

Año LVI. urtea

138 - 2024

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Kontzientzia
metalinguistikoa eta
eleaniztasuna: berrikusketa
bibliografiko bat**

Artzai Gaspar

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVI. urtea - N.º 138. zk. - 2024

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

(Euskal) ipuingintzaren gakoak: Iban Zalduren «Ipuina adulterioa da» Mikel Ayerbe Sudupe	325
Sluicing in Basque: a move-and-delete analysis Irene Macazaga Núñez	341
Hiru euskal testu argitara: Getariako eskutitzak (1796-1797) Olatz Leturiaga Angoitia	375
Uxue Apaolazaren «Manoletinak» (<i>Bihurguneko nasa</i>) ipuineko ekfrasiéz: irakurketa proposamen bat Leire Iruretagoiena Goikoetxea	421
Aspectos de la formación del <i>Vocabulario Pomier</i> y su relación con el <i>Diccionario Trilingüe</i> : hápax, supuestas voces septentrionales y segundas documentaciones Joseba A. Lakarra	443
Haurtzaroa eta nerabezaroa babesteko Gipuzkoako egoitza-harrerak: euskara, tutelatu ohien bizipenak eta hizkuntza-eskubideak Joana Miguelena Torrado, Odei Guirado Irasuegi, Maria Dosil Santamaria	563
Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza Odei Guirado, Alaitz Santos	587
1958ko teatro-testu itzulien lehiaketa Pariseko Eskual Etxean Miren Ibarluzea Santisteban	617
Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat Artzai Gaspar	649
Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	677

Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat

La competencia metalingüística y el multilingüismo: una revisión bibliográfica

Metalinguistic competence and multilingualism: a literature review

Artzai Gaspar
Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
artzai.gaspar@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-5507-6983>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv138.9>

Jasotze data: 2024/10/16. Behin-behineko onartze data: 2024/12/12. Behin betiko onartze data: 2024/12/13.

LABURPENA

Ikerketa honek kontzientzia metalinguistikoari buruzko berrikusketa bibliografiko bat eskaintzen du. Metahizkuntzaren eta kontzientziaren definizioetatik abiatuz, kontzientzia metalinguistikoa definitzen da eta bere azpi-kontzientziak teorizatzen dira: fonologikoa, ortografikoa, morfologikoa, pragmatikoa eta semantikoa. Era berean, kontzientziak irakurmenaren garapenarekin daukan erlazioa aztertzen da, baita eleaniztasunarekin eta transferentzia inter-linguistikoekin dauzkan harremanak ere. Horretarako, 47 ikerlanetako zehaztapenak analizatzen eta eztabaidatzen dira. Amaieran, oinarri teorikoak laburbiltzen eta eztabaidatzen dira fokua hizkuntzaren didaktikan eta irakasleengan jarririk.

Gako hitzak: kontzientzia metalinguistikoa; irakurmena; metahizkuntza; hizkuntzaren didaktika; eleaniztasuna.

RESUMEN

Esta investigación presenta una revisión bibliográfica sobre la conciencia metalingüística. Partiendo de las definiciones del metalenguaje y de la conciencia, se definen la conciencia metalingüística y sus sub-conciencias: fonológica, ortográfica, morfológica, pragmática y semántica. Asimismo, se discute la relación entre la conciencia metalingüística y el desarrollo de la competencia lectora, así como las relaciones con el multilingüismo y las transferencias interlingüísticas. Para ello, se revisan 47 trabajos de investigación. Para concluir, se resumen y discuten los contenidos teóricos expuestos poniendo el foco en la didáctica de la lengua y en el profesorado.

Palabras clave: conciencia metalingüística; lectura; metalenguaje; didáctica de la lengua; multilingüismo.

ABSTRACT

This study offers a comprehensive literature review on the concept of metalinguistic awareness. It begins by exploring the foundational definitions of metalanguage and awareness, subsequently defining metalinguistic awareness and its specific subcategories: phonological, orthographic, morphological, pragmatic, and semantic awareness. Furthermore, the review examines the interplay between metalinguistic awareness and the development of reading proficiency, alongside its connections to multilingualism and cross-linguistic transfer. To achieve these objectives, 47 scientific articles are analyzed. The theoretical findings are synthesized and critically discussed with an emphasis on their implications for language didactics and pedagogical practices for educators.

Keywords: metalinguistic awareness; reading; metalanguage; language didactics; multilingualism.

1. SARRERA. 2. METODOLOGIA. 2.1. Helburuak eta ikerketa-galderak. 2.2 Literaturaren berrikusketa egiteko metodoa. 3. KONTZIENTZIA METALINGUISTIKOARI BURUZKO MARKO TEORIKOA. 3.1. Metahizkuntza eta kontzientzia. 3.2. Kontzientzia metalinguistikoa. 3.3. Kontzientzia metalinguistikoa eta irakurmenaren garapena. 3.4. Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna. 3.5. Kontzientzia metalinguistikoa eta transferentzia interlinguistikoak. 4. EZTABAIDA. 5. MUGAK ETA ETORKIZU-NEKO IKERKETAK. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Eskolan, hizkuntzen ikaskuntzak berebiziko garrantzia dauka ikasleen garapenerako (Coelho, 2016). Gainera, ikaskuntza horren barnean abilezia andana barne biltzen da, eta hizkuntzen didaktika egokia izan dadin, hezitzaileek alderdi askori erreparatu behar diete (Hall & Cook, 2012).

Abilezia horien artean, zenbait ikerketak ondorioztatu dute kontzientzia metalinguistikoa funtsezkoa dela hizkuntzen ikaskuntzarako eta irakurmenaren ulermena gartzeko (Ke et al., 2023; Ke & Xiao, 2015). Kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzaren eta haren elementu formalen gainean hausnartzeko eta hizkuntza bera manipulatzeko abilezia gisa definitu daiteke (Hofer & Jessner, 2019). Esan daiteke, gainera, kontzientzia-mota hori zentrala dela hizkuntzen ikaskuntzaz eta eleaniztasunaz mintzatzean (Woll, 2016), prozesuaren oinarrian dagoen gaitasun bat baita (Jessner, 2006).

Halere, funtsezko abilezia izanagatik, kontzientzia metalinguistikoari loturiko zenbait hutsune zientifiko antzeman daitezke literatura zientifikoan. Alde batetik, euskaraz idatzitako ikerketa gutxik teorizatu dute kontzientzia metalinguistikoa eta haren ezaugarriak (ikus, adibidez, Leonet et al., 2020). Bestalde, urriak dira kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntza gutxituak lotzen dituzten ikerketak, eta, ondorioz, ez dira ugariak kontzientzia metalinguistikoak hizkuntza gutxituen ikaskuntzan dauzkan inplikazioak aztertzen dituzten ikerlanak.

Gabezia horien aurrean, artikulua honek kontzientzia metalinguistikoari buruzko euskarazko berrikusketa bibliografiko bat osatzea du helburu. Azken hamarkadetako

ikerlanei erreparatuz, kontzientzia metalinguistikoaren ezaugarritze bat eskaini nahi da, abilezia horrek dauzkan ezaugarriak, azpi-osagaiak eta inplikazioak mahai gainean jarriz eta irakurmenaren garapenarekin edota eleaniztasunarekin dauzkan loturak aztertuz. Horrekin guztiarekin, kontzeptuaz gain, hizkuntza gutxituak eta euren didaktika ikertzen dituzten ikerlarien artean gaia sakonago ikertzeko ekarpena egin nahi da, etorkizuneko ikerketetarako baliagarriak izan daitezkeen zenbait oinarri teoriko aztertuz. Izan ere, azken urteotan kontzientzia metalinguistikoaren gaiak garrantzi handia hartu du arloko literatura zientifikoan, hizkuntza gutxituak dauden testuinguruetan zein bestelakoetan ere. Hortaz, egin nahi den ekarpena esanguratsua izan daiteke kontzientzia metalinguistikoa ikertzen segitzeko.

Lehenik eta behin, artikuluak berrikusketa bibliografikoaren metodologia aurkezten du. Bertan, helburuak, ikerketa-galderak eta berrikusketa bibliografikoa osatzeko nondik norako metodologikoak zehazten dira. Ondoren, berrikusketa bibliografikoa aurkezten da. Horretarako, metahizkuntza zer den azaltzen da, eta, ondotik, kontzientzia beraren definizioa argitzen da. Hori eginda, kontzientzia metalinguistikoaren definizioa eta ezaugarritzea gauzatzen da, baita abilezia horrek irakurmenaren garapenarekin, eleaniztasunarekin eta transferentzia interlinguistikoekin izan ditzakeen loturak aztertu ere. Bukatzeko, artikuluak eztabaida, ikerlanaren mugak eta etorkizunari begirako urratsak proposatzen ditu.

2. METODOLOGIA

Atal honetan ikerlanaren metodologia azalduko da: helburuak, ikerketa-galderak eta berrikusketa bibliografikoak gauzatzeko aintzat hartu diren ikuspegi metodologikoak.

2.1. Helburuak eta ikerketa-galderak

Ikerketa honen helburu orokorra da kontzientzia metalinguistikoari buruzko berrikusketa bibliografiko bat osatzea. Kontzientzia metalinguistikoa funtsezko elementua da hizkuntzen ikaskuntzaren barruan, esaterako, irakurmenaren garapenerako (Ke et al., 2023). Garrantzi hori aintzat harturik, artikuluak azken hamarkadetako ikerketek kontzientzia metalinguistikoari buruz ondorioztatu dutena aztertzea du helburu. Hori horrela, xedea izango da kontzientzia metalinguistikoa definitzea, bere ezaugarriak eta azpi-osagaiak mahai gainean jartzea eta, oro har, kontzientzia metalinguistikoak hain garrantzitsua den irakurmenaren garapenarekin (Fons, 2004) zein eleaniztasunarekin dauzkan loturak aztertzea. Euskarazko literatura zientifikoan alderdi horiek lotzen dituzten ikerketak ugariak ez direla kontuan izanik, artikulu honek euskarara ekarri nahi ditu azken urteotako ikerlan esanguratsuak.

Hori esanda, honako helburu espezifikoak zehazten dira:

1. Kontzientzia metalinguistikoa definitzea, ezaugarritzea eta bere barneko elementuak teorizatzea: besteak beste, kontzientzia, metahizkuntza, kontzientzia metalinguistikoa eta azpi-kontzientzia metalinguistikoak.

2. Kontzientzia metalinguistikoak irakurmenaren garapenarekin, eleaniztasunarekin eta transferentzia interlinguistikoekin dauzkan loturak aztertzea.
3. Osaturiko berrikusketa bibliografikoa aintzat hartuz, horrek hezkuntzaren arloan dauzkan inplikazioak eztabaidatzea eta euskarazko literatura zientifikoan kontzientzia metalinguistikoari buruzko ekarpen zientifikoa egitea, etorkizuneko ikerketarako baliagarriak izan daitezkeen zenbait oinarri teoriko bilduz.

Horiek horrela, hona hemen ikerlan honetako ikerketa-galderak:

- IG1: Zer da kontzientzia metalinguistikoa eta zer nolako elementuak barne hartzen ditu?
- IG2: Zer nolako lotura dago kontzientzia metalinguistikoaren eta irakurmenaren garapenaren artean?
- IG3: Zer lotura dago kontzientzia metalinguistikoaren eta eleaniztasunaren artean?
 - Nolakoa da kontzientzia metalinguistikoaren eta transferentzia interlinguistikoaren arteko lotura?

2.2. Literaturaren berrikusketa egiteko metodoa

Jorrín Abellánek et al.-ek (2021) hezkuntzaren arloko ikerkuntzan literaturaren berrikusketak osatzeko zenbait zehaztapen egiten dituzte. Beste batzuen artean, Ravitchek eta Rigganek (2017) marko kontzeptual edo teorikoen inguruan ematen duten definizioa egokiena dela ondorioztatzen dute; izan ere, planteamendu holistikoena adierazten duela argudiatzen dute: «a conceptual framework is an argument about why the topic one wishes to study matters, and why the means proposed to study it are appropriate and rigorous» (Jorrín Abellán et al., 2021, 153. or.).

Definizio horretan oinarriturik, Jorrín Abellánek et al.-ek (2021) literaturaren berrikusketa orok segitu beharko lituzkeen irizpide metodologikoak zehazten dituzte:

- Gai jakin bat definitzea eta horri buruz dagoen literatura laburtzea, sintetizatzea eta kritikatzeta, baita egon daitezkeen gako-kontzeptuak ere. Kontzeptu andana egon daiteke, eta kontzeptu horiek zenbaitetan osagarriak edo kontrajarriak egon daitezke. Marko teorikoan kontzeptu horiek eta euren arteko erlazioak deskribatu eta argitu behar dira.
- Literatura-multzo horretan egon daitezkeen hutsune, inkoherentzia eta espazioak identifikatzea.
- Zenbait ikerketa-ildoren marko kontzeptual eta teorikoak egiten laguntzea.

- Ikergaiaren barruan eta haren literaturan patroi zabalak, argudioak eta gaiak identifikatzea.

Horrekin batera, baieztatzen dute literaturaren berrikusketatik lortzen den oinarri teorikoa baliagarria izan behar dela gaiaren gainean ordura arte ikertu dena ezagutzeko, baina, era berean, ikertu den hori zer nolako metodoren bidez ikertu den azaltzeko ere (Jorrín Abellán et al., 2021). Hori horrela, artikulu honek irizpide horiek bere egiten ditu, kontzientzia metalinguistikoaren eta haren ezaugarrien inguruko berrikusketa bibliografikoa osatzeko. Helburua berrikusketa bibliografikoa bera izanda, lan honetan ez da hortik abiatutako ikerketa berririk planteatuko. Hala ere, amaieran etorkizunerako interesgarriak izan daitezkeen urrats zientifikoak eztabai-datuko dira.

Hori esanda, artikulu honetarako hainbat datu-basetako lanak bildu eta aztertu dira. Jarraian, berrikusketa honetarako nondik norako eta irizpideak zehazten dira.

2.2.1. Hautatutako datu-baseak eta biltegiak

Berrikusketarako, azken urteotan ikerlan esanguratsu eta garrantzitsuenak publikatu diren biltegi eta datu-baseak behatu dira. Zehazki, honako hauek:

- Scopus
- ERIC
- Web of Science
- PsycINFO
- Dialnet
- Google Scholar
- Proquest
- Cambridge Core
- Taylor & Francis Online

Ikerlanaren helburu eta ikerketa-galderei jarraikiz, datu-base eta biltegi horietan bilaketa gauzatzeko honako hitz-gako edo kontzeptu hauek erabili dira ingelesez (baita horien konbinazioak ere): *metahizkuntza*, *kontzientzia*, *kontzientzia metalinguistikoa*, *irakurmenaren ulermena*, *irakurmenaren garapena*, *kontzientzia morfologikoa*, *eza-gutza lexikoa*, *transferentzia interlinguistikoak*, *eleoniztasuna*, *transferentzia interlinguistikoak*, *haur-hezkuntza*, *lehen hezkuntza*, *bigarren hezkuntza*, *goi-mailako ikasketak*.

2.2.2. *Hautatutako materiala eta haren tipologia*

Guztira, 63 ikerlan bildu dira. Horietatik, osotara, 47 ikerketa hautatu dira berrikusketa bibliografikorako, eta 16 ikerlan alboratu dira. Hautaketarako irizpidea honako hau izan da: ikerlanen gaiak artikuluko honetan zehazten diren helburu espezifikoekin bat egitea. Horrenbestez, helburuetan zehazten ez diren gaiak eta alderdiak lantzen dituzten ikerketak ez dira aintzat hartu. Era berean, ikerlan horietako testuinguruei behatu zaie, eta, posiblea izan den neurrian, testuinguru ezberdinetako ikerlanak hautatu nahi izan dira ikuspegi osatuago bat eskaintzeko. Halaber, aipatu beharra dago kontzientzia metalinguistikoa eta kontzientzia bera diziplina askotatik ikertu eta definitu izan direla. Halere, berrikusketa bibliografiko honetarako fokua hezkuntzaren eta hizkuntzalaritza aplikatuaren arloetan jarri da, eta, gainera, Haur Hezkuntzatik unibertsitate bitarteko ikasleak aztertzen dituzten ikerlanak hautatu dira.

Hona hemen hautatu diren ikerlanen tipologia eta mota bakoitzetik aztertutako kopurua:

- Aldizkari zientifikoetako artikulua: 34
- Liburu zientifikoak: 13

2.2.3. *Hautatutako materialaren kronologia*

Hautatutako ikerlanak 1980. urtetik 2023. urtera bitarte publikatu dira. Horrela, irizpidea izan da urteetan zehar kontzientzia metalinguistikoari buruz eman diren aurrerapenak eta zehaztapenak aztertzea. Aurreko mendearen amaierako ikerketak aintzat hartzeak eta, aldi berean, gaur egungo ikerketak aztertzeak aukera eman lezake kontzientzia metalinguistikoaren gaur egungo ulerkerak nondik datorren hobe ulertzeko eta etorkizuneko ikerketarako urratsak definitzeko.

Kronologikoki denbora-tarte zabala hartzea eta euskarara ekartzea are funtsezkoagoa izan daiteke kontuan izanda euskarazko ikerketak urriak direla eta ikerketa gutxi lotu dutela hizkuntza gutxitua eta kontzientzia metalinguistikoa. Ondorioz, ibilbide kronologiko zabal honek aukera ematen ahal du etorkizunari begira euskararen testuinguruan zenbait oinarri teoriko finkatzeko.

2.2.4. *Literatura berrikusteko prozedura*

Hautatutako 47 ikerketen berrikusketarekin ikerketa-galderetan planteaturiko alderdiei erantzuna eman nahi izan zaie. Hortaz, prozedurari dagokionez, hautatutako ikerlanetan galdera horietan zehazten diren alderdiak behatu dira: kontzientzia metalinguistikoaren eta haren azpi-osagai eta elementuen definizioa ematea, kontzientzia metalinguistikoaren eta irakurmenaren garapenaren arteko loturak eztabaidatzea, eta kontzientzia metalinguistikoak eleaniztasunarekin zein transferentzia interlinguistikoekin daukan harremana mahai gainean jartzea.

Berrikusketa horretarako, ikerlanen azterketa konparatiboa gauzatu da, hainbat ikerketatik baieztatzen diren ebidentzia enpirikoak aintzat hartuz, eta hizkuntzaren didaktikarako eta testuinguru eleaniztunetarako interesgarriak izan daitezkeen alderdiak aztertuz. Prozeduran zehar, literaturaren berrikusketarako Ravitchek eta Rigganek (2017) zein Jorrín Abellánek et al.-ek (2021) proposatzen dituzten gidalerroak hartu dira kontuan. Hori horrela, hona hemen berrikusketarako segitu diren irizpideak:

- Ikerketetan ondorioztatu diren datu enpirikoak, kuantitatiboak eta kualitatiboak, berrikusi, deskribatu eta aztertu dira.
- Datu enpirikoetatik planteatzen diren hipotesiak aztertu dira. Era berean, oraindik ere gauzatu gabe egon daitezkeen baina etorkizunerako interesgarriak izan daitezkeen aieruak planteatzen dituzten ikerlan zientifikoak bilatu dira.
- Nazioarteko hainbat testuingurutako ikuspegiak aztertu dira, eleaniztunak izan ala ez, testuinguru eleaniztunetatik datozen ondorioak lehenetsiz.

3. KONTZIENTZIA METALINGUISTIKOARI BURUZKO MARKO TEORIKOA

3.1. Metahizkuntza eta kontzientzia

Kontzientzia metalinguistikoa teorizatzeke, lehenik eta behin, barne biltzen dituen bi elementuak definitu behar dira: *metahizkuntza* eta *kontzientzia*. Metahizkuntzari dagokionez, kontzeptu hau ikuspegi linguistikotik zein psikologikotik definitu izan da. Ikuspegi linguistikotik, *metahizkuntza* hizkuntzari buruz mintzatzen den hizkuntza gisa definitu daiteke; hain zuzen ere, hitzen, euren funtzioen eta, oro har, eleaniztunetarako linguistikoei buruz mintzatzen diren hitzak (Woll, 2016). Psikologiak, aldiz, bestelako ikuspegia eskaini dio aurreko hamarkadetan. Ikuspegi horretan, metahizkuntzak gizakiek metahizkuntzari buruz dauzkaten abilezia eta jarrerari egiten die erreferentzia (Pinto et al., 1999). Edo, bestela esanda, gizakiek metahizkuntza horren aurrean nola jokatzaren duten eta zer nolako gaitasun metalinguistikoak dauzkaten. Biak ala biak kontuan izan beharrekoak diren arren, berrikusketa honetan hizkuntzalaritza aplikatuak emandako ezaugarritzeari erreparatuko zaio. Izan ere, berrikusketa honek hezkuntzaren arloan jarri nahi du fokua, eta, ondorioz, hizkuntzaren didaktikarekin loturiko ikerketak izango dira kontuan.

Kontzientziari dagokionez, Schmidtek (1994) zehazten du ikasleek kontzientzia garatzen dutela ikaskuntza-prozesuan estimulu bat izaten ari direla detektatzen dutenean. Hori horrela, kontzientzia izateak ikaskuntza esplizitua dakar. Aldiz, kontzientziarik ez dagoenean, ikaskuntza inplizituki gerta daiteke, baina kasu horretan hiztunak ez du inolako estimulurik identifikatzen (Schmidt, 1994).

Wollen (2016) esanetan, kontzientzia esplizitu hori ba ote dagoen identifikatzea funtsezkoa da hizkuntzen ikaskuntza-prozesuan. Leowek (2000) gehitzen duenez, ikasleek kontzientzia adierazteko meta-kontzientzia erakutsi behar dute. Alegia, adierazi behar

dute izaten ari diren ikaskuntza-esperientziaz kontziente direla, eta esperientzia bera deskribatu behar dute, esaterako, ikasten ari direnaren arau edo printzipioak deskribatuz. Gainera, kontzientiaren barnean hainbat maila egon daitezke ikasleen ulermen-sakontasunaren arabera. Hori dela eta, kontzientzia-maila bakoitzak adierazle desberdinak izango ditu (Woll, 2018). Adibidez, goi-mailako ulermen sakona dagoenean, ikasleak esperientziari buruzko deskribapen zehatza emango du eta gai izango da ikasten ari denaren oinarrian dauden patroiak eta arauak zehaztasunez azaltzeko, kontzientzia agertuz (Hama & Leow, 2010).

3.2. Kontzientzia metalinguistikoa

Metahizkuntza eta *kontzientzia* definiturik, *kontzientzia metalinguistikoa* defini daiteke. Hoferrek eta Jessnerrek (2019, 78. or.) honela definitzen dute kontzientzia metalinguistikoa: «metalinguistic awareness relates to a speaker's capacity to view and approach language in abstract terms and to analyse and perceive language as a system or object that can be played with and manipulated». Beraz, kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzari buruz hausnartzeko eta hizkuntza bera manipulatzeko gaitasuna da.

Hala ere, kontzientzia metalinguistikoa ez da kontzientzia linguistikoarekin nahastu behar, ez baitira kontzientzia-mota berdinak. Pintok et al.-ek (1999) zehazten dute kontzientzia linguistikoak hizkuntzaren erabilerari erreferentzia egiten diola eta kontzientzia metalinguistikoak, berriz, eitura linguistikoaren ulermenari. Hain zuzen ere, hiztunen gaitasunari hizkuntzari buruz hausnartzeko eta, hizkuntza erabiltzeaz harago, hizkuntzak dauzkan arauak azaltzeko ere. Bialystokek (2001) ere antzeko definizioa egiten du, eta zehazten du kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzari buruz hausnartzeko eta haren alderdi formalak manipulatzeko gaitasun analitikoa izateaz gain, hizkuntzaren prozesamenduaz arduratzen den mekanismo mentala kontzienteki kontrolatzeko abilezia ere badela. Ildo berean, Nagy (2007) antzeko ikuspegia proposatzen du eta, haren arabera, kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzari buruz hausnartzea eta haren elementu formalak manipulatzeko izango litzateke.

Kontzientzia metalinguistikoa ikasgelan garatzeari dagokionez, Surmontek et al.-ek (2016) baieztatzen dute ikaskuntza esplizitua bultzatu behar dela ezinbestean. Hizkuntzaren didaktikaren ikuspegitik, autoreen arabera, horrek esan nahiko luke fokua hizkuntzetan ere jarri behar dela, hizkuntzek barne biltzen dituzten elementu formalei esplizituki erreparatuz; esaterako, arau gramatikalei. Horren oinarrian honako ideia hau dago: edozein testuinguruk, eleaniztun izanda ere, ez dakar hizkuntzen ikaskuntzari buruzko kontzientzia halabeharrez, eta, ondorioz, beharrezkoa da kontzientzia metalinguistikoaren garapena modu esplizitu batean bultzatzea (Surmont et al., 2016; Woll, 2016).

Hori horrela, ikaskuntza esplizitua bultzatzeko eta kontzientzia metalinguistikoaren garapena azkartzeko, irakasleak esplizituki esku hartu behar du. Esaterako, Woll (2016, 2018) ariketa eta zeregin metalinguistikoaren (*metalinguistic activities and tasks*) garrantziaz mintzatzen da. Ikerlariak dioenez, egin behar metalinguistiko

horiek lagunduko lukete fokua hizkuntzan jartzen eta inplizituki barneratzen den hizkuntzari buruz kontzientzia garatzen, ikasketa horiek esplizitu bihurtuz.

Kontzientzia metalinguistikoa definiturik, kontzientzia honek bere barnean biltzen dituen azpi-kontzientziei erreparatu behar zaie. Kek et al.-ek (2023), zehazki, kontzientzia metalinguistikoaren barneko hiru azpi-kontzientzia definitzen dituzte: fonologikoa, ortografikoa eta morfologikoa. Halaber, Leonet et al. (2020) harago doaz eta pragmatikoa eta sintaktikoa ere gehitzen dituzte (1. taula).

1. taula. Kontzientzia metalinguistikoaren azpi-elementuak, Leonet et al. (2020) eta Ke et al. (2023) ikerlanetan oinarritua

Azpi-kontzientzia	Definizio laburra
Kontzientzia fonologikoa	Hizkuntzaren unitate fonologikoak (fonemak eta silabak) manipulatzeko eta horien gainean hausnartzeko abilezia.
Kontzientzia ortografikoa	Hitzen errepresentazio ortografikoak sortzeko, gordetzeko eta horietara sarbidea edukitzeko abilezia.
Kontzientzia morfologikoa	Hitzen morfemak manipulatzeko eta horien gainean hausnartzeko abilezia.
Kontzientzia pragmatikoa	Hizkuntzaren alderdi pragmatikoez hausnartzeko abilezia. Alegia, egoera komunikatiboaren arabera hizkuntza modu egokian erabiltzearen eta horren oinarrian dauden arau sozialen, helburuen eta efektuen gainean hausnartzeko gaitasuna.
Kontzientzia sintaktikoa	Sintaxiaz eta haren funtzionamenduaz hausnartzeko abilezia. Alegia, esaldien estruktura gramatikalen eta horien antolamenduaren gainean hausnartzeko gaitasuna.

Bost horien artean, hezkuntzaren arloan Kek eta Xiaok (2015) zein Leonetek et al.-ek (2020) kontzientzia morfologikoaren garrantzia azpimarratzen dute eta horretan sakontzen dute. Zehazten dutenez, kontzientzia morfologikoak hitzunik inflexioaz (morfema flexiboak), hitzen eratorpenaz eta hitzen konposizioaz hausnartzeko eta horiek erabiltzeko daukaten gaitasuna barne biltzen du (Kuo & Anderson, 2006; Pasquarella et al., 2011). Kuo eta Andersonek (2006), era berean, kontzientzia morfologikoa honela definitzen dute, zehaztasun gehiago emanik: morfemak manipulatzeko abilezia eta, hitzen eraketarako arauak erabiliz, hitz konplexuak eratzeko eta ulertzeko gaitasuna. Ikerlarien arabera, morfemak informazio semantiko eta sintaktikoa adierazten duten unitate txikiak dira, eta morfema horiek elkartuz hitz berriak osatzeko erabiltzen dira. Esaterako, euskaraz, ingelesez eta gaztelaniaz atzizkiak eta aurrizkiak erabili ohi dira hitzak sortzeko (Leonet et al., 2020), eta ingelesez esan daiteke inflexioak eta eratorpenak direla hitzak eratzeko modu garrantzitsuenak (Kuo & Anderson, 2006).

Tighek et al.-ek (2019) ere, ildo berean, kontzientzia morfologikoaren garrantzia azpimarratzen dute; izan ere, badirudi kontzientzia morfologikoak paper garrantzitsuagoa duela, kontzientzia fonologiko, ortografiko eta semantikoaren pizgailu edo eragile moduan funtziona baitezake (Kirby & Bowers, 2017). Horrela, zenbait ikerlarik zehazten dute hizkuntzen alderdi morfologikoa lantzeak kontzientzia morfologikoa garatzen laguntzen duela eta horrek efektu positiboak dakartzala

ikaskuntza-prozesuan, gainerako azpi-kontzientzien garapena bultzaturik (Kuo & Anderson, 2006; Leonet et al., 2020; Pasquarella et al., 2011).

Bestalde, Kek eta Xiaok (2015) kontzientzia morfologikoaren kontzeptualizazioarekin loturiko problematika bat eztabaidatzen dute. Izan ere, badirudi azken urteotako ikerketek beste modu batean definitu izan dutela kontzientzia morfologikoa. Hori horrela, autoreek zehazten dute kontzientzia morfologikoaren barnean ere zenbait elementu barne bildu daitezkeela. Alegia, kontzientzia morfologikoa ere hainbat abileziaz osatzen dela. Aipagarriak dira, esaterako, hitz baten morfemak bereizteko eta analizatzeko gaitasuna edota hitzen elementu morfologikoei erreparaturik hitzen kategoria gramatikalak identifikatzeko abilezia (Tyler & Nagy, 1989). Apel (2014) ere bat dator problematika horrekin eta, dioenez, sendotasun gutxi dago kontzeptuaren definizioaren eta hura neurtzeko proposatzen diren metodoen artean. Hortaz, sendotasun-falta horiek aintzat harturik, ezinbestekoa izan daiteke etorkizunean kontzientzia metalinguistikoa ikertzen segitzea.

Azalduriko argudioez gain, Nagyk et al.-ek (2014) esaten dute kontzientzia morfologikoaren gaineko neurketek kontuan izan beharko luketela kontzientzia morfologiko esplizituaren eta morfologiaren erabilera tazituaren (*tacit use*) arteko aldea. Wollen (2016, 2018) ikerketei jarraikiz, ezberdintze hori ez egiteak oinarritzko errore bat eragin dezake: zenbait kasutan kontzientzia dagoela baieztatzea kontzientzia hori ez dagoenean. Nagyren et al.-en (2014) arabera, *kontzientzia esplizituak* erreferentzia egingo lioke hiztunak morfologiaren eta haren funtzionamenduari buruzko kontzientzia esplizituki azaleratzen duenean, esaterako, hitz baten barne-elementu morfologikoei erreparaturik. *Erabilera tazituan*, aldiz, hiztunak hitz baten esanahia inferitu dezake testuinguruagatik edota dauzkan aurrezagutzengatik, morfologiaren funtzionamenduaren gaineko inolako kontzientzia agertu gabe.

Esaterako, hiztun batek testu batean *aldaezina* hitza topatzen du eta ez du bere esanahia ezagutzen. Hitzaren morfema eta barne-antolaketari erreparaturik, inferitu dezake *alda* aditz-erroa dela eta *aldatu* aditzetik datorrela. Bigarren zatari erreparaturik, baliteke *ezina* zatia *ez* eta *ezintasunarekin* lotzea. Horrela, inferitu daiteke hitz horren esanahiak ‘aldatu ezin daitekeen zerbait’ adierazten duela. Hori kontzientzia morfologiko esplizitua litzateke. Aldiz, hitz horren esanahia, bere elementu morfologikoei erreparatu beharrean, hitzaren eta testuaren kanpo-testuinguruagatik ondorioztatu balitz, erabilera tazitua litzateke, esaterako, testuaren gai orokorrari edo aurrezagutzei erreparaturik. Azken horretan ez litzateke kontzientzia morfologikorik agertuko.

Halaber, Kodak et al.-ek (2014) kontzientzia morfologikoaren beste kategorizazio bat proposatzen dute eta horrek ezagutza linguistikoarekin daukan erlazioa aztertzen dute. Batetik, «less language-specific facets» leudeke. Hain zuzen ere, kontzientzia morfologikoaren alderdi horiek ezagutza linguistiko txikiagoa eskatuko lukete. Horien adibide izango lirake hitzak morfemetan banatzea. Bestetik, «more language-specific facets» bereizten dituzte, ezagutza linguistikoaren eskakizun handiago dakartenak. Azken kasu horien adibide izango litzateke morfemen funtzioa ezagutzea eta, hitzak morfemetan banatzeaz gain, aurrizki, atzizki edo artizkiekin hitzak sortzea.

3.3. Kontzientzia metalinguistikoa eta irakurmenaren garapena

Kontzientzia metalinguistikoa aztertu duten zenbait ikerketak kontzientzia metalinguistikoa eta irakurmenaren garapenaren arteko loturak azpimarratu dituzte (esaterako, Ke et al., 2023; Zhang & Koda, 2018). Ikerlari horien arabera, bi abilezia horien garapena paraleloa izan liteke. Irakurmena hezkuntza-etapa orotan garrantzitsua dela kontuan izanik (Fons, 2004), aberasgarria izan daiteke bi gaitasun horiek erlazionatzen dituzten ikerketei erreparatzea.

Irakurmen-gaitasunaren garapena kontzientzia fonologiko, ortografiko eta morfologikoaren arteko elkarreragin interaktibo gisa definitu izan da (Ke et al., 2023). Hau da, irakurtzen ikastea fonemen, errepresentazio ortografikoen eta morfemen kontzientzia garatzeko prozesu bezala definitu izan da. Era berean, Leoneten et al.-en (2020) esanetan, irakurmen-gaitasunaren garapenean hiztunaren kontzientzia pragmatikoak eta sintaktikoak ere eragina izango lukete. Ildo berean, Zhang eta Koda (2018) harago doaz eta baieztatzen dute kontzientzia metalinguistikoa izan daitekeela ezagutza lexikoaren eta irakurmenaren ulermenaren artean erlazioa zehazten duena.

Elementu horien arteko elkarrekiko lotura Hipotesi Metalinguistikoa (*Metalinguistic Hypothesis*) izendatu izan da (Ke et al., 2023). Kek et al.-ek (2023), hipotesi hori azaltzeko, zenbait azalpen teoriko planteatzen dituzte. Proposatzen diren zehaztapenak funtsezkoak izan daitezke kontzientzia metalinguistikoak irakurmenaren garapenean daukan eragina ulertzeko. Jarraian autoreek egiten dituzten azalpenak hainbat azpi-ataletan azalduko dira.

3.3.1. Kontzientzia morfologikoa eta irakurmenaren garapena

Kek et al.-ek (2023) baieztatzen dutenez, irakurtzen ikastea oinarrian prozesu metalinguistikoa da, eta irakurmena eta haren ulermena garatzeko hiztunek gaitasuna izan behar dute hitzen esanahiak eta barne-elementuak adierazpen grafikoekin lotzeko. Beraz, ikerlari horien arabera, kontzientzia metalinguistikoa abilezia konplexu eta multidimentsional gisa definitu behar da, hiztun edo ikasle bakoitzarengan ezberdin garatzen dena. Autoreek diotenez, kontzientzia metalinguistikoak bi modutan eragiten dio irakurmenaren ulermenaren garapenari. Batetik, irakurmenaren lehenengo faseetan, ikasleek kontzientzia metalinguistikoari esker ere gai dira irakurtzen dutena deskodifikatzeko eta ahozko hizkuntzaren eta idatzizko hizkuntzaren arteko loturak egiteko. Bestetik, irakurmenaren maila aurreratuagoetan, kontzientzia metalinguistikoak hiztunek irakurtzen dituzten hitzen inferentzia lexikoa egiten lagunduko lieke.

Azpi-kontzientziei begiraturik, esan daiteke kontzientzia morfologikoa dela, batik batik, hiztun bakoitzaren irakurmenaren garapenari nabarmenago eragiten diona, kontzientzia fonologikoaren maila edozein izanda ere (Carlo et al., 2004; Kieffer & Lesaux, 2008). Izan ere, Kek eta Xiaok (2015) azaltzen dutenez, kontzientzia-mota honek erlazioa dauka irakurmenarekin loturiko zenbait azpi-gaitasunekin: deskodifikazioarekin, hitzen identifikazioarekin eta inferentzia lexikoarekin (Nagy et al., 2014).

Bestalde, ingelesarekin egin diren ikerketei erreparaturik, Romanek et al.-ek (2009) ikerketa bat egin zuten Nova Scotian (Kanada). Lagin gisa, LHko laugarren eta seigarren ikasmailetakoa eta DBHko bigarren mailako 92 ikasle hautatu zuten. Ikasleek, 60 minututan, zortzi ariketez osaturiko test bat bete behar izan zuten, eta horren bidez euren kontzientzia fonologikoa, ezagutza ortografikoa, kontzientzia metalinguistikoa eta irakurmen-gaitasuna neurtu zen. Ondotik, autoreek zenbait analisi egin zituzten: estatistiko deskriptiboak, korrelazioak eta erregresio anizkoitzak. Ondorioztatzen dutenez, inflexioarekin eta hitz-eratorriekin loturiko kontzientzia zuzenki lotua dago elebidun zein elebakarren kasuan hiztegiaren eta irakurmenaren ulermenaren garapenarekin.

Ondorio horiek bat datoz Chenek et al.-ek (2009) egin zuten ikerketarekin. Kasu horretan, autoreek ikerketa Tianjing (Txina) eskola batean egin zuten. 59 parte-hartzaile hautatu zituzten LHko lehenengo ($n = 30$) eta bigarren ($n = 30$) mailetan. Aukeraturako laginean ikasle guztiek txinera zeukaten lehenengo hizkuntza gisa eta elebakarrak ziren, izan ere, ingelesa eskolan beranduago txertatzen zen. Zenbait neurketa egin zituzten: silabekin lan egiteko gaitasuna, hitz konposatuekin lan egiteko gaitasuna, hiztegiaren adierazkortasunarekin loturiko konpetentzia eta irakurmen-gaitasuna. Ondotik, analisi batzuk egin zituzten: MANOVAK, korrelazioak eta erregresio anizkoitzak. Ondorioztatzen dutenez, inflexioarekin eta hitz-eratorriekin loturiko kontzientzia hiztegiaren eta irakurmen-gaitasunaren garapenarekin lotzen da modu esanguratsuan.

Antzeko emaitzak topatu dira ingeles-txinera hiztun elebidunekin. Kasu honetan, Pasquarellak et al.-ek (2011) ikerketa bat egin zuten Kanadako 12 eskolatan, LHko 137 ikasleko lagina hartuta (47 lehenengo mailakoak, 53 bigarren mailakoak eta 37 laugarren mailakoak). Ikasleen lehenengo hizkuntza txinera zen eta bigarren hizkuntza ingelesa. Era berean, hautatutako testuinguruan ingelesa zen eskolako irakas hizkuntza. Hori horrela, zenbait neurketa egin zituzten, ingelesez eta txineraz: hitzik gabeko arrazoiketarako gaitasuna, kontzientzia fonologikoa, hitz eratorri buruzko kontzientzia, hitz elkartuei buruzko kontzientzia, irakurmen-gaitasuna eta hiztegiaren ezagutza. Ondorioztatzen dutenez, ingelesezko hitz konposatuen gaineko kontzientzia txinerara erraz transferitzen da, bi hizkuntzek antzeko egitura morfologikoak partekatzen dituztelako hitzen osaketan. Trebetasun horrek, gainera, hobetu egiten du txinerako hiztegiaren garapena eta irakurmen-gaitasuna. Gainera, elkarrekiko harremana egon liteke ingelesezko hitz elkartuen kontzientziaren eta txinerazko hiztegiaren artean. Aldiz, badirudi hitz eratorri buruzko kontzientzia ez dela transferitzen, izan ere, bi hizkuntzen artean ez dago antzekotasunik alderdi horretan. Horrek honako ideia hau indartuko luke: kontzientzia morfologikoaren zenbait alderdi transferi daitezkeela lehengo eta bigarren hizkuntzetako egiturak antzekoak direnean.

Kek eta Xiaok (2015) azaltzen dutenez, azken hamarkadetan ahaleginak egin dira kontzientzia metalinguistikoaren eta kontzientzia morfologikoaren arteko erlazioa eta horrek irakurmenaren garapenean dauzkan efektuak aztertzeke. Etorbizuneko ikerketei begira, ikerlari horiek kontzientzia metalinguistikoaren eta irakurmenaren ulermenaren arteko erlazioa ulertzeko aztertu beharreko zenbait alderdi azaltzen dituzte. Batetik, diotenez, aztertu beharko litzateke kontzientzia morfologikoaren zein alderdi

transferitzen diren eta zein neurritan abantaila bat eskaintzen duten irakurmena garatzeko. Alegia, kontzientzia morfologikoaren efektuak positiboak izanda, efektu positibo horien aukerak eta mugak zein diren. Bestetik, ikerketek aztertu beharko lukete zer nolako erlazioa dagoen, zehazki, kontzientzia morfologikoaren eta ezagutza lingüistikoaren artean eta horrek zer nolako efektuak dituen irakurmenaren garapenean.

3.3.2. *Kontzientzia metalingüistikoa, ezagutza lexikoa eta irakurmenaren garapena*

Kuok eta Andersonek (2006) kontzientzia metalingüistikoa berrikusi eta eztabaiatzen dute, eta, kontzientzia morfologikoaren eta ezagutza lexikoaren artean loturak daudela baieztatzen dute. Zehazten dutenez, kontzientzia morfologikoa garatzeko ezagutza lexikoa funtsezkoa da, esaterako, hitz elkartuak ulertzeko eta sortzeko. Ildo berean, Nagy et al.-ek (2014) ere zehazten dute morfologikoki konplexuak diren hitzekin esperientziak izatearen ondorioz, hiztunek kontzientzia morfologikoa handitu dezaketela eta, horrela, kalitate handiagoko ezagutza lexikoa memorizatzeko gai izango lirakeela.

Keren et al.-en (2023) arabera, ezagutza lexikoa, edo hiztegiari buruzko ezagutza, bi motakoa izan daiteke. Batetik, hiztun batek zenbat hiztegi ezagutzen duen, kuantitatiboki. Bestetik, ezagutza kualitatiboa, hain zuzen ere, hiztegi horri buruz daukan ulermen-maila. Autoreen arabera, biek ala biek eragin zuzena daukate irakurmenaren eta ulermenaren garapenean: funtsezkoa izan daiteke kuantitatiboki hitz-kopuru handi bat jakitea, baina ezagutzen den horri buruz ulermena izatea ere.

Bestalde, Kek et al.-ek (2023) baieztatzen dute hiztegiari buruzko ezagutza eta kontzientzia metalingüistikoa elkarloturik daudela, eta gainera, lotura hori bi norabidetakoa dela. Bestela esanda, kontzientzia metalingüistikoaren ondorioz hiztun batek hiztegiaren ezagutza handituko luke, baina, era berean, hiztegiaren ezagutza handiturik kontzientzia metalingüistikoa areagotuko litzateke. Ildo berean, Zhangek eta Kodak (2018) diotenez, kontzientzia morfologikoak hiztegiaren zabalpena dakar, hain zuzen ere, inferentzia lexikoa posible egiten duelako: morfemak (aurrizkiak, atzizkiak, hitzen erroak, etab.) identifikatzeko, lotzeko eta ulertzeko abileziak irakurtzen den lexikoaren esanahia inferitzen lagunduko luke.

Kontzientzia metalingüistikoaren barneko gainerako azpi-kontzientziek ere positiboki eragiten dute hiztegiari loturiko ezagutzan. Kek et al.-ek (2023) horietako zenbait lotura aipatzen dituzte: kontzientzia fonologiko eta morfologikoaren artekoa eta, besteak beste, kontzientzia ortografiko eta ahoz jasotzen den hiztegiaren artekoa. Era berean, Apelek et al.-ek (2004) adierazten dute kontzientzia morfologikoak, ortografikoak eta fonologikoak modu integratuan jokatzen dutela hiztegiaren jabekuntza-prozesuan.

Hori esanda, zenbait ikertzailek hiztegiaren ikaskuntzaren, kontzientzia metalingüistikoaren eta irakurmenaren garapenean arteko loturak ikertu izan dituzte. Ellemanek et al.-ek (2009), esate baterako, datu-baseetan bilaketa egin eta gero, 37 ikerketetako meta-analisi sakon bat egiten dute hiztegiaren ezagutzak irakurmenaren ulermenean

dauzkan efektuak analizatzeko. 1950etik 2006ra bitarteko lanak hautatzen dituzte, fokua Haur Hezkuntzatik Batxilergora jartzen dutenak, eta ondorioztatzen dute hobekuntza nabarmena dagoela irakurritakoaren gaineko ulermenean hiztegiaren lanketa egiten denean. Hau da, geroz eta hiztegia garatuago izan, orduan eta irakurritakoaren ulermen-maila altuagoak garatzen direla.

Koda eta Miller (2018) bat datoz eta antzeko ondorioak proposatzen dituzte. Ikerlariak ikerketa bat egin zuten Japonian, unibertsitate batean, 182 parte-hartzailerekin. Horietako 170 ikaslek gradua ingelesez ikasten zuten, 12 ikaslek txineraz, eta parte-hartzaile guztientzat ingelesa atzerriko hizkuntza zen. Ikerlanean hainbat neurketa egin zituzten. Batetik, lehenengo hizkuntzako irakurmen-gaitasuna. Bigarrenik, bigarren hizkuntzako kontzientzia morfologikoa, ezagutza linguistikoa eta hitzen esanahia-
ren inferentziarako abilezia. Horrekin guztiarekin, hainbat analisi gauzatzen dituzte: estatistiko deskriptiboak, korrelazioak, *recursive path* analisisia eta *bootsrapping* analisiak. Ondorioztatzen dutenez, lexikoa geroz eta garatuagoa izan, irakurmenean inferentzia lexikoak egiteko abilezia ere handiagoa da. Alegia, kontzientzia metalinguistikoa areagotuko litzateke. Horrenbestez, irakurketa-prozesuan zehar egon daitezkeen ulermen-hutsuneak hobeko beteko dira hiztegiari loturiko ezagutza handia denean, kasu horretan kontzientzia metalinguistikoak aldazio pedagogiko gisa funtzionatu dezakeelako (Koda & Miller, 2018; White & Horst, 2012).

3.4. Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna

Kontzientzia metalinguistikoaren eta eleaniztasunaren arteko loturak mintzagai dira maiz kontzientzia metalinguistikoari buruzko literatura zientifikoan. Eleaniztasunak, kontzientzia metalinguistikoa garatzean, hizkuntzei buruz hausnartzeko eta hizkuntza bera manipulatzeko abilezia izan ez ezik, hizkuntzen artean egon daitezkeen antzekotasunei eta ezberdintasunei buruz hausnartzeko gai ere badira (Hofer & Jessner, 2019). Areago, Hoferrek eta Jessnerrek (2019) baieztatzen dute eleaniztasunak elebarrak eta elebidunak baino gaitasun handiagoa dutela prozesu kognitibo horiek gauzatzeko eta ikasten dituzten ezagutza linguistikoko berriak aurrezagutzekin lotzeko. Ondorioz, autore horien arabera, eleaniztasunaren efektuak esanguratsuek dira kontzientzia metalinguistikoaren garapenean, eta horrek ulermen sakona eskaintzen ahal die eleaniztasunei euren lehenengo eta bigarren hizkuntzek nola funtzionatzen duten ulertzeko eta zailtasun linguistikokoak errazago ebazteko.

Euskal Herriko testuinguruan, Cenozek eta Valenciak (1994) ikerketa bat egin zuten 17 eta 19 urte bitarteko 320 ikaslerekin. Ikasle horien % 48 elebarrak zen gaztelaniaz, % 52 elebiduna gaztelaniaz eta euskaraz, eta guztiek ikasten zuten ingelesa hirugarren hizkuntza gisa. Ikerlanak elebitasunak hirugarren hizkuntzaren jakiekuntzan dauzkan efektuak aztertzea zuen helburu. Horretarako, ingelesez, honako neurketa hauek egin zituzten: ahozko gaitasuna, entzumen-gaitasuna, irakurritakoaren gaineko ulermen-gaitasuna, idazkera-maila, eta ikasleek hiztegiaren eta gramatika zeukaten gaitasuna. Aldagai horiek erlazioztatuz, erregresio anizkoitzak egin zituzten. Ondorioztatzen dutenez, elebitasunak efektu positiboak dauzka hirugarren hizkuntzaren jakiekuntzarako, irakas hizkuntza euskara denean ere. Autoreen arabera, elebidunak

bi sistema ezberdinen ezagutza linguistikoa daukate, eta horrek kontzientzia metalinguistikoa areagotzen die. Ondorioz, gaitasun handiagoa garatzen dute hirugarren hizkuntzan ezagutza konplexuagoak eta aurreratuagoak barneratzeko.

Nazioarteari begiraturik, Rauchek et al.-ek (2012) azterketa experimental bat gauzatu zuten DBH 3. mailako 299 parte-hartzailerekin, Hanburgon (Alemania) 14 ikastetxe lagin gisa harturik. Horietatik, 158 alemanaren elebakarrak ziren eta 141 alemana-turkiera elebidunak. Era berean, parte-hartzaile guztiak ingelesa lantzen zuten ikastetxean hirugarren hizkuntza gisa. Ikerketan, hainbat neurketa egin zituzten: irakurmen-gaitasuna hiru hizkuntzetan eta kontzientzia metalinguistikoaren maila. Analisi estatistikoaren bidez subjektuak konparatuz ondorioztatzen dute kontzientzia metalinguistiko maila altua izateak hirugarren hizkuntzan irakurritakoaren gaineko ulermen-gaitasuna garatzen laguntzen duela. Aldi berean, zehazten dute hizkuntza batean baino gehiagotan gaitasun linguistikoa izateak kontzientzia metalinguistikoa areagotzen duela. Alegia, erlazioa bi norabidetakoa dela: eleaniztasunak kontzientzia areagotzen du, eta, era berean, kontzientzia garatzeak hirugarren hizkuntzako irakurmen-gaitasuna hobetzen du.

Hoferrek eta Jessnerrek (2019) ere programa eleaniztunetako ikasleek kontzientzia metalinguistiko garatuagoa ote zuten ikusi nahi izan zuten ikerketa experimental baten bidez. Kasu honetan, ikerlana Hego Tirolen egin zuten, Bolzano hirian, Lehen Hezkuntzako 84 parte-hartzailerekin. Ikerketan, flandriera eta ingeles programa elebidun goiztiarretako haurrak flandrierazko programa elebakarretako ikasleekin konparatu zituzten. Ondorioztatu zuten, programa eleaniztunera doazen ikasleek emaitza hobekak lortzen dituzte lehenengo hizkuntzaren ezagutzari eta kontzientzia metalinguistikoari dagokionez. Bestela esanda, ikerlarien arabera, Lehen Hezkuntzan eleaniztasun goiztiar bat planteatzeak efektu positiboak izan ditzake ikasleek kontzientzia metalinguistikoa garatzeko, hizkuntzei buruz hausnartzeko abilezia garatzeko eta, era berean, hizkuntzen arteko loturak areagotzeko. Horrekin batera, analisi kuantitatiboaren bidez korrelazio positibo bat aurkitu zuten kontzientzia metalinguistikoaren eta gaitasun linguistikoaren artean. Alegia, ikasleek, geroz eta kontzientzia-maila altuagoa izan, orduan eta emaitza hobekoak izaten zituzten curriculum-hizkuntzetan.

Kuilek et al.-ek (2011) antzeko emaitzak aurkezten dituzte lan experimental bat egirik. Ikerketa Herbehereetako bost ikastetxetan egin dute, DBH 3. mailako 304 ikasleko lagina harturik. Hainbat neurketaren bidez, programa elebidunak programa eleaniztunekin konparatu zituzten. Ondorioztatzen dutenez, batetik, programa elebidunetako ikasleek programa elebakarreko ikasleek baino kontzientzia metalinguistiko altuagoa dute. Hau da, iradokitzen dute elebitasunak kontzientzia-maila areagotu dezakeela. Bestetik, korrelazioa aurkitu dute kontzientzia metalinguistikoaren mailaren eta bigarren hizkuntzaren maila linguistikoaren artean. Bestela esanda, loturik doaz bigarren hizkuntzaren gaitasun linguistikoa eta kontzientzia metalinguistikoaren maila. Beraz, ikerlarien aburuz, testuinguru elebidunetako ikasleek abantaila bat agertzen dute ikasuntza elebakarra jasotzen dutenen aldean. Geroz eta hizkuntza gehiago ikastearen ondorioz, kontzientzia metalinguistikoa handitzen da, eta kontzientzia horrek berak posible egiten du hizkuntza gehigarriak azkarrago ikastea, hizkuntzen artean loturak

egiten direlako (Woll, 2016). Whitek eta Horstek (2012) *cross linguistic awareness (CLA)* esaten diete eleaniztunek hizkuntzen artean egiten dituzten lotura eta hausnarketari.

Beraz, kontzientzia metalinguistikoa irakurmenaren garapenerako funtsezkoa ez ezik, ezinbesteko elementu bat ere izan daiteke hizkuntzen ikaskuntzan (Woll, 2016). Jessner (2006) zentraltasun horretaz kontziente da eta bere teorizazioan kontzientzia metalinguistikoa Oinarrizko Gaitasun Komunaren (*Common Underlying Proficiency*) (Cummins, 2008) parte gisa definitzen du, hizkuntza guztien jabeakuntza-prozesuan erreperitorio linguistikoaren oinarrian dagoen elementu bat bezala. Horrek inplikaturik luke ezin dela hizkuntzen ikaskuntza bere osotasunean ulertu kontzientzia metalinguistikoa eta haren azpi-elementuak aintzat hartu gabe.

Eleaniztasunaren abantaila horiek aintzat hartuz, Hoferrek eta Jessnerrek (2019) eleaniztasun orekatuaren ideia proposatzen dute. Hain zuzen ere, eleaniztunek erreperitorio linguistikoan dauzkaten hizkuntzen mailak ahalik eta modu orekatuenean garatzea. Eleaniztasuna kontzientzia metalinguistikoaren garapenean aldagai erabakigarria izanik, autore horiek proposatzen dute eleaniztasun orekatu bat planteatzea egokia izan daitekeela ikasle eleaniztunek kontzientzia metalinguistikoa ahalik eta gehien garatzeko. Esaterako, geroz eta maila altuagoa lehenengo hizkuntzan, orduan eta kontzientzia metalinguistiko handiagoa garatuko dute, eta, ondorioz, erraztasun handiagoa izango dute hizkuntza gehigarrietan maila altua lortzeko (Kroll & Bialystok, 2013).

Era berean, beste norabidean ere abantailak egon daitezke: geroz eta gaitasun handiagoa izan bigarren eta hirugarren hizkuntzan, efektu positiboak gerta daitezke lehenengo hizkuntzan. Finean, hizkuntza guztiak interdependente dira (Cummins, 1980, 2008), eta hiztunen eleaniztasuna orekatua denean (hizkuntza guztietan gaitasun nahikoa dutenean) kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntza-gaitasuna paraleloki eta modu orekatuan garatzen dira, abantaila pedagogikoak azaleratuz (Hofer & Jessner, 2019).

3.5. Kontzientzia metalinguistikoa eta transferentzia interlinguistikoak

Aurreko atalean ikusi bezala, hortaz, eleaniztun orekatua bultzatzeak abantailak ekar ditzake kontzientzia metalinguistikoaren zein hizkuntza-gaitasunaren garapenean. Aldiz, zehaztu behar da oreka horren barnean hizkuntzen arteko erlazioak nola-koak diren eta transferentziarik gertatzen ote den. Jarraian, alderdi horiei buruzko zehaztapenak aurkeztuko dira.

Transferentzia interlinguistikoa honela definitu daiteke: hizkuntzek elkarbanatzen dituzten elementuen transferentzia, alderdi linguistiko soilak (esaterako, morfologia edo lexikoa) zein trebetasun linguistiko eta kognitiboak (esaterako, irakurmenaren ulermena edo kontzientzia morfologikoaren garapena hiztun elebidunengan) (Genesee et al., 2006). Beraz, transferentzia interlinguistiko bat, batetik, hizkuntza batetik bestera transferitzen diren elementu linguistikoak dira, baina, bestetik, hizkuntza batean garatzen diren abilezia kognitiboak trukaketa ere bada.

Transferentzien ezaugarriak azaltzeko, Kodak (2008) baieztatzen du hizkuntzen artean gertatzen diren transferentziak automatikoak direla eta transferentzia horiek gertatzeko zenbait faktorek eragiten dutela, hala nola, hiztunak lehenengo hizkuntzan daukan kontzientzia metalinguistikoa, bigarren hizkuntzan daukan *input*arekiko esperientzia edo hizkuntzen arteko distantzia tipologikoa. Bestalde, ikerlariak, bere lanean, hiztunak lehenengo hizkuntzan daukan kontzientzia metalinguistikoa mailaren eta bigarren hizkuntzan irakurmenaren garapenaren arteko zenbait lotura aipatzen ditu eta, horrekin batera, zenbait hipotesi eztabaidatzen ditu. Ondorio horiek bereziki interesgarriak izan daitezke testuinguru eleaniztunetan, non irakaskuntzarako hainbat hizkuntza sartzen diren jokoan eta helburua izaten den, gehienetan, lehenengo zein bigarren hizkuntzetan gutxieneko maila bat lortzea. Jarraian, Kodaren (2008) hipotesiak aztertuko dira.

- Kontzientzia metalinguistikoaren aplikagarritasuna: kontzientzia metalinguistikoa hizkuntza batean garaturik, aplikagarria da gainerako hizkuntza gehigarrien ikaskuntza-prozesuan, ikaskuntza-prozesu hori hasten den lehen etapetatik. Hortaz, hiztun jakin batek kontzientzia hori bere lehenengo hizkuntzan garatzen duelarik, transferentziak gertatu daitezke hizkuntza gehigarriak ikasteko eta irakurritakoaren gaineko ulermena garatzeko.
- Azpi-kontzientzien transferentzia: zehaztu diren azpi-kontzientziak (fonologikoa, ortografikoa, morfologikoa, pragmatikoa eta sintaktikoa) lehenengo hizkuntzan garatuta, horietako bakoitza transferitu daiteke bigarren hizkuntzaren jabe-kuntza-prozesura. Hortaz, azpi-kontzientzia bakoitza banan-banan landu eta transferitu daiteke.
- Kontzientzia metalinguistikoaren egokitzapena: lehenengo hizkuntzan garatzen den kontzientzia metalinguistikoa hizkuntza gehigarrietara transferitzen da, baina, aldi berean, egokitzen doa hizkuntza gehigarri horien ezaugarrietara. Egokitzapen hori hizkuntzak ikasteko prozesuan egon daitezkeen esperientzien araberakoa izango da.
- Kontzientzia metalinguistikoaren transferentzia eta distantzia tipologikoa: hizkuntza batetik bestera egiten den transferentzia bi hizkuntza horien arteko distantzia tipologikoaren arabera izango da. Hammarberg (2001) ere, esaterako, eleaniztun baten kasu-azterketa egin zuen bi urtez grabatutako elkarrizketekin osaturiko corpusen oinarrituz. Ikerturiko eleaniztunaren lehenengo hizkuntza ingelesa zen, bigarren hizkuntza alemana, hirugarren hizkuntza suediera, eta hizkuntza gehigarri gisa frantsesa eta italiara ere ikasi zituen. Zenbait analisiren bidez ondorioztatzen duenez, hiru hizkuntza daudenean jokoan, hainbat aldagai hartu behar dira kontuan hizkuntzen arteko influentziak eta transferentziak ulertzeko. Lehenik eta behin, tipologia linguistikoa aintzat hartu beharra dago. Baieztatzen duenez, tipologia linguistikoa antzekoa denean, eragin positiboa gertatzen da bigarren hizkuntzatik hirugarren hizkuntzara, bereziki lehenengo eta hirugarren hizkuntzen arteko distantzia handia denean. Bestalde, hiztunak bigarren hizkuntzan daukan gaitasuna kontuan izan beharrekoa da; izan ere, bigarren hizkuntzan kompetentzia altua bada eta hizkuntza hori egoera naturaletan erabili bada, eragina positiboagoa izango da.

- Kontzientzia metalinguistikoaren transferentzia eta subjektuen arteko aldea: distantzia tipologikoa ez ezik, hiztunaren aurrezagutzak eta esperientziak gakoak dira kontzientzia metalinguistikoaren transferentzian.

Kodaren (2008) baieztapenak zenbait ikerketak berretsi dituzte azken urteotan. Esaterako, De Angelisen eta Slinkerren (2001) arabera, transferentzia interlinguistikoen nolakotasuna bi motatakoa izan daiteke. Batetik, transferentzia interlinguistiko lexikoa. Kasu horretan, hiztuna ikasten ari den hizkuntza berrian bigarren hizkuntzaren hitz edo termino osoak erabiltzen ditu. Bestetik, transferentzia interlinguistiko morfologikoa izan daiteke. Bigarren horretan, bigarren hizkuntzaren morfemak hirugarren hizkuntzaren morfemetan txertatzen dira hitzak osatzeko. Hortaz, bi kasuetan transferentzia gertatzen da, baina kasu bakoitzean modu ezberdinetan txertatzen da transferituriko elementua.

Transferentzia lexikoari dagokionez, bi motatakoa izan daiteke (Ringbom, 2001). Batetik, transferentzia lexiko formalak. Bi kasu aipa litezke: batetik, lehenengo edo bigarren hizkuntzatik hitz oso bat erabiltzen denean hirugarren hizkuntzan; eta, bestetik, hirugarren hizkuntzan *false friend* bat era okerrean erabiltzen denean. Ildo berean, hizkuntzak nahastuz sortzen diren hitz hibridoak, mailegatze linguistikoak, kalkoak eta erroreak transferentzia lexikoen adibidetzat har daitezke. Halaber, transferentzia lexiko semantikoak, esanahiari dagozkionak, gerta daitezke eleaniztunen artean. Azken horiek konplexuenak dira ikerlariaren esanetan, kontzientzia eta ulermen sako-nagoa eskatzen baitute.

Transferentzia morfologikoetan sakontzeko, Deaconek et al.-ek (2007) Ontarion (Kanada) ikerketa egin zuten, sei eskoletako Lehen Hezkuntzako lehenengo, bigarren eta hirugarren mailetakoko 76 ikaslerekin. Ikasle horien guztien lehenengo hizkuntza ingelesa zen, baina guztiak frantsesezko murgiltze linguistikoan zeuden matrikulatuak. Honako aldagai hauek neurtu zituzten: ingelesezko hiztegia, ez-hitzezko arrazoimena, kontzientzia fonologikoa ingelesez, kontzientzia morfologikoa ingelesez eta frantsesez, eta irakurmen-gaitasuna ingelesez eta frantsesez. Horrekin guztiarekin hainbat analisi estatistiko egin zituzten: estatistiko deskriptiboak, korrelazioak eta erregresio hierarkikoak neurtutako aldagaien artean. Ondorioztatzen dutenez, transferentziak morfologikoki antzekoak (esaterako, ingelesa eta gaztelania) zein morfologikoki estruktura ezberdinak dituzten hizkuntzen artean ere gertatzen dira (adibidez, ingelesa eta arabiera).

Pasquarellak et al.-ek (2011) ere kontzientzia metalinguistikoaren, irakurmenaren eta transferentzia interlinguistiko morfologikoen arteko loturak analizatzen dituzte. Ikerketa Kanadan egin zuten, Lehen Hezkuntzako 137 ikaslerekin. Euren lehenengo hizkuntza mandarin txinera zen eta ingelesa bigarren hizkuntza, azken hori izanik irakaskuntzarako hizkuntza. Hori horrela, ingelesa eta mandarin txineraren arteko transferentziak aztertzen dituzte. Alde batetik, ondorioztatzen dute ingelesezko hitz elkartuei loturiko kontzientzia txinerara transferitzen dela eta positiboki eragiten duela txineraren hiztegian eta irakurritakoaren gaineko ulermenean. Aldiz, alderantzizko norabidean ez dute halakorik ondorioztatzen, kontrakoa baizik. Alegia, badirudi ingelesaren eratorpenaren gaineko kontzientziak ez duela positiboki eragiten txineraren

garapenean. Bestalde, zehazten dute transferentzia bera zein haren norabidea kasuan kasuko hizkuntzen estruktura morfologikoengatik baldintzaturik dagoela. Honako hau diote Pasquarellak et al.-ek (2011, 38. or.):

the direction of transfer seems to be determined particularly by the morphological structure of the language of the outcome variable – because reading Chinese requires more compound awareness, cross-language transfer of compound awareness is more likely to be observed from English to Chinese.

Horrez gain, ikerlariak kontzientzia morfologikoaren eta fonologikoaren arteko konparaketa bat eskaintzen dute, betiere kontzientziaren transferentzia interlinguistikoa aintzat hartuz. Diotenez, kontzientzia fonologikoari dagokionez, hizkuntzen artean badago oinarrizko antzekotasun fonologiko elkarbanatu bat, eta errazagoa da kontzientzia fonologikoa transferitzea hizkuntza horien idazkera eta tipologia morfologikoa edozein izanda ere. Aldiz, kontzientzia morfologikoaren kasuan, bestelako patroiak daude. Eratorpen eta inflexioarekin, esaterako, kontzientzia errazago transferitzen da jokoan dauden hizkuntzak aberatsak direnean forma eratorri eta flexibo horietan. Gauza bera esan daiteke hitz elkartuen gaineko kontzientziaren kasuan, transferentzia gertatzen da jokoan dauden bi hizkuntzek hitz elkartu ugari dituztenean, txinera-ingelesa adibidean ikusi ahal izan duten bezala.

Halaber, mandarin txinera eta ingelesaren arteko transferentzien nolakotasuna aztertzean, identifikatzen dute alderdi morfologikoaren aldetik oso ezberdinak diren hizkuntza horien artean ez dela lexikoari buruzko ezagutza zehatzik transferitzen, baizik eta abstraktuagoa den kontzientzia edo ulerkera metalinguistikoa bat; besteak beste, hitz eratorriak sortzeko prozedurak eta arauak edota morfemak nahastuz hitz berriak sortzeko kontzientzia.

Bestalde, aipatu beharra dago transferentzia interlinguistikoko horiek *translanguaging*-gari buruzko ikerketek ere ondorioztatu dituztela nazioarteko hainbat testuingurutan (Cenoz & Gorter, 2021; García, 2009; Lasagabaster & García, 2014; Temirova & Westall, 2015). Besteak beste, Cenozek eta Gorterrek (2017) ondorioztatzen dute eleantunek hizkuntzen arteko transferentziak bat-batean gauzatzen dituztela, maiztasun handiz eta edozein egoeratan. Zehazten dutenez, eleantunek erreperitorio linguistikoa bakarria dute, eta gai dira erreperitorio horren erabilera dinamiko eta malgua egiteko, ezagutzak transferituz eta aurrezagutzak probestuz. Gainera, aipatzen dute berezko gaitasun espontaneo hori esplizituki bultzatzea daitekeela, modu planifikatu batean, helburu pedagogikoekin, eta horrek hizkuntzen ikaskuntza-prozesua bizkortu dezakeela. Transferentzia interlinguistikoa bultzatzeko estrategia hori *translanguaging* pedagogikoa izendatu izan da (Cenoz & Gorter, 2021).

Euskal Herriko testuinguruan, esaterako, Leoneten et al.-en (2020) ikerlana aipagarria da. Autoreek ikerketa experimental bat egin zuten Euskal Autonomia Erkidegoko D ereduko (euskara irakas hizkuntza duen eredu eleantuna) eskola batean. Ikerketa 104 ikasle eleantunekin egin zuten, zehazki, LHko bosgarren eta seigarren mailetan. Ikerketarako bi talde bereizi zituzten: batetik, talde experimentalak, zeinak interbentzio

pedagogiko bat jaso zuen; eta, bestetik, kontrol taldea, inolako interbentziorik jaso ez zuena. Interbentzioaren bidez ikasleek hiru curriculum-hizkuntza (euskara, gaztelania eta ingelesa), ezagutza linguistikoa eta kontzientzia morfologikoa garatzeko zenbait ariketa egin behar zituzten 12 astetan zehar. Era berean, interbentzio horren bidez *translanguaging* pedagogikoa bultzatzen zen ikasgelan, hau da, hiru hizkuntzak modu bateratuan lantzeko proposamena.

Ikerketan zenbait neurketa egin zituzten: kontzientzia morfologikoaren mailak eta *translanguaging* pedagogikoari buruzko pertzepzioak. Ondotik, hainbat analisi estatistiko eta kualitatibo egin zituzten: estatistika deskriptiboak, t-test analisiak eta datu kualitatiboen analisi interpretatzailea. Analisi horien bidez, ikerlanak baieztatzen du ikasle eleaniztunak hizkuntzen arteko transferentzia interlinguistikoak egiten dituztela. Gainera, ondorioztatzen da *translanguaging* pedagogikoaren bidez transferentzia horiek bultzatzeak efektu positiboak dauzkala, batetik, kontzientzia morfologikoaren garapenean, eta, bestetik, hirugarren hizkuntzaren ikaskuntzan. Izan ere, badirudi hizkuntzen alderdi morfologikoei buruzko ikaskuntza esplizitua lagungarria izan daitekeela kontzientzia garatzeko, patroik morfologikoak identifikatzeko, eta, erreperitorio linguistikoaren erabilera integratuago bat eginez, hizkuntzen arteko transferentziak probesteko.

4. EZTABAIDA

Atal honetan, aurretik bildutako zehaztapen teorikoen laburpen orokorra gauzatuko da eta ondorio horietatik mahai gainean jar daitezkeen zenbait hausnarketa eztabaidatuko dira. Artikuluak honako ikerketa-galderei eman nahi izan die erantzuna:

- IG1: Zer da kontzientzia metalinguistikoa eta zer nolako elementuak barne hartzen ditu?
- IG2: Zer nolako lotura dago kontzientzia metalinguistikoaren eta irakurmenaren garapenaren artean?
- IG3: Zer lotura dago kontzientzia metalinguistikoaren eta eleaniztasunaren artean?
 - Nolakoa da kontzientzia metalinguistikoaren eta transferentzia interlinguistikoaren arteko lotura?

Galderak erantzuteko, 47 ikerketa zientifikoen berrikusketa bibliografikoa gauzatu da, 1980tik 2023ra bitarte datu-base batzuetan argitaraturiko ikerlanak aintzat hartuz. Berrikusketa metahizkuntzaren eta kontzientziaren definizioetatik abiatu da kontzientzia metalinguistikoa eta haren azpi-osagaiak azaltzeko. Alde batetik, argi geratu da kontzientzia metalinguistikoa ikergai konplexu eta multidimentsionala dela (Ke et al., 2023). Honela definitu daiteke: hiztunek hizkuntzari buruz hausnartzeko eta hizkuntza hori manipulatzeko gaitasuna (Hofer & Jessner, 2019). Definizio horretan hizkuntzen didaktikarako funtsezkoak izan daitezkeen elementuak beha daitezke; hala nola,

hizkuntzari buruzko hausnarketarako trebetasuna, hizkuntza ulertzeko gaitasuna, eta hizkuntza, arautua dagoen sistema gisa, manipulatzeko kompetentzia.

Bestalde, azken urteotako ikerketek adierazten dute kontzientzia metalinguistikoak bere barnean zenbait elementu barne biltzen dituela, eta osagai horietako bakoitzaren nolokotasuna eta garapena ere modu bereizian azter daitezkeela. Oro har, honelako azpi-kontzientziak teorizatu dira: fonologikoa, ortografikoa, morfologikoa, pragmatikoa eta sintaktikoa (Ke et al., 2023; Leonet et al., 2020). Ondorioz, kontzientzia metalinguistikoak abilezia bat baino gehiago biltzen ditu, eta hori horrela izanik, kontzientzia horren garapena bultzatzeak alderdi linguistiko horiei guztiei erreparatzea eskatzen du. Dena dela, aipatzekoa da horien artean kontzientzia morfologikoa daukan garrantzia, gainerako azpi-kontzientzien pizgailu gisa funtziona dezakeela ondorioztatu baita (Tighe et al., 2019). Hori dela eta, hizkuntzen didaktikari buruzko ikerkuntzak sakonago aztertu beharko luke zer nolako ariketa metalinguistikoak egin daitezkeen ikasleak kontzientzia metalinguistikoan trebatzeko eta prozesu horretan kontzientzia morfologikoa erdigunera eramateko (Surmont et al., 2016; Woll, 2016, 2018).

Halaber, kontzientzia metalinguistikoak inplikazio andana izan ditzake irakurritakoaren gaineko ulermenean. Izan ere, Kek et al.-ek (2023) baieztatzen dutenez, irakurtzen ikastea, oinarrian, kontzientzia metalinguistikoa garatzea da. Era berean, ondorioztatu da kontzientzia metalinguistikoa garatzeak eragin positiboak dakartzala irakurmenaren garapenean, hasierako etapetatik maila aurreratuera (Nagy et al., 2014). Irakurmenaren garapenean eta kontzientzia metalinguistikoaren (bereziki, morfologikoa) arteko lotura nazioarteko zenbait ikerlarik demostratu dute, eta, beraz, badirudi lotura hori hizkuntza ezberdinen artean eta testuinguru ezberdinetan frogatu daitezkeela (Chen et al., 2009; Roman et al., 2009).

Kontzientzia metalinguistikoaren inplikazio, lotura eta eraginak, gainera, are zabala goak izan daitezke hitun eleaniztunen kasuan. Hoferrek eta Jessnerrek (2019) adierazten dutenez, eleaniztunek kontzientzia metalinguistiko maila handiagoa izan dezakete, eleaniztasuna bera aldagai erabakigarria delako kontzientzia metalinguistikoaren garapenean. Horrekin batera, behatu da kontzientzia metalinguistiko maila altuagoa izateak abantaila pedagogikoak eskaintzen ahal dituela hizkuntzen ikaskuntza-prozesuan (Kroll & Bialystok, 2013). Izan ere, horrek ulermen sakona eskaintzen ahal du hizkuntzen funtzionamendua ulertzeko eta, hortaz, ikaskuntza-prozesuan agertzen diren zailtasun linguistikoak errazago ebazteko (Hofer & Jessner, 2019). Era berean, eleaniztunek hirugarren hizkuntzak eta hizkuntza gehigarriak ikasteko erraztasun handiagoak izango lituzkete (Cenoz & Valencia, 1994). Ondorioz, eleaniztasunaren zein eleaniztasun orekatuaren balioa ikuspegi kognitibo zein pedagogikotik azpimarratzekoa da: eleaniztasun orekatua bultzatzeak abantaila esanguratsuak eskaini ditzake hizkuntzen ikaskuntza-prozesuan (Hofer & Jessner, 2019), izan ere, hizkuntzak interdependente dira errepertorio linguistikoan (Cummins, 1980, 2008).

Atera daitezkeen beste ondorio bat da kontzientzia metalinguistikoa hizkuntzen artean transferitu daitezkeela. Alegia, eleaniztunek transferentzia interlinguistikoak egiteko gaitasuna daukatela (Genesee et al., 2006). Horrekin batera, transferentzia horiek

ez daude soilik alderdi linguistiko soil batzuei lotuta, baizik eta abilezia kognitiboak ere transferitu daitezke (Genesee et al., 2006). Halaber, transferentzia horien nolakotasuna, maiztasuna eta norabidea zenbait aldagairen menpe daude. Hala nola, hizkuntzen arteko distantzia tipologikoa, hiztunek erreperitorio linguistikoan dauzkaten hizkuntzei loturiko esperientziak, edota hiztunek hizkuntza bakoitzean daukaten hizkuntza-maila (Koda, 2008).

Ondorio horiek aterata, badira zenbait alderdi eztabaidagarri hezkuntzaren arloan eta etorkizuneko ikerketei begira. Alde batetik, kontzientzia metalinguistikoaren konplexutasuna agerian dagoelarik, azertu beharko litzateke gaur egungo irakasleak, hizkuntza irakasleak bereziki, kontzientzia metalinguistikoaren garrantziaz kontziente diren. Areago, komenigarria izan liteke irakaslegaien prestakuntza-prozesuan kontzientzia horri buruzko informazio teoriko eta praktikoa eskaintzen al den aztertzea eta, gerora ere, ikasaioetan hori lantzeko estrategiarik ba ote daukaten ikertzea. Irakurtzen irakastea, esaterako, funtsezkoa da hezkuntzako hastapen etapetatik (deskodifikazioa, irakurtzen hastea, etab.) maila aurreratuetara (irakurmen konplexu eta sakonagoa) (Fons, 2004). Hortaz, ondorioztatu bada irakurtzen ikastea, oinarrian, kontzientzia metalinguistikoarekin zuzenki lotua egon daitekeela, irakaslegai zein irakasleek horri buruzko prestakuntza jaso beharko lukete, irakaskuntza-prozesua esanguratsua, egokiagoa eta kontzienteagoa izan dadin.

Gaia Euskal Herria bezalako testuinguru eleaniztun batera ekarrita, hizkuntza-irakasle eta ikerlariak presente eduki beharko lukete zer nolako prozesu kognitiboak gertatzen diren eleaniztunen erreperitorio linguistikoan hizkuntzak irakasterakoan. Ikusi denez, kontzientzia metalinguistikoaren transferentziak gertatzen dira maila ezberdinetan. Eleaniztun izateak, gainera, transferentzia horiek bizkortu eta ugaritu ditzake. Ondorioz, estrategia didaktikoak birplanteatu beharko lirateke eleaniztasunaren potentziala erabat profitezko eta ikasleek erreperitorio linguistikoan dauzkaten ezagutzak ahal bezainbeste probesteko. Gaur egun, oraindik ere, hizkuntzak modu berezi eta isolatuan irakasteko joera dago, eta zenbait ikerlarik iradoki dute hizkuntzak banandurik irakasteko joera hori hautsi beharko litzatekeela (ikus, adibidez, Cenoz & Gorter, 2021; García & Wei, 2014). Aipatzen dutenez, kontzientzia metalinguistikoaren garapenaren ikuspegitik, ezinbestekoa izan liteke hizkuntzen arteko harresi horiek eraistea eta lanketa pedagogiko integratuago bat proposatzea eleaniztasuna bere osotasunean garatzeko. Euskal Herriko testuinguruan, gainera, ikertu beharko litzateke nola bultzatu ikuspegi holistiko hori modu jasangarri batean, non hizkuntza gutxitua erdigunera eramango den eta hizkuntza gutxituari behar bezalako lekua emango zaion (Cenoz & Gorter, 2017).

Edonola ere, kontzientzia metalinguistikoa garatzeak ikaskuntza-prozesuan kontzientziazio esplizitua eskatzen du. Wollek (2016, 2018) aipatzen dituen ariketa metalinguistikoak beharrezkoak dira inplizituki ikasten dena esplizitu bihurtzeko eta, horrela, ikasleak ikasten ari diren kontziente izateko (Surmont et al., 2016). Ikaskuntza-prozesuan inplizituaren eta esplizituaren arteko orekak kontzientzia metalinguistikoa garatzea eta handitzea izan beharko luke xede, ondotik horrek eskaintzen ahal dituen abantailak planifikatzeko, ikasgeletara eramateko, transferentzia interlinguistikoak areagotzeko, eta, finean, edukien ikaskuntza hobetzeko (Woll, 2016).

Hala ere, azken urteotako ikerlanei begiraturik, ikerketa gehiagoren beharra dagoela agerikoa da. Nazioartean ikerlan andana egin da, baina oraindik ere ikertu eta sakondu beharreko zenbait alderdi egon litezke. Esaterako, eskasak dira kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntza gutxituak uztartzen dituzten ikerlanak, eta are gutxiago dira kontzientzia metalinguistikoa eta kontzientzia soziolinguistikoa uztartzen dituztenak. Alegia, kontzientzia metalinguistikoa eta hizkuntza gutxituen egoera elkarrekin aztertzen dutenak. Hori dela eta, kontzientzia metalinguistikoa eta haren azpi-kontzientzien inguruko ikerketa gehiagoren beharrean egon gintezke, baita alderdi metodologikoari dagokionez ere.

Kontzientzia-mota hau metodologia ezberdinen bidez ikertzen segitu behar da, diziplina ezberdinetako ekarpenak kontuan hartuz, hezkuntza-etapa ezberdinak alderatuz eta testuinguru eleaniztunei erreparatuz. Era berean, planteamendu metodologikoak analizatu beharko lirarteke kontzientzia horren neurketarako, kuantifikaziorako eta ikerketarako. Wollek (2016, 2018), esaterako, ikerketa introspektiboaren aldeko apustua egiten du kontzientzia metalinguistikoa aztertzeko. Ildo horretako ikerketak ez dira ugariak, eta garrantzitsua izan daiteke metodo kuantitatibo, kualitatibo, misto eta introspektiboer erreparatzea ondorio zabalagoak ateratzeko.

Bukatzeko, kontzientzia metalinguistikoa konplexutasuna dela eta, diziplina ezberdinetako ekarpenak kontuan hartu ez ezik, beharrezkoa izan daiteke kontzientziaren definizioa gaur egungo parametroetara egokitzea, definizio horretarako hezkuntzaren ikuspegia kontuan hartzea, eta gizarte globalizatuak izan ditzakeen inplikazioak aintzat hartzea. Izan ere, errealtatea aldakorra da gizarte globalizatueta, eleaniztasuna ere gorakorra da, eta, ondorioz, horrek guztiak kontzientziaren garapenean dauzkan inplikazioak aztertu egin behar dira.

5. MUGAK ETA ETORKIZUNEN IKERKETAK

Ikerlanaren mugei dagokienez, kontuan izan behar da hautatutako laginaz gain, urte-tik urtera literatura zientifiko gehigarri andana topa daitekeela datu-baseetan. Hortaz, artikulu honek hainbat testuingurutako ikerlanak jartzen ditu mahai gainean, baina baieztapen horiek zabalago orokortzeko, etorkizuneko ikerketetan beharrezkoa litza-teke berriki gauzatzen diren ikerketekin lagina handitzea, testuinguru gehigarrietan egin diren ikerketak aztertzea eta, horrela, kontzientzia metalinguistikoa ikuspegi gaurkotuago bat eskaintzea. Berrikuseta honek azken urteotako ikerlanei erreparatu die, baina kontuan izanda urtetik urtera ikerlan berriak garatzen eta aurkezten direla, etorkizuneko ikerketetan jasotzen diren ondorio eta ezagutza berriak hartu beharko lirarteke aintzat.

Era berean, berrikuseta honetan, batik bat, hizkuntzen didaktikaren arloko ikerlanak hautatu dira. Halere, aipatu denez, kontzientzia metalinguistikoa eta haren garapena diziplina gehiagotatik azter daiteke, adibidez, psikologiatik. Etorkizunari begira, aberasgarria izan liteke diziplinarteko ikuspegitik bestelako diziplinen ekarpenak aztertzea eta lan konparatibo bat egitea. Horrek, besteak beste, ahalbidetuko luke

emandako definizioen berrikuspena egitea, kontzientzia metalinguistikoaren garapena modu osatuago batean ulertzea, eta, oro har, ikerketa-arlo honen barruan egon daitezkeen gabeziak identifikatzea.

Bukatzeko, aipatu da hizkuntza gutxituen eta kontzientzia metalinguistikoaren garapenaren arteko loturak zehaztu beharko lirakeela. Ikuspegi soziolinguistikotik, beharrezkoa izan daiteke etorkizuneko ikerketek gai honi heltzea eta, bi alderdi horiek uztartzen dituzten ikerlanei erreparatzeaz gain, lotura hori ikertzea helburu duten ikerketa esperimentalak egitea. Horrek kontzientzia metalinguistikoaren garapenaren inguruko literatura zientifikoiari ekarpena egingo lioke, baita hizkuntza gutxituen normalizazioari ere.

6. ERREFERENTZIAK

- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness: implications for assessment. *Topics in Language Disorders*, 34(3), 197-209. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000019>
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000101>
- Carlo, M.S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C.E., Dressler, C., Lippman, D.N., Lively, T. J. & White, C.E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.3>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J. & Valencia, J.F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Chen, X., Hao, M., Geva, E., Zhu, J. & Shu, H. (2009). The role of compound awareness in Chinese children's vocabulary acquisition and character reading. *Reading and Writing*, 22(5), 615-631. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9127-9>
- Coelho, E. (2016). *Eskola kulturantzunetan irakastea eta ikastea*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (arg.), *Current issues in bilingual education* (81.-103. or.). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N. Hornberger (arg.), *Encyclopedia of language and education* (487.-499. or.). Springer.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in a multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner

- (arg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (42.-58. or.). Multilingual Matters.
- Deacon, S.H., Wade-Woolley, L. & Kirby, J. (2007). Crossover: The role of morphological awareness in French immersion children's reading. *Developmental Psychology*, 43(3), 732-746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.732>
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P. & Compton, D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (arg.), *Multilingual education for social justice. Globalising the local* (140.-158. or.). Orient Blackswan.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M.L. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. In *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (153.-174. or.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hama, M. & Leow, R.P. (2010). Learning without awareness revisited: Extending Williams (2005). *Studies in Second Language Acquisition*, 32(3), 465-491.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (arg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (21.-41. or.). Multilingual Matters.
- Hofer, B. & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748626540>
- Jorrín Abellán, I.M., Fontana Abad, M. & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Ke, S.E., Zhang, D. & Koda, K. (2023). *Metalinguistic awareness in second language reading development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108979801>
- Ke, S. & Xiao, F. (2015). Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English. *Language Awareness*, 24(4), 355-380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1114624>
- Kieffer, M.J. & Lesaux, N.K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing*, 21(8), 783-804. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8>

- Kirby, R.J. & Bowers, P.N. (2017). Morphological instruction and literacy: Binding phonological, orthographic, and semantic features of words. In K. Cain, D.L. Compton & R.K. Parrila (arg.), *Theories of reading development* (43.-461. or.). John Benjamins.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In K. Koda & A.M. Zehler (arg.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (68.-96. or.). Routledge.
- Koda, K. & Miller, R.T. (2018). Cross-linguistic interactions in L2 word meaning inference in English as a foreign language. In H.K. Pae (arg.), *Bilingual processing and acquisition* (293.-312. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.7.14kod>
- Kroll, J.F. & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kuile, H., Veldhuis, M., Van Veen, S.C. & Wicherts, J.M. (2011). Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 233-242.
- Kuo, L. & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: Hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26(3), 557-572.
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Leow, R.P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior: Aware versus unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 557-584.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R.K. Wagner, A.E. Muse & K.R. Tannenbaum (arg.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (52.-77. or.). The Guilford Press.
- Nagy, W.E., Carlisle, J.F. & Goodwin, A.P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Pasquarella, A., Chen, X., Lam, K., Luo, Y.C. & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese-English bilinguals: Transfer of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 23-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01484.x>
- Pinto, M.A., Titone, R. & Trusso, F. (1999). *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*. Instituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Rauch, D.P., Naumann, J. & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-

- German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418. <https://doi.org/10.1177/1367006911425819>
- Ravitch, S.M. & Riggan, M. (2017). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. Sage Publications.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (arg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (59.-68. or.). Multilingual Matters.
- Roman, A.A., Kirby, J.R., Parrila, R.K., Wade-Woolley, L. & Deacon, S.H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 96-113. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 319-337.
- Temirova, F. & Westall, D. (2015). Analysis of First and Foreign Language Use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 217-221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.184>
- Tighe, E.L., Little, C.W., Arrastia-Chisholm, M.C., Schatschneider, C., Diehm, E., Quinn, J.M. & Edwards, A.A. (2019). Assessing the direct and indirect effects of metalinguistic awareness to the reading comprehension skills of struggling adult readers. *Reading and Writing*, 32(3), 787-818. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9881-2>
- Tyler, A. & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- White, J. & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196.
- Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebecers* [Doktore-tesia, Université Laval]. Laval University Institutional Repository <http://hdl.handle.net/20.500.11794/26923>
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness*, 27(1-2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432057>
- Zhang, H. & Koda, K. (2018). Vocabulary knowledge and morphological awareness in Chinese as a heritage language (CHL) reading comprehension ability. *Reading and Writing*, 31(1), 53-74. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9773-x>