

Gure gaztetxoaren gaitasun komunikatiboaren argazkia

Nekane Goikoetxea Agirre

Euskarako teknikaria eta Pedagogian doktorea

Gaitasun Komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzean (2007) izeneko doktorego-tesian oinarritutako artikulua da honako hau. Tesi horretan gure hezkuntza-sistemako gaztetxoaren gaitasun komunikatiboa eta euskara, gaztelania eta ingelesaren arteko elkarreaginaren nondik norakoak aztertzen dira. Bi azter-ardatz nagusi horiek, gainera, bi aldagai nagusiren arabera landu ditugu: batetik, elebitasuna lortzea helburu duten bi eskola-ibilbide nagusiren arabera, hala murgilketa nola berezko hizkuntza gutxiagotua iraunarazteko eredua; bestetik, ingelesaren sarrera goiztiar zein berantiarren arabera.

Metodologia kualitatiboa erabili dugunez, ezin ditugu orokortu gure lagin mugatuarekin lortutako emaitza eta ondorioak. Hala ere, erabilitako metodologiak gaztetxoaren gaitasun komunikatiboaren argazki sakona ateratzea ahalbidetu digu, sakona ñabarduretan, sakona hiru hizkuntzen arteko harremanetan. Hortaz, artikulua honetan erakutsiko dugun argazkia baliagarria izan daiteke gure hezkuntza-sistemaren argi-ilunak ezagutzeko.

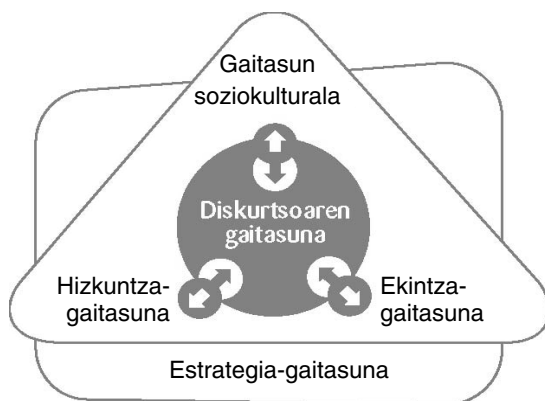
This article is based in a PhD thesis: "Communicative competence and interlinguistic influence in the plurilingual education of the Basque Autonomous Region" (2007). The main aim of this PhD thesis is to analyze the communicative competence of young people in the Basque Autonomous Region and the interlinguistic influence between euskara, spanish and english. Both areas of interest have been analyzed, taking into account the syllabus followed by students in the education system. Specifically, we are interested in finding out the difference between the early introduction of English both in subjects who are following a syllabus involving linguistic immersion in Euskera, and in subjects who are following a bilingual syllabus which involves maintaining their own minority mother tongue. In this article we'll show a photograph of the communicative competence of our young people.

1. Gaitasun komunikatiboaz

Hymes (1972) soziolinguista eta antropologoak hizkuntza-gaitasuna kontzeptuaren alderdi komunikatiboa azpimarratzeko asmoz, gaitasun komunikatiboaren kontzeptua asmatu zuen. Ordutik hona gero eta garrantzitsuagoa izan da kontzeptu horren erabilera hizkuntzalaritzaren arloan, batez ere hizkuntzalaritza aplikatuan.

Gaitasun komunikatiboari buruzko hainbat eredu teoriko jarri dira mahai gainean. Bigarren hizkuntzen jabekuntzaren teorizaziotik sortuak dira gaitasun komunikatiboaren osagaiak bereizten ahalegindu diren ereduak. Hauexek dira gure lanean aztergai izan ditugun eredu nagusiak: Canale eta Swain-en (1980) eta Canale-ren (1983) ereduak; Bachman-en (1990) eta Bachman eta Palmer-en (1996) ereduak eta Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell-en (1995 eta 1998) ereduak.

Gure lanean eredu horien guztien operatibitatea izan dugu hizpide. Ondorio bezala esan beharko litzateke nekez aurkitzen dugula eredu teorikoen gauzapean argirik ez didaktika arloan, ez ebaluazioan ere. Guk gazteek euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez erakusten dituzten ekintza-gaitasuna, gaitasun soziokulturala, gaitasun diskurtsiboa, gaitasun linguistikoa eta gaitasun estrategikoak aztertu ditugu. Osagai horiek guztiek Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell-en (1995, 1998) ereduari jarraiki, diskurtso-gaitasuna ardatz hartuta, lotu ditugu. Labur-labur azalduko dugu nola definitzen diren azpigitasunak eredu horren baitan:



1. irudia. Gaitasun komunikatiboaren eskema. Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell-en (1998, 64. or.) lanean oinarritua.

Diskurtsoaren gaitasuna. Hitz, egitura, esaldi eta adierazpenak hautatu, ordenatu eta antolatzean datza, batasuna izango duen ahozko eta idatzizko testu bat lortzeko asmoz. Bi ardatz nagusi bereizten dira: a) behetik gora doan mikro-maila lexiko-gramatikala, eta b) asmo komunikatiboaren eta testuinguru soziokulturalaren makromailari dagozkion goitik beherako zeinuak. Ondorengoak dira osagaiak: kohesioa, deixia, koherentzia, generoa/generoen egitura (eskema formalak) eta solasaren egitura.

Hizkuntza-gaitasuna. Historikoki gehien landu den gaitasuna da hau. Osagaiak ondoren zerrendatzen dira: sintaxia, morfologia, lexikoa, fonologia eta ortografia.

Ekintza-gaitasuna. Bi osagai nagusitan banatua dago: hizkuntza-funtzioen ezagutza eta hizketako egintza-sorten ezagutza.

Gaitasun soziokulturala. Komunikazioaren testuinguru sozial eta kultural orokorraren barruan, hiztunari mezuak egokiro adierazteko modua ematen dioten ezagutzak, hizkuntzaren erabilera desberdinei lotutako faktore pragmatikoen arabera. Aldagai soziokultural garrantzitsuenak 4 kategoriatan banatu dituzte: faktore sozial-kontestualak, egokitasun estilistikoaren faktoreak, faktore kulturalak eta hitzezkoak ez diren faktore komunikatiboak.

Estrategia-gaitasuna. Komunikazio-estrategien ezagutza eta estrategia horien erabilera kokatu dituzte gaitasun honetan. Helburu pedagogikoei begira egindako eredu honetan, komunikazio-estrategiak hobetsi dituzte, horiek baitira modu esplizituenean deskribatu direnak eta horiek ikusten baitituzte garrantzitsuenak hizkuntzaren erabileran eta irakaskuntza komunikatiboan.

2. Xedeak eta metodoa

Eleaniztasuna etorkizunean gizarte eta gizakien ezaugarri saihestezina izango da. Besteak beste, hezkuntza-sistemari ezarri zaio bai gizaki bai gizarte eleanitzak prestatzeko agindua. EAEko hezkuntza-sistemak dituen xede nagusien artean, euskara hizkuntza minorizatua hezkuntzaren bitartez biziberritzeko ahalegina dugu. Azken urteetan, hezkuntza-sistemak duen helburu estrategiko horri, eleaniztasunaren eskakizuna erantsi zaio eta hainbat urrats egin dira bide horretan. Nagusiki eredu goiztiar partzialaren aldeko apustua egin da. Guk eredu horren ikuskapena egin nahi izan dugu adinaren aldagaia kontuan hartuta. Gainera, euskal komunitatean kezka nagusia den beste hizkuntzen analisia erantsi diogu.

Azaldutako guztiari, hizkuntza-gaitasuna gaituz ekiteko erronkari heldu diogu. Izan ere, gaitasun komunikatiboaren azterketak gero eta oihartzun handiagoa duen arren pedagogiaren aldetik, ez da gauza bera gertatzen jarraipen-lan eta balorazioarekin. Horregatik, gure lanaren ekarpen nagusia aztergaiaren lanketa bera da, hots, gaitasun komunikatiboaren azterketa. Horrela, orain artean proposatu diren eredu teorikoetatik Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell-ena abiapuntutzat hartuz, moldaketa batzuk egin dizkiogu landa-lanerako. Diskurtso-gaitasuna ardatz gisa hartuta, testuetan ardaztutako ikerketa egin dugu. Hala, testuen aukeraketa egiterakoan ikasleen behar komunikatiboak eta hezkuntzaren bitartez lortu nahi diren helburuak hartu ditugu kontuan. Aukeratutako testuak ahalik eta kontestualizatuenak izaten saiatu gara, ikasleen egunerokoari erantzungo diotenak. Bestetik, testuera askotarikoak erabili ditugu, ebaluazio-irizpideen eta aztertutako elementuen aniztasuna bermatze aldera.

Aldagai nagusien azterketa nahiz kuantitatiboki nahiz kualitatiboki egin genezake, baina gaitasun komunikatiboarenak galdu egingo luke lehen hurbilpena erabiliko bagenu. Horregatik, gaitasun komunikatiboan sakontzeko azterketa kualitatiboari eutsiko diogu, nahiz eta badakigun, ezinbestez, mugak ekarriko dizkigula

erabaki horrek lortutako emaitzak ondorioetara ekartzean. Azterketa kuantitatiboaren bitartez ezin izango genuke aritu gaitasun komunikatiboaren osagai bakoitzaren alderdi guztietan, kualitatiboak eskuratzen digun sakontasun mailan.

Bestalde, badakigu ez dela errealia ikasleen gaitasun komunikatiboa hizkuntzak ezberdinduz aztertzea. Alegia, argi dugu hizkuntza guztietan ondorioztatzen diren gaitasunen jabe dela gizaki eleanitza. Horrela, esate baterako, estrategiak erabiltzen ikasi duen hiztunak hizkuntza guztietan aprobetxatuko du abildade hori. Ezin esango dugu, beraz, “*halako ikasleak euskaraz duen gaitasun estrategikoa halakoa da*”, kasurako. Hala ere, horren jakitun garen arren, ikerketa-galderetan ikasleen hizkuntzak ezberdindu egin ditugu, emaitzak eta, batez ere, ondorioak argitze aldera. Beraz:

2.1. Xedeak

1. Ikasleek euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez duten gaitasun komunikatiboa ezagutu nahi dugu. Gainera, gaitasun komunikatiboa neurtzeko modu bat proposatu nahi dugu gaitasun diskurtsiboa ardatz hartuta.
2. D ereduko ikasleen 1Hak duen eragina ezagutu nahi dugu ikasleek euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez duten gaitasun komunikatiboan.
3. Hezkuntza eleanitzean orokortu den ingelesaren sarrera goiztiar partzialak duen eragina ezagutu nahi dugu ikasleek euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez duten gaitasun komunikatiboan.

2.2. Lagina

Ikerketa honetan DBHko (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza) 2. mailako 13-14 urteko 24 gaztek hartu zuten parte. Guztiak D ereduan zebiltzan baina bi aldagai nagusik ezberdintzen zituzten: hauetako 12k euskara dute lehen hizkuntza eta familiako hizkuntza nagusia eta, besteez, ordea, gaztelania. Gainera, 3. hizkuntza adin ezberdinetan hasi ziren ikasten; hauetariko 12 bost urterekin hasi ziren ingeleza ikasten eta beste 12ak zortzi urterekin. Gipuzkoako Goierriko herri bateko ikastola bateko ikasleak dira guztiak. Herriko biztanleen % 59,7 elebiduna da eta euskararen kale-neurketa % 35aren ingurukoa da. Beraz, soziolinguistikoki nahiko eremu euskaldunean hazitako gazteak ditugu.

2.3. Probak

Sailkapen-probak erabili ondoren, ikasleak elkarren artean konparatu ahal izateko asmoz, eta D ereduko hizkuntza-helburuak aintzat harturik, proba berdinak erabili ditugu euskarazko nahiz gaztelaniazko komunikazio-gaitasuna neurtzeko. Hauek dira horiek:

Idazmena 1 (IDAZ 1). Argazkiaren deskribapena egitea eskatu zaie lehendabizi. Idatziz, argazkian ikusten dutena deskribatzea proposatu diegu bakarka egindako saioan. Horretarako, koloretako argazki bat jarri zaie mahai gainean.

Idazmena 2 eta 3 (IDAZ 2-3). Eskutitz formal eta informalak idaztea izan dira ondorengo probak. Gai gatazkatsu bati buruzko eskutitz bana idatzi dute

formaltasun maila ezberdineko hartzaileei zuzenduak. Eskutitzean jaso behar dituzten edukiak, hizkuntza-funtzioak, zehatz-mehatz adierazi zaizkie ikasleei.

Mintzamena 1 (MINTZA 1). Ahozko proben artean, komiki baten kontaketa bideoz grabatu zaie. *Ipurbeltz* aldizkariko “Kattalingorri” pertsonaiari (Mattin, 1998) jazoriko gertakariak azaltzea eskatu zaie, 19 irudiko komikia aurrean dutelarik.

Mintzamena 2 (MINTZA 2). Bukatzeko, rol-jokoa egin dugu seina laguneko bi talde ezberdinetan ikasturte bakoitzean. 1Hren arabera taldekatzea prestatu dugu. Saio bakoitzean, eztabaidagai izango duten gaia kokatzeko bideokasete bat ikusi dute; ondoren, partaide bakoitzari jokatu behar duen rolaren nondik norakoa idatziz eman eta ahoz azaldu dio ikertzaileak. Bukatzeko, kameraren aurrean, telebista-saio batean ari direlakoan eztabaida grabatu zaie. Nork bere iritzia ematea baino errazagoa begitandu zaigu aurretik adierazitako edukiak defenditzea. Horregatik, hain zuzen ere, egin dugu rol-jokoaren aldeko hautua, edukiak aurredefinituak izatean harilkatzeari erreparatuko zaiolakoan. Eduki topikoak erabili ditugu, rol aski ezagun sinpletuak.

Ingelesez beste hiru proba hauek erabili ditugu:

Mintzamena 3 (MINTZA 3). Argazkiaren ahozko deskribapena egitea eskatu zaie aurrena. Horretarako, leku-adizlagunak erabiltzeko aukera handia ematen duen argazki bat aurkeztu diegu. Bideoz grabatu dugu banaka egindako deskribapena.

Mintzamena 4 (MINTZA 4). Ondoren, aski ezaguna den “*Frog, where are you?*” (Mayer, 1969) komikiaren ahozko kontaketa egitea eskatu zaie. Bideoz grabatu ditugu banaka egindako kontaketak.

Idazmena 4 (IDAZ 4). Bukatzeko, “post-it” delako batean beren amari zuzendutako ohartxo jakin bat idaztea eskatu zaie. Izan ere, telefonoz jasotako oharra, amari idatziz jakinaraztea eskatu zaie. Proba honek, bada, ulermen- eta ekoizpen-alderdiak hartzen ditu bere baitan.

Ondorengo taulan laburbilduta jasotzen dugu proba bakoitzarekin aztertu dugun gaitasun komunikatiboaren alderdia:

EUSKARA ETA GAZTELANIA						
AZTERGAIA		PROBAK				
		IDAZ 1	IDAZ 2	IDAZ 3	MINT 1	MINT 2
DISKURTSO-GAITASUNA	Testuaren eskema formala	✓	✓	✓	✓	
	Deskribapen mota	✓				
	Ikuspuntu narratiboa				✓	
	Erreferenziakidetasuna eta anaforak	✓	✓	✓	✓	
	Espazio-kokapena adierazten duten antolatzaileak	✓				
	Arrazoiak gehitzeko, kontrajartzeko eta konklusiorako antolatzaileak		✓	✓		✓
	Gertaeren sekuentzializaziorako markatzaileak				✓	
	Polifoniaren markatzaileak				✓	
	Aurkaritza-juntadurako juntagailuak		✓	✓		
	Perpaua elkartuen azterketa		✓	✓		✓
	Aditzaren azterketa	✓			✓	
	Modalizazioa		✓	✓		
	Elkarrekintzarekin loturiko markatzaileak					✓
	Diskurtsoera ezberdinen txertaketa					✓
HIZKUNTZA-GAITASUNA	Sintaxia	✓	✓	✓	✓	✓
	Morfologia	✓	✓	✓	✓	✓
	Lexikoa	✓	✓	✓	✓	✓
	Fonologia				✓	✓
	Ortografia	✓	✓	✓		
EKINTZA-GAITASUNA	Hizkuntza-funtzioen ezagutza	✓	✓	✓	✓	✓
	Hizketako egintza-sorten ezagutza	✓	✓	✓	✓	✓
GAITA-SUN SOZIO-KULTURALA	Faktore soziokulturalak		✓	✓		✓
	Egokitasun estilistikoaren faktoreak	✓	✓	✓		✓
	Faktore kulturalak	✓	✓	✓	✓	✓
ESTRATEGIA-GAITASUNA	Zerbait saihesteko edo murriztekoak				✓	✓
	Zerbait lortzeko edo konpentsatzekoak				✓	✓
	Zerbait atzeratzeko edo denbora irabaztekoak				✓	✓
	Automonitoretzekoak				✓	✓
	Interakziokoak				✓	✓

INGELESA				
AZTERGAIA		MINT 3	MINT 4	IDAZ 4
DISKURTSGAITASUNA	Testuaren eskema formala	✓	✓	✓
	Deskribapen mota	✓		
	Ikuspuntu narratiboa		✓	
	Erreferentziakidetasuna eta anaforak	✓	✓	
	Espazio-kokapena adierazten duten antolatzaileak	✓		
	Denbora adierazteko antolatzaileak			✓
	Gertaeren sekuentzializaziorako markatzaileak		✓	
	Polifoniaren markatzaileak		✓	
	Aditzaren azterketa	✓	✓	✓
HIZKUNTZA-GAITASUNA	Sintaxia	✓	✓	✓
	Morfologia	✓	✓	✓
	Lexikoa	✓	✓	✓
	Fonologia	✓	✓	
	Ortografia			✓
EKINTZA-GAITASUNA	Hizkuntza-funtzioen ezagutza	✓	✓	✓
	Hizketako egintza-sorten ezagutza	✓	✓	✓
GAITASUN SOZIO-KULTURALA	Egokitasun estilistikoaren faktoreak	✓	✓	✓
ESTRATEGIA-GAITASUNA	Zerbait saihesteko edo murriztekoak	✓	✓	
	Zerbait lortzeko edo konpentsatzekoak	✓	✓	
	Zerbait atzeratzeko edo denbora irabaztekoak	✓	✓	
	Automonitoretzekoak	✓	✓	
	Interakziokoak	✓	✓	

Probak bi ikasturtetan bildu ziren ingeleseko programa ezberdinak aintzat hartuta. Ikasturtearen hasieran euskarazko probak bildu genituen; erdi partean, ingelesezkoak eta bukaeran, gaztelaniazkoak. Datu guztiak transkribatu eta ikerketa-galderen arabera antolatu genituen.

3. Emaitzak

3.1. Euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez ikasleek testu ezberdinetan erakutsitako gaitasun komunikatiboaz

Ondorio orokor bezala aipa liteke, ikasleen artean aldeak dauden arren, oro har, maila ona eman dutela euskarazko nahiz gaztelaniazko probetan. Ingelesezkoetan, berriz, zer hobetu handia dute, maila benetan apala baitute. Hizkuntza ezberdinetako mailen artean korrelazioa dago;hots, euskaraz maila ona duenak, gaztelaniaz eta, neurri batean, ingelesez ere erakusten du maila hori. Aipagarria da, hala ere, hizkuntza arteko transferrak ez direla gehiegi aprobetxatzen ingelesez. Esate baterako, euskaraz nahiz gaztelaniaz, diskurtso-gaitasunean nahiz estrategia-gaitasunean erabilitako hainbat baliabide ez ditugu ingeleseko testuetan aurkitzen. Argi dago 3. hizkuntzan ez dutela ikasleek nahikotasun mailarik erdietsi.

Gaitasun komunikatiboaren osagaien artean alde handiak daude balorazioa egiteko orduan. Gaitasun soziokulturalean, batez ere, nahiz diskurtso-gaitasunean, hutsegite dezente aurkituko ditugu. Ikasleek hizkuntza-gaitasun, ekintza-gaitasun zein estrategia-gaitasunak hobeto kudeatu dituzte, oro har, nahiz eta apal samar aritu.

Gaitasun-osagaiak banaka hartuta honako emaitza orokorrak aurkez daitezke:

a) Ekintza-gaitasuna

Ekintza-gaitasunari dagokionez, ikasleen gehiengoak asmatu egin du bai euskarazko bai gaztelaniazko ariketetan. Ez, ordea, ingelesezko ariketetan. Gaztelaniazko ariketetan, bestalde, emaitza hobekak lortu dituzte ariketa bera aurretik euskaraz egina zutelako, gure iritziz. Bi hizkuntza horietan asmo komunikatiboak adieraztean hutsegiteak aurkitu ditugun arren, oso kasu gutxitan zapuzten da erabat testuaren komunikazio-gaitasuna. Besterik gertatzen da, aurreratu dugun legez, ingelesezko ariketetan. Hizkuntza horretako probetan oso modu apalean adierazi dute asmo komunikatiboa. Horrela, zailtasun handiak dituzte ikasleek, deskribatuz nahiz kontatuz, hartzaileari informazioa emateko eta hartzailea eragiteko.

Hutsegiteen azterketa eginez gero, hiru arlotan sailka ditzakegu: koherentziarekin loturikoak, kohesioarekin loturikoak eta zuzentasunarekin loturikoak:

Argazkia gaizki interpretatu izanak (IDAZ 1), argudiozko eskutitzak duen helburua ez adierazteak (IDAZ 2 eta 3) edota deitzaile-jasotzaileekin loturiko akatsek (IDAZ 4) koherentziarekin dute zerikusia, testuinguruak ezarritako beharrianak baitituzte muinean. Informazioa ematean aurrekariak ez azaltzea, adibidez, argudiozko eskutitzetan (IDAZ 2 eta 3), eragiteko testuan funtsezkoa den informazioa ez ematea, eta argazkia deskribatzean ziurtasun eza adierazten duten hipotesi moduko baieztapenak egitea, kohesioarekin lotzen ditugu, testua eraikitzeke aukeratu den edukiarekin baitute zerikusia. Hirugarrenik, testuen ilokuziozko indarra erabat itzaltzen duten akats linguistiko zein diskurtsiboak (IDAZ 2, MINTZA 4, IDAZ 4) aurkitu ditugu. Horiek, jakina, zuzentasunean eragiten dute.

Hala euskarazko nola gaztelaniazko testuetan hiru motatako akatsak ditugu baina lan kaskarrenetan bakarrik aurkitzen ditugu denak batera. Ingelesezkoetan, ordea, maiz topatzen ditugu akats mota guztiak testu berean.

Ekintza-gaitasunari dagokionez, beste gaitasunetan oztupoak larriak direnean ez da komunikatzea lortzen. Hortaz, besteetan gertatzen diren akats larriek baldintzatzen dute ekintza-gaitasuna. Oro har, euskaraz nahiz gaztelaniaz nahikoa gaitasun erakutsi dute gehienek; ez, ordea, ingelesez.

b) Gaitasun soziokulturala

Hutsegite dezente aurkitu ditugu alderdi honetan. Esate baterako, formaltasun maila testuan zehar mantentzeko benetako arazoak dituzte gazteek argudiozko eskutitzetan, IDAZ 2 ariketan, nahiz euskaraz nahiz gaztelaniaz. Bestetik, hizkera informal samarra erabili du askok MINTZA 1 ariketan, bi hizkuntzetan hemen ere. Hirugarrenik, hartzailearekiko harremanak eskatzen zuen “usted” erregistroa emateko ezintasuna agertu dute ikasle gehienek gaztelaniazko IDAZ 2 proban.

Laugarrenik, rol-jokoetan, MINTZA 2 ariketan, ez ditugu aurkitzen parte-hartzaileen rolen araberrako estatus ezberdinen ondorioz espero genitzakeen ñabardurak. Berdin hitz egiten dute guztiek eta berdin zuzentzen diote hitza elkarri. Roletan, bada, ez dira egokitasun estilistikoaren irizpideak erabiltzen. Kidetasun-harremanek, nahiz euskaraz nahiz gaztelaniaz, ez dute forma aldetik islarik. Azkenik, ingelesezko ariketetan hizkera akademikoa, justua, aurkitzen dugu. Ez dago, beraz, aldagarri hau kudeatzeko nahikoa gaitasunik.

Emaitza positiboaren artean honako hauek aipa daitezke: batetik, euskaraz egindako argudiozko eskutizetan partaideen hurbiltasun-urruntasuna egoki adierazi dute gehienek. Gainera, eskutiz informaletan, IDAZ 3 proban, ia ez dugu akastunik aurkitzen. Bestetik, estilo aldetik dotore idazten saiatu dira gehienak.

Faktore kulturalen artean, kultura ezberdinen arteko aldean kontzientzia lagungarria gertatu zaie ikasle guztiei deskribapenak idazterakoan, adibidez.

Ahozko probetan ikasleek beren euskalkiaren aldakia erabili dute nagusiki. Idatzizkoan, aldiz, batuaren aldeko apustua egin dute. Aipagarria da, ordea, askotan gipuzkeraren ezaugarriekin gertatzen den nahasketa. Hitanoa ikasle bakar batek erabili du, IDAZ 3 ariketan, hots, bere lagun minari zuzenduriko eskutizean.

Gaitasun soziokulturalean benetako zailtasunak agertu dituzte ikasle guztiek.

c) Diskurtso-gaitasuna

Eskema formala aztergai dugularik, bai euskaraz bai gaztelaniaz, oro har, atalak beti aipatzen dira. Dena dela, ia lan guztietan falta dira ataletako batzuk, norberaren aurkezpena IDAZ 2an eta sarrera-hitz edo aurkezpen tematikoak IDAZ 1 eta MINTZA 1ean, esate baterako. Aipagarria da atalak atzeratzeko joera ere, eskutizaren xedearekin ikusi dugun bezala IDAZ 2 proban. Atalen bat gutxienezko sintetizatzea ere sarri egiten duten zerbait da, MINTZA 1 ariketan kasurako.

Atalak aipatzen ote diren aztertzeaz batera, bestelako kontuak ere begiratu ditugu eta bigarren horietan gabezia handiagoak aurkitu ditugu. Atalak autonomoak egiten, horiek formalki bereizten, atalen artean topikoaren progresioa egokitzen eta 1. eta 2. mailako ideiak hierarkizatzen zailtasun handiagoak erakutsi dituzte gaztetxoek lanek.

Ingelesezko ariketetan asko jaisten da gazteen gaitasuna. Izan ere, nola eske- ma formalari jarraitzen hala ideien hurrenkera eta hierarkia ematen zailtasun handiagoak dituzte. Atalak ezabatu eta lekuz aldatzen dituzte eta antolaketa ezaren poderioz, ideien hurrenkerak baino ez diren lan sintetikoegiak ekoitzi dituzte. Kasu askotan testu-izaera ere ez diegu aitortzen lan batzuei.

Deskribapen fisikoa eta narratzaile objektiboa erabili dituzte gehienek.

Bestetik, euskaraz eta gaztelaniaz ez dugu estilo zuzenik aurkitu, polifoniari jaramon egin diotenen zehar-estiloa aukeratu baitute. Asko dira, ordea, ahots ezberdinen polifonia hori saihestu dutenak. Azken horiek, zuzenean kontaktzen dituzte aktante horien ekintzen ondorioak, horien ahotsei sarbiderik eman gabe.

Joera hori nabariagoa da ingelesezko ariketan, ikasle gehienek irudietako pertsonaien ahotsak ez baitituzte aipatu ere egiten. Gainera, batzuek halamoduzko estilo zuzena darabilte eta zehar-estiloa erabili dutenen artean esaldi akastun ugari dago.

Loturagile gutxi eta errepikakorrek ageri dira proba guztietan, IDAZ 1, IDAZ 2, MINTZA 1, MINTZA 2an, alegia, espazio-kokapenerako adierazleak; arrazoiak gehitzeko, kontrajartzeko eta konklusiorako antolatzaileak; gertaeren sekuentzializaziorako markatzaileak; aurkaritza-juntadurako juntagailuak; eta elkarrekintza-markatzaileak gutxitxo eta sinonimiarik gabe aurkitu ditugu.

Argudio falta nabarmena da IDAZ 2 eta MINTZA 2 ariketetan. Ikasleei kostatu egiten zaie era honetako testuak sortzea. Esan bezala, antolatzaile gutxi erabiltzen dituzte argudioak aurkezteko; elkarrekintzan, bestetik, talka da nagusi, oposizioa erakustea eta, ondorioz, diskurtsoera ezberdinen txertaketa benetan urria da. Bai euskaraz bai gaztelaniaz aurkitzen dugu hori, baita ingelesez ere. Ingelesez, baina, sarritan akats linguistikoak ere badaude lokailu horietan bertan.

Erreferentziakidetasunaren gainean izendatze konkretu eta indibiduala nahiago izatea aipatu behar dugu. Termino egokiak erabili diren arren, batzuetan horiek aukeratzeko ezintasuna agerian jarri dute ikasleek, metatze-ariketa ondorioztatzen delarik. Argazki nahiz komikiarekiko autonomia falta handia da, handiagoa gaztelaniazko ahozko ariketan. Hitz teknikoek erabilera, kontzeptualizazioa testu onenetan baino ez da agertzen, proportzioa zertxobait igotzen da IDAZ 2 ariketan, bertan jorratzen den eremu semantikoa hurbilagoa baitute ikasleek.

Anaforen erabilera txikia da, are txikiagoa gaztelaniazko ariketetan eta ia hutsa ingelesezkoetan. Azken hizkuntza horretan erreferenteen errepikapena ohikoa da, ez dituzte, gainera, bestelako baliabideak erabiltzen; erlatibozko esaldien balio anaforikoa esate baterako.

Aditz-denboraren oinarria mantentzeko arazoak izan dituzte askok, gaztelaniaz euskaraz baino gehiago. Ingelesean akats hau asko gertatzen da, *present simple* eta *past simple* nahasian ematen baitituzte ikasle askok.

Aditz-aspektuari dagokionez, horren balio diskurtsiboa ongi erabili izana azpimarratuko genuke, ikasle batzuek asmatu baitute narrazioetako lehen plano eta fondoa nahiz egoera inzialak aspektuaren bitartez antolatzen, bai euskaraz bai gaztelaniaz.

Ingelesez, oro har, aditza simple bezain errepikakorra da. Aipagarriak dira narrazioan *past tense* aditzak emateko ikasleek dituzten zailtasunak eta baita eragiteko testuetan espero genituen baldintzazko eta aginterazko formen urritasuna ere.

Modalizazioaren barruan, beharrezana neurririk gabe adierazi dute askok argudiozko ariketetan.

Diskurtso-gaitasunean atal batzuk beste batzuk baino hobeto eman dituzte. Horrela, testuen egitura formalari ondo antzean erantzun diote, baina loturagileen nahiz anaforen erabileraz ezingo dugu horrelakorik esan.

d) Hizkuntza-gaitasuna

Joskera apala erabiltzen dute ikasleek bai euskaraz bai gaztelaniaz, zer esanik ez ingelesezko ariketetan. Gainera, ahozko ariketetan, MINTZA 1 eta 2an, gaztelaniaren eragina nabarmena da euskarazko ariketan eta, alderantziz, euskararen eragina gaztelaniazko ariketetan. Akats morfologikoen zein ortografikoen kopurua ere azpimarragarria iruditzen zaigu, hiru hizkuntzetan, gainera. Lexikoan ez da garbizalekeriarik ageri, hizkuntzen arteko elkarreragina handia da arlo horretan.

Zuzentasun zein aberastasun aldetik zer hobetua badute ere, hizkuntza-gaitasunari dagokionez ondo aritu dira.

e) Estrategia-gaitasuna

Eskuarki estrategia berberak erabili dituzte ikasleek euskaraz zein gaztelaniaz. Erabilienak, bada, automonitoretzekoak, zerbait lortu eta konpentsatzekoak, zerbait atzeratu edo denbora irabaztekoak eta norberak esandakoa bestela esatea izan dira. Gutxiago erabili dituzte laguntza-eskeak, norberak esandakoa errepikatzea eta autozuzenketak. Euskarazko ariketetan, orobat, gutxitxo agertzen diren arren, gaztelaniazkoetan baino sarriago agertzen dira berregituratze eta itzulingeruak.

Ingelesez erabilienak, zerbait lortu eta konpentsatzekoak dira; urriagoak dira hurbilketak, norberak esandakoa errepikatzea edota betegarriak.

Estrategia-gaitasuna erabiltzen ez daude oso trebatuak. Berez ateratzen zaizkie ikasleei irtenbideak eta, hortaz, horien ezaugarri indibidualek aparteko garrantzia dute. Onenek bakarrik egiten dute aurrera, bestelako ikerketek erakutsi bezala (Idiazabal eta Larringan, 1999: 492).

Aipagarria da testu moten araberako aldeak daudela emaitzetan. Alegia, alderdi honetan gehiegi sakondu ez dugun arren, nabarmena da testu mota batzuk beste batzuk baino hobeto ekoitzi dituztela. Testu mota guztien azterketak erakutsi du testuratzeko mailako arazo larriak dituztela ikasleek. Hala nola: deskribapenaren ordezkariak egin dute batzuek eta alderantzizkoa ere bai; argudiaketarako antolatzaileen gabezia orokorra da; edota argudio dialogikoan negoziazio gabezia. Hala eta guztiz ere, argudioa ardatz duten bi testu motak baino kopuru aldetik onargarriagoak dira narrazio zein deskribapenak. Kontuan hartu behar dugu, bestalde, testu mota bera bi hizkuntzetan errepikatzeak hobetu egin dituela bigarren hizkuntzan ekoiztako testuak.

3.2. Euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez ikasleek lortutako gaitasun komunikatiboan lehen hizkuntzaren araberako aldeez

Lehen hizkuntzak hizkuntza-gaitasunean eragiten du soilik. Lehen hizkuntzaren eragina handia da hizkuntza-gaitasunean. Euskarazko ariketetan gaztelania lehen hizkuntza dutenek lan kaskarragoak ekoitzi dituzte arlo jakinei dagokienez: oro har, akats larriagoak eta ugariagoak egin dituzte (IDAZ 1, IDAZ 2, MINTZA 1). Gaztelaniaz egindako ariketetan alderantzizkoa daukagu, euskara lehen hizkuntza dutenek zer hobetu gehiago dute (IDAZ 1, IDAZ 2, MINTZA 1, MINTZA 2).

3.3. Euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez ikasleek lortutako gaitasun komunikatiboan hirugarren hizkuntza ikasten hasi diren adinaren arabera aldez

Ingelesa ikasteko eredu goiztiarrari jarraitu dioten ikasleek emaitza kaskarragoak lortu dituzte ingelesez gaitasun komunikatiboaren osagaietan. Nabarmentzekoa da hiru ikasturte gehiagotan ingelesa ikasten aritutakoek, beste taldekoek baino emaitza okerragoak lortu dituztela. Hala ere, aldagai indibidualek pisu handia dute beste hizkuntzetako emaitzei begiratuz gero, askotan emaitza kaskarragoa lortzen baitute 5 urterekin hasitakoek. Ikus dezagun aldagai honen eragina gaitasun komunikatiboa osatzen duten gaitasun ezberdinetan:

a) Ekintza-gaitasuna

Ingelesa adin ezberdinekin ikasten hasi zirenen arteko aldea nabarmentzeko modukoa da. Euskarazko ariketetan, IDAZ 1 eta MINTZA 1 izendatutakoetan, hain zuzen ere, hobeak agertu dira ingelesa 8 urterekin ikasten hasi zirenak. Gainera, MINTZA 2 deitutako rol-jokoan, beren rola ariketaren bukaeraraino mantentzeko zailtasunak erakutsi dituzte 5 urterekin hasitako ikasleek. Gaztelaniazko ariketetan ez dugu euskaraz aurkitutako ezberdintasunik topatu baina ingelesez egindako ariketetan 5 urterekin hasitakoek kontrako balantzea indartu egiten da. Alegia, ingelesez egindako hiru ariketetan, MINTZA 3, MINTZA 4 eta IDAZ 4 deituri-koetan, 5 urterekin hasitakoek okerrago adierazi dituzte ariketen asmo komunikatiboak: MINTZA 3an talde honetako askok uko egiten diote argazkian agertzen diren pertsonen kokalekua deskribatzeari, adibidez; MINTZA 4an, etengabeko laguntza-eskeak eta zuzentasun-arazoez ekintza-gaitasunaren ikuspegitik onargarriak ez diren testuak sorrarazten dituzte; IDAZ 4 ariketan ere gauza bera gertatzen da. Aldea, beraz, kontuan hartzeko modukoa da.

b) Gaitasun soziokulturala

Ingelesaren aldagaiaren gainean bi alderdi ditugu aipagai: batetik, 8 urterekin hasitakoak hobeak gertatu direla IDAZ 4 testuan egokitasun estilistikoari dagokionez. Bestetik, 5 urterekin hasitakoek gaztelaniazko IDAZ 2 probetan, hartzaileari formalki zuzentzeko agertu duten ezintasun handiagoa. Azken datu horrek, 5 urterekin hasitakoek multzoa osatzen dutenen maila eskasagoa erakus dezake.

c) Diskurtso-gaitasuna

Ingelesa 5 urterekin ikasten hasi ziren ikasleek emaitza kaskarragoak azaldu dituzte bai IDAZ 1 eta IDAZ 2 ariketetan euskaraz zein gaztelaniaz eta, batez ere, ingelesezko ariketa guztietan, MINTZA 3, MINTZA 4 eta IDAZ 4an. Laguntza-eske etengabeen ondorioz, testu desegituratuagoak, hierarkizatu gabeak eta lotura eskasagodunak aurkitu ditugu taldekide horien artean.

Bestetik, 5 urterekin hasitakoek antolatzaile gutxiago eta errepikakorragoak darabiltzate IDAZ 2 eta MINTZA 2 argudiozko ariketetan; gainera, oposizioa nabarmenago agerrarazten dute intentsitatea adierazteko markatzaileen bitartez.

8 urterekin hasitakoek besteek esandakoa bereganatzeko markatzaile gehiago, diskurtsoera-txertaketa handiagoa eta kausalitatea adierazteko markatzaile

gehiago erabili dituzte. Orain arte esandakoa euskarazko zein gaztelaniazko lanetan errepikatzen da. Azken horien lanetan, halaber, erritmo eta kausazko aldatzailerak agertzen dira ingelesezko ariketan, 5 urterekin hasitakoetan ez bezala.

Anaforen erabilerari dagokionez, esan daiteke, batetik, 8 urterekin hasitakoetan taldekoek anafora gutxiago erabili dituztela euskarazko IDAZ 1 ariketan; bestetik, 5 urterekin hasitakoetan taldekoek besteek baino gehiago erabiltzen dituztela “bestelako” anaforak deitu ditugunak, hots, izen+erakusle hurrenkerak.

Aditzari erreparatuta, 5 urterekin hasitakoetan narrazioaren ezaugarria den adizki burutua desegoki eman dute euskaraz (MINTZA 1); gainera, beharizana bortitza-go adierazi dute gaztelaniazko argudiozko eskutitzetan eta baita euskarazko rol-jokoetan ere (MINTZA 2). Ingelesezko ariketetan okerragoak izan dira talde honetakoak, beste hizkuntzen eragin handiagoa izateaz gain, jokatu gabeko aditzen bitartez esaldi benetan traketsak osatu baitituzte. 8 urterekin hasitakoetan taldekoei buruz honako alderdiak azpimarratu beharko genituzke: batetik, testu estatikoagoak sortu dituzte euskarazko IDAZ 1 ariketan eta, gainera, aditz-denborak gehiago nahastu dituzte gaztelaniazko MINTZA 1 ariketan. Bestetik, modalizazioan egokiago jokatu dute gaztelaniazko argudiozko eskutitzetan (IDAZ 2) eta aspektuaren balio diskurtsiboa hobeto erabili dute gaztelaniazko narrazioetan (MINTZA 1).

d) Hizkuntza-gaitasuna

Testu apalagoak aurkitu ditugu 5 urterekin hasitakoetan multzoa osatzen dutenengan, bai euskarazko eta gaztelaniazko ariketetan (joskera sinpleagoa eta akats morfologiko gehiago) bai ingelesez egindakoetan. Ingelesez akats morfologiko gehiago, testu-izaera ez duten zenbait lan, berba ulergaitzak eta ortografia-akats gehiago topatu ditugu 5 urterekin hasitakoetan taldekideen artean. 8 urterekin hasitakoetan taldekoek euskarazko MINTZA 2 ariketan akats morfologiko gehiago egin dituzte, baina kontuan hartu beharko genuke hauen jarduna aberatsagoa dela oro har.

e) Estrategia-gaitasuna

Aldea oso handia ez den arren, ingelesaren aldagaian badira ezberdintasunak. Euskarazko ariketetan estrategia gutxiago erabiltzen dituzte 5 urterekin hasitako multzokoek. Horiek, gainera, ingelesez laguntza-eskeak eta zerbait saihesteko edo murrizteko estrategia gehiago darabiltzate. 8 urterekin hasitakoetan multzokoek autonomia handiagoa erakusten dute aukeratzen dituzten estrategiei erreparatuta, automonitoretzeko gehiago erabiltzen baitituzte bai gaztelaniaz bai ingelesez ere.

4. Ondorioz

Zalantzarik gabe emaitza horiek ikasgelako pedagogiarekin lotuta daude. Ikasleen komunikazio-gaitasuna garatzeko beharrezkoa da ikasgelan diskurtsoan eragiten duten estrategia, abildade nahiz ezagupenak lantzea. Gaitasun komunikatiboaren osagai ezberdinei berariazko lekua eskaini behar zaie ikasgelan: ekin-tza-gaitasuna garatzeko, helburu komunikatiboak ikasleen gustu eta interesetara hurbilduz landu beharko lirerateke, eta horretarako diseinatzen ditugun eduki eta ariketek ikasleen munduaren ezagupena zabaltzeko balio behar dute, beren kultura

aberastuz. Klaseko harremanetatik abiatuta, gaitasun soziokulturalaren lanketari aparteko garrantzia eman beharko litzaioke gure emaitzei erreparatuta. Horretarako, ikasgelaz kanpoko harreman sozialek presentzia eduki beharko lukete ikasgelan. Gainera, ikasleei kanpoko testuinguruarekiko harremana izateko aukerak eman behar zaizkie. Estrategien erabileran ere trebatu beharko lirateke ikasleak eta zuzentasun formalari arreta eskaini beharko litzaioke. Bukatzeko, diskurtsioan ardaztutako programazioak testu mota bakoitzaren eskakizunak lantzea ekarriko luke. Gainera, nahiz eta zenbait trebetasun diskurtsibo hizkuntza bakoitzean ikasi behar diren hainbat ikerlanek dioten legez (Idiazabal eta Larringan, 1999: 493), asmatu beharko genuke ikerketek frogatu dituzten trebetasunen arteko transferentzia aprobetxatzen hizkuntza ezberdinetan (Idiazabal eta Larringan, 1996, 1997a eta 1999; Garcia-Azkoaga eta Idiazabal, 2003). Zentzu horretan, gogoratu beharko litzateke ezen gaitasun komunikatiboa garatzea ez dagokiola soilik hizkuntza-ikasgaiari; ikasgai guztietako praxi didaktikoek beren arteko koherentzia gorde beharko lukete eta, beraz, eskola osoaren xedea litzateke gaitasun komunikatiboaren garapena.

Gure lanean ondorioztatu dugu ingelesa eskola elebidunaren eremuan intentsitate baxuan ez dela eraginkorra. Ondorio nagusia, hortaz, bat dator adinaren auzia ikertu duten hainbat lanen emaitzekin (esate baterako, Muñoz 2000, 2003 eta 2006; Victori eta Tragant, 2003; Cenoz, 1998, 1999, 2002 eta 2003; Lasagabaster eta Doiz, 2003; Gallardo, 2004). Lan horiek nagusiki atzerriko hizkuntzaren azterketa egiten dute, ez ikasleen bestelako hizkuntzena; hurbilpen kuantitatiboa erabili ohi dute eta ikuspegi linguistikoa jorratzen dute gehienek. Gure lanaren ekarpena horretan ere ikus daiteke. Izan ere, ikasleen hizkuntza guztien azterketa, hurbilpen kualitatiboa erabiliz eta komunikazio-gaitasuna aztertuz bideratu dugu. Geuk ere goiztiartasunaren nagusitasuna erlatibizatzeke proposamena luzatzen dugu bada. Herri ezberdinetako hezkuntza eleanitzeko eruedetan aniztasuna nagusi izanik, ez genuke beldurrik izan beharko esperientzia ezberdinak abiarazteko. Ez ditugu ahaztu behar, ordea, gure landa-lanak dituen lagin-mugak eta aldagai indibidualek emaitzetan duten pisua. Aurrerantzean eredu goiztiarraren hedapen masiboa berraztertu beharko litzateke gure iritziz.

Bestetik, transfer positiboa lortze aldera, metodologia hobetu eta hizkuntza ezberdinen curriculumak bateratu beharko lirateke. Horretarako, ikerketek gaitasun komunikatiboaren lanketarekin jarraitu beharko lukete, osagaiak lantzen, hizkuntza bakoitzaren deskribapen soziokultural eta diskurtsiboak osatzen eta, batez ere, transferitu daitezkeen ezagupenei arreta berezia eskaintzen. Gainera, elebitasunak dakartzkien onurak aprobetxatzen asmatu beharko litzateke, bai kognitiboak bai komunikatiboak. Azken horien ikerketan sakondu beharra ikusten da. Ikuspegi linguistikoa baztertu beharko genuke, komunikatiboa hobesteko.

Hala ere, hizkuntzaren alderdi formalak berariaz landu behar dira ikasgelan. 1Hren garrantzia ikusi dugunean aipatu dugu hizkuntza bakoitzeko eduki batzuk berariaz landu behar direla lehen hizkuntza ezberdina dutenekin. D ereduko ikasleek ezaugarri linguistikoak, bada, ikasgelan aintzat hartu behar dira zuzentasun-irizpideak lantzen ditugunean hizkuntza-gaitasunean, ez dakigun gerta bi helburu ezberdin dituzten ikasleak batera eskolaratzeak dituen duda gabeko abantailek itzal egitea ikusi ditugun desabantailei.

5. Bibliografia

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. eta PALMER, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Canale, M. eta SWAIN, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, **1**, 1-47.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", in J. C. Richards eta R. W. Schmidt (arg.), *Language and Communication*, Longman, London, 2-27.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. eta Thurrell, S. (1995): "Communicative competence: a pedagogically motivated framework with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, **6**, 5-35.
- ; ————— eta —————, (1998) "Gaitasun komunikatiboa: asmo pedagogikoez sortutako eredu bat, osagaien edukiak zehaztuta", *Hizpide*, **41**, 59-89.
- Cenoz, J. (1998): "Multilingual education in the Basque Country", in J. Cenoz eta F. Gensee (arg.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, 175-191.
- , (1999): *Towards Trilingualism: The Introduction of a Third Language in Bilingual Education*, Second International Symposium on Bilingualism kongresuan aurkeztutako txostena, Newcastle.
- , (2002): "Age differences in foreign language learning", *ITL Review for Applied Linguistics*, **135-136**, 125-142.
- , (2003): "Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: âge, développement cognitif et milieu", *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, **18**, 37-51.
- Gallardo, F. (2004): *La adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua*, [doktore-tesia], Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa.
- Garcia-Azkoaga, I. eta Idiazabal, I. (2003): "La cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnol", *Lidil*, **27**, 75-87.
- Goikoetxea, N. (2007): *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzea*, EHU-UPV Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.
- Hymes, D. (1972): "On communicative competence", in J.B. Pride & J. Holmes (arg.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 269-285.
- Idiazabal, I. eta Larrigan, L. M. (1996): "Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco", in M. Perez Pereira (arg.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 425-442.
- eta —————, (1997): "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol", *AILE*, **10**, 107-125.
- eta —————, (1999): "Aprendizajes interlingüísticos de carácter discursivo en un programa de enseñanza bilingüe", in F. Sierra Martínez eta C. Hernández González (arg.), *Las Lenguas en la Europa Comunitaria. III, La adquisición-enseñanza de segundas lenguas y o de lenguas extranjeras. Las lenguas de minorías. La traducción*, Rodopi, Amsterdam, 479-496.
- Lasagabaster, D. eta Doiz, A. (2003): "Maturational constraints on foreign language written production", in M. P. García Mayo eta M. L. García Lecumberri (arg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, Multilingual Matters, Clevedon, 136-160.
- Mayer, M. (1969): *Frog, Where Are You?*, Dial Press, New York.
- Mattin (1998): "Kattalingorri", *Ipurbeltz*, **241**, 12-13.

- Muñoz, C. (2000): "Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia", in J. Cenoz eta U. Jessner (arg.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters, Clevedon, 157-178.
- , (2003): "Variation in oral skills development and age of onset" , in M. P. Garcia Mayo eta M. L. Garcia Lecumberri (arg.), *Age and The Acquisition of English as a Foreign Language*, Multilingual Matters, Clevedon, 161-181.
- , (2006): *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Victori, M. eta Tragant, E. (2003): "Learner strategies: a cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL teachers", in M. P. García Mayo eta M. L. Garcia Lecumberri (arg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, Multilingual Matters, Clevedon, 182-209.

