareness test for the word derivation task

Example <i>My sister is always ready to help. She is very.....</i> <i>My sister is always ready to help. She is very helpful</i>
1. If you are good at making friends people say you are <u>Friendly</u> .
2. A person who runs a lot is a <u>runner</u> .
3. Someone who works on a farm is a <u>farmer</u> .
4. If you do not agree with someone's opinion you <u>disagree</u> .
5. He wants peace . He is a <u>peaceful</u> person.
6. We enjoy everything in this trip. It is very <u>enjoyable</u> .
7. The opposite of happy is <u>unhappy</u> .
8. It was very dark and I am scared of <u>darkness</u> .
9. He puts out fires . He is a <u>fireman</u> .

Appendix 4: Items of the translanguaging questionnaire

ADOS ZAUDE?

1. Euskara gaztelania eta ingelesa uste nuena baina gertuago daude

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Nahasgarria da euskara, gaztelania eta ingelesera batera ikastea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Euskara, gaztelania eta ingelesa klase berean erabilia gehiago ikasten da

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Euskara, gaztelania eta ingelesa batera aztertzea lagungarria da gauzak hobeto ulertzeko

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Erraza da hitz baten zatiak bereiztea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Nahiago dut hizkuntzak banan-banan ikastea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Nahiago dut hiru hizkuntza batera ikastea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Gustatzen zait translanguaging egitea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Dibertigarria da hizkuntzak alderatzea

Batere ados ez

Gutziz ados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Appendix 5: Example of a written reflection instrument

Izena:

Taldea:

Data:

1) Zer ikasi duzu “**Lumaren kilimak**” kontestu honetan?

2) Zerk harritu zaizu hiru edo bi hizkuntzetan aldi berean lan egin duzunean? Zergatik?

3) Bi edo hiru hizkuntzetan lan egin duzu (behean dagoen laukian bezala). Ariketa mota honekin gehiago ala gutxiago ikasi duzu? Zergatik?

IPUINAREN HASIERAN:

EUSKARA	GAZTELANIA	INGELESA
Bazen behin	Erase una vez	Once upon a time

4) Hizkuntzak batera ikusten ditugunean, hizkuntzen arteko antzekotasun gehiago ikusten duzu ala ez?

5) Zuk euskara, gaztelania eta ingeles pixka bat badakizkizu. Hizkuntzak ikasterakoan elkarri laguntzen diote. Kontestu honetan hizkuntzak elkarren artean laguntzeko ariketak egin dituzu. Zer iruditu zaizu?

Appendix 6: Reflection questions for the focus group discussion

1. Zer ikasi duzu kontestu honetan?
2. Zerk harritu zaizu hiru edo bi hizkuntzetan aldi berean lan egin duzunean? Zergatik?
3. Bi edo hiru hizkuntzetan lan egin duzu (behean dagoen laukian bezala). Ariketa mota honekin gehiago ala gutxiago ikasi duzu? Zergatik?
4. Hizkuntzak batera ikusten ditugunean, hizkuntzen arteko antzekotasun gehiago ikusten duzu ala ez?
5. Zuk euskara, gaztelania eta ingeles pixka bat badakizkizu. Hizkuntzak ikasterakoan elkarri laguntzen diote. Kontestu honetan hizkuntzak elkarren artean laguntzeko ariketak egin dituzu. Zer iruditu zaizu?

Appendix 7: Example of a focus group discussion with students

Reference code [ots_GAMES_urd]

(05:35)

Ikerlaria: zer ikasi duzu kontestu honetan?

016: atzizkiak, aurrizkiak, hitz elkartuak, esaera zaharrak eta hizkuntzak oso berdintsuak direla.

009: hitz elkartuak.

023: definizioak ere.

016: hizkuntza guztiak latinetik datozela.

Ikerlaria: bale, hizkuntza asko latinetik datozela.

(04:28)

Ikerlaria: Zerk harritu zaitu hiru edo bi hizkuntzetan aldi berean lan egin duzunean? Zergatik?

016: ez dugula inoiz horrelakorik egin, gauza berria da guretzako gai bat berdina ematea hiru hizkuntzatan.

009: ba, inoiz ez dugula egin lan hiru hizkuntzatan.

Elk: beraz, horrek harritzen zaituzte, hiru hizkuntzatan egiteak?

016: bai, ze guk egiten dugu L1ean euskara, L2an erdara eta ingelesean ingelesez.

Elk: Orduan zuek ematen dituzue hizkuntzak banatuta eta oraingoan elkartu dituzue.

007: bai.

Ikerlaria: Bi edo hiru hizkuntzatan lan egin duzu. Ariketa mota honekin gehiago ala gutxiago ikasten da? (04:28)

009: gehiago, hiru hizkuntzekin egiten dugulako eta errazagoa da.

016: hausnarketa egiten dugulako eta lana lantzen dugulako eta geratzen da buruan.

Elk: Beraz, hausnarketa egitea ondo dago.

016: bai.

023: errazagoa izan da hiru hizkuntzekin egitea lan.

Elk: a abai?

016: kontzeptuak hobeto sartzen dira buruan.

Elk: eta zergatik sartzen dira hobe kontzeptuak buruan?

009: ze badituzu beste hizkuntzak hobeto eta orduan,

007: errazago ikasten da.

016: eta delako gai berdina. Eta gai berdina ematen duzunean badakizu, ba ah! Hau beste hizkuntzan egiten da horrela ba hizkuntza honetan egingo dut berdina, baina ingelesez.

009: daukagu maila desberdina, adibidez, euskaran altuena ... eta orduan egiten genuen ba ingelesez baxuagoa eta orain juntatu ditugunean hiruak egiten da askoaz ere errazagoa.

007: ya! Eske lehen egiten genuen bakarrik hizkuntza bat.

016: lehen igual L1 aurrizkiak euskaraz, eta gero aurrizkiak eta atzizkiak erdaraz. Denbora desberdinetan egiten genuen hiru hizkuntzatan, eta ahazten ziren kontzeptuak. Eta orain da ona egiten dugu elkarrekin. Eta uste dut nik hobe egingo dugula lana.

Ikerlaria: hizkuntzak batera ikusten ditugunean, hizkuntzen arteko antzekotasun gehiago ikusten duzu ala ez?

Denek: Bai.

009: bai, zeren hitzak dira berdinak, ia ia.

016: lehen komentatu dugunez horrek hiru hizkuntzak latinetik datoz daukate hitzak oso antzerakoak .

Elk: adibidez?

007: eta dauzkate norma antzekoak.

023: eta sufijoak.

016: adibidez, verb verbo. Verb ingelesez ba gazteleraz verbo.

023: edo sufijo.

016: suffix in English, sufijoa euskaraz eta sufijoa erdaraz.

Elk: oso ondo, beraz, hiru hizkuntzek erro berdina duten hitzak dituztela ikasi duzue, ezta?

016: bai.

002: bai.

Ikerlaria: Zuek euskara, gaztelania eta ingeles pixka bat badakizue. Hizkuntza batean dakizuenak bestea ikasteko balio du. Kontestu honetan hizkuntzak elkarren artean laguntzeko ariketak egin dituzu. Zer iruditu zaizu?

Elk: hizkuntza batean dakizuenak bestea ikasteko balio du. Hori horrela dela uste duzue?

016: kontzeptuak berdinak dira bakarrik aldatzen dira letrak eta esaerak. Kontzeptuak: adibidez, paragrafoak eta horiek dira berdinak, eta puntuak, marrak ... bueno, escepto tildeak, direla gaztelanian eta euskaraz ez dira jartzen eta ingelesez ere ez.

007: bueno, arau ia berdinak daude.

009: bueno, batzuetan ipintzen dugu I eta gero komita bat goian eta gero s bat. Batzuetan ipintzen dugu horrela.

016: ya, baina, hori ez da tilde, hori da I'ts.

Elk: oso ondo, baina, adibidez esan duzuna zuk paragrafoak direla hiru hizkuntzetan berdin, paragrafo bat ideia bat. Eta hori hizkuntza guztietan gertatzen da.

007: bai, arau berdinak daude.

Appendix 8: Template of the think-aloud protocol

Ikasleentzako azalpena:

Ariketa honetan “Antarctica: Land of Ice” testuarekin egingo duzue lan. Bion artean testua irakurri eta hiru ariketa egin behar dituzue. Ariketak egiten ari zareten bitartean pentsatzen ari zaretena ozen esatea eskatzen dizuet. Ariketa ondo egitea baina garrantzitsuagoa da niretzat zuen pentsamenduak entzutea.

Ikerlariaren oharrak (15 min gehienez)

Pausoak:

- 1. Irakurri testua ozen. Ikasle bakoitzak zati bat irakur dezake. Helburua da, ikasleak egoerara ohitzea.**
- 2. Galderak erantzun (1.orria).** Elkarrizketa sortu behar da. Garrantzitsua da galderak bien artean adostea.
- 3. Hitz sustraikideak azpimarratu eta taula bete (2.orria).** Elkarrizketa sortu behar da. Garrantzitsua da hitzak bien artean adostea, elkarrekin adostu behar dute zergatik den hitz hori sustraikidea eta nola idatzi behar den.

Beharrezkoa izanez gero gogorarazi ikasleei honako galderen bidez,:

- Zertan ari zarete pentsatzen?
- Zergatik uste duzu hori?
- Adostu erabakia zure didearekin
- ...

Beti ere, ikerlariaren interbentzioak ikasleen erabakietan ahalik eta eragin txikiena izan dezan ahalegindu behar da.

Appendix 9: Translanguaging task

2016/ /

1. IKASLEA

Izena:

Abizena:

Maila:

Taldea:

2. IKASLEA

Izena:

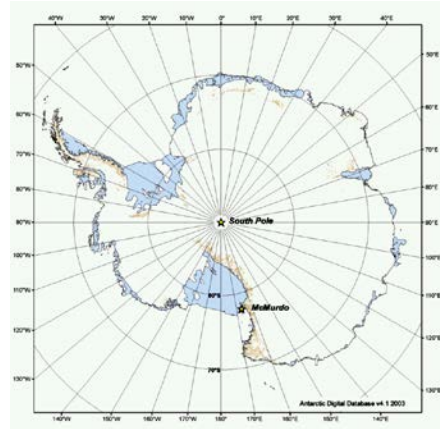
Abizena:

Maila:

Taldea:

ANTARCTICA: LAND OF ICE

Antarctica is the coldest location on Earth. Most of the continent is covered by a great, surface of ice. Whales and seals live in the stormy waters around Antarctica.



The only people who live in Antarctica are scientists. They come to this chilly place to study the weather, climate and land. Two dinosaur fossils were discovered in Antarctica. The remains of a meat-eating dinosaur were found in James Ross Island. Scientists also found the remains of a plant-eating dinosaur near glacier called Rose Ice Shelf.

a) Please answer the questions about the text/ *Erantzun testuari buruzko galdera hauek:*

Erantzunak bien artean adostu behar dituzue.

1. Which is the profession of the people who live in Antarctica? / *Zein da Antartikan bizi diren pertsonen lanbidea?*

2. What do they investigate? / *Zer ikertzen dute?*

3. What did they find? / *Zer aurkitu zuten?*

4. What kind of dinosaurs lived in Antarctica? *Zein motatako dinosauroak bizi ziren Antartikan?*

b) Hitz sustraikideak elkarren artean antz handia duten hizkuntza desberdinetako hitzak dira (adibidez: misteriotsu/misterioso/mysterious).

1. Azpimarratu testuan eta irudian euskara edo/eta gaztelaniaz sustraikideak diren hitzak.

2. Orain azpimarratu dituzuen sustraikide guztiak idatzi taulan eta jarri haien baliokideak gaztelaniaz eta euskaraz (batzuetan baliokideak bi hizkuntzetan daude, besteetan hiru hizkuntzetan).

Erantzunak bien artean adostu behar dituzue.

INGELESA	GAZTELANIA	EUSKARA

Appendix 10: Example of a think-aloud protocol

Reference code [EXP_2 138/139]

2016-05-24

(00:22:12)

Reading Comprehension task

Beñat: irakurriko ditugu pixka bat eta gero ez badakigu irakurriko dugu pixka bat gehiago.

Eider: bai, which is the profession of the people who live in Antarctica?

Beñat: Zein da Antartikan bizi diren pertsonaien lanbideak?

Beñat:eh, ummm, Zein da Antartikan bizi diren pertsonaien lanbideak [ahapeka]

[skimming]

Eider: bizi diren pertsonen lanbideak? Hau? [hatzarekin seinalatuz]

Beñat:ez, hori ez da, hori ez da! Zergatik hau Antarctica is the coldest location,

[scanning]

Beñat:Nire uste dut dela hau, itxaron eh! [scanning]. Nire ustez da hau [hatzarekin seinalatuz]: they come to this chilly place to study the weather, climate and land. Hori? Ipiniko dut?

Eider: Bai.

Beñat:bale ipiniko dut. [Beñatek erantzuna idazten du] Yasta?

Eider: bale.

Beñat: orain hau [hatzarekin seinalatuz], eh,(.) [they do not read the questions]. Bi dinosaur were discovered in

Ikerlaria: aber, zein da galdera?

Beñat:zein lehenengoa?

Ikerlaria: ez bigarrena? Bigarrenarekin zaudete orain.

Beñat: zer ikertzen dute?

Ikerlaria: Zer da ikertzen dutena, ezta? Bakarrik jakin nahi nuen non zoazten.

Beñat: ipiniko dugu hori?

Eider: hau? [hatzarekin seinalatuz] Esque igual,

[scanning]

Beñat: ba, ipinini hori: two dinosaur fossils were discovered in Antarctica...

[Eiderrek erantzuna idazten du]

[scanning]

Beñat: ah! Ez, hori da hurrengoa [bigarren galderari dagokiona]

Eider: ah, ah! Bai, bai! Zer inbestigatzen, [erantzuna zuzentzen du]

[scanning]

Beñat: ipini al dugu hau [hatzarekin seinalatuz], (.) bai ipini al dugu hau, ipini hau, ipini hau! [hatzarekin seinalatuz] (.) eta hurrengoa da: two dinosaur fossils were discovered in Antarctica.

[Beñatek bigarren galderako erantzuna aldatzen du bertan zegoen informazioa hirugarren galderan idatziz]

Ikerlaria: bereaz, aldatu dezute iritiz, ezta?

Beñat: bai.

Ikerlaria: bale.

Beñat: the ... [scanning] hau [hatzarekin seinalatuz]? Meat-eating dinosaur.

[Eiderrek erantzuna idazten du]

Cognate Recognition Task

Beñat: bale, hitz sustraikideak elkarren artean antza handia duten hizkuntza desberdinetako hitzak dira, adibidez: misteriotso, misterioso, mysterious.

Eider: Azpimarratu testuan eta euskara edo/eta gaztelaniaz sustraikideak diren hitzak

Beñat: orain azpimarratu dituzuen sustraikide guztiak idatzi taulan eta jarri haien baliokideak gaztelaniaz eta euskaraz.

Eider: Erantzunak bien artean adostu behar dituzue.

[Ikasleek txandaka ariketaren azalpena irakurtzen dute]

Beñat: bale,

Ikerlaria: ulertu da zer egin behar duzuen?

Beñat: bai.

Beñat: bai, Antarctica

Eider: bai, Antarctica, jaja!

Beñat: Ipin behar dezu, Antarctica, Antartica, Antartika

Ikerlaria: zuk hala ere bijilatu ea ondo idatzita daukan, eh?

Eider: Berrero?

Beñat: bai! Hiru hizkuntzetan.

Ikerlaria: ados al zaude? Horrela idazten dira hiru hizkuntzetan?

Beñat: ez, k-rekin

Ikerlaria: Euskaraz k-rekin

Beñat: eta hurrengo da location

Eider: umm,

Beñat: bueno, igual bai baina (.)

Eider: eta continent?

Beñat: continente bai!

Beñat: eta location localizacion eta (.)

Ikerlaria: ez du zertan baliokidea bi hizkuntzetan egon behar eh! Zuek erabaki.

Beñat: Bale,

Eider: localización,

Beñat: eta continent, continente eta kontinentea [hitzak nola idatzi azalduz]

[scanning]

Eider: hau [hatzarekin bigarren paragrafoko hitz bat seinalatuz]?

Beñat: baina lehenago ipini behar dugu hemengoa [hatzarekin lehenengo paragrafoko seinalatuz]. Begiratzen dugu ea badagoen eta ez badago hurrengoa.

[scanning]

Beñat: Zuk ikusten duzu bat?

Eider: ez,

[scanning]

Beñat: scientific!

Eider: orain idazten duzu zuk?

Beñat:bale

Beñat: scintific [Hitza idazten ari den bitartean]

Eider: cinetifico, no? Eta zientifikoa,

Beñat: zientzialaria.

Ikerlaria: ea, erabaki bien artean, adostu egin behar duzue erantzun bat.

Beñat: zientzialaria? (.) Bale benga idatziko dut.

Ikerlaria: ados zaude? Zer zuzenduko zenuke?

Eider: tx eta z [Beñatek hitza zuzentzen du]

[scanning]

Eider: climate

Beñat:clima eta clima

Eider: dinosaur

Beñat:dinosaur, dinosaurio,

[scanning]

Beñat: fossil ere bai.

Eider: ah, bai!

Beñat:fosil eta fosilak

[scanning]

Eider: eta glacier?

Beñat: si, baina,

Eider: euskaraz?

Beñat:glaziarra

Ikerlaria: eta gazteleraz?

Beñat: glaciari

Eider: Plant!

Beñat: bai

Ikerlaria: bale, listo?

Beñat: ez, itxaron. Hau izan al da [hatzarekin seinalatuz]?

Eider: study?

Beñat: estudiar

Eider: eta (.), estudio? Bai, ezta?

Beñat: bai

Beñat: eta glaziarra (.) yasta!

Appendix 11: Conventions used in the think-aloud protocol transcriptions

underline word → to use their voice to point out a specific word

! → to speak louder, show enthusiasm

(.) → short untimed pause

scanning → reading quickly in order to find specific information.

skimming → reading quickly to get a general idea of meaning

(...) → missing extract

(-) → unintelligible word

(Eng) → English

(Spa) → Spanish

(Bas) → Basque

Q1 → first question of the Reading Comprehension Task

Q2 → Second question of the Reading Comprehension Task

Q3 → Third question of the Reading Comprehension Task

Appendix 12: Questions of the interview (Study 2)

1. Zer ikasi duzu ariketa honekin?
2. Zer egiten duzu irakurtzen ari zarenean ezagutzen ez duzun hitzen bat aurkitzen baduzu?
3. Zientzialari hitzaren esanahia ezagutzen baduzu, balio al dizu horrek *scientist* hitza ingelesez ulertzeko? Azaldu zergatik? (Adibideak edo azalpenak eskatu)
4. Hizkuntzak elkarrekin ikustean antzekotasun gehiago ikusten dituzue, bai ala ez? (Adibideak edo azalpenak eskatu)
5. Zuek euskara, gaztelania eta ingeles pixka bat badakizue. Hiru hizkuntzak jakiteak laguntze dizu testua ulertzen? (Adibideak edo azalpenak eskatu)

Appendix 13: Example of an interview with students

Reference code [EXP_2 138/139]

2016-05-24

(00:03:47)

Ikerlaria: Zer ikasi duzue ariketa honekin?

Beñat: laguntzen bion artean hobeto egiteko gauzak,

Eider: eta ingelesa pixka bat

Ikerlaria: eta zer egiten duzue zuek irakurtzen ari zaretenean ezagutzen ez dituzuen hitzak asmatzeko?

Beñat: ba hitz egiten dugu gure kideekin, edo bestela begiratzen dugu hiztegian.

Ikerlaria: beste estrategiarik badakizue hitz ezezagunak asmatzeko?

Eider: ez,

Elia: hitzak separatzen ditugu. Ba, badira konposatuak, separatzen ditugu jakiten dugu bien signifikatua, eta gero pentsatzen dugu zer den.

Ikerlaria: hau da, gero elkartzekoan zer izan daitekeen?

[Beñatek buruarekin baietz]

Ikerlaria: eta erabiltzen duzue, adibidez ... zientzialaria hitza jakiteko *scientist* hitza ingelesez? Erabiltzen duzue estrategia hori ingelesez irakurtzen dituzuen testuetan hitz ezezagunak topatzeko.

Beñat: bai, batzuetan saiatzen gara ze batzuetan ez daude dictionarioak, orduan, irakurtzen ari zaretenean hitz ezezagun bat topatzen duzue eta bueno honek badauka antza,

Ikerlaria: hori egiten duzue?

Eider: bai.

Ikerlaria: hizkuntzak elkarrekin ikustean antzekotasun gehiago ikusten dituzue? Hemen adibidez hiru hizkuntza dauzkagu elkarrekin. Horrela antzekotasun gehiago ikusten dituzue?

Beñat: depende nola esaten diren hitzak ikusten ditugu berdin ala ez .

Ikerlaria: Orduan hitz batzuk atzerakoak direla ikusten duzue?

Eider: bai,

Beñat: bai.

Ikerlaria: zuek euskara, gaztelania eta ingelesa pixka bat badakizue. Hiru hizkuntzak jakiteak laguntzen du ariketak hobeto egiten?

Beñat: bai

Eider: asko

Ikerlaria: zergatik?

Beñat: zergatik zuk badakizu ya ze signifikatu daukaten eta ya pasatu al duzu, ze dakizu hiruak eta ya ipintzen dituzu. Ze dakizu hitza eta ez badauka esaten duzu ez dauka.

Ikerlaria: eta zuk Leire?

Eider: umm

Ikerlaria: hori esan nahi zenuen?

Eider: bai.

Appendix 14: Template used to conduct individual interviews with teachers

SARRERA:

1. Zer iruditu zaizu proiektua?
2. Zein izan dira erronka nagusiak?
3. Alde positiboak eta negatiboak?

TRANSLANGUAGING (HIZKUNTZA) JARRERAK

3. Zure ustez gela barruan hizkuntza bat baina gehiago erabiltzea haurrentzako ona da, ala kaltegarria? Zein egoeretan (hizkuntza maila, ikaskuntza prozesuan...)?
4. Jakinda euskararen egoera zein den, zer iruditzen zaizu horrelako proiektu bat? Kaltegarria/onuragarria hizkuntzarentzat? Zergatik?
5. Jendartean “hizkuntzak nahasturik” ikusten ditugu, zer iruditzen zaizu hori? Eta eskola barruan? Zergatik?
6. Lehen baina “hizkuntza konparaketa, transferentzia ... gehiago sumatzen al duzu gela barnean? Zergatik? Eta horrela bada zuretzako hori positiboa edo negatiboa al da?

TRANSLANGUAGING ESKU HARTZEA

7. Zein hizkuntzatan ikusi dituzu hobekuntza gehiago translanguaging erabiltzerakoan? Zein da zuen inpresioa?
8. Ikasle batzuk aipatzen dute lehen baino hausnarketa gehiago egiten dutela. Zergatik diote hori? Zer uste duzue zuek?
9. Uste duzu translanguaging erabiliz informazioa prozesatzeko eta produzitzeko aktibitate kognitibo desberdinak edo konplexuagoak egin behar dituztela? Zein inplikazio ditu honek?
10. Uste duzu ikasleek beraien aurrezagutzak erabiltzen dituztela gauza berriak (beste hizkuntzak) ikasteko? Adibidez?

11. Nolako loturak egiten dituzte ikasleek hizkuntzen artean? Zein dira gehien transferitzen dituzten eduki motak (hiztegia, hiztegia sortzeko estrategiak, idazteko estrategiak, testu generoen ezaugarriak ...)?
12. Zer iruditzen zaizu produkzio bat egiteko, prozesua (idatziz nahiz ahoz) hiru hizkuntzetan egitea? Ba al du eraginik emaitzetan?
13. Ikasle batzuek diote, L1ean azalpenak emateak laguntzen duela edukiak eta azalpenak hobeto ulertzen? Zertan laguntzen du eta zertan ez?
14. Ikasleen L1 euskarri edo laguntza gisa erabiliz posible al da ariketa konplexuagoak proposatzea bigarren edo atzerriko hizkuntzan (hasiera batean zailak ziruditen ariketak egiteko gai izan al dira ...)? Izan al daiteke modu bat eduki esanguratsuagoak lantzeko, adibidez atzerriko hizkuntzan ...?
15. Zer deritzozue itzulpena irakats estrategia gisa erabiltzeaz?

IKASLEAK

16. Nola ikusten dituzu ikasleak? (labur)
17. Izan al du inplikazio positibo ala negatiborik euskara maila baxua duten edo etorri berriak diren ikasleengan?
18. Komunikazio gaitasunean?
19. Hizkuntzekiko hausnarketan?
20. Curriculumeko edukietara iristeko laguntza gisa?
21. Ikusi al duzu alderik L1 euskara edo gaztelania dutenen artean? Zure ustez, zeintzuk moldatzen dira hobeto?

IXTEKO GALDERA

22. Aldatu al da hizkuntzaren ikaskuntza eta eleaniztasunari buruz duzun ideia?
23. Nola?, zer? (native speaker as a reference, multilingual competence,...)
24. Beste iritzirik, komentariarik, ... esateko?

Appendix 15 Example of an individual interview

Reference code [T1-ind]

2015-06-08

(00:46:17)

Ikerlaria: Zer iruditu zaizu proiektua?

IR1: Interesgarria iruditu zait. Gainera, hori, lehengoan komentatu genuena, gauza batzuk intuitiboki guk urteetan egiten genbiltzanak, hizkuntza bateko ezagutzak erabili beste hizkuntza bateko ezagutzak errazteko, lotzeko eta aurkezteko ... era sistematiko batean landu dira. Beste alde batetik, da berritzailea, zergatik duela urte batzuk esaten ziren gauzekin apur bat apurtzen du, eta alde horretatik interesgarria iruditu zait. Eta hori, era sistematiko batean, eta aurretik hausnartua, eta bideratua, ba, beti da askoz hobea.

Ikerlaria: esango zenuke alde positiborik ala negatiborik?

IR1: Alde positiboak: lehenegokoa, umeak nahiko motibatuta ikusi ditudala. Hasiera batean batzuk nahastu baziren ere, gero joan zirela lasaitzen eta apur bat martxa hartzen. Eurentzat ez dela izan hain gauza arraroa, edo ezinezkoa, edo logikarik ikusten ez ziena. Ez, sartu dira proiektuan oso erraz eta gustura. Gero, hausnarketa eskatzen diote etengabe eta batzuentzat hori zaila da, kosta egiten zaie. [...] Gero, talde lana ere eskatzen zaie, eta talde lana hemen asko egiten da, baina, hau da talde lana beste era batera. Guk ikasi egin behar dugu hori bideratzen eta eurak ere ikasi egin behar izan dute. Batzuk arrakasta gehiagoz beste batzuk baino. Eta horrek emaitzetan ere eragina dauka. [...] Adibidez, hizkuntzen alde soziologikoa asko landu dugula, horretarako aukera eman digula. Guk noizean behin zertzelada batzuk ... baina, ez daukagu finkatuta eta antolatuta eta honekin bai, eta hori niri iruditu zait oso oso interesgarria. Gainera nire bi taldeak oso oso desberdinak dira. Batean dagoz, munduko ikasleak, bestean denak diren hemengoak, baina eman digu aukera hausnartzeko. Eta ume batzuei oso ondo etorri zaie hori, euren hizkuntzen mundua argitara izatea, plazaratzea, ikustea beste batzuk ere ez dabilzala beti eskaraz eta erdaraz, badaude beste hizkuntza batzuk. Eta horri buruz lanketa

egitea ba oso oso interesgarria dela. Eta hizkuntza eta bizitza lotzea, ze batzuetan gure umeak daukaten akats bat da, eskolan egiten diren gauzak eskolan mugatzen direla. Zein hizkuntza erabiltzen duzue? Beraiek pentsatzen dute bakarrik eskolan. Ba ez! Eta bizitzan, euren bizitzan? Eta hori ere, azaldu egin behar izan genuen behin baino gehiagotan. Zergatik beraiek mugatzen dira eskolan irakasleekin dauden orduetara, daukate hizkuntzaren ikuspegi mugatua. Igual ere askorentzat nahiz eta D ereduan egon, pentsa, askorentzat bigarren hizkuntza bat dela, portzentai oso altu batentzat. [...] Zer gehiago? [...] Hiztegi berria ikasteko aukerak eman dotzie: konposatuak, kognaduak, eratorriak hizkuntza guztietan zelan egiten diren. Antolatzaileak, ipuinen hasierak, amaierak ... Eskemak, lagundu dotzie asko ipuinak eta testuak idazten. Hor hartu dogu sorpresak! Onak, nire ustez oso onak.

Ikerlaria: eta zerbait zaila izan dena, zuentzako erronka suposatu duena?

IR1: hasiera ez zen izan erraza, ze txoko bi berriak, niretzako bi taldetan, ez zen izan erraza. Orduan, ez genekien eurek ere zenbat lan egiteko aukera edukiko zuten. Hilabeteak ziren gu ohituta geundena baino laburragoak. Orduan ez genekien noraino iritsiko ginen. Txostenak ahalik eta gehien, eta ahalik eta ondoen egiteko gogoaz ... baina klaro, denbora da denbora, eta umeen adian da umeen adina. Orduan, ba hasieran egon ginen apur bat, eta eurek ere ... eurentzat ere dena zen berria. Gero ya hurrengo txandak errazagoak izan dira. Ze, aurkezpenak eduki dituzte, ikusi dute zer egin ahal den, hitz egin dugu, balorazioak egin ditugu ... ya eduki dute eurek erreferentzia gehiago. Orduan hobeto joan gara eta lasaiago, baina, lehenengoetan zaila izan da. Eta hor agian laguntza gehiago eduki behar genuen. Sentitzen dut berriro esatea, baina [...] Batez ere hasierako txandan, lehenengo errotazio horretan [...] eta gero igual ere umeek behar zuten azalpentxo bat hobea, eta guk ez genien eman hain azalpen ona zer, zeri buruz, zein helburu, ze batzuk jo zuten ingelesa ikasteko hobea zela eta euskara utzi zuten pixka bat... eta gero berriro eurekin interbentzioa egin behar izan genuen, beno, nik behitzat bai, esanez zela hiru hizkuntzak, eta euskara ere bai. Ze hasiera batean, lider batzuk hasten badira ingelesari buruz , en plan lucimiento, ba desbideratu egin zen apur bat.

Ikerlaria: hori hausnarketetan atera da, ingelesa ...

IR1: Bai, ze justu orduan etorri zirelako ingeleseko barnetegitik eta egon ziren emozionatuta ingelesarekin. Baina, emozionatuta ez, lo siguiente! ...

ingelesez ni hitz egiten gelan! [...] Orduan pentsatu dut aurkezpen hobe behar genuela, eta hori datorren urterako proposatzen dut.

Ikerlaria: orduan iruditzen zaizu, euskararen egoera kontutan hartuta, horrelako proiektu bat egitea zer iruditzen zaizu?

IR1: Nik ez dut ikusten arazorik, euskara maila ez da bajatu, [...] ba, igual batzuei lagundu diote hizkuntzak era sistematikoan eta antolatuan batera ikusten, euskara parekatuta beste hizkuntza batzuekin. Aber, kategoria gehiago, prestigio gehiago ... duten beste bi hizkuntzekin. Eta hori ere inportantea da. Ze ikasle batzuentzat nahiz eta D ereduan egon, euskara da eskola mailan bakarrik erabiltzen duten hizkuntza eta eurentzat prestigio gehiago daukate besteek. Prestigio gehiago ingelesak, presentzia gehiago euren bizitzan gaztelaniak. Orduan, euskara geratzen da apur bat, Pizzz (jesto depektibo bat). Eta orduan ikustea horrela parekatuta, niretzat eman zion bere garrantzia. Gero, ikusi dute ere L2an euskarazko presentzia dagoela, ingelesean ere bai, eta horrek ere eman dio euskarari bere presentzia.

Gero, nik ez dut ikusi atzerapenik eta, eta beno euskarari egin diren lanak eta ariketak eta ondo egon dira. Amaieran ia txosten osoa egin ahal izan dugu. Askoz ere erraztasun eta segurtasun gehiagoz. Eurek esaten dute hiztegia ikasteko balio diela, eta testuak ekoizteko ere bai. Nik uste dut, ordena gehiagoz eta testuak ekoizteko... Nik ondo ikusi dut. Nik ez dut ikusten arazorik noizean behien erdarazko edo ingelesezko zerbait sartze. Ze momentu horietan bai eurek aldatzen zutela hizkuntza baina gero pasatu zaigu ere L2n harreman gehiena euskaraz izan da. Eta ariketa batzuk hemen ere azkenean balorazioak euskaraz egin ditugu.

Ikerlaria: eta hori nola ikusten duzu? Hizkuntza batetik bestera aldatzea?

IR1: ba nik ondo. Gainera, niri irten egiten zait pertsonalki bizitzan ez bakarrik lanean. Bizitzan egoera elebidunetan asko egon garenok ba hori nik uste dut egiten dugula pentsatu barik. Orduan, niretzat hori ez da arazo bat eta ez da ezta ere zailtasun bat kontuan hartu beharrekoa. Ez naiz purista. Ez naiz orain eta orain dela 20 urte ere ez. Gainera beti egin dut lan B ereduan. Orduan, B ereduan egin baduzu lan urte askotan ...

Ikerlaria: eta nola ikusten duzu hori gela barruan, esan nahi det “spontaneous translanguaging”, hau da, Ofelia Garciak aipatzen duen hori, gela barruan ikustea? Gauza bat da pedagogikoa, ariketa bat euskaraz, beste bat gaztelaniaz

... baina helburu pedagogiko batekin n ... baina beraiek hizkuntzak nahastea eskola barruan?

IR1: Nik ondo ikusten dut, ariketekin lotuta badago. Umeeek gimnasia hori, erraztasun hori edukitzea ondo ikusten dut. Beti daukagu euskara kaltetua izango denaren beldurra. Eta euskara indartu behar dugula. Baina, gero hasi nintzen pentsatzen. Beno, materialen zati handi bat euskaraz dago, beste hizkuntzek ere laguntzen diote euskaraz hausnarketa egiten eta konparaketa egiten. Gero badauzkagu beste hainbat arlo eskolan euskaraz, beste saio bat euskara bereziki lantzen duguna. Beno, badauzka beste tresna batzuk ere. Orduan, nik ondo ikusi dut ikustea ere, gaztelaniako klaseetan batzuetan erdaraz baino beste batzuetan ere euskarara pasatzen zirela. Ba bueno, alde batetik poztu ere egiten zara. Esaten duzu, bueno uste genuena baina gehiago dakite.

Ez dugu moztu, apur bat utzi diegu espontaneoki ea zelan. Igual beste batzuetan bai behartu ditugula apur bat. Gero nire zalantza bat da, asko jo dugu balorapenetan hizkuntza gutxituak eta euskararen egoera. Igual behartu egin ditut asko horretara baina uste nuen horretaz eurek behar zutela hausnarketa bat eta egokia iruditu zait. Ze bestela joaten ziren asko al lucimiento, ingles ... ba ondo, baina, prestigioa horrek badauka dagoeneko eta euren eguneroko bizitzan. Ume askok erabiltzen dute euskara irakasleekin gela barruan, gero ya kanpoan... ez daukate ez familia ez giroa. Orduan, ba nik horretarako aprobetxatu dut. Ez dakit ondo egin dudana ala ez, baina ez da gutxi jajajaj.

Eta hau egin dut gehien bat L2an, euskarazko txokek ez zuten ematen aukera hausnarketa hauek egiteko.

Ikerlaria: Zer iruditu zaizue L2an hausnarketa hauek egitea?

IR1: ondo, ze batzuek erraztasun gehiago dutelako igual erdaraz hori dana azaltzeko. Dena dela, konturatu gara igual Amaran ikastetxe batzuk daukate txoko hori (radio&TV) pasa dute urte erdia antzerkia eta bigarren errotazioan egiten dute radio&TV. Igual hori ere datorren urterako igual L1era pasatzeko asmoa edo planteatu digute.

Ikerlaria: begiratuko dugu, baina, printzipioz ez litzateke arazo gehiegi egongo

IR1: orduan hausnarketa horiek euskaraz egitea ez litzateke batere gaizki egongo

Ikerlaria: eta orduan orain arte egin dituzuen aurkezpenak erdaraz egin dituzue

IR1: bai, guri apur bat pena eman digu aurkezpenak, asko erdaraz, izan zirela. Orduan, aurkezpenak euskaraz sartzea. ..

IR1: eta gero guk beste alde batetik hitzaldia mantendu nahi genuen, ze da gure aurkezpen potoloa euskaraz eta inportantea zen hori mantentzea, eta mantendu dugu.

Ikerlaria: Zein hizkuntzatan ikusi dituzu hobekuntza gehiago?

IR1: nik ingelesekoa ezin dut baloratu ze ez dakit ze puntutik hasten ziren ikusi ahal izan dut euren ingeleseko maila, hori bai.

Hobekuntza, ez dakit zer esan, agian bietan. Bai, ze azkenean errekurtsio asko antzerakoak ziren eta konturatzen zara, uste duzu, gaztelaniaz asko dakitela hiztegiari buruz eta konturatzen zara hutsuneak dituztela eta lan egin behar dela. Floreria izan da ... eta horrela beste batzuekin ere. Ematen ditugu jakintzat, baina ez. Eta gero gaur eguneko umeak ez dira joaten erosketak egitera eta ez dakizkitez denden izenak. Esaten baduzu hipermerkatuen sailak, horiek bai. Eta fijatzeke ere kalean. Askok ez dira fijatzen ezertan.

Ikerlaria: ikasle batzuk aipatu dute hausnarketa gehiago egiten dutela horrela, zer esan nahi dute zehazki honekin?

IR1: ariketak burutzeko hausnartu egin behar dute. Zelan banatzen dira hitz hauek, zein motatako hitzak dira pentsatu hitz eratorriak, pentsatu hitz konposatuak. Pentsatu eta idatzi egin behar dituzte. Lehen irrati txokoa oso komodoa zen zergatik egin behar zuten diseinatu programa bat, hartu materialak, kopiatu, antolatu dana eta bota. Eta egiten zuten primeran. Baina, zen erraza. Guri ere ya iruditzen zitzaigun gaztelaniaz erraza. Oso programa politak egiten zituzten eta disfrutatzen zuten pila bat, baina, orain hor sartu da hausnarketa soziolinguistikoa eta hausnarketa gramatikala ere bai. Orduan, ere bai informazio bilatu behar izatea hizkuntza gutxituei buruz, sarritan ez da erraza, ze dagoen materiala oso goi mailakoa da, baina, gustura ibili dira. Orduan, hor, hausnarketa gehiago eduki dute. Eta documentalesetan berdin. Ze egon behar izan dira oso adi bideoetan, hiztegiaren erabilera ... ze documentales ere nahiko erraza zen beraiantzat. Trukoa hartuta, documentala entzun, gero ariketa egin eta aurkezpena prestatu. Baina eurentzat hori gaztelaniaz zen, komodoa. Ziren bi txoko komodoak.

Eta euskaran ere egin dute hausnarketa gehiago. Lumaren kiliman lehen zen idaztea eta orain badago hausnarketa gehiago. Eta ingelesean ere. Guretzat ere 3. zikloko erronka bat da umeen hausnarketa.

Ikerlaria: orduan esan daiteke ikasleen L1 erabiliz egin daitezkeela ariketa konplexuagoak? Nola ikusten duzu zuk hori?

IR1: Nik uste dut baietz. Adibidez, hiru testu produzitu dituzte, baina, igual ondo etorriko litzateke ulermena garatzea testuekin, hiru hizkuntzak apur bat nahastuz. Ze hor nik uste dut geratzen direla apur bat motz.

Ikerlaria: ikasle batzuk aipatu zuten beraien hausnarketetan, L1 erabiliz ingelesean hobeto ulertzen zutela zer egin behar zuten. Hori zer moduz ikusten duzu, adibidez, azalpen bat euskaraz gramatika kontzeptu bati buruz edo?

IR1: nik uste dut lagundu egiten diela. Bai, lehen eta orain ere, ez badute ingelesez ulertzen irakasle batzuk egiten dute azalpena euskaraz. Guraso batzuk esaten dute, kontua ez da dena ingelesez egitea, ez badute ulertzen ez dute ulertzen.

Ikerlaria: uste duzu translanguaging erabiliz egiten dituztela ariketa kognitibo konplexuagoak?

IR1: Batzuek bai eta beste batzuek ez. Ikasteko gogoia dutenak baina badaude ikasle batzuk beretzen direnak a la expectativa. Taldean edo binaka lan egiten bada besteek egin dezatela aurkezpena, hausnarketa eta nik kopiatu egiten dut. Batzuekin ez dugu lortu batere hausnarketarik egitea. Eta egin badute, isildu egin dute. Ikasle batzuekin hor daukagu zailtasun handia. Batzuekin ez dugu lortu batere, da impresionante zelako erresistentzia ipini dute. Hor agian, ariketak bakarkakoak egitekoak prestatzea ... Eta beste ikasle batzuk nekatuta beti tiraka egoteaz.

Ikerlaria: ideia hau dator, hizkuntza batetik bestera itzulpena egin behar dutenean, egokia den hitza aurkitu ... horrek eskatzen duela ulermen gaitasun gehiago eta ariketa kognitibo handiagoa. Iruditzen zaizu badagoela horrelako zerbait?

IR1: Nik uste dut baietz eta eurek ere komentarioak egin dituzte horretaz, konturatu dira hitz batzuetan. Honelakoa egiten dugu gaztelanian eta ingelesean, eta hau horrela doa eta egiten dituzte horrelako komentarioak. Bai

egiten dituzte transferentziak, batzuetan ez dira egokiak ere. Ze sartzen dira “a sacco” arineketan eta hori ere ez da.

Ikerlaria: uste duzu ikasleek erabiltzen dituztela beraien hizkuntzetako aurrezagutzak gauza berriak ikasteko? Hau da hizkuntzetako eduki berriak ikasteko?

IR1: nik uste dut baietz. Hausnarketa egiten ohituta edo gogoia dutenak bai. Beste batzuk ez. Lan egiteko moduan murgildu direnak eta ahalegindu direnak bai. Ez badira murgildu da zailtasunak dituztelako eta talde urdinean batzuk ez dira sartu batzuk ez dira sartu euren harremanetarako dauzkaten zailtasunagatik. Eta horrek ere zaildu egiten du asko hizkuntzen ezagutzan aurrera egitea eta talde lana eta hausnarketa eta dena. Euren izaera eta dituzten arazoak kontuan izanda.

Oro har, talde moduan nik uste dut baietz, aurkezpenetan eta parte hartzea izan da oso handia. Batzuk beti bezala isilik eta baina entzun gutxienez bai eta zerbait geratuko zen gutxienez.

Ikerlaria: Nolako loturak egiten dituzte batez ere? zein motatako transferentziak?

IR1: ulermenean, hitz sustraikideak eurentzat izan dira deskubrimendu bat. Eta ume batzuk, azkenean, (-) lan egiteko zailtasunak dituztenak, gauza batzuk bakarrik egin dituzte, eta gai izan dira, nahiz eta 5. mailakoak izan, hitz sustraikideak eta, ingeleseko testuetatik eta ateratzeko. Eta gero, eratorrien eta konposatuen arteko hori hiru hizkuntzetan zelan jokatzen duten ere. Ikusten duzu aurrera doazela eta hobeto doazela. Transferentziak ezin dut nik neurtu hartzen ditugun pintzeladak baina guri ez digu ematen denbora hausnarketa serio bat egiteko. Ikusten duzu aurrera doazela eta hobeto doazela.

Ikerlaria: hiztegian ikusi dugu izan dela arrakasta handiena izan duena. Hori gero erabiltzen dute ulermenerako?

IR1: ba igual bai. Ze gainera, Gizontxikiren ipuinean batzuk ez zuten ulertu hasiera eta batzuk gaizki egin zuten hori aberastea. Horregatik igual behar da ulermena erraztea galdera konkretu batzuekin eta gero egin. Hor egon ziren zertzelada batzuk ez zituzten ulertu.

Ikerlaria: Zer iruditzen zaizu produkzio bat egitea hizkuntza batean eta gero bestean? Translanguaging mota hau? **(00:17:29)**

IR1: sorpresa izan da batzuk zelan aukeratu duten euskara gaztelaniako eskemak egiteko, hau da, gero gaztelaniaz ekoizteko. Guk pentsatzen genuen eskema ere gaztelaniaz egingo zutela eta batzuk ez. Eta eurek normaltasunez egin dute eta nik ez dut uste hizkuntza kaltetua atera dela horregatik. Ez dut ikusi euskarakada edo erdarakada berezirik. Eta ingeleseko kasuan behar bada beharrezkoa ikusi dut ze eurentzat ingeleseko testuak ekoiztea oraindik zaila da eta eskemak egin ahal izatea eta askok aukeratu dute euskara edo gaztelera eskema egiteko, oso gutxik aukeratu dute ingelesa eskema egiteko. Eurentzat oso lagungarria izan da gero testua burutzeko.

Talde bakoitzean ezberdintasunak daude. Nire talde urdineko 6. mailakoek ingeleseko maila baxuagoa talde laranjako 6. mailakoek baino. Baina, ala ere denak daukate idazteko orduan maila altuagoa, hiztegi altuagoa, “past” hobeto ezagutzen dute. Zergatik, “past” 5. mailakoek landu gabe dute, bakarrik entzunda. Orduan, hori behintzat izan da zailtasun bat. Eta gauza batzuk kontatzea lehengoak orainaldian, “el continueus” ez dakizkie. Orduan eurentzat zailtasun bat izan da. Eta gero, talde urdinean 5. mailan ostera aldrebes gertatzen da talde urdineko 5. mailakoek daukate euskara maila altuagoa talde laranjakoek baino.

Eta gero 5. mailakoek egin dituzte ingeleseko testu batzuk laguntzarekin, kideen laguntzarekin. Eskatu egin dute laguntza, ez dudala txarto ikusten, eta bestek eman egin diote eta beraiek pozik geratu dira. Eta publikatu egin ditugu, bidali ditugu prentsara.

Ikerlaria: itzulpena estrategia bezala erabiltzea? (00:14:30)

IR1: hori bai, dena dela itzulpena hitza bakarrik bada ondo baina, klaro, hizkuntzak hitzak baino gehiago dira eta guk edukitzen dugun arazo bat eskolan izaten da batzuetan agertzen direla igual albisteak gazteleratik eta itzultzen dituztela euskarara eta, klaro, hor ... ze hizkuntzak oso desberdinak dira eta adin honetan oraindik nik beti esaten diet ez itzultzeko eta hemen ostera itzultzeko. Orduan, apur bat kontraesanak.

Ikerlaria: agian behar dute bideratzea itzulpen literala ez dela beti baliagarria?

IR1: bai, baina hiztegia bakarrik denean hori ondo ze eurentzat garbiago edukitzeko eta ondo etorri daiteke, errazago ikasteko. Eta ariketa horiek oso gustura egin dituzte, gainera. Behar izan moduen ikusi ditut.

Ikerlaria: translanguaging erabiltzeak izan al du inplikazio positibo ala negatiborik euskara maila baxua duten ikasleentzako?

IR1: ba kasu batzuetan positiboa izan da, ze sistematikoki eta konparazioaz lantzean nik uste dut eurentzat lagungarria izan dala. Beste batzuetan, ba ez dakit noraino, zintzoa izan behar banaiz ez dakit noraino. Aurrera egin dugula gramatika arloan eta guk ere euskararen erabileraren inguruan irakasleak ibili garela jo ta fuego. IR2-k lortu du gehiago bere gelan, nire gelan gutxiago lortu da, zergatik nire gelan liderrek erdaraz egiten dute eta hori ez dugu aldatu eta hori da beste arlo soziologiko bat oso argia liderrak erdaraz egiten badu besteek erdaraz. Orduan nahiz eta ariketetan eta hausnarketetan parte hartu gero kanpoko erabilera naturalean ...

Eta lider batzuk hartu dute hau ingelesetik. Beraiek uste dute euskara oso ondo dakitela, eta gehiago zertarako? Orduan hartu dute ingelesa aberasteko modu bezala. Denbora asko behar duzu lan hori egiteko, eta hausnartu ... eta sarritan deboraz larri ibiltzen gara.

Ikerlaria: Eta zailtasunak dituzten horiei laguntzeko estrategia on bat izan daitekeela iruditzen zaizu? Hizkuntzarekin zailtasunak dituztenekin beraien L1a erabiltzea, horrek lagundu dezakeelako gelako erritmoa jarraitzea?

IR1: Hori bai. Ala ere, batzuk euskara mailan daukate arazoa orduan beharko dituzte lan moldatuak ze batzuentzat euskara da 4. hizkuntza edo hirugarren hizkuntza, ez da ez lehengoa ez bigarrena.

Ikerlaria: Nola ikusiko zenuke L1 erabiltzea iritsi ahal izateko besteen mailara? Agian, testu batzuk ezin dituztelako ulertu edo...

IR1: ba ez litzateke igual txarto egongo, baina ondo neurtuta egon beharko litzateke nondik hasten garen, zelan lantzen dugun eta azken produkzioa zein den eta zein hizkuntzatan izan behar duen kontuan hartuta. Gizarte eta natura oso testu zailak dira eta kostatzen zaizkie. Asko asko landu behar izaten da hiztegia hor, eta azken produkzioak euskaraz izan behar dira eta eurentzat zailak izaten dira L1 euskara baxua dutenentzat. Hiztegi pila bat ikasi behar dute eta hor bai sustraikideena oso ondo etorriko litzatekeela.

Ikerlaria: Hor ikusi dezu desberdintasunik L1 euskara edo gaztelera dutenen artean?

IR1: hobeto moldatu dira lehen hizkuntza euskara dutenak. Ze gainera erdararen ezagutza ere nahiko ona dute eta ohituta daude asko etxean translanguaging egiten. Euretariko askok guraso bat euskalduna da eta bestea erdalduna eta egiten dituzte bi hizkuntzak etxean. Familian ere, aitita eta amamarekin, alde batekoak eta bestekoak, hori ere asko agertu da. Azken batean ere translanguaging egiten dute bere bizitzan eta daude horretara apur bat ohituta.

Euskara euren bigarren hizkuntza bada bakarrik egiten dute euskara eskola barruan eta orduan daukate maila apalagoa. Eta gaztelaniarekin ere, euren lehengo hizkuntza gaztelania da baina ez daukate hain hain ondo landuta. Azkenean euskarari ordu gehiago dedikatzen dizkiogu eta sistematikoki gehiago landuta daukagu.

Ikerlaria: hau da hizkuntza akademikoa gehiago lantzen dela, ezta?

IR1: bai. Gaztelaniaz 5. mailan hasten dira sistematikoki lantzen orduan ortografian ikusiko dituzuen astakeria guztiak normala da ze 5. mailara iristen dira ia ortografia natural batekin. Ulermena hobea dute eta gero aurkezpenak eta ba askoz ere hobek egiten dituzte gazteleraz.

Ikerlaria: aldatu da zure pentsamendua hizkuntzen irakaskuntzaren inguruan?

IR1: ez hainbeste, ze guk hau intuitiboki egiten genuen lehenago. Orduan ni eroso sentitu naiz. Presio izan da, datak ... baina, beste alde batetik oso interesgarria eta aberasgarria iruditu zait. Zuen txostenetan planteatu dituzuen hainbat lan gure curriculumean erabil ahal ditugula uste dut nik. Orain, oso inportantea dela uste dut nik irakasleen interbentzioa umeak ezin dira aske utzi bakarri lanean ze bestela ez duzu ikusten. Eta gero ariketa batzuetan joan egin dira. Euskarakoetan argiago dago eta seguru sentitzen zara baina gaztelaniazkoetan, batez ere, Radio & TVn hori gehiago zuzendu behar da. Eta nik zalantzak izan ditut noraino zelan ...

Ikerlaria: euskara maila baxuagoa daukaten ikasleetan hizkuntzekiko hausnarketa hori nolakoa izan da?

IR1: Ba batzuei kosta egin zaie, laguntza behar izan dute irakasleena eta ikasleena ze galduta sentitzen ziren eta bueno izan dute kasu batzuetan eta beste batzuetan ez hainbeste. Batzuek besteei laguntzeko zailtasunak dituzte.

Eta eurek ere batzuetan ere sentitzen ziren zaila egiten zait hau eta gaindituta moduan.

Ikerlaria: hausnarketa egiterako orduan ikusten dituzu desberdintasunak, batzuk agian elebidunagoak direla eta errazago?

IR1: Bai, adibidez, ume batzuk L2 egin dituzte hausnarketa hobeak eta askoz ere parte hartzaileagoak izan dira eta L1ean isilago egon dira. Gero idazteko testuak eta ez, hor ondo sentitu dira, baina, talde txikian hausnarketak egiterakoan galduago.

Ikerlaria: eta hor nabaritzen da zein den beraien L1a?

IR1: Bai, nik uste baietz. Baina, L1 aberatsa.

Ikerlaria: komunikazio gaitasunean nabaritzen da?

IR1: Bai, batzuk ez daukate euskaraz komunikazio naturalik, aurkezpenak ikasten dituzte eta soporte idatzia dutelako eta horrek egiten dituzte ondo, baina naturala batzuk ez dute edo dute penagarria oso motza. Eta gero euren hizkuntzetako notetan ikusten da.

Ikerlaria: hortaz ez da hizkuntza batean bakarrik gertatzen?

IR1: Ez ikusten da denean. Eta nota hobetzen dute eskolan lan egiten delako eta ez dago besterik. Arlo guztietan. Eskolan lana egiten dela bestela eta ikasle askok daukate etxean euskara indartuta, partikularrak daukate. Euren maila baxua dela dakigulako, baina ez orain, 3 eta 4. mailatik. Zailtasunak dituzten ikasleak direlako eta euskara maila baxua dutelako. Alde batean, adibidez, talde laranja 5. mailako ia gehienak daukate euskarazko partikularra edo gurasoen laguntza sistematikoa. Eta nire taldean ere bai. Eta beste asko ingelesean ere joaten dira maila igotzeko, baina, hori ya da prestigio kontua. Hori orain dela urte batzuk ez zen gertatzen. Eta gero ikusten duzu gaztelanian eta ingelesean ere oso maila apala dutela, dena doa batera.

Appendix 16: Template used to conduct the focus group discussion with teachers

SARRERA

- Nola sentitu zarete?
- hiru hizkuntzak batera lantzea nolakoa izan da zuentzat (ona, kaltegarria, aberatsa ...)?
- Zuen ustez ariketa gutxi egon al dira euskaraz? Horrek eragina izan duela uste al duzue ikasleek euskara hobetzeko?
- Atzerriko hizkuntzarentzako nolako inplikazioa izan du?
- Ikasgai bakoitzeko hizkuntza mantendu al duzue (L1 euskara ...)? Nola?
(we are aiming to hear something related to language separation)
- Nolakoa izan da ikasleentzat hiru hizkuntzak batera lantzea?
- Entzun dugu ikasleak gustora dabiltzala eta bukatu gabekoa etxera eramateko edo baita jolas orduan bukatzeko prest zeudela, hau zergatik izan da (materiala berria delako ...)?

1) IKASMATERIALAK

- Liburuxka bakoitza kontestuaren izaerara egokitu da? Nola hobetu daitezke? (This will give us the opportunity to talk about each module)

LUMAREN KILIMAK:

- Testu motak: aukeratutakoak egokiak izan dira? Zer moduz moldatu zarete ingelesez egiteko (zuek eta ikasleak)? Datorren urteari begira zein testu genero landu daitezke?
- Testuak eta bestelako edukiak (gramatika) tartekatzea zer iruditu zaizue? Mantendu nahi duzue edo lehengora bueltatu? Proposamen berririk?

GRAMATIKA:

- Landu ditugun edukietatik zein dira egokiak eta zein ez? Zein mantendu nahi dituzue datorren urteari begira? Zer gehituko zenukete?
- Gramatika edukiak testuekin batera lantzea egokia da? Jarraitu nahi duzue?
- Ikasleek zein lotura egiten dituzte hizkuntzen artean? Hiztegia (cognates, suffix), gramatika kontzeptuak?

RADIO & TV

- Landu ditugun edukietatik zein dira egokiak eta zein ez? Zein mantendu nahi dituzue datorren urteari begira? Zer gehituko zenukete?
- Zer iruditu zaie hitz eratorriak eta hitz konpasatuak paisaia linguistikoarekin batera lantzea? Eraginkorra izan al da? Nola?
- Nola moldatu zarete erreportajeak egiteko? Emaitzak oso onak izan dira, azalpenak eta prestakuntzarako pausuak nahikoak izan dira?

DOCUMENTALES

- Ikasleek testu konplexu bat irakurri eta entzun dute, nola moldatu dira? Zein errekurtso erabili dituzte? Uste duzue L1 eta L2ak lagundu duela L3an ulertzeko eta hobetzeko (adibidez, hitz berriak ikasi).
- Hizkuntza gutxituei buruz ikasi eta gehiago sakondu behar izan dute? Zein izan dira ariketa politenak eta zergatik (biografia, web quest eta PPT).

STORY-TELLER

- Landu ditugun edukietatik zein dira egokiak eta zein ez? Zein mantendu nahi dituzue datorren urteari begira? Zer gehituko zenukete?
- Zer moduz funtzionatu du testu bi hizkuntzetan lantzeak? Ulermena areagotu da? Eta eduki gramatikalak (word formation) bi hizkuntzetan lantzea zer moduz? Uste duzue ikasleek kontzientzia hartu dutela eduki eta estrategia hauen inguruan (batzuk komentatu zuten orain badakit existitzen direla...)?
- Hasiera batean ingeleseko maila altuegia zela, baina, inpresio hori aldatu al da? Zergatik?

GAMES

- Landu ditugun edukietatik zein dira egokiak eta zein ez? Zein mantendu nahi dituzue datorren urteari begira? Zer gehituko zenukete?
- Ikasleek zein lotura egiten dituzte hizkuntzen artean? Hiztegia (cognates, suffix), gramatika kontzeptuak?

OROKORRAK

- Zuen iritziz, nolakoa izan da materialaren egokitasuna Amaraberri sistemaren metodologiarekiko? Eta curriculumarekiko (Dekretua)?
- DENBORALIZATIOA: Orokorrean, zer esan dezakezue errotazioari buruz? Egokia, zer aldatuko zenukete? Proposamenik?

2) IKASLEAK

- Talde batetik bestera diferentziarik ikusi duzue? Zergatik?
- Hobekuntzarik nabaritu duzue lehenengo errotaziotik azkenekora (lan erritmoa, ariketen ulermena)?
- Entzun dugu, zuen kezka bat dela ikasleek ez dutela ariketetan asko sakontzen eta, beraz, ez dutela edukia behar bezala barneratzen. Horrela al da? Zergatik? Nola hobetu?
- Ikasleentzako azalpenak egokiak izan dira? Ulermen arazoak izan dituzte? Nola hobetu daiteke aspektu hau?
- Ariketa espezifikokoagoak behar al dira 5. eta 6. mailako ikasleentzat, hau da, ariketa batzuetarako material desberdinak edo egokituak,...? Eta behar bereziak dituztenentzat?

3) IRAKASLEAK

- Zer iruditu zaizkizue irakasleentzako azalpenak? Zer bota duzue faltan?
- Formazioa gehiagoren beharra sumatu duzue?
- Gela bakoitzean 4 kontestu; bi translanguaging-en eta bi beti moduan? Honek zer suposatu du zuentzat lan kopuru aldetik (asko, zaila ...)?

- Dedikazio berdina ala gehiago eskaini behar izan diozue? Zer egin duzue desberdin eta zergatik (lan kopuru handiagoa izan delako ala zuen interes personalagatik)?
- ZUBIA: Irakasle eta ikertzaileen arteko komunikazioa nolakoa izan da? Zer aldatuko zenukete?
- KOORDINAZIOA: zuen kasuan ordezeko bat egon, L1 eta L2an bi irakasle izan zarete, L3an berriz bakarra, honek zer suposatu dizue, koordinaziorik izan duzue zuen artean? Nolakoa, zenbatetakoa? (erantzuna ezezkoa baldin bada: zer egin dezakegu hau hobetzeko?)

Hurrengo lerroetan euskaraz eta ingelesez idatzitako “*Focus on Multilingualism eta bere aplikazio didaktikoa lehen hezkuntza*”/“*The didactic application of Focus on Multilingualism in primary education*” doktorego tesiaren euskarazko laburpena aurkezten dugu. Laburpen hau bost atal nagusitan banatu dugu: sarrera; oinarri teorikoak; oinarrizko arrazoiak, ikerketa-galderak eta ikerketaren testuingurua; metodologia; eta emaitzak eta ondorio orokorrak.

Sarrera

Euskal Herriaren izaera eleaniztunak aukera esanguratsua paregabea eskaintzen du eleaniztasunaren fenomenoak ikertzeko. Tesi honetan, hezkuntza formalaren eremutik jorratuko dugu eleaniztasunaren gaia. Ingelesa nazioarte mailako komunikazio hizkuntza bilakatu denetik, konpetentzia eleanitza garatzeko interesa hazi egin da eskola eremuan. Euskal Autonomia Erkidegoan curriculumak hiru hizkuntza barne hartzen ditu – euskara, hau delarik instrukzio hizkuntza nagusia; gaztelania; eta ingelesa –, eta horrez gain, Bigarren Hezkuntzako ikasleek frantsesa edo alemana ikasi ditzakete hautazko irakasgai gisa. Curriculumaren aniztasun linguistikoa honi biztanle

etorkinen hizkuntzak gehitu behar zaizkio, salbuespenak salbuespen, curriculumean kontuan hartzen ez direnak.

Gurean, nazioarteko hezkuntza sistema eleaniztun gehienetan bezalaxe, hizkuntzak isolatzeko joera, *two solitudes* (Cummins, 2007) bezala ezagutzen dena, nagusi da oraindik ere. Euskarak, izan ere, neurri handi batean, beste hizkuntzengandik isolatzearen ondorioz bizi-iraun du orain artean. Geroz eta globalagoa den gizarte honetan, gainera, gaztelaniarekin eta frantsesarekin ez ezik, hizkuntza berriekin duen kontaktuak beldurra sortzen du hizkuntzaren biziberritzea eta garapenean diharduten eragile askoren artean. Hain justu ere, eskolak paper erabakigarria izan du zeregin honetan, eta euskara babesteko asmoz, berau babesteko beharra azpimarratzen dute irakasleek.

Ikuspegi elebakarrari lotutako hezkuntza praktiken adibide batzuk aipatze arren, hauek lirateke nabarmenenak: hizkuntza bakoitzarentzako curriculum bat sortzea; hizkuntza bakoitza irakasle batekin eta ikasgela batekin identifikatzea; edota, ikaslearen L1 erabiltzeari uko egitea bigarren edo hirugarren hizkuntza irakasterako orduan. Honen aurrean, tesi honek azken urteetan eleaniztasunaren eta hizkuntzen jabekuntzaren ikerketan gertatzen ari den paradigma aldaketarekin bat egiten du. Ikasle eleaniztunek errepertorio linguistikoa dituzten baliabideak muga gogorrik gabe erabiltzeko aukera eskaintzen duen proposamena egiten dugu. Zehazki, ikasleei hizkuntzen arteko antzekotasunak hautemateko estrategiak irakatsiz hauen kontzientzia metalinguistikoa areagotu nahi izan dugu. Era berean, translanguaging ikuspegian oinarritutako esku-hartzeak euskara mailan eraginik duen ere aztertu nahi izan dugu.

Tesiak sarrera eta zortzi kapitulu ditu. Sarreran ikerketaren ikuspegi orokorra eta tesiak hizkuntzen irakaskuntza eremuari egin diezaiokeen ekarpena azaltzen da. Lehendabiziko kapituluan, Hizkuntzen irakaskuntzan eta

eleaniztasunaren ikerketan eman den paradigma aldaketa eta ikerketan aztertutako gaiekin zerikusia duten termino, definizio eta bereizketa garrantzitsuak aurkezten dira. Kapituluak eleaniztasunaren definizioa taxutu eta honen baitan sortu diren terminoen azterketarekin errebasoarekin hasten da, ondoren hezkuntza eleaniztunean sakontzeko. Kapitulu honetan arreta berezia eskaintzen zaio *translanguagingen* erabilpen pedagogikoari. Bigarren kapituluak kontzientzia metalinguistikoa eta honek hizkuntzen arteko antzekotasunen hautematean duen eraginean sakontzen da. Bereziki, lexikoaren transferentzian, hitz sustraikideak eta morfologia egituraren ezagutzan, eragina duten faktoreak aztertzen dira. Hauen kontzientziak eta hautemateko jokabide estrategikoak duten rola aztertzen dugu, honen inguruan egin den ikerlanaren errebisioa eginez. Hirugarren kapituluak labur deskribatzen dira euskararen egungo egoera eta EAEko hezkuntza sistemako hizkuntza curriculumaren ezaugarriak. Azken hiru hamarkadetan, hezkuntza elebidunetik eleaniztunera emandako pausoak ditugu hizpide, egindako lorpen, hutsune eta erronka nagusiak azpimarratuz. Laugarren kapituluak atal teorikoaren eta atal enpirikoaren arteko zubi lana egitea du helburu. Atal honetan tesi hau gidatzen duten helburu nagusiak nahiz honen izaera eta ikerketa galderak zehazten dira. Honekin batera, kapituluaren amaieran, tesiaren ardatza den proiektu pedagogikoaren ezaugarri nagusiak aurkezten dira. Tesiaren alderdi enpirikoa hiru ikerketek osatzen dute. Hurrengo hiru kapituluetan, beraz, ikerketa bakoitzaren helburua, zehaztapen metodologikoak eta emaitzak azaltzen dira. Amaitzeko, 8. kapituluak ikerketa bakoitzaren emaitzak laburbildu eta interpretatzen dira, eta ikerketaren mugak eta aurrera begirako ikerketa-ildoak ere iradokitzen dira.

Oinarri teorikoak

Azken urteetan hizkuntzen ikuspegi elebakarraren aurrean, eredu berriak nagusitu dira: bai hizkuntzen ikaskuntzaren ikerkuntzan eta baita eleaniztasunaren alorrean ere (Canagarajah 2011; Cenoz eta Gorter, 2011; Creese eta Blackledge, 2010; Garcia, 2009; Garcia eta Lie Wei, 2014). Konpetentzia eleaniztuna, izan ere, konplexua eta konpetentzia elebakarrarengandik desberdina dela kontsideratzen da (ikus, Grosjean, 2008; Cook, 1992). Beraz, adituek diote hiztun eleaniztunak ezin direla elebakarrak balira bezala tratatu, hauek beren errepertorioko baliabide guztiak erabiltzen dituztelako komunikazio beharren arabera (adibidez, Grosjean, 2008; Moore eta Gajo, 2009).

Hiztun eleaniztunaren buruan, hizkuntzak konpartimentu iragazgaitzak direnaren ustearen aurrean, hizkuntzen eta hiztunen ikuspegi dinamiko eta konplexuagoa defendatzen duen korronteak indarra hartu dute (ikus, Herdina eta Jessner, 2002; Jessner, 2006). Korronte honek paradigma aldaketa (Kramsch, 2012) baten aurrean jartzen gaitu, orain arteko hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza jarduna gidatu duten printzipioak zalantzan jarriaz zalantzan jarriaz.

Cenoz eta Gorterrekin (2011, 2014), *Focus on Multilingualism* ereduaren bidez, hizkuntzen ikerkuntzan nahiz irakaskuntzan ikuspegi holistikoaren beharra azpimarratzen dute. Eredu honetan hiru dimentsio hauek kontuan hartzeko beharra aipatzen dute: hiztun eleaniztunaren ezaugarriak, honen errepertorio linguistiko osoa eta hizkuntzak erabiltzen diren testuinguru soziala.

Joera aldaketa honek kontzeptu berriak azalarazi ditut; horien artean nabarmenenetako bat *translanguaging* dugu. *Translanguaging* Galeseko hezkuntza sisteman sortu zen jarduera bat erdiesteko bi hizkuntza, galesera eta ingelesa, erabiltzea proposatzen zuten jarduera didaktikoak izendatzeko.

Lewis eta kideen (2012a, 2012b) arabera *translanguagingen* bidez eskolako edukien ulermen sakon eta zabalagoa lortzen da. Egun, kontzeptua bi norabide nagusitan zabaldu da: bata, hizkuntza bat baina gehiago erabiltzen dituen estrategia pedagogikoa litzateke; bigarrena, aldiz, elebidunek hizkuntzen arteko mugak malgutzen dituztenean gertatzen diren praktika diskurtsiboak izendatzeko erabiltzen da (Cenoz eta Gorter, 2015). Cenoz eta Gorterek (2017a), lehenengo ikuskerari *translanguaging pedagogikoa* deitu diote, bigarrenari, berriz, *translanguaging espontaneo*.

Dena den, gisa honetako praktikak ez dira oso ohikoak eskola testuinguruan. Nahiz eta hizkuntzen arteko interakzioa ohiko praktika izan elebidunen artean, interakzio honek gela barruan eragin negatiboa izan dezakeenaren ustea oso zabaldua dago oraindik ere irakasleen artean. Gure testuinguruan, batez ere, hizkuntza gutxitua babesteko helburuz, hizkuntzak elkarrengandik isolatzea izan da orain arteko jarrera nagusia (Arocena *et al.*, 2015). Cenoz eta Gorterek (2017a) *translanguagingen* erabilera jasangarria egitea gomendatzen dute, gurean bezalako testuinguruetan, hizkuntza gutxitu bat curriculumean den kasuetan. *Translanguagingen* erabilera jasangarriaren baitan egiten dituzten iradokizunen artean, hizkuntza gutxituek indar eta estatus handiagoa duten beste hizkuntzekin lehiatu beharrik ez duten arnaguneak sortzea proposatzen dute.

Zenbait ikerketek emaitza positiboak erakutsi dituzte, gela barruan, hizkuntzen arteko mugak lausotu eta hauen arteko elkarreragina indartzen duten interbentzioei dagokienez. Galeseko testuinguruan, hasiera batean garatutako, input-outputerako hizkuntzen tartekatzeaz haratago joan dira zenbait ikerlari, eta ikasleen L1a modu antolatu eta sistematikoan erabiltzeko aukera eskaintzen duten proposamenak luzatu dituzte (gaiaren erreposoa egiteko, ikus, Cenoz eta Gorter, 2017b). Urriak badira ere, ikasle elebidunei euren errepertorio linguistiko osoa erabiliz hizkuntzen inguruan hausnartu eta

hauek manipulatzeko irakastea helburu duten zenbait saiakera egin dira nazioartean. (ikus adibidez, Artetagoitia eta Howard, 2015; Lyster *et al.*, 2009; White eta Horst, 2012). Modu honetan hizkuntzarekiko kontzientzia eta kontzientzia metalinguistikoa areagotu eta, horrela, gaitasun komunikatiboa hobetu daitezkeela uste da (Cummins, 2017).

Kontzientzia metalinguistikoaz ulertzen dugu forma linguistikoaren eta esanahiaren arteko lotura egiteari (Jessner, 2014). Ikasleek kontzientzia metalinguistikoa indartuz hizkuntzen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak hautematen laguntzen zaie ikasleei (gehiago sakontzeko, ikus, Otwinowska, 2016). Kontzientzia metalinguistikoa, izan ere, elebidunon abantaila izatez gain (Cenoz, 2013), ezinbesteko abilezia da ikasleek alfabetatze prozesuan (Bialystok, 2007). Hizkuntzen arteko bilaketa kontzientea egitea jokabide estrategikoari lotuta dago, eta jokabide hau kontzientzia metalinguistikoaren garapenari zuzenean lotuta dago (Jessner, 2008b; Kemp, 2007; Otwinowska, 2016). Ringbonen (2007) arabera, hizkuntzen arteko elkarreragina aldagai garrantzitsua da ikaste estrategien erabileran, antzekotasunen hautematearen bidez ikasleek ikas jardueraren eraginkortasuna bilatzen duelako.

Bestalde, kontzientzia metalinguistikoaren barruan kontzientzia morfologikoaren irakaskuntza aztertu duten ikerlariek emaitza positiboak aurkitu dituzte honen eta irakurriaren ulermenaren artean. Kontzientzia morfologikoa, gainera, hizkuntzen artean transferigarria izango litzateke (adibidez, Deacon *et al.* 2010). Hitzen atalen analisia hiztegia lantzeko estrategia eraginkorra da, hitza morfematan bereiziz eta atal bakoitza aztertuz hitzaren esanahia ezagutu daitezkeelako. Are gehiago, morfologiaren irakaskuntzak hitz ezezagunak antzeman, eta hauen esanahia eta funtzio sintaktikoak identifikatzen laguntzen du, hiztegia aberastearekin batera (Carlisle, 2003). Hala ere, zenbait ikerketek erakutsi dute ikasleek hitzak

morfemetan deskonposatzeko ezagutza eskuratzen dutela hizkuntza idatzira izandako esposizio soilarekin (Carlisleren, 2000)

Honela bada, kontzientzia morfologikoa areagotu daiteke, ikasleei dagoeneko ezagunak zaizkien morfemez osatutako hitz ezezagunak identifikatzen irakatsiz. Estrategia honen irakaskuntzak interes berezia du gurea bezalako testuinguru eleaniztunetan, izan ere, hitzak sortzeko estrategia hau oso antzerakoa da curriculumeko hiru hizkuntzetan. Kontzientzia metalinguistikoa areagotzeko estrategien irakaskuntza aztertu duten ikerketak urriak dira, baina, badira zenbait adibide. Esaterako, Lyster eta kideek (2013) Kanadako testu inguruan, hizkuntzen arteko elkarreragina sustatzeko proiektu elebidun bat jarri zuten martxan frantsesa eta Ingelesa erabiliz. Ikerketa lehen hezkuntzako 2. mailako ikasleekin burutu zuten. Guztira, 45 ikaslek hartu zuten parte irakurketaren bidez kontzientzia morfologikoa areagotzeko eskuhartzean. Emaitzek erakutsi zuten talde esperimentaleko ikasleek kontrol taldekoek baino esanguratsuki emaitza hobekak lortu zituztela Frantseseko neurketetan. Ingeleseko neurketetan berriz, Ingelesa H1 zuten talde esperimentaleko ikasleek bakarrik lortu zituzten esanguratsuki hobekak ziren emaitzak.

Kontzientzia metalinguistikoaren barruan, arreta handia eskaini zaion beste eremu bat hitz sustraikideen ikerketa da. Gaztelania eta ingelesak 10.000-15.000 hitz sustraikidetik gora partekatzen dituzte, eta euskara eta beste bi hizkuntzen arteko hitz baliokideen kopurua ere handia da. Zenbait ikerketek, gainera, hitz sustraikideen kontzientzia eta irakurriaren ulermenaren arteko loturak aurkitu dituzte (Arteagoitia eta Howard, 2015; Nagy *et al.*, 1993; Proctor eta Mo, 2009). Hala ere, zenbait ikerketek erakutsi dutenez, hitz sustraikideak identifikatzeko estrategiak irakastea beharrezkoa da ikasle eleaniztunek abantaila horiek erabiltzea nahi bada. Esaterako, Nagy eta bere kideek (1993) aurkitu zuten ikasleek testuan ageri diren hitz sustraikideen

erdiak baina gutxiago identifikatu zituztela (ikus, baita ere, Bowers *et al.*, 2000; Vanhove eta Berthele, 2015).

White eta Horstek (2012), frantsesa hizkuntza nagusia zen Kanadako eskualde batean, hitz sustraikideak identifikatzeko esku-hartze bat burutu zuten 5. eta 6. mailako ikasle talde batekin. Emaitzek esku-hartzearen eragin positiboa erakutsi zuten, nahiz eta neurketa kuantitatiboek ez zuten talde esperimentalaren eta kontrol taldearen arteko emaitza esanguratsurik erakutsi. Dressler eta kideek (2011), bestalde, ikerketa kualitatiboa egin zuten gaztelania H1 zuten ikasleen eta ingeles elebakarren artean. Bi taldeetako ikasleek gaztelaniako hitz baliokidea zuten ingelesezko hitz ezezagunak ondorioztatzeke gaitasuna alderatu zuten. Ikasleek hitz ezezagunak identifikatzen ikasteko esku-hartze batean parte hartu zuten, eta estrategia horien artean hitz sustraikideak antzemateko estrategia irakatsi zitzairen. Ikerlariak loturak ikusi zituzten hitz sustraikideen identifikazioaren eta irakaskuntza esplizitua, kontzientzia metalinguistikoa, kontzientzia metakognitiboa eta hitz sustraikideen ezaugarrien artean. Hain zuzen ere, zenbait ikerlarik hitz sustraikideak beste estrategia kognitibo eta metakognitiboekin batera irakastea proposatzen dute, hitz sustraikide eta hitz sasi adiskideen artean diskriminatzen irakasteko eta, honela, strategiaren eraginkortasuna areagotzeko (Lubliner eta Hiebert, 2011).

Oinarrizko arrazoiak, ikerketa-galderak eta ikerketaren testuingurua

Tesi honen aurrekari teorikoak laburtu ondoren, tesiaren helburu orokorra eta berau erdiesten laguntzeko ezarritako ikerketa galderak aipatuko ditugu. Horrekin batera, hiru ikerketa enpirikoek oinarrian duten interbentzio didaktikoari buruz zertzelada batzuk aipatuko ditugu.

Tesiaren zergatia

Doktorego tesi honek *Focus on multilingualism* ereduaren markoaren baitan *translanguaging* ikuspegia aplikatzen duen interbentzio pedagogikoa du ardatz. Horretarako hiru hizkuntzen (euskara, gaztelania eta ingelesa), arteko antzekotasunak azaleratzen dituzten ariketen bidez, hizkuntza baliabideen erabilera alderatze hutsetik haratago joan, eta baliabide hauen erabilera estimulatzeko duen esku-hartze didaktikoak izan dezakeen eragina egiaztatu nahi izan dugu. Zehazki, esku-hartzeak lehen hezkuntzako 5. eta 6. mailako ikasleen kontzientzia metalinguistikoan eraginik izan duen aztertuko da. Horretaz gain, esku-hartzeak hizkuntza gutxituan eraginik izan ote duen ezagutu nahi da, hizkuntza gutxitua hizkuntza indartsuagoekin bizi den hezkuntza testuinguru honetan.

Ikerketa-galderak

Arestian aipatutako oinarritzko arrazoi horri erantzuteko hiru lan enpiriko burutu dira. Ikerketa bakoitza gidatu duten ikerketa-galderak zerrendatuko digu jarraian:

1.- IKERKETA:

IG-1: Izan al du hiru hizkuntzak integratzen dituen interbentzio pedagogikoak eraginik ikasleen kontzientzia morfologikoan?

IG-2: Izan al du hiru hizkuntzak integratzen dituen interbentzio pedagogikoak eraginik ikasleek beren erreperitorio linguistikoaz duten hautematean?

2.- IKERKETA

IG-1: Izan al du hitz sustraikideen trebakuntzak eraginik irakurriaren ulermenean?

IG-2: Izan al du hitz sustraikideen trebakuntzak eraginik hitz sustraikideen identifikazioan?

IG-3: Izan al du hitz sustraikideen trebakuntzak eraginik ikasleen kontzientzia metalinguistikoan?

3.- IKERKETA

IG-1. Izan al du hiru hizkuntzak integratzen dituen interbentzio pedagogikoak eraginik ikasleen euskara mailan?

IG-2. Izan al daiteke *translanguagingen* oinarritutako esku-hartze pedagogikoa euskararen mantentze eta berpizteko xedearekin bateragarria?

Esku-hartzea

Translanguagingen oinarritutako proiektu pedagogikoa EAEko ikastetxe publiko batean garatu zen. Esku-hartzea bi ikasturtetan zehar gauzatu zen, euskara, gaztelania eta ingeleseko saio guztietan. Lehenengo esku-hartzea 2015eko otsaila eta maiatza bitartean garatu zen, eta 2016ko otsaila eta maiatza bitartean bigarrena. Beraz, orotara, 12 asteko iraupena zuten bi esku-hartze egin ziren.

Esku-hartzean erabiltzeko material didaktikoak sortu ziren nazioartean aurretiaz eginiko esperientziak kontuan hartuz eta, horretaz gain, eskolaren metodologia propioa ere kontuan hartuz. Irakasle eta zuzendaritza taldeko kideekin elkarriketak burutu ziren eskolaren ezaugarri bereizgarriak

ezagutzeko. Horretaz gain, gela barruko behaketa egin zen eskolaren eguneroko jarduna zehatzago ezagutu asmoz. Honek materialak testuingurura egokitzen lagunduko zuen, ondoren *translanguaging* ikuspegia material hauetan txertatzeko. Guztira sei ikasle-liburuxka sortuko ziren, bi liburuxka ikasgai bakoitzerako. Ariketak erdiesteko bi edo hiru hizkuntzen beharra zegoen *translanguaging* ikuspegi pedagogikoan oinarrituz. Esku-hartzearen aurretik formazio saioak burutu ziren irakasleekin material didaktikoaren nondik norakoak azaltzeko. Esku-hartzean zehar formazioa helburu zuten bilerak egin ziren.

Metodologia

Atal honetan, ikerketa bakoitzaren lagina, iker-tresnak, datu-bilketaren xehetasunak eta analisi prozedurak aurkeztuko ditugu. 1. taulan ikerketaren ikuspuntu nagusia, lagina eta metodologia hurbilpena zehazten dira.

1. Taula: Metodologiari buruzko informazioaren sintesia

	Ikuspuntua	Lagina	metodologia	Iker-tresnak
1- Ikerketa	Kontzientzia morfologikoa	104	Kuantitatiboa + kualitatiboa	- Galdetegia - KM Testa -Idatzizko hausnarketa -Taldea eztabaidak
2- Ikerketa	Hitz sustraikideen kontzientzia	24	Kualitatiboa	- <i>Think-aloud</i> protokoloa - elkarrizketak
3- Ikerketa	Translanguaging eta euskara	108 4	Kuantitatiboa + kualitatiboa	-Euskarako testa -Elkarrizketak -Taldea eztabaida

Miaketa-ikerketa izaera duen tesia honek, metodologia kuantitatibo eta kualitatiboa erabiliz, *translanguagingen* oinarritutako interbentzio pedagogikoak ikasleen kontzientzia metalinguistikoan izandako efektua aztertzen duten hiru ikerketa enpiriko aurkezten ditu.

Lehenengo ikerketa lehenengo ikasturtean zehar burutu zen lehen hezkuntzako 5. eta 6. mailako ikasleekin, metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa konbinatuz. Parte hartu zuten 104 ikasleek galde-sorta orokor bat eta kontzientzia metalinguistikoa neurtzeko testa osatu zituzten. Testa interbentzioaren aurretik eta ondoren erantzun zuten ikasle guztiek. Horietatik 64ek, alegia, interbentzioan parte hartu zutenek, *translanguaging* galde-sorta eta idatzizko hausnarketak ere osatu zituzten. Gainera, talde eztabaidetan ere parte hartu zuten. Talde eztabaidak grabatu eta transkribatu egin ziren.

Bigarren ikerketa proiektu pedagogikoaren bigarren ikasturtean zehar gauzatu zen. Guzira 5. mailako 24 ikasle hautatu ziren. Ikasleen erdiak talde esperimentalekoak ziren, eta beste erdiak, helburu konparatiboarekin, interbentzioan parte hartu ez zuten maila bereko ikasleak. Ikasle guztiek, bikoteka, *think-aloud* deritzon protokoloan eta jarraian egindako elkarrizketetan parte hartu zuten. *Think-aloud* protokoloak nahiz elkarrizketak grabatu eta ondoren transkribatu egin ziren, informazioaren sailkapenerako ikerlariak berak sortutako prozedura baten bitartez.

Hirugarren ikerketan, metodologia koantitatiboa eta koalitiboak erabili ziren berriro ere. ikasgela barruan proiektua gauzatu zuten hiru irakasleekin erdi-gidatutako elkarrizketa indibidualak egin ziren . Elkarrizketez gain, hiru irakasleekin eta proiektuaren koordinatzailearekin talde eztabaida bat egin zen, *translanguagingekin* izandako esperientziaren eta, bereziki, hau eta

euskaren babeste eta biziberritze helburuen arteko orekaz iritziak jasotzeko. Grabaketak lehendabizi transkribatu egin ziren.

Hauek dira hiru ikerketetan erabilitako iker-tresnak eta datu bilketan jarraitutako prozedurak:

Galdetegi indibidualak. Aldagai indibidualak nahiz inguruneari dagozkionak neurtzeko galdetegi bat pasa zitzaien ikasle guztiei interbentzioaren aurretik. Besteak beste honako informazio hau bildu zen: lehenengo hizkuntza, sexua, adina, familiako hizkuntza, kompetentzia eleanitzaren pertzepzioa (ikus, Appendix 1).

Kontzientzia metalinguistikoa neurtzeko testa. Morfologia egituraren ezagutza neurtzeko bi ariketaz osatutako froga da. Ariketa batek, hainbat morfemaz osatutako hitzak esanahia duten unitateetan banatzea eskatzen du (ikus, Appendix 2). Besteak, berriz, hitzaren erroari morfema berriak erantsiz hitz berriak sortzea eskatzen du (ikus, Appendix 3). Bi estrategia hauek kontzientzia morfologikoaren barruan dauden estrategiak dira (McBride-Chang *et al.*, 2005), eta hainbat ikerketetan erabili dira ikasleen kontzientzia morfologikoa neurtzeko (adibidez, Bowers eta Kirby, 2009; Lyster *et al.*, 2013; ikus, baita ere, Bowers *et al.*, 2010). Froga hau interbentzioaren hasieran eta amaieran gauzatu zen ikasle guztiekin, hau da, talde esperimentaleko eta kontrol taldeko ikasleekin.

Idatzizko hausnarketak. *Translanguagingen* oinarritutako esku-hartzean izandako esperientziaz eta ikasitakoaz hausnartzeko ikasle bakoitzak banaka bost galdera erantzun zituen (ikus, Appendix 5).

Talde-eztabaidak ikasleekin. *Translanguagingen* oinarritutako esku-hartzean izandako esperientziaz eta ikasitakoaz hausnartzeko berariazko protokolo bat sortu zen (ikus, Appendix 7). Lehenengo hilabetearen eta bigarren hilabetearen amaieran egingo ziren eztabaida hauek. Ikasleek

idatzizko hausnarketan bakarka erantzundako galderen inguruan sakondu zuten ahoz 5-6 ikasleko taldetan. Talde eztabaida idatzizko hausnarketa bukatu ostean burutu zen, ikerlari batek zuzenduta. Ikerlaria ikasleei euskaraz zuzendu zen.

Hitz sustraikideen ariketa. Ikasleek hitz sustraikideak identifikatzeko erabiltzen dituzten estrategietan sakontzeko berariazko *think-aloud* protokolo bat sortu zen. Ikasleek, binaka gauzatu zute froga eta berau grabatu egin zen. Froga ikerlari batek gidatu zuen. Ikasle guztiek formatu bereko ariketak eginak zituzten lehendik, eta frogaren xedea eta ezaugarriak azalduz azalpen bera jaso zuten. Ikerlaria euskaraz zuzendu zitzaien ikasleei, baina hauek nahi zuten hizkuntza erabiltzeko askatasuna zuten. Ikasleek, binaka, froga osatu behar zuten, erabakiak bien artean ozen adostuz. Lehenengo ariketan, subjektuek irakurgai bat irakurri zuten ingelesez, eta testuari buruzko ulermen galderak erantzun zituzten ostean. Bigarren ariketan, testuan zeuden hitz sustraikideak azpimarratu eta taula batean gaztelania eta euskarazko baliokideak idazteko eskatu zitzaien ikasleei (ikus. Appendix 9 eta 10).

Ikasleekin elkarrizketa. Hitz sustraikideen ariketa eta hitz eratorrien eta konposatuen ariketa egin ostean, ikasleei elkarrizketa bat egin zitzaien estrategia metalinguistikoetan gehiago sakontzeko. Elkarrizketak guztira 5 galdera zituen (ikus. Appendix 12).

Euskaraz irakurriaren ulermena neurtzeko tresna. ISEI-IVEIek sortutako testa egin zuten ikasle guztiek interbentzioaren aurretik eta ondoren. Honen xedea ikasleek euskaraz irakurriaren ulermenean izandako garapena ezagutzea zen. Testak ISEI-IVEIek ebaluazio diagnostikoan erabiltzen dituen testen ezaugarri berdinak zituen. Testak aukera anitzeko

24 item zituen pre-testean eta 21 item post-testean. Item bakoitzak lau erantzun posible eskaintzen zituen.

Entrebista indibidualak irakasleekin. Esku-hartzean parte hartu zuten hiru irakasleek *Focus on Multilingualismen* ikuspegi holistikoaz eta *translanguagingen* oinarritutako esku-hartze didaktikoaz zuten jarrera aztertzeko berariazko protokolo bat sortu zen. Erdi-gidatutako elkarrizketaren bidez, *translanguagingen* oinarritutako proiektuari buruzko galderak egin ziren, bereziki sakonduz honek ikasleen euskara mailan eta erabileran izan zuen eraginean. Elkarrizketak euskaraz egin ziren (ikus, Appendix 14 eta 15).

Talde-eztabaidak irakasleekin. hiru irakasleek eta eskolako koordinatzaileak *Focus on Multilingualism* ereduaren ikuspegi holistikoaz zuten jarreraren gehiago sakontzeko berariazko protokolo bat sortu zen. Talde eztabaida euskaraz egin zen (ikus, Appendix 16).

Emaitza eta ondorio nagusiak

Atal honetan hiru ikerlanen emaitzak eta ondorio orokorrak laburtuko ditugu tesia gidatu duten ikerketa galderari erantzunez. Tesiaren helburu nagusia *Focus on Multilingualismen* (Cenoz eta Gorter, 2011, 2014) markoaren baitan, *translanguagingen* (ikus, esate baterako, García eta Le Wei, 2014) oinarritutako interbentzio pedagogikoak ikasleen kontzientzia metalinguistikoan eraginik izan ote duen aztertzea da. Horrekin batera, gisa honetako interbentzio bat euskararen mantentze eta biziberritzearekin bateragarria den jakin nahi izan dugu.

Lehenengo ikerketa galderari erantzunez, kontzientzia morfologikoa neurtzeko testak bi taldeen arteko desberdintasun esanguratsuak erakutsi zituen testaren bigarren ariketan. Talde esperimentaleko ikasleek

kontrolekoek baino esanguratsuki emaitza hobeak eskuratu zituzten, morfema berriak erroari erantsiz hitz berriak sortzeko ariketan. Antzera, Lyster eta kideek ere (2013) emaitza positiboak eskuratu zituzten, gelako interbentzioan oinarritutako ikerketa batean, morfologia egituraren ezagutza frantsesez eta ingelesez irakatsiz. Lehenengo ariketan, hots, hitzak esanahia duten unitateetan banatzea eskatzen zuen ariketan, ordea, ez zen bi taldeen arteko desberdintasun esanguratsurik topatu. Bi ariketen arteko aldea azaltzeko arrazoi bat zera izan daiteke, bigarren ariketak lehenengoak baino morfologia ezagutza konplexuagoa eskatzen duela. Hitz berriak sortzeko, izan ere, atzizki eta aurrizkien funtzio gramatikala edo/eta esanahia jakin behar da; hitzak morfemetan banatzeko, ordea, aski da ezagutza erlazionala edukitzearekin (Carlisle, 2000; ikus, baita ere, Koda *et al.*, 2014). Carlisleren (2000) arabera ikasleak laugarren mailara iristen direnean, dagoeneko hitzak deskonposatzeko behar den ezagutza morfologikoa izaten dute, hizkuntza idatzira izandako esposizioari eskerrak (ikus, baita ere, Carlisle eta Sonte, 2005; Deacon *et al.*, 2010).

Ikerlan honetan aztertu dugun bigarren alderdia *translanguagingen* oinarritutako interbentzioak errepertorio linguistikoaren hautematean duen eragina da. Hain zuzen ere, idatzizko hausnarketek eta talde eztabaidek ikasleen kontzientzia morfologikoari buruzko informazio osagarria eman digute. Zenbait ikasle, beren hitzak erabiliz, estrategia hauen prozedura azaltzeko gai izan zen, eta baita hizkuntzen arteko antzekotasunen adibideak emateko ere. Ikasle gehienek baieztatu zuten antzekotasun gehiago ikusten zituztela hizkuntzak elkarrekin lantzen zituztenean. Ikasleek azpimarratu zuten *translanguaging* estrategia hauek bereziki erabilgarriak zirela beren H1 eta H2tik atzerriko hizkuntzara transferentziak egiteko (ikus, Cenoz, 2013b). Atzerriko hizkuntza izanik, ikasleen ingeleseko maila beste bi hizkuntzetako maila baino nabarmen baxuagoa da. Jakina, curriculumean ezartzen diren

lorpen helburuak ere baxuagoak dira ingelesarentzako euskara eta gaztelaniarentzako baino. Ikasleek desberdintasun hauek ikusten dituzte, eta oso modu positiboan baloratzen dute *translanguaginek* beren aurre-ezagutzak erabiliz ingeleseko edukiak zabaltzeko eskaintzen duen aukera. Aipatu bezala, tesi honetan ikuspegi elebakarrari aurre egin diogu ikasleei beren errepertorio osoa erabiltzeko aukera eskainiz. Baina ez hori bakarrik, arreta berezia eskaini zaio ikasgaien artean estrategia metalinguistikoaren irakaskuntza koordinatzeari. Hain justu, materialak sortzeko orduan, oso kontuan izan genuen hizkuntzetako curriculumaren koordinazioa, eta ikasleek oso positiboki baloratu dute hau, talde eztabaidetan adierazitakoaren arabera.

Bigarren ikerlanean, hizkuntzen arteko antzekotasunen bilaketa estrategikoa, eta honek kontzientzia metalinguistikoaren garapenean eta irakurriaren ulermenean duen eragina aztertu dugu ikuspuntu kualitatiboa hartuz. Lagin txikiago batekin, *think-aloud* deritzon protokoloa eta elkarrizketak egin ditugu ikasleen jokabide estrategikoaren ikuspegi sakonago bat jaso ahal izateko. Ikerketa honen lehendabiziko galderari erantzunez, talde esperimentaleko ikasleek konparazio gisa erabilitako ikasleek baino emaitza hobeak eskuratu zituzten irakurriaren ulermenari dagokio frogan. Emaitza hauek bat datoz antzerako beste ikerketa batzuekin (ikus, Arteagoitia eta Howard, 2015; Nagy *et al.*, 1993; Proctor eta Mo, 2009). Gainera, *think-aloud* protokoloan jasotako berbek, sustraikideak diren hitz gakoaren identifikazioaren eta irakurketa frogako galdera erantzunen artean harremana zegoela erakutsi zuten. Hau da, talde esperimentaleko ikasleek, batez ere, hitz sustraikideen ezagutza erabili zuten galderak erantzuteko.

Bestalde, hitz sustraikideen identifikazioari dagokionean, ez zen desberdintasun nabarmenik topatu talde esperimentaleko ikasleen eta beste ikasleen artean. Bi taldeetako ikasleek antzerako emaitzak lortu zituzten hitz sustraikideak errekonozitzeko ariketan. Hala ere, ikasleen berbek taldeen

arteko zenbait desberdintasun agerian jarri zituzten. Aurkikuntza hauek bat datoz White eta Horsten (2012) ikerketarekin.

Ikasleen berbetan oinarrituz, hasteko, instrukzioa jaso duten ikasleek hitz sustraikideen gardentasun eza dela eta sortutako zailtasunak gainditzeko nolabaiteko gaitasun metalinguistikoa eskuratu zutela esan genezake. Ikasle hauek hitz sustraikideen eta ezagutza morfologikoaren erabilera estrategikoaren adierazpen-ezagutza handiagoa erakutsi zuten *translanguaging* jarduerako bi ariketetan. Badirudi instrukzioa jaso zuten ikasleak kontziente zirela bi hitz sustraikideren hizkuntza arteko identifikazioa egingo bada, hauek esanahi semantikoa partekatu behar dutela. Instrukziorik jaso ez duten ikasle batzuen artean ezaugarri ortografikoak antzekotasun semantikoen aurretik lehenesteko joera topatu genuen. Era berean, ebidentziak hain nabarmenak ez baziren ere, instrukzioa jaso zuten ikasleek ortografia ezaugarrien eta morfologia patroien eraginaren aurrean, hitz sustraikideak zehaztasun gehiagoz diskriminatzen zituztela ikusi zen zenbait adibidetan. Honen harira, zenbait ikerlarik diote ikasleek ez dituztela zertan antzekotasun hauek hauteman, eta irakaskuntza esplizituaren beharra azpimarratze dute (ikus, adibidez, Bowers *et al.*, 2000; Nagy *et al.*, 1993; Vanhove eta Berthele, 2015).

Are gehiago, instrukzioa jaso zuten ikasleek zehaztasun gehiagoz erabiltzen zituzten estrategia metalinguistikoak, hauek beste estrategia kognitibo eta metakognitiboekin batera erabiltzeari eskerrak. Estrategien kontzientzia izatea eta metakognizioa jokabide estrategiko eraginkorrari zuzenean lotuta dauden baldintzak dira (Macaro, 2006; Ringbom, 2007). Zentzu honetan instrukzioa jaso zuten ikasleek auto-erregulaziorako joera eta egoera bakoitzean egokia zen estrategia aukeraketa egiten zutela erakutsi zuten (ikus Hufeisenek, 1998).

Aurkikuntza hauei lotuta garrantzitsua da Macarok (2006) egiten duen iradokizuna. Honen arabera ikasitako estrategiak beste egoera batzuetara transferigarriak dira, baita beste hizkuntza batzuetara ere (ikus, baita ere, Cummins, 2007). Ideia honek, taldeen arteko desberdintasunak azaltzeko balio lezake. Badirudi talde esperimentaletako ikasleek interbentzioan zehar ikasitako estrategiak hizkuntzen artean eta egoera desberdinetara transferitzen dituztela, kontzientzia metalinguistikoa neurtzeko testean (1go ikerketa) eta *translanguaging* jardueran (2. ikerketa). Aurre-ezagutzak eta esperientziak esanahi berriak eraiki eta interpretatzeko beharrezkoak dira. Esate baterako, ikasleak irakurtzen ari direnean, aurretiaz bereganatutako hizkuntza ezagutzen eta testuan topatzen dituzten elementuen arteko loturak eginez eraikitzen dute testuaren esanahia (xehetasun gehiagorako, ikus, Cummins and Persad, 2014). Honelako adibiderik topatu dugu bigarren ikerketan, esate baterako, ikasleek H1/H2ko hiztegiara jotzen dutenean hitz ezezagun baten baliokidearen bila, edota morfologia patroiazen edo antzekotasun ortografikoen bila. Aurkikuntza hauekin bat eginez, geroz eta ikerlari gehiago dira ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotzea eta hizkuntzen arteko antzekotasunak identifikatzen irakastea helburu duten instrukzioaren beharra azpimarratzen dutenak (ikus, esate baterako, Cummins 2005; Cenoz eta Gorter, 2017b; Escamilla *et al.*, 2013; Lyster *et al.*, 2013; Moore, 2006; Otwinowska, 2016).

Aipatu bezala tesi honetan ideologia elebakarrarekin apurtzen saiatu gara, baina, aldi berean, ikasleen artean euskararen erabilera sustatzeko helburua izan dugu. Hirugarren ikerlanean lortutako emaitzen arabera, badirudi *translanguagingen* oinarritutako esku-hartzeak ez duela eragin negatiborik izan ikasleen euskara mailan, ez baitzen taldeen arteko desberdintasunik topatu euskarako irakurriaren ulermena neurtzeko frogan. Bestalde, Irakasleen feedbacka kontuan hartuz, oro har, esan dezakegu *translanguaging* ikuspegia hizkuntza gutxituaren mantentze eta suspertzearekin bateragarria izan

daitekeela. Material hauen bidez irakatsi ostean, irakasleek euskararen egoerarekiko kezka azaldu zuten oraindik ere; baina era berean, *translanguagingen* oinarritutako jarduera didaktikoek ikasleen kontzientzia metalinguistikoa eta irakurketa-idazketa gaitasunak garatzeko tresna baliagarriak direla baieztatu zuten.

Laburbilduz, eta gure aztergai nagusiari erantzunez, ondorioztatu dezakegu, *Focus on Multilingualism* eta *translanguaging pedagogikoa* baliagarriak izan daitezkeela lehen hezkuntzako ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotzeko, eta eleaniztun gisa dituzten baliabideen kontzientzia hartzeko. Jasotako datuak kontuan hartuz, badirudi, instrukzioa jaso zuten ikasleak eleaniztun izatearen abantailaz kontzientzia handiago zutela interbentzioaren ostean, eta hori lotuta zegoela hizkuntzen arteko antzekotasunen kontzientzia hartzearekin.

