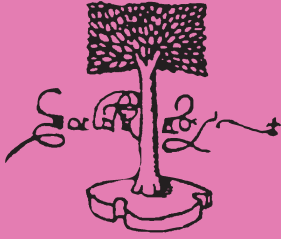


Año LIII. urtea

132 - 2021

Uztaila-abendua  
Julio-diciembre



# FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

---

**Praktika eleanitzak eta  
euskara, ingelesa  
irakas-hizkuntza bihurtzen  
denean: kasu-azterketa bat**

Nerea Villabona, Mikel Gartziarena

---

# Sumario / Aurkibidea

## Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LIII. urtea - N.º 132. zk. - 2021

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

### ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

#### Euskararen erritmoa neurtzen

Oroitz Jauregi 257

---

#### Egiarretako hiru eskuizkribu euskaraz (XVIII.-XIX. mendeen mugan)

Juan Madariaga Orbea, Jose Luis Erdozia Mauleon 279

---

#### Hizkuntza-tratamenduak *Dragoi Bolan*: hierarkia, gaiztotasuna eta etsaitasuna

Garbiñe Bereziartua, Beñat Muguruza 319

---

#### *Do It Yourself*etik planifikaziora.

#### Euskal hiztun gazteak eta berreskurapenaren auziak

Jone M. Hernández García, Ainara Santamaria Barinagarrementeria 349

---

#### Egiletasuna eta gorputza kritika feministaren argitan.

#### Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* nobelaren irakurketa bat

Ibon Egaña Etxeberria 375

---

#### Oltzako aldaeraren inguruan (1 – Arakilgo azpialdaera)

Koldo Artola 403

---

#### e5: euskararen komunitatearen garapenerako marko interpretatibo berria

Jone Goirigolzarri Garaizar, Inazio Marko, Ibon Manterola 473

---

#### Karmele Jaioren *Aitaren etxearen* kritika kolektiboa eta feminista:

#### proposamen metodologiko berritzailea

Gema Lasarte, Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa 497

---

#### Modalitate-markatzaileak: partikula modalak ote dira euskarazko

#### *partikula modalak?*

Sergio Monforte 515

---

#### Praktika eleanitzak eta euskara, ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzen denean:

#### kasu-azterketa bat

Nerea Villabona, Mikel Gartziarena 543

---

#### Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales /

Rules for the submission of originals 565

---

# Praktika eleanitzak eta euskara, ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzen denean: kasu-azterketa bat

---

Prácticas multilingües y el euskera cuando el inglés se convierte en lengua vehicular:  
un estudio de caso

---

Multilingual practices and Basque when English becomes the language of instruction:  
a case study

Nerea Villabona

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

nerea.villabona@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-2665-1613>

Mikel Gartziarena

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

mikel.gartziarena@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-0614-6129>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv132.10>

Lan honek Estatuko Ikerketa-Agentziaren (PID2019-105818GB-100) eta Eusko Jaurlaritzaren (DREAM IT-1225-19) laguntza jaso du.

Jasotze data: 2021/10/15. Behin-behineko onartze data: 2021/11/19. Behin betiko onartze data: 2021/11/24.

## LABURPENA

Kasu-azterketa honek ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzen denean ikasgelan baliatzen diren hizkuntza-praktikak eta euskarak duen papera ditu aztergai. Bigarren hezkuntzako bi ikastetxetan ikasturte batez egindako behaketen eta lau irakaslerekin egindako elkarrizketen bidez lortutako datuek erakusten dute, besteak beste, irakasleek testuinguru honetan hizkuntzen erabilera malguaren alde egiten dutela, eta ikasleen hizkuntzek (batez ere, euskarak) rol garrantzitsua dutela ingelesez ematen diren edukisaietan. Hala ere, prestakuntza espezifikokoaren beharra azpimarratzen da, testuinguru horietan ikasleen hizkuntza-errepertorioari ahalik eta zuku gehien atera ahal izateko.

**Gako hitzak:** bigarren hezkuntza; *translanguaging*; praktika eleanitzak; CLIL; eleantzasuna.

## RESUMEN

Este estudio de caso pretende explorar las prácticas multilingües y el rol del euskera en el aula CLIL, es decir, cuando el inglés se convierte en lengua vehicular. Los datos recogidos mediante observaciones en el aula y entrevistas con el profesorado en dos centros de secundaria demuestran, entre otros, que el profesorado se muestra a favor del uso flexible de las lenguas, y que las lenguas del alumnado (sobre todo, el euskera) tienen un papel fundamental en el aula. Como conclusión, se subraya la necesidad de formación específica para el profesorado sobre el uso apropiado del repertorio lingüístico del alumnado.

**Palabras clave:** educación secundaria; *translanguaging*; prácticas multilingües; CLIL; multilingüismo.

## ABSTRACT

This case study aims at exploring the role of Basque and the multilingual practices that occur when English becomes the language of instruction in two Basque-medium secondary schools. The data collected through classroom observations and semi-structured interviews with four CLIL teachers show that, among others, teachers legitimize multilingual practices and that students' other languages (mainly, Basque) have an important role in the classroom. However, the need for specific teacher training is underlined, so that students' multilingual repertoires could be exploited in these settings.

**Keywords:** secondary education; *translanguaging*; multilingual practices; CLIL; multilingualism.

1. SARRERA. 2. OINARRI TEORIKOA. 2.1. Bat-bateko *translanguaginga* CLIL testuinguruetan: ikasgelako praktikak. 2.2. *Translanguaging* pedagogikoa CLIL testuinguruetan. 2.3. Irakasleen ahotsak hizkuntza-praktikei buruz CLIL testuinguruetan. 3. METODOLOGIA. 3.1. Ikerketa-galderak eta helburua. 3.2. Parte-hartzaileak. 3.3. Tresnak eta prozedura. 4. EMAITZAK. 5. EZTABAIDA. 6. ONDORIOAK. 7. ERREFERENTZIAK.

## 1. SARRERA

*Content and Language Integrated Learning* (CLIL) edo Hizkuntzen eta Edukien Ikasketa Integratua gisako programek hizkuntza eta edukien integrazioa dute oinarri. Programa hauetan hizkuntza gehigarri bat erabili ohi da irakas-hizkuntza gisa; atzerriko hizkuntza, kasu askotan. Munduko toki askotan inplementatutako programak ditugu honakoak, eta Euskal Autonomia Erkidegoa ez da salbuespen. Gure testuinguruan, lehen eta bigarren hezkuntzako eskola ugarik eskaintzen dute irakasgai bat edo gehiago atzerriko hizkuntza erabiliz. Atzerriko hizkuntza nagusia ingelesa dugu gurean, eta curriculumean tokia tartekatzen du bertako hizkuntza diren euskararekin eta gaztelerarekin.

Ikerlana D ereduko bigarren hezkuntzako zentroetan kokatzen da. Ikastetxe hauetan ingelesez eskaintzen dira zenbait irakasgai, hautazko irakasgai bezala. Artikuluak helburu bikoitza du: alde batetik, ingelesa irakas-hizkuntza den eduki-saioetan hizkuntza-praktika eleanitzak eta euskararen papera deskribatzea; eta bestetik, irakasleek gaiak dituzten ideiak biltzea. Horiek lortze aldera, irakasleekin elkarrizketak egin dira, eta behaketak ikasgeletan.

Lan honek aukera emango digu programa eleaniztunez dugun ezagutzan sakontzeko, testuinguru horietan egunerokoan gauzatzen diren praktikei buruz mintzatzeko eta irakasleen errealitatea hobeto ezagutzeko. Izan ere, ingelesaren bidezko programak gurean oso zabalduta dauden arren, gutxi dira ikasleen hizkuntza-errepertorioak edo euskarak testuinguru horietan hartzen duen rola aztertu dituzten lanak (Arocena Egaña, 2018).

## 2. OINARRI TEORIKOA

Atzerriko bigarren hizkuntza baten edo hizkuntza gehigarri baten ikaste- eta irakaste-prozesuan hainbat hizkuntza erabiltzearena, hezkuntzaren eta ikerketaren arloan asko landu eta eztabaidatu den gaia da (Ballinger et al., 2017; Cummins, 2007; García, 2009; Lin, 2017). Hizkuntzen arteko alternantzia deskribatzeko terminoak *code-switching* edo *kode aldaketa*, *language alternation*, *H1aren erabilera* eta *translanguaging* izan dira, besteak beste. Terminologia ezberdina erabili arren, denek hizkuntza-praktika eleanitzei egiten diete erreferentzia. Guk hizkuntza-praktika eleanitzak deskribatzeko *translanguaging* adiera erabiliko dugu (García, 2009; Lewis et al., 2012; Wei & García, 2016). Izan ere, *translanguaging* terminoak eleaniztunen hizkuntza-praktikak deskribatzeko eta eleaniztasuna ulertzeko ikuspegi holistikoa hartzen du, hizkuntzen arteko mugak leundu eta ikuspegi elebakarrarengandik aldendurik.

Pertsona eta gizarte eleaniztunen hizkuntza-praktika konplexuei erreferentzia egiteko, Cenozek eta Gorterrek (2017) bi *translanguaging* mota bereizten dituzte: bata *spontaneous translanguaging* (bat-bateko *translanguaging* edo *translanguaging* espontaneoa) izenekoa eta bestea *pedagogical translanguaging* (*translanguaging* pedagogikoa). Lehenak modu naturalean gerta litezkeen praktika konplexuak hartzen ditu bere barnean (adibidez, irakasleak hizkuntza batean azalpenak ematen dituztenean eta ikasleek beste hizkuntza batean zalantzak galdetzen dituztenean); bigarrenak, ordea, praktika konplexu horiek erabiltzen dituzten estrategia pedagogikoei begiratzen die (itzulpen-ariketak, hiztegi elebidunak eta hitz sustraikideetan oinarritutako ariketak, besteak beste). Biak daude presente eskoletan, eta batzuetan bien arteko muga lausoa da, itxuraz modu espontaneoan gertaturiko praktika batek aurretik pentsaturiko estrategia pedagogiko bat eduki dezakeelako atzean.

### 2.1. Bat-bateko *translanguaginga* CLIL testuinguruetan: ikasgelako praktikak

Bat-bateko *translanguagingaz* hitz egiten dugunean, beraz, modu naturalean, ikasleen zein irakasleen arteko interakzioetan gertatutako praktikei buruz hitz egiten ari gara, non hiztunak bere errepertorio linguistikoa erabiltzen duen komunikazioa gauzatzeko.

CLIL testuinguruetan, hau da, atzerriko hizkuntza irakas-hizkuntza bihurtzen den testuinguruetan, ikasleen hizkuntza-erabilerari buruz egindako lanek erakutsi dute, oro har, ikasleen artean ama-hizkuntzaren erabilera oso ohikoa dela (Arocena Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019; Egaña, 2018; Gené-Gil et al., 2012; Nikula & Moore, 2016; Temirova & Westall, 2015). Pavón Vázquezek eta Ramos Ordóñezek (2019, 35. or.), esaterako, ikusi zuten ama-hizkuntzaren erabilera «ohiko, intuitibo eta ez-sistematikoa» egiten zutela, eta gehiegizko erabilera hori atzerriko hizkuntzan zuten maila kaxkarrari lotu zioten. Lok (2015) ere ikusi zuen irakasleen ama-hizkuntzaren erabilera ohikoagoa zela ikasleen xede-hizkuntzaren maila baxuagoa zenean. Hizkuntza-maila ez ezik, beste arrazoi batzuk ere egon daitezke ama-hizkuntzaren erabileraren atzean; esaterako, badirudi irakasleek eta ikasleek ama-hizkuntza berbera edukitzeak ingelesa erabiltzeko beharrik eza sor dezakeela ikasleengan, edo erabilerari hori goera artifizialtzat hautematea (Bovellan, 2014). Bestetik, badaude ikasleen

hizkuntza-aukerak irakasleak ezarritako klaseko arauekin lotura estua izan ohi dutela ondorioztatu duten lanak (Dalton-Puffer, 2011; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019). Kasu askotan, irakasleek ikasleen *translanguaging* praktikak onartzen dituzte klaseko ahozko interakzioan; bai beren artean mintzatzen ari direnean, bai ikasle-irakasle interakzioetan. Horrela, atzerriko hizkuntza irakas-hizkuntza den arren, ikasleen hizkuntza propioek ere badute tokia ikasgelan.

Bat-bateko *translanguaging*ean, nahiko ohikoa dirudi hizkuntza ezberdinak elkarriketa batean erabiltzeko momentuak, non hiztunek berek aukeratutako hizkuntza hitz egiten duten. Fenomeno horri *receptive multilingualism* deitu izan zaio (Blees & ten Thije, 2015; Vetter, 2012), eta beste adiera batzuekin, *intercomprehension* (Doyé, 2005; Melo-Pfeifer, 2020). Honela definitu izan da *receptive multilingualism*: «receptive multilingualism is a mode of interaction in which speakers with different linguistic backgrounds use their respective preferred languages while understanding the language of their interlocutor» (Blees & ten Thije, 2015, 333. or.). Gutxi izan dira praktika horiek eskola-testuinguruan aztertu dituzten lanak, non irakasleak hizkuntza bat erabiltzen duen ikasleekin mintzatzeko eta ikasleek beste hizkuntza batean erantzuteko hautua egiten duten. Creeseren eta Blackledgen (2010) eta Temirovaren eta Westallen (2015) lanetan, esaterako, ikusi zituzten *receptive multilingualism* adibideak, non ikasle eta irakasleen *translanguaging* estrategiak aztertu zituzten eta, kasu batzuetan, irakasleak hizkuntza bat erabiltzen zuen eta ikasleek beste batean erantzun ohi zioten. Bleesek eta ten Thijek (2015), hala ere, *translanguaging* mota hori gehiago aztertu beharreko gaia dela diote, ikasleen gaitasun produktiboan zer nolako eragina duen ikusteko.

CLILEko hizkuntza-praktikak aztertzeke garaian, irakasleek egindako hizkuntza-aukeraketetan ere jarri izan da fokua, eta bereziki ama-hizkuntzaren erabileran. Oro har, ikusi da ohikoa dela ikaslearen beste hizkuntzak (ama-hizkuntza, nagusiki) erabiltzea irakas-hizkuntza beste bat denean (Cahyani et al., 2018; Gierlinger, 2015; Karabassova & San Isidro, 2020; Moore & Nikula, 2016; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019). Horrela, hainbat lanek erakutsi dute irakasleek ama-hizkuntzara jotzen dutenean, besteak beste, disziplina mantentzeko, jarraibideak argi uzteko, hizkuntza-antsietateaz urruntzeko, parte-hartzea bultzatzeko, eta edukiari edo hizkuntzari lotutako itzulpenak egiteko izaten dela (Cahyani et al., 2018; Gierlinger, 2015; Lo, 2015; Luk & Lin, 2015; Pun & Macaro, 2019). Beste lan batzuek ere azaleratu dute irakasleek *translanguaging* egiten dutela beren hizkuntza-hutsuneei aurre egiteko estrategia gisa (Bieri, 2018; Gierlinger, 2015; Karabassova & San Isidro, 2020). Hala, kasu askotan, bat-batean gertatzen den *translanguaging* horrek funtzio pedagogikoa du.

## 2.2. *Translanguaging* pedagogikoa CLIL testuinguruetan

Ikusi dugun bezala, ikerlan ugarik (Bieri, 2018; Lo, 2015; Moore & Nikula, 2016; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019) aztertu dituzte modu espontaneoan CLIL ikasgelan gertatzen diren hizkuntza-praktika eleanitzak (bat-bateko *translanguaging*a). Aldiz, eskasak dira ikasleen hizkuntza-errepertorioko baliabideak erabiltzen dituzten aurrez pentsaturiko estrategia pedagogikoak aztertu dituzten lanak (Cummins, 2007; Gallagher & Colohan, 2014; Lewis et al., 2013).

*Translanguaging* pedagogikoa ikertu duten lanen artean, hizkuntzen arteko itzulpena estrategia pedagogiko gisa erabili duten lanak daude. Gallagherren eta Colohanen lanean (2014), Italia iparraldeko ikastetxe batean geografia ingelesez ikasten zuten 14-15 urteko ikasleekin *twisted-dictation* deituriko ariketa bat aplikatu zuten, eta gero ikasleen iritziak bildu zituzten. Ariketa horretan, irakasleak diktatutako esaldiak idatzi behar zituzten (ingelesez), esaldiak italierara itzuli, eta azkenik esaldi horiek zutabe batzuetan kokatu behar zituzten, klimari buruzko sailkapen bat egiteko. Emaitzek erakutsi zuten itzulpen-ariketa egin zuten ikasleek bi hizkuntzen arteko sintaxi eta hitzen ordena diferenteaz jabetu zirela; kontrol-taldeko ikasleak, bestalde, esaldien esanahian eta edukian zentratu zirela soilik. Gainera, ikasle gehienek onartu zuten *twisted-dictation* ariketa erronka bat izan arren, ariketa motibagarria iruditu zitzaie. Ildo beretik, Cummins (2007) lanak itzulpena erabiltzeak ekar ditzakeen onurak azpimarratzen ditu. Hain zuzen, Pakistandik Kanadara iritsitako 12-14 urteko hiru ikaslerekin egindako kasu-azterketa bat dugu hau, non ikasleek beren bizipenak buruzko liburuxka bat idatzi behar izan zuten. Ideiak partekatzeak hizkuntza nagusia urdua izan zen, hiruren ama-hizkuntza; ondoren, ingelesez idatzi zuten testua, eta azkenik, urdura itzuli zuten. Emaitzei erreparatuta, Cumminsek ondorioztatzen du ama-hizkuntzatik beste hizkuntzara edo alderantzizko itzulpenak egitea hizkuntza-gaitasuna eta kontzientzia metalinguistikoa lantzeko tresna ona dela.

Lewis et al.-en (2013) lanak Galesko lehen eta bigarren hezkuntzako 100 klase aztertu zituen, eta horietan itzulpena estrategia gisa erabiltzen dela ikusi zuten (42 klasetan). Gainera, *input / output* estrategia identifikatu zuten, non informazioa jasotzeko hizkuntza bat erabiltzen zen (irakasleen azalpenetan edo materialetan, esaterako), eta beste hizkuntza bat erabiltzen zen *output*erako; hau da, ikasleek sortu edo egin beharreko ariketetarako. Gainera, adibide ugari topatu zituzten non ikasleek bi hizkuntzak erabiltzen zituzten ulermena hobetu ahal izateko, esaterako, Interneten informazioa bilatzen zutenean ingelesez eta gero informazio hori galesez eztabaidatu.

Hizkuntzen konparaketa oinarri duten ikerketa-lan zenbaitek hitzen morfologia aztertzean jarri dute arreta. Horietako batzuek erakutsi dute esplizituki hitz sustraikideak irakastean emaitza positiboak lortzen direla, esaterako Amerikako Estatu Batuetan ama-hizkuntza gaztelera zuten ikasleekin (Arteagoitia & Howard, 2015), Kanadako murgiltze-testuinguruan (Lyser et al., 2013) eta euskal eskoletan (Leonet et al., 2017, 2019) ere bai. Horrelako estrategiekin, ikasleek beren aurre-egagutza erabil dezakete beste hizkuntzako hitz tekniko edo akademikoak identifikatu eta asmatzeko (Arteagoitia & Howard, 2015). Gainera, ikasleen zein irakasleen iritziak aztertu ondoren, interbentzioak positiboki baloratzen zituztela ondorioztatu zuten.

*Translanguaging* pedagogikoaz hitz egitean praktika horien garrantzia eta potentziala azpimarratu da, batez ere CLIL eta antzeko testuinguruetan, edukia bi hizkuntzetan prozesatzeak ikas-prozesua sendotu eta areagotu dezakeelako (Baker & Wright, 2017; Cummins, 2007; Gallagher & Colohan, 2014). Hala ere, ikerketa gehiago behar da ama-hizkuntzan eta ikasleen errepertorio linguistikoa osoan oinarritzen diren praktika eta interbentzio hauen eraginkortasunaz ondorioak ateratzeko



(Cenoz & Gorter, 2017). Izan ere, halako interbentzio eta praktketan ezinbestekoa da testuinguruari egokitutako praktikak ezartzea (Ballinger et al., 2017; Blackledge & Creese, 2010).

### 2.3. Irakasleen ahotsak hizkuntza praktikei buruz CLIL testuinguruetan

Hizkuntza-praktikak ikertzerakoan, klaseko praktikak aztertu ez ezik, irakasleen iritzi eta pertzepzioak ere ikerketa-foku izan dira (Doiz & Lasagabaster, 2017; Karabassova & San Isidro, 2020; Lasagabaster, 2013; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012).

Irakasleen ahotsak bildu dituzten lanek datu interesgarriak eman dituzte. Aurretik esan bezala, CLIL testuinguruetan ama-hizkuntzaren erabilera ohikoa da eta kasu gehienetan onartutako praktikak dira. Badirudi irakasleek, intuizioz, beren iritzietan eta aurreko esperientzietan oinarrituz erabiltzen dutela H1 beren ikasleekin (Doiz & Lasagabaster, 2017; Lasagabaster, 2017; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012), eta askotan, ez dutela H1aren erabilera pedagogikoari buruzko formakuntzarik eduki, ezta jarraibiderik ere. Bestalde, Gierlingerrek (2015, 363. or.), Austrian egindako lanean, honako hau ondorioztatu zuen: «code switching by teachers has a clear pedagogical orientation, is not carried out haphazardly nor unprincipled and neither does it primarily operate as an emergency tool». Hau da, ikusi zuen irakasleek helburu zehatzekin erabiltzen zutela H1a, eta erabilera hori aurrez pentsatutakoa zela.

Lan horietako irakasleek onartzen dute ama-hizkuntza erabiltzen dutela, funtzio ezberdinekin. Hala ere, nabarmena da beren artean ezberdintasunak daudela, ez baitago CLIL inplementazioarekin lotutako H1aren erabilerari buruzko jarraibiderik. Adibidez, Doizen eta Lasagabasterren (2017) lanean, irakasle batzuek aipatzen zuten CLIL hasierako urteetan puristagoak zirela eta ama-hizkuntza erabiltzea saihesten zutela; eta esperientzia handiagoa hartuta, ordea, malguagoak zirela hizkuntza-praktikekin. Beste lan batzuetan, irakasleek ama-hizkuntza erabiltzen zutela onartzen zuten, maila baxuko ikasleak hobeto eta gusturago sentiarazteko balio zuelako (Lasagabaster, 2013). Aldi berean, Méndez García eta Pavón Vázquezek (2012) erakutsi zuten irakasleak kontziente zirela hizkuntzen arteko konparaketak egitearen potentzialari buruz, eta aipatzen zuten CLIL ikasgela testuinguru ideala zela hizkuntza-kontzientzia lantzeko.

Kasu batzuetan, ordea, ikasgelan egindakoek ez dute bat egiten irakasleek esandakoarekin. Esaterako, Bierik (2018) ikusi zuen bere ikerlaneko irakasle batek *translanguaging* egiten zuela biologia eskoletako hiztegi teknikoaz azaltzeko garaian, baina aldi berean, irakasle horrek islatzen zituen ideiak «ingelesa-bakarrik» eta antzeko ideia elebakarretan oinarritzen zirela. Ildo beretik, Karabassovaren eta San Isidroren (2020) lanean, eskoletako behaketek erakutsi zuten *translanguaginga* ohiko praktika zela edukia ulergarri egiteko estrategia gisa, baina aldi berean, irakasleek atzerriko hizkuntzaren erabilera eskusiboa hartzen zutela idealtzat. Ikerlaneko eskolak hizkuntza-politika zorrotza zuen, non *translanguaging* praktikak zigortu zitezkeen. Eskola hartako irakasleek sinesten zuten ikasleek ama-hizkuntza erabiltzea kaltegarria zela eta beraiek H1 erabiltzea ere eredu txarra zela ikasleentzat.

*Translanguaging*arekin lotutako iritzi eta praktiken inguruko errealitatea CLIL testuinguruetan aztertu duten lanak eskasak dira oraindik (Karabassova & San Isidro, 2020). Horregatik, lan honetan behaketen bidez lortutako eta irakasleekin edukitako elkarrizketetatik ateratako datuekin, gure testuinguruko CLIL ikasgelako hizkuntza-praktiken errealitatea ulertu nahi izan dugu.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Ikerketa-galderak eta helburua

Lan honen helburu nagusia da ingelesa irakas-hizkuntza den ikasgeletan gertatzen diren *translanguaging* praktikak aztertzea. Horretarako, honako ikerketa-galderak egin dira:

- IK1: Nola planteatzen dute irakasleek ikasgelan egin beharreko hizkuntzen erabilera ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzen denean?
- IK2: Zer nolako *translanguaging* praktikak ikusten dira CLIL ikasgeletan eta zein da irakasleen iritzia?
- IK3: Erabiltzen al dira irakasleen hizkuntza-baliabideak aurrez pentsatutako funtzio pedagogiko jakin batekin?

#### 3.2. Parte-hartzaileak

Ikerketa-kasu hau EAEko bigarren hezkuntzako D ereduko bi ikastetxetan egin da. Ikastetxe hauek eremu euskaldunean daude, Gipuzkoako probintziako bi herritan. Esan bezala, irakas-hizkuntza nagusia euskara da, baita irakasleen zein irakasleen artean erabiltzen den hizkuntza nagusia ere. Ikastetxeek Eusko Jaurlaritzaren *Eleaniztasunerantz* proiektuan parte hartzen dute eta hortaz, hainbat hautazko irakasgai eskaintzen dituzte ingelesez. Gure parte-hartzaileak irakasgai horietako bakoitzeko lau irakasle dira.

Irakasle1 Enpresen Administrazio eta Zuzendaritzan lizentziatua da, eta Ekonomia irakasten du ingelesez, DBHko 4. mailan. Hasiberria da irakaskuntzan; ordezko irakasle iritsi da ikastetxera eta lehen aldia da ingelesez eskolak ematen.

Irakasle2 Anatomiako irakaslea da eta batxilergoan ematen ditu eskolak ingelesez. Biologian lizentziatua da. Irakaskuntzan hogeitabi urteko esperientzia du, eta irakasgaia irakasten hiru urte daramatza.

Irakasle3 filologoa da eta irakaskuntzan zazpi urte inguruko esperientzia du. Komunikazio digitala irakasten du ingelesez DBHko 2. eta 3. mailetan, eta hiru urte daramatza ingelesez ikasgaia ematen. Ikastetxean ingeleseko irakaslea ere bada.

Irakasle4 ere filologoa da eta 20 bat urteko esperientzia du irakaskuntzan. Ikastetxe-ko gaztelera irakaslea da eta, aldi berean, Literatura unibertsala irakasten du ingelesez, duela hiru urte.

### 3.3. Tresnak eta prozedura

Lan hau kasu-azterketa bat da; hortaz, metodologia kualitatiboa erabiltzen du. Kasu-azterketan ikertzaileak kasu konkretu bat edo kasu gutxi batzuk aztertu eta deskribatu ohi ditu sakonki (Creswell, 2012), eta diseinu hori oso egokia izan daiteke hezkuntza arloan testuinguru konkretu bateko errealitatea islatzen lagun dezakeelako. Stake-k (2006, 8. or.) ikerlan-mota horren ezaugarri garrantzitsu bat azpimarratzen du: «the power of case study is its attention to the local situation, not in how it represents other cases in general». Hortaz, kasu-azterketak ez du orokortzea bilatzen; aitzitik, kasu-azterketak tokian tokiko testuinguruetan jartzen du arreta, eta hori du hain zuzen ere indargune nagusia.

Hiru ikerketa-galderei erantzuteko, ikasgelako behaketak eta irakasleekin elkarrizketa erdiegituratuak egin ziren:

*Behaketak.* Bi ikastetxetan behaketak egin ziren, guztira 90 ordu ingurukoak, ingelesez ematen ziren eduki-saioretako hizkuntza-erabilera deskribatzeko helburuarekin. Behaketetan, arreta berezia jarri zitzaien ikasgelan ematen ziren *translanguaging* praktikei, hau da, hizkuntza bakarra erabiltzen ez zen momentuei eta interakzioei. Saioetan hartutako landa-oharren bitartez, ikertzailea ahalik eta deskribapen zehatzena egiten saiatzen zen *translanguaging* momentu bat identifikatzen zunean: *Nork hasi du interakzioa? Zein momentutan? Zein helbururekin? Ze erreakzio egon da?*

*Elkarrizketa erdi-egituratuak.* Elkarrizketak ikasturte bukaeran egin ziren lau parte-hartzaileekin, beren praktiken inguruko gogoetak eta hizkuntzen erabilerari buruzko iritzia biltzeko; hots, beren errealitatea hobeto ulertzeko. Programa eleaniztunetan *translanguaging* edo ama-hizkuntzaren erabileraren inguruan aurretik egindako ikerlanez elikatu baginen ere (Lasagabaster, 2013; Martínez et al., 2015), ikertzaileek sorturiko galdera-sorta erabili zen. Galderen artean hizkuntza-politika, norbanakoak bere buruari aitortutako hizkuntza-erabilera klasean, ikasleen hizkuntza-erabilera eta hizkuntza-errepertorioaren erabilera pedagogikoari buruzkoak zeuden.

Behaketetako eta elkarrizketetako datuak analisi tematikoa (Braun & Clarke, 2006) erabiliz aztertu ziren. Lehen hiru kategoria nagusiak (*irakaslearen hizkuntza-planteamendua, bat-bateko translanguaginga* eta *translanguaging pedagogikoa*) gure hiru ikerketa-galderetan oinarritu ziren, eta horiek, aldi berean, *translanguaging* eta CLIL aztertu dituzten lanak lantzen dituzten gai nagusietan (Gierlinger, 2015; Nikula & Moore, 2016; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019). Ondoren, modu inдукtiboan sorturiko kodeak *Atlas.ti* programaren bidez sailkatu eta analizatu ziren.

#### 4. EMAITZAK

Atal honetan gure ikerlanaren emaitzak aurkeztuko ditugu. Ikerketa-galdera bakoitzari erantzuteko, behaketetako oharrak eta elkarrizketetako datuak aurkeztuko dira.

*IG1. Nola planteatzen dute CLIL irakasleek ikasgelan egin beharreko hizkuntzen erabilera?*

Ingeleseztako irakatsitako ikasgaien behaketetan aztertutako hizkuntza-praktiketan ikusi zen, oro har, CLIL irakasleek malgutasuna zutela hizkuntzen erabilerari dagokionez. Irakasleek ez zuten, testuinguru horretan behintzat, ingelesa-soilik gisako hizkuntza-araurik ezartzen. Ekonomiako irakaslea izan zen salbuespen hasieran, klaseetan ingelesa erabili behar zela argi utzi baitzuen eta hizkuntza ere erabat ingelesez egiten baitzuen lehen eskoletan. Kontuan hartu beharrekoa da irakasle hori ordezkotutako iritsi zela ikastetxera ikasturte erdian, eta lehen esperientzia zuela ingelesa irakas-hizkuntza gisa erabiltzen. Kurtso bukaeran egindako elkarrizketan, ordea, onartu zuten ingelesaren erabilera behartzearena ez zela ideia ona izan, kontuan hartuta aurreko irakasleak ezarritako dinamika ezberdina zela eta irakasleek ez zutelako ingelesez aritzeko ohiturarik:

Hasieran bai esaten niela ingelesa erabiltzeko baina ez zidaten kasurik egiten. Orduan egia da ez dakidala ze mekanika erabili duen aurrekoak orduan ba... [Ir1, 1.16]<sup>1</sup>

Beste irakasleak (Ir2, Ir3 eta Ir4), ordea, kontziente ziren ingelesaren erabilera nolabait behartzeak kalte handiagoak ekarriko zituela onurak baino. Testuinguru horretan, irakasleak ez zeuden ohituta ingelesa irakas-hizkuntza izatearekin eta, gainera, irakasleek ez zeukaten ingelesa erabiltzera behartzea erabaki errealistatzat, besteak beste, klaseko dinamikan eragin negatiboa izan zezakeelakoan, eta ikasleen parte-hartzea mugatuko zuelakoan:

[...] Zeren esaten baldin badiet, derrigorrez, zalantzaren bat baldin badaukazu, planteatu behar duzu ingelesez, ba nahiko zaila baldin bada batzuetan zalantza planteatzea, ingelesez eskatzen baldin badiet kasu horretan esango zidaten ezinezkoa da, ez dut ulertu... orduan lehenengo gauza da ingelesa berez mehatxu bat ez izatea ze batzuentzako bada, zoritxarrez bada. [Ir2, 2.25]

Anatomiako irakasleak esan bezala, irakas-hizkuntza, aldi berean ikas-helburu ere badena, mehatxua izatea saihestu nahi izan dute. Nolabaiteko mezu lasaigarria bidali nahi dute, «batzuk ingelesarekin oso urduri jartzen dira eta» (Ir2). Irakasleen aburuz,

<sup>1</sup> Elkarrizketetako pasartearen kodeei dagokienez, lehen zenbakiak elkarrizketatutako irakasle bakoitzari emandako zenbakia adierazten du; bigarrenak, berriz, elkarrizketa horretan kodetutako pasarte zehatza. Behaketetako oharren kasuan, lehen zenbakiak behatutako saioa adierazten du (hurrenkeraren arabera kodetu ziren), eta bigarrenak saio horretan kodetutako pasarteak.

testuinguru honetan atzerriko hizkuntza oztopo izan daiteke kasu batzuetan, eta horregatik, hizkuntza-antsietateaz aldendu nahi dute, hizkuntza erabilerari buruzko arauekin malguak izanez eta ikasleen ingeles mailara egokituz.

Irakasleek malgutasuna agertzen zuten idatzizko lan eta azterketetan erabili beharreko hizkuntzen erabilerari buruz ere. Alde batetik, ekonomiako irakasleak (Ir1) argi zeukan ingelesez idatzitako erantzunak jaso behar zituela soilik, bere hitzetan islatzen den bezala:

Ez dut hizkuntza-araurik klasean, baina bai eskatzen dut, ingelesez denez, entregatu izan didate lanen bat euskaraz zituen zatiekin eta orduan hori bai ez dut ondo puntuatu. Nik ingelesez bota ditudan bezala beraiek ingelesez erantzun. Eta jaso izan ditut euskaraz... Horrek bai galdu izan ditu puntuak. [Ir1, 1.6]

Ildo beretik, literaturako irakasleak ez zituen berdin baloratzen ingelesez eta beste hizkuntza batzuetan entregatutako lanak. Bere kasuan, ariketa bakoitzean erabiltzen zuen errubrikan ikus zitekeen ikasleek euskara edo gaztelera erabiltzeko aukera zutela, nahiz eta ingelesez egindakoak hobeto baloratu.

Lehen esan dizudan bezala, nahiz eta haiek libre sentitu behar duten beste hizkuntzetan egiteko, ingelesez egitea ere beti saritzen da. [...] Ez det zigortzen, baina bai saritzen dudala, orduan, ingelesez egiten badezu, beti puntuatzen du pixkat gehio, nire errubrika guztietan ikusten da [...] [Ir4, 4.28]

Alderantziz, anatomiako irakasleak edukia soilik ebaluatzen zuela aitortu zuen, eta hizkuntza bat edo bestea erabiltzeak notan eraginik ez zuela:

Saiatzea... saiatzea, saiatzea, hori da atal horretan baloratzen dudana gauza bakarra, hori bai noski, esaten diet, zerbait ez baldin badira kapazak ingelesez adierazteko, oso gaizki ateratzen baldin bazaie, ulertezina bilakatzen baldin bada, ba euskarara jotzeko. [Ir2, 2.16]

Oro har, CLIL testuinguru hauetan ikus daiteke irakasleak kontziente direla eskola testuinguruari eta ikasleen ingeles mailari egokitzea garrantzitsua dela ikasleak ingelesa mehatxu gisa ez ikusteko eta ikasteko bide bezala ikusteko. Aldi berean, atzerriko hizkuntzaren erabilerari buruzko ideia ezberdinak ikusten dira, besteak beste, idatzizko lanetan erabili beharreko hizkuntzari buruzkoak.

*IG2. Zer nolako translanguaging praktikak daude CLIL ikasgeletan eta zein da irakasleen iritzia?*

Ikusi bezala, ikastetxeek eta CLIL irakasleek malgutasuna zuten hizkuntzen erabilerari buruz. Hala eta guztiz ere, praktikan ingelesa zen irakas-hizkuntza, hortaz, irakasleek erabiltzen zuten hizkuntza nagusia, bai eta material, azterketa, fitxa eta bideoetakoa ere. Ikasleek lan egiteko erabiltzen zuten hizkuntza nagusia zen ingelesa CLIL eskola hauetan, nahiz eta beste hizkuntzen presentzia era naturalean onartu.

Irakasleen artean ezberdintasunak ikus zitezkeen arren, oro har, ingelesa erabiltzea bultzatzeko momentuak egon ohi ziren eskoletan. Jarraian datorren adibidean ikus daiteke irakasleak ikasleak ingelesez aritzea nahi duela eta prozesuan laguntzen saiatzen dela:

[Ir3 gelako talde bati]

Ir3: What did you agree? Agree, *adostu*. What did you agree?

Ikasle1: [Ikasle-izena] was the *idazkari*...

Ir3: was or will be?

Ikasle1: Will be.

Ir3: OK, so [Ikasle-izena] will be the secretary.

Ikasle1: Yes.

Ir3: OK, [Ikasle-izena] what do you have to do? Can you say it in English? [Ir3, 18.6]

Egoera horretan, hortaz, aurretik aipaturiko ingelesaren erabilera ez-derrigortzearen eta erabilera bultzatzearen arteko oreka topatzea zaila zen, Literaturako irakasleak onartu bezala:

Batzuetan esan egiten dut eh, [...] ba gauza bat da gehienetan euskaraz egitea, bainao hau oso erraza zen erantzutea. [...] saiakera pixka bat egin behar dugu ez? Hau da Literatura unibertsala ingelesez. Beraz nik egin bakarrik ez, zuek ere egin behar duzue. Orduan erantzuna erraza bada eta nik baldin badakit beraiek lasai esan dezaketela eta ez dela haien barruko adierazpena ziurtatu nahi dudala baizik eta dela erantzun objetibo bat, simple bat, jo ba hori bai, hor eskatzen diet [...] [Ir4, 4.51]

Errealitatean, ikasleek, oro har, euskara erabiltzeko joera zuten. Irakaslegoaren baitan frustrazio puntu bat nabari zen arren (4.51), ulergarria ere egiten zitzairen, ingelesa irakas-hizkuntza izatea berria baitzen ikasle gehienentzat. Irakasleen hitzetan, ahozko adierazpenean ingelesa erabiltzea zen klaseetako erronkarik handiena, ez ordea, ulermenean edo idatzizko adierazpenean.

4.51en ikusi bezala, hizkuntza erabiltzeko malgutasun hori aprobetxatuz, ikasleek euskarara jo ohi zuten irakasleak egindako galderak erantzuteko. Beren arteko interakzioan erabili ohi zuten hizkuntza euskara zen, haien ama-hizkuntza eta ikastetxeko hizkuntza nagusia. Irakasleek, berriz, ingelesa erabiltzen zuten nagusiki. Hortaz, interakzio momentuetan, eredu interesgarriak ageri ziren eguneroko elkarrizketetan klaseko momentu askotan, non hizkuntza ezberdinak tartekatzen ziren elkarrizketa berean:

(Ir2, kasu praktikoa irakurri ondoren, ulermen galderak egiten hasi da)

Ir2: So what's the important information here?

Ikasle1: *Rubia dela neska*.

Ir2: OK, could be. But what has happened?

Ikasle2: *Hil in da*.

T2: OK, is there any strange thing here? [Ir2, 2.3]

Aurreko adibideak labur azaltzen duen bezala, kale-erabileran *eleaniztasun pasiboa* deritzonaren antzeko zerbait gertatzen zen ikasgelan sarritan: bakoitzak aukeratutako hizkuntza erabiltzen zuen, eta helburu komunikatiboa arazorik gabe betetzen zen, ikasleek, ingelesa erabiltzeko gai izanda ere, euskarara jotzeko joera zutelako.

Idatzizko lanei eta azterketei dagokienez, ordea, behaketek erakutsi zuten ikasleek ingelesa erabili ohi zutela, nahiz eta aurreko atalean ikusi dugun bezala, irakasleek aukera eman euskara erabiltzeko. Literaturako irakasleak gogoeta interesgarria plazaratu zuen, non onartzen zuen idatzizkoan ingelesa erabiltzea hizkuntzak ikasteko moduarekin lotuta zegoela:

[...] nik intsistitzen diet nik pasatzen dudan materiala, nire informazioa eta nire haien-tzako inputa ingelesez dela, baina zuek lasai sentitu erderaz egiteko, edo euskaraz egiteko ta ahoz egiten dute, baietz? Lasaitasun guztiz. Baina idatziz ez. Idatziz lan guztiak ingelesez egin nahi dizkidate. Nik uste dut hori dela seinale bat nola jaso duten hizkuntza, ezta? Ez da acquisition, baizik eta learning. Hizkuntza ikasi egin dute eta nola ikasi dute? Ba idatziz eta irakurriz. Eta entzunez. Haiek gutxi hitz egin eta haiek idatzi, ariketak, workbookak eta holako gauzak, ezta? [...] Pena bat da ze nola askok maila traketsa duten, ba ezin dira behar bezala... ze jada dira abstrakzio mailak... zaila da, eta batzuetan oso produkzio kaxkarrak, erantzun kaxkarrak egiten dituzte. [Ir4, 4.22]

Atal honetan ikusi da, oro har, CLIL ikasgelako interakzioan praktika eleanitzak ikusten direla eta hizkuntzak askotariko funtzioetarako erabiltzen direla. Input nagusia ingelesaren bitartez jasotzen duten arren, ikasle gehiengoak euskara erabiltzen du ahozko adierazpenean, eta, aldiz, idatzizkoan ingelesera jotzen dute. Ezberdintasuna ikusten da irakasleen artean errealitate horri aurre egiteko unean.

*IG3. Erabiltzen al dira ikasleen hizkuntza-baliabideak aurrez pentsatutako funtzio pedagogiko batekin?*

Irakasleek nagusiki ingelesez egiten zuten arren, ez zuten arazorik ikasleen hizkuntzetara jotzeko ulermen arazoren bat zegoenean edo zerbait argi utzi nahi zutenean. Izan ere, behaketek erakutsi zuten euskarara jotzea edukiak ulergarri egiteko estrategia erabilienetako bat zela aztertutako CLIL ikasgela guztietan. Nahiko ohikoa zen ingelesezko azalpena eman ondoren irakasleak esandakoa euskara erabiliz argitzea, ikasleek ulermen arazoak zituztela ikusten zutenean, termino baten esanahia argitzerakoan eta edukiari lotutako hitz teknikoak gaztelerara edo euskarara itzultzean. Estrategia horiek modu espontaneoan gertatzen zirela onartzen zuten irakasle batzuek, momentuko beharren arabera.

[Ulermen arazoak daudenean] Normalean euskarara pasatzen naiz. Lehen bai saiatzen nintzen ingelesez egiten baina igual nire erregistroa ez da hain altua, hain handia eta orduan ba bueno... euskaraz azaltzen dut. [Ir1, 1.10]

Ordea, behaketek erakutsi zuten CLIL ikasgai batzuetan bazeudela irakasleak aurretik planeatutako momentuak non hizkuntza ezberdinak erabiltzen ziren funtzio

pedagogiko batekin. Esaterako, Ir3k bere CLIL irakasgaia erabiltzen zuen ikasleek kontzeptuak ingelesez ez ezik, euskaraz eta gazteleraz ere ikasi ahal izateko, irakasleak berak azaltzen duen moduan:

Ez da espontanea eh, nik oso garbi daukat hizkuntza hori dominatu behar dutela... [...] *Embed the code, embed zer da? Gazteleraz *incrustar* eta euskaraz da *kapsulatu*, ba oso desberdinak dia. Orduan, batzuetan euskaraz irekitzen dituzte aplikazioak, baina beste batzuetan ingelesez. *Embed the code* edo *incrustar el código* edo *kapsulatu kodea*, hori lantzen saiatzen naiz eta ez da espontanea ez, aldiro-aldiro aplikazio berri batean funtzio berri bat ikasten dugunean hiru hizkuntzetan erakusten saiatzen naiz. [Ir 3, 3.25]*

Ikuspegi honekin, Ir3k ingelesa irakas-hizkuntza izatea kompetentzia eleaniztuna lantzeko erabiltzen zuen, modu pedagogiko batean ikasleen beste hizkuntzak (gaztelera eta euskara) txertatuz. Esaterako, ohikoa zen irakasgai horretan ikasleek lanketaren bat egin behar izatea euskaraz, nahiz eta input nagusia (azalpenak eta materialak) ingelesez egon. Ikasleak ohituta zeuden beren hizkuntza-baliabideak erabiltzera egiten zituzten jardueretarako. Adibide gisa, aipagarria da ikastetxeko blogerako egin beharreko artikulua bat. Kasu horretan, ikasleen betebeharra zen artikulua euskaraz idaztea, baina artikulua hori idazteko argibide eta azalpen guztiak ingelesez jaso zituzten. Aldi berean, irakasleak jarraitutako argibide orria, artikulua baten atal ezberdinen izenak biltzen zituen, ingelesez, euskaraz eta gazteleraz zegoen.

Literaturako irakasleak ere ikasleen hizkuntza-baliabideak erabiltzearen alde egiten zuen, eta gainera, *translanguaging* pedagogikoaren inguruan formakuntza jasotakoa zen. Berak onartu bezala, modu naturalean hizkuntzen erabilera malgua zen bere klasean, eta, aldi berean, modu pedagogikoan erabiltzen ikasten ari zen:

Guk [bere familiak] hizkuntzak ez ditugu ikusten itxiak, benetan, [...] guretzako *translanguage* hori da... oso naturala. Inolako konplejurik gabe egiten dugu gainera. Beste gauza bat da, ikasten ari naizena orain, egituratzea hori eta helburu batekin egiten eta hori da zailagoa. Baina bestela modu naturalean? Buah... pff... libre, libre. [Ir4, 4.27]

Irakasle horren CLIL klaseetan modu estrategikoan erabiltzen ziren euskara eta gaztelera. Esaterako, ikastetxerako prestatu zuten erakusketa batean, lanak ingelesez egin behar izan zituzten, baina, aldi berean, testuen itzulpenak egin eta hiztegi elebidunak ere sortu behar izan zituzten. Bestalde, irakasleak unitate bat dedikatu zion literatura latindarrari eta grekoari, eta ariketen artean, kontzientzia metalinguistikoa lantzen zutenak zeuden, hitzen erroak edota morfemak lantzen zituztenak. Irakasleak hizkuntzen arteko loturak egiteko erabili zuen unitatea, bai eta hizkuntza generoen ezberdintasunak lantzeko ere. Hona hemen unitatearen adibide txiki bat:

Ir4: *confession* in Spanish?

Ik: *confesión*

Ir4: and in French?

Ik: *confession* (ikasleak ahozkatzen saiatzen dira)



Ir4: *confession* (Ir4k ahoskera zuzentzen die)

Ir4: and in Italian?

Ik: *confessione!*

Ir4: see! They all come from the same roots. [Ir4, 44.10]

Laburbilduz, esan dezakegu hizkuntzak funtzio pedagogikoarekin erabiltzen direla, normalean modu espontaneoan, hitz baten itzulpena edo ulermena errazteko estrategia gisa. Hala ere, ikusi da formakuntza espezifikoak duten irakasleek (Ir3k eta Ir4k) aurretik planeatutako eta ikasleen hizkuntza baliabideak erabiltzen dituzten ariketak txertatzen dituztela (input/output estrategia edo hitzen morfologian oinarritutako ariketak), ikasleen hizkuntza-gaitasun eleanitza lantzeko. Eleanitzasunaren eta hizkuntza-baliabideen erabilerari buruzko pertzeptzioetan nabari zen literaturako irakasleak alde positiboa ikusten zuela *translanguaging*ean, euskararekiko izan zezakeen eragin negatiboari buruz galdetu genionean:

Euskararekiko, ez, kontrakoa, izatekotan positiboa. Ondo eginez gero. Errespetuz, ulertuz hizkuntzak ez daudela isolatuta, hizkuntzak daudela konektatuta, ba erakusten badiezu ikasleei transferentzia horiek egiten eta beti presente edukitzen hori, hausnarketa hori, barruko hori, *universal grammar* denok daukaguna erabiltzen konzienteki... Euskarari mesede egiten dio, beste edozein hizkuntzari bezala. [Ir4, 4.68]

## 5. EZTABAIDA

Ikerketa kualitatibo honetarako CLIL testuinguruetan hizkuntzen erabilerari buruzko galderak erantzuten saiatu gara. Lehenik eta behin, ingelesa irakas-hizkuntza denean irakasleak ezarritako hizkuntza-arauei erreparatu nahi izan diegu, «nola planteatzen dute irakasleek ikasgelan egin beharreko hizkuntzen erabilera CLILen?» ikerketa-galdera egin dugunean. Irakasleen hitzek eta klaseko behaketek erakutsi dute, aztertutako testuinguruan behintzat, irakasleek ez dutela ingelesa-soilik gisako araudiarik ezartzen edo ingelesa erabiltzea behartzen. Alderantziz, hizkuntzen erabilerarekin malgutasuna erakusten dute, ikasleen mailara egokitu eta gelan sortu litekeen hizkuntza-antsietateaz aldendu nahi dutelako. Nahiz eta ikerketa gutxi batzuetan ingelesa-soilik gisako arauak identifikatu izan diren (Lin & He, 2017; Lo, 2015), ikerlan gehienek bat egiten dute gure emaitzekin, ez baitirudi ohikoa ingelesa-soilik gisako arauak ezartzea, atzerriko hizkuntza bat irakas-hizkuntza bihurtzen denean (Bieri, 2018; Cahyani et al., 2018; Luk & Lin, 2015; Nikula & Moore, 2016).

Gure ikerlaneko irakasleek uste zuten ama-hizkuntza erabiltzeak eta erabiltzen uzteak klasean giro erlaxatuagoa egotea lortzen zuela, eta aldi berean, ingelesa soilik erabiltzeak komunikazioa asko mugatuko zuela. Emaitza horiek Lasagabasterren (2013) lanean ikusitakoarekin bat egiten dute. Horrela, irakasleak kontziente dira CLIL ikasgela antsietaterik gabeko gune bihurtzeak atzerriko hizkuntza batean ikasteak eragin ditzakeen zailtasunak txikitu ditzakeela. Irakasleak jabetzen dira ikasleen hizkuntza-mailaz, atzerriko hizkuntzarekin duten esposizio-maila txikiaz, gure gizartean ingelesak duen presentzia txikiaz eta ingelesa irakas-hizkuntza izatearen ohitura faltaz.

Hainbat testuingurutan egindako ikerketa batzuek erakutsi dute H1aren erabilerak klaseko interakzioa bultzatzen duela, ikasleek parte hartzeko joera handiagoa agertzen baitute (Lo, 2015; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019; Pun & Macaro, 2019). Pavón Vázquezen eta Ramos Ordoñez lanean (2019), ikasgelako behaketek erakutsi zuten irakasleek klaseko momentu zehatz batzuetan H1aren erabilera bultzatzen zutela. Gure lanean ere ikusi dugu Literaturako irakasleak antzeko zerbait egiten zuela, batez ere, idatzizko lanetan.

Salbuespen genuen lehenengo irakaslearen kasua, hasieran ingelesez egitea eskatzen baitzuen. Ondoren, ordea, errealista ez zela ikusi eta beste hizkuntzak ere gelan egotea onartu zuen. Antzeko kasua deskribatzen da Doizen eta Lasagabasterren (2017) lanean, non irakasleek onartzen zuten CLIL irakasle gisa egindako lehen urteetan ama-hizkuntzaren erabilera ahalik eta gehien baztertzen zutela, baina denborarekin eta esperientziarekin, jokaera horretaz aldentzen zirela. Izan ere, CLIL ingelesa-soilik moduan ikusteak bat egiten du gizartean eta iraganeko hezkuntza ikerketan erruz zabalduko ideiarekin: hizkuntzak bananduta mantendu behar direla ikas-prozesuan, eta zenbat eta esposizio handiagoa hizkuntza batekin, orduan eta maila altuagoa lortuko dela, hain zuzen (Lin, 2015). Azken urteotan, ordea, badirudi tendentzia aldaketa bat dagoela, eta hizkuntzen arteko mugak malgutzearen alde egiten duten teoria eta praktikak daudela, CLIL eta ez-CLIL testuinguruetan. Gure ikerlanean erakutsi denez, badirudi hizkuntzen erabilerari buruzko erabaki horiek irakasleen pertzepzioetan eta aurretiko esperientzietan oinarritzen direla, gidalerro ofizialen faltan. Bestelako testuinguruetan egindako ikerlanek erakutsi duten bezala, badirudi azken hori ohikoa dela (Doiz & Lasagabaster, 2017; Lasagabaster, 2017; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012).

Irakasleen planteamendua ikusi ondoren, klaseko hizkuntza erabilerari begiratu nahi izan diogu modu orokorrean, bigarren ikerketa galderarekin (zer nolako *translanguaging* praktikak daude CLIL ikasgeletan eta zein da irakasleen iritzia?). *Translanguaging* espontaneo CLIL ikasgelan modu naturalean gertatzen den zerbait dela ikusi dugu, ikasleek zein irakasleek beren hizkuntza erreperitorio eleaniztuna erabiltzen dutelako klase horietan. Gure ikerlaneko emaitzek bat egiten dute CLIL testuinguruetan egin diren ikerlanekin (Arocena Egaña, 2018; Gierlinger, 2015; Moore & Nikula, 2016). Gainera, ikusi dugu ikasleek ez dutela ahozkoan beren artean irakas-hizkuntza erabiltzen, aurretik eginiko beste ikerlanek erakutsi duten bezala (Gené-Gil et al., 2012; Nikula & Moore, 2016). Lanok, Espainiako eskoletan egindakoak, erakutsi dute hizketaldi naturalean ikasleek ez zutela ingelesa erabiltzen ez baldin bazen hitz teknikoren bat aipatzeko edo erantzun labur eta sinpleak emateko. Lin eta Heren lana (2017) oso bestelako testuinguruan kokatzen da, Hong Kongen hain zuzen, ingelesa irakas-hizkuntza gisa erabiltzen zen bigarren hezkuntzako 3. mailako ikasgela batean. Autoreek azaltzen dutenez, eskolak ingelesa-soilik gisako arauak izan arren, ohikoa zen ikasleek ama-hizkuntza erabiltzea. Hain zuzen, ikusi da irakasleen tolerantziak ama-hizkuntzaren klaseko presentzian eragina izan dezakeela (Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019). Hala ere, hizkuntza-erabileran halako ezberdintasunak testuinguruko zenbait ezaugarriekin lotuta egon daitezke; esate baterako, ingelesarekiko esposizio-mailarekin, eskolatik kanpo ingelesa erabiltzearen joerarekin edo ingeles mailarekin, besteak beste. Gure testuinguruko ikasleentzat, ingelesa 4 urtetik aurrera curriculumean derrigorrezko atzerriko hizkuntza den

arren, irakas-hizkuntza gisa edukitzeak erronka berri bat dakar. Ikasleen ingeles-mailak eta bakoitzaren izaerak ere eragina izan dezakete horretan. Azkenik, irakasleek eta ikasleek ama-hizkuntza berbera edukitzeak ikasleengan ingelesa erabiltzearen behar faltaren sentsazioa sor dezake edo egoera artifizial gisa ikustea (Bovellan, 2014).

CLIL ikasgeletan ikusi dugu interakzio-momentuak egon badaudela, non irakasleak ingelesa eta ikasleak euskara erabiltzen duen elkarrizketa berean. *Receptive multilingualism* edo *eleaniztasun pasibo* izendatu ditugu une horiek. Urriak dira eleaniztasun pasiboa hezkuntza-kontestueta eta are urriagoak CLIL testuingurueta oinarrituriko ikerlanak. Egoera sozialetan, eleaniztasun pasiboak hizkuntza-kontzientzia altua eskatzen duela ikusi da eta, aldi berean, hizkuntza-kontzientzia hobetzen laguntzen duela (Blees & ten Thije, 2015). Fenomeno interesgarria dugu honakoa, eta potentzial pedagogiko interesgarria eduki dezakeena CLIL testuingurueta. Hala ere, hainbat autorek onartzen dute atzerriko hizkuntzaren erabilera mugatuak hizkuntza-garapena mugatu dezakeela, kontuan hartuta CLILen helburuetako bat hizkuntza berria menperatzea eta erabiltzea dela. Zehatzago, bataren eta bestearen arteko oreka bilatzea da garrantzitsua (Pavón Vázquez & Ordoñez, 2019).

Azkenik, «erabiltzen al dute irakasleek ikasleen hizkuntza erreperitorioa aurrez pentsaturiko estrategia pedagogikoen bitartez?» galdera egin dugu. Diferentzia handia ikusi dugu irakasleen artean. Anatomiako eta Ekonomiako irakasleen klaseetan ez ziren horrelako ariketak identifikatu. Kasu horietan, ingeleseko hitz teknikoak edo siglen baliokideak erabiltzera mugatzen zen hizkuntza-erreperitorioa erabiltzearena, baina momentuko beharrei erantzuteko erabiltzen zuten; ez aurretik planeatutako zerbait bezala. Bestetik, ikerlanean parte hartutako bi irakasleek hizkuntzen trataera integratua eta *translanguaging* gisako praktiken inguruan formakuntza jaso zuten, eta hori beren ikasgelako behaketetan nabarmena zen, ikasleen hizkuntza baliabideak erabiltzen baitzituzten funtzio pedagogikoekin. Praktika interesgarriak dira honakoak, *translanguaging* pedagogikoak eduki ditzakeen onurak kontuan hartzeko (ikus Cummins, 2007; Gallagher & Colohan, 2014; Leonet et al., 2019). Gainera, irakasleen formakuntzak dituen efektuak azpimarratzen ditu.

Laburbilduz, ikasgelan egindako behaketek eta irakasleekin egindako elkarrizketek erakutsi digute *translanguaging* praktikak CLIL ikasgela hauen ezaugarri direla, eta irakasleek praktika horiek onartu, ulertu eta babesten dituztela. Kasu batzuetan, gainera, irakasleak *translanguaging* pedagogikoak baliatzen dira, ikasleen hizkuntzak (batez ere euskara) erabiltzen dituzten estrategiak erabiltzen dituztelako ingelesa irakas-hizkuntza denean.

## 6. ONDORIOAK

Lan honen helburua izan da testuinguru euskaldun batean ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzean gertatzen diren hizkuntza-praktika eleanitzak aztertzea. Horretarako, lau CLIL ikasgelatako *translanguaging* praktikak deskribatu eta gaiaren inguruan irakasleen hitzak aztertu ditugu.

Gure lanak erakutsi du atzerriko hizkuntza irakas-hizkuntza bihurtzeak ikasgelaren izaera eleanitza azpimarratzen duela. Testuinguru horretan, *translanguaging* praktikak ohikoak dira eta naturaltasunez ulertzen dira. Ingelesak bakarrik ez, beste hizkuntza ofizialek ere funtzio garrantzitsua dute gelan, ikasleen hizkuntza erreperitorioari leku interesgarria ematen baitzaio. Euskara, ikastetxe hauetako hizkuntza nagusia izanik, irakasleek zein ikasleek erabiltzen duten tresna da, ulermena eta komunikazioa errazteko. Gaztelera ere presente dago beste neurri batean, euskararekin batera irakasleek baliabide gisa erabiltzen baitute hizkuntzen arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak lantzeko, eta ondorioz ikasleen hizkuntza-kontzientzia eta kontzientzia metalinguistikoa areagotzeko. Halaber, hizkuntzen arteko mugak lausoak dira. Honek guztiak, CLIL ikasgaietan ez ezik, ikasleen hizkuntza-erreperitorioak ikasgelan eduki dezaken potentziala ere azpimarratzen du.

Lan honetan ikusi diren hizkuntza-praktikak irakasleen esperientzian eta pertzepzioetan oinarritzen dira. Gurean, gidalero ofizialen faltan, irakasleak praktikan jarritzen saiatzen dira aurreko esperientzietan eta jasotako formakuntza saioetan ikasitakoak. Erabakiak hartzeko garaian, irakasleen artean ikusten diren ezberdintasunak formakuntza espezifikoaren falta nabarmentzen dute, hizkuntza erreperitorioari ahalik eta etekin gehien atera ahal izateko.

Lan honek testuinguru euskaldun jakin batean gertatzen diren praktikak islatzeko aukera eman digu, eta aldi berean, parte-hartzaile garrantzitsu diren irakasleen iritziak eta jarrerak ezagutzeko aukera ere bai. Hala ere, argi dago ikerlan honen emaitzek ez dutela EAEko edo CLIL testuinguruetako osotasuna irudikatzen, eta hortaz, lagin handiago batekin lan egiteak gure ondorioak indartuko lituzkeela esan dezakegu. Gainera, ingelesez ematen diren eduki-saioetan egon daitezkeen praktika eleanitzak edo *translanguaging* momentuak testuinguru soziolinguistikoko ezberdin batean ikertzea komenigarria litzateke konparaketak egin ahal izateko; esaterako, D ereduan ikasi baina ingurune erdaldunean bizi diren ikasle eta irakasleekin.

*Translanguaging*ari buruzko ikerketa sakonagoak behar diren honetan, ikerlan honek ekarpena egiten die CLIL testuinguruko hizkuntza-erabileraren eta ikasgelako errealitatearen alorre. Testuinguru zabalagora begira, lan hau lagungarri izan daiteke euskara irakas-hizkuntza den testuinguruetan suerta daitezkeen praktika eleanitzak ulertzeko eta horiek modu pedagogikoan erabiltzearen potentziala azpimarratzeko.

## 7. ERREFERENTZIAK

- Arocena Egaña, E. (2018). Euskararen eta gaztelaniaren erabilera ingeleseko irakaskuntza-saioetan. *Tantak*, 30(1), 37-55. <https://doi.org/10.1387/tantak.19825>
- Arteagoitia, I. & Howard, L. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the United States. In J. Cenoz & D. Gorter (arg.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (61.-83. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.005>

- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th edition). Multilingual Matters.
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. & Genesee, F. (2017). Context-appropriate cross-linguistic pedagogy. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- Bieri, A. S. (2018). Translanguaging practices in CLIL and non-CLIL biology lessons in Switzerland. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 91-109. <https://doi.org/10.21283/2376905x.9.142>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: a critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Blees, G. & ten Thije, J. (2015). Receptive multilingualism and awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (arg.), *Language awareness and multilingualism* (1-13. or.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0\\_25-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_25-1)
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* [Doktore-tesia, University of Jyväskylä]. University of Jyväskylä. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cahyani, H., de Courcy, M. & Barnett, J. (2018). Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 465-479. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1189509>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (arg.), *Language awareness and multilingualism* (309.-321. or.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0\\_20-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1)
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in a bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. <https://doi.org/10.1117/12.661937>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Doiz, A. & Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. A guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594>

- Gallagher, F. & Colohan, G. (2014). T(w)o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom. *The Language Learning Journal*, 45(4), 485-498. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.947382>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (2012). A case study exploring oral language choice between the target language and the L1s in mainstream CLIL and EFL secondary education. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), 133-145. <https://doi.org/10.4995/rly-la.2012.1129>
- Gierlinger, E. (2015). 'You can speak German, sir': on the complexity of teachers' L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29(4), 347-368. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1023733>
- Karabassova, L. & San Isidro, X. (2020). Towards translanguaging in CLIL: a study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1828426>
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.5294/3148>
- Lasagabaster, D. (2017). "I always speak English in my classes": reflections on the use of the L1/L2 in English-Medium Instruction. In A. Llinares & T. Morton (arg.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (259.-275. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.47.15las>
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2019). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2013). 100 bilingual lessons: distributing two languages in classrooms. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez & R. Chacón-Beltrán (arg.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century* (107.-135. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090716-010>
- Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A. M. Y. (2017). Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. In K. A. King & N. H. Hornberger (arg.), *Research methods in language and education* (487.-501. or.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_34)

- Lin, A. M. Y. & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228-244. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328283>
- Lo, Y. Y. (2015). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988112>
- Luk, G. N. Y. & Lin, A. M. Y. (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 (arg.), *Multilingual education between language learning and translanguaging* (16.-34. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.003>
- 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. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Martínez, R. A., Hikida, M. & Durán, L. (2015). Unpacking ideologies of linguistic purism: How dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 26-42. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.977712>
- Melo-Pfeifer, S. (2020). Intercomprehension in the mainstream language classroom at secondary school level: How online multilingual interaction fosters foreign language learning. In C. Kirsch & J. Duarte (arg.), *Multilingual approaches for teaching and learning* (94.-113. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-8>
- Méndez García, M. del C. & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Moore, P. & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL Classrooms. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (arg.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (211.-234. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-013>
- Nikula, T. & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Pavón Vázquez, V. & Ramos Ordóñez, M. del C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>
- Pun, J. & Macaro, E. (2019). The effect of first and second language use on question types in English medium instruction science classrooms in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 64-77. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510368>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Publications.

- Vetter, E. (2012). Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: The case of Italian in the Austrian secondary school system. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 348-365. <https://doi.org/10.1177/1367006911426385>
- Wei, L. & García, O. (2016). From researching translanguaging to translanguaging research. In K. A. King & N. H. Hornberger (arg.), *Research methods in language and education* (1.-14. or.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8\\_16-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_16-1)