

Unibertsitateko irakasle baten estrategia diskurtsiboen eta jarrera komunikatiboen azterketa, CLIL metodologia dela bide

Amaia Quintana Ordorika

**Psikopedagogian lizentziatua, eleaniztasuna eta multikulturalitateko (EKOMU)
masterduna. BAHI-IALE ikerketa-taldeko bekaduna**

Artikulu hau, gaur egun gizartean ardura sortzen duen eta gero eta hedatuago dagoen gai batetik eratorzen da, alegia, hezkuntza eleaniztutuan ikasleak trebatzeko, curriculumeko edukiak, atzerriko hizkuntzetan irakasteko testuingurutik. Artikulu honetan agertzen den ikerketaren jomuga HUHEZIKo unibertsitatean, Lehen Hezkuntzako Graduan, CLIL/EAHII metodologiaz (Edukien eta Atzerriko Hizkuntzaren Ikaskuntza Integratua) baliatzen den irakaslearen diskurtsoa aztertzea da. Horretarako, ikerlanak bi norabide izan ditu, batetik, irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboak zeintzuk diren identifikatzea. Bestetik, ikasgelan estrategia komunikatiboekin batera susta-tzen diren jarrera komunikatiboek, nolako giroa sortzen duten aztertzea.

GAKO-HITZAK: CLIL · Hezkuntza eleaniztuna · Estrategia diskurtsiboak · Ikaste-irakaste prozesua · Komunikazio kinestesikoa · Jarrera komunikatiboa.

Analysis of the discursive strategies and communicative attitudes of a professor within a clil framework

This article is a concern in the field of foreign language learning in multilingual school contexts, in which the language is intended to be learned along with the contents of the curriculum. This article summarizes the research study done to a primary education degree university professor at the university of HUHEZI within a CLIL methodology framework (based on the teaching of the various curriculum content along with English). The research was formed in two steps; firstly we aimed to identify what are the discursive strategies used by the university professor and secondly, we analyzed the climate generated by the communicative behaviors in the classroom during their learning process.

KEY WORDS: CLIL · Multilingual education · Discursive strategies · Teaching-learning process · Kinesthetic communication · Communicative behavior.

Jasotze-data: 2012-10-23. *Onartze-data:* 2013-02-12.

*Hitzak magikoak dira, gizabanakoaren pentsamenduan eragina dutelako, sarritan «hitz soilak» edo «hitz solteak» bezalako terminoak erabiltzen baditugu ere, ahanzi egiten dugu, esaten dugun horrek, hots, **diskurtsoak** gure **pentsamenduan, jokabidean, jarreretan...** zuzenean **eragiten duela**. Gure pertsona esaten dugun horrek baldintzatuta dago uneoro.*
(Huxley, 1940)

Sarrera

Gurea bezalako hezkuntza-testuinguru eleaniztunean, atzerriko hizkuntzak irakasteko bide bat CLIL metodologia da. Unibertsitate-mailan eta CLILren markoaren baitan, irakasleak erabiltzen dituen estrategia diskurtsibo erabilienak zeintzuk diren eta jarrera komunikatiboek gelan sortzen duten giroa zein den ikertu da.

Ikerlan kualitatibo horrek, inplikazio praktikoak ditu, hezkuntza eleaniztunaren inguruan zehaztapenak ateratzeko balio duelako eta unibertsitatean CLIL metodologia bide erabiltzen diren estrategiak nolakoak diren deskribatzeko balio duela. Etorkizunari begira goi-mailako ikasketetan eleaniztasunak izan dezakeen ibilbidea zein den islatzeko balio duelako. Gainera, irakaslearen estrategia erabilienak identifikatu direnez, antzeko testuingurua duten beste zentro batzuetan esku-hartze egoki bat planteatu nahiko balitz, ikerlan honi esker hainbat zehaztapen eskaintzen dira.

1. Marko teorikoa

Gaur egungo gizarte-aldaketek atzerriko hizkuntzak jakitea eta gainera hizkuntza horiek era eraginkorren erabiltzea eskatzen dute (Nunan 2003; Knell *et al.*, 2007). Marko horren baitan, hizkuntza horiek ikasteko erarik eraginkorrena zein den bilatu nahi da. XXI. mendeko ikasleek hizkuntzak erabiltzeko gai izan behar dute. CLIL (Content and Language Integrated Learning) metodologia-ikuspegi bat da, eta curriculum-edukiak eta hizkuntzak era bateratuan irakatsi behar direla hartzen du oinarritzat (Marsh 1994). Irakasteko hizkuntza ikaslearen H1ekin bat ez datorren testuinguru guztietan aplikatzen da ikuspegi hori. Coyle, Hood eta Marsh-ek (2010) honela definitzen dute CLIL:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 1).

Metodologiaren ezaugarri nagusia da edukia eta hizkuntza batera lantzen dituela; curriculum-edukiari edo hizkuntzari emango zaio garrantzia, jarritako helburuaren edo proposatutako zereginaren arabera (Marsh, 2000) autore berak berresten du metodologia honek ikasleen hizkuntza-maila esanguratsuki hobetzeaz gain, hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarrera positiboa ere sustatzen duela.

Euskal gizartean, atzerriko hizkuntzen ikaskuntzarekiko interes soziala gero eta hedatuago dagoen arren, Espainiako estatua, Europako atzerriko hizkuntzen ikaskuntzako zerrendako beheko postuetan dago *europarren eta beraien*

hizkuntzen Eurobarometroa aintzat hartzen badugu, espainiarren % 56k onartzen du beren ama-hizkuntzatik at ezin direla beste hizkuntza batean mintzo, eta bakarrik % 17k hitz egin dezake bi hizkuntzatan (Europako Batzordea, 2006).

Espainiar ikasleen ingeles-maila aztertzen denean, atsekabetasuna da gehienetan sortzen den egoera, gehiengoak, nahiz eta hainbat urte igaro ingelesa ikasten, ez du erdiesten maila egokirik. Eraitza horiek hobetzekotan, 1993an egin zen Hez-kuntza Erreformari esker, ingelesa 8 urtetik aurrera irakasten hasi ziren hainbat hezkuntza-zentrotan. Dena dela, Katalunia edo Euskal Autonomia Erkidegoa haratago joan dira, programa berritzaile batzuen aldeko apustua eginaz, zeintzuen helburu behinena ingelesa 4 urtetik aurrera eskaintzea den. Euskal gizarteari dagokionez, ikastetxe guztietan ezarrita dagoen printzipioa da ingelesa 4 urtetik aurrera irakastea, (Lasagabaster 2006).

Ikasle euskaldunen ingeles-maila hobetzeko, CLIL programa ezarri da hainbat tokitan eta hainbat espainiar erkidegok ere bide berari eustea erabaki dute. 1996an, Espainiako Ministerioak eta British Council erakundeak kontratu bat adostu zuten (LLinares eta Whittaker, 2006), Madrilgo 20 ikastetxetan CLIL programak ezarriz, zeintzuetan ingelesa atzerriko hizkuntzako irakasgai bezala irakasteaz gain, Gizarte Zientziak ere ingelesez eskaintzen ziren. Andaluziako gobernuak ere *Plurilingualism Promotion Plan* delako plana adostu zuen, 2012. ikasturterako, ikastetxeen % 50ek CLIL programak ezarrita izango zituela erabakiz.

Euskal Herria komunitate elebiduna da, euskara eta gaztelania hizkuntza ofizialak dira eta horrez gain ikastetxeetako irakasteko hizkuntza-tresna ere badira. Gurasoen hizkuntza-aukeraketaren arabera, ikasle bakoitzak ikasgai gehiago edo gutxiago jasoko ditu hizkuntza batean edo bestean. Euskara gutxiengoak darabilen duen hizkuntza da, populazioaren % 35ek gutxi gorabehera, eta gaztelania gehiengoak menperatzen du. 1983az geroztik, ikasle guztiek derrigorrean ikasi behar dute euskara, ikasgai gisa edo murgiltze-ereduetan. Ingelesaren ikaskuntza ere curriculumean txertatuta dagoenez, ikasle guztiek gutxienez hiru hizkuntzatan (euskara, gaztelania eta ingelesa) trebatzea dakar.

Hezkuntza-testuinguru horretan, autore batzuek berresten dute ingelesaren ikaskuntzak ondorio negatiboak ekartzen dituela euskararekiko jarreran eta komunikazio-gaitasunean (Osa 2004); beste batzuk, aldiz, (Etxeberria 2004: 197) kritikoak dira atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza goiztiarrekiko honakoa berretsiz, «*none of the studies examined provide the slightest theoretical justification that these kinds of programmes can be carried out with a minimum guarantee of efficacy or success*». Ildo horri jarraituz, Marsh-ek (2002) Europako ikuspegitik, euskal gizartean ingelesaren ikaskuntza goiztiareren inguruan desadostasuna dagoela aipatzen du.

CLIL programa ezberdinen presentzia nahiko hedatua dago Europako hainbat herrialde eleaniztunetan, batzuk aipatzearen: Katalunia (Espainia), Italia, Irlanda, Luxenburgo, Suitza, Euskal Herria edota Galesen (Marsh 2002). Ideia hau legoke horren atzean, «*CLIL enables languages to be taught on a relatively intensive basis without claiming an excessive share of the school timetable*» (Eurydice,

2006: 9). Gero eta hedatuago dagoen hizkuntza-eskakizunen presentziak arlo ezberdinetan ikertzea dakar. Ikerketa horren iker-objektua unibertsitate-mailako CLIL metodologia erabiltzen duen irakaslearen estrategia diskurtsiboa eta jarrera komunikatiboa biltzen dituen esparruan kokatzen da.

CLIL unibertsitatean

Lehen Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan CLILren inguruan egin diren ikerketen kopurua asko ugaritu da azken hamarkadan, baina oraingoz ezer gutxi ikertu da CLIL metodologiaren inguruan, goi-mailako ikaskuntzan (Järvinen 2008).

Lehen eta Bigarren Hezkuntzan CLILren ikuspegiaren linealtasuna behetik gora doan heinean, unibertsitate-mailan alderantzizko norabidea hartzen du, instituzioek CLIL nazioartekotasuna bermatzeko beharrezko abiapuntua dela aipatzen dute, ikasleen etorkizuneko lanpostuetan eragiten duela, eta, aldi berean, ikasle atzerritarrak erakarriko dituela berresten dute. Alde batetik, ikasleen mugikortasunak (Crandall and Kaufman, 2002; Wächter, 2004) eta bestetik unibertsitate-diziplinen izaera gero eta globalizatuagoak (Wilkinson and Zegers, 2008) unibertsitate-mailako CLILren hazkundea ekarri dute. Marko horren baitan, Maastrichteko unibertsitatean egindako zenbait hitzaldi eta kongresuri esker (Van Leeuwen and Wilkinson, 2003; Wilkinson, 2004; Wilkinson eta Zegers, 2007, 2008), CLIL sarri ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) bezala ezaugarritzen da. ILCHE programaren ezaugarriak oinarrian duen helburu nagusiaren, irakasleen prestakuntzaren eta instituzioaren arabera gauzatzen dira (Alexander, 2006). Bolonia planari, 1999an ekin zitzaion Europa osoko goi-mailako heziketa berregituratzeko asmoarekin eta harrezkero gero eta unibertsitate gehiago daude nazioartekotasunean interesatuta eta unibertsitate-mailako CLIL metodo-logian zentratuta.

Diskurtsoaren definizioa

Ikerlan honetan aztergai dugun *diskurtso* hitzaren definizioa multi-dimentsionala da. Diskurtsoak ez ditu ideiak edo paradigmak adierazten, aitzitik rol aktiboa dauka gizakion arteko harremanetan eta interakzioetan. Foucault-ek (1972: 49) dio, diskurtsoak beharbada hobekien ulertzen direla «*practices that systematically form the objects of which they speak*». Esaldi horretatik haratago diskurtso terminoak diziplina batetik bestera esanahi desberdina dauka. Linguistikatik at, beste hainbat diziplinatan aztertu izan da esaterako Psikologian (Giles eta St Clair, 1979) eta soziologian (Silverman, 1987 in Candlin 1997: 5).

Diskurtsoaren analista postmoderno anitzek honela definitzen dute diskurtsoa: Marshall-ek (1992: 99) diskurtsoa honela definitzen du, «*a regulated system of statements which can be analysed not solely in terms of its internal rules of formation but also as a set of practices within a social milieu*». Ball (1990: 2) haratago doa diskurtsoan, generoa aztertuz denbora eta tokiarekin batera «*discourses are about what can be said and thought, but also who can speak, when and with what authority*». Mills-ek (1997) testuinguru soziala beharrezkotzat hartzen du diskurtsoaren azterketarako:

Discourse is groupings of utterances or sentences, statements which are enacted with a social context, which are determined by that social context and which contribute to the way that social context continues to exist (Mills, 1997: 11).

Ikasgelako diskurtsoa

Ikasgelako diskurtsoaren analisia egiteko beharrezana, ikaste-irakaste prozesuko erdigunea den komunikaziotik eratorzen da. Cazden-ek (1991: 12) honela dio: «*El propósito básico de la escuela se cumple a través de la comunicación*», eta honako hau gehitzen du «...*el lenguaje hablado es el medio a través del cual se realiza gran parte de la enseñanza...*». Baina irakaslearen eta ikasleen arteko komunikazioa aztertzearen historia, ez doa esaten den hori aztertetik haratago, eta albo batera lagatzen du komunikazioarekin lotuta dagoen ekintzaren azterketa (Edwards eta Mercer 1988). Coll-ek (1995) honako hau gehitzen du, ikasgelako diskurtsoaren analisiarenugaritzearekin batera:

Los analistas del discurso dan por hecho la contraposición de la actividad discursiva y no discursiva. Otros estudios que no hacen esta contraposición, los análisis que proponen son excesivamente puntuales, parciales o segmentarios y no dan cuenta de cómo se inscribe la actividad discursiva en el marco más amplio de la actividad conjunta (Coll, 1995).

Ikasgelako diskurtsoaren analisiaren ikuspegi soziokulturalaren ildotik, berresten da, hezkuntza, prozesu diskurtsiboa dela. Ikaskuntza-prozesuaren emaitzak, ikasleen eta irakasleen arteko esfortzuaren emaitzak dira. Ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuak elkarren osagarri ulertzen dira, ikasgelako giro naturala behatuz, baina bertan esperimintatu gabe. Baina ikasgelaren behaketa zerbait enpirikoa dela ulertzen duten ikerketa guztiak ez dira ikuspegi soziokulturalekoak, Prozesua-Produktua (P-P) bezalako ikerketa positibistak ere badaude, behaketa sistematikoan oinarrituak (Cazden 1990), ikerketa horiek kutsu kuantitatiboa dute, esaterako: solaskide bakoitzaren hitz egiteko denbora neurtzea, galdera jakin batzuen maiztasuna, etab.

Cazden-ek ikasgelako interakzioa aztertzen duten bi kategoria bereizten ditu: (P-P) eta soziolinguistikokoak (SL) —ikuspegi soziokulturalean errotuta daudenak—. Mercer-ek (1997), bere aldetik, ikerketak hiru kategoriatan sailkatzen ditu: behaketa sistematikokoak (P-P delakoan oinarrituak), analisi linguistikokoak, eta etnografiakoak (Cazden-en sailkapenean soziolinguistikoei erreferentzia egingo lieke). Mercer-ek dio analisi linguistikoko ikerketak ez direla soziokulturalak, ez dutelako edukiaren azterketa aintzat hartzen eta ikasgelako diskurtsoaren egitura ohikoaren azterketa beharrezkotzat hartzen du, «...*un procedimiento analítico que sea capaz de capturar los significados que los participantes transmiten o aportan en la actividad discursiva*» (Coll eta Onrubia, 1992). Ikasgelako egitura ohikoa interakzioan oinarrituta dago, eta IRF siglaz adierazten da (I-k trukea adierazten du, R-k erantzuna eta F-k feedback edo ebaluazioa).

Ikasgelan jasotzen diren interakzio ohikoek hiru mugimendu izaten dituzte: interakzioari hasiera ematen dion esapidea (I), Coulthard eta Ashby-k (1975: 75) dioten bezala: «*It links forward and places constraints on what can happen next and sometimes on what person can speak*». Erantzunari bidea ematen dion

esapidea (R): «*Links forward but makes no requirements on what the next move will be or who will make it*» (Coulthard eta Ashby, 1975 :74). Bukatzeko feedback-a edo ebaluazioa adierazten duen esapidea legoke (F): «*This can refer back to an earlier move. It usually contains comments on what has gone before the exchange*» (Coulthard eta Ashby, 1975:74). Interakzio hauek (IRF) laburduraz adierazten dira.

Edwards eta Mercer-en (1988) arabera, ikerketa soziokulturalak ikuspegi etnografikoa duten horiek izango lirateke honako arrazoiagatik: “*Son sensibles a la cultura, el contexto y la construcción conjunta de la actividad educativa mediante el discurso*” (1988:14). Helburua, teoria eta datuetatik eratorritako kategorietatik abiatuta subjektuen pentsamenduetara hurbiltzea da, edukietan oinarrituz.

Ikuspegi soziokulturalaren eta etnografikoaren arteko kontraesan horiek agerian uzten dute ez dela oraindik kontsentsurik erdietsi ikasgelako interakzioaren azterketen inguruan. Honela berresten du Mercer-ek (1997: 16): «*Aunque se han realizado grandes avances, lo que tenemos actualmente es un rico y ecléctico recurso teórico que carece de coherencia y cuyos conceptos no se han definido aún operacionalmente para la investigación en el aula*». Ulertu behar da hezkuntza-diskurtsoa heziketa-testuinguruan gertatzen den praktika soziala dela, gehienetan ikasgelan jasotzen dela, eta helburua irakastea eta ikastea dela.

Ikasgelako interakzioa

Ikaste-irakaste prozesuan bi edo agente gehiagoren artean sortzen den interakzioak beraien prozesu kognitiboan, interakzioarekiko jarreran eta interakzioan sortzen diren edukietan eragiten du. Ikuspegi eraikitzailetik, bai irakasleak eta bai ikasleak «behartuta» daude interakzio-testuinguru bat eratzeraz (Renshaw 1992), ingurunera egokitzeraz eta bizi duten errealitatea eraldatzen laguntzeraz (Giroux 1992). Eraikuntza-prozesu horrek agente guztien inplikazioa eta esfortzua eskatzen du. Zentzu horretan, Meyer-ek eta Turner-ek (2002) aldazio egoki bat gauzatzeko, prozesu kognitiboan eta jarrerazkoen elkarren menpekotasuna eta osagarritasuna onartzea aldarrikatzen dute, eta prozesuok erregulatzeko gai den tresna hitzeko hizkuntza eta ez-hitzezkoa dela berresten dute.

Artikulu honetako ikerketa-oinarrian, ikuspegi sozioeraikitzailearen printzipioa hartuko da oinarri; hizkuntzen ikaskuntza ezin dela ulertu ezagutzen transmisio modura. Ikasleak, bere ezagutza propioak mailaka eraikiko ditu, garapenaren alde hurbila bide dela (GZH), horien aurretik dituen ezagutzei esker, eta hizkuntza bera litzateke ikaskuntza hori bideratzen duen tresna (Lantolf 2006; Vygotsky 1978).

Ikaslearengan gehiago oinarritzen den ikuspegi pedagogikoari dagokionez, Laplante-k (2000) izaera interaktibodun testuinguruak sortzearen alde egiten du. Testuinguru horietan abiapuntua ikasleen aurrezagutzak izango dira, bai arloari zuzenean dagozkionak, bai gaitasun linguistikoei dagozkienak ere. Horrek ikasleei aukera emango lieke hizkuntza modu esanguratsuan erabiltzeko eta hizkuntza zein zientzia-ezagutzak eraikitzeko.

Hizkuntzaren alderdi errepresentazional eta komunikatiboak, informazioa partekatzea ahalbidetzeaz gain, norbanakoaren pentsamenduaren kontzientzia hartzea, antolatzea, nahiz beste solaskideekin konpartitzen diren jarrera komuni-

katiboen interpretazioak negoziatzea, baloratzea eta eraldatzea ahalbidetzen du (Coll eta Onrubia 2001; Ruiz, Villuendas eta Bretones 2003).

Edwards eta Mercer-ek (1988) diotenaren arabera, hezkuntza-diskurtsoaren alderdi formal eta errepresentazionalaz gain, horrekin batera, parte-hartzaile bakoitzaren ekarpenak negoziatzeko ahalmena ere kontuan hartu behar da. Negoziazio hori ulertzeko, beharrezkoa da, solaskide bakoitzak esaten eta egiten duena aztertzea, analisia egiten den bitartean, hots, diskurtso didaktikoaren analisian ikuspegi interaktiboz janztea (Wadensjö 1998; Roy 1999; Davidson 2002).

Ikasgelako diskurtsoaren ezaugarriak ikertu dituzten autoreek ikasgelan bertan ematen den diskurtso mota nahiko berezia dela aipatzen dute (Green 1983; Edwards eta Mercer 1988). Elkarrizketa normalarekin konparatuz gero, berezitasun nabariak aurkitzen dituzte.

ELKARRIZKETA NORMALA	IKASGELAKO ELKARRIZKETA
-heldua: Zer ordu da, Sara? -haurra: Ordu bata -heldua: <i>Eskerrik asko</i>	-irakaslea: Zer ordu da, Sara? -ikaslea: Ordu bata -irakaslea: <i>Oso ondo</i>

Iturria: Edwards & Mercer 1988.

Adibide horretan ikusten den moduan, irakasleak baloratu egiten du ikaslearen erantzuna. Ikasgelan sarritan sortzen den egoera da, galderak behin eta berriro egiten dituzte irakasleek, halaber, elkarrizketaren denbora betetzen dute. Goian aipatutako autoreek burutako ikerketek agerian uzten dute denboraren bi herenak irakasleak betetzen dituela; ikasleek, berriz, herena bakarrik hartzen dute. Horren eraginez, ikasgelako hizketa tipikoak edo hizketa molde bereziak identifikatu izan dituzte. Arruntena, IRE/F (iniciación - respuesta - feedback) sekuentziaz osaturiko diskurtsoa da (Edwards eta Mercer, 1988).

Estrategia diskurtsiboak, irakaste-prozesuan gertatzen den interakzioarekin lotuta daude. Leontiev-ek (1978: 54) interakzioan sortzen diren estrategia diskurtsiboak honela definitzen ditu:

Un sistema (procedimientos y hábitos) de acción recíproca sociopsicológica del pedagogo y de los alumnos, cuyo contenido es el intercambio de la información, ejercen influencia educativa, organizan las relaciones recíprocas con la ayuda de los medios de educación, además, el pedagogo interviene como activador de este proceso organizándolo y dirigiéndolo.

Leontiev-ek (1978: 54), honako hau gehitzen du ikasleen eta irakaslearen arteko harreman komunikatiboari dagokionez:

la comunicación del maestro (y más ampliamente del colectivo pedagógico) con los alumnos en el proceso de enseñanza, que crea las mejores condiciones para desarrollar la motivación de los alumnos y el carácter creador de la actividad docente, para formar correctamente la personalidad del alumnado...

Elkarreraginean sortzen diren interakzioak beharrezkoak dira ikaskuntza-prozesua aurrera ateratzeko. Leontiev-ek zehaztasun gehiago eskaintzen du interakzioarekin batera lotuta dauden estrategia diskurtsiboen gainean:

- Beharrezkoa da ikaskuntza-prozesua aurrera ateratzeko ikasgelako giro egokia egotea.
- Ikaskuntzaren parte diren ikasleen eta irakasleen arteko interakzioa zaindu egin behar da.

Ikasleen eta irakasleen arteko elkarreraginak hobetzean, lanerako giro atsegina sortzen da, giro emozional positiboa sortuz, ikasleen ikasteko prozesuaren asebetetze-maila hobetuz, irudipenaren garapena ahalbidetuz, eta batez ere, komunikatzean ager daitezkeen oztopoak gainditzen laguntzen du, beraz ikasleek beren buruarekiko konfiantza irabazten dute eta, ondorioz, komunikazioa errazago lortzen da, (Leontiev, 1978).

Eremu honetan, 80ko hamarkadatik aurrera sortutako ikerlerroek aztertzen dute ezagutza modu berrien garapenean eta komunikazioaren forma berrietan elkarrekintzak duen eragina (Heath 1983 eta Cazden 1991). Ikerlerro berri bat sortzen da Wertsch-en (1981, 1988) hizkuntzaren ezaugarri semiotikoen azterketarekin, bertan talde-lanen bidezko jardueri esker ezagutza partekatuak nola eratzen diren aztertu zuen.

Azken hamarkadan, aurretiaz egindako ekarpenetan oinarritutako analisiak biltzen eta osatzen dituen lanak egin dira, horietariko batzuk errekurso semiotikoen aurkikuntzan eta estrategia diskurtsiboen azterketan oinarritzen dira (Coll, Colomina, Onrubia eta Rochera, 1992; Coll eta Onrubia, 2001); beste batzuk, irakasleek ahozko adierazpenak ematen dituztenean erabiltzen dituzten errekurso diskurtsiboen azterketan zentratzen dira (Rosales, Sánchez eta Cañedo, 1998; Sánchez, Rosales eta Cañedo, 1999) edota, matematikako problemen ebazpenean martxan jartzen diren laguntzak (del Río, Sánchez eta García, 2000); edota eskola-eremuaren eta eremu familiarren artean dauden adostasun ezak orekatzen saiatzen diren mekanismoak (Rosemberg eta Borzone, 2001; Rosemberg, Borzone eta Diuk 2003).

Hizkuntza ez-hitzezkoaren azterketan oinarritutako ikerketek sartu-irten gutxi egiten dute eskola-eremuan, eta are gutxiago behatutako jarrerak ikertzean, eta beraien inplikazioa ikaste-irakaste prozesuan. Ikerketa horietatik hizkuntza ez-hitzezkoaren inguruan eratorritako ezagutzek hezkuntza kontzeptua osatzen eta eraginkortasunaren inguruko irizpideak zehazten dituzte, (Woolfolk eta Galloway 1987). McNeill-ek (1992, 2000) egindako ikerketaren emaitzak, ikastolara aplikatzen dituzte Feyereisen-ek eta Harvard-ek (1999) eta Cuadrado-ren (1992, 1993, 1996) ikerketak behar-beharrezkoak dira, ikasgelan giro emozional atsegina sortzeko jarrerak eta horien esanahiak zehazteko.

Azken hamarkadan, jarrera ez-hitzezkoaren inguruko azterketak bikoiztu egin dira, horietariko batzuek eremu bat bakarrik aztertzen dute, gehienbat kinesikoa (Andersen 1999; Goldin-Meadow eta Wagner 2005; Miller 2005; Fernández 2006; McCroskey eta Richmond 2006).

Dena den, Cuadrado-k (1993) aipatzen duen bezala, irakasle gehienek ez dute kontzientzia eta ez dituzte ezagutzen ikasgelan martxan jartzen dituzten komunikazio-mekanismoak, ezta aurkezten diren momentuaren arabera jasotzen duten esanahia ere, ezta ikasleek haiekiko egiten dituzten balorazioak ere. Ezjakintasun horrek ez du ahalbidetzen beraien komunikazio-jarrera hitzezko eta ez-hitzezkoen estrategiekiko kontzientzia hartzea, ikasleen ezagutza errazteko eta ikasgelako giro egokia sortzeko.

Ikasgelako jarrera komunikatiboak

Ikaskuntza erraztera bideraturiko jarrera komunikatiboen inguruko Wetsch-en (1988) ikerketek inflexio-puntu bat ezarri dute hezkuntzaren diskurtsoaren analisisian, lengoaiaren baliabide semiotikoei esker. Haren ekarpenei esker, errekurtsio diskurtsiboen analisisian eragiten duten hainbat faktore kontuan hartu izan dira, hala nola testuingurua, momentu didaktikoa, hezkuntza-etapa edo mailaren arabera (Lemke 1997; Sánchez, Rosales eta Cañedo 1999; Candela 2001; Coll eta Onrubia 2001; Cros 2003; Ruiz, Villuendas eta Bretones 2003; Borzone eta Rosemberg 2004). Ikerlan horien guztien ezaugarri nagusia da, guztiek hitzezko jarrerak zehazki aintzat hartzen dituztela, bigarren plano batean utziz, eta sarritan desagerraraziz, hizkuntza ez-hitzezkoarekin erlazionatutako jarrerak.

McNeill-en (1992, 2000) edota Feyereisen eta Harvard-en (1999) lanak oso emankorrak eta esanguratsuak izan dira jarrera ez-hitzezkoaren presentzia areagotzeko, hitzezko hizkuntzaren bidezko mezuen lagungarri, osagarri edo gehigarri.

Ikasgelako giro emozional egokia sortzera bideratuta dauden jarrera komunikatibo egokienak aztertzeari dagokionez, Cuadrado-ren lanek (1992, 1993, 1996) oso analisi zehatza aurkezten dute, Lehen Hezkuntzako irakasleen hitzezko jarrera komunikatibo eta ez-hitzezkoen inguruan. Geroago sortutako lanek, (Andersen 1999; Woolfolk eta Murphy 2001; Miller 2005; Fernández 2006; McCroskey eta Richmond 2006) komunikazio-mekanismoen potentziala erakusten dute, atxikimendua transmititzeko eta hezkuntza-zentroarekiko jarrera positiboak agerrarazteko.

Ez-hitzezko jarreraren oinarritutako ikerketen analisisiek ahozko mezuak osatzen, indartzen eta hornitzen dituzte (Cuadrado 1992; McNeill 1992, 2000; Feyereisen eta Havard 1999).

Ikerlan honetan, estrategia diskurtsiboekin batera doazen jarrera komunikatiboek gelan sortzen duten giroa aztertzeko, Cuadrado-k (1991) erabilitako kategorizazio-sistema erabili da artikuluan zehar, Love eta Roderick-en (1971) kategorizazio-sistema osatzen duelarik. Ikerlanean koadro hau hartuko da erreferentziatzat.

Ikasleak egindako ekarpenak onartzea edo deuseztatzea	Ikasleek egindako ekarpenak goraiatzea	Ikasleek egindako ekarpenekiko interesa piztea	Ikasleen arteko interakzioa bultzatzea
Errepikapenak, buruarekin baieztatzea/ ezeztatzea, barre egitea, buruarekin albo batetik bestera begiratzea...	Apostrofeak, birformulazioak, besoak irekitzea, betileak mugitzea...	Betileak mugitzea, torax-a aurreratzea, fisikoki hurbiltzea, parafrasia...	Aurpegi-espresio lasaia, parte hartzeko gunea hobetzea, fisikoki hurbiltzea...
Ikasleen arreta bereganatzea	Ikasleen aurrean autoritatea agertzea	Ikasleei argibideak ematea	Gorputz-jarrera eta jarrera espaziala gela barruan
Besoak zabaltzea, ahots-tonua igotzea, bekainak altxatzea, luzapen silabikoa...	Interakzioak baztertzea...	Eskuen mugimendu biribildua, burua mugitzea...	Zutik, jesarrita, ikasgelaren aurrealdean, atzealdean, kokapena...

Iturria: Cuadrado-ren moldaketa (1992).

1. taula. Ikasgelako jarrera komunikatiboak aztertzeko taula.

Estrategiak

Estrategiak definitzen

«Estrategia» terminoa hainbat modutan definitu izan da, eta hainbat termino hartu ditu: «taktika», «prozesua», «teknika», «adimen-ekintza», «abiladeara», «gaitasuna», «prozedura» edo «metodoa» (Cohen 1998; McDonough 1995). Bereizketa eta ñabardura semantikoetan sartu gabe, Wenden-en (1991) arabera, estrategia da «*ikasleak informazio linguistikoa eta soziolinguistikoa lantzean egiten dituen ekintza edo pausoetako bakoitza*» edo, bestela esanda, hizkuntza bateko lorpenak edo komunikazioa errazteko abian jartzen ditugun prozedurak.

Gaur egun ez dago iritzi bakarra estrategia horien izaerari buruz; asko dira oraindik ere erantzunik gabe jarraitzen duten galderak; nolahi ere, ikerketa batzuek (Wenden 1987; Oxford 1990) adierazten dute badirela ezaugarri komun batzuk, bost atal hauetan sailka daitezkeenak:

a) Estrategiak ez dira hizkuntza bat ikasteko moduen ezaugarri orokorrak, **teknika berezi** batzuk baizik (esaterako, hitzak errepikatzea ahoskera ikasteko, edo hitz baten esanahia beraren zatiak analizatuz ateratzea).

b) Estrategia batzuk **beha daitezke** (esate baterako, hitz-zerrendak idaztea); beste batzuk, ordea, ez dira begiz ikusteko modukoak.

c) Estrategiak hizkuntza bat eskuratzean sortzen diren **zailtasunei irtenbidea** emateko erabiltzen dira (esate baterako, parafrasira jotzea zerbait ulertzea erraza ez denean).

d) Estrategia batzuk **jakinaren gainean** erabiltzen ditugu, batez ere ataza berriak edo adimenari ahalegin handiagoa eskatzen diotenak egiten ditugunean (eskema bat egitea testu bat idatzi aurretik), edo ikaskuntzan edo komunikazioan interferentziarik gertatzen denean (adibidez, irakasleari eskatzea ulertu ez dugun zerbait errepika dezala).

Beste batzuk **automatikoki** erabiltzen ditugu.

e) **Estrategiak alda daitezke edo ezabatu** edo jakinaren gaineko izatetik automatiko egiten ditugun ekintza izatera iritsi.

Oxford-ek (1990) bere liburuan, *Language learning strategies: "What every teacher should know"*, ezarri zuen sailkapen ez hain ideosinkrasikoan, bi eratako estrategiak bereizten zituen:

- Zuzenekoak (hizkuntzarekin lotura duten arazoei irtenbide ematekoak).
- Zeharbidezkoak (edozein ikaskuntza oro har antolatu eta ebaluatzeoak).
Sailkapen horrek galdetegi bat moldatzeko aukera eman du: *The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, gaur egun hainbat hezkuntza-esparrutan ikasleen estrategia ezagupena eta erabilerak aztertzeo baliatu ohi dena.

Estrategia diskurtsiboak

Canale eta Swain-ek (1980), gaitasun diskurtsibo gisa definitzen dute komunikazio-gaitasuna, hots, testuak ahoz zein idatziz taxutzen eta interpretatzen estrategia egokiak erabiltzeko gaitasuna.

Komunikazio-gaitasunaren ezagutzaren zorrotasuna azken hamarkadaz geroztik, gero eta sakonagoa bilakatzen ari da. Ikerlan anitz egin dira irakasle eta ikasleek elkarrekin ekoiztako mezuetatik sortzen dituzten esanahi bateratuen inguruan, mezu horietan erabiltzen diren estrategiekiko eta bi agente komunikatzaileek, keinu edo estrategia horiekiko duten ezagutzarekiko eta erabilerarekiko.

Estrategia diskurtsiboen ikerketetan oinarritutako lanek ikerlerro anitz zabalzen dituzte, besteak beste goraiatzekoak dira, beste batzuen artean, Sinclair eta Coulthard (1975), Stubbs (1983) edota Edwards eta Mercer (1988); ikerlan horiek, ikasgelako parte-hartzean sortzen diren oinarritzko arauak identifikatzera eta deskribatzera bideratuta daude, hitz egiteko txanda errespetatzera, irakasleak formulatzen dituen galderak aztertzerako, pertinentea den informazioa garrantzitsua ez denetik bereizten irakastean erabiltzen diren estrategiak aztertzerako, edota ikasleen ikaskuntza ebaluatzerako eta antolatzerako bideratuta dauden komunikazio-alderdiak zeintzuk diren identifikatzera.

Irakasleak ikasgelan darabiltzan estrategia diskurtsiboen erabileraren gainean egindako ikerketa zehatzek hezkuntza-praktikarako ekarpen esanguratsuak izan dituzte. Ikerlan anitzek erakutsi izan dutenez, irakasle anitz ikaste-irakaste prozesuan giltza diren estrategien erabilerarekin konprometituta agertzen dira (Sinclair eta Coulthard 1975). Beste lan batzuek ikaskuntzaren eraikuntzan erabiltzen diren estrategiak irakasle batetik bestera desberdinak direla erakutsi izan dute (Cros,

2002; Cincel eta Cazden 1991; Bárbara eta Lave 1984). Lan horiekin batera, ikaskuntza-praktikaren arabera, estrategia diskurtsiboek identitatearen eraikuntzan eta negoziatzeko moduan ere desberdintasunak agertzen dituztela ikusi izan da (Gee 1996; Green 1983).

Estrategia diskurtsiboak tresna baliotsuak dira edukiak aurkezteko, esanahiak negoziatzeko eta ezagutza eraikitzeke. Esanahien eraikuntza hau bakarrik da posible komunikazioa bide dela. Ikasgelan agerian uzten da, esanahien eraikuntzan, testuinguru diskurtsiboak ahalbidetu egiten duela komunikazioa eta ulermena (Cubero 2001).

Ikasgelako estrategia diskurtsiboak aztertzeke, Coll eta Onrubia (2001), Rosemberg *et. al* (2003), eta Mc Neill-en(1992, 2000) ikerlanak aintzat hartuko dira. Jarraian alderdiak azalduko dira, beheago dagoen taulan horien laburpena agertzen da (2. taula):

1. Testuinguratzea: Jardueren ulerkuntza erraztera bideratutako adierazpen testuinguratuek edota jardueran zehar eman beharreko pausoak zehazten dituzten adierazpenek osatzen dute, metaenuntziatuaren bidez martxan jartzen den estrategia.

2. Erreferentziako marko soziala. Eskola-testuingurutik at ikasleek eta irakasleek eskuratutako bizipenekin edo esperientziekin lotutako adierazpenak, une bakoitzean lantzen ari diren curriculum-edukiekin lotzean datza.

3. Erreferentziako marko berariazkoa. Aurretiaz landutako edukiak (aurrezagutzak) landu beharreko eduki berriekin lotzean datza, curriculum edukien jarraitutasuna eta testuinguratzea bermatzeko.

4. Galderak formulatzea. Ikasleen aurrezagutzak aktibatzeke eta eraikitzen dituzten esanahiak egiaztatzeke erabiltzen diren galderak osatuko lukete. Ikasleek egindako ekarpenen errepikapen hitzez-hitzezkoek ere osatuko lukete.

5. Errepikapenak. Ikasleek egindako ekarpenen errepikapen hitzez-hitzekeoa ikasleen ekarpenak birformulatzea, errepikatzea edota ordezteke zuzen dauden alderdiak azpimarratuz edota akatsak zuzenduz.

6. Birformulazioa eta parafasia. Esapideak aldatzea: ikasleek egindako adierazpenen forma-akatsak edota akats gramatikalak zuzentzeke bideratutako diskurtso-moldaketek osatuko lukete, edota, egindako ekarpenak orientatzeke, ikasle anitzek egindako ekarpenak elkarri lotzeke, ideia nagusia ateratzeke, interesgarriak diren alderdiak goraiatzeke, esanahi desberdinen artean dauden erlazio desberdinak adierazteke...

7. Galdera erretorikoak. Irakasleak bere diskurtsoa molda dezake galderen bidez, esaten ari den hori errazteke asmoarekin, ikasleen ezagutza-mailara egokitzeke edota ikasleen arreta bereganatzeke.

8. Aldakuntza pronominala. Pertsona-izena edo aditza aldatzeke, esan nahi den hori hurbiltzeke asmoarekin edota ezagutza konpartitu eraldatzeke.

9. Laburpenak. Emandako informazioa eta gauzatutako ekintzak laburtzea edo sintesi-lana egitea.

10. Esanahia argitzera bideratutako keinuak. Ahozko diskurtsoa azaltzera, bideratutako keinu ez-hitzezkoek osatuko lukete, estrategia kinestesikoa.

1.-Testuinguratzea	2.-Erreferentziako marko soziala	3.-Erreferentziako marko berariazkoa	4.-Galderak formulatzea
Metaenuntziatua	Adibideak, aurretiazko esperientziak...	Aurretiaz ikasitakoari erreferentzia egitea	Galdera irekiak, itxiak
5.-Errepikapenak	6.-Birformulazioa eta parafasia	7.-Galdera erretorikoak	8.-Aldakuntza pronominala
Ikasle bakoitzak esandakoa errepikatzea...	Esandakoa gehitzeko, kentzeko, ordezkatzeko...	Galderak formulatzea...	Pertsona-izena aldatzea, aditza aldatzea...
9.-Laburpenak	10.-Esanahia argitzera bideratutako keinuak		
Egindako ekarpenak laburtzea	Ahozko diskurtsoarekin batera		

2. taula. Analisiaren kategoriak.

Ikaskuntza erraztera bideratutako estrategien taula: Nola laguntzen die irakasleak ikasleei ezagutzaren eraikuntzan? ITURRIA (Coll eta Onrubia, 2002):

2. Metodologia

Ikerlan honetan, unibertsitatean CLIL metodologia bide dela irakasleak erabiltzen dituen estrategia diskurtsiboen egoera erreala deskribatzen da, eta horrekin batera, ikasgelako jarrera komunikatiboek sortzen duten giroa nolakoa den. Horretarako gogoan izan behar da, hizkuntza ez dela bakarrik ideiak azaltzeko eta komunikatzeko tresna edo bidea: jendeak pentsatzeko eta elkarrekin ikasteko bidea ere badela aintzat hartuko da. Diskurtsoa aztertzeko, hizkuntzaren zeharkakotasuna ulertu behar da, ikaskuntza bideratuko du (ikaskuntza aldarnatzean, esanahia negoziatzean, ikasleen jarduerak bideratzean...). Ikerlan kualitatibo fenomenologikoa da, behaketan oinarritua dagoelako. Transkripzioak *transanaren* bidez jaso dira eta ondoren datuak interpretatu egingo direlako.

Ikerketa, Mondragon Unibertsitateko —Eskoriatza— HUHEZIKo fakultatean gauzatu da, Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketak ikasten diharduten 1. mailako ikasle talde batekin eta beraien irakaslearekin.

Helburu orokorra

Unibertsitate-testuinguruan, CLIL metodologia dela medio, irakaslearen estategiak antzematea eta komunikazio-jarrerek ikasgelan sortzen duten giroa zein den aztertzea da.

Azpi-helburuak (operatiboak)

1. Irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboak zeintzuk diren identifikatzea.
2. Irakasleak sustatzen dituen jarrera komunikatiboez ikasgelan sortzen duten giroa aztertzea.

Ikerketa-galderak

1. Zeintzuk dira irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboak?
2. Irakasleak estrategia diskurtsiboen erabilerarekin batera sustatzen dituen jarrera komunikatiboez zer giro emozional sortzen dute ikasgelan?

Parte-hartzaileak

Ikerketa honetako parte hartzaileak, Lehen Hezkuntzako Graduko 1. mailako ikasleak eta haien irakaslea izan dira. Ikasle horiek *Education in Europe and The Global World, good practice* materia atzerriko hizkuntzan (ingelesez) ikasten dute CLIL metodologiari jarraituz.

Irakasleari dagokionez, Filosofia eta Hezkuntza Zientzietan doktorea da eta Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean dihardu irakasle. Haren ikerketa-esparruak dira ikasleen ikasteko autonomiaren garapena hizkuntzen irakaste-ikaste prozesuetan, hizkuntza eta jakintza-arloaren uztarketa (CLIL) eta irakasleriaren formazioa.

Ikerlan hau bideratzeko, BAHI-IALE ikertaldeko kideen laguntza zuzena eta bideo-grabaketak gauzatzeko beharrezko laguntza eduki da.

Lanabesak

Elkarrizketa eta bideo-grabaketa

Datuak BAHI-IALE ikertaldeak eskainitako 2010-2011 ikasturteko 1.6 materiako unit 1 *Learning about the Basque Educational System* eta unit 2 *Learning about other European Educational Systems* direlako bideo-grabaketak dira. Lehenengo unitatea hiru saiotan banatzen da eta guztira 7 orduko iraupena du. Bigarren unitateak, 13 orduko iraupena du eta bost saiotan banatzen da. Bi unitate horien saioak lau astetan zehar garatu dira.

Azterketarako bideo horietatik, interakzioen bi atal aukeratu dira. Bakoitzak bi orduko iraupena duen arren, lehenengo ordu erdiari dagozkion atalak aztertu dira, 1. eta 2. tauletako adierazleak kontuan hartzen baditugu, gelako interakzio emankorrenak denbora-tarte horretan gauzaten direlako. Batetik, *Learning about the Basque Educational system*-eko sekuentzia didaktikoaren hasierako «aurrezagutzak piztea» eta «gaian girotzea» atala aztertu da eta bestetik *Learning about other European Education Systems*-eko *round up charts* atala.

Bideo horiek BAHI-IALE ikertaldeko kideek grabatu dituzte, ondoren teknologia-zerbitzuetan DVDra pasatu dute grabatutakoa. Bideo horietako transkripzioak *transana* programaren bidez egin dira, transkripzioetan ikerketa-objektua identifikatuz eta ondorioak ateraz.

Elkarrizketari dagokionez, aurrez prestatua izan da, eta irakasleari gauzatu zaio, horrela, *1.6 materiaren (Education in Europe and the Global World, good practice)* inguruko hainbat datu eskuratu izan dira, hala nola sekuentzia didaktikoaren nondik norakoak, zehaztapenak...

Analisia batik bat gela barruko interakziotik eratorritako errealitatearen azterketan zentratzen da, ikasgela barruan, irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboak aztertu eta gelako giroa aztertzean. Irakasleari egindako elkarrizketa ere aztertu da transkripzioen bidez.

Prozedura

1. Saioak grabatzea. BAHI-IALE ikerketa-taldeko kideek 2011ko urtarrilean 1.6 materiako SD1 (7 ordu), SD2 (13 ordu), SD3 (12 ordu), SD4(18 ordu) saioak grabatu zituzten. Ikerketa honen oinarrian bideo-grabazio horiek kokatzen dira eta horregatik BAHI-IALE ikertaldeko kideek grabazio horiek ikertzaileari eman dizkiote transkripzioak egiteko. Horren ostean, ikertzaileak, pertinenteak diren atalak (1. eta 2. taulako adierazleen arabera, esanguratsuenak diren interakzioaren atalak) aukeratu ditu. Horietatik ikertzaileak SD1 eta SD2 aztertu ditu.

2. Transkripzioa egitea. Bideoan jasotako informazioa prozesatzeko eta analizatzeko, irakasle eta ikasleen hitzezko diskurtsoa eta alderdi ez-hitzezkoa ere transkribatu dira jarrera komunikatiboarekiko behatzen diren alorrak ere txertatuz. Horretarako *transana* programa erabili da, eta kodifikatzeko, Dalton Puffer-ek (2007) zehaztutako kodeak erabili izan dira. Ez-hitzezko komunikazioaren transkripzioa egiteko, Cuadrado-k (1992) zehaztutako kategorizazio-sistema erabili da, hezkuntza-testuinguruetan gehien ematen diren jarrerak deskribatzeaz gain, haien interpretazioa ere ahalbidetzen duelako.

3. Irakasleak erabiltzen dituen estrategiak identifikatzea. Ikaskuntza errazteko eta bideratzeko erabiltzen diren estrategiak identifikatzeko, Coll eta Onrubia-k (2001) zehaztutako taula erabili da erreferente gisa, zeinak McNeill-en (1992, 2000) ikerkuntzetan duen oinarria.

4. Irakasleari elkarrizketa. Irakasleari egin zaion elkarrizketa 1.6 materiaren berri izateko beharrezko nozioak jasotzeko izan da, baita ikerketaren berri emateko ere. Irakaslearen elkarrizketa *Transana* programaren bidez transkribatu da.

5. Transkripzioak analizatzea eta ondorioak ateratzea. Aurre-zehaztutako tauletan biltzen diren estrategiak zein puntutaraino betetzen diren ikusi da, *Learning about the Basque Education System* eta *Learning about other European Education Systems* aztertuz.

6. Etorkizunari begira. Ondoren, jasotako datu horiekin guztiarekin azken balorazioa egin da, eta etorkizunari begira sor litezkeen ikerlerroen berri eman da.

Education in Europe and the global world; good practice materia lau sekuentzia didaktikotan banatzen da. Ikerketa honetan lehenengo bi sekuentziak aztertu dira eta bakoitzetik hasierako interakzioen atalak aztertu dira, 1. eta 2. tauletan aurrez zehaztutako adierazleen arabera. Bukaeran, ikerketa honetarako irakasleari egindako transkripzioen azterketaren atal esanguratsuenak agertzen dira.

LEHENENGO SEKUENTZIAREN prozedura: *Learning about the Basque Educational system*-eko saioa baino lehenago, ikasleei «booklet»-a aurkeztu zaie (lanaren argibideak biltzen dituen liburuxka), eta gaian kokatzeko azken xedera bideratutako jarduerara aurkeztu zaie: 500-700 bat hitzeko testua ekoiztea euskal hezkuntza-sistema deskribatuz. Saio honen baitan aztertu diren interakzioen lau faseak, aurkezpen honekin batera doan hasierako irakurmen-jardueraren baitan egin dira, irakasleak aurretiazko moduluetan ikasitakoa gogora ekartzea eskatzen die eta, era berean, aurreko saioan adostutako taldeetan *Structural organization and Features of the Basque Educational System* izenburupean aurkezten zaien testua irakurrarazi egingo zaie. Talde-jarduerara hau partaide bakoitzak pasarte jakin bat irakurtzean eta, gainontzekoekin komentatu ostean, aurrez zehaztutako galdera batzuk erantzutean datza.

BIGARREN SEKUENTZIAREN prozedura: *Learning about other European educational systems*-ek aurreko sekuentzia didaktikoari jarraipena ematen dio. Aztertu den beste interakzioaren atala, *rounding up charts*-ari dagokio. Saio hau egin baino lehen, ikasleek beren «booklet»-etik (materiako irakurgaien bildumari dagokion liburuxkatik) *different European education systems*-ari dagokion artikulua irakurri behar izan dute, aurreko saioan denbora utzi zaie ataza hau burutzeko, eta burutu ez dutenek etxean irakurri behar izan dute, *rounding up*-a burutzeko. Xedea aurrez zehaztutako taula bat osatzea da, Europako hezkuntza-sistema desberdinak deskribatuz.

3. Emaizak

Ikasgelan behatutako interakzioen analisia

LEARNING ABOUT THE BASQUE EDUCATION SYSTEM

Lehenengo atalean irakasleak aurkeztu egiten du landuko den irakas-objektua = irakurmen-testua, eta ziurtatu egiten du guztiek badakitela non kokatzen diren eta zein den xede behinena.

Transkripzioaren atalen zenbaketa interakzioen parte hartzen duen pertsonaren diskurtsoaren zatiarekin hasten da eta, ekarpena bukatzean, amaiera ematen zaio. Horrela, lerroak zenbatu beharrean elkarrizketan zehar gertatzen diren interakzioaren zatiak atalkatzen dira eta estrategia diskurtsiboen eta sustatzen diren jarrera komunikatiboen analisia errazten da. Beherago dauden transkripzioen azalpenetan, interakzioen parte hartzen duen pertsonaren diskurtsoaren zatiari parentesi arteko zenbaki baten bidez egiten zaio erreferentzia.

1. T: Five, I'll fix this, you need your materials / Peio you'll need your booklets as well / Peio / you're reading booklets! (*She speaks while the students are settling down, referring to one particular student, Peio*). You forget

everything, you forget everything (*She says to a student*) //Ok so we are going to be using our reading booklets/ Ane please!!/ Our reading booklets //Ok right // we are going to be reading now on our reading texts (*She places herself in the middle of the classroom and she's got her reading booklet in her hands while she speaks*)// And probably we won't have time to finish today, we'll do some work today and we will continue on Tuesday, yes?// Now each group is going to be reading one part of the article, (*she places one of her hands on the one side of the classroom and the other one on the other side of the classroom*)/it's a long article it is longer than the one you had to be working on for today.

2. I1: Puff, puff, puff (*seems to be suffering with the amount of work*)
3. T: Ok Iñaki ((puff puff puff)) (*She says to one of her students who has been complaining*)//will be here two groups reading the same part, two groups reading the same parts and two groups reading the same parts there/ remember the groups you are in today because they are important for Tuesday/ remember that the groups of today are not the project groups ok?/ remember who you are with/ groups one and two you'll have to work, oh sorry! I haven't told you where you are, the first article which is on the "Basque language education in Spain" (*She looks into the book while the rest of the students, specially the ones that are working in that group look in the same part*)// So groups one and two responsible for reading the introduction of the article from page 7 to page 16, I will write on the board later/ pages 7 to 16 (*she looks at the students while using non verbal gestures and placed in the middle of the classroom*)/ now groups 3 and 4 I would like you to read pages 17 to 23// ok?/ an then groups 5 and 6 I would like you to read pages 24 to 32 (*students look at the booklets*)/approximately you will have the same amount of pages (*smiling*)/ all of you the same amount of pages (*she walks in the aisle in the middle of the class checking that all the students have understood what she said*)
4. Ss: Yes!
5. T: Now eh? as you read, try to in the group understand what you read, see if you have any problems or not and then in our unit of work, well the sections are included here in the unit of work so I don't need to write on the board, so if we continue from the non-contact hours work I explained before the break we continue in the jigsaw reading , work so each group will have to look at the table here and continue in here and take notes in the correspondent section// everybody is not going to be reading now all the article, you are going be experts on that part// ok? so understand it and you will be able to summarize and synthesize the most important ideas /umm?/ok? yes?
6. S2: Ok.
7. T: If you need the dictionaries, there is the computer that I can upload the Word Reference document from the website (*she points at the computer, which is next to the screen*)/ eh eh?/ dictionary I mean and if anyone has a dictionary can use them as well// ok? (*looking at all the students*)
8. Ss: Yes we have. Estuche

9. T: Pencil-case (*looking at a student that has spoken in Basque*)/ ok? yes? Ok Aitor do you need my unit of work? (*handing her unit of work to Aitor*)
10. S3: Yes/(*taking the unit of work of the teacher*)(*students in the classroom move freely, they stand up, speak in Basque while working in groups*) Hori mine da!
11. T: Lexuri, that is mine?/ In English!/ ok? (*to a student that speaks in Basque*)// ok? /Any problems?/ Nahia any problems? sure?/sure? //(looking at a student)
12. S4: No, no// Zer ein behar dogu hemen?/
13. T: To try and find information about this points/ you will be not able to answer to all the questions/ between all the groups you will be able to find the answers to all those questions(*using non verbal gestures*)
14. S4: Baina hau bakarrik bete behar da, osea the table hau, ez? (*pointing at the sections she wants to find the information*)
15. T: If you want to get other information that you think it is important, it could be helpful, this table will help you to understand the text better ok?
16. S4: OK!
17. T: Ok? yes eh(*she goes to another group*)// as it says here, the following chart, will help you to get the main ideas (*pointing at the paper*), so what says here is what you have to do synthesize everything so that later when you talk to other people probably not today, everybody will be able to understand the article, yes? Ok?//yes?(*walks to another group*) ok Iraide yes?
18. S5: Bai

Interakzioaren atal honi **testuinguratzearen** ebidentziarekin hasiera ematen zaio, ikasleak gaiak kokatzeko unean, irakasleak landuko duten gaia aurkeztu egiten baitie azken xedearekin batera (1) (*we are going to be reading now on our reading texts*).

Erreferentziak marko berariazkoa ere aintzat hartzen da (1). Ikasleek landuko duten sekuentziaren berri dutelako hasieratik 1.6. *module booklet*-aren (liburuxkaren) bidez. Erreferentziak marko berariazkoaren ebidentzia, egin beharreko ataza aipatzean egiten da, (5) helburu bera duen ataza mota modulu bakoitza lantzean aurrera eramaten dutelako *summarize and synthesize*, horrek esan nahi du bereganatuta dutela egin beharrekoa.

Esanahia argitzera bideratutako keinuak galderen bidez gauzatzen ditu (1) (*today we won't have time to finish but we will continue on Tuesday, yes???.*) esaten ari den hori ulertzen dutela ziurtatzen duenean martxan jartzen duen keinua litzateke.

Keinu horrekin lotuta, jarrera komunikatiboen barruan sailkatutako estrategia bat gehitu behar zaio, ikasleei instrukzioak ematera bideraturikoa, honen ebidentzia, itxaronaldi bat eginez, bera klasearen erdian kokatuz eta bai alde batera nahiz bestera begiratzuz eta *booklet*-a bera (lantzen ari diren materiala) eskuan duela eta ikasleek ere eskuan dutela ziurtatuz (2). Estrategia honek

ikasleak «kokatzeko» balio du eta testuinguratzearen estrategiarekin lotura zuzena du. Ikasleen arreta bereganatzeko ere baliagarria da, eta hori gutxi balitz, klasearen haria jarraitzen dutela ziurtatzeko ere.

Ikasle baten aipamenean aurrean, **errepikapenaren estrategia** erabiltzen du (*reading booklets...*) (1) esanahia argitzera bideratua. Estrategia berdina ikusiko dugu orain baina xede guztiz bestelakoarekin, («*puff, puff, puff*») (2) ikasleak aipatutakoaren errepikapena litzateke, baina kasu honetan ahots-tonu ironiko bat erabiltzen du eta eskuen mugimenduarekin laguntzen du estrategia; ikasleak esandakoari garrantzia kentzeko, eta lan-zama ez dela hain astuna izango adierazteko. Honek ikasgelako giroari dagokionez asko erlaxatzen du, eta ikasleen aurpegietan lasaitasuna agertzen da.

Berriz ere, estrategia diskurtsiboa, ikasleen aurrean autoritatea ezartzeko jarrera komunikatiboarekin batera jasotzen da. Une honetan ikasle baten jarrera «desegokia» dela-eta, askoz ere tonu zorrotzago eta zuzentzaileago batean hitz egiteari ekiten baitio irakasleak eta tonu-aldaketa honen bidez agerian utzi nahi du, bera dela irakaslea eta zenbait interakzio desegoki baztertzeko joera agerraziko duela.

Jarrera komunikatibo, baikor eta laguntzailea azaleratzen du, *if you have any problems...* ikasleek egindako ekarpenengatik interesa pizten baitu, toraxa aurreratuz. Atal berean (5) ideiaz aldatzen du eta arbela baliabide gisa erabili beharrean taula erabiltzea proposatzen die, berriz ez idaztearren eta denbora galtzearren.

Gainera zalantza sortzen du landuko den gaiaren inguruan iguripenak sortuz (5) «*you'll be experts in one part*» eta horrek ondorioz ikasleen arteko interakzioa bultzatzearen jarrera komunikatiboarekin lotura zuzena du. Taldeka aritze honetan ikasleen interakzioa bilatzen delako, parte-hartze aktiborako gunea zabalduz eta irakaslea gidari bilakatuz.

Irakasleak era berean, **birformulatu** egiten du egindako azalpenaren baieztapena eskatzen duenean (*umm?/ok? Yes?*), estrategia hau ulertzen dutela ziurtatzeko darabil. Irakasleak diskurtsioa berregiten du itzulpenaz baliatzen den unean, ikasle batek (8)=*estuche* esaten duenean irakasleak erantzun egiten dio (9)=*yes, pencilcase, Aitor*. Ildo beretik birformulatu egiten du ikasleek esandako hori (11)= *Is that mine?*; zalantza dutenean ikasleek euskarara jotzen dutela antzeman daiteke (12) =*zer egin behar da?*, baina irakaslea testuinguru estralinguistikoaz baliatzen da (13) berriro azaltzen dio zein den gauzatu beharreko ataza eta aurrera jarraitzen du ez-hitzezko hizkuntza baliatuz. Irakasleak **esanahia argitzera** bideratutako keinuak erabiltzen ditu ikasleak zalantzan jarriz eta era berean, ikasleek zalantzak azaleratzen dituzte, (14)=*baina hau bakarrik egin behar da?*, irakasleak zalantza horiek argitzen dituen heinean baina erantzuna eman gabe (15).

Sarrerako atal honek balio digu ikusteko irakasleak hainbat estrategia diskurtsibo erabiltzen dituela, eta era berean estrategia horiek zuzenean jarrera komunikatiboekin lotura dutela. Gainera, estrategia horiek irakasleak kontzienteki konbinatzean, ikusten da interakzioa gauzatzeko egokia den markoa sortzen dela ikasgelan eta ikasleak aktiboki inplikatzeko direla atazan.

LEARNING ABOUT OTHER EUROPEAN EDUCATION SYSTEMS

Lehenengo atalean irakasleak aurreko saioan ikasleek bukatu gabe utzitako ataza berrartu nahi du, ziurtatuz ikasle guztiek badakitela non kokatzen diren eta zer den egin behar duten:

1. T: Hello.. Em:::m there is space here at the front as usual / there is space here at the front / plenty of space, ok? (*she is standing at the front of the class trying to gather students attention, she closes the door and three students from the last rows stand up and go at the front of the class*)/ Right, today we are going to continue with what we started on Tuesday, you were working in three groups (*students are moving along the classroom without listening to the teacher and trying to find a place to seat down*). Exchanging the information on different countries // yeah? / Do you remember who you were with?/ In those big groups? / Yes? Leixuri says I don't know and I don't care!!! (*she addresses a student with her eyesight*)
2. S1: (*Leixuri is doing a strange gesture with her hands and trying to let her know that she is not so sure about what she is really talking*)
3. T: So... some of you were not here, because you were playing doing something else... we are not sure but // those of you who were here can you get in groups and I can tell you how to get started // Peio, Unai (*pointing directly at the students with her finger*) and somebody else was missing, who was missing?/ (*She asks to the students but they are into their groups and they are getting ready to start and they don't seem eager to answer*)/ Who else?/ I don't remember now, ah yes, yes, yes! Leire / Leire/... So PEIO, LEIRE and UNAI just wait, until the others, start... get together... started, I don't know TOMORROW or TODAY, COME ON get into your groups!!! Yes or no?
4. S1: My group here (*a student raising up his hand*)
5. T: My group here! (*she repeats what the students says in a ironic voice*) Do you remember the groups or you don't remember the groups, here!!!, (*she takes some notes from a folder she has on a table, quite losing her temper*) I have got the groups here. You remember, Mikel?
6. S2:Yes
7. T: There was one group here/ another group there / and the last one over there at the back of the classroom if I'm not mistaken (*she uses her finger to point at the locations and she moves onwards*) Nahia is not wanting to work today! Jokin you were on a different group to Garazi (*addressing a student who is trying to change his group*)
8. S: Yes, that's right

Interakzioaren atal honetan, irakasleak aurreko saioaren haria berrartzeko joera agertzen du, denbora galdu gabe lanean hasteko xedearekin, **testuinguratz**-estrategia erabiliz, horretarako **erreferentziatzko marko berriatzkoa** hartzen du aintzat, jada hartuta duten esperientziatz baliatuz (1) *Exchanging the information on different countries // yeah? / Do you remember who you were with?/ In those big groups? /*

Honekin zuzenean lotuta, jarrera komunikatiboei dagokien ikasleen arreta bereganatzeko estrategia legoke, irakaslea ikasgelaren aurrean kokatu (ikasle guztiekin begi-kontaktua izateko) eta ahots-tonuan igoera erabiltzen duela antzematen da (1). Gainera, ikasleei ikasgelako aurrean jesartzeko gonbita luzatzen die, jarrera espazialaren kontzientzia duelarik (*there is space here at the front / plenty of space, ok?*). Jarrera espaziala irudikatzeke, eskuaren mugimenduz baliatzen da, ikasgela antolatzeke (7) (*there was one group here/ another group there / and the last one over there at the back of the classroom*)

Ikasleei instrukzioak emateko unean, eskuen mugimendu biribildua erabiltzen du (1). Adostasun eza agertzen duen ikasle baten jarrera baztertzeko, begiradaren keinuaren bidez, eta ikasle horrek esandakoa errepikatuz jokatzeko du (*Yes? Leixuri says I don't know and I don't care!*), honako hau **aldakuntza pronominalaren** adibidea litzateke eta ikaslearen aurrean autoritatea agertzeko asmoz, ikaslearen izena aipatzen du eta ahots-tonua igotzen du (7) (*Nahia is not wanting to work today! Jokin you were on a different group to Garazi*). Galderetan ikaslearen izena txertatzeak **galderak formulatzearen** estrategiarekin lotura dauka, baina kasu hauetan ikasleen arreta bereganatzeko erabiltzen den estrategia bat litzateke, horrela ziurtatu dezakeelako guztiek hariari jarraitzen diotela.

Ikasleek egindako ekarpenen onartzea ikasleak esandakoa errepikatuz gauzatzen du, eta horri, ahots-tonuaren moldaketa gehitu behar zaio (4), *My group here* (ikasle batek eskua altxatzen du), (5) *My group here!* (ahots tonu ironikoa erabiliz errepikatzen du ikasleak esandakoa). Berriz ere, **errepikapenaren estrategia** diskurtsiboak jarrera jakin bat eta giro emozional erabat aktiboa bultzatzen duela ikusten dugu.

LEARNING ABOUT THE BASQUE EDUCATION SYSTEM

Interakzioaren bigarren fasea: sekuentziaren jarraipenaren atal hau, jada ikasleak lanean hasi ostean, ikaskuntza-prozesuan zehar sortzen zaizkien zalantza partikularretan zentratzen da.

25. S: Here... Zer da degree?

26. T: When you study at university is a degree!

27. S: Ahh, que cosa! Studies

28. T: What you study at a university is not a "career" it is a.... No no the studies// In English, no no no no, in English career is something different (*she goes next to the students desk and bends down on her knees to explain what she is talking about*)

29. S: Yes???

30. T: Yes I explained that before Christmas, do you remember? (*Referring to the whole class*)

31. S: Before Christmas?

32. T: Yes, you forget everything!!!/ career is you professional life, and what you study at university is a degree, umm/ ok?

33. S: Yes.../ok! *The teacher goes to another group that seems to have the same doubt in the same word*

34. S: So degree is at university?
35. T: Yeah, well degree, vocational studies/ (*Trying to get the attention of the whole class*)
36. S: One question
37. T: Can I ask you one question? Tell me
38. S: We start here or here? (*Pointing at the part they have to read*)
39. T: I don't know, I don't know, you decide, you have to decide, maybe some of the information required in the chart is repeated into two sections, I don't know you have to look. Discuss in the group, so that everyone understands what you want to say. In the group.

Interakzioen atal hau zalantzak argitzean zentratzen da. Irakasleak **birformulazioaren** estrategia erabiltzen du, errepikapenaren estrategiarekin batera ikasle baten diskurtsoko akats gramatikalak moldatzeko asmoz (36) (*S: One question*); (37) (*T: can I ask you a question?*).

Hitz ezezagun bat azaltzeko unean «*career*», **erreferentziatzko marko sozialaren** estrategia erabiltzen da. Irakasleak lehendabizi birformulatu egiten du berba hori esaldi baten barruan (28) (*T: what you study at university is not a career it is a...*) ikasleen esku utziz erantzuna. Baina, ohartzen da, ez dela nahikoa estrategia horren erabilera eta, orduan, ikasleek eskuratutako bizipenekin lotzen saiatzen da (30) (*T: I explained that before Christmas...*) adierazpenaren bidez, ikasleek dakitenaren eta ikasteko duten kontzeptu berriaren artean zubilana egiten saiatzen da «*career*» hitzak beraien bizitza profesionalarekin lotura baitu.

Lerro berean, **aldakuntza pronominalaren** adibide bat ikusten dugu, irakasleak bere arreta ikasle guztiengan zentratzeko joera agertzen duenean (30) (*T: Yes, I explained that before Christmas, do you rememeber?*) **you** horren bidez, hasieran talde baten zalantza zena orokortu egiten da eta ikasle guztiak inplikatzeko dira. Estrategia hau litekeena da, bilatu nahi den hori guztien interesekoa izan daitekeelako edota hurbiltzeko asmoarekin gauzatu izana.

Irakasleak ikasleen arreta bereganatzeko estrategia erabiltzen du, zalantza partikularra zena, alegia talde bati sortu zaion zalantza, orokortu eta talde osoaren zalantza bilakatzen duenean (33) (*she goes to another group that has the same doubt*), honen bidez ikasleek beren ondorioak ateratzea erdietsi nahi du (34) (*S: So degree is at university*).

Irakasleak **laburpenaren** estrategia birformulazioarekin batera erabiltzen du aurretiaz ikasleei emandako informazioa sintetizatzeke, ikasle batzuei ez baitzaie argi geratu egin beharreko atazaren nondik norakoa, beraz, berriz formulatzen du egitekoa beste hitz batzuk erabiliz (39) (*T: ...the information required in the chart is repeated into two sections and you have to look..*). Ikasleen zalantzen aurrean irakasleak zeharkako **adierazpenak formulatzen** ditu, ikasleen aurrezagutzak aktibatzeke asmoz (39) (*T:... I don't know you have to look, discuss in the*

groups). Irakasleak estrategia honi esker, ikasleak estimulatzen ditu, hauek zalantzaren bat dutenean, erantzun zuzena eman beharrean, airean uztean oinarritzen diren esapideak erabiliz: «*I don't know...*» horrek ikasleen ikaskuntzan autonomia eratzen du, erabakiak hartzeko gaitasuna garatuz.

LEARNING ABOUT OTHER EUROPEAN EDUCATION SYSTEMS

Bigarren atala sekuentziaren jarraipena da, jada ikasleak lanean hasi ostean, ikaskuntza-prozesuaren azterketan oinarritzen da:

23. T: Ok? Remember that we speak which language? (*opening her hands*) All of us yes? We speak which language?
24. Ss: English. (*Only one student answers*)
25. T: As much as possible! Ok? So to work! Quickly (*using a hand gesture making them move, and start working without losing time, she then takes some keys from her purse*) Noel, Idoya, sorry Leire, do you have the unit of work? (*addressing Noel*)
26. S1: Emmm, why?
27. T: Because someone took it for you. Somebody in your group was responsible for getting the copies for you!
28. S1: Ya...
29. T: Ya / ya / ya... ((ya)) Yes that (*telling Idoya she has got the right copy*). Noel who is in your group?
30. S1: Jon
31. T: Then maybe Jon has your copies... // (*she lets some time for them to interact but no answer is given so she decides to interact*) Jon! Jon!! // DO YOU have the copies for NOEL?
32. S2: The copies? Ah yes! The copies.... (*he takes the copies that include the reading articles, from his backpack*)
33. T: Ah ah... ((because)). Ok otherwise / Otherwise Noel is LOOKING UP (*she makes a gesture as if she were laying on the beach/ while Noel seems to not do anything*) // Ok ok, do you / know where we are now? (*explaining everything to the student*) This is the chart we are completing (*pointing at the chart*) // and your group was responsible to reading about Lithuania/ and you SHOULD have READ the text to help them// I don't know if you have read it/ ejem ejem... (*she doubts it with her head, and she goes at the front to start the computer while the students are reading*). You have all the work done except for reading the texts, right?
34. S1: I don't understand...
35. T: ((You don't understand))... Ja, ja, ja... // Did you finish sharing the information between you? (*she asks to another girl of the same group*). You have finished with all the information and all the countries?
36. Ss: Yes, yes.

Interakzioaren hasierako zatian, **errepikapenaren** bidez irakasleak ikasleei argitu nahi die zein den ikasgelan hitz egiten den hizkuntza (23) (*T: Ok? Remember that we speak which language? ...We speak which language?*). «We» horren bidez, **aldakuntza pronominalaren** estrategia erabiltzen du irakasleak, esan nahi duen hori hurbiltzeko asmoz eta bera ere taldeko kide bezala inplikatur. Atal berean **arreta bereganatzeko** diskurtsoa besoak zabaltzearen keinuaz laguntzen du. Jarrera komunikatibo horrek sortzen duen giroa errespetuzkoa da eta ikasleen artean isiltasuna da nabari, ikasle bakar bat ausartzen delarik erantzuna eskaintzen (24) (*S: English*).

Irakasleak **galderak formulatzen** ditu baina kasu honetan zuzenean ikasle batzuk izendatzeko eta testuingurura ikasle horiek hurbiltzeko asmoz. (25) (*T: Noel, Idoya, sorry Leire, do you have the unit of work?*). Irakaslea **fisikoki hurbiltzen** zaie ikasle horiei, bere gorputz jarrera kontuan izanik eta horrek giro erlaxatua sortzen du ikasle horiengan.

Ikasleek egindako ekarpenengatik interesa pizten du, ikasle baten eredia erabiliz (apunteak) eta berak **esandakoa errepikatuz** eta une berean beste ikasle bat aipatuz (29) (*T: Ya / ya / ya... ((ya)) Yes, Noel who is in your group?*). Estrategia horren bidez, arreta jartzen egon beharrean despistatuta dabilen ikasle horri, zuzenean lanean jartzeko zeharkako agindua bidaltzen dio, eta bere paperen bila hasten da.

Galdera erretorikoaren erabilera egiten du ikasle baten arreta bereganatzeko, zuzenean inplikaturako ikasleen izenak aipatuz eta galdera bere eginez (31) *T: Then maybe Jon has your copies... Jon! Jon!! // DO YOU have the copies for NOEL?*. Galdera hori formulatzen duenean, komunikazio-jarrera ikasleen arteko interakzioa hastera bideratuta dago, parte hartzeko gunea zabaltzen baita eta ikasle inplikatuaren zuzeneko erantzuna eskuratzen da (32) (*S2: The copies? Ah yes! The copies....*). Horren jarraian, **ikasleak egindako ekarpena onartzen** du, buruarekin baieztatuz eta antzerkia eginaz, estrategia hau positiboa da giro atsegin eta erlaxatura itzultzea ahalbidetzen duelako (33) (*T: Ah ah... ((because)). Ok otherwise / Otherwise Noel is LOOKING UP (she makes a gesture as if she were laying on the beach/ while Noel seems to not do anything)*).

Laburpenaren estrategia ikasle batek esandakoari erantzuteko aplikatzen du, baina zuzenean ikasle horri erantzun beharrean, ikasgelako beste kide bati erantzuten dio egin beharrekoa esanez galdera forman (34) (*You don't understand*)... *Ja, ja, ja... // Did you finish sharing the information between you?* Horrekin batera **esanahia argitzera bideratutako keinua** erabiltzen du, eskuen bitartez, esaten duen hori azaltzeko.

Tutorearekin elkarrizketa:

Azterketaren bukaerako atal honetan irakaslearen elkarrizketatik aurretiaz aipatutakoa osatzen duen transkripzioaren atal batzuk aztertzen dira. Pasarte honetan ikertzaileak (I) galdetzen dio tutoreari (T) proiektuan aurrezagutze eta testuinguratzearen estrategia zein puntutaraino aintzat hartzen den.

(28)I: Dana doa azken proiektura bideratuta, ez?

(29)T: Hori da baina dana doa hasieratik ikasliak/ eh/ lanian daude proiektuan. Bukaerako horruntza bidea eraikitzen. Sekuentzia bakoitza doa/ elikatzen / proiektua...

(30)I: Ados/ ados/ ados... Klaro hori zan nire zalantza, beharbada unit one bukatzean, daukatela proiektu txikitxu bat, unit bi beste txiki bat

(31)T: Ez.

(32)I: Eta azkenean potoloagoa den bukaerako proiektu bat.

(33)T: Ez, ez, ez, ez, da aber// gu hasten gare// materia da// gertuagotik dagoen/ osea ikasleengandik gertuago egon ahal dan // ba hezkuntza sistema batetik/ bizi izan duten hezkuntza sistema horretatik abiatzen gare/ bai?/ aldi berean eh... ez da bakarrik bizi izan dutela baizik eta aurreko materia baten horretaz be hitz egin dute euskeraz, ordun/ gu lehenengoko sekuentzian egiten duguna da // hori berrartu ingelesez...

Atal honetan ikusten dugun bezala, aurrezagutzek berebiziko garrantzia dute (33), eta proiektua lantzeko unean ikasleengandik gertu dagoen errealitatetik hasten dira, ondoren arrotzago egiten zaien sistema ikertzeko (35).

Estrategia hau erabiltzen da, ondorengo transkripzioaren atalean ikusten den hutsunea betetze aldera, alegia, ikasleak beldur dira atzerriko hizkuntzan irakasten den ikasgai bat aurrera ateratzeko (71) baina gero ohartzen dira bukaeran gai direla gauzatzeko.

(70)I: Eta ikasliak/ hori nola ikusten dute?

(71)T: Nik // ikasliak hasieran bai ikusten dudaz/ ni ez naz gai izan bihar/ ezingo dot ein... baina gero, bukatutakoan bai ikusten dute/ jo/ ba bai kapaz direla/ eitetxeko... beitsu hau da esaten notzuna (*eskuarekin ordenagailuaren pantailan erakutsi egiten dio irakasleak ikerlariari lehenagotik bilatzen ibili den irudi grafiko hori*) Beitsu gertuen dutena «*learning about the Basque Educational System*» gero gorago «*Europa*» gero gorago «*multicultural contexts*» hauek dira/ hombre eurengandik igual apur bat arrotzago eitten jakie/ horregaitik dau irudi honetan/ urrunago/ eta gero kalitatea eta praktika onak/ hori dana pues bueno/ apur bet arrotza eitten jakie/ egia da gero beste materia batzuetan jarraitzen dutela azken bi hauek lantzen. Eta gero hemen proiektua da guretzako da dana

(72)I: Bai bale ados// dena englobatzen duena/ eta gero aurkezpena...

(73)T: Eitxen dutena da/ hemengua, Europakua eta gero mundu mailan beste bat...

Bukatzeko aipatzea ideia hau jarraian agertzen den pasartean garatzen dela pertinentea den azalpena emanez eta horri ikerkuntzarako funtsezkoa den estrategien inguruko kontzientzia-mailaren azterketa gehitu behar zaio:

(104)T: Bai/ bai

(105)I: Zu jabetzen al zara erabiltzen dituzun estrategiez?

(106)T: Eh// esango neuke ezetz

(107)I: Beraz zuk, intuizioz jokatzeko dozu?/ Ez dozu ezer prestatzen aurretik?

(108)T: Hombre nik prestatzen ditut nire klasiak...

(109)I: Estrategiak prestatzen dozuz?

(110)T: Aber nik urtiak eta urtiak daramatzat irakaskuntzan, ordun seguruenik hasi nintzenian, hainbat ikastaro eta ikastaro egin nituen ordun seguruenik nire estrategiak iada barneratuta ditudut//

(111)I: Aha. Ordun inkonzienteki erabiltzen dituzu. Hori da...

(112)T: Bai seguruenik inkonzienteki erabiltzen ditut.

(113)I: Klaro, ni oso konziente naiz irakasle moduan une bakoitzean erabiltzen ditudan estrategiez, esaten dodan horretaz/eta horrek sortu al duen eraginaz ikasleengan/ alderatuta zurekin/ ni hasiberria naiz eta orduan nik bai/ edo saiatzen naiz/estrategia onak/ edo giro atsegina sortzen... Zuk aldiz zuk bai erabiltzen dituzu...

Pasarte honetan ikusten den bezala, irakasleak erabiltzen dituen estrategien inguruko kontzientzia-maila ez da altua (106), litekeena delako barneratuta izatea eta automatikoki erabiltzea estrategia diskurtsiboak, geroxeago onartzen duen bezala (110).

Irakaslearen diskurtsoaren azterketetan identifikatutako estrategia diskurtsiboen eta jarreraren sintesia

Atal honetan bi taula agertzen dira, behatutako estrategiez gain, irakaslearen interbentzioetan ikusi izan diren jarrerak ere jasotzen dituztenak era labur eta eskematikoan.

Jarrera komunikatiboen azterketa (*lehenengo atalei dagozkienak*)

- **Ikasleei instrukzioak ematea:** eskuen mugimendu biribilduaz, ikasleen begietara begirada zuzena erabiltzea. Argi izatea landu beharrekoa, horretarako euskarriak erabiltzen dira, azaltzen ari den hori irudikatzen. Ikasleei behar den denbora uztea (itxaronaldia), klasearen erdian kokatzea.
- **Ikasleen arreta bereganatzeko:** ikasgela aurrean kokatzea, ikasgelatik zehar mugitzea, taldez talde joatea, iguripenak sortzea.
- **Jarrera espazialaren kontzientzia:** ikasgelan zehar mugitzea, eta ikasgela antolatzeko eskuez baliatzea, ikasleei ikasgela aurrean kokatzeko gonbita luzatzea.
- **Ikasleek egindako ekarpenak onartzea:** ikasleen ekarpenak errepikatzea, ahots-tonua zaintzea, ikasleen ezagutza eraikitzen laguntzea.
- **Ikasleek egindako ekarpenengatik interesa agertzea:** toraxa aurreratuz, jarrera baikor eta laguntzailea agertuz.
- **Ikasleen aurrean autoritatea ezartzea:** jarrera desegokiak, keinu kinestesikoen bidez islatzea, tonu zorrotz eta zuzentzailea erabiliz eta begiaren begirada zuzenaren bidez.
- **Ikasleen arteko interakzioa bultzatzea:** lantaldeka aritzea, ikasle baten zalantza dena guztiena bilakatzuz, irakaslea ikaskuntza-prozesuan zuzenean inplikatzuz, landuko den gaiaren aurrean iguripenak sorraraziz.

Estrategia diskurtsiboen azterketa (*lehenengo atalei dagozkienak*)

- **Testuinguraketa-estrategia:** sekuentziaren prozedura eta xedea era esplizituan jakinaraztea eta proposatutako jarduerak elkarren artean lotura izatea.
- **Erreferentziako marko berariazkoa:** ikasleen aurrezagutzak aintzat hartzea, landuko denak curriculum-arekin lotura zuzena izatea. Burutu beharreko ataza ezaguna denean erabilia.
- **Aldakuntza pronominalaren erabilera:** ikaslearen izena errepikatuz, kasu honetan autoritatea agertzeko.
- **Galderak formulatzearen estrategia:** arreta bereganatzeko erabiltzen du.
- **Errepikapenaren estrategia:** esanahia argitzera bideratua. Batzuetan ikasleek erabilitako hitzak interpretatu ostean errepikatzeak giro emozional aktiboa sortzen du, besteetan, ahots-tonuaren arabera, egindako ekarpena baztertzeko balio du.
- **Birformulazioa:** Azalpen bat baieztatzea eskatzeko, ikasleen ekarpenak, landu beharreko hizkuntzara ekartzeko, ikasleek egindako ekarpenak interpretatzeko.
- **Esanahia argitzera bideratutako keinuak:** galderak erabiliz ulerkuntza ziurtatzea edota galderen bidez zalantzan jartzea ikasleak, iguripenak sortuz, ikasleak ondorioak ateratzera bultzatuz... Informazioa ulertzen dela ziurtatzeko erabiltzen du.

Jarrera komunikatiboen azterketa (*bigarren atalei dagozkienak*)

- **Ikasleen arreta bereganatzeko:** ikasle bati sortu zaion zalantza klase osoarekin partekatzen du guztiak inplikaturik esanahiaren bilaketan. Diskurtsoan zehar besoak zabaltzea.
- **Jarrera espazialaren kontzientzia:** ikasleengana fisikoki hurbiltzea, gorputz-jarrera kontuan hartuz.
- **Ikasleek egindako ekarpenengatik interesa piztea:** ikasle batek esandakoa errepikatuz eta haren hitzak azalpen batean txertatuz
- **Ikasleek egindako ekarpenak onartzea:** buruarekin baieztatuz, antzerkia eginez.
- **Ikasleen arteko interakzioa bultzatzea:** bi ikasleren artean zuzeneko erlazioa sortuz galdera baten bidez eta irakaslea erdigunean kokatuz.

Estrategia diskurtsiboen azterketa (*bigarren atalei dagozkienak*)

- **Erreferentziako marko soziala:** hitz ezezagun bat azaltzeko unean, ikasleek eskuratuta duten bizipenarekin lotzea, dakitenaren eta ikasi beharrekoan artean zubiak eraikiz.
- **Aldakuntza pronominalaren erabilera:** ikasle baten zalantza orokortzean aditza singularretik pluralera aldatuz. Irakasleak esan nahi duenaren inguruan inplikazio kolektiboa sortzeko.
- **Galderak formulatzea:** ikasle batzuen arreta bereganatzeko.
- **Galdera erretorikoak formulatzea:** zuzenean inplikaturik ikasleen izenak esanez.
- **Esanahia argitzera bideratutako keinuak:** ahozko diskurtsoa azaltzeko eta hobeto ulertarazteko.
- **Laburpenaren estrategia:** egin beharrekoaren inguruko informazioa sintetizatzea.
- **Errepikapenaren estrategia:** irakasleak esandako galdera bat ikasleei errepikatuzeko eskatzea beraiengan zerbait garrantzitsuaren gaineko kontzientzia sortzeko. Ikasle baten erredua erabiltzea.
- **Birformulazioa:** ikasle baten diskurtsoko akats gramatikala zuzentzeko.
- **Zeharkako adierazpenak formulatzea:** ikasleen zalantzei zuzenean ez erantzutea eta baliabideak eskaintzea zalantza horien soluzioa aurkitzeko.

4. Ondorioak

Azterlan honetan ikusi ahal izan dugu, Sainz eta Sagastak (2005) diotenaren harira, unibertsitate-mailan eta CLIL metodologiaren baitan gauzatutako hezkuntza-testuinguruan, irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboak eta sustatzen diren jarrera komunikatiboak eragin zuzena dutela gelan ematen den ikaste-irakaste prozesuan. Ikerketa honek azaleratzen du irakasleak erabiltzen dituen estrategia diskurtsiboak eta jarrera komunikatiboak sustatzen duten giroa zuzenean itsu-itsuki daudela lotuta ikaste-irakasteko moduaren gainean eraikita daukagun kontzepzioarekin (Coll eta Onrubia 2001), nahiz eta ikerketan, irakasleari gauzatutako elkarrizketan horren ebidentzia zuzenik jaso ez den. Litekeena da irakaslearen aldetik ebidentzia jaso ez izana, Cuadrado-k (1993) dioen bezala, irakasle gehienak ez direlako kontziente gelan martxan jartzen dituzten komunikazio-mekanismoez eta ez dituztelako estrategia horiek ezagutzen. Aitzitik, autore honen bigarren baieztapenari kontrajarriz, aztertutako irakasleak kontzientzia-mailaren ebidentziarik agertzen ez duen arren, ezagutzen ditu zeintzuk diren mekanismoak, eta aplikatzen diren momentuaren arabera hartzen duten esanahia ere.

Aztertutako estrategiak, Wenden-i (1987) eta Oxford-i (1990) jarraituz, teknika berezi batzuk direla ikusi dugu, behagarriak direnak, behin eta berriro ikasgelako egunerokotasunean jasotzen direnak eta zailtasunei irtenbide bat ematera bideratuta daudenak. Irakaslearekin izandako elkarrizketatik ondorioztatu dezakeguna da estrategia hauek denbora aurrera joan ahala alda daitezkeela, edota automatikoki erabil daitezkeela.

Ikerlanean aztertutako estrategiak izaera interaktibodun saioen testuinguruaren baitan erroto dira. Ikasgelako giro komunikatibo horri dagokionez, irakasleak noranzko hori markatzen duela ikusi dugu saioen hasiera-hasieratik, eta Laplante-k (2000) proposatzen duen bezala, aurrezagutzak aktibatzearekin, gogora ekartzearekin eta esanguratsua diren bizipenak plazaratzearekin erdietsi du helburu hori.

Aurreko guztia erdiesteko testuinguraketaren estrategiaz baliatu da irakaslea, ikasleen aurrezagutzak aktibatuz eta ikasi beharko dituzten kontzeptu berriak ulertzen lagunduz. Aztertutako bi saioen hasierako interakzioan, testuinguraketari ekin zaio; gaia ikasleentzat hurbila izateak aldarnatzean laguntzen dielako, hots, zentzua hartzen diote ikasi behar duten horri eta ez zaie arrotz egiten. Keinu hau, Vygotsky-k (1976) planteatutako ikuspegi sozioeraikitzailearen printzipioa kontuan hartuz, tresna baliotsua da edukiak aurkezteko, eta gainera hizkuntza modu honetara ez da ulertzen, ezagutzen, transmisio bezala, baizik eta ikaskuntza bideratzen duen tresna bezala. Gainera, irakasleak, garapenaren alde hurbilean mantentzen direla ikusi da (GZH), ezagutza propioak mailaka eraikitzen baitituzte, dakitenaren eta ikasi beharreko kontzeptu berriaren artean distantzia gehiegirik egon barik.

Irakasleak modu aktibo batean ekiten dio testuinguratzeari, jarrera baikorra izanik, ikasleen arreta bereganatzeko ikasgelan zehar mugituz (batez ere hasieran ikasgela aurrean kokatuz), ikasle guztiekin begi kontaktua izanik, eta ahots-tonu lasaia agertuz. Estrategia hauek guztiek giro atsegina sustatzen dute ikasgelan eta, aztertu dugun bezala, ikasleen aldetik jasotzen den erantzuna parte hartzeko nahia izaten da. Jarrera komunikatibo hauen eta estrategia diskurtsiboaren artean

elkarren menpekotasuna eta osagarritasuna agertzeaz gain, errepikagarritasun bat ere agertzen da ikertutako bi saioen hasieran estrategia antzekoak identifikatu dira-eta. Horri guztiari Meyer-ek eta Turner-ek (2002) diotena gehitzean, ezaugarri hauek aldamiatze egoki bat gauzatzeko behar-beharrezko faktoreak direla ohartzen gara eta horiek erregulatzeko tresna hitzezko hizkuntza nahiz ez-hitzezkoa lirateke.

Erreferentziatzko marko sozialak aurreko estrategiarekin lotura zuzena daukala ikusten da ikerketan, haren aplikazioari esker aukera ematen baitzaie ikasleei bizi izan duten esperientzia kontatzeko eta era berean zubiak eraikitzeke bizi izandako ekarpenen eta ikasi beharreko curriculum-edukien artean. Horren bidez erdiesten da ikasleek beraiek egiten dituzten ekarpenak garrantzitsutzat jotzea eta ondorioz, ikasleek esanahiak eraikitzea, eta era berean ikaskuntza eurentzat esanguratsu bilakatzea. Giroux-en (1992) ekarpenari jarraituz, ikasleen ikaskuntza-prozesua ingurunera egokituko litzateke, eta agente batzuen inplikazioa eta esfortzua eskatzen duenez, etorkizunari begira, bizi duten errealtatea eraldatzen lagunduko lieke. Estrategia horrekin, ikasleen arreta bereganatzea erdiesten du irakasleak, eta ikasleak jarrera positiboa izatera bultzatzen ditu.

Erreferentziatzko marko berariazkoa, aztertutako interakzioetan, ez da irakasleak gehien erabili izan duen estrategia, baina ikasleek ariketa burutzean beren aurrezagutzak erabiltzeko unean eta landuko denak curriculum-arekin lotura zuzena izan duenean erabili izan da. Egin beharreko ataza ezaguna denean aplikatzen da, edota, aurretiaz landutako edukiei erreferentzia egitean, estrategia honen helburua ikasleek landutakoa gogoraraztea izango litzateke. Erreferentziatzko marko sozialean eta testuinguruan oinarritzen diren estrategiei nolabaiteko lotura aurkitu zaie erreferentziatzko marko berariazkoarekin. Irakasleak aurretiaz landutako edukiei une oro erreferentzia egiten baitie, modu zuzenean formulatutako esapideez baliatuz edota zeharkako ekarpenen bidez. Horren ebidentzia, esaterako, galderak formulatzerako unean nahiz ikasleei egin beharreko ataza zein den adieraztean ikusten da.

Horrekin lotuta ikasleek egindako ekarpenak onartzearen jarrera legoke, zeina errepikapenen bidez ikusi dugun azterketa diskurtsibo honetan eta Leontiev-i jarraituz (1978) beharrezko baldintza den ikasgelan giro atsegina erdiesteko. Autore berak aipatzen duenez, ikasle eta irakasleek formulatzen dituzten ekarpenak nolabait «zaindu» egiten direnean, ikasgelan lanerako giro aproposa sortu ez ezik, subjektu bakoitzarengan ere giro emozional positiboa lortzen da. Horrek ikaste-prozesuaren asebetetze-maila hobetzen du, ikasleei komunikazioan aurkitzen dituzten oztopoak gainditzen lagunduz, beren buruarekiko konfiantza irabaziaraziz eta, ondorioz, komunikatzeko gaitasuna erraztaraziz.

Irakasleak sarri erabili duen estrategia diskurtsiboa galderak formulatzea izan da, ikasleei parte hartzeko gonbita luzatuz. Parte-hartzea erraztea garrantzitsua izaten da ikaskuntza-prozesuan, hizkuntzaren alderdi komunikatiboan murgiltzean, informazioa partekatzea ahalbidetzeaz gain, norberaren pentsamendua antolatzeke eta ikasten ari zaren hori prozesatzeko balio duelako. Goragoko lerroaldean ikusi dugun bezala, esanahien eraikuntzan, testuinguru diskurtsiboak ahalbidetu egiten du komunikazioaren ulermena.

Azterlan honetan ere ikusi ahal izan da interakzioen hizketa molde tipikoa Edwards eta Mercer-ek (1988) aztertutako IRE (iniciación-respuesta-feedback) motakoa dela, zeinean irakaslearen eta ikasleen arteko interakzioa gertatzen den. Gainera interakzio horiekin batera sortu diren jarrerak, ikusi dugun bezala, ikasgelako giro aproposa sortu dute, ikasleak arretatsu, ikaskuntza-prozesua aurrera ateratzeko gogotsu eta elkarrekin ikasteko gogoz aritu izan baitira.

Galderak egitearen estrategiak parte-hartzea bultzatzen du, eta horrekin batera, irakasleak jarrera espazialaren kontzientzia hartzen duenean, hots, ikasleekiko hurbiltasun fisikoa zaintzean, ahots-tonu lasai eta atsegina izatean eta ikasleen arteko lan-antolakuntza kontuan hartzean, ikasgelako giroa lasaitu egiten da eta orobat, hitz egiteko aukera zabaltzen da. Hitz egiteko aukera zabaltzean, ahozko hizkuntzaren lanketa gertatzen da, zeinak ikasleen prozesu kognitiboan era aktibo batean eragiten duen eta, ondorioz, edukietan eragiten duen.

Bestalde, irakasleak, birformulazioaren estrategia erabiltzen duenean, aukera eskaintzen die ikasleei esan nahi duten hori zehazteko, haratago doazen azalpenak emateko, aldatzeko, ulertzen ez diren alderdiak eta ilun geratzen diren horiek txukuntzeko, edota elkarren artean negoziatzeko. Negoziazioa ulertzeko gaitasuna, Edwards eta Mercer-ek (1988) plazaratzen dutenaren arabera, solaskide bakoitzak esaten edota egiten duena aztertzeko gaitasunean errotuta dago, eta horrek, ondorioz, diskurtsoa izaera interaktiboz janztea dakar. Birformulazioaren strategiarekin batera, ez-hitzezko jarrerarekin lotuta dauden ahots-tonua zaintzeak, baikorra izateak eta, batez ere, errespetuan oinarritzen diren jarrerak martxan jartzeak giro lasai eta egokia sortzen dute ikaskuntza-prozesuan. Ikerketa honetan ikusi dugunez, irakasleak maiz erabiltzen ditu estrategia horiek ikasleak lasaitze aldera, eta Cuadrado-k (1992) dioen bezala, ez-hitzezko jarrera hauek, ahozko mezuak osatzen, indartzen eta hornitzen dituzte.

Aurreko lerroaldeko ideari jarraituz, estrategia anitz esanahia argitzera bideratutako ez-hitzezko keinuekin lotuta egon dira, zeintzuk transkripzioak egitean bideoetan ikusteko aukera izan dugun. Horietatik langai izan dira komunikazioarekin lotutako zenbait baliabide: begiradaren garrantzia, ahots-tonua, gorputz-hizkuntza, kokapena. Honen bidez ondorioztatzen da hizkuntza ez dela soilik ideiak azaltzeko eta komunikatzeko tresna, ikasleek elkarrekin ikasteko eta pentsatzeko bidea ere badela (Ruiz, Villuendas eta Bretones, 2003). Hizkuntzaren azterketa-rekin lotuta dagoen ekintzaren azterketa ere garrantzitsua da gelako diskurtsoa aztertzean.

Ondorio aplikagarriak

Ikerketa honen ondorioek berresten dute oraindik beharrezana badagoela gehiago ikertzeko unibertsitate-mailako markoaren baitan estrategia diskurtsiboen eta jarrera komunikatiboen inguruan. Honako lan hau saiakera apal bat besterik ez da, CLIL testuinguruan garatzen diren estrategia diskurtsiboetako batzuk identifikatzeko eta jarrera komunikatiboen sustapenak gelan sortzen duen erantzuna zein izan den aztertzeko, baina oraindik hainbat ideia geratzen dira aztertzeko, esaterako zehatzago aztertzea estrategia diskurtsiboen eta ikasgelan sortzen den giroaren artean nolako lotura dagoen, komunikazio-mekanismoen

potentzialak eta jarrera komunikatiboak noraino baldintzatzen duen ikaskuntza-prozesua.

Iruzkina gisa, gaineratu daiteke, ikerketa honen helburu nagusia unibertsitate-irakasleak gehien erabiltzen dituen estrategia diskurtsiboak zeintzuk diren eta, era berean, jarrera komunikatiboek ikasgelan sustatzen duten giroa nolakoa den aztertzea izan dela. Hala ere, ikerketaren jatorria kezka sozial batean kokatzen da, eta ikerketa honen azken xedea kezka hori argitzea izan da. Horregatik, orain hemen planteatutako ondorioek beste pauso bat haratago joatea ahalbidetzen dute unibertsitate-mailan atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan, estrategia diskurtsiboek eta jarrera komunikatiboek sortzen duten giroaren inguruan gogoeta egiteko.

Ikerketaren mugak

Ikerketaren mugei dagokienez, lehenik eta behin onartu behar da unibertsitate-mailara mugatutako lana izan dela. Printzipioz ikerketa hau planteatu da unibertsitate-testuingurutik, eta ikuspegi horri jarraituz ez da kontrolatu inolaz ere, ez irakasle ez ikasle bakoitzak duen atzerriko hizkuntzarekiko ezagutza-maila, ikaskideekiko eta irakaslearekiko atxikimendua, pertzepzioak eta abar. Litekeena da irakasle bakoitzak duen atxikimendua edo pertzepzioa bezalako nozioak ikerketa honen ondorioak baldintzatzea.

Dena den, muga horiek nolabait orekatzeko, irakasleari elkarrizketa egin zaio, berak duen pertzepzio orokorra jasotzeko eta estrategia diskurtsiboekiko duen kontzientziaren inguruko zenbait zertzelada jasotzeko.

Aipatutakoaz gain, ikerketa honetarako erabilitako datuak 2010-2011. ikasturteari dagozkio eta irakasleari egindako elkarrizketan aipatzen zen bezala bi materia aldi berean jasotzen zituzten ikasleek, beraz, litekeena da aurtengo ikasturteko datuak erabiliko balira, ondorioak desberdinak izatea.

Azkenik, beste muga nabari bat da irakasle eta ikastalde bakarra aztertu izana, alegia, bi irakasle eta ikastalde alderatuko balira, emaitzak askoz esanguratsua-
goak izango liriteke. Eta are gehiago, interesgarritzat har daiteke beste ikerketalerroren bat proposatzea, talde bat baino gehiago aztertuz eta alderatuz, estrategia diskurtsiboen erabileran zentratuz eta era berean estrategia horiek jarrera komunikatiboen sustapenarekin duten loturan oinarrituz.

Aipamen bibliografikoak

- Alexander, J. R. (2006): "International Programmes in the German-speaking World and Englishization: a Critical Analysis" , in R. Wilkinson eta V. Zegers, *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Universitaire Pers Maastricht, Maastricht.
- Andersen, P. (1999): *Nonverbal Communication: Forms and Functions*, Mayfield, Mountain View, CA.
- Ball, S. J. (1990): *Focault and education*, Routledge, New York.
- Bárbara, R. eta Lave, J. (1984): *Every day cognition: its development in social context*, Harvard University press, Cambridge, Massachusetts.

- Borzone, A. eta Rosemberg C. (2004): "De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?", *Infancia y Aprendizaje*, **27** (2), 211-246.
- Canale, M. eta Swain, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, **1**, 1-47.
- Candela, A. (2001): "Modos de representación y géneros en clases de ciencias", *Investigación en la Escuela*, **45**, 45-56.
- Cazden, C. B. (1991): *El discurso en el aula*, MEC, Bartzelona.
- Cohen, A. (1990): *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*, Newbury House Publishers, New York.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. eta Rochera, M. J. (1992): "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, **59-60**, 189-232.
- Coll, C. eta Edwards, D. (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Aproximaciones al estudio del discurso educacional, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madril.
- Coll, C. eta Onrubia, J. (1992): "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, **59-60**, 189-232.
- eta ———, (2001): "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", *Investigación en la Escuela*, **45**, 21-31.
- Cinzel eta Cazden C. (1991): *El discurso en el aula*, Paidós, Bartzelona.
- Coulthard, R. M., eta Ashby (1975): "Talking with the doctor". *Journal of Communication*, **25** (3), 140-7.
- Crandal, J. (1993): "Content-centered learning in the United states". *Annual Review of Applied Linguistics*, **13**, 111-126.
- Crandall, J., Kaufman, D. (2002): *Content -Based Instruction in Higher Education Settings*, TESOL Practice Series, Alexandria, VA.
- Cros, A. (2002): "Elementos para el análisis del discurso de las clases". *Cultura y Educación*, **14** (1), 81-97.
- , (2003): *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Ariel, Bartzelona.
- Cuadrado, I. (1992): *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres.
- , (1993): "Comportamientos no-verbales en el aula", in M. Ferreira, (koor.) *A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, Universidade de Évora, Évora, 129-147.
- , (1996): "Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria", in M. Marín eta F. J. Medina, (konp.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*, Eudema, Sevilla, 435-444.
- Cubero, R. (2001): "Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes", in *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*, *Investigación en el aula*, **45**, 7-19.
- Dalton Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins publishing company.
- Davidson, B. (2002): "A Model for the Construction of Conversational Common Ground in Interpreted Discourse", *Journal of Pragmatics*, **34**, 1.273-1.300.
- Del Rio, I.; Sanchez, E. eta Garcia, R. (2000): *Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos en Cultura y Educación*, **17/18**, 41-61.

- Edwards, D. eta Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós/MEC, Bartzelona.
- Etxeberria, F. (2004): "Trilinguals at four? Early trilingual education in the Basque Country", C. Hoffmann eta J. Ytsma (ed.), *Trilingualism in Family, School and Community*, Multilingual Matters, Clevedon (Great Britain).
- European Commission (2006): *Europeans and Their Languages*, Special Eurobarometer 243, European Commission, Brusela.
- Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Belgium, European Commission, Brusela
 <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=071EN>>.
- Fernandez, I. (2006): *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*, Argitaratu gabeko doktorego-tesia, Universidad de Extremadura.
- Feyereisen, P. eta Harvard, I. (1999): "Mental Imagery and Production of Hand While Speaking in Younger and Older Adults", *Journal of Nonverbal Behavior*, **23** (2), 123-171.
- Focault, M. (1972): *The Archaeology of knowledge*. Sheridan, A. trans, Pantheon, New York.
- Gee, J. (1996): *Social Linguistic and literacies: ideology and discourses.*, Falmer, Londres.
- Giles, H. R. eta St. Cair, R. N. (ed.), (1979): *Language and Social Psychology*, Basil Blackwell, Oxford.
- Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, Mexiko.
- Goldin-Meadow, S.;Wagner, S. M. (2005): "How our hands help us learn", *Trends in Cognitive Sciences*, **9**(5), 234-241.
- Green, J. (1983):"Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes", *Educational Psychologist*, **18**, 180-199.
- Heath, S. B. (1983):*Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Järvinen, H. (2008): "Learning Contextualized Language: Implications for Tertiary Foreign-Language-Medium Education" , in E. Rauto eta L. Saarikoski (ed.), *Foreign-Language-Medium Instruction in Tertiary Education: a Tool for Enhancing Language Learning*, Vaasan Ammattikorkeakoulu, University of Applied, Vaasa.
- Knell, E.; Haiyan, Q., Miao, P.; Yanping, C.; Siegel, L. S.; Lin, Z. eta Wei, Z. (2007): "Early English immersion and literacy in Xi'an, China", *The Modern Language Journal*, **91**, 395-417.
- Lantolf, P. (2006): "Sociocultural theory and second language learning: State of the art", *Studies in Second Language Acquisition*, **28**, 67-109.
- Laplante, B. (2000): "Apprendre en sciences, c'est apprendre á parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques", *The Canadian Modern Language Review*. **57** (2) 245-271.
- Lasagabaster, D. (2006): "The early acquisition of a FL in bilingual contexts: Some evidence from the Basque Country", in M. Ó Laoirie (ed.), *Multilingualism in Educational Settings*, Schneider Verlag, Berlin.
- Lemke, J. (1997): *Aprender a hablar ciencia*, Paidós, Bartzelona.
- Leontiev, A.N. (1978):*Actividad, conciencia y personalidad*, Ciencias del hombre, Buenos Aires.
- Llinares, A. eta Whittaker, R. (2006): "Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: Studying social science in English", *Vienna English Working Papers*, **15**, 28-32.
- Love, A.M. eta Roderick, J. (1971): "Teacher nonverbal communication: The development and field testing on fun awareness unit", *Theory into practice*, **10**, 295-329.

- Marsh, D. (1994): *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, University of Sorbonne, Paris.
- , (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*, University of Jyväskylä, Finlandia.
- , (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, The European Union, Brusela.
- Marshall, B. K (1992): *Teaching the Post-Modern: Fiction and theory*, Routledge, Londres.
- McDonough, S. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, Edward Arnold Londres.
- McCroskey, J. eta Richmond, V. (2006): *Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*, Allyn eta Bacon, Boston.
- McNeill, D. (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- , (2000): *Gesture and Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, Bartzelona.
- Meyer, D. eta Turner, J. (2002): “Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Students Self Regulation”, *Educational Psychologist*, **37** (1), 17-25.
- Miller, P. (2005): *Body Language: An Illustrated Introduction for Teacher*, Patrick. W. Miller and Associates, Chicago.
- Mills, S. (1997): *Discourse*, Routledge, Londres.
- Mohan, B. (2001): “The second language as a medium of learning”, in B. Mohan, C. Eung eta C. Davison (ed.), *English as a second language in the mainstream*, CUP, Cambridge.
- Nunan, D. (2003): “The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region”, *TESOL Quarterly*, **37**, 589-613.
- Osa, E. (2004): “Ikastola eta eskoletan euskararen erabilera indartzeaz gogoeta”, *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, **49**, 129-145.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Rowley, Mass.
- Renshaw, P. (1992): “The psychology of learning and small group work”, in Rod Maclean, *Classroom oral language*, Deakin University Press, Deakin, Victoria, Australia, 90-94
- Richard-Amato, P. eta Snow, M. (1992): *The multicultural classroom*, Longman, New York.
- Rosales, J.; Sanchez, E. eta Cañedo, I. (1998): “El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?”, *Infancia y Aprendizaje*, **81**, 65-81.
- Rosemberg C. eta Borzone, A. M. (2001): “La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados”, *Cultura y Educación*, **13**(4), 407-424.
- Rosemberg R.C.; Borzone, A.M. eta Diuk, B.(2003): “El diálogo intercultural en el aula: Un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres”, *Cultura y Educación*, **15**(4), 399-423.
- Roy, C. (1999): *Interpreting as a Discourse Process. Oxford Studies in Sociolinguistics*, Oxford University Press, Nueva York.
- Ruiz, E.; Villuendas, M^a. D. eta Bretones, A. (2003): “La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso”, *Investigación en la Escuela*, **40**, 89-101.
- Sainz, M. eta Sagasta, P. (2005): “Enseñando Historia ¿Enseñamos lengua? La integración de la lengua y las áreas del currículum en programas de inmersión”, *Immersion*

- Lingüística*, Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts: Cap al plurilingüisme des de l'ensenyament-aprenentatge de la segona llengua, **7**, 49-63.
- Sainz, M. (2009): "Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko eskoizpena. Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik", *Euskera*, Bilbo, **54**, (2-1. zatia), 541-577.
- Sanchez, E.; Rosales, J. eta Cañedo, I. (1999): "Understanding and Communication in Expository Discourse: An Analysis of Strategies Used by Expert and Preservice Teachers", *Teaching and Teacher Education*, **15**, 37-58.
- Sinclair, N. eta Coulthard, N. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University press, Londres.
- Stubbs, M. (1983): *Language, schools and classroom*. Londres, Methuen.
- Van Leeuwen, C. and Wilkinson, R. (2003): *Multilingual approaches in university education*, Universiteit Maastricht, Uitgeverij Valkhof Pers, Maastricht.
- Vila, I. (1993): "Psicología y enseñanza de la lengua", *Infancia y Aprendizaje*, **62-63**, 219-229.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner eta E. Souberman, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Wächter, B. (2004): *Higher education in a Changing Environment*, Lemmens, Bonn.
- Wadensjö, C. (1998): *Interpreting as Interaction*, Longman, Londres eta Nueva York.
- Wenden, A. (1987): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall International, Londres.
- , (1991): "Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge", *Proceedings of the Georgetown University Roundtable of Languages and Linguistics*, Georgetown.
- Wertsch, J. V. (ed.) (1981): *The concept of activity in soviet psychology*, Armonk, Nueva York.
- , (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Bartzelona.
- Wilkinson, R. eta Zegers, V. (2007): *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, Universitaire Pers Maastricht, Maastricht.
- Wilkinson, R. eta Zegers, V. (2008): *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Universitaire Pers Maastricht, Maastricht.
- Woolfolk, A. E. eta Galloway, CH. M. (1987): "Nonverbal Communication and the study of Teaching", *Theory into Practice*, **1**, 78-85.
- Woolfolk, A. eta Murphy, K. (2001). "Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind", in R. Sternberg eta B. Torff, (ed.). *Understanding and Teaching the Implicit Mind*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 145-185.

