

PSIKOLOGIA

Estibaliz MARTINEZ DIAZ DE CERIO

IKASLE ETA IRAKASLEAREN
ARTEKO ELKARRERAGINA
BIGARREN HIZKUNTZAREN
JABEKUNTZA PROZESUAN /
*INTERACCIÓN ENTRE
ALUMNO/A-MAESTRO/A EN EL
APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA
LENGUA*

TFG/*GBL* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil
/ Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**IKASLE ETA IRAKASLEAREN ARTEKO
ELKARRERAGINA BIGARREN HIZKUNTZAREN
JABEKUNTZA PROZESUAN
*INTERACCIÓN ENTRE ALUMNO/A -
MAESTRO/A EN EL APRENDIZAJE DE LA
SEGUNDA LENGUA***

Estibaliz MARTINEZ DIAZ DE CERIO

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Estibaliz MARTINEZ DIAZ DE CERIO

Izenburua / Título

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabetuntza prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

Gradu / Grado

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Infantil

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Pablo SOTES RUIZ

Saila / Departamento

Psikologia eta Pedagogia saila / Departamento de Psicología y Pedagogía

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2012/2013

Seihilekoa / Semestre

Udaberrik / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatze baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakutsi dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua ezinbestekoa izan da 0-6 urte bitarteko haurren garapen ebolutiboa eta zehazki hizkuntzaren ikaskuntza prozesua ulertzeko. Horrez gain, modulu honi esker, haurrak bere inguruarekin dituen elkarreraginen dimentsio pedagogikoa ezagutu eta bertan duen parte hartzea ulertzeko estrategiak eskuratu ditut.

Didaktika eta diziplinako moduluan aditu ezberdinen teorietatik abiatuz, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza bermatzeko estrategia ezberdinak eskuratu ditut eta horrek nire proposamen didaktikoa burutzea ahalbidetu dit.

Halaber, Practicum moduluei esker, alde batetik, gelako antolaketa eta kudeaketa ezagutzeko aukera izan dut bertan egin dudan behaketa eguneroko dinamikari egokitu ahal izateko. Bestalde, teoria eta praktika uztartzerako orduan erraztasun ugari eman dizkit, aurrezagutza batetik abiatu naizelako.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “Antecedentes y objetivos” eta “Conclusiones” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen duen arabera, Graduaren bukaeran hizkuntza koofizial bat ezagutzen duten ikasle elebidunek C1 maila ere izan behar dute erkidegoaren beste hizkuntzan, alegia, gure kasuan, euskaran. Hori dela eta, euskaraz hizkuntza gaitasuna erakusteko, hitzaurrea eta lanaren azken ondorioak gure hizkuntzan idatziko dira.

Laburpena

Asko dira bi hizkuntza edo gehiagoren inguruan bizi diren gizarteak. Horien barne aurkitzen dira ere elebakartasun hutsetik euren seme-alabei eredu elebiduna transmititu nahi dieten familiak. Elebidunak ez diren guraso horiek eskolaren bitartez ahalbidetzen diete euren seme-alabei bigarren hizkuntzaren jabeakuntza.

Lan honek elebitasunaren inguruan sortu diren ikuspuntu ezberdinak eta hauek hezkuntzan eragin dituzten aldaketa eta kudeaketa ezberdinak biltzen ditu, batik bat, Nafarroako egoera linguistikoak hezkuntzan eta gizartean sorrarazi dituen ondorioak. Eta hezkuntzaz ari garelarik, lan honen bidez hezkuntza elebidunean eskaintzen diren aukera ezberdinak aztertu nahi izan ditut, horien artean aurkitzen diren murgiltze programetan sakonduz.

Bertan irakasle eta ikaslearen artean sortzen diren elkarreraginek nolakoak izan behar duten izan dut aztergai eta horretarako, aurretik haurrak lehenengo eta bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesua nola egiten duen ezagutzea funtsezkotzat jo dut. Bukatzeko, oinarri teorikoaz baliatuz, egoera erreal baten behaketa aurrera eraman dut gelan ematen diren elkarreraginak nolakoak diren aztertzeko.

Hitz gakoak: elebitasuna; murgiltze programak; elkarreragina; eskola; haurra.

Resumen

Son muchas las sociedades que conviven con más de una lengua y en ellas también se encuentran las familias monolingües que quieren transmitir a sus hijos/as un modelo bilingüe. Aquellos/as que no tienen la posibilidad de hacerlo en casa, encuentran en la escuela el recurso más apropiado para posibilitar el aprendizaje de la segunda lengua. Este trabajo recoge los diferentes puntos de vista formados en torno al bilingüismo y también las diferentes consecuencias que éstos han causado en la gestión y organización de las escuelas. Entre tanto, podremos observar cómo ha afectado la situación lingüística de Navarra en la sociedad y más concretamente en la educación. Y ya que hablamos de educación, mediante este trabajo quisiera dar a conocer las diferentes alternativas de enseñanza bilingüe, centrándome en los programas de inmersión lingüística.

Partiendo de estos programas podremos analizar cómo debe ser la interacción entre el/la alumno/a y el/la profesor/a dentro del aula y para ello es conveniente saber acerca del desarrollo lingüístico del niño; tanto en la primera lengua como en la segunda.

Para finalizar, tendremos la oportunidad de conocer por medio de una situación real cómo es la interacción entre el /la niño/a y el/la maestro/a.

Palabras clave: Bilingüismo; programas de inmersión; interacción; escuela; niño/a.

Abstract

There are many societies that live with more than one language and there are many families who want to convey a bilingual model to their children. Those who can't convey the second language at home resort to bilingual schools.

This paper covers the different points of view formed around bilingualism and different consequences which have affected in the management and organization of schools. Moreover, we can see how the linguistic situation of Navarre affected in society and particularly in education. And speaking of education, through this paper we can know the different alternatives for bilingual education, focusing on language immersion programs.

After meeting these programs we may analyze how the interaction between the student and the teacher should be in the classroom. And for that, we should know about child's language learning development, both first language and second language.

Finally, we will have the opportunity to meet how the interaction between the child and the teacher is in a real situation.

Keywords: Bilingualism; language immersion programs; interaction; school; child.

Aurkibidea

Antecedentes y objetivos	viii
1. Marko teorikoa	1
1.1. Elebitasunaren bilakaera	1
1.1.1. Aurrekariak Europan	1
1.1.2. Aurrekariak Espainian	3
1.1.3. Gaur egungo egoera Nafarroako Foru Erkidegoan	4
1.2. Euskararen erabilera Euskal Herrian	5
1.3. Hizkuntza gaitasunaren garapena	12
1.4. Hizkuntza garapenari buruzko teoriak	14
2. Elebitasuna	18
2.1. Elebitasunaz hainbat ideei	18
2.2. Bigarren hizkuntzaren jabekuntza	19
2.3. Elebitasuna eta hezkuntza	21
2.3.1. Murgiltze programak	23
2.3.2. Eragin kulturala	25
2.3.3. Noiz da egokiagoa bigarren hizkuntzaren ikaskuntza hastea?	26
2.3.4. Elebitasunaren abantailak eta desabantailak	27
3. Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina H2ren ikaskuntza prozesuan	29
3.1. Osagai Afektiboak	30
3.2. Input egokiaren beharra	31
3.3. Mintzatzeko aukerak	32
3.4. Akatsen zuzenketak eta alderdi emozionala	33
3.5. Ipuinak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako baliabide gisa	34
3.6. Eskola eta familiaren arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabekuntzan	35
4. Behaketa	37
4.1. Behaketaren deskribapena	37
4.2. Behaketaren helburuak	37
4.3. Ikerketaren metodologia	38
4.3.1. Subjektuak, lagina	38
4.3.2. Diseinua	38
4.4. Behatzeko irizpideak	39
4.5. Aztertutakoaren emaitzak	41
4.6. Behaketaren ondorioak	51
4.7. Conclusiones de la observación	53
Conclusiones	57
Erreferentzia bibliografikoak	61
Eranskinak	64
A. 1. Eranskina	64
A. 2. Eranskina	99

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

Son muchos/as los/las niños/as en Iruñerria que pasan de vivir en un contexto totalmente castellanizado a un programa de inmersión lingüística precoz y exclusivamente en euskera. Además de tener que separarse del apego afectivo que representan sus familias, estos/as niños/as tienen que hacer frente a otro desafío; vivir 8 horas al día en una lengua ajena para ellos.

El/la educador/a tiene que conseguir una unión afectiva con el/la niño/a en lenguas diferentes y es éste no es un trabajo fácil. Por si esto fuera poco, la situación lingüística que vivimos en Nafarroa y más concretamente en Iruñerria, no es la más beneficiosa para el euskera; ni para sus parlantes.

Visto así, puede parecer que es trabajo en vano y que no beneficia a nadie. Sin embargo, además de crear en poco tiempo un vínculo afectivo muy fuerte con el/la maestro/a, los/las niños/as aprenden euskera muy rápidamente y lo desarrollan hasta un nivel muy elevado, dependiendo de la persona, hasta un bilingüismo más o menos equilibrado.

Alguien me planteó una vez si había pensado en el impacto emocional que debe suponer una inmersión lingüística tan precoz, cuando el/la niño/a todavía depende tanto de sus padres y no tiene recursos emocionales para hacer frente a la adaptación; no solo del entorno y todo lo que eso conlleva, sino de una nueva lengua.

El tema en torno al cual quiero trabajar me ha creado un cierto dilema entre mi experiencia personal, el punto de vista pedagógico y psicológico y el vínculo emocional que me une a una cultura y que forma parte de mi identidad. Es algo que me ha llevado a reflexionar en distintos momentos del grado y también en el momento de llevar a cabo mi Trabajo de Fin de Grado. Por eso creo que a la hora de hablar de inmersión lingüística son muchos los aspectos y factores que tenemos que considerar.

El bilingüismo ha sido y es un tema muy investigado y debatido en todo el mundo. Son muchos los pueblos que conviven con más de un lengua y las integran en sus sistemas educativos. Considero por ello, que estos puntos de vista y diferentes situaciones lingüísticas son aspectos que debemos conocer antes de hablar de bilingüismo, es decir, crear una base de la que poder partir y construir una perspectiva significativa.

Pero más allá de los aspectos lingüísticos, mi intención es centrarme en el/la niño/a. Como he dicho anteriormente son muchos/as los/as que han investigado sobre el bilingüismo pero no muchos/as los/as que han tenido en cuenta los factores afectivos que toman parte en el aprendizaje de la segunda lengua. Por eso, una vez haya partido de una base teórica, en la cual integraré diferentes puntos de vista y conoceré el desarrollo lingüístico del niño, mi objetivo principal será profundizar en la interacción tanto lingüística como afectiva que se crea entre el/la maestro/a y el/la niño/a en el programa de inmersión lingüística. Dicha base teórica me ayudará a culminar el trabajo con una observación práctica en un aula de inmersión lingüística.

Con todo esto, he destacado una serie de objetivos principales que llevaré a cabo en el desarrollo de mi trabajo:

- Conocer diferentes investigaciones y puntos de vista acerca del bilingüismo.
- Centrar el tema en el aquí y el ahora, es decir, saber más sobre la situación lingüística de Nafarroa y observar en qué influye dicha situación tanto en el bilingüismo como en la educación.
- Profundizar en el término bilingüismo.
- Conocer diferentes métodos de integrar el bilingüismo en la educación.
- Analizar el proceso de desarrollo del lenguaje de el/la niño/a y la configuración de la segunda lengua.
- Y por último, analizar cómo debe ser la interacción entre el/la maestro/a y niño/a para que éste desarrolle satisfactoriamente la segunda lengua, se sienta cómodo/a y seguro/a en el contexto escolar y cree un vínculo afectivo-emocional y de seguridad con el/la maestro/a.

1. MARKO TEORIKOA

1.1 Elebitasunaren bilakaera

1.1.1 Aurrekariak Europan

Esan genezake gutxi gora behera munduko biztanleen erdia elebiduna edo eleanitza dela. Europar Batasuneko errealitateari erreparatuz gero, estatu gehienek hizkuntza bat baino gehiago gordetzen dute euren baitan eta hizkuntza horiek elkarren artean bizi izan dira mendeetan zehar.

Aurre-historian gizakiak munduan zehar izandako kokapen isolatuak hizkuntza ezberdinak garatzea eragin zuen. Gizaki guztiek enbor komun beretik omen gatoz eta lehenengo gizakiek komunikatzeko izango luketen hizkuntza berreraikitzen joan zen giza taldearen beharrei egokitzuz. Denboraren poderioz, giza talde bakoitzeko indibiduo bakoitzak erantsitako aldaketek sistema linguistikoaren egitura zeharo aldatu zuten eta hizkuntza ezberdinak sortu ziren. Esan bezala, gizakiaren isolamenduak ez zuen beste komunitateekin elkartruke komunikatiboa ahalbidetu eta horrek aniztasun linguistikoa eragin zuen. Hala ere, ibaien emariak garraiobide funtzio garrantzitsua bete izan du historian zehar. Aurre-historian Mediterraneoko bazterrak trafikoko komertzialaren lekuko izan ziren. Gizakiak beste komunitateetako mintzakideekin elkar ulertzeko egiten zuen ahalegina bi hizkuntza ezberdinetan komunikatzeko gaitasuna garatzearen emaitza izan zen eta mendeak pasa ahala, hizkuntza bat baino gehiago ezagutzeko beharra areagotu zuen. Bi hizkuntza edo gehiagoren ezagutza aberastasun pertsonal eta kulturaltzat kontsideratu zen eta oso funtzio baliagarriak izan ditu historian zehar. (Baker, 2000)

Izan ere, XIX. mendean ikerketa zorrotzetan oinarritu ezean, hainbat aditu elebitasuna zerbait negatibo bezala planteatzen hasi ziren, batik bat, Tabouret Keller-ena dugu elebitasunaren eragin negatiboa edo kaltegarria ondorioztatu zuen lehen ikerketetako bat. Hala ere, izan baziren garai hartan elebitasuna defendatzen zuten adituak (Schuchardt, Ronjat, Stern, ...) baina euren lanak ez ziren bezainbeste zabaldu.

Luxenburgoko Elebitasunaren Nazioarteko Konferentzian (1928) gaian aditutako munduko pertsonarik garrantzitsuenak bildu ziren (Decroly, Claparede, ...) eta Konferentzia honek oihartzun handia izan zuen Europa osoan zehar. Biltzarraren hasieran honako galderak planteatu zituzten: *“Zer eragin du elebitasunak lehenengo* Estibaliz Martinez Diaz De Cerio

hizkuntzan eta bigarren hizkuntzan? Zein hizkuntzatan hasi behar da irakurtzen eta idazten? Zein momentutan sartu behar da bigarren hizkuntza? Zer ondorio ditu elebitasunak adimenean, jardueran, izaeran, ... ? Zein dira sistema elebidunaren abantailan eta eragozpenak?" (Etxeberria Balerdi, 2005)

Galdera hauek erantzutean, gehienek bat egin zuten haurren adimenean, errendimenduan, nortasunean eta oreka psikologikoan elebitasunak ustez zuen eragin negatiboa azpimarratzeko. Beraz, Felix Etxeberriak bere liburuan aipatzen duen bezala (2005), bertatik atera zuten ondorio nagusia bigarren hizkuntzaren ikaskuntza atzeratzea izan zen, ama hizkuntzaren konfigurazioa osatu arte, alegia.

II. mundu gerraren ostean, kolonia askoren independentziarekin eta nazionalismoen gorakadarekin batera elebitasun-fenomeno ugari azaleratzen hasi ziren eta herrialde askok euren hizkuntza aniztasunaren errealitatea babesteko legeen beharra aldarrikatu zuten. Elebitasunak, beraz, gero eta argudio gehiago izan zituen bere alde, 60.hamarkadatik aurrera burutu izan ziren ikerketa askok pertsona elebidunak bere bigarren hizkuntzako gaitasunak lehenengo hizkuntzakoak kaltetu gabe gara ditzakeela ondorioztatu baitzuten. Horren adibide dugu Lambert-ek eta Penfield-ek 1975.urtean Quebec-en egindako esperimentuaren emaitza.

60ko hamarkadan, Kanada frantseseko Montrealen, Quebecoko bigarren hezkuntza ikastetxeetan frantsesa bigarren hizkuntza bezala irakasten zen, 20-30 minutu egunero. Hamabi urteko irakaskuntzaren ostean ikasleen hizkuntza trebetasun urria zela eta, Lambertek eta Penfieldek esperimentu bat diseinatu zuten eta Erabateko Murgilketa Goiztiarreko Programa bat aurrera eramane zuten, non irakaskuntza guztia frantsesez izan zen haurtzaindegiko garaian eta lehen bi mailetan, ingelesaren proportzioa gutxika gehitzen joan zirelarik. Felix Etxeberriak ebaluazioa horren emaitzak jasotzen ditu bere liburuan (2005): lehenengo urteetan esperimentu taldeko ikasleek kontrol taldekoek baino ingeles errendimendu baxuagoa zuten arren, berdintasuna lortu zuten ingelesaren irakaskuntza sartzean eta programa osoan zehar mantendu zen. Frantseseko errendimenduari dagokionez, esperimentazio taldekoen frantseseko puntuazioa kontrol taldekoarena baino askoz altuagoa zen.

Esperimentu honek ate bat zabaldu zuen hezkuntza elebidunarekiko jarreran. Horrela, 60.hamarkadatik aurrera burutu zituzten ikerketek Lambertek hitzetan jasotzen den

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

ondorio orokor honetara heldu ziren: *“Elebiduna denak, bere hizkuntz gaitasunak beste bigarren hizkuntza batean gara ditzake, lehen hizkuntzan duen gaitasuna kaltetu gabe.”* (Etxeberria Balerdi, 2005, 28.or).

Europako Ekonomi Elkarteko estatuak gero eta kontzienteagoak ziren hizkuntzen beharraren garrantziaz. Hezkuntzako ministroen 1974ko lehen ebazpenean atzerriko hizkuntzen irakaskuntza hobetzeari buruz hitz egiten hasi ziren eta 1975.urtetik aurrera, Europako hiru erakunde nagusiek (Europako Elkartek, Europako Kontseiluak eta Europako Segurtasun eta Elkarlaneko Konferentziak) 50 deklarazio baino gehiago egin zituzten hizkuntzei eta hizkuntza gutxiengoen inguruan. Horrez gain, aipatu behar dira Europari buruz hitz egiten duten izaera unibertsaleko beste hainbat dokumentu: NBERenak, Giza Eskubideenak edota UNESCOrenak. (Etxeberria Balerdi, 2005)

1.1.2 Aurrekariak Espainian

Espainiako gerra zibila eta honen ondorengo Frankoren erregimenaren garaian, hizkuntza bakarra ezarri zen Espainiako lurralde osoan, gaztelania ez zen bestelako hizkuntzak erabat zapalduz esparru guztietan. Ez zen hizkuntzekiko babes ofizialik izan lau hamarkada igaro arte. Baina diktadorea hil eta geroko erregimen demokratikoak zerbait aldatu zuen Espainiako hizkuntza politika. 1978ko Espainiako konstituzioak Espainiako kultur eta hizkuntza aniztasuna onartu eta euren autonomi estatutuak eta gaztelania ez ziren bestelako hizkuntzak errekonozitu ez ezik, batzuk ofizial egin zituen.

60. hamarkadan sortutako ikastolen mugimenduari esker, euskara eta euskal kultura hezkuntzan sartzen hasi zen, gurasoena ez beste baimenik gabe, testulibururik gabe eta era ilegal batean. Herri mugimenduan oinarriturik hezkuntza euskalduna suspertzen hasi zen, jabego esparru publiko zein pribatuan. Trantsizio demokratikoarekin batera normaltasun politikoa ezartzen hasi zen eta zenbait euskal testu ere kaleratu zituzten.

1979.urtean elebitasuna planifikatzeko eta programatzeko oinarriak egin zituzten, besteak beste, ikasle euskal hiztunentzako eta erdal hiztunentzako elebiduneko hizkuntza eredu ezberdinen tipologia: A, B, C eta D ereduak, alegia. Eta 80ko hamarkadarekin batera, 1986ko Nafarroako Euskararen Foru Legea argitaratu zen,

euskararen ofizialtasuna eta irakaskuntza euskaraz hartzeko eskubidea onartu zuena. Izan ere, lege honek gaur egun ere euskara hainbat eskualdeetan banatzen duen egiturak eremu hauek baldintzatu zituen. Ondorioz, gaur egun Nafarroako Foru Erkidegoan euskaraz ikasteko eskubideak eremu euskaldunean baino ez dira onartzen.

1.1.3 *Gaur egungo egoera Nafarroako Foru Erkidegoan*

Euskararen hizkuntza politika eta presentzia sozialari dagokionez, Nafarroako egoera EAEkoa baino askoz ere makurragoa da, lurraldeko zenbait eremuetan euskara ofiziala ez izateaz gain, euskarak dituen mugak asko baitira. Arestian esan bezala, 18/1986 Euskararen Foru Legeak Nafarroako Foru Erkidegoa hiru eremu ezberdinetan banatu zuen eta banatuta dihardu gaur egun ere: eremu euskalduna (Nafarroako iparraldea), eremu mistoa (Nafarroako erdialdea) eta eremu ez-euskalduna (Nafarroako hegoaldea). Euskara ofiziala ez den eremuetako biztanleek (Nafarroako hegoaldekoek) zailtasun handiak dituzte euskaraz ikasteko ingelesaren errekonozimendua bera, euskararena baino handiagoa baita eta gaur egun, ikastoletan (izaera kontzertatukoak) bakarrik egin daitezke ikasketak euskaraz. (Sotes, 2008)

Diglosia eremu geografiko bereko bi hizkuntzen elkarbizitza desorekatua da, bi hizkuntzetako batek estatus soziokultural indartsuagoa eta besteak ahulagoa duelarik. Euskal Herrian egoera horren lekuko gara, bi hizkuntzen gizarte-erabilera desorekatua dela medio. Hizkuntza menderatzailea boterearekin lotzen da. Horregatik, gaztelera indartsuagoa da administrazioaren, hezkuntzaren, komunikabideen eta, oro har, gizartearen aurrean eta euskara ahulagoa da familia girora eta egunerokotasunera mugatzen delarik (Ruiz Bikandi, 2009).

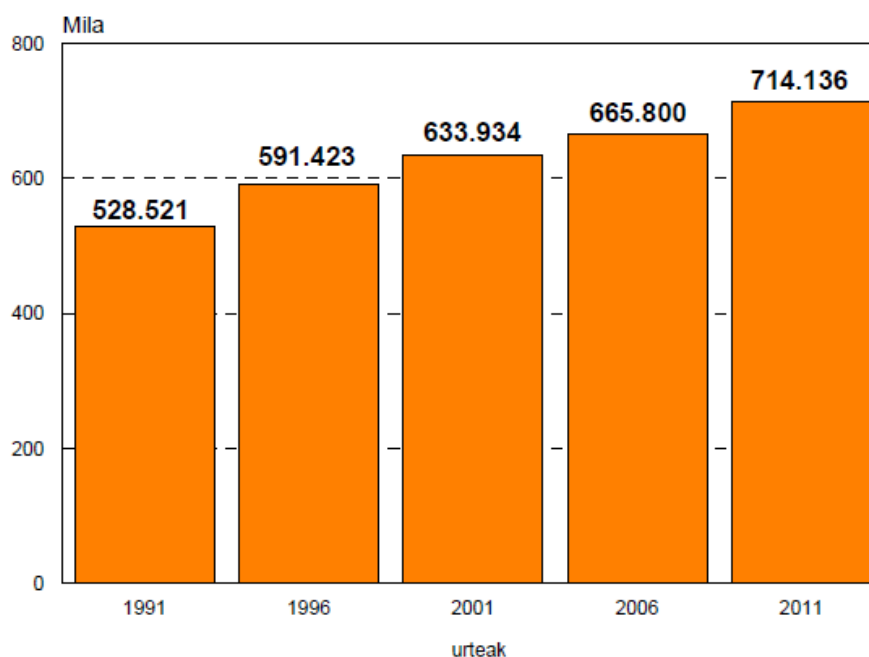
Normalizazioa, beraz, oraindik lortzear dago. Prozesu hau gobernu organoen, administrazioaren, irakaskuntzaren, komunikabideen eta oro har, komunitatearen esku dago. Horretarako, lehengo urratsa eskolako umeen ama hizkuntza errespetatzea eta kontuan hartzea eta eskolaldia bukatzean bi hizkuntzak erabiltzeko gaitasuna bermatzea da.

1.2 Euskararen erabilera Euskal Herrian

Euskal Herrian burutu diren azken inkesta soziolinguistikoetan oinarrituz, esan dezakegu Euskal Herrian azken hogei urteotan hiztun elebidunen kopuruaren hazkundera izan dela. Hazkunde horrekin bat dator Nafarroa eta are gehiago EAE. Iparraldean, ordea, gora egin du elebazarren kopurua eta galerak daude euskararen erabileran.

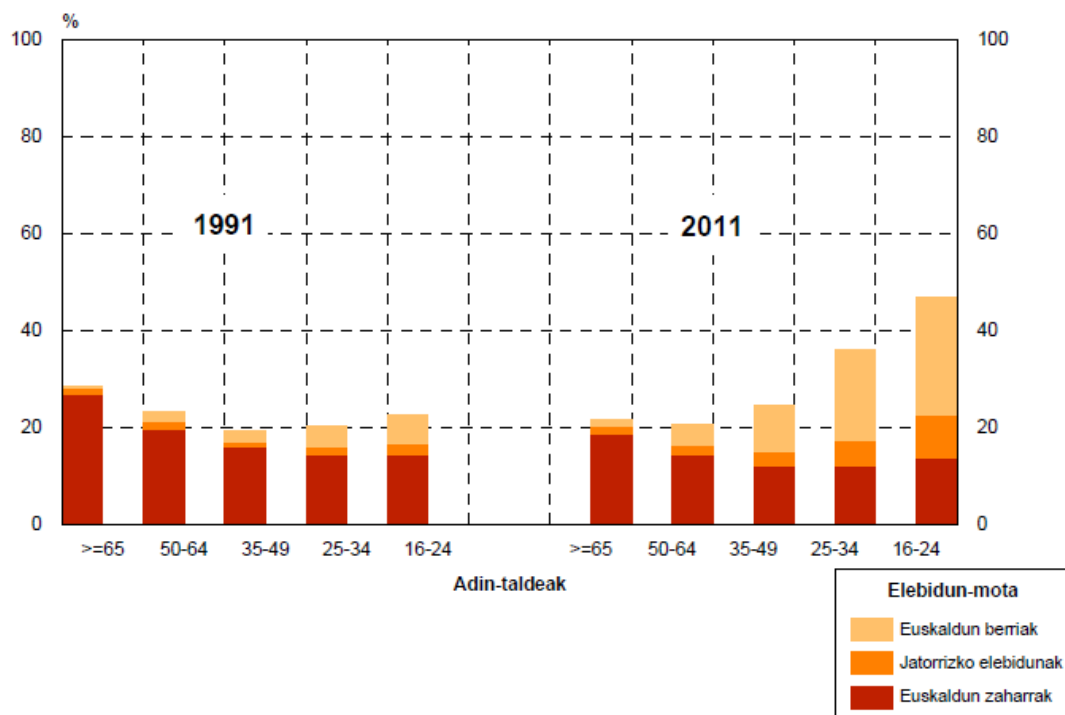
Grafiko 1. Elebidunen bilakaera. Euskal Herria 1991-2011

(Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa, 2011.)



Elebidun kopuruaren hazkunde hau gazteen artean eman da batez ere: EAEn eta Nafarroan 16 urtetik beherakoen artean dago elebidun kopururik handiena.

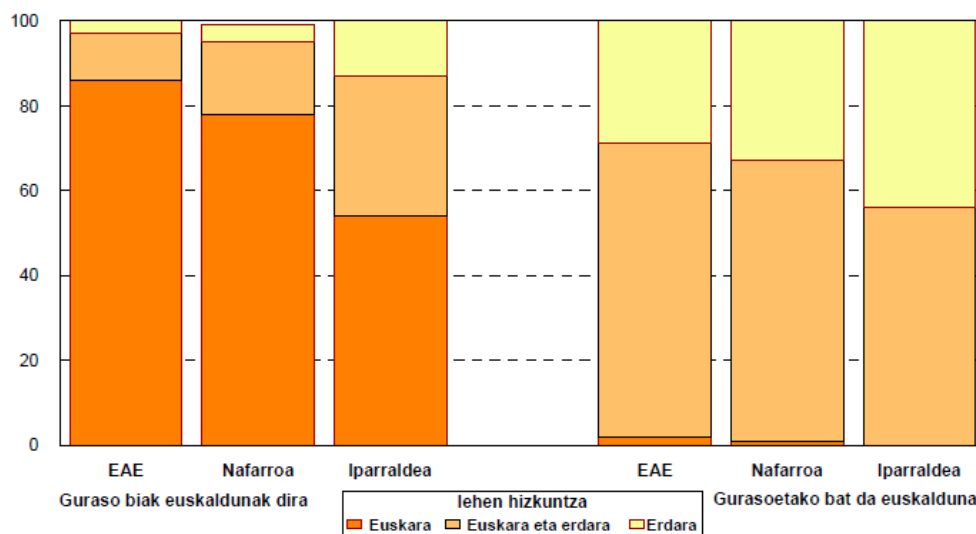
Grafiko 2. Euskaldun zaharren, jatorrizko elebidunen eta euskaldun berrien bilakaera adinaren arabera. Euskal Herria 1991-2011. (Iturria: V. Inketa Soziolinguistikoa, 2011)



Azken 20 urteetan elebidun hartzaileak¹ bikoiztu dira Euskal Herrian. Bi gurasoak elebidunak direnean ia erabatekoa da elebitasunaren transmisioa Euskal Herriko hegoaldean (%97 EAEn eta %95 Nafarroan) eta apalagoa iparraldean (%87). Bikote mistoen kasuan transmisioak gora egin arren, ez da erabatekoa (%71 EAEn, %67 Nafarroan eta %56 Iparraldean).

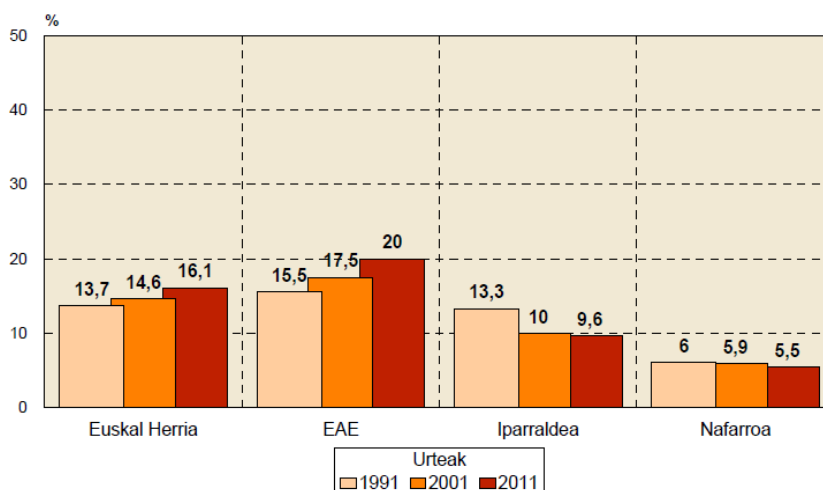
¹ Elebidun hartzailea: euskara ulertu baina hitz egiteko gai ez dena.

Grafiko 3. 2-15 urteko seme-alabei transmititutako hizkuntza, gurasoen ezagutzaren arabera 2011(%)
(Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa, 2011)



Elebidunen kopurua handitu bada ere, euskararen erabilerari baino ez diogu erreparatu behar, oro har gaur egungo Euskal Herrikoa 1991koa baino txikiagoa dela atzemateko. Azken hogei urteotako bilakaera aztertuz gero, euskararen erabilerak gora egin du EAEn, bere horretan dago Nafarroan eta behera egin du Iparraldean.

Grafiko 4. Euskara erdara beste edo gehiago erabiltzen dutenen bilakaera 1991-2011(%)²
(Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa, 2011)



Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko ordezkariak, Soziolinguistika Klusterrekoak, Ulibarri programako Normalkuntza Teknikariak (HNT),

² Oharra: Iparraldean 1996-2011

IRALEko lankideak eta Hezkuntza Saileko aholkulariak 2011n bildu ziren ARRUE proiektuan EAEn ikasleen arteko euskararen erabilpena aztertzeko. Derrigorrezko etapako bi mailako haurrak hartu zituzten lagin gisa; Lehen Hezkuntzako 4.mailakoak eta DBHko 2.mailakoak.

Ikerketa honen emaitzak aztertzerako orduan, D eredukoek eta euskara lehen hizkuntzatzat dutenek islatutako emaitzetan zentratu naiz, elebidunak ohi diren horien emaitzetan, alegia. Deigarria iruditu zait euskara lehen hizkuntza duten ikaskideen artean gela barruan erabiltzen den hizkuntzari dagokionez, oso emaitza ezberdinak atera zirela ikasmaita batetik bestera.

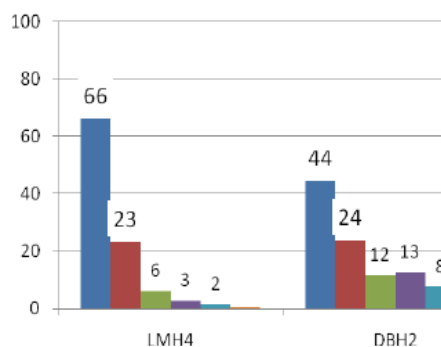
Grafikoetan atzeman dezakegunez, ikaskideen artean euskararen erabilera handiagoa da Lehen Hezkuntzan DBHn baino; bai euskara lehen hizkuntza dutenen artean eta baita D ereduko ikasleen artean ere. DBHn hizkuntzaren garapenaren beste fase batean daude eta Lehen Hezkuntzan baino baliabide eta gaitasun linguistiko gehiago dituzte. Hortaz, DBHkoek erraztasun handiagoa izan beharko lukete euskaraz komunikatzerako orduan.

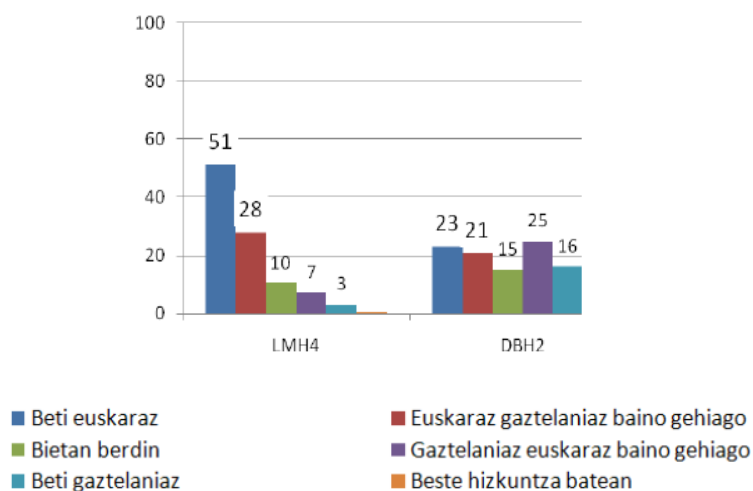
Euskara lehen hizkuntzatzat dutenek D eredukoek baino gehiago erabiltzen dute euskara haien artean. Emaitza logikoa da, D ereduan ikasten duten haur askoren ama hizkuntza ez baita euskara eta euskara lehen hizkuntza dutenena, ordea, bai.

Bi adinetan ehuneko txikiena gaztelaniaz soilik hitz egiten dutenena da, D ereduko DBHkoen kasuan ez ezik. Beraz, gutxi dira gaztelania soilik erabiltzen duten elebidunak.

- Ikaskideen artean gelan

Grafiko 5. Euskara lehen hizkuntza duten ikasleak (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

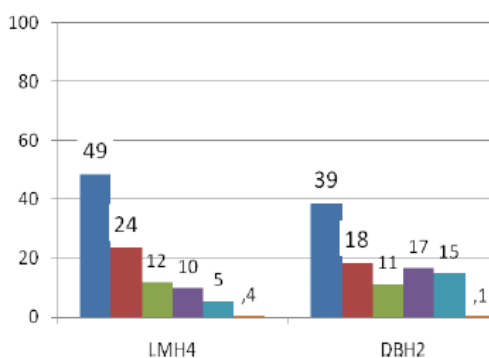


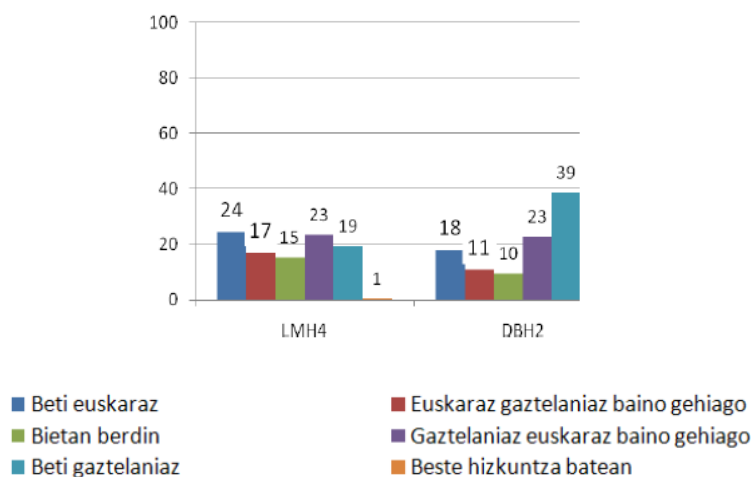
Grafiko 6. D ereduko ikasleak (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Jolaslekuan, berriz, behera egiten du euskararen erabilerak eremu guztietan eta nabarmen gora egiten du gaztelaren erabilerak.

Grafikoan ageri da beste hizkuntza batean hitz egiten duten haurren hizkuntzaren erabilera Lehen Hezkuntzan eta D ereduan. Jatorrizko beste hizkuntza bat dutenen kasuan normala da jolaslekua bezalako eremu sozialean erosoago sentiarazten dituen hizkuntzan aritzea. Hain arruntagoa ez dena, ordea, ehuneko oso txikia bada ere (baina D ereduan baino ugariago), jolaslekuan euskara lehen hizkuntza izan eta beste hizkuntza batean hitz egiten dutenen egoera da.

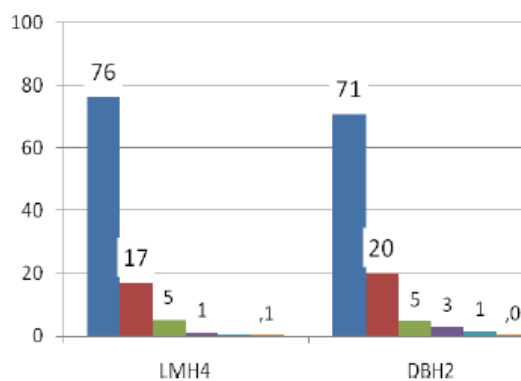
- Ikaskideen artean jolaslekuan

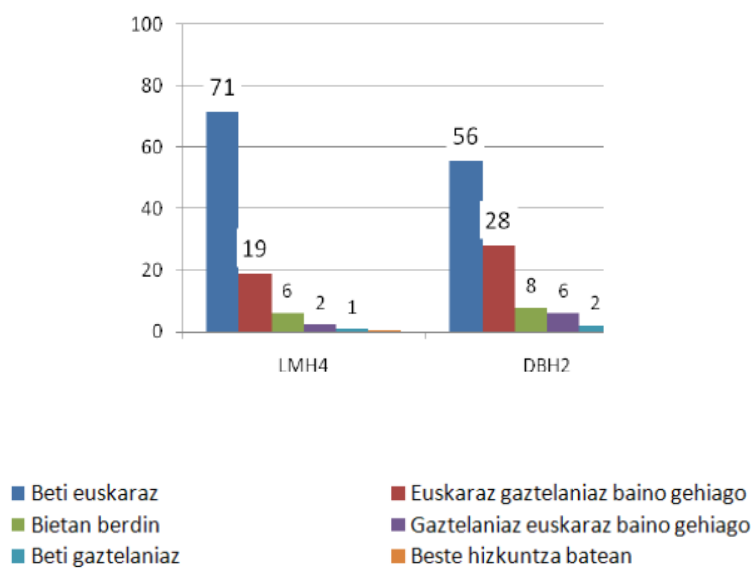
Grafiko 7. Lehen hizkuntza euskara duten ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Grafiko 8. D ereduko ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Irakasleekin hitz egiten dutenean gehienek erabiltzen duten hizkuntza nagusia euskara da, beste hizkuntzen aukerekiko alde handiarekin. Normalean irakaslea da klasea gidatzen duena eta hurrei euskaraz egiten badie, ohikoena haurrak hizkuntza berean erantzutea da.

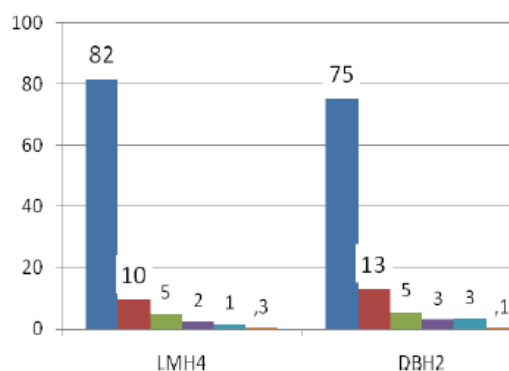
- Irakasleekin gela barruan

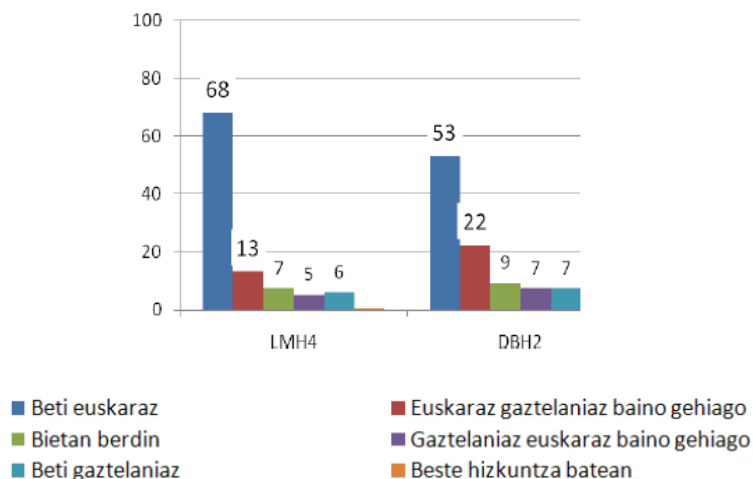
Grafiko 9. Lehen hizkuntza euskara duten ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Grafiko 10. D ereduko ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Ikasgelatik kanpo irakasleari euskaraz egin eta euskara lehen hizkuntza dutenen kopurua handitzen da, bai Lehen Hezkuntzan eta baita DBHn ere. Ez, ordea, D ereduko Lehen Hezkuntzakoen artean. Baina euskararen erabilpena bi espazioak alderatuz ez da nabariegia.

- Irakasleekin gelatik kanpo

Grafiko 11. Euskara lehen hizkuntza duten ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Grafiko 12. D ereduko ikasleak. (Iturria: Arrue Ikerketa, 2011)

Euskal Autonomi Erkidegoan euskara ofiziala eta euskararen erabilpena handiagoa den testuinguru batean, euskara da hizkuntza mintzatuena aztertutako esparru guztietan, Lehen Hezkuntzako ikasleak eta euskara lehen hizkuntza dutenak nagusi direlarik. Izan ere, irakasleekin eta gela barruan da euskarak gora egiten duen unea. Baliteke haur askok euskara hezkuntzarekin lotzea eta beste hizkuntza bat erabiltzea sozializatzeko garaian.

1.3 Hizkuntza gaitasunaren garapena

Haurraren elebitasunaren inguruan mintzatu aurretik, haurraren hizkuntzaren garapena ezagutzea beharrezkotzat jotzen dut.

Kode konplexu batean komunikatzeko gaitasuna da gizakiak animaliangandik bereizten gaituen ezaugarri nagusia eta kode hori garatzeko gaitasuna jaiotzetik daukagun ahalmena da. Baina hizkuntza, berez, ez da sortzetikoa, hau da, hizkuntza gure kulturarengandik jasotzen dugun ondarea da eta gizartearekin kontakturik ez bagenu ez genuke hizkuntza garatuko.

Haurra hitz egiten ikasi haurretik bere ingurunearekin komunikatzen da. Umea umetokian dagoenetik amaren ahotsa jasotzen du ur amniotikoaren bidez (soinu zorrotzak soilik) zelula sentzitiboz jositako toki batean jasotzen direlarik eta horrek haurra estimulatu du. Beraz, jaiotzen den momentutik sintonizazio afektibo handia dago ama eta seme-alaben artean.

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarrengana bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

Fonema hitzak euren artean ezberdintzeko dagoen hitzaren unitaterik txikiena da eta hauei esker, haur jaioberriak inguratzen dituen soinu jarioan identifikatzen duen lehenengo unitate esanguratsua hitza da. Horrez gain, hitz egiten ez duen haur jaioberriak ere hitzaren prosodia ezberdintzen du, hau da, hizkuntzak helburu komunikatibo ezberdinetarako duen melodia.

Haur jaioberriak egiten dituen soinuak 6 hilabetetik aurrera zizakaduran bilakatzen dira eta kontsonante eta bokalak elkartzen ditu silaba ezberdinak sortuz, tankera honetako silaba elkarketak esaterako: *“tatamama”*. Hasierako zizakadura hauek nahiko unibertsalak izaten dira, hortik aurrera, ordea, ama hizkuntzarekin antza handiago duten zizakaduretan bilakatzen dira. Barbara Abdelilah-Bahuerrek (2009) Frantzian egin zuten ikerketa batean ama-hizkuntza ezberdinak zituzten 8-10 hilabete arteko haurrak elkartu (frantsesa, ingelesa, argeliarra eta kantoniarra) eta frantses helduek soilik umeak entzunez haur frantsesaren zizakadurak identifikatu zituztela aipatzen du bere liburuan.

Barbara Abdelilah-Bahuerrek (2007) ere azaltzen du lehenengo hilabetetan haurren belarriak filtro bat balu bezala funtzionatzen duela eta soilik ama-hizkuntzarekin lotutako soinuak pasatzen uzten dituela, gerora ama-hizkuntza hobe garatzeko gizakiok dugun ahalmen gisa.

11-13 hilabete artean haurrak lehenengo hitz logikoa sortzen du, baina, hala ere, zizakadurarekin zenbait hilabete gehiago jarraitzen du. 18-24 hilabete artean 50 hitz inguruko hiztegia dauka, betiere, haur hizkeran erreproduzitzen dituelarik. Hortik aurrera hizkuntzaren garapena azkarragoa da eta 2 urterekin lehenengo esaldi sinpleak osatzen hasten da. Honi estadio sintaktikoa deritzogu eta haurra hitz ezberdinak elkartuz sortzen diren gramatika araez jabetzen hasten da. (Abdelilah-Bahuer, 2009)

Hizkuntzaren jabetasuna garatzeko, testuinguru batean sortutako elkarreraginetik hasita haurra erlazioak egiten hasiko da. Elkarrizketa da haurrak ikasten duen lehenengo genero diskurtsiboa. J.J. Zubirik (2003) aipatzen du heldua eta haurra kukuka ari direnean, haurra elkarrizketaren arauak barneratzen hasten dela, hots, partaide bakoitzari txanda bat dagokiola eta txanda hori errespetatu behar dela. Ulermen maila altuagoa duenean, elkarrizketaren bidez haurrak argibideak jasotzen

ditu, gauzak eta ekintzak deskribatzen ditu, bere jarduerak planifikatzen ditu eta nia eraikitzen du. Denbora pasa ahala, bere desioak, asmoak, helburuak, ... adierazten ditu eta gero eta zehaztasun handiagoarekin.

Komunikazioa ulergarria eta esanguratsua denean, kontzeptu eta gertaeren artean erlazioak egin eta buru eskeman ordenatzen dira, prozesaketa semantikoa deritzotena, alegia. Nolabait esatearren, haurrak piezak hartzen ditu eta manipulatu eta gero, piezen formaz jabetzen da euren artean elkartu eta puzzlea egitera iristen den arte.

Haurrek imitazioaren bidez gauza asko ikasten dituzten bezala, hizkuntza da horietako bat. Entzundako adierazpenak sinpletzen badituzte ere, imitazioaren bidez berradierazten dute entzuten dutena eta Bikandik dioen bezala, imitazio horretatik abiatuta, esperimendazioa da haurrek duten baliabiderik emankorrena hitz egiten hasteko. Baina haurren adierazpenak ez dira imitazio hutsak, baizik eta garapen semantikoa oinarritutako konbinazio sintaktikoen esplorazio sistematikoa. Gainera, haurrak sortzaileak dira eta ez dira input hutsetik jasotzen dutena adieraztera mugatzen, hipotesiak egiten dituzte eta praktikara eraman eta gero errealitatearekin bat egiten ez badute aldatu egiten dituzte. (Ruiz Bikandi, 2009). Gainera, haurrek euren hipotesietatik sortzen dituzten arauak guztiz logikoak dira, horren adibide ditugu “*nagoen ni*” edo “*egin zidazun*” tankerakoak.

1.4 Hizkuntzaren garapenari buruzko teoriak

Noam Chomsky hizkuntzalari estatubatuarrek hizkuntzaren garapenaren teoria argudio innatista batetik abiatu zuen. Honen aburuz, haurrak ez du hizkuntza soilik imitazioaren bidez ikasten, haurraren hizkuntza irregularregia baita imitazioan bakarrik oinarritzeko eta badu hizkuntzaz jabetzeko gaitasun innato bat; “*Language Acquisition Device*”³ (LAD) zeritzona. Kontzeptu honek dakarren teoriaren arabera, gizakiok hizkuntzaren egitura sintaktikoak barneratzeko garun mekanismo bat dugu, non mekanismo horren menpe legokeen hizkuntzaren jabetkuntza osoa, eta behin mekanismo hori hizkuntza naturalekin harremanetan jartzean aktibatuko litzateke gramatika unibertsalaren legeak aplikatzeko.

³ “*Language Acquisition Device*”: Hizkuntzaren jabetkuntza mekanismoa

Chomskyk proposatutako gramatika unibertsalaren kontzeptuak hizkuntza gizaki guztiengan garatzen den eta oinarri biologikoa duen gaitasuna dela eta munduko hizkuntza natural guztiek duten printzipio unibertsalek osatzen dutela defendatzen zuen. Beraz, gramatika unibertsala gizakia sortzez duen jakintza multzo bat litzakete.

Bikandik bere liburuan aipatzen duen bezala (Ruiz Bikandi, 2009), Chomskyren ikuspuntutik hizkuntzalaritza gizakiaren interesetatik urrun dagoen esparrua da eta ez da beharrezkoa beste hiztunarekiko elkarrekintza, hizkuntzaren eraginpean egotearekin aski baita hizkuntzaren sintaxiaz jabetzeko. Hizkuntzalari honek ez zituen alderdi emozionalak, komunikatiboak eta kognitiboak kontenplatu.

Jean Piaget-en teoria, aldiz, sortzetiko gaitasunaren eta kulturaren eraginaren artean koka daiteke. Honek ere mintzaira berez agertzen den gaitasuna dela zioen. Baina bere ustez, gizakia ingurunera egokitzen den indibidua den heinean, organismoaren egitura moldatzaileak kanpoko estimuluak aurre esperientziekin lotuz eta egituratuz, oreka bat sortzen du organismoa eta ingurunearen artean. Bien arteko elkarrekintza horri esker, haurrak hizkuntzaren jabetzara lortzen du, betiere kanpotik datorren horretara egokitzeko aurretik dakien horretan oinarritzen delarik. Garapena irakaskuntza baino lehenago gertatzen dela eta irakaskuntza eraginkorra izateko subjektuaren maila kognitiboa prest egon behar duela esan zuen.

Bikandik (Ruiz Bikandi, 2009) Lev Vigotsky-ren teoriak ere aztertzen ditu bere liburuan eta psikologo eta pedagogo errusiar honek, aldiz, kanpotik jasotako irakaskuntza hizkuntzaren garapena laguntzen eta bultzatzen duena dela defendatzen zuen. Gizakia giza kultura guztietan helduek haurrari mintzatzeko bidea ematen diotelako mintzairaz jabetzen dela esaten zuen; giza jardueretan parte hartzeko ereduak eskaintzen dizkiotelako eta hizkuntza garatzeko prozesuak, tresnak eta baliabideak eskaintzen dizkiotelako, hain zuzen ere.

Piagetek hizkuntza egozentrikotik sozialerako garapena proposatzen zuen eta Vigotskyk, ordea, alderantziz, hasieran hizkuntza zerbait soziala dela eta gero, indibidualizatzen dela barne-hizkuntza izatera iristen den arte. Pentsamendua eta hizkuntza bide ezberdinak jarraitu eta jatorri ezberdina badute ere, gero batzen dira eta bata bestearen beharrean izaten dira.

Skinner eta bere konduktismoa hizkuntzan gehiegi zentratu ez ziren arren, aditu honek hizkuntzaren jabeakuntza inguruetik erantzunen bidez eskurazten duela defendatu zuen, hau da, estimulu-erantzuna dinamikaren bidez. Beraz, hizkuntzaren erabilera beste jokabideak bezala, estimuluari egokituriko erantzunaren mekanismoaren bidez azaldu zuen. Hau da, estimulu baten aurrean haurrak hizkuntza erantzuna ematen badu (bere modura ura eskatzea, adibidez) eta beste norbaitek indartzen badio (aitak ura ematen dio) haurrak ura nahi duen bakoitzean hitz horren errepikapenera joko du. (Ruiz Bikandi, 2009)

Brunerrek Chomskyren gramatika unibertsalaren teoria onartu zuen, baina hizkuntzaren jabeakuntza mekanismoari laguntza sistema hitza erantsi zion, "*Language Acquisition Support System*" (LASS). Ustez, hizkuntzaren garapenean hizkuntzaz haratago doazen prozedurak daude eta forma linguistikoez gain forma kulturalak ere sartzen dira helduaren eta haurraren arteko harreman horretan. Gizakiaren arlo biologikoaren eragina ukatzen ez zuen arren, gizakiaren ingurune kulturalaren eta transmititzen den hizkuntzaren pisua nabarmenagoa dela ondorioztatu zuen. Eragin kultural horren adibide arestian aipatu dudana da, non heldua eta haurraren arteko kuku jolasaren bidez haurrak elkarrizketaren arauak ikasten dituen.

Pertsonalki, ez dut ukatuko gizakiok hizkuntzarako berezko baldintza edo gaitasuna ez dugunik. Filosofo grekoek zioten moduan, animalia arrazionalak gara eta hiztun izateko ahalmen kognitibo batzuk izan behar ditugu animaliek ez dituztenak. Baina haurrak hizkuntza garatzeko izan dezakeen joera genetikoaz gain, gaitasun hori garatzeko besteekiko elkarreragina beharrezkotzat jotzen dut. Haurra ez da edozein modutan hitz egiten hasten, bere ingurukoek hitz egiten duten hizkuntzan eta ingurukoek hitz egiten duten bezala mintzatzen hasten da. Hizkuntzaren ikaskuntza hein handi batean imitazioan oinarritzen dela esango nuke eta aldagai kulturelek eta sozialek eragin handia dutela hizkuntza garatzerako orduan, giza interakziorik gabe gizakiak ez baitu hizkuntza garatzen. Horren adibide ematen digu Barbara Abdelilah-Bauerrek (2007) bere liburuan, non 13 urte bete arte bahituta izanagatik aurkitu zutenean hitz egiten ez zekien Kaliforniako neska baten kasua aipatzen duen.

“Hizkuntza ezin da eskuratu erabili gabe, hau da, haurrek "hitz egiten" eta "komunikatzen" jakin gabe, hitz egiten eta komunikatzen ikasten dute, eta horrela ikasten dute hizkuntza”. (Vila, I. 2000, 2.galdera)

2. ELEBITASUNA

2.1 Elebitasunaz hainbat idei

Asko dira elebitasuna definitzen saiatu diren adituak. Ez dugu ukatuko elebitasun hitza aipatzean bi eleren jabekuntzaz ari garela. Baina bi eleren jabekuntza duen oro elebiduna da? Non jarri behar dugu elebitasun jabekuntzaren muga? Zein gaitasun komunikatiboan? Mintzamenean, irakurmenean, ulermenean, ...

Hori izan da aditu askoren definizioen arteko ezberdintasuna, elebitasunaren muga bakoitzak hizkuntzaren eremu bati esleitu ziola. Bloomfield-ek elebitasuna elebakarrak bere hizkuntzan duen pareko erabilera bi hizkuntzetan izatea bezala definitu zuen. Weinreich-ek bi hizkuntzen erabilera alternatiboa duten pertsonen eman zien elebidun izena. Baina honek ez zuen hizkuntza erabileraren maiztasunaz ezer aipatu eta eskas geratu zen bere definizioa. Bikandik bere liburuan aipatu bezala (Ruiz Bikandi, 2009), Siguan-ek eta Mackey-k elebiduna bere hizkuntza menperatzeaz gain beste hizkuntza bat edozein mailatan ezagutzen dutenei zeritzoten. Ludik esan zuen elebitasuna ez dela bi hizkuntzen jabekuntza perfektua, baizik eta bi hizkuntzak testuinguru eta modalitate ezberdinetan erabiltzeko gaitasuna dela. Hamers eta Balncer-entzat bi hizkuntzetan dituen gaitasunak baino ez dira kontuan hartzen eta elebidunaren inguruan kontuan hartzen ez diren fenomeno ugari parte hartzen dutela nabarmendu zuten.

Ikus dezakegunez, erabileraren garrantzia da definizio gehienek komunean dutena. Azken batean, hizkuntza gizakiok geure artean komunikatzeko erabiltzen dugun tresna da eta gizartean eginkizun funtzionala duen heinean, erabiltzeko gaitasun da hizkuntza baten jabekuntzako oinarrizko premia.

Zaila da elebitasunaren kontzeptua argitzea, pertsona elebidun batetik bestera dituzten gaitasun linguistikoek, hauek bizi duen testuinguruan betetzen duten funtzioek eta hizkuntza horren erabilerak alde handia baitute, hortaz, definizio bat ezartzea gehiegi orokortzea litzateke. Hau da, hizkuntzaren ezagutza aldakorra dela pertsona, testuinguru eta hizkuntza batetik bestera.

Elebitasun orekatua ez da ohikoena gizarte elebakar batean, ez baitago bi hizkuntzak edozein egoeretan eraginkortasun berberarekin erabiltzen duenik. Are gehiago, esan daiteke ez dagoela elebidun erabatekorik, ez baitira inoiz bi hizkuntzetan gaitasun maila berbera garatzen, ezta era parekatuan erabiltzen ere eta normalean hizkuntza bakoitzak testuinguru ezberdinetan bere funtzioa betetzen du. Hori dela eta, Barbara Abdelilah-Bahuerrek adierazten duen moduan (Abdelilah-Bahuer, 2007), pertsona batzuek konpetentzia batzuk garatuagoak dituzte besteak baino eta normalean pertsona elebidun gehienek hizkuntza nagusi bat dute.

Izan ere, aditu askok (Bikandi, Abdelilah-Bahuer, besteak beste) bat egiten dute elebitasunik orekatuena goiztiarra eta aldiberekoa dela esaten dutenean, hots, umeak 3 urte bete baino lehen bi hizkuntzak jasotzen dituzenean, betiere, bi hizkuntza horien erabilera etengabea bada. Are orekatuagoa izango da haurrak hizkuntza bat amarengandik eta beste hizkuntza bat aitarengandik jasotzen duenean. Horrelako kasuetan aldibereko elebitasuna ematen da, haurra hasieratik eta aldi berean bi kode ezberdinen aurrean jartzen baita. Aldiz, bigarren hizkuntza eskolako barrutian eta hiru urtetan sartzen bada, elebitasun goiztiarra eta kontsekutiboa da, edo beste aditu batzuen arabera, elebitasun jarraitua. Sei urtetik aurrera ematen hasten denean elebitasun berantiarra dela esango dugu.

2.2 Bigarren hizkuntzaren jabekuntza

Bigarren hizkuntzaren jabekuntza ikaskuntza prozesu konplexu baten ondorio da. Gizaki guztiak ezberdinak garen heinen, gure ikaskuntza prozesua aldakorra da pertsona batetik bestera.

Lehenengo hizkuntzarekin (H1) gertatzen den bezala bigarren hizkuntza (H2) ikasten duenak jasotzen duen inputetik garatzen du hizkuntza berria. Inputa barneratua izan ahal izateko baldintza egokiak eman behar dira: testuinguru baten barnean egotea, ikaslea jasotzen ari den inputarekin interesatua egotea eta komunikazio ez berbalaz lagunduta joatea, besteak beste. Bestela inputa hitz multzoen jarioa baino ez da izango. Beraz, hizkuntza berria ikasten ari dena, jasotako input esanguratsutik interesatzen zaiona barneratuko du eta sortzen zaizkion beharren edo nahien arabera output moduan kanporatuko du.

Bikandirentzat (Ruiz Bikandi, 2009) elkarrizketa da bigarren hizkuntzaren jabekuntzarako biderik egokiena. Igorlea eta hartzailea mezuak trukatzuz etengabeko interakzioan daudenez, hizkera egokitzea eramaten du hizkuntza menperatzen duenari eta esanahia ulertzeko ahalegina egitera ikasten ari denari, helburu nagusia komunikazioari eustea baita.

Asko dira denboran zehar hizkuntza batean ikasitakoa bestean galtzen dela pentsatu izan dutenak. Jim Cummins hizkuntzalari eta hezkuntza kanadarrean adituak (Cummins, 2005) horri erantzuteko interdependetzia kontzeptua sortu zuen. Honen aburuz, hizkuntza batean garatutako gaitasunak ez dira hizkuntza horren garapenera soilik lotzen, alfabetizazioaren garapen orokorrari baizik. Beraz, bi hizkuntzek komunean duten azpi-gaitasun honek hizkuntza batetik besterako gaitasun kognitiboa eta akademikoaren transferentzia ahalbidetzen du, hala nola, kontzientzia fonologikoa. Hots, hizkuntza batetik bestera aspektu ezberdinak transferitzen ditugula.

H1ren gaitasunak sustatzeko transmisioa eraginkorra den heinean, H1tik H2rako transferentzia ere eraginkorra izango da, betiere, H2 ikasteko ingurunea egokia delarik. Honek esan nahi du, haurrak euskaraz garatzen dituen gaitasunak ez dituela bakarrik euskaraz garatuko, gaztelerako gaitasunen garapenari ere lotuta baitago.

Cumminsek (Cummins, 2005) bi tontordun izebergarekin konparatu zuen elebitasuna. Gaitasun linguistikoa (kontzeptuak eta adierazpen ez-berbalak) izebergaren urperaturiko zatiari legokio eta aldiz, uretik kanpo dauden bi tontorrek bi sistema linguistiko ezberdinak adieraziko lituzkete (bi hizkuntzen hitza, gramatika eta fonologia). Hitz egiteko, entzuteko, irakurtzeko eta idazteko erabiltzen dugun hizkuntzaz gain, ekintza linguistikoa sortzen duten pentsamenduek oinarri bera daukate, izebergaren urperaturiko zatia, alegia.

Cumminsek dioenez, gizakiok oinez ibiltzen behin bakarrik ikasten dugun modu berean ikasten du haurrak hitz egiten eta komunikatzen. Testuinguru elebidun batean gauza berberak adierazteko modu ezberdinak daudela eta bi hizkuntza sistema daudela konturatuko da.

Bikandik adierazten du (Ruiz Bikandi, 2009) elebidunak bi hizkuntzak era naturalean erabiltzen dituela bi hizkuntzen kodeak berezita dituelarik. Hasieran bi kodeak

nahasten ditu sintaxi bakarra erabiliz. Baina denboraren poderioz, bi kodeak bereizten ikasten du eta sintaxi desberdinak eratzen ditu. Bi kode horiek modu txandakatuan erabiltzean esanahi berbera hizkuntza ezberdinetan adierazteko gai da, hizkuntza batean ulertzen duena beste hizkuntzan adierazteko gaitasuna, alegia.

Horregatik, Bikandik (Ruiz Bikandi, 2009) familia elebidunetan bi hizkuntzak eratzeko prozesuan laguntzeko, bizitzako lehen urteetan hizkuntza batean egiten dion kideak beti hizkuntza berean hitz egitea komenigarria dela uste du, H2 ez baita H1rekin batera ikasten, baizik eta H1z jabetzen hasi eta laster. Ordurako haurrak munduari buruzko ezagutza izango du H1ren bitartez ikasia. Eskolan izaten da normalean H2 horren ikaskuntza berantiarra eta gelakideak daudenez eta etxean baino denbora gutxiagoa egoten direnez elkarrekintza aukerak murriztagoak dira. Izan ere, H2ren jabeakuntza prozesua, motelagoa bada ere, H1rekin antza handia dauka.

Bikandik Cumminsek zehaztutako elebitasunaren aldeko hiru argumentu jasotzen ditu bere liburuan (Ruiz Bikandi, 2009): haur elebidunak bi kode ezberdin dituzenez, malgutasun intelektualak kode batetik bestera igarotzeko erraztasuna ematen dio; bi kode horiek ulertu behar izateak bere kontzientzia metalinguistikoa handitzen du eta hirugarrenik, bi kulturen inguruan bizi behar izateak munduaren ikuspuntu zabalagoa garatzen lagunduko dio.

2.3 Elebitasuna eta hezkuntza

Pertsonak elebidun egiten dira bizi duten egoeraren arabera. Hizkuntza bat baino gehiago dauden testuinguruetakoz gizakiek elebakar izateko aukera gutxiago dituzte. Beraz, bizi garen lurraldean hizkuntza bat baino gehiago elkarbizitzen badira, bi hizkuntza horiek ikasteko beharra izango dugu ziurrenik. Izan ere, badira gizarte elebidunetan bizi diren elebakarrak eta gizarte elebakarretan bizi diren elebidunak.

Asko dira gurasoen hizkuntza aniztasuna dela medio elebidun egiten direnak, hau da, amak hizkuntza batean eta aitak beste batean egiten diotelako. Eta baita etxean elebakarrak izanik, eskolan bigarren hizkuntza ikasi eta elebidun egiten direnak ere.

Hizkuntzen transmisorea gizartea da beti; familia gehienetan eta hein handi batean eskola. Oraingoan, aipatutako azken honetan zentratu nahiko nuke, eskolan, alegia, elebidun kopuru handi bat eskolan egiten baita elebidun.

Ikasleak bere gizarte edo familia giroan aurkitzen ez duen hizkuntza bat edo gehiago menperatzeko bidea ematea helburu duten ereduak dakartza berekin hezkuntza elebidunak. Hezkuntza elebidunak, beraz, ez du bigarren hizkuntza bat irakastea helburu, irakasbide gisa bigarren hizkuntza erabiltzea baizik.

Ez dago hezkuntza elebidun programa bakarra, hezkuntza sistemak hainbat baliabide eta programa ditu bigarren hizkuntzaren ikaskuntza bermatzeko eta programa hauek izaera ezberdina dute. Aditu asko saiatu dira programa edo eredu hauek sailkatzen, baina asko eta oso ezberdinak dira egin dituzten sailkapenak.

Uri Ruiz Bikandi (Ruiz Bikandi, 2009) Joshua Fishman hizkuntzalari amerikarrak 1976.urtean hezkuntza elebidun moten inguruan egindako sailkapenean oinarritzen da.

- Eredu orekatzailea edo mantentzeko eredu. Estatuko hizkuntza ofizialean dauden gabeziak orekatzeko erabiltzen den eredu da. Hau hizkuntza eta kultura gutxiagotuetako ikasleei aplikatzen zaie, helburua elebitasuna eta kulturbitasuna delarik. Eredu honen barnean sarritan bigarren hizkuntza zenbait irakasgai irakasteko erabiltzen da.
- Eusteko eredu. Hau ikasleen hizkuntza eta kulturari eusteko eredu da. Programa honen barnean bi mota bereizten dira: elebitasun partziala eta elebitasun osoa. Bietan bi hizkuntzak erabiltzen dira curriculumerako sarbide gisa, baina elebitasun partzialaren kasuan H1 gai batzuetara mugatzen da eta osoan, berriz, ez dago mugarik bi hizkuntzen erabileran.
- Eredu aberasgarria. Gizarte osoarentzat diseinatuta dagoen elebitasun osoko programa da eta ez soilik gutxiagotuentzat. Murgiltze programa eredu honen barne legoke.

Miquel Siguanek (Siguan, 2001), aldiz, bestelako sailkapen hau egin zuen:

- Mantentzea

Kasu batzuetan, haurrak bigarren hizkuntzan ikasten duen arren, hezkuntza sistemak bere lehen hizkuntzaren ikaskuntza jarraitzeko aukera ematen dio, ama hizkuntza mantentzearen, alegia. Eredu hau Europako hainbat ikastetxeek aurrera eramaten dute.

- Trantsizioa

Murgiltzea bortitzegia suposa dezakeenarentzat, bigarren hizkuntza polikiago sartzeko aukera eskaintzen du eredu honek. Denboraldi baterako programak izaten dira, normalean hizkuntza ulertzen ez duen haurrarentzat bideratua baitago. Izan ere, eredu hau aurrera eramateko modu ezberdinak daude:

- Hasieran, haurrak irakaskuntza bere ama hizkuntzan jasotzen duen aldi berean, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza trinkoa ere izaten du, gerora, bigarren hizkuntza soilik erabiliko den gela batean (gela arruntean) integratu ahal izateko.
- Hasierako etapa batean bigarren hizkuntzaren irakaskuntza jasotzen du eta ez da gela arruntean integratzen bigarren hizkuntza menperatzen duen arte.
- Hasieratik gela arruntean sartzen da, baina paraleloki bigarren hizkuntza indartzeko klaseak jasotzen ditu.

- Hizkuntza gutxituetako hezkuntza elebiduna

Hizkuntza gutxituen aurrean Europako hainbat estatuk haurrei euren hizkuntzan ikasteko duten eskubidea bermatzearen, hezkuntza sisteman presente egon ez diren hizkuntzen bidez irakasten dute, nahiz eta bi hizkuntzen erabileraren proportzioa ezberdina den. Besteak beste, bretoiera eta galera.

2.3.1 *Murgiltze programak*

Murgiltze ereduak hizkuntza eta edukien ikaskuntza integratzen eta bateratzen ditu. Programa hauetan irakaslea da bigarren hizkuntza hori menperatzen duen bakarra eta inguru sozialeko hizkuntza nagusia edo menderatzaile ezagutzen dutenek H2 eta edukiak ikasi behar dituzte. Izan ere, normalean irakasleak ikasleen ama hizkuntza ezagutzen du.

Murgiltze programa egoera soziolinguistiko eta hizkuntza helburu jakin batzuk dituen bigarren hizkuntza irakasteko pedagogia eredu bat da eta honen bidez, hizkuntzaren irakaskuntza goiztiar eta intentsiboa ahalbidetzen da. Eskolatzearen lehenengo momentutik martxan jartzen da, 3 edo 4 urterekin, adin honetako malgutasun linguistikoa dela eta. Etxean egiten ez den hizkuntza ikastea da abiapuntua. Hortaz, ikaskuntza ahalbidetzeko egiten diren jarduera guztiak bigarren hizkuntzan izango dira. Modu honetan, jarduerak ikuspegi komunikatibotik planteatzen dira eta jarrera ludiko eta motibagarriaren bitartez, irakasleak erabilera-testuinguruak sortzen ditu bigarren hizkuntzan. Horretarako gurasoen parte hartzea eta inplikazioa ezinbestekoa da eurena izan baita hezkuntza egitasmo horren erabakia.

Murgiltze programen sorreraren lekuko Kanada izan zen, Quebec, hain zuzen ere. Lambertek aurrera eramandako esperimentua *murgiltze* izenarekin ezagutua izan zen eta hitza berehala zabaldu zen arrakasta handia lortuz. Miquel Siguanen arabera (Siguan, 2001), askok “inmersión” deitu izan diote “sumersión” eredu bati eta bere ustez hobe da “inmersión” hitza Quebec-eko eredu bera erabiltzen dutenentzat uztea.⁴

Euskal Herrian Kanadako esperimentua lehenengo esperientzia iturria izateaz gain, urrats berriak burutzeko abiapuntu bilakatu zen. Baina hizkuntzen eta egoera soziokulturalen arabera murgiltze programak aldatuz joan dira eta hauen barruan ere aldaera ezberdinak agertu dira.

Bigarren hizkuntza ikasten hasteko adina eta hizkuntza irakaskuntza nola erabiltzen den kontuan hartuz, Pakita Zabaletak (Zabaleta, 1994) hiru murgiltze eredu bereizten ditu:

- Erabateko murgiltze eredu goiztiarra. Hasierako ikasturteetatik irakaskuntza osoa H2n egiten da eta lehen hizkuntza irakasgai gisa sartzen da Lehen Hezkuntzako 3.mailatik aurrera.
- Erdizkako murgiltze eredu goiztiarra. Kasu honetan bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak ez du bezainbesteko indarrik eta lehen hizkuntzaren erabilera garrantzitsuagoa da irakaskuntzarako bide gisa.

⁴ “Sumersión” eta “inmersión” euskaraz esanahi bera dute eta gure testuinguruan *murgiltzea* da erabiltzen den hitza, hau da, “inmersión”. Izan ere, Ikastolen eredia Kanadan egindakoaren antzekoa da.

- Murgiltze eredu atzeratu edo berantiarra. Eskolatzea lehen hizkuntzan hasi eta bigarren hizkuntza irakasgaitzat irakasten da egunero 30 minutu inguru. Bigarren hizkuntza irakasbide gisa Lehen Hezkuntzako 4. mailatik (atzeratua) edo 5. mailatik (berantiarra) aurrera sartzen da.

Ikerketetan lortutako emaitzei erreparatuz gero, murgiltze ereduetaiko ikasleak haur hezkuntzaren bukaeran bigarren hizkuntzan komunikatzeko gai direla ondoriozta dezakegu. Modu honetan, lehen hezkuntzan H2n irakurtzeko eta idazteko prest egongo dira.

Murgiltze ereduak ez darama berarekin lehenengo hizkuntzaren bazterketa, ezta bigarren hizkuntzaren inposaketa ere. Haurra ama hizkuntzaren egituraketaz baliatzen da bigarren hizkuntza ikasteko, hortaz, hizkuntza berriaren eskurapena aberastasun bezala ulertu behar da eta ez ordezkapen bezala.

Gure hezkuntza sisteman eredu elebidun ezberdinak ditugu: A, B eta D. A ereduak euskara ikasgai bat bezala irakasten du eta ezin da programa elebidun gisa hartu. B ereduak murgiltze-programa partziala da eta D ereduak erabateko murgilketa goiztiarra da. Bestalde, TIL ereduak daude (Tratamiento Integrado de la Lengua) eta atzerriko hizkuntza (ingelera, hain zuzen) %35 edukiak lantzeko integratzen da.

2.3.2 *Eragin kulturala*

Hizkuntza bakoitza kultura ezberdin baten adierazpena da, hots, hizkuntza eta kultura hertsiki lotuta daude, hizkuntza bakoitzak bere kulturaren eta giza taldearen biziraupenaren beharretara egokitutako hitzak eta adierazpenak garatu dituelako.

Kulturak eragin handia dauka hizkuntzaren konfigurazioan. Haurra hitz egiten hasten denean bere kulturaren kide bilakatzen da, hizkuntza kultura erritualen bidez transmititzen baita. Taldeak duen kulturak eragin linguistikoaren kalitatea eta kantitatea zehaztuko du.

Askotan bigarren hizkuntzaz jabetzeak bigarren nortasun batez jabetzea dakar. Kultura berri batean murgiltzeak kultura horren balioak transmititzen ditu eta pertsona horri kultura horren barne leku bat egokitzen zaio.

Baina kultura ez da soilik eduki linguistikoetan islatzen, baita sozialki pertsona horrek betetzen dituen funtzioetan ere. Hizkuntzaren edukiekin batera hizkuntza erabiltzeko modua ere ikasten dugu eta modu horiek hizkuntzaren eboluzio historiko baten emaitza diren heinean, hizkuntzaren esanahiak eta egitura munduaren ikuskera eta kulturari lotuta daude.

Uri Ruiz Bikandi (Ruiz Bikandi, 2009) akulturazio prozesua zaintzeko beharraz mintzo da, ez baitakigu haurrari bere kulturak norainoko eragina izan duen eta baliteke emozionalki kultura-talka sentitzea, are gehiago bere ingurunetik urrun izanik ingurune soziokultural berri batean egokitu behar bada. Hortaz, batzuetan kultura arteko ikaskuntza fase bat egon behar da, haurrak beste ikuspuntu batean birkoloka dadin.

2.3.3 *Noiz da egokiagoa bigarren hizkuntzaren ikaskuntza hastea?*

Bigarren hizkuntza ikasteko adina oso eztabaidatua izan da adituen artean eta ikerlariak ateratako ondorio ezberdinek eskola programa asko baldintzatu dituzte.

Larsen Freemanek eta Long-ek ahoskera eta doinu egokiagoa lortzeko muga 6 urtetan jarri zuten eta adin kritikoa 10 urtetan kokatu zuten, hauen ustez 10 urte bete aurretik H2z jabetzeko baldintzarik onenak ematen baitira. Ellisek aldiz, goiztiartasunak ahoskerari baino ez diola mesederik egiten ondorioztatu zuen eta Klaus Vougelek, bestalde, ez zuen adina bigarren hizkuntza ikasteko prozesuan aldagai gisa ikusi.

Aurretik aipatu dudan bezala, bigarren hizkuntzaren bidezko irakaskuntza murgiltze eredu goiztiarretan 3 urterekin abiatzen da haurren malgutasun linguistikoa dela eta. Hainbat adituk diotenez, helduek sintaxia ikasteko erraztasun handiagoa dute eta haurrek, ordea, alderdi fonologikoez jabetzeko.

Mari Carmen Rubio Osunak (2011) aipatzen duen bezala, Penfield-ek eta Roberts-ek egindako ikerketek hizkuntza ikasteko haurren garun malgutasunarekin bat egin zuten, baina hauek bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako adin egokia 4 urtetik aurrera ezarri zuten. Bi urte baino lehen bigarren hizkuntzaren ikaskuntza ezinezkoa dela esan zuten, bigarren hizkuntza ikasteko ama-hizkuntza egituratua izan behar baitute, hots, haurrak lehen hizkuntzaren hiztegia, sintaxia eta hizkuntzaren bestelako ezaugarriak ezagutu behar ditu bigarren hizkuntza ikasi baino lehen.

Daniel Madrider (2001) Langer neurologoak ere hizkuntzaren garapenerako funtsezko momentu bat dagoela esan zuela jasotzen du bere lanean, non haurrak hizkuntza ikasteko faktore onuragarrienak biltzen dituen: imitatze gaitasuna, fonetikarekiko interesa, adierazteko beharra eta espontaneitatea.

Beraz, asko dira H2 ikasteko haurraren alde daude faktoreak: garunean duen plastikotasun handiari esker helduek baino azkarrago ikasteaz gain, 3 urterekin ikasleek irakaslearekiko menpekotasun eta lotura handia dute eta horrek H2ren jabetzaren prozesuan laguntzen du. Gainera, euren espontaneitatea ahozketasunean lagungarria da.

Baina aldi berean, oraindik ez dituzte baliabide sozial eta emozionalak garatuegiak hasierako atxikimendu irudiaren banaketari hizkuntza arrotz batean aurre egiteko. Alde horretatik, bigarren hizkuntza helduaroan ikasteak sortzen diren arazoak ebazpenerako onura dakar, helduak hainbat egoerei aurre egiteko baliabide gehiago baititu. Gainera, irakur idazteko gaitasuna ere hizkuntzaren egituraz jabetzeko lagungarria da.

Miquel Siguanek (2001) aipatzen du helduen bigarren hizkuntzaren ikaskuntza erabaki pertsonal baten emaitza den heinean, hauek duten motibazioa handiago dela. Hala ere, helduen prozesua motelagoa izaten da eta H2z jabetzeko izaten duten presak edo azkar ikaste nahiak prozesuan sortzen diren etenekin edota une motelekin askotan frustraziora eramaten ditu. Haurrek ez dituzten helduek dituzten ardurak sozialak eta H2 testuinguru baren barnean ikasten dutenez, prozesua era naturalago batean bizitzeko aukera dute eta gehienetan haurraren ingurua H2ren ikaskuntza errazten saiatzen da.

2.3.4 *Elebitasunaren abantailak eta desabantailak*

Hasieran aipatu dudak bezala, ikerketa askok frogatu dute elebitasun goiztiarrak ez duela inolako kalterik haurraren garapen intelektualean, ez hori bakarri, on egiten diola baizik.

Miquel Siguanen aburuz (Siguan, 2001) haur elebidunek kode batetik bestera igaro behar izateak bere malgutasun intelektuala handitzen du, errealitatea ulertzeko bi

kode ezberdin izateak bere kontzientzia metalinguistikoa handitu eta edukietan sakontzea ahalbidetzen dio eta gainera, bi kultur ezberdinak izanik, ikuspegi kulturala zabaltzen da, objektibotasun maila altuagoa lortuz. Asko dira hiru argudio hauekin bat egin duten adituak, Cummins eta Reynolds, besteak beste.

Horrez gain, haur elebidunak kontzeptu baterako duen eremu semantikoa elebakarrena baino zabalagoa da, hau da, objektu bera izendatzeko bi hitz dituela eta horrek pentsamendu sortzaileago bat ahalbidetzen diola.

Nolanahi ere, haur batzuek duten hizkuntzaren garapen eskasak zailtasunak eragin ditzake hizkuntza honen bidez transmititzen diren edukiak eskuratzeko. Horregatik aditu askok baieztatzen dute lehenengo hizkuntzaren egituraketaren beharra bigarren hizkuntzaren bidez irakasten hasi baino lehen.

Honen haritik, Haisegardek sasilinguismoaren⁵ kontzeptua sortu zuen elebidunak bi kodeetan duen maila desegoki edo eskasari erreferentzia egiteko. Horren adierazle lirateke hizkuntza bakoitzean elebidunak duen lexiko eta morfosintaxi eskasa, bi kodeak bereizteko zailtasuna eta horrek dakarren hizkuntza funtzio ezberdinetara egokitzeko zailtasuna. Skutnabb-Kangasek, ordea, hitz honen erabilera kritikatu zuen elebitasunari sor diezaiokeen kalteengatik. (Siguan, 2001)

⁵ *Semilingüismo* da gazteleraz erabiltzen dena.

3. IKASLE ETA IRAKASLEAREN ARTEKO ELKARRERAGINA H2REN

IKASKUNTZA PROZESUAN

Lanaren muinera heldu garelarik, elebitasuna aztertzeraz eraman nauen ildoaz jorratuko dut honako lerrootan, murgiltze eredu batean H2 arrotzat duen ikaslearen eta irakaslearen artean sortzen den elkarreragina, alegia.

Haurrek denbora laburrean testuinguruarekin konfiantza hartu behar dute, onartuak eta ulertuak sentitu behar dute eta heziko dituen pertsonarekin lotura afektiboa eraiki behar dute. Gelan sortzen den giro atseginari esker, ikaskuntza esanguratsua izango da eta haurrak onartuak sentituko dira. Haur batzuk berritsuak dira, beste batzuk lotsatiak, ausartak, beldurriak... baina denek dute jakin mina. Irakasleak gelan giro lasaia sortzen badu, haurrek dakitena erakusteko inizatiba izango dute, H2n aritza haientzat zailtasun handia izan arren. Horregatik, irakasleak ikaslearen ama hizkuntza ezagutzea garrantzitsua da, haurra bigarren hizkuntzan adierazten ez dakien bitartean irakasleak uler diezaion.

Uri Ruiz Bikandik aipatzen duen bezala (Ruiz Bikandi, 2009), haur askok murgiltze programaren hasieran isilaldian sartzen dira eta hilabete batzuetako iraupena izaten du horrek, baina denbora pasa ahala eta inguruarekin segurtasuna hartu ahala hitz eta esaldi laburrak eratzen hasten dira hizkuntza berrian, parte hartze laburrekin eta testuinguru auresangarrietan. Komunikazio esperientziari esker, erabilera autonomoagoa hartuko dute eta auresangarriak ez diren esparruetan ere erabiltzen hasiko dira. Hortaz, testuinguru erritualizatu eta auresangarrietatik aldakorragoetara igaro behar gara.

Haurren bizitza eta zaintzen duten helduekiko harremana errutinek mamitzen dituzte: otorduak, bainua, loa, jolasa, ... ekintza errepikakorrak eta sistematikoak direlako. Erritual hauek gerta daitekeena auresaten eta jarduera horietan erabiltzen diren adierazpenak ezagutzen lagunduko diote. Brunerrek hizkuntzaz jabetzeko euskarri sistemak “*formatu*” bezala izendatu zituen. Testuinguru gisa funtzionatzen duten erritualak dira haurrari bere inguruan gertatzen dena ulertzeko bidea ematen diotelarik. (Ruiz Bikandi, 2009)

3.1 Osagai afektiboak

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza heziketa-testuinguru baten barne gertatzen da, prozesu kognitibo, linguistiko, sozial eta emozional baten barnean, alegia. Euskararekin egiten diren murgilketa goiztiarren programen barruan pertsonen arteko komunikaziorako eta ezagutza transmisiorako hizkuntza euskara da, beraz, ikasleek bigarren hizkuntzan ikasgelan dagoen elkarreraginaren ondorio ikasten dute. Horregatik, afektibitatea bigarren hizkuntza egituratzeko oinarri gisa ikusten dut, afektibitateak ikaslearen buru-prozesuei laguntzen baitie.

Osagai afektiboak funtsezkoak dira hurrekin lan egiten denean, hazi horretatik erretzen baita komunikatzeko beharra eta desioa. Hezitzaileak haurri informazio afektiboa gorputz jarreraren bidez eskaini behar dio eta horretarako, keinuak, aurpegi adierazpenak, afektua eta ahotsaren tonua asko zaindu eta landu behar ditu, hitz gutxitan, komunikazio ez berbala. Baina komunikazioaz gain, badira afektiboki ziurrago sentiarazteko baliabide ezberdinak: ikus euskarriak, espazio eta denboraren egituraketa, ipuinak...

Pakita Zabaletak (Zabaleta, 1994) Wong Fillmorek egindako ikerketa jasotzen du bere liburuan. Ikerlari honek hiru ikasturteetan zehar H2an irakasten zen 30 ikasgela aztertu zituen. Irakaslearen hizketa ezaugarriei dagokienean ezinbestekotzat jo zituen: ulermenari eta komunikazioari garrantzi handia ematea, errepikapen asko dituen hizkuntza zuzena eta egokia erabiltzea, eredu eta errutinak berdinak eta egonkorak erabiltzea ikasleen ulermen mailara egokitua eta ikasleen hizketaren forma eta funtzioen kontrol progresiboa egiten duena. Horrela, ikasleen hizketaren kalitatea eta irakaslearen feedbacka integratuko duen testuinguru teorikoa planteatzen du, biak esanahien eraikuntzan ematen diren negoziaketa prozesu baten funtzio direlako.

Gillian Brownek eta George Yulek gizakiok gure bizitzan izaten ditugun bi elkarrizketa mota bereizi zituzten. Hasierako elkarrizketak eragin trukekoak dira, eguneroko errutinen ingurukoak, auresangarriak, aldaketa gutxikoak eta marko estuaren barruan gertatzen direnak. Horrelako elkarrizketek oinarritzko euskarria ematen diote ikasleari gelako elkarrizketak ulertzeko. Hortik elkarrizketa transakzionalera pasatzen dira. Elkarrizketa transakzionala truke esanguratsuetan oinarritutako harremana izaten da, helduok dugunaren antzekoagoa. (Ruiz Bikandi, 2009)

Irakaslea ikaslearekin bigarren hizkuntzan komunikatzen hasten denean, haurrak mezua ez-hitzezko baliabideen bidez interpretatzen hasten da (keinua, irakaslearen tonua, etab.). Horrela, solaskideek bi hizkuntzak erabiliz harreman bati hasiera ematen diote, non irakasleak ikaslearen H2a erabiltzen duen eta haurrak bere lehen hizkuntza. Ikerketen arabera, haurrek hasieran modu interpsikologikoan edo gizarte mailan parte hartzen hasten dira gelako jardueretan eta geroago, egin dutenaren esanahi estrategikoa ulertzen hasten dira. Hau da, ekintza ulertu eta gero parte hartu beharrean, eskolako jarduerak duten egitura jarraituz, hasieran jardueran parte hartzen dute eta gero, kulturalki egokia den modu batean ulertzera iristen dira. (Zabaleta, 1994)

3.2 Input egokiaren beharra

Hainbat ikerketa *Input* aberats batek H2ren jabekuntzan duen garrantziaz ohartu dira. (Rubin, Naiman, Reiss, Abraham eta Vann). Gogora dezakegu inputa H2ren ikaskuntzan beste solaskidearengandik jasotzen dugun mezua dela eta ezinbesteko faktorea bada ere, ez da nahikoa.

Izan ere, Uri Ruiz Bikandik (Ruiz Bikandi, 2009) dioen bezala, entzutea eta ulertzea ez dira gauza bera. Hortaz, inputa entzutearekin ez da nahikoa. Ulertzea hizkuntzak eta testuinguruak adierazten dituzten edukiak eta euren arteko harremanak prozesatzea da, alde kognitiboak egiten duen lana, hain zuzen. Haurrak jaso duena (input) prozesatu eta interpretatu behar du. Horregatik, haurrak jasotzen duen inputa ulergarria eta esanguratsua izan behar da eta ikasleak ulertzeko eta adierazteko duen beharretara egokitua izan behar da. Horrek irakasleak hizkuntza ongi menperatzea Dakar, bestela, input desegoki batek output desegokia ekarriko du.

Hau ahalbidetzeko Bikandik (Ruiz Bikandi, 2009) irakasleak ulergarritasuna ziurtatuko duten testuinguruko eta hizkuntzaz kanpoko baliabideak erabiltzea proposatzen du. Irakaslearen inputa alderdi fonologiko aldetik argia, motela, intonazio handiarekin eta kontrakziorik gabekoa izan behar da. Morfologiari dagokionez, esaldi laburrak, sinpleak, adierazpen erregularrak, orainaldiko esaldiak, elipsirik gabekoak izan behar dira. Eta semantikoki kargatutako elementu gehiago erabili behar ditu: izenak eta

aditzak, lexiko gutxiago baina maiztasun handiagoz eta hizketa gai sinple eta ezagunak izan behar ditu hizpide.

3.3 Mintzatzeko aukerak

Haurrek ahalegin kognitibo eta emozionala inplikatzeko duen ahalegin handia egin behar dute; bai irakasleak esaten duena ulertzeko eta baita irakasleak esaten dituen adierazpenen antzekoak erabiliz euren ideiak adierazten hasteko ere. Haien dira euren ikaskuntzaz jabetzen direnak eta haien dira estrategia horiek garatzen dituztenak.

Baina hori gerta dadin, haurrek mintzatzeko aukerak izan behar dituzte. Haurrek hitz egiten dutenean, bere hizketaren gaineko kontzientzia hartzen dute eta gero praktikan berretsiko dituzten H2ri buruzko hipotesiak eraikitzen dituzte. Hipotesi horiek solaskideen erreakzioen arabera egiten dituzte; ulertu duen edota nola erantzuten dion, esaterako. Horrela, gogoeta egiten dute hizkuntzaren hainbat alderdiri buruz eta hizkuntza legeak barneratzen hasten dira, funtzio metalinguistikoa litzatekeena. Aldiz, irakaslearen hitzak komunikazioa menderatzen duenean, ulermen ona garatuko duen arren, garapen eskasagoa izango du output-ean. Hori da hizkuntzalari asko kezkatu dituen: ikasle batzuek hizketan duten trebetasun eskasaren arrazoi batzuk murgiltze programan izaten den mintzatzeko aukera urriagatik izan daitekeela.

Ikasturte hasieran ikasleak pixkanaka bigarren hizkuntzaren bilakaera elkartruke komunikatiboetan islatzen hasten da, irakasleak eskaintzen dituen euskarriei esker ikaslea hizkuntza ordezkapenak egiten hasten da. Adibidez, irakasleak “eseri” esaten duenean eta bera esertzen denean, haurra “eseri” hitza esertzeko funtzioarekin lotzen hasiko da. Hitz hori funtzionala bada eta haurrak zerbait adierazteko erabilgarri ikusten badu, bere ekoizpenen barruan sartuko du.

“Helduek izugarritzko ahalegina egiten dute euren portaerak haurtxoen portaerekin sintonizatzeke, hiztunen eta entzuleen arteko elkarrizketaren antzera. Horrelako jarduerari esker, haurrek jakin ahal izango dute euren portaerak bat datozen zainzaileen portaerekin, eta hori ezinbestekoa da komunikazioa egon dadin.”(Vila, I. 2000. 6.galdera)

Haurrak testuinguru eta pertsona bakoitzari dagokion hizkuntza barneratzen hasten dira eta motibazioaren faktore integratzaileak dira haur txikien ikaskuntzan eragiten

dutenak, gizarteko kide sentitzeko nahia, alegia. P. Sanzek adierazi zuen irakaslea atsegin nahi dutelako mintzatzen direla hizkuntza horretan. Oso garrantzitsua da helduaren aldetik hori baloratzea, helduak haurren ekoizpenen aurrean inolako interesik ez erakusteak haurra isiltzera eramango baitu.

3.4 Akatsen zuzenketak eta alderdi emozionalak

Helduarekin sortzen den interakzioari esker, haurra hizkuntzaren inguruko erlazioak eta hipotesiak egiten ditu eta hori bere ekoizpenetan islatzen da. Askotan eta hasieran batez ere, hipotesi okerrak edo imitazio desegokia dela eta, haurrek akats ugari egiten dituzte mintzatzerakoan.

Akatsak egitea eta akatsez jabetzea ezinbestekoa da H2ren ikaskuntzarako, esperimintatzea, esanahiak asmatzea, etab. Esan bezala, akats horiek fosildu ez daitezzen zuzendu behar dira. Baina kontu handia izan behar da akats horien zuzenketek haurrengan sor dezaketen antsietate sentsazioekin. Haurrak antsietatea sentitzen badu, horrek geldiaraziko dio eta beldurra sentituko du parte hartzeko momentuan. Horrek hainbat egoera ekiditera eramango du.

H2ren eskurapen prozesuan eragina duten faktore emozionalen harira, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzak alderdi emozionaletan eragina duen bezala, alderdi emozionalek ere eragina dute hizkuntzaren ikaskuntzan. Dena gurpil baten barnean sartzen da, hizkuntza menderatzeak jarrera positibo, motibazio integratzailea eta autoestimu handia ahalbidetuko dio eta hiru faktore hauek hizkuntza menderatzea ekarriko dute. Aldiz, bestelako faktoreak ematen badira; antsietatea, parte hartze eza eta autoestimu baxua, besteak beste, bestelako erreakzioa eragingo du: hizkuntza behar bezala ez menderatzea, alegia. Haurraren autoestimua ezinbestekoa da hizkuntza ikasteko, haurrak bere buruaren irudi positiboa baldin badu arrakasta handiagoz lortuko baitu. Horrek kanporakoitasunari lagunduko dio, ekoizpenak egitean ez baitu beldurrik izango eta hitz jarioan, moldagarritasunean eta ikasteko abiaduran ere eragina izango du. Prozesu hori modu egokian gara dadin ezinbestekoa da irakaslearen enpatia.

Haurrak egiten dituen akatsen aurrean, feedback afektibo positiboa jaso behar du, modu estimagarri eta ulergarrian zerbait ongi ez dabilela ohar dadin. Baina akats

guztiak ez dira berdinak eta akatsak zuzentzerako orduan asko dira kontuan hartu beharreko alderdiak; ikaslearen nortasuna, hizkuntzaren jabeakuntza, egiten dituen akats kopurua eta momentua bera. Faktore guzti horien arabera irakasleak erabakiko du zer zuzendu eta zer ez. Horretarako estrategia ezberdinak daude, beste askoren artean: esplizituki ala inplizituki ikasleak esandakoa berradierazi, adierazpen zuzena eman, aukera ezberdinak eskaini, araua azaldu edo akatsa non dagoen esan.

Beste alde batetik, irakasleak ikaslearengan dituen espektatibek eragin handia dute H2ren jabeakuntzan, bai negatiboki zein positiboki. Oraindik bigarren hizkuntzaz jabe ez direnean, hezitzailea da berbaldia gidatzen duena eta haurren parte hartzea nolabait baldintzatzen edo bideratzen duena. Ikasleengan jarritako itxaropen handiek errendimendua eta motibazioa handituko dute eta irakaslearen aldetik parte hartze eskaera urriak baditu, eragina izango du aipaturiko bi alderdi horietan.

Asko zaindu behar dugu haurraren euskararen jabeakuntza prozesuan hezitzaile bezala hartzen dugun jarrera. Oro har, esango nuke, euskararekiko presentzia sozial urria eta honen erabilera desegokiaren kezka, euskaldunengan erabilera egokiaren presioa sortzen duela eta hori umeei transmiti diezaiekegu. Bikandik esaten duenez (Ruiz Bikandi, 2009), euskaldun berrien jarioetasun faltak eta automatismoen gabeziak erdarara jotzera eta totalka hitz egitera eramaten ditu eta euskaraz hitz egiten dutenean ziur eta eroso sentitzen ez direnez erdarara jotzen dute. Barne sentimendu horien aurrean errazagoa da frustrazio eta erru sentimenduak areagotzea.

3.5 Ipuinak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako baliabide gisa

Ipuinak H2 transmititzeko oso baliabide aproposak dira; hiztegi berria ezagutzea, emozioekin konektatzea eta berbaldia testuinguruan kokatzea ahalbidetzen baitute. Gainera, alderdi afektibo-emozionalekin lotura handia dute. Josep Maria Artigal bigarren hizkuntzako irakasle katalanak ipuinak ditu bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako ardatz. Honek hitzik eta marrazkirik gabeko ipuinen bidez, istorioen barruko pertsonaien arteko elkarriketak indartzen ditu.

Gauzak irakasten dakigunean ikasten omen ditugula zioen Rubert de Ventosek eta honen aipuan oinarritzen du Artigalek bere ikuspuntua. Berak dioenez, ipuina ongi kontatuz gero, haurrek horrela kontatzen ikasiko dute eta 35 urte eta gero atera duen

ondorioa zera da; bere lana ez dela ipuina kontatzea, hurrek kontatzea ez dela lortzea baizik.

Artigalek “mapa” bat erabiltzen du ipuina kontatzeko, beste era batera esanda, espazioaz baliatzen da ipuina kontatzeko orduan. Ezkerrean protagonista kokatzen du eta eskuinaldean antagonista. Protagonistak adierazten dituen keinu, galdera eta mugimenduak ezkerrean egiten ditu eta eskuinaldean antagonistarenak. Horrela, keinu eta imintzio horien bidez, haurra ipuinaren eta hizkuntzaren mapaz jabetuko da eta etxera iristean gurasoei kontatzeko eskatzen badiogu, mapa bera erabiliko du eta jakingo du alde bakoitzean zer adierazi behar duen, lekuaren jabe baita. *“Hizkuntza ulertu gabe ere, haurrak ulertzen du ipuina, ulertzen du ez esaten ari dena zehazki, ulertzen du mapa, eskolan egin duguna, espazioa eta denbora, eta bizi izan ditugun emozioak.”* (Artigal, J.M. 2013. 20.par.) Ahotsean eta ikusgarritasunean, emozioetan eta elkarrekintzan eraikitzen den hizkuntza ezinbestekoa da bigarren hizkuntza ikasteko.

3.6 Eskola eta familiaren arteko elkarrengana bigarren hizkuntzaren jabekuntzan

Bronfenbrenner-en giza garapenaren teoriaren arabera, familiak eta eskolak osatzen dute haurren testuingururik hurbilena, mikrosistema, alegia, eta hauen arteko inplikazioa eta koordinazioa ezinbestekoa da haurren H2ren ikaskuntza prozesuan.

Irakasleak afektiboki indartu behar ditu etxeko esparruak, batik bat, ama hizkuntzari garrantzia emanez, are gehiago ikasle etorkinen kasuan. Ikasle atzerritarrek direnean, irakasleak abestiren bat edota zenbait hitz ikas ditzake eta familiaria ama hizkuntza indartzeko aholkatu beharko dio, ezinbestekoa baita ama hizkuntzaren konfigurazio egokia eta aberatsa izatea. Baina aldi berean, hezitzaileak gurasoei bigarren hizkuntza garatzen laguntzeko ere aholkuak eman diezaieke.

Elebitasuna familiaren konpromisoa eskatzen duen erabakia da. Eta guraso elebatar askok edo haurrak ikasiko duen H2 menperatzen ez duten gurasoek, zalantzak izaten dituzte euren haurrak murgiltze programetan sartzerako orduan. Familiak haurra ikasten ari den bigarren hizkuntza horren aurrean hartzen duen jarrera funtsezkoa da haurren jabekuntza prozesurako. Familiak osatzen duen sistemak haurrengan duen

eragina dela eta, haren inplikazioak erraztu edo zailduko du hizkuntzaren jabekuntzarako bidea. Eta bigarren hizkuntzan inplikatu behar duen bezala bere ama hizkuntza mantentuz ere arduratu behar da.

4. BEHAKETA

4.1 Behaketaren deskribapena

Murgiltze ereduaren hasieran, ama hizkuntza euskara ez duten haurrek hizkuntza berriarekin duten lehenengo kontaktua eskolan izaten da. Hezitzailea da hizkuntza berri horren transmisorea eta baita etapa horretan zehar inguru hurbilean izango duten lotura afektiborik sendoenetariko bat.

Lan honetan, H2ren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ikasle eta irakaslearen arteko elkarreaginari garrantzia eman nahi diodan heinean, gela batean behaketa bat egitea interesgarria iruditu zait.

Behaketa aurrera eramateko, Iruñerriko D ereduko ikastetxe bateko 3 urteko gela aukeratu dut. Ikasturte bukaera den arren, murgiltze programa bateko lehenengo urtea da haur hauentzat eta ikaskideen artean eta irakaslearekin duten elkarreagina goiz batean zehar behatu dut.

Elkarreagin horiek eraikitzeke kodea (euskarazko, gaztelerazko edo hizkuntzarteko adierazpenak), hizkuntzaren jabekuntzak besteekin harremanak sortzeko orduan duen eragina eta eskolako esparruan euskarak duen presentzia eta funtzioa aztertu dut. Horrez gain, euskararen jabekuntza maila eta euskarari ematen dioten erabilerari ere erreparatu nahi izan diot.

4.2 Behaketaren helburuak

- Euskararen jabekuntza eta gelako testuinguruan duen erabilera behatzea.
- Hizkuntzaren ikuspuntutik irakaslearekiko duten jarrera behatzea: funtzioen arabera erabiltzen duten hizkuntza eta momentuaren arabera euskarak daukan presentzia.
- Haurren arteko harremanei dagokionez, trebetasun linguistiko gehiena duenak besteengan eragiten duena aztertzea.
- Irakasleak H2ren transmisiorako erabiltzen dituen baliabideak ezagutzea: afektiboak, paraberbalak, euskarriak...
- Gaitasun linguistikoa eta irakaslearekin duten loturaren arteko harremana behatzea.

4.3 Ikerketaren metodologia

4.3.1 *Subjektuak, lagina*

Aztergai izan dudan lagina, Iruñerriko D ereduko murgiltze ereduko lehenengo urtean dauden 3 urteko gela bateko haurra dira. Gelan 17 haur dira, horietatik baten aitak eta hiruren bi gurasoek badakite euskara eta beste hiru haurren gurasoak etorkinak dira. Izan ere, haur guztien ama hizkuntza gaztelania da. Goiz bateko behaketa oso motza denez gero, gelako haur guztien parte hartzea behatzeaz gain, hiru haurren kasuan gehiago sakondu dut.

Anonimotasuna mantentzearen ez ditut haurren izenak aipatu, horren ordez, ikasle hitza eta zenbaki bat erabili dut. Irakaslearen kasuan, irakasle bezala izendatu dut. Aipatu nahiko nuke haurrek euren adierazpenetan irakasle hitza aipatzen dutenean, irakaslearen berezko izena erabiltzen dutela.

4.3.2 *Diseinua*

Goiz batean zehar ikasleek irakaslearekin eta beste ikaskideekin dituzten elkarreraginak behatu ditut. Haurren arteko adierazpen guztiak gazteleraz direnez eta irakaslea presente dagoen elkarreraginak behatu nahi izan ditudanez, goiz osoko behaketan zentratu ordez, 02:40:03ko grabaketa izan dut aztergai.

Behaketa aurrera eramateko alde zuzenetik irizpide batzuk diseinatu behar izan ditut. Pablo Sotese egindako *“Euskararen jabekuntza Nafarroako inmertsio programa batean”* ikerketa diseinua lagungarri suertatu zait irizpide batzuk zehazteko eta abiapuntu gisa izan ditut nire behaketa denbora laburrean bada ere, sakonagoa izaten lagun diezadan. Eta beste batzuk, aldiz, behatu nahi dudanari egokitzuz nik diseinatutakoak dira.

Horrez gain, goiz batean atzemangarriak ez diren hainbat alderdi aztertu nahi izan ditudanez, hezitzaileari elkarrizketa bat egin diot erabiltzen dituen baliabideen inguruan informazioa eskuratzeko eta baita planteatzen dudan gaiarekiko duen ikuspuntua ezagutzeko ere.

Jaso dudan informazioa erregistratzeko erabili ditudan prozedurak hurrengoak izan dira: alde batetik, gelan behatu dudan guztia bideo-kameraz grabatu dut eta aldi berean esanguratsuak iruditu zaizkidan oharrak koaderno batean jaso ditut. Bestalde, hezitzaileari elkarrizketa bat egin diot eta horretarako alde aurretik galdetegi bat prestatu dut.

4.4 Behatzeko irizpideak

- Euskararen ezagutza eta jabekuntza

Euskararen ezagutza eta jabekuntza aztertzeko, hasteko gelan erabiltzen duten kodeari erreparatu diot. Hau da, haurrek igorri dituzten mezuak euskaraz, gazteleraz ala hizkuntzarteko adierazpenak izan diren (bi kodeen nahasketa) eta goizean zehar gelan sortzen diren ekintza ezberdinetan nagusi izan den kodea (asanblada, errutinak eta horma-irudia eta jolas librea).

Euskarazko adierazpenak akastunak izan badira, hauen zergatia arau gramatikalen ezagutza ezagatik ala arau transferentzia egin izanagatik gertatu den ere aztertu dut.

Haurren mezuen konplexutasun sintaktikoa zehazteko, alde batetik, hizkuntzaren hiru elementuei erreparatu diet: perpausei, aditzei eta deklinabideari, igortzen ditugun mezu guztietan presente baitaude.

- Perpausak: Alde batetik, *perpaus zatiak*, hots, izen sintagma edo aditz sintagma baino ez duten adierazpenak, edo *perpaus osoak* eratzten dituzten. Eta beste aldetik, perpaus *bakunak ala konplexuak* diren.
- Aditza: euskarazko esaldietan aditza erabiltzen duen eta horrela bada, *aditz laguntzailea* erabiltzen duen, aditz nagusian *aspektua* erabiltzen duen eta *aditz denbora* zaintzen duen.
- Deklinabidea: euskarazko hitzak deklinatzen dituen ala ez.

Bestalde, aldagarritasuna aztertu dut, hau da, eskolan egunero lantzen diren errutinetan behin eta berriz errepikatzen diren formula linguistikoak haurrek barneratu eta elkarreraginezko testuinguruetan erabiltzen dituzten ala ez, eta hala bada, zein egoeretan. Errutinekin lotuak dauden eta oso gutxi aldatzen diren adierazpenak dira: *gelara, eseri, begira!* Tankerakoak.

Haur askok esan behar dutenarekin ziur sentitzen ez direnean aurreko txandetan beste ikaskideek esandakoa erreproduzitzen dute, patrioiak edo imitazio adierazpenak erabiltzen dituzte eta haur askoren parte hartzea beste haurren imitazioaren menpe dago.

- Nortasuna

Nortasunak asko baldintzatzen du haurrak eskolako eginkizunen aurrean hartzen duen jarrera edo sortzen duen erantzuna. Haur batzuk oso aktibo eta kanporakoiak dira eta beldurrik gabe parte hartzen dute, esandakoa edozein dela ere. Beste batzuk, aldiz, ez dira hain ziurrak edo lotsatiagoak dira eta horrek inhibitu egiten ditu parte hartzerako orduan. Beraz, nortasunak haurraren interbentzioetan zenbaterainoko eragina duen aztertu dut.

Haurrek taldean hartzen duten rola ikusteko denbora asko behar ez den arren, egun batek ez du norberaren nortasuna edo jokatzeko modua zehazten, asko baitira egun batean haurren jarrerak baldintza ditzaketen faktoreak. Hortaz, praktikan aritutako gela aukeratu dut, gutxi bada ere, haurrak ezagutzen ditudalako eta badakidalako nolakoa den gelan duten parte hartzea. Hala ere, irakasleak emandako informazioa baliagarria suertatu zait ikusitakoarekin kontrastatzeko.

- Elkarreragina

Haurrek gelan duten parte hartzea aldagai askok baldintzatzen dute. Horregatik, alde batetik, parte hartze hori berezkoa ala irakasleak eskatutakoa den aztertu dut. Beraz, esan dezakegu haurrak berezko parte hartzea esanguratsua duenean eta besteen txandak errespetatzen dituenean irakaslearekin elkarreragin egokia sortzen duela. Aldiz, irakasleak txanda ematen dionean eta honek ekarpenik gabe pasatzen uzten duenean elkarreragin desegokia sortzen da. Izan ere, badaude lotsatiak diren haurrak edo inizatiba gutxi duten haurrak, zeinak irakaslearen eskaera edo laguntza behar duten gelan euren esperientziak konpartitzeko.

- Estrategia komunikatibo-akademikoa

Estrategia komunikatibo-akademikoa haurrak bere mezuen eta irakaslearen mezuen artean diskurtsoaren koherentzia mantentzean datza. Maiz, asanbladan hitz egiteko unea iristen zaionean, kode egokia (kasu honetan euskara) mantentzen du, baina mintzagaiarekiko inolako koherentziarik gabe. Kasu honetan elkarreragina gertatzen

da, baina ez dago komunikazio estrategiarik haurraren aldetik. Haurrak bere parte hartze rola onartzen du mintzagaian koherentziarik gabeko informazioa ematen duen arren. Aldiz, komunikazio estrategiak dituela esango dugu, mintzatzen ari denaren inguruan informazio koherentea ematen duenean, erabiltzen duen kodea edozein dela. Eta hirugarrenik, ikasleak parte hartzen ez duenean elkarreragin eza egongo da.

- Gaitasun pragmatikoa

Gaitasun pragmatikoari erreparatzeko, hau da, haurren adierazpenak testuinguruan betetzen duten funtzioari erreparatzeko Cathart-ek sailkatutako kategoria ezberdinetan oinarritu naiz.

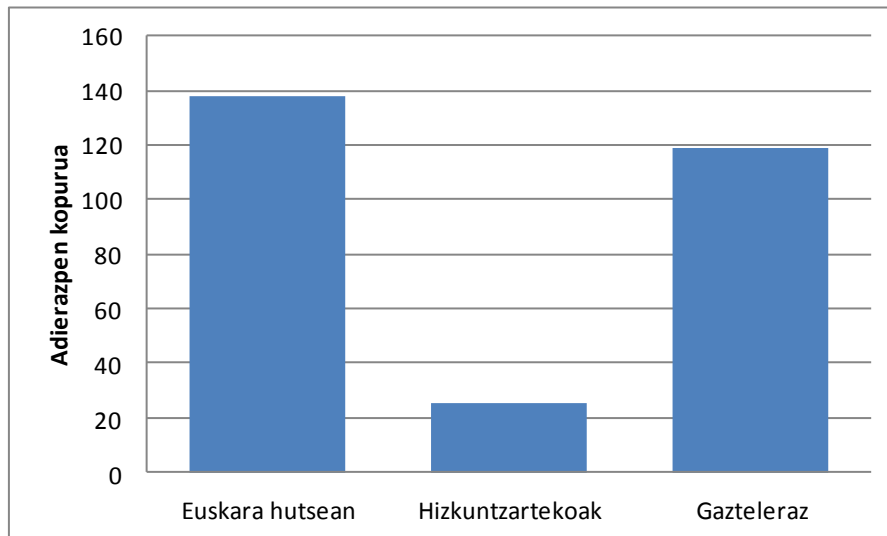
- Kontrolatzea: besteen jokabidea erregulatzen du.
- Informatzea: inziatiba hartzen du esanahia emanaz.
- Eskatzea: informazioa eskatzen du.
- Erantzutea: galderei erantzuten die.
- Besteak: hizkuntza jokoak, abestiak, ...

Azkenik, ahozko komunikazioaz gain irakasleak erabili dituen baliabideak aztertu ditut: tonua nolakoa den, egin dituen keinuak, erabili dituen euskarriak, etab.

4.5 Aztertutakoaren emaitzak

Grabatutako denboran zehar haurrek irakaslearekin izan duten elkarreraginean 291 parte hartze izan dituzte, horietatik 140 galderen erantzunak izan direlarik. Galdera horien artean 5 bi aukerez osaturiko galderen erantzunak izan dira eta 9 “*baietz?*” galderaren erantzuna.

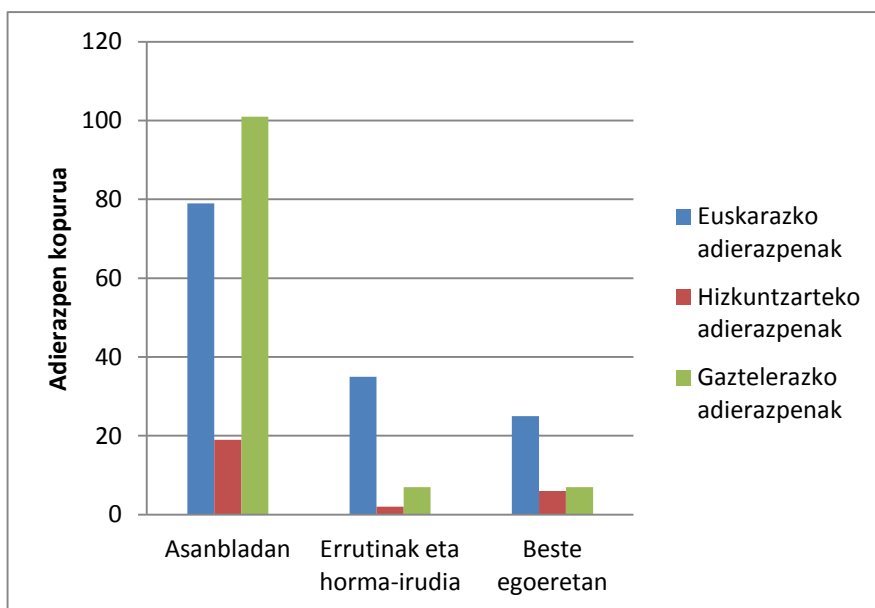
Kodeari dagokionez, irakaslearekin izan dituzten 291 elkarreraginetatik, 119 gaztelera hutsean izan dira, 25 hizkuntzarteko adierazpenak eta 147 euskaraz. Izan ere, euskara hutsean egin dituzten adierazpenen artean 138 hiru hitz edo gutxiagoko ekoizpenak izan dira: horien artean 46 baizko edo ezezko erantzunak, 11 kolorearen izenak, 5 zenbakiak, 16 familiako kideen izenak edo gelan landutako hiztegia dutenak eta 13 izenordainez osatutako esalditxoak.

Grafiko 13. Kodearen erabilpena behaketan zehar.

Haurren eta irakaslearen artean dituzten elkarreraginak hiru une ezberdinetan gertatu dira nagusiki: asanbladan edo korroan egon direnean (50' eskolara iristean eta 10' jostalditik bueltatu direnean), errutinak eta horma-irudia landu dituztenean (60') eta azkenik, hamaiketako jaterakoan (20') eta jolas librean (30')⁶. Kodeen erabilera ekintzaka aztertuz gero, ikus dezakegu parte hartze handiena asanbladan izan dela 179 adierazpenekin. Baina gazteleraren erabilera askoz handiagoa izan da ekintza honetan. Beste egoeretan, gidatuak ez diren une horietan, euskararen erabilera nahiko handia izan da eta irakaslearengana zuzendu diren uneez eta mintzamen formulen erabilerez ari naizela argitu nahiko nuke, haien artean, dena gazteleraz egin baitute.

⁶ Beste egoerak: hamaiketako eta jolas librean multzo berean sartu ditut.

Grafiko 14. Kodearen erabilpena ekintzaren arabera.



Zehatzago aztertutako hiru ikasleek izandako parte hartzea banaka aztertuz gero, honakoa atzeman dezakegu:

- Ikasle6

Haur honen gurasoak euskaraz dakite, baina bere lehen hizkuntza gaztelera da, espontaneoki hitz egiten duen bakoitzean gaztelera egiteko joera baitu.

Bere parte hartzea nahiko aktiboa izan da, 5 aldiz hartu du hitza, 17 esaldirekin. Bi parte hartze asanbladan izan dira, bat errutinetan, bera arduraduna izan baita eta gainerakoak bere beharrak asetzeko irakaslearengana zuzendu denean.

17 interbentzio horietatik 3 esaldi gaztelera hutsean, 6 hizkuntzarteko adierazpenak eta 8 euskaraz izan dira. Euskarazko esaldien artean, 2 aldagarritasun ezaugarria izan dute (*Bukatu da ipuina, Mikel non zara?*), beste 2 adierazpen hitz bakarrekoak izan dira (*horrela, bai eta ez*) eta gainerakoak askotan erabiltzen dituzten esaldiak izan dira (*ahatetxo da, eta nik ere, eta gero niri, bazen behin*).

Hizkuntzarteko esaldietan gaztelera da nagusi eta izenak (*sorgina, basoa, sudurra, jertsea, ipuina*) izan dira euskaraz tartekatuta dituenak, kasuak kasu deklinaturik (*Juneren, basoan, furgonetan*). Interbentzio batean, bi hizkuntzen transferentzia egin du esaldi berean gaztelera preposizioa eta euskarazko deklinabidea erantsiz (*en nire furgonetan*). Aditz gehienak, aldiz, gaztelera jokatu ditu: *da, dago* eta *zara* euskaraz

erabili dituen aditz bakarrak izan dira. Perpausei dagokionez, perpaus zatiak eta bakunak baino ez ditu eratu.

Hasieran negarrez sartu da gelan, amarekin joan nahi zuelako eta irakasleak maitekor hartu du beso artean. Berehala pasatu zaio eta gelan parte hartzen hasi da. Bere parte hartze guztiak berezkoak izan dira (*yo quiero contar*) eta eskaini duen informazioa koherentea izan da, mintzagaiei jarraipena eman ez dien arren. Funtzioak gehien bat, erantzutea, eskatzea eta informatzea izan dira.

- Ikasle10

Ikasle honen gurasoak etorkinak dira eta bere lehen hizkuntza gaztelera da. Izan ere, oraindik ez du ama hizkuntza garatuegia, gaztelera adierazpenak ez baitira ulergarriak eta helburu komunikatiboa adierazteko gaitasuna nahiko mugatua baitu. Euskararekin duen harreman bakarra eskolan da.

Ikasle honek 8 aldiz hartu du hitza eta 33 elkarreraginetatik 9 gorputz keinuak izan dira: baiezko edo ezeko keinuak buruarekin, ezjakintasun keinua sorbaldekin edo irakaslearekin konpartitu nahi izan duen hori hitzez esan beharrean erakutsiz (zapatak askatu zaizkiola, batik bat). Irakaslearen bi galderi ez die erantzun eta bere ekoizpenetatik 5 tonuagatik eta ahoskeragatik ulergaitzak izan dira. Euskara hutsean 11 parte hartze izan ditu, soilik izen sintagmaz osaturikoak, bi hitz baino gutxiagoak guztiak (zenbakiak, koloreak) eta gainerakoak gaztelera izan dira. Hala ere, helburu komunikatiboa bete du. Ez du hizkuntzarteko adierazpenik egin, oraindik ez baitira bi hizkuntzen prozesu kognitibo linguistikoak islatzen.

8 parte hartzeetatik, lehenengo 6ak korroan edo asanbladan izan dira, horiek guztiak gaztelera. Beste bat horma-irudiaren jardueran, irakasleak eskatuta atera baita eta horiek euskarazko hitz solteak baino ez dira izan (bai/ez edo koloreak), betiere, galderen bidez gidatuak izan direlarik. Gainerakoak, bere beharrak adierazteko irakaslearengana zuzendu denean izan dira. Hala eta guztiz ere, eguneroko beharrak adierazteko ere, ez ditu mintzamen formula osatuak erabili; komunera joateko, batik bat, *“pixa”* esan du, *“pixa egin nahi dut”* adierazi beharrean.

Oro har, esan bezala, haur honek ama hizkuntzan esaten dituen gauza asko ulergaitzak dira eta behaketa iraun duen bitartean ez du oso parte hartze aktiboa izan. Bere

beharrak adierazi ditu eta horretarako, batzuetan ez hitzezko komunikazioaz baliatu da, baina helburu komunikatiboa lortu du gehienetan. Esperientzia bat konpartitzeko, oraindik euskaraz azaltzeko gaitasuna ez duenez gaztelera egin du, baina irakasleari euskaraz erantzuteko aukera izan duenean, euskaraz egin dio, hitz baten bidez bada ere.

- Ikasle4

Ikasle honen lehen hizkuntza gaztelera da eta oso parte hartzailea izan da, beraz, adierazpen gehienak gaztelera izan dira. Hala ere, mintzamen formulak ongi ikasiak ditu eta bere euskarazko adierazpenetan funtzio komunikatibo garrantzitsua betetzen dute, behin eta berriz erabili baititu, batez ere, *“eskua altxatu dut”* bere parte hartzea eskatzeko.

Grabaketan zehar 15 aldiz hitza hartu du, 44 interbentzioekin. Horietariko 40 ahozkoak izan dira eta 4 (horma-irudira atera denean) keinuen bidez irakasleak galdetutakoari erantzuteko. Kodeari dagokionez, ez du hizkuntzarteko koderik erabili, euskara ala gaztelera hutsa baizik. Euskaraz 19 interbentzio egin ditu; horietariko 8 mintzamen formulak izan dira eta 6 horma-irudiko jardueran irakasleak eginiko galderen erantzunak, hitz batekoak, alegia.

Askotan txanda hartu du eta horretarako *“eskua altxatu dut”* mintzamen formula erabili du, baina gero kontakizuna gaztelera jarraitu du. Bere interbentzio gehienek ez dute gaiarekin harreman handirik izan, besteek bezala soilik bere informazioa eskaini nahi izan baitu. Izan ere, beste haurren parte hartzean hiru interbentzio egin ditu txanda hartu eta gaiarekin koherentzia duen informazioa eransteko, betiere, kodea gaztelera izan delarik.

Asanbladan 7 aldiz parte hartu du, errutinetan bitan; bata bera atera denean eta bestea beste ikasle bat horma-irudian zegoenean informazioa eskaintzeko.

Gainerakoak besteek bezala bere beharrak asetzeko izan dira.

- Hiru ikasleak

Hiru ikasle hauek hizkuntzaren garapen prozesuko une ezberdinetan daudela atzemangarria da. Ikasle4k oso parte hartze aktiboa izan du eta uneoro taldearekin

informazioa partekatu du askatasun osoz. Irakaslearen elkarreraginera primeran egokitzen dela ikus daiteke, kodeari gehiegi erreparatzen ez dion arren.

Ikasle6k, aldiz, ez du ikasle4k izan duen parte hartzeko behar adina izan, baina jarrera aktiboa izan du gelan. Aldiz, Ikasle10 interbentzio gutxi izateaz gain, inhibitu da, bere lokarriekin jolasten aritu da eta ez du besteen kontaketetan ekarpenik egin, beraz, parte hartze pasiboagoa izan duela esan dezaket. Izan ere, ikasle10 hiruen artean ulermen maila baxuena duen arren, irakasleak esan diona ulertu du.

Ikasle4k ez ditu hizkuntzarteko adierazpenik erabili eta euskaraz egin dituen ekoizpen gehienak mintzamen formulak izan dira. Horrek esan nahi du, imitazioaren bidez ikasi dituela, akatsik gabekoak eta errepikakorrak direlako. Ikasle6k, ordea, mintzamen formula gutxiago baina hizkuntzarteko adierazpen gehiago erabili ditu, ikastolatik kanpo euskara entzuten duenaren seinale. Mintzamen formulaz gain, jaso duen inputetik loturak egiten ditu eta asko akasduak badira ere eta oraindik bi kodeak ongi bereizten ez baditu ere, bigarren hizkuntza egituratzen eta hizkuntza arauak eratzen hasi dela atzeman daiteke. Ikasle10ek, ordea, oraindik ez-hitzezko komunikazioaren bidez baliatzen da hainbat gauza adierazteko eta euskaraz egin duena irakasleak esandakoaren erreproduzioak izan dira; irakasleak galdera itxiak egin dizkiolako edo erantzunak hitz bakarrekoak direlako.

Gelako haurren estrategia komunikatiboei dagokionez, oro har, ez nuke haien informazioa inkoherentea denik esango. Asanbladan daudenean, askotariko gaiak eta oso modu aldakorrean agertzen badira ere, haurren buruetan koherentzia bat dutela uste dut. Adibide bat aipatzearen, haur batek gauean argia itzali diotela esan du eta bat-batean, beste batek argia duen ipuin more bat duela esanez txanda hartu du. Hasiera batean, interbentzio horrek mintzagaiarekin harremanik ez duela dirudi bestearen helburua argidun ipuin bat duela esatea baita. Baina argiari buruz hitz egiten ari zirenez, bestea etxean duen ipuinarekin gogoratu da.

- *Ikasle12: Hoy ma quitau (me ha quitado) la luz la aita (el aita).*
- *IRAKASLE: Eta lo egin duzu argirik gabe?*
- *Ikasle4: Eskua altxatu dut.*
- *IRAKASLE: Zer maitia?*

- *Ikasle4: Que hay un cuento que se queda morau (morado) de las princesas que hay que cargarlo con la luz y luego verlo sin luz.*

Azken batean, irakasleak euren esperientziak konpartitzeko gonbidapena luzatu die eta Piagetek dioen bezala, egozentrismoaren ezaugarri, haur gehienek euren esperientzietan pentsatu dute, besteek esaten dutenari kasu gehiegi egin gabe. Egia da, haur “nagusienek” nolabait esatearren, elkarrizketa hobe jarraitu dutela eta hau gaiarekin loturiko ekarpenetan atzemangarria izan da. Izan ere, besteak dioenaren atribuzio eza horren harira, denek euren munduari eta esperientziei buruz hitz egin dute.

Asanbladan egon direnean, gehienetan haien parte hartzea berezkoa izan da eta nahi izan dutena eskaini diote gelari. Hala ere, behin kontatzen hasi direlarik, irakasleak galderen bidez azalpena bideratzen lagundu die.

Konplexutasun sintaktikoari dagokionez, euren perpausa gehienak, guztiak ez esateagatik, zatiak eta bakunak izan dira eta euskaraz egin dituzten horietariko asko aurretik aipatu dudana bezala, hiru hitz baino gutxiagokoak. Aditzari erreparatuz gero, ikus dezakegu aditza euskaraz erabili dutenean eguneroko mintzamen formulen bidez izan dela: “*eskua altxatu dut*”, “*mukiak ditut*”, “*pixa egin nahi dut*”, “*lagunduko didazu?*”. Euren euskarazko ekoizpenetan aditza erabili dutenean, soilik aditz nagusiz osaturiko aditzak izan dira; kasu, “*pixa egin*”, “*amonaren etxera joan*”. Horrez gain, bi haurrek aurreko ikasleen produkzioak imitatu dituzte: “*Pixa egitera noa*” eta “*ura edatera noa*”.

Asko euskaraz hitz egiten ahalegindu dira eta hizkuntzarteko esaldiak osatu dituzte euskaraz falta zaizkien elementu linguistikoak gazteleraz osatuz. Esate baterako, hitz batzuk euskaraz eta aditza gazteleraz erabiliz: “*yo no tengo jertsea*”, “*ikasle4 dice que berokia ez*”, “*gero, se ha acabado el ipuina*”. Edo zuzenean, batzuek ez dute aditzik erabili: “*nire aitatxo huevo, patatas y salchichas*”, “*puskatuta mira*”. Gaztelerako ekoizpenetan euskaraz tartekatzen dituzten hitzak gelan landutako hiztegia, izenordainak, izenondoak eta aditzondoak izan dira gehienetan. Batzuek hizkuntza batetik besterako transferentziak egin dituzte; euskaraz gaztelerako ordena erabiliz “*Ez joaten da jolastera!*” edo gaztelerako hitza euskaratu nahian euskarako partizipio marka jarritz “*Guardatu*”.

Deklinabidea erabili dutenek, gelan lantzen den deklinabiderik oinarrizkoena izan da, norena eta non, alegia. Eta aipatu bezala, ikasle6k gaztelerazko preposizioa eta euskarako deklinabidea bateratu ditu *“en nire furgoneta”* edota beste batek *“ahora vamos al parkera”*. Aldagarritasuna nagusi den adierazpenetan, perpaus bakunak diren arren, deklinabidea, aditza eta perpausaren egitura mantendu dute.

Haurren parte hartzea ezberdina izan da jardueraren arabera. Asanbladan espontaneoki konpartitu dituzte euren esperientziak, nahi dutena plazaratu dute, gaztelera nagusi izan delarik. Errutinen dinamika ezagutzen dutenez, arduradunak bere lana egin duenean (zenbatu, egutegia, nor falta den ikusi) besteek bere txanda errespetatu dute eta ez dute gaiarekin zerikusirik ez duenik esan. Une honetan, egunero errepikatzen den jarduera izanik, esan beharrekoa ezagutzen dute eta kasu horretan euskara gehiago erabili dute.

Horma-irudia bezalako jarduera, berriz, irakasleak asko gidatu behar du eta horretarako, galderen bidezko interakzioan oinarritu da, haurren erantzuna hitz batek osatzen duelarik. Azkenik, jolas librean haurren artean espontaneoki erabiltzen duten hizkuntzaz aritu dira, gazteleraz, kasu honetan.

Aztertutako elkarreragina galdera erantzunetan oinarritu da gehien bat. Haur batzuek nahi dutena kontatzeko txanda eskatu duten arren, beste batzuei galdetu behar izan die, espontaneoki ez baitute parte hartzerik izan. Horiek haur lotsatienak izaten dira eta irakaslea adi ibili behar da haiek ere euren esperientzia konparti ditzaten, beti haiek nahi duten bitartean, noski.

Askok ideia nahasiak dituzten mezuak igorri dituzte, oraindik ez baitituzte buruan dituzten ideiak mezuetan egituratzen: *“Ikasle7: Se me salió y luego me dolía mucho mucho mucho y lloraba. Y cuando iba a la granja me iban a curar y me hicieron un poco de daño. Y dormía con la venda puesta.”* Eta beste batzuek zuzenean ez dute euren inizatibatik irtendako ezer adierazi. Horien kasuan, galderak eginez informazioa atalka atera die, euren diskurtsoa osa zitzaten. Adibidez: *non egon zinen?, norekin?...*

Baliteke hurrek nondik hasi ez jakitea edo azaldu nahi dutena egituratzen ez jakitea. Kasu honetan bezala, haur honek ez zuela parte hartu nahi eta irakaslea galdezka hasi denean, dena kontatu du:

- *IRAKASLE: Zer ikasle13, zer kontatu nahi duzu polita?*
- *Ikasle13: Nada.*
- *IRAKASLE: Zer egin duzu festa egunetan? Herrira joan zinen?*
- *Ikasle13: Bai.*
- *IRAKASLE: Eta zer egin duzu han?*
- *(Ikasle13k ez du erantzun)*
- *IRAKASLE: Ez zinen aitonarekin kalera joan?*
- *(Baietz egin du buruarekin)*
- *IRAKASLE: Ba kontatu.*
- *Ikasle13: Que vi un sapo.*
- *IRAKASLE: Apo bat ikusi zenuela? Non?*
- *Ikasle13: Y renacojos (renacuajos).*
- *... eta gauza gehiago kontatzen ditu.*

Hala ere, irakasleak parte hartu nahi izan ez duten haurrak errespetatu ditu, baina beste egoera batzuk probestu ditu haiek hitz egiteko, adibidez, horma-irudia.

Irakasleak interesa erakutsi du haur guztiek esan dutenaren aurrean eta adierazpen guztiei erantzuna eman die. Haur batek esandakoa besteek entzun ez badute, irakasleak beste haurren arreta bereganatu du haur horrek esandako horretan interesa piztuaraziz. Esaterako; *“begira! zer daukan ikasle9ek. Uuu ...”* edota *“begira, ikasle6k zerbait kontatu nahi duela!”*. Garrantzitsua da irakasleaz gain, haurrak beste gelakideek kontatzen duena entzuten dutela eta interesatzen zaiela ikustea.

Haur batek bere kontakizunari eten izan badio jarraitzen ez dakielako, irakasleak galderen bidez informazioa osatzen lagundu dio. *“Maitia, nirekin hitz egiten ari bazara niri begira. Ea esadazu, zer duzu? Txori bat duzula? Non?”*. Eta haur batek besteak esandakoa eten izan badu eta irakasleak eten izan duen haur horri kasu egitea lehentasuna badu, gero bestearen harira bueltatu da. Asko dira haur baten solasa eten dituzten arrazoiak, esate baterako: bat hitz egiten hasi delako edota hitz egiten ari zenak jarraitzen jakin ez eta hitz egiteari utzi diolako. Oso garrantzitsua da irakasleak horri erreparatzea eta kontakizunarekin bukatzen laguntzea. Bestela, haurrak kontatzen duen hori garrantzitsua ez dela pentsa dezake eta jarraitzen ez badaki eta

inork laguntzen ez badio, hurrengoan ere ez du jarraitzeko baliabiderik izango eta bere parte hartzea mugatuta geratuko da.

Haur hauek inputa jasotzen ari dira oraindik, gehiena edo dena ulertzen dute, galderari gazteleraz bada ere koherenteki erantzuten dietelako eta aginduak betetzen dituztelako. Baina ez dute oraindik hizkuntzaren kontzientzia hartu hizkuntza arauak euren kabuz sortu eta akatsak egiteko. Ez dituzte esaldi luzeak egiten eta euskarazko ekoizpen asko mintzamen formulak izaten dira. Hortaz, irakasleak ez die oraindik zuzenketarik egiten. Haiek esandako gehiena errepikatu du galdera moduan, gazteleraz esan badute euskarazko eredia jasotzeko eta gaizki esan badute eredu egokia jasotzeko. Hona hemen hiru adibide:

- *Ikasle13: En el agua. Y había un caballo marrón.*
- *IRAKASLE: Zaldi bat ere bai?*
- *Ikasle13: Y había dos vacas echadas y una vaca levantada.*
- *IRAKASLE: bi behiak lurrean eta bestea zutik?*

- *Ikasle11: Amaxiren etxera joan.*
- *IRAKASLE: Amaxiren etxera joan nintzen.*
- *Ikasle11: Joan nintzen.*
- *IRAKASLE: Eta zertara joan zinen? Zer egitera?*
- *Ikasle11: Bazkaltzera.*

- *Ikasle6: Bazen behin June que movía la sudurra.*
- *IRAKASLE: Junek sudurra mugitzen zuen?*

Gazteleraz esan dutena euskaraz adierazten badakite, orduan, galderen bidez, hitz hori nolakoa den esateko eskatzen die.

- *Ikasle7: No, porque es muy pequeño.*
- *IRAKASLE: Nolakoa da?*
- *Ikasle7: Txikia.*

Esan bezala, irakasleak interesa erakutsi du kontaktzen dioten guztiaren aurrean eta bere asmoak, tonuaren arabera adierazi ditu (harridura, samurtasuna, ...). Horrez gain,

hitz egin izan duen bitartean bere diskurtsoarekin koherenteak diren keinuak egin ditu (ukitu, jan, lo egin, ...) eta bere hizkera argia eta konplexutasunik gabekoa izan da.

4.6 Behaketaren ondorioak

Murgiltze programaren hasieran, 3 urteko gelan, hain zuzen ere, oso elkarreragin bideratua dago irakasle eta ikaslearen artean. Piagetek zioen bezala, haurrak egozentrismo fasetik ateratzen hasi dira eta beste hurrekin jolas sinbolikoa konpartitzen hasi dira. Hala ere, egozentrismo horren kutsuak daude oraindik, besteek kontatzen dutenaren haria jarraitzeko zailtasuna dituztelako. Gogamenaren teorian oinarrituz gero, hurrek besteei atribuzioak egiten ez dizkietela ondorioztatu beharko genuke.

Asanblada elkarreragin askeena da, baina aldi berean, momenturik kontrolatuena da. Hurrek nahi duen bezala adierazteko aukera daukate, baina feedbackaren eraginez input egokia jasotzen dute. Beraz, une horretan hurrek egiten dituzten adierazpen guztiak euren esperientzien ingurukoak dira eta horiek dira haientzako lehentasuna dutenak. Horregatik, korroan sortzen den elkarrizketa ez du hari bakar bat jarraitzen eta uneoro desbideratzen da, hurrek euren koherentziaren barruan, mintzagaia aldatzen dutelako etengabe.

Irakasleak asanbladan duen bitartekaritza funtsezkoa da, bere adierazpenetan igortzen dituen inpuetez gain, hurrek gaizki egindakoak edo beste kode batean egindakoak zuzen adierazten baititu. Gainera, haur lotsatienak hitz egitera bultzatzen ditu eta euren ideiak antolatzen laguntzen die.

Kodearen erabilpena gaitasun pragmatikoari dagokionez, euskara gehiago erabiltzen dute eskatzean eta erantzutean eta gaztelera, aldiz, informatzean. Egunero irakasleak antzeko galderak egiten dizkie eta haiek antzeko gauzak eskatzen dituzte, hortaz, horiek dira barneratzen dituzten lehenengo egiturak eta horiek dira ere gehien erabiltzen dituztenak. Zerbaiten inguruan informazioa ematea edo kontatzea, kontu espontaneoagoak dira eta ez dute egitura errepikakorren laguntzarik izaten.

Garapen linguistikoa hobea dutenak, hizkuntza edozein delarik, erosoago sentitzen dira parte hartzeko orduan eta aktiboagoak dira, gutxiago inhibitzen dira eta gazteleraz bada ere, gaiarekin lotutako adierazpen gehiago egiten dituzte.

Nortasunak ere eragin handia du adierazpen eta komunikazioan. Haur kanporakoiek eta ziurrek ez dute akatsak egiteko beldurrik eta kodea edozein delarik, lasaitasun osoz komunikatzen dira. Lotsatiak eta barnerakoiagoak direnak, berriz, gutxiago hitz egiten dute eta haien parte hartzea bilatu behar da. Gainera, adierazpen motzagoak egiten dituzte eta gutxiago hitz egiteak adierazpen garapenean eragina dauka. Baina garapen linguistiko eskasa dutenek ere ez dute jarreretan antsietaterik erakusten. Ikasle¹⁰, adibide bat jartzearen, behatutakoaren artean adierazteko zailtasun gehiena izan duena da eta hitzez adierazten ez zekiena keinuen bidez edo gazteleraz esan du. H²ⁿ komunikatzeko zailtasunak dituztenek lasai asko beste adierazpen mota batzuk bilatzen dituzte eta horretarako baliabideak bilatzea oso garrantzitsua da, hobe baita beharrak hala nola adieraztea ez adieraztea baino.

Izan ere, beti hobe da hitzez adieraztea eta horretarako garrantzitsua da ekintza auresangarrien bidez eguneroko formula linguistikoen erabilera bermatzea.

Mintzamen formulak ezagutzeak segurtasuna ematen die ahoz adierazterako orduan, batez ere, egunean zehar ager daitezkeen esaldiak badira eta hauek menperatzen dituztenean maiztasunez erabiltzen dituzte. Esan bezala, formula horiek egunerokotasunean errepikatuz eta testuinguru esanguratsuetan erabiliz imitazioz barneratzen hasten dira. Eta imitazioa aipatzen dudalarik, kurioa iruditu zait, behar bereziak dituen haurra gelan sartu denean, berarekin zegoen beste haurrak euskaraz egin diola, ongi esertzeko agindu dio, irakaslearen tonu bera hartuz eta euskarazko mintzamen formulak erabiliz.

Eskolatik kanpo beste erreferentzia euskaldunak dituen lehena hasten da prozesu kognitibo linguistikoa garatzen eta bi kodeak bereizten. Horren adibide dugu ikasle⁶: haur honi etxean euskaraz egiten diote eta ikasle guztien artean hizkuntzarteko adierazpen gehien egin dituen izan da. Hori bi kodeen arteko transferentziaren ondorio da eta beraz, prozesu kognitibo linguistikoaren bidearen hasiera, hor hasten baita kontzientzia linguistikoa garatzen, bi kodeak bereizten eta arauen logikaz jabetzen.

Dagoeneko murgiltze programako lehenengo ikasturtearen amaieran, haurrek inputa ulertzen dute eta askok mintzagai gehienak elkartrukatzeko gai dira, euren ekoizpenak gazteleraz badira ere.

4.7 Conclusiones de la observación

Al comienzo del programa de inmersión lingüística, en el aula de 3 años, la interacción entre el/la alumno/a y el/la profesor/a es muy dirigida. Según Piaget, el/la niño/a ha empezado a salir de la fase del egocentrismo y comienza a compartir el juego simbólico con los demás niños. Sin embargo, todavía son visibles los restos del egocentrismo ya que el/la niño/a tiene dificultades para seguir las conversaciones de los demás. Basándome en la teoría de la mente, cabe decir que ésto es por la dificultad de atribución al otro.

La asamblea o el corro es el momento de interacción más libre y a la vez más controlado del día. El/la niño/a es libre de expresarse mientras que recibe por parte de el/ la maestro/a un input adecuado mediante el feed-back. Todas las experiencias o toda la información que comparte el/la niño/a en ese momento es de su entorno más cercano y para él/ella eso es lo que prima. Por eso es que las conversaciones que surgen en el corro no giran en torno a un mismo tema, sino que están constantemente desviándose porque los niños/as dentro de su lógica van interviniendo de forma que les va surgiendo para poder expresarse.

La mediación de el/ la maestro/a es imprescindible en ese momento, ya que además de ofrecer un input adecuado, corrige los fallos lingüísticos, ofrece alternativas de expresión y anima a los más inhibidos a participar.

Respecto al uso del código en la capacidad pragmática, es decir en la función del mensaje, utilizan más el euskera para funciones de petición o respuesta y tienden al castellano para informar. Esto es lógico ya que el/la maestro/a cada día hace preguntas similares y ellos tienen necesidades similares, por eso, son las primeras estructuras que se interiorizan.

Aquellos que tienen mejor desarrollo lingüístico, sea en la lengua que sea, se sienten más cómodos a la hora de expresarse, son más participativos, se inhiben menos y aunque sea en castellano, aportan información más relacionada con el tema.

La forma de ser de cada uno también influye en la expresión y en la comunicación. Los niños extrovertidos, los seguros, no tienen tanto miedo de cometer errores y sea cual sea el código, se comunican tranquilamente. Los más vergonzosos, sin embargo, hablan menos y hay que buscar mucho más su participación. Hacen expresiones más cortas y una expresión más escasa influye en el desarrollo de ésta. Pero incluso los que tienen un desarrollo lingüístico más lento no muestran situaciones de ansiedad por no poder comunicarse. Por poner un ejemplo, el alumno¹⁰ es el que más dificultades ha mostrado a la hora de expresarse, pero cuando no ha podido hacerlo verbalmente a buscado otros recursos en la comunicación no-verbal.

Si no saben expresarse en euskera no tienen reparo en expresarse en castellano. Por ello, considero muy importante que el/la niño/a busque otros recursos para comunicarse antes que quedarse callado/a.

Sin embargo, siempre es mejor expresarse verbalmente. En el aprendizaje de la expresión lingüística las actividades previsibles son imprescindibles para garantizar o transmitir fórmulas lingüísticas muy útiles del día a día. Estas fórmulas les dan seguridad a la hora de expresarse, sobre todo si son útiles todos los días. Siempre que estén dentro de un contexto y sean repetitivas el/la niño/a las aprenderá mediante imitación y una vez que las interioriza, las utiliza habitualmente.

Ya que menciono la imitación, cabe decir que me ha llamado la atención el momento en el cual una niña de clase interactúa con la niña de necesidades especiales porque utiliza un tono de voz parecido al de la maestra y hace uso de esas fórmulas que repite ella cada día. Esto es debido a la imitación del input que ella recibe en clase por parte de su maestra/o.

El/La niño/a que tiene referencias euskaldunas más allá del entorno escolar, comienza antes el proceso cognitivo-lingüístico en el desarrollo de la segunda lengua. Como ejemplo tenemos el caso del alumno⁶ que en casa le hablan en euskera y es el que más mezcla los dos códigos en sus expresiones. Eso es debido a la transferencia de

códigos y por lo tanto, el comienzo de un camino hacia el proceso cognitivo-lingüístico, que empieza por desarrollar la conciencia lingüística, separar los dos códigos y ser consciente de la lógica de las normas lingüísticas.

Para el final del primer curso en el programa de inmersión, los/las niños/as entienden el input que les transmite el/la maestro/a y a pesar de ser en castellano, muchos/as de ellos/as son capaces de intercambiar y mantener temas de conversación.

CONCLUSIONES

Después de sumergirme profundamente en el mundo del bilingüismo; después de conocer muchas de las teorías que lo han hecho avanzar y retroceder en diferentes momentos de la historia; después de conocer el desarrollo lingüístico del niño/a y después de analizar en la práctica la interacción entre el/la alumno/a y el/la maestro/a en el primer año de un proceso de inmersión lingüística, creo que soy capaz de sacar mis propias conclusiones.

Ahora veo claramente, al contrario de lo que piensan y pensaron muchos/as expertos/as que el aprendizaje de la segunda lengua no congela el desarrollo de la primera. Es más, muchas investigaciones llevadas a cabo han demostrado lo contrario: que favorece al desarrollo intelectual y cognitivo de el/la niño/a. Sin embargo, cabe recalcar la necesidad de ayudar a el/la niño/a a desarrollar bien su lengua materna ya que una buena configuración de ésta beneficiará la conciencia lingüística de el/la niño/a, aportará más flexibilidad a la hora de pasar de un código a otro y ayudará a transferir aspectos de una lengua a la otra. Además, ampliará su campo semántico y con ello su capacidad de creación.

Con esto quiero decir que no creo que el cerebro del niño/a bilingüe esté dividido en dos, sino que como decía Cummins, existe una interdependencia entre las dos lenguas con una misma base, pero que según el contexto nuestro conocimiento de las dos lenguas nos llevará al uso de una u otra. Por lo tanto, no aprendemos a hablar dos veces porque aprendamos dos lenguas diferentes, ni aprendemos a leer dos veces por aprender dos lenguas diferentes sino que la lengua que conocemos nos ayudará a desarrollar todas las competencias lingüísticas en la otra u otras lenguas.

La flexibilidad mental de los/las niños/as favorece el aprendizaje de la nueva lengua, lo cual influirá en un avance más rápido de la segunda lengua. A ello se le unirá la espontaneidad que ayudará mucho en la expresión y más concretamente en el desarrollo fonético. Además, como he podido comprobar en la observación llevada a cabo, los niños de 3 años que cursan el primer año en un programa de inmersión lingüística son capaces de comprender casi todo para final de curso.

Sin embargo, siendo la lengua el recurso más importante que tenemos los seres humanos para comunicarnos, siempre nos creará un poco de frustración y angustia no poder comunicarnos con aquellos que hablen otra lengua. Además, cuando el niño/a es escolarizado/a en un modelo de inmersión lingüística, solo escucha a el/la maestro/a hablar en una lengua ajena a la suya y además siente un vacío emocional por la ausencia de sus padres. Probablemente ese sea el momento idóneo de su cerebro para sumergirse en el aprendizaje de una nueva lengua, pero emocionalmente todavía no tiene los recursos de los adultos para hacer frente a muchos problemas. Por eso, es muy importante la postura de el/la maestro/a. Es imprescindible el uso de recursos no verbales, aprovechar para ello el tono de voz, la entonación... que sea significativo para él/ella, que le ayude a comprender. Pero sobre todo darle muestras de cariño para que se sienta más cómodo con el nuevo entorno. Y si además se puede adecuar un espacio más cálido y significativo mejor.

Para ello es muy importante trabajar con las rutinas, contextos previsibles y repletos de fórmulas lingüísticas que les ayudarán a orientarse en el día a día de la escuela y que a través de ellas aprenderán a manejarse, lo cual poco a poco fortalecerá el desarrollo de la segunda lengua.

Cuando hablamos de bilingüismo no hablamos del conocimiento de dos lenguas, sino de la capacidad de uso de dos lenguas dependiendo del contexto. Y el contexto o la situación en la que vive un/a bilingüe es un factor imprescindible para el desarrollo y uso de ésta. Si nos centramos en el aquí y el ahora, es decir, en la Iruñea o Nafarroa de 2013, veremos que durante décadas la política lingüística llevada a cabo no ha hecho más que perjudicar el uso del euskera en la sociedad. Muchos han sido y son los esfuerzos de padres, organizaciones y colectivos por normalizar la situación, ayudar en la oficialidad de la lengua y contribuir en la transmisión de ésta. Pero, a pesar de todos los esfuerzos, el euskera en Iruñea tiene una presencia social muy escasa, que hace que el uso de ésta se limite al entorno escolar o a ambientes euskaldunes. Es difícil vivir en euskera y es difícil hacer que los niños lo hagan.

La escuela cumple una función de transmisión imprescindible, ya que no solo hace bilingües, sino que hace del bilingüismo una forma de vida, una identidad. Por eso, a

pesar de todos los obstáculos, para finalizar quisiera valorar el esfuerzo que se hace en las escuelas por fomentar el aprendizaje del euskera.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

18/1986 Euskararen Foru Legea (2010)

(Testu bateratua. Jatorrizkoa 1986ko 154. NAOn argitaratua, abenduaren 17an.

Aldaketak:2/2010 Foru Legea, otsailaren 23koa)

Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Ediciones Morata.

Artigal, J.M. (2013). Hiztunak entzulearen emozioa du nahitaezko. *Argia aldizkaria*, 2365, 42-45.

Baker, C. (2000) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Catedra

Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lagabaster & J.M Sierra (koordinatzaileak). *Mutilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. (Cap.6) Barcelona: ICE-HORSORI.

Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza Politikarako Sailburuordea. (2012). *V. Inkesta soziolinguistikoa. Euskal Autonomi Erkidegoa, Nafarroa eta Iparraldea*.

Donostia: Landa lana Siadeco-k.

Etxeberria Balerdi, F. (2005) *Elebitasuna eta hezkuntza euskararen herrian*. Donostia:

Erein Argitaletxea.

Madrid, D. (2001): "Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España", en Gómez-Camín, R. (coord.): *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 11-46.

- Rubio Osuna, M.C. (2011). "Factores que intervienen en el aprendizaje de la segunda lengua". *Csi-f Revista*. Ikusgai: http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf
- Ruiz Bikandi, U. (2002). Elkarrizketa. *Hik Hasi aldizkaria* 67, 16-23.
- Ruiz Bikandi, Uri (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen hezkuntzan*. Bilbo: EHU Argitalpen zerbitzua.
- Siguan, M. (2001). *Bilinguismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza ensayo.
- Sotes, P. (2000) Euskararen jabekuntza Nafarroako inertsio programa batean. *Ikastaria*, 12, 155-166.
- Sotes, P. & Oroz, N. (2008). Bilingual Education in Navarre: Achievements and Challenges. En J. Cenoz and the authors of individual chapters (Eds.). *Teaching through basque. Achievements and Challenges (3th. Chapter)*. Multilingual Matters.
- Soziolinguistika Klusterra eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila. *Arrue Proiektua*.
Ebaluazio diagnostikoa 2011: Ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. (2012)
- Vila, I. (2000). Haur txikiaren heziketa. Haur Hezkuntza aztergai Ikastolen Elkartearen jardunaldietan. *Hik Hasi aldizkaria*, 46, 23-24.
- Zabaleta, P. (1994). *Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan*. Zubia Editoriala.

Zubiri, J.J. (2003). Hizkuntzaren ikaskuntzaren inguruko teoriak eta didaktika. *Huarte de San Juan. Filologia eta didáctica de la lengua*, 6, 47-67.

ERANSKINAK

A) ERANSKINA

BEHAKETA

2013ko maiatzaren 20a

Oraindik ez dira denak iritsi. Batzuk korroan daude eserita eta beste batzuk ez.

**Anonimotasuna mantentzearren, ikasleen izenak ikasle eta zenbakiarengatik ordezkatu ditut. Haurren adierazpenetan "irakasle" agertzen denean, irakaslearen izena ipatzen dute.*

IRAKASLE: Ikusi duzue nor etorri den? Oroitzen zarete gurekin egon zela?

Ikasle7: Ez

IRAKASLE: Ez zarete oroitzen?

(Ikasle1 sartu da)

IRAKASLE: Egunon Ikasle1!

Ikasle9: Mira Ikasle1 lo que ha traído Ikasle4 *(Ikasle4k ekarritako bizkotxoak erakutsi dio)*

Ikasle3: ¡Pero no lo vamos a abrir!

IRAKASLE: Entzun, entzun zer dioten Ikasle4k! Zer ekarri duzu?

Ikasle15: Bizcocho con chocolate

IRAKASLE: Bizkotxoak lakasitoekin .. umm ... ze goxoa ...

Ikasle1: Mira IRAKASLE la flor *(bukatu gabeko lore baten fitxa erakutsi dio)*

IRAKASLE: A bai bukatu behar duzu gaur baietz?

Ikasle1: Bai

IRAKASLE: Begira Ikasle1 oroitzen zara ostiralean egin zenituela bakarrik bat eta bi, eta falta dira hauek (*koloreztatu gabeko petaloak seinlatu ditu*). Gutxi falta zaizu hostoa eta ...?

Ikasle1: Marigorringoa!

Ikasle1: Pero no lo vamos a acabar ahora.

IRAKASLE: Orain ez, gero bukatuko dugu.

Ikasle3: Pero ya hemos hecho nosotros!

IRAKASLE: Bai baina Ikasle1k ez zuen bukatu.

IRAKASLE: Ikasle2 itxiko duzu atea mesedez?

(*Ikasle2k atea itxi du*)

IRAKASLE: Esan diozue zerbait Estiri? Begira Esti etorri dela ikastolara gu bisitatzera!

Ikasle1: ¡Ala que gande (grande)!

IRAKASLE: Nor da handia? Esti?

Ikasle1: Bai.

IRAKASLE: Irakaslea da Esti.

Ikasle1: Sí.

IRAKASLE: Ba etorri da gu bisitatzera. Oroitzen zarete gurekin egon zela?

Ikasle1: Bai.

Esti: Gogoratzen zarete ala ez?

Denek: Bai.

Esti: Buela asko egon nintzen!

Ikasle1: Peo amaiu ha venido tambien aquí. (Pero Amaiur ha venido también aquí)

IRAKASLE: Ba Amaiur eta Esti oso lagunak dira. Badakizu? Oso-osu lagunak dira.

Ikasle1: Bai.

IRAKASLE: Ikasle13 zer moduz?

(Ikasle3k ez du erantzun)

IRAKASLE: Aurreko egunean ikusi zenuten Ikasle13ren amaxoren sabela? Badu jada pixka bat handia baietz Ikasle13? Ninia barruan duelako.

(Ikasle13k buruarekin baietz esan du)

Ikasle1: Yo no lo he tocado.

IRAKASLE: Nik ezta ere, nik ez dut ukitu (*ukitzeko keinua*) ikusi bakarrik (*ikusteko keinua*).

(Ikasle10 Irakaslearengana hurbildu da eta kamiseta erakutsi dio)

IRAKASLE: Zer nahi duzu Ikasle10?

(Ikasle10ek kamiseta erakutsi dio)

IRAKASLE: kendu nahi duzu?

Ikasle10: Bai

IRAKASLE: Ba esan, kenduko didazu mesedez? Ui ze dotore etorri zaren jertse honekin!

Ikasle9: Yo también me lo voy a quitar.

IRAKASLE: Zuk ere bai erantsiko duzu?

Ikasle9: Bai

(Gehienak jertsea eranstera altxatu dira eta Ikasle6 negarrez sartu da gelara.)

IRAKASLE: Egunon, zer gertatzen da maitia? (*ahots tonu samurrez hitz egiten dio*)

Txipurrika etorri hona, zer gertatzen da ba? (*Gainean eseri du*) begira nor etorri den gu bisitatzera (*musu bat eman dio*) Oroitzen zara?

Esti: Kaixo Ikasle6!

IRAKASLE: Nor da hori? Esti da. Zer gertatu da ba? amatxorekin haserretu zara?
(*Malkoak lehortu dizkio*) Zergatik etorri zara triste eta negarrez? Zergatik Ikasle6?

Ikasle6: Porque quiero con la ama.

IRAKASLE: Nahi zenuen amarekin? Bere lanera joan nahi zenuen?

(*Ikasle6k baietz egin du buruarekin*)

IRAKASLE: Aizue amatxoren lanera joan behar dugu?

Denek: Ez.

(*Irakasleak ikasle6 trostan mugitu du bere belaunen gainean eta hau barrez hasi da*)

IRAKASLE: Ale ba gurekin! Eseri han (*musu eman dio eta Ikasle6k bere lekua hartu du korroan*)

(*Ikasle4k eskua jaso du*)

Ikasle4: Eskua altxatu dut.

IRAKASLE: Begira, Ikasle4k zerbait esan nahi digu. Zer Ikasle4?

Ikasle4: Que teno (tengo) ...

IRAKASLE: Zer duzu?

Ikasle4: Que teno (tengo) la camiseta igual que Ikasle15.

IRAKASLE: Bai Ikasle15en kamiseta bera duzu, talde berekoa ezta? Osasunakoa.

(*Ikasle4k baietz egin du buruarekin*)

Ikasle4: Y teno (tengo) la rodillera le (de) osasuna.

IRAKASLE: Atezaina zarelako. Ikasle15 ere atezaina da. Hori oparitu dizute zure urtebetetzerako? (*jantzita ekarri duen futbolari jantziari buruz ari da*)

(*Ikasle15ek buruarekin baietz egin du*)

Estibaliz Martinez Diaz De Cerio

IRAKASLE: Etorri hona pixka bat Ikasle15. (*Ikasle15 Irakaslearengana doa*). Atzo bere urtebetetzea izan zen eta begira, arropa hau oparitu zioten; kamiseta eta galtza.

Ikasle15: Y también la mochila.

IRAKASLE: Bat, bi, hiru eta lau urte ya! (*belarrietatik tira egin dio eta musu eman dio*)
Mekatxis ze txapeldun!

Ikasle15: Y ya he dormido solo.

IRAKASLE: Entzun, entzun! Zer egin duzu?

Ikasle15: Que ya he dormido solo.

IRAKASLE: Bakarrik lo egin duela.

Ikasle15: Que ya he dormido solo.

IRAKASLE: Nola?

Ikasle15: Bakarrik

IRAKASLE: Bakarrik zer?

Ikasle15: Bakarrik, bakarrik lo egin dut.

IRAKASLE: Oso handia zarelako, orain lau urtekin ... eta lehen norekin egiten zenuen lo?

Ikasle15: Aitatxo eta amatxo

IRAKASLE: Aitatxo eta amaxorekin. Eta orain bakarrik, lau urte dituzunez, ezta?

(*Ikasle15ek baietz egin du buruarekin*)

Beste haur batek: yo también ahora he dormido bakarrik.

(*Laguntza irakaslea beste gelako talde txikiarekin gelan sartu da eta talde erdiak alde egin du. Hurrek euren artean elkar agurtu dute agur esanez.*)

Ikasle12: Irakasle.

IRAKASLE: Zer Ikasle12?

Ikasle12: Que tengo el pantalón del Mutilbera.

IRAKASLE: Ea erakutsi, etorri ez dudala ongi ikusten. (*Ikasle12 hurbildu da*) Hara!

Mutilberako galtzak!

Ikasle7: ¿Irakasle sabes que yo sé decir una palabra?

IRAKASLE: Zein?

Ikasle7: Osasuna oe!

IRAKASLE: Hara! Baina hori ez da hitz bat, horiek bi hitz dira: osasuna (*hatz bat erakutsi du*) eta oe (*beste hatza erakutsi du*).

Ikasle12: Yo ya se cantarla.

IRAKASLE: Nola?

Ikasle12: Osasuna osasuna oe oe oe (*abestu du*)

Ikasle7: Yo también me la sé.

IRAKASLE: Nola?

Ikasle7: Osasuna osasuna oe oe oe (*abestu du*)

IRAKASLE: Oso ongi Ikasle12 eta oso ongi Ikasle7.

(Guztiek abestu nahi izan dutenez, abesteko txanda eman die. Abestu nahi zuten guztiek abestu eta gero, falta zirenei abesteko aukera eskaini die, baina haiek ez dute nahi izan)

IRAKASLE: Norbaitek kontatu nahi du zer egin duen asteburuan?

Ikasle10: (*Zerbait esaten hasi da, baina oso tonu baxuan eta ez zaio ulertzen*)

IRAKASLE: Ea entzun, Ikasle10k zerbait esan nahi duela. Zer Ikasle10?

Ikasle10: (*Berriz ere ulergaitza da esan duena*)

IRAKASLE: Ez dugu entzuten polita. Zer?

Ikasle10: Que Aitziber ha comido (*hurrengo hitza ez da ulertu*)

IRAKASLE: Aitziberrek jan duela zer?

(*Zerbait esaten du, baina ez zaio ulertzen*)

IRAKASLE: Aitziberrekin jolastu zarela?

(*Ikasle10k buruarekin ezetz egin du*)

Ikasle10: Con mi camión.

IRAKASLE: Zure kamioiarekin bai?

(*Ikasle10k buruarekin baietz egin du*)

Ikasle4: Irakasle, eskua altxatu dut.

IRAKASLE: Zer kontatu nahi duzu?

Ikasle4: Que mama hace madalena de chocolate.

IRAKASLE: Txokolatezko madalenak! Eta nola gustatzen zaizkigun guri. Ummm ...
baietz?

Ikasle4: Sí y tañen (también) con masa.

IRAKASLE: Noski! Madalena egiteko oreka behar dugu. Oreka eta txokolatea, baietz?

Ikasle4: Sí pero usa solo chocolate para hacer madalena de chocolate.

IRAKASLE: Ongi ba. Zer Ikasle7?

Ikasle7: Pues que nik gosalduta dut en taza.

IRAKASLE: Bai? Katiluan?

(*Ikasle7k baietz egin du buruarekin*)

IRAKASLE: Eta lehen non egiten zenuen ba?

Ikasle7: En biberón.

IRAKASLE: Biberioan? Eta orain ez? Orain katiluan?

(Ikasle7k baietz egin du buruarekin)

IRAKASLE: Eta gauean erabiltzen duzu txupetea ala ez?

(Ikasle7k ezetz egin du buruarekin)

IRAKASLE: Ala pixka bat bakarrik?

Ikasle7: Ez

IRAKASLE: Non dago zure txupetea ba?

Ikasle7: Se lo regalé a los reyes.

IRAKASLE: Erregeei ... eta geroztik txupeterik gabe! Bueno ... ze txapelduna!

Ikasle4: El mío ya se ha rotpido y el biberón ya se ha rotpido.

IRAKASLE: Eta orain ez duzu erabiltzen; ez txupeterik, ez biberoirik.

Ikasle5: Mukiak ditut!

IRAKASLE: Mukiak dituzula? Tori (*papera eman dio*)

(Ikasle2k eskua altxatu du)

IRAKASLE: Zer Ikasle2?

Ikasle2: Cuando somos pequeños tomamos biberón y (*ez da hurrengo hitza ulertzen*)
chupete.

IRAKASLE: Begira zer dioen Ikasle2k; txikiak garenean biberioia erabiltzen dugula eta txupetea ere bai, baietz? Eta fardela... eta lo egiten dugu sehaskan...

Ikasle12: Hoy ma quitau (*me ha quitado*) la luz la aita (*el aita*).

IRAKASLE: Eta lo egin duzu argirik gabe?

Ikasle12: Bai.

IRAKASLE: Eta atea irekita ala itxita?

Ikasle12: Itxita.

Ikasle5: Yo también duermo sin luz.

IRAKASLE: Zuk ere bai?

Beste batek: Eta nik ere bai!

Ikasle5: Eta atea itxita.

Ikasle4: Eskua altxatu dut.

IRAKASLE: Zer maitia?

Ikasle4: Que hay un cuento que se queda morau (morado) de las princesas que hay que cargarlo con la luz y luego verlo sin luz.

IRAKASLE: Kargatu behar da gero ikusteko?

Ikasle4: Sí pero con la luz cerrada porque sino no se ve.

IRAKASLE: ah, iluntasunean eta horrela ikusten da.

Ikasle4: Sí.

IRAKASLE: Zer? (*Ikasle12ri zuzentzen zaio eskua altxaturik duelako*)

Ikasle12: Que Julia en Cizur nos ha dado madalenas de chocolate.

IRAKASLE: Txokolatezko madalenak? Eta nor da Julia?

Ikasle12: Mi prima.

IRAKASLE: Aa zure lehengusina. Eta berak badaki madalenak egiten?

Ikasle12: Bai.

IRAKASLE: Ea Ikasle9, zer?

Ikasle9: Que mirar que herida me he hecho. (*Eskuan duen zauria erakutsi du*)

IRAKASLE: Eta erakutsi hanka, ea zer duzun hankan.

(*Ikasle9k praka igo du eta hanka batean duen benda erakutsi du*)

IRAKASLE: Begira zer daukan Ikasle9ek. Uuu ...(*Harridura tonua erabiltzen du*)

Ikasle9: Y en la otra.

IRAKASLE: Eta bestean ere bai? Zer gertatu zaizu ba? (*Kezka tonua*)

Ikasle9: Es que siempre me duele.

IRAKASLE: Mina duzula? Eta nork jarri dizkizu benda hauek?

Ikasle9: Ama.

IRAKASLE: Amatxok?

Ikasle9: Bai.

Ikasle7: Altxatu dut eskua.

IRAKASLE: Zer Ikasle7?

Ikasle7: Pues que se me salió en navidades en la casa rural, en navidad se me salió el codo (*ukondoa erakutsi du*).

IRAKASLE: Ukondoa atera zitzaizun?

Ikasle7: Se me salió y luego me dolía mucho mucho mucho y lloraba. Y cuando iba a la granja me iban a curar y me hicieron un poco de daño. Y dormía con la venda puesta.

IRAKASLE: Hori ere Ikasle4ri gertatu zitzaion. Oroitzen zarete? Hemen ikastolan. Nola gertatu zen Ikasle4?

Ikasle4: Que le tiré de la coleta y luego me empujó y luego me saco el brazo (*brazo*).

IRAKASLE: Ukondoa atera zitzaizun.

Ikasle4: Y iba al médico y me hacía así. (*Ukondoa atzeraka luzatu du*).

IRAKASLE: Medikiak egin zizun klak! (ukondoa luzatzeko keinua) eta ia. Baietz?

Ikasle4: Bai.

IRAKASLE: Eta gero sartu zinen ohean eta egon zinen aitarekin denbora luzea lo egiten. Baietz?

Ikasle4: Bai.

IRAKASLE: Zer Ikasle13, zer kontatu nahi duzu polita?

Ikasle13: Nada.

IRAKASLE: Zer egin duzu festa egunetan? Herrira joan zinen?

Ikasle13: Bai.

IRAKASLE: Eta zer egin duzu han?

(Ikasle13k ez du erantzun)

IRAKASLE: Ez zinen aitonarekin kalera joan?

(Baietz egin du buruarekin)

IRAKASLE: Ba kontatu.

Ikasle13: Que vi un sapo.

IRAKASLE: Apo bat ikusi zenuela? Non?

Ikasle13: Y renacojos (renacuajos).

IRAKASLE: Kanean?

Ikasle13: Renacojos (renacuajos) en el agua y una rana así. (*Tamaina eskuarekin adierazi du*).

IRAKASLE: Igela handi bat ere bai?

Ikasle13: No así. (*Tamaina eskuarekin adierazi du berriz ere*).

IRAKASLE: Txikia?

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

Ikasle4: Si porque las ranas son muy pequeñas.

IRAKASLE: Nolakoak dira?

Ikasle4: Txikiak.

IRAKASLE: Txikiak eta baita ere badaude handiak. Eta non ikusi zenuten hori? (*berriz ere Ikasle13ri zuzentzen zaio*).

Ikasle13: En el agua. Y había un caballo marrón.

IRAKASLE: Zaldi bat ere bai?

Ikasle13: Y había dos vacas echadas y una vaca levantada.

IRAKASLE: bi behiak lurrean eta bestea zutik?

Ikasle13: sí. Y había ... y estaba otra vaca y se han manchau (manchado) los perros.

IRAKASLE: Eta non zeuden beste behiak eta txakurra? (*Ikasle 10k elkarrizketa eten du*)
Zer nahi duzu Ikasle10?

Ikasle10: Pixa.

IRAKASLE: Ale ba segi pixa egitera.

Ikasle9: Y yo también.

Ikasle13: Y se ha manchau (manchado) y se ha ido.

IRAKASLE: Zein zikindu da?

Ikasle13: Las otras vacas y los perros.

IRAKASLE: Ikasle2, Zer kontatu nahi diguzu?

Ikasle2: Ikasle3 no es mi amiga.

IRAKASLE: Ikasle3 ez dela zure laguna? Zergatik?

Ikasle3: No, porque es que Ikasle2 me ha dicho que no me va a dejar ningún globo de
Dora.

IRAKASLE: Baina bere puxika baldin bada ... Non dago puxika hori Ikasle2?

Ikasle9: No le va a dejar ningún globo de Dora.

IRAKASLE: Ikasle2, zure puxika etxean dago?

Ikasle2: Me va a comprar uno el aita.

IRAKASLE: Aitatzok erosiko dio, baina oraindik ez dauka. Eta gordeko du bere etxean.

Ikasle9: Me voy a hacer pis. (*Badoo*)

IRAKASLE: Ikasle9 zer?

Ikasle9: Pixa egin ...

IRAKASLE: Pixa egin ...?

Ikasle9: Pixa egin nahi dut.

IRAKASLE: Segi ba.

Ikasle3: Y todos los globos, los globos todos pues están pegados y no puede coger porque están pegados.

IRAKASLE: Non?

Ikasle3: En la pared. Es que están en mi casa.

IRAKASLE: Ikasle6 zuk zer kontatuko diguzu polita?

Ikasle6: Que tengo en la furgo una silleta y un niño.

IRAKASLE: Eta non duzu silleta hori?

Ikasle6: En nire furgonetan.

IRAKASLE: Eta zer duzu: silleta eta panpina?

Ikasle6: Bai da ahatetxo.

IRAKASLE: Aa furgonetan utzi duzu gaur? Eta Ikasle11k? Zer kontatzen digu Ikasle11k?

Ikasle11: Amaxiren etxera joan.

IRAKASLE: Amaxiren etxera zer?

(Ez du erantzun eta gonarekin jolasten hasi da)

IRAKASLE: Amaxiren etxera joan nintzen.

Ikasle11: Joan nintzen.

IRAKASLE: Eta zertara joan zinen? Zer egitera?

Ikasle11: Bazkaltzera.

IRAKASLE: Eta zer bazkaldu zenuten?

(Ez du erantzun eta gonarekin jolasten jarraitu du)

IRAKASLE: Ez zara oroitzen?

(Ikasle11k ezetz egin du buruarekin)

IRAKASLE: Baina amaxik beti janari goxo-goxoa prestatzen du baietz?

Ikasle11: Bai.

IRAKASLE: Eta norekin joan zinen?

Ikasle11: Aitaxorekin eta anai-arrebekin *(anai-arreben izenak deklinatuak aipatu ditu)*.

IRAKASLE: Eta amatxo ez?

(Ikasle11k ezetz egin du buruarekin)

IRAKASLE: Orduan Barañainera joan zinen?

Ikasle4: Donde trabaja mi papa y hace molinos.

IRAKASLE: Ez baina zure aitak Barasoainen lan egiten du, ez Barañainen.

IRAKASLE: Zer? (Ikasle4ri zuzentzen zaio)

Ikasle4: Pixa egin nahi ... pixa egitera noa.

Estibaliz Martinez Diaz De Cerio

IRAKASLE: Itxoin pixka bat polita. Zer Ikasle7?

Ikasle7: Pixa egitera noa.

IRAKASLE: Ale ba zoazte pixa egitera. Norbaitek pixa egin nahi badu, joan dadila.

(Haur asko pixa egitera joan dira)

IRAKASLE: Ikasle2, goseak al zaude galtza jateko?

Ikasle2: Ez. *(Ahoan duen galtza zatia ateratzen du)*

IRAKASLE: Eta zu Ikasle2, non egon zara asteburuan?

Ikasle2: Aitatxi eta amatxirekin.

IRAKASLE: Baina non?

Ikasle2: Herrian. Estaban en la playa y no venían.

IRAKASLE: Nortzuk daude hondartzan?

Ikasle2: Aitatxi eta amatxi ... *(hurrengo hitzak ez dira ulertzen)* ... un muñeco que se ríe.

IRAKASLE: Panpina ekarri dizute?

Ikasle2: Bai.

IRAKASLE: Eta aitatxi eta amatxi egon dira hondartzan?

Ikasle2: Bai.

(Pixa egitera joan direnak itzuli dira)

IRAKASLE: Nork kontatu nahi du zerbait gehiago? Zer Ikasle5?

Ikasle5: ¿Cuándo vamos a abrir la tarta de Ikasle4?

IRAKASLE: Noiz irekiko dugu Ikasle4ren tarta? Orain?

Denak: Ez.

Ikasle12: Cuando estén todos los amigos de nosotros.

IRAKASLE: Gainera esan digu gauza bat: bizkotxoaren gainean lakasitoak daudela.

(Sekretua kontatzen ariko balitz bezala mintzatu da)

Ikasle3: No podemos poner cerca porque, porque, porque si no todos, le decimos a todos que atzera ikusteko.

IRAKASLE: Hori da.

Ikasle6: Yo quiero contar.

IRAKASLE: Begira, Ikasle6k zerbait kontatu nahi duela!

Ikasle6: Que mi ama me ha contado en su cama un cuento de la sorgina.

(Irakasleak harridura aurpegia jarri du)

IRAKASLE: Eta nahi duzu ipuin hori hemen kontatu?

Ikasle6: Bai.

IRAKASLE: Ale ba zutik eta denak entzun. *(Ahotsa jaitsi du eta isiltzeko keinua egin du.)*.

Kontatu behar digula Ikasle6k sorginari buruzko ipuin bat. Ea ba hasi *(musu bat ematen dio kopetan eta bere hanken artean jarri du)*. Bazen behin ...

Ikasle6: Bazen behin June que movía la sudurra.

IRAKASLE: Junek sudurra mugitzen zuen?

Ikasle6: Bai.

IRAKASLE: Nola horrela? ukitu ala ukitu gabe?

Ikasle6: Horrela. *(Keinuak eginez sudurra mugitu du)*

IRAKASLE: Eta zer gertatu zen?

Ikasle6: Que la sorgina era Juneren amona. Eta basoan dago ... ala amona también se le mueve la sudurra.

IRAKASLE: Ere bai? Eta nola mugitzen zuen sudurra?

(Ikasle6k keinuak eginez sudurra mugitu du berriz ere eta Irakasleak musu bat eman dio)

IRAKASLE: Eta nola jarraitzen du?

Ikasle6: E ... gero, se ha acabado el ipuina.

IRAKASLE: Eta plis plas ...?

Ikasle6: Bukatu da ipuina.

Ikasle10: *(Irakaslearen izena aipatu du, zapata bateko lokarriak aske dituela erakutsi dio eta irakasleak lotuzen dizkio)*

IRAKASLE: Katxiporreta! Porretakatxi!

Ikasle7: ¿Sabes que una vez vi una mama pájaro?

IRAKASLE: Txori emea? Eta nola zenekien txori emea zela?

Ikasle7: Porque iba con Kiba.

IRAKASLE: Eta nor da Kiba?

Ikasle7: Nire txakurra.

IRAKASLE: Batzuetan emea dela, amatxo dela jakin dezakegu mokoan janaria eramaten duelako: zizaretxoa edo harra kumeei emateko.

Ikasle7: Kiba el perro jugaba con nosotros al balón.

IRAKASLE: Norena da txakurra?

Ikasle7: De Oscar.

IRAKASLE: Norena?

Ikasle7: Oscarrena.

IRAKASLE: Eta nor da Oscar?

Ikasle7: El dueño.

IRAKASLE: Bai, txakurraren jabea da baina zure laguna da?

Ikasle7: Bai. Y jugabamos con el balón.

IRAKASLE: Eta ez zuen apurtzen?

Ikasle7: No, porque es muy pequeño.

IRAKASLE: Nolakoa da?

Ikasle7: Txikia.

Ikasle10: *(Irakaslearen arreta beregantu du, beste zapatilako lokarria askatu zaiola erakutsi dio eta irakasleak lotu dio)*

Ikasle3: Irakasle!

IRAKASLE: Zer Ikasle3?

Ikasle3: Que cuando me ducho mi aita me pone una toalla de marigorringo y me seco yo sola.

IRAKASLE: Eta lehortzen duzu gorputza zuk bakarrik?

Ikasle3: Bai.

Ikasle6: Eta nik ere.

IRAKASLE: Zer Ikasle10 maitia?

Ikasle10: *(Esan duen lehenengo esaldia ulergaitza izan da)*

IRAKASLE: Ea aizue! ixo, ez dugula ezer entzuten. Ikasle10 ozenki, ez dugula entzuten.

Ikasle10: Que tengo un pájaro ...*(hitz egiten jarraitu du, baina ez da gehiago ulertu)*

IRAKASLE: Zer duzu?

Ikasle10: Un pájaro.

IRAKASLE: Txori bat?

Ikasle10: *(Baietz egin du buruarekin)*

IRAKASLE: Non?

Ikasle10: Ez dakit *(eta buelta eman du, lotsaturik egongo balitz bezala)*.

IRAKASLE: Maitia, nirekin hitz egiten ari bazara niri begira. Ea esaidazu, zer duzu?

Ikasle10: Un pájaro.

IRAKASLE: Txori bat duzula? Non?

Ikasle10: En casa.

IRAKASLE: Etxean?

Ikasle10: *(baietz egin du buruarekin)*.

IRAKASLE: Eta nola dauka izena txoriak?

Ikasle10: *(Sorbaldak altxatu ditu ez dakienaren seinale)*

IRAKASLE: Ez du izenik?

Ikasle10: Ez.

IRAKASLE: Eta Ikasle9k baditu bi ere.

Ikasle9: Sí, y su nombre se llama Zipi y Zape. Pero he visto que se sacan el pico.

IRAKASLE: Eta badakizue egun batean Zipi eta Zapa txoriak ikastolara ekarriko dituela guk ikusteko?

Ikasle7: Pero sin meter el dedo en la jaula.

IRAKASLE: Ekarriko ditu baina kaiola barruan, baietz?

Ikasle9: Bai.

Ikasle10: Irakasle, que mi papa ha comprado un conejo.

IRAKASLE: Zure aitaxok untxi bat erosi duela?

Ikasle10: Sí, para comer al conejo.

IRAKASLE: aa jateko.

Ikasle5: Yo tengo un pez.

IRAKASLE: Eta ekarri nahi duzu ikastolara?

Ikasle5: Bai.

IRAKASLE: Ba ekarriko duzu.

Ikasle4: Eskua altxatu dut.

IRAKASLE: Bai Ikasle4, baina Ikasle5ek oraindik ez du amaitu. Entzun zer dioen; arrainak dituela eta ikastolara ekarriko dituela guk ikusteko. Ze kolorekoak dira?

Ikasle5: Laranjak.

IRAKASLE: Zenbat dituzu bi?

Ikasle5: Hiru.

Ikasle9: Los peces en el agua están despiertos.

IRAKASLE: Bai? Ikusiko ditugu Ikasle5enak ekartzen dituenean.

IRAKASLE: Ikasle11, zuk baduzu animaliaaren bat etxean?

Ikasle11: Ez.

Ikasle4: Yo tampoco porque si tiene un perro luego se caga.

IRAKASLE: Eta zer egin behar da kakarekin?

Ikasle4: Cogerla.

IRAKASLE: Ikusi genuen aurreko egunean nola egin behar den poltsarekin ezta?

Ikasle4: Sí, pero mi ama dice que la gente tiene perros y que nosotros no tenemos nada de eso.

IRAKASLE: Eta batzuetan jabeek kaka biltzen ez dutenean, belardira atera eta guk kaka zapatzen dugu.

Ikasle7: Los cochinos no son los perros los, cochinos son los dueños!

IRAKASLE: Oso ongi. Nork esaten dizu hori ba?

Ikasle7: Nire ama.

IRAKASLE: Ikasle3k badauka txakurra baietz?

Ikasle3: Bai.

IRAKASLE: Eta paseatzera joaten zarenean eta kaka egiten duenean, zer egiten duzue?

Ikasle3: Pues que mi ama coge la caca y yo no me caigo, porque estas zapatillas son muy buenas y luego hemos ido mi ama y yo cantando, hemos ido cantando como unas cabras.

IRAKASLE: Baina txakurrak kaka egiten duenean zer egiten duzue kakarekin?

Ikasle3: Hartu.

IRAKASLE: Eta gero nora botatzen duzue kaka?

Ikasle3: Zakarrontzira.

IRAKASLE: Oso ongi, egin behar den bezala.

Ikasle7: Pues yo una vez vi a un perrito txikitito beltza eta txuria.

IRAKASLE: Agian Pintto izango zen!

Ikasle7: Ez. Era otro. Y hizo cacas y la dueña lo recogió. Y ¿sabes donde llevan esa bolsita?

IRAKASLE: Non?

Ikasle7: En la correa.

IRAKASLE: Begira gaur Ikasle6 arduraduna izango da. Ikasle6 arduraduna etorri hona! Nola eseri behar dugu denok?

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

Denak: Apatx!

IRAKASLE: Ea denak isilik eta Ikasle6 ozenki.

(Ikasle6 gelakideak zenbatzen hasi da euren buruak ukituz. Bukatu duenean 20 arte zenbatzen jarraitu du)

IRAKASLE: Oso ongi txalo bero-bero!

Ikasle4: Bero bero bero ...

IRAKASLE: Orain marra gorriaren gainean eseriko gara.

Eguneroko errutinak egiten hasten dira.

IRAKASLE: Ikasle10 eseri hemen Ikasle6ren ondoan polita. Orain esan dugu lagun bat falta dela. Ikasle6 arduraduna denez, galdetu ea etorri den.

Ikasle6: Mikel non zara?

Denak: Ez-ez, ez da etorri, Mikel falta da.

IRAKASLE: Ea ba, jarri bere argazkia etxetxoan. Eta zu falta zara?

Ikasle6: Ez.

IRAKASLE: Ez, zu ostiral arratsaldean falta zinen, baina gaur hemen zaude. Zenbat lagun falta dira?

Denak: Bat.

IRAKASLE: Orain egutegia ikusiko dugu. Ostirala, larunbata eta igandea pasatu dira. Gaur maiatzak 20 da, astelehena. "Astelehena jai ondoren alferra, ezer ez egiteko ez goaz lanera ..."

Denak: *(abestu dute)*

Ikasle7: ¿Por qué marcas el cumpleaños de Ikasle15?

IRAKASLE: Non? Hemen? Noiz den jakiteko. Festa eguna zen, baina gaur hemen ospatuko dugu. Hurrengo Ikasle11rena da.

Ikasle3: Irakasle, hoy tengo que ir con Arrosa? (*Arrosa jantokiko monitoreada*)

IRAKASLE: Ez gaur ez, gaur amaxorekin etxera joango zara. Gaur astelehena denez ... Gainerako guztiak Arrosarekin jantokira.

Ikasle4: ¿Y yo?

IRAKASLE: Zu Arrosarekin, Ikasle7 Arrosarekin, Ikasle6 Arrosarekin, Ikasle12 Arrosarekin, (*izen guztiak aipatu ditu*) ... eta Ikasle13? Zu norekin bazkalduko duzu?

Ikasle13: Arrosarekin.

IRAKASLE: Begira, aurreko egunean ikusi genuen txorimaloaren ipuina ezta? Ba gaur ni pixka bat despistatuta nago esan didatelako bi txorimalo hauek berdinak direla. Bi txorimalo daude: hemen bat eta hemen beste bat (*horma-irudi moduko bat atera du bi txorimaloekin, berdinak diren arren, ezberdintasun batzuk dituzte*). Eta esan didate berdinak direla, baina nik uste dut ez direla berdinak.

Ikasle4: Son iguales.

IRAKASLE: Hori esan didate niri, baina nik ez dakit berdin berdinak diren eh.

Ikasle7: No son berdinas porque... (*isildu da*)

IRAKASLE: Itxoin isilik egon eta begiratu denak ea hemen dagoen txorimalo hau eta beste hau berdinas diren ala ez.

Askok: Ez.

IRAKASLE: Ala gauza batzuk desberdinak diren. Badaude gauza batzuk desberdinak direnak?

Askok: Bai.

IRAKASLE: Eta ikusten ari zarete zertan diren desberdinak?

Ikasle7: Bai.

IRAKASLE: Ale ba Ikasle10 etorri pixka bat (*horma-irudira hurbildu da*). Begira txorimalo hau eta hau. Berdinak dira?

Ikasle10: Ez.

IRAKASLE: Zertan dira desberdinak ba? Begiratu pixka bat ea zertan diren desberdinak.

Ikasle10: (*Seinalatu du*)

IRAKASLE: Hori zer da?

Ikasle10: (*Ez du erantzun*)

IRAKASLE: Txorimaloaren ...? Txanoa. Honek dauka txanoa (*txorimalo batera seinalatuz*) eta honek badauka txanoa (*beste txorimalora seinalatuz*)?

Ikasle10: Bai.

IRAKASLE: Berdinak dira txanoak?

Ikasle10: Ez.

IRAKASLE: Hemengoa ze kolorekoa da (*txorimalo baten txanoa seinalatuz*)?

Ikasle10: Urdina.

IRAKASLE: Urdina ez, horia da. Hau horia da eta beste hau zure atorra bezala eta Pintto bezala. Zer kolorekoa da hau? (*beste txorimaloaren txanoa seinalatuz*)

Ikasle10: (*Ez du erantzun*)

IRAKASLE: Zuria da. Ikasle10k oso ongi ikusi du bi txorimaloek txanoa dutela, bai, baina txano berdina dute?

Denak: Ez.

IRAKASLE: Hemengoa zer kolorekoa da Ikasle10?

Ikasle10: Horia.

IRAKASLE: Horia oso ongi. Eta beste hau?

Ikasle10: Zuria.

IRAKASLE: Oso ongi. Bat horia eta bestea zuria. Berdinak al dira?

Denak: Ez.

IRAKASLE: Nork gehiago ikusten du? Ikasle13 etorri. Ikusi duzu zuk beste desberdintasun bat? Bilatu beste gauza bat.

Ikasle13: (*Hurbildu da eta txorimaloaren botoia seinalatu du*)

IRAKASLE: Zer?

Ikasle13: Botoia.

IRAKASLE: Hemen botoia dauka eta beste aldean botoia dauka?

Ikasle13: (*Baietz egin du buruarekin*)

IRAKASLE: Bai. Orduan horretan berdinak dira. Zertan dira desberdinak? Txorimalo hau eta hau berdinak dira?

Ikasle13: (*Ezetz egin du buruarekin*)

IRAKASLE: Zertan dira desberdinak ba?

Ikasle13: (*Txorimaloaren erdiko botoia seinalatzen du*)

IRAKASLE: A bai hori bai. Oso ongi. Begira zenbat botoi ditu honek? Zenbatu zenbat botoi dituen.

Ikasle13: (*Eskuko hiru hatz erakusten dizkio*)

IRAKASLE: Zenbatu ahoarekin. Bat, ...

Ikasle13: (*Ez du jarraitzen*)

IRAKASLE: Ez dut entzuten maitia.

Ikasle13: Bi.

IRAKASLE: Eta...?

Ikasle13: Hiru.

IRAKASLE: Begira honek ditu hiru botoi eta beste aldean dagoenak zenbat botoi ditu?

Ikasle13: Bi.

IRAKASLE: Beraz, txorimalo honek hiru botoi ditu eta beste honek bi. Zer kolorekoa da txorimalo hori falta zaion botoia?

Ikasle13: Horia.

IRAKASLE: Horia, oso ongi. Begira bi gauza desberdinak ditugu jada: txanoa, hemen horia eta hemen zuria. Hemen bat, bi, hiru botoi eta hemen bi bakarrik, falta zaio botoi horia, erdikoa. Ea Ikasle11 ikusi duzu beste gauza bat?

Ikasle11: Bai.

IRAKASLE: Ea ba etorri eta esan.

Ikasle11: (*Hurbildu da*)

IRAKASLE: Zertan dira desberdinak?

Ikasle11: Hau pintura da eta hau ez (*bi irudiak seinalatu ditu*).

IRAKASLE: Txorimaloaren adabakia edo petatxoa.

Ikasle4: Son bolsillos.

IRAKASLE: Txorimaloak galtza apurtuta dauka, Ikasle4 bezala. Eta hemengo adabakia zer kolorekoa da?

Ikasle11: Gorria (*zalantzarik gabe bota du*).

IRAKASLE: Gorria, oso ongi eta hemengoa (*seinalatu du*)?

Ikasle11: Zuria.

IRAKASLE: Ordun desberdinak dira. Oso ongi Ikasle11! Hiru desberdintasun ditugu jada: txanoa bat, botoia bi eta adabakia hiru. Ikasle3 etorri eta esan ea gauza gehiago ikusten dituzun.

Estibaliz Martinez Diaz De Cerio

Ikasle3: (*Hurbildu da eta seinalatu du*)

IRAKASLE: Beste adabakia edo petatxoa. Alde honetakoa (*alde batekoa seinalatu du*) zer kolorekoa da?

Ikasle3: Berdea (*zalantzarik gabe bota du*).

IRAKASLE: Eta beste aldekoa zer kolorekoa da?

Ikasle3: Zuria.

IRAKASLE: Oso ongi. Laugarren desberdintasuna aurkitu dugu: txanoa, botoia, adabaki bat eta beste bat.

Ikasle4: Yo no he salido.

Beste batek: Ahora ni!

IRAKASLE: Beste gauza bat ikusten duzu?

Ikasle4: (*Baietz egin du buruarekin*)

IRAKASLE: Ale ba hurbildu zaitetz.

Ikasle4: (*Seinalatu du*)

IRAKASLE: Zer da hori?

Ikasle4: El pantalón.

IRAKASLE: Desberdina da?

Ikasle4: (*Ezetz egin du buruarekin.*)

IRAKASLE: Desberdina da ala berdina?

Ikasle4: Berdina.

IRAKASLE: Zer kolorekoa da alde honetako galtza? (*Alde bateko txorimaloa seinalatu du*)

Ikasle4: Beltza (*Zalantzarik gabe erantzun du*)

IRAKASLE: Eta beste alde honetakoa? (*Beste aldeko txorimaloa seinalatu du*)

Ikasle4: Beltza.

IRAKASLE: Orduan berdinak ala desberdinak dira?

Ikasle4: Desberdinak.

IRAKASLE: Hori da, galtzetako adabakiak desberdinak dira, baina galtzak ez. Eta zer dute desberdina aurpegian?

Ikasle4: (*Txorimaloaren sudurra seinalatu du*)

IRAKASLE: Eta zer da hori?

Ikasle4: Sudurra.

IRAKASLE: Oso ongi sudurra. Ikusi duzue sudurra? Hemengoa nolakoa da?

Ikasle11: Handia.

IRAKASLE: Luuuuze luzea. Eta bestea?

Ikasle4: Motza.

IRAKASLE: Ale ba eseri politta. Berdinak zirela esan zidaten, baina ez dira berdinak, ezta?

Ikasle3: (*Abesten hasi da*) Marigorringo ...

IRAKASLE: (*Abestia jarraitu du*) Ttanttogorringo ... jarriko dugu abestia?

Denak: Bai.

(*Musika jarri die eta dantzan hasi dira*)

Hamaiketako jateko garaian:

IRAKASLE: Aizue! Zer da zarata hau? Gela barruan nola egon behar gara?

Batzuk: Isilik.

(Haien arteko elkarrizketak, denak gazteleraz)

IRAKASLE: Ale Ikasle15 banatu lagunei. *(Berak eramandako bizkotxo banatzen hasi da)* Tori lagun bati eman, baina kontuz erori gabe.

IRAKASLE: Tori hau Ikasle6rentzat. Tori Ikasle6. *(Ikasle6k bere bizkotxo zatia hartu du)*

Ikasle3: Eta niri?

IRAKASLE: Bai, badago denontzat, lasai. Denek duzue?

Ikasle5: Nik ez!

IRAKASLE: Ikasle5ek eta Ikasle14k ez ezik. Orain emango dizuet.

Ikasle4: Gehiago!

IRAKASLE: Ikasle15ek zer esan behar die bere amaxori eta bere aitaxori?

Ikasle12: Goxoa dela.

Ikasle7: Oso goxoa!

IRAKASLE: Osoa goxoa dagoela. Nork egin zuen?

Ikasle15: Ama.

IRAKASLE: Amak eta zuk?

Ikasle15: Bai.

Ikasle5: Eta amona?

Ikasle9: Bukatu dut!

IRAKASLE: Gehiago nahi duzu?

Ikasle9: Ez.

IRAKASLE: Ale ba jantzi berokia eta patiora.

Ikasle1: (Irakaslearengana hurbiltzen da) ¡Quiero más!

IRAKASLE: Ale jertsea jantzi eta patiora!

Ikasle2: Bukatu dut!

IRAKASLE: Ba jarri ongi aulkia, jertsea jantzi eta patiora.

Ikasle2: Daukat bakarrik berokia.

IRAKASLE: Ba jertserik ez baduzu jantzi berokia.

IRAKASLE: Nork nahi du pixka bat gehiago?

Ikasle10: Nik.

Ikasle1: Nik.

Ikasle12: Irakasle, no puedo ponerme bien las mangas.

IRAKASLE: Alderantziz daudelako.

IRAKASLE: Ikasle14 nahi duzu pixka bat gehiago?

Ikasle14: Ez.

IRAKASLE: Bale ba.

Ikasle3: Irakasle, no le sabo quitar la mauka al beroki! Lagunduko didazu mesedez?

Jostalditik bueltan

Ikasle4: Irkasle, ezin dut.

(Irakasleak jertsea kentzen lagundu dio, baina ez zaio burutik pasatzen.)

IRAKASLE: Buru handi ala jertse txikia? Zer zara zu?

Ikasle4: Handi.

IRAKASLE: Ale korroan eseri! oi oi oi, zenbat mutil elkarrekin ... Badakizue nola eskeri behar garen baietz? Itxiko ditut begiak: bat bi eta hiru: neska mutil.

(Haurrak lekuz aldatu dira neska mutilak tartekatuz.)

IRAKASLE: Bat, bi eta hiru! *(Begiak itxita ditu)* Bazaudete?

Batzuk: Bai!

Besteak: Ez!

IRAKASLE: Begiratu ongi bi aldeetara ea neska mutil zaudeten.

Ikasle2: Ikasle16 aldatu!

Ikasle13: Ikasle16 aldatu! *(Aurrekoak esandakoa imitatu du)*

Ikasle7: Ikasle16 corre!

IRAKASLE: Bat, bi eta hiru! *(Begiak itxita ditu)* orain bai?

Denak: Bai!

IRAKASLE: Neska, mutil, neska, mutil, ... oso ongi! Bueno zer moduz ibili zarete patioan?

Batzuk: Oso ongi!

Ikasle3: Algunos tienen que ir con arrosa pero no pasa nada porque luego vienen a buscar aiatxo eta amatxo y no tenemos que llorar con Arrosa, no tenemos que llorar!

IRAKASLE: Begira zer dioen Ikasle3k. Ale Ikasle3 esan:

Ikasle3: Es que no hay que llorar cuando vamos con Arrosa, es que luego vienen aiatxo eta amatxo.

IRAKASLE: Zergatik bazkaltzen dugu hemen ikastolan?

Ikasle7: Porque los aiatxos están trabajando y no pueden cuidarnos.

IRAKASLE: Aita eta ama lanean daudelako eta etxean ez daudelako. Ordun, etxean ez badaude gu ezin gara etxera joan.

Ikasle eta irakaslearen arteko elkarreragina bigarren hizkuntzaren jabetzaren prozesuan / Interacción entre alumno/a-profesor/a en el aprendizaje de la segunda lengua

Ikasle5: La abuela Manjeles estaba en casa.

IRAKASLE: Amona etxean dagoela?

Ikasle5: Sí, porque no tiene trabajo.

Ikasle9: Y tampoco hay que llorar cuando le da la gana.

IRAKASLE: Bueno, negar egiteko gogoia baldin badugu negar egin behar dugu. Batzuetan negar egin behar dugu, horrela lasaiago gertazen gara, baietz?

Ikasle3: No pasa nada porque luego vienen aitatxo eta amatxo.

IRAKASLE: Baina negar egiteko gogoia baldin badugu, negar egingo dugu eta pasatuko zaigu.

Ikasle2: Nire amak egiten du mermelada tostadorekin.

IRAKASLE: Egiten duela mermelada ogi xigortuarekin? Umm... nik goizean gosaltzen dudan bezala, baietz? Zer Ikasle16?

Ikasle16: Pues nire aitatxo huevo, patatas y saltxitxas.

IRAKASLE: Hori afaldu duzue? Saltxitak, patata frijituak eta arrautza frijituak?

Ikasle16: (*Baietz egiten du buruarekin*)

Batzuk: Nik ere bai.

IRAKASLE: Orain poliki-poliki jolastera joango gara. Eta badakizue jolas berri batekin hasi baino lehen, zer egin behar dugu?

Ikasle5: Guardatu.

IRAKASLE: Gauzak lurrera bota gabe eta oihukatu gabe, mesedez.

Jolas librean

Ikasle2: (*Niregana hurbiltzen da*) ¿Qué estas haciendo?

Ni: Lan bat egiten ari naiz

(Begiratu dit eta badoa)

Ikasle16: *(Inguruan dabil)* Yo tenía mi aitatxo que estaba haciendo etxean.

Ikasle13 eta Ikasle1 lorearen marrazkia amaitzen ari dira.

IRAKASLE: Ikasle13 oso ongi.

Ikasle1: A que nik ere bai?

IRAKASLE: Bai zu ere bai oso ongi egiten ari zara.

Ikasle1: Pero aquí está un poco de txuria.

Ikasle4: *(Jolasten ari zen eta irakaslearengana hurbildu da)* Ura edatera noa.

Ikasle11: *(Ikasle4k esandakoa entzun eta gero)* Ura edatera noa!

Ikasle5: *(Irakaslearengana hurbildu da zapi bat jartzen lagun diezaion)* Jarriko didazu kapa horrela?

IRAKASLE: Nola horrela? *(Buruan jarri dio)*

Ikasle5: Ez horrela. *(Nola nahi duen erakutsi dio)*

IRAKASLE: Zeinen ongi marratik atera gabe! *(Marrazkia egiten ari dienei)*

Ikasle1: Eta nik begira!

Ikasle5: Ikasle7 está debajo de la mesa.

IRAKASLE: Non dago?

Ikasle5: Debajo de la mesa.

IRAKASLE: Mahaiaren azpian dago.

IRAKASLE: Ikasle13, Lorea handia egiten ari zara?

Ikasle13: No, ertaina.

IRAKASLE: (*Ikasle11 silletarekin pasatu da*) Nora zoaz semearekin paseatzera?

Ikasle1: Ez joaten da jolastera!

Ikasle11: Yo también quiero hartza!

Ikasle1: Irakasle, mira como pinto lorea, yo también estoy pintando txuria. Ahora estoy pintando azkar!

IRAKASLE: Bai, oso ongi marratik atera gabe. Gutxi falta zaizu eta berehala jolastera joango zara. (*Ikasle13ri esan dio*)

Ikasle1: Eta nik!

IRAKASLE: Eta zu ere jolastera joango zara bai, baina pixka bat gehiago falta zaizu.

Ikasle1: Sí, me faltan bat eta bi.

IRAKASLE: (*Ikasle16 hurbildu da eta irakasleak besotan hartu du*) Norena da ipurdi polit hau?

Ikasle16: Ikasle16rena.

IRAKASLE: (*Oraingoan Ikasle5 hartzen du*) Eta hau? Norena da ipurdi polit hau?

Ikasle5: Nirea!

(*Behar bereziak dituen haur bat gelan sartzen da, ikasle8, egunero jolas librean integratzen dena*)

Haur asko: (*Haur batzuk korroan esertze dira eta Ikasle8 euren ondoan esertzea nahi dute*) Hemen Ikasle8!

(*Ikasle8 esertzen da, baina ez duenez gorputza mantentzen erortzen da eta Ikasle5k eusten du.*)

Ikasle5: Ikasle8 gaudela hemen! Horrela ez Ikasle8, horrela, apatx!

IRAKASLE: Ale jantzi jertseak patiora aterako garela!

Ikasle7: Ikasle4 dice que berokia ez!

IRAKASLE: Ez, bakarrik jertsea!

Ikasle6: Yo no tengo jertsea!

IRAKASLE: Bale lasai polita, ba jantzi berokia.

Ikasle1: Ahora vamos al parkera?

IRAKASLE: Bai eta kilikia aterako dugu. Baina esan diot Ikasle15i kilikia berak eramango duela.

Ikasle6: Eta gero niri!

IRAKASLE: Bai, baina lehenengo Ikasle15i utziko diogu bere urtebetetzea delako.

Ikasle3: Irakasle lotuko didazu mesedez? (Txaketa erakusten dio)

IRAKASLE: Ale bagoaz!

Patiotik bueltan

Ikasle1: Irakasle el oso y la cabeza tengo que guardar porque no está goian está behean. (*Kilikiaz ari da*)

IRAKASLE: Orain gordeko dugu bai.

Ikasle3: Mira! (*Puzzle bat erakutsi dit*)

Ni: Nola dago hori?

Ikasle3: Puskatuta mira!

B) ERANSKINA

ELKARRIZKETA IRAKASLEAREKIN

1. Nola sortzen duzu lotura afektiboa haurrekin bi hizkuntza ezberdinetan hitz egiten duzuenean?

Ez da bakarrik hitza. Badaude mila keinu, gauzak adierazteko mila modu. Eta hitz egiteko tonuak ere eragin handia dauka. Ez da gauza bera esatea: *zenbat maite zaitudan!* (haserre tonuarekin) ala *zenbat maite zaitudan* (tonu samurrarekin). Haiek hizkuntza ulertzen ez duten arren, tonuarekin bakarrik badakite zer esaten diegun. Bestalde, hitz goxoak eta maitasuna adierazi behar diezu: hartu, besarkatu, ...

Askotan gurasoek ez dute ulertzen egokitzapenarena. Haientzat ez da prozesu eroso, baina, egia da, ezinbestekoa dela. Lehenengo kontaktua oso garrantzitsua da. Ez da gauza bera sartu eta irakaslearekin haur gutxi izatea ala haur guztiak irakaslea ibiltzen dela ezin iritsi. Hortaz, nik behar-beharrezkoa ikusten dut egokitzapenarena eta zoritxarrez, gaur egun gero eta gehiago murrizten ari gara, gurasoen lana dela eta. Baina lehenengo kontaktua oso garrantzitsua da, haurrak momentu horretan jabetzen baita gustura egon den ala ez, irakasleak kasu egin dion ala ez, ...

2. Eta egokitzapen prozesuan euskaraz egiten diezu?

Bai, guk lehenengo momentutik den dena euskaraz egiten diegu. Horregatik hasierako momentuan oso garrantzitsua da ahozkoa ez den komunikazioa. Normalean gurekin laguntza irakaslea egoten da eta haurra oso larritua ikusten badugu, leku lasaiago batera eramaten dugu eta orduan, bai, gazteleraz esaten diogu: lasai egoteko, ama edo aita berehala etorriko dela. Eta lehenengo egunean gurasoak etortzen direla ikusten dutenean, ba bueno, batzuk hurrengoan lasaiago egoten dira.

3. Zure ustez zein estrategiak dira egokienak irakasleak bigarren hizkuntzaren erabilera ikasleengan sustatzeko?

Ipuinak, abestiak, olerkiak, diapositibak, bideoak. Hasierako ipuinak oso sinpleak dira, elementu gutxikoak, informazio gehiegi ematen ez dutenak, baina berehala hartzen dute dena.

4. Zure ustez zeintzuk dira gurasoek dituzten beldurrak?

Estibaliz Martinez Diaz De Cerio

Hasiera ulermenarena eta geroari begira, etxerako lanetan ezin laguntzea. Askotan uste dute euskara ezagutzen ez dutenez ezin dietela lagundu, baina nik beti esaten diet ama hizkuntza ongi egituratua badute eta ongi landua badute bigarren hizkuntza ikasteko prozesua askoz errazagoa dela. Norberak bere hizkuntzan adierazten ikasi behar du eta ez bakarrik adierazten, ikasi behar dute entzuten ... hori oso lagungarria da. Hasieran guraso asko kezkatzen dira ipuinak euskaraz kontatu nahi dietelako eta gaizki egiten dutelako, kasu horretan hobe da gazteleraz kontatzea. Gero etxerako lanena beste kontu bat da.

5. Zer egiten duzu oraindik ama hizkuntza egituratuta ez badute?

Antzeko estrategiak erabiltzen ditut eta besteekin bezala, dena euskaraz.

6. Uste duzu haurrentzat talka emozional handia dela ikastolako lehenengo momentutik euskaraz entzutea?

Guk ekainean egiten dugu bilera gurasoekin eta ikastolara etorriko direla azaltzea eskatzen diegu, hemen euskara egingo diegula, ... Gero, badaude haur euskaldunak edo euskara ulertzen dutenak eta horrelako haurrak izatea oso lagungarria izaten da. Adibidez, esaten dugunean "eseri" ulertzen dutenak esertzen dira eta besteek hori ikusita ere esertzen dira. Baina harrigarria da zeinen azkar harrapatzen duten.

7. Hainbat ikerketek ondorioztatu dute murgiltze programa gehienetan ikasleek ahozko hizkuntza oso eskasa dutela. Zer deritzozu honen inguruan? Egia del uste duzu?

Normala, nolakoa da hemengo errealitatea? hemen gehienetan eskolara mugatzen da euskararen erabilera. Egoera ez da batere lagungarria. Horregatik, niri murgiltze eredu hoberena iruditzen zait. Ulermena aldetik, irailean hasten bagara, abendurako gehiena ulertzen dute. Beharrak eramaten ditu hain azkar ulertzera. Eta eremu euskaldunago batean egongo balira are azkarrago ikasiko lukete.

8. Garapen linguistikoa eta lotura afektiboaren arteko harremana ikusten duzu?

Zer diozu hoberen hitz egiten dutenak gehiago hurbiltzen diren? Ez dut loturarik ikusten. Nortasunaren araberakoa izaten da eta ni saiatzen naiz guztiengana joaten. Hasieran errutinen bidez oinarritzko esaldiak barneratzen hasten dira eta guregana hurbiltzeko erabiltzen dituzte, esaten ez dakitena gazteleraz egiten dute. Esan nahi

dut, ez dutela presiorik sentitzen eta ez dira isiltzen, adierazi nahi dutena euskaraz egiten ez badakite gazteleraz egiten dute.

9. Nola uste duzu ikasten dutela?

Eguneroko esaldiak eta ipuineko esaldiak oso garrantzitsuak dira hitz egiten hasteko. Horiek erabiltzen hasten dira eta gero, espontaneoki zerbait esaten hasten dira entzuten dutenarekin loturak egiten dituztelako.