

Año LVII. urtea

140 - 2025

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Bigarren Hezkuntzan
eskola-hizkuntza garatzeko
diziplinarteko diseinu bat:
kasu-azterketa bat**

Oihana Leonet, Olatz Lucas, Ane Lamarka

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVII. urtea - N.º 140. zk. - 2025

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Eguraldiaz mintzatzea, kultur jarduera Kepa Diéguez Barahona	229
Exploring lexical diversity in Basque news: original vs. machine-translated texts Amaia Solaun Martínez, Nora Aranberri Monasterio	273
Mendigatzaren gutunetako <ss>: hautu grafikoaren jatorriaz Leyre Rojo Horrillo	317
Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarritzko komunikazioan trebatzeko ibilbidea Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Olatz Bengoetxea Manterola, Idurre Alonso Amezua	349
Genero-alborapena Elia itzultzaile automatikoan, euskaratik gaztelaniarako norabidean Klara Ceberio Berger, Aitziber Elejalde, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Eneko Sagarzazu Martinez, Zuriñe Sanz-Villar, Naroa Zubillaga Gomez	383
Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarteko diseinu bat: kasu-azterketa bat Oihana Leonet, Olatz Lucas, Ane Lamarka	405
Intimitatearen idazketa Miren Agur Meaberen <i>Kristalezko begi bat</i> liburuan Elena Olave Duñabeitia	433
Hizkera-mailaren araberrako ahoskera-aldakortasuna: euskara ikasteko modua aztergai Irati Urreta Elizegi	451
Karmele Erraztiren iturriak euskal emakume-eredua eta olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeko Enara San Juan Manso	479

Sumario / Aurkibidea

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea eta sailkapena Diego Egizabal Ollokiegi, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Arantza Ozaeta Elorza	505
---	-----

VARIA

<i>In memoriam.</i> Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025) Ekaitz Santazilia	543
---	-----

Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	551
--	-----

Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarreko diseinu bat: kasu-azterketa bat

Diseño interdisciplinario para potenciar el lenguaje escolar en secundaria:
estudio de caso

Interdisciplinary design for developing school language in Secondary Education:
a case study

Oihana Leonet

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
oihana.leonet@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-8801-5455>

Olatz Lucas

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
olatz.lucas@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0006-7307-5697>

Ane Lamarka

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
ane.lamarca@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0000-4369-6421>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.6>

Lan honek Eusko Jaurlaritzaren (laguntza-zenbakiak: IT1666-22; HEZKUNTZA 25/13) eta Zientzia, Berrikuntza eta Unibertsitate Ministerioaren ORIENTADA 2024 (laguntza-zenbakiak: PID2024-159125OA-I00) laguntzak jaso ditu.

Jasotze data: 2025/03/14. Behin-behineko onartze data: 2025/09/30. Behin betiko onartze data: 2025/11/22.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Kontzientzia metalinguistikoa funtsezkoa da ikasle eleaniztunak arrakasta akademikorako, irakurmena, idazmena eta bigarren hizkuntzen ikaskuntza errazten baititu. Ikerketa hau hizkuntza-aniztasun handiko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean egin da. Diseinu kuasi-esperimental bat erabili da, hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak lantzeko berariazko lanketaren eta *translanguaging* pedagogikoaren eragina aztertzeko. Emaita kuantitatiboek eta kualitatiboek adierazten dute esku-hartzeak ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatzen lagun dezakeela, eta horiek irakaskuntzan integratzeko beharra nabarmentzen da.

Gako hitzak: kontzientzia metalinguistikoa; eskola-hizkuntza; irakurmena, *translanguaging* pedagogikoa; Bigarren Hezkuntza.

RESUMEN

La conciencia metalingüística es fundamental para el éxito académico del alumnado plurilingüe, ya que facilita la lectura, la escritura y el aprendizaje de segundas lenguas. Esta investigación se ha realizado en un centro de Educación Secundaria de gran diversidad lingüística. Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental para analizar el impacto de la elaboración específica de las Habilidades Básicas de Lenguaje Académico y del *translanguaging* pedagógico. Los resultados cuantitativos y cualitativos indican que la intervención puede contribuir al desarrollo de la conciencia metalingüística del alumnado, destacando la necesidad de su integración en la enseñanza.

Palabras clave: conciencia metalingüística; lenguaje escolar; comprensión lectora; trans-lenguaje pedagógico; educación secundaria.

ABSTRACT

Metalinguistic awareness is essential for the academic success of multilingual students as it improves their reading, writing and second language learning skills. This study was carried out in a secondary school with a high level of linguistic diversity. A quasi-experimental design was employed to analyse the impact of Core Academic Language Skills and pedagogical *translanguaging*. Quantitative and qualitative results suggest that this intervention can contribute to students' development of metalinguistic awareness, emphasising the importance of integrating it into teaching.

Keywords: metalinguistic awareness; school language; reading comprehension; pedagogical translanguaging; secondary education.

1. SARRERA. 2. MARKO TEORIKOA. 2.1. Zer da eskola-hizkuntza? 2.2. Diziplinarteko alfabetatzea: hizkuntza-trebetasun akademikoen garapena. 2.3. Kontzientzia metalinguistikoaren garapena *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegitik. 3. METODOA. 3.1. HIGAEU proiektua: Hizkuntza-Gaitasun Akademikoa eta Edukiaren Ulermena. 3.2. Ikerketa-diseinua. 3.3. Parte-hartzaileen deskribapena eta testuingurua. 3.4. Datu-bilketa. 3.5. Datuen analisia. 4. EMAITZAK. 4.1. Hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzearen eragina ikasleen HAOTetan. 4.2. Ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei buruz. 5. EZTABAIDA. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Euskara, egun, irakaste-hizkuntza nagusia da Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE), eta haren irakaskuntzak aurre egin behar dio hizkuntza-kompetentzia desberdinak eta hizkuntza-errepertorio anitzak dituzten ikasleak integratzeko erronkari. Ikasleen zati handi bat murgiltze ereduan dago; hau da, bigarren, edo kasu batzuetan, hiru edo lau garren hizkuntza batean ikasten ditu eskolako edukiak. Kontzientzia metalinguistikoa eta Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak (HAOT) garatzea funtsezkoa da ikasleen hizkuntzaren ezagutza hobetzeko, eta horrek irakurmena eta ahozko ulermena hobetzen ditu. Ikuspegi horrek, hizkuntzari buruz gogoeta egiteko gaitasun handiagoa sustatzeaz gain, arrakasta akademikorako eta hezkuntza-berdintasunerako trebetasun kritikoak sustatzen ditu (Uccelli, 2023).

Beharbada eguneroko behar komunikatiboak asetzeko erabili ohi dugun hizkuntza-
ren eta hizkuntza akademikoaren arteko bereizketaren inguruan sortu den konstrukturik entzutetsuena Cumminsek (1999) proposatutako CALP/BICS bereizketa da. Labur esanda, CALP/BICS bereizketak ohartarazten du, besterik gabe, ikasleek eskolatzearen testuinguru sozialaren barruan aurkitzen dituzten hizkuntza-eskariak eguneroko interakzio sozialen hizkuntza-eskarietatik aldentzen direla. Eskola-hizkuntza edo hizkuntza akademikoa definitzeko saiakeren artean HAOT konstruktua (ingelesezko *Core Academic Language Skills* [CALS]), proposatu dute (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Trebetasun horiek testu akademikoetan ohikoak diren baina lagunarteko hizkeran gutxiago erabiltzen diren hizkuntza-trebetasunak dira (Uccelli, 2023). Trebetasun horien artean daude, esaterako, ideiak lotzeko lokailuen erabilera («hala ere», «ondorioz»), informazio trinkoa biltzen duten egiturak (nominalizazioak),

edota testu akademikoen egiturak menperatzea. HAOTei dagokienez, Uccellik eta bes-tek (2015a) hipotesi hau proposatzen dute: trebetasun-multzo hau funtsezkoa da esko-la-curriculumeko hainbat arlotan irakurmen akademikoa eta idazketa akademikoa garatzeko.

Bestalde, trebetasun horiek eraginkortasunez lantzeko, *translanguaging* pedagogi-koa ikuspegi eraginkortzat hartu da jarraian aurkeztuko den proiektu pedagogikoan; izan ere, metodologia horrek ikasleek beren hizkuntza-baliabideak malgutasunez erabiltzeko aukera ematen du, kontzientzia metalinguistikoaren garapena (Cenoz & Gorter, 2021; Leonet & Saragueta, 2024) eta ikasle guztien hezkuntza-inklusioa (Cenoz & Santos, 2020) erraztuz. *Translanguaging* pedagogikoaren funtzio nagusia ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotzea da, testuinguru soziolinguisti-kora eta ikasleen ikaskuntza-premietara berariaz egokitutako estrategia didaktikoen bitartez (Leonet & Saragueta, 2024). Kontzientzia metalinguistikoak, hizkuntzari eta haren egiturei buruz hausnartzeko gaitasun gisa ulertuta, berebiziko garran-zia du irakurtzeko gaitasuna eskuratzeko eta hobetzeko orduan (Gaspar, 2024; Ke et al., 2023; Leonet & Saragueta, 2024; Nagy et al., 2014). Aurretik egin diren ikerketek erakutsi dute kontzientzia metalinguistiko handiagoa izateak hizkuntzen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak identifikatzen lagun dezakeela, eta eza-gutza linguistikoen transferentzia sustatzen duela. Hala ere, ikasleek ez dituzte beti antzekotasun horiek identifikatzen (Cenoz & Gorter, 2021; Leonet et al., 2020). Eusko Jaurlaritzak (ISEI, 2025) berriki aurkeztu dituen 2023ko eta 2024ko eba-luazio diagnostikoen emaitzetan ere, interakzio falta antzeman dute Bigarren Hez-kuntzako ikasleek curriculumeko hiru hizkuntzetan lortutako emaitzetan. Hiru hizkuntza ezberdin izanik ere, txostenean adierazten den bezala, esperoko litzateke gaitasunen arteko nolabaiteko transferentzia, kontuan hartuta puntuazioen artean eman den aldaketaren tamaina eta hizkuntza-eduki eta -abilezien arteko harremana. Indarrean den 77/2023 Hezkuntza Dekretuak (Eusko Jaurlaritza, 2023) Hizkun-tzen Trataera Bateratu eta Integralaren aldeko apustua egiten badu ere, sarri, ikasgeletan hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi tradizionalak lehentasuna eman diote hezkuntza-praktika elebakarrari, ikasleen garun eleaniztuna erabat ustiatu gabe (Arocena et al., 2015; Cenoz et al., 2022; Orcasitas-Vicandi & Leonet, 2022). Jarraian, HAOtak berariaz lantzeko proiektu pedagogikoa eta proiektu horren esku-hartze pilotuaren ebaluazioa aurkeztuko dira. Proiektuak diziplinarteko izaera du, eta *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegia txertatu da ikasleen kontzientzia metalinguistikoaren garapena indartzeko.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Zer da eskola-hizkuntza?

Hizkuntzaren garapena ez da haurtzarora mugatzen; aitzitik, nerabezaroon jarraitu egiten du, batez ere, eskola-testuinguruan, non ikasleek beren hizkun-tza-trebetasunak zabaltzen dituzten eta Hizkuntza Akademikoa (HA) edo esko-la-hizkuntza eskuratzen duten (Cummins, 2021). Hizkuntza akademikoa deritzo

testuliburuetan, eleberrietan, egunkarietan eta eskoletan aurkitzen diren hizkuntza idatzi/akademikoaren ezaugarriak seinalatuz, pertsonen arteko aurrez aurreko interakzio sozialetan erabili ohi den hizkuntzatik nabarmen aldentzen den hizkuntza aldaerari (adib. Biber, 1986; Corson, 1995, 1997; Massaro, 2015; Wong Fillmore, 1982, 2009, 2014; Wong Fillmore & Fillmore, 2012). Erregistro horrek egitura lexiko, sintaktiko eta diskurtsibo espezializatuak ditu ezaugarri, eta ikasgelan ideia konplexuak zehatz adierazteko aukera ematen du (Biber & Conrad, 2009). Baileyk (2007a, 9. or.), adibidez, adierazi zuen hizkuntza sozialaren eta akademikoaren arteko ezberdintasunak «the relative frequency of complex grammatical structures, specialized vocabulary, and uncommon language functions»-etan oinarritzen zirela. Baileyk (2007a) egindako definizioaren haritik, hainbat autorek konstruktua berrikusi dute (Cummins, 2017; DiCerbo et al., 2014; Heppt et al., 2016; Uccelli et al., 2015a, 2015b; Volodina et al., 2020).

Hain justu, hizkuntza akademikoa menderatzea erronka da ikasle askorentzat; izan ere, errepertorio linguistikoa zabaltzeaz gain, kontzientzia metalinguistikoa garatzea ere badakar, testuinguru egokietan erabili ahal izateko (Phillips Galloway et al., 2015). Txikitatik, hitzunek komunikatzeko moduak desberdintzen dituzte solaskidearen arabera (Blum-Kulka & Snow, 2004), baina nerabezaroan, gizarte-inguruneen dibertsifikazioak hizkuntzaren etengabeko doikuntza eskatzen du. Egokitze-prozesu hori funtsezkoa da ikasleen arrakasta akademikorako eta sozialerako (Uccelli, 2023).

Hizkuntza akademikoa ondo erabiltzen ikastea ez da lan erraza. Hizkuntza-mota horrek eskolan ideiak eta ezagutzak adierazten laguntzen du, baina hori menderatzeak hitz egiteko eta idazteko modu berriak ikastea dakar, baita horiek noiz eta non erabili jakitea ere (Phillips Galloway et al., 2015). Adibidez, garrantzitsua da bereiztea noiz erabili hizkera formalagoa eskolan eta noiz hitz egin modu informalagoan lagunekin. Zailtasunetako bat da, batzuetan, ez dagoela argi hizkuntza akademikoaren eta lagunarteko hizkuntzaren arteko aldea zein den (Snow & Uccelli, 2009). Horregatik, trebetasun hori testuak irakurriz eta desberdintasun horiek antzematen laguntzen duten ariketa espezifikokoak praktikatzuz lantzen da (Phillips Galloway & Uccelli, 2019). Bestalde, ikasleek hizkuntza akademikoa ikasi ahala, hizkuntza-mota horrek gizartearen duen garrantzia ulertzen hasten dira, horregatik, trebetasun hori garatzeak, eskolan komunikatzeko gaitasuna hobetzeaz gain, hizkuntzak testuinguru desberdinetan nola funtzionatzen duen hobeto ulertzen ere laguntzen diete (Uccelli, 2023).

Ikerketa enpiriko zabal baten bidez, Uccellik eta bere kideek Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak (HAOT) deritzen dimentsioak identifikatu dituzte. Hizkuntza Akademikoaren trebetasun horiek curriculum osoko jardun akademikoarekin estuki lotuta daudela erakutsi dute (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Trebetasun horiek zazpi dira (Uccelli et al., 2016), eta jarraian azalduko dira (ikus 1. taula).

1. taula. Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunen laburpena

Izena	Azalpena	Adibideak
1. Informazio konplexua deskonprimatzea	Hitz konplexuak eta perpaus landuak ulertzeko eta erabiltzeko trebetasuna.	Nominalizazioa
		Aurrizkiak eta atzizkiak
2. Ideien lotura logikoa egitea	Ideien arteko loturak adierazten dituzten testu akademikoetan lokailuak ulertzeko eta erabiltzeko trebetasuna.	<i>Ondorioz, alde batetik, bestetik...</i>
3. Erreferentzia-kateen jarraipena egitea	Testu akademiko batean parte-hartzaileei edo gaiei erreferentzia egiten dieten terminoak edo esaldiak identifikatzeko edo sortzeko trebetasuna.	<i>Ura 100 gradutan lurruntzen da. Prozesu hori...</i>
4. Testuaren antolaketa orokorra	Testu analitikoak ohiko egitura akademikoaren arabera antolatzeko trebetasuna, bereziki argudio-testuak eta azalpen-testua. Bestalde, paragrafo-mailako egiturak antolatzeko trebetasuna.	Tesia, argudioa, kontra argudioa, odorioa
		Konparazioa/kontrastea; arazoa/konponbidea
5. Hiztegi metalinguistikoa ulertzea	Esanahi zehatzak ulertzeko trebetasuna, batez ere pentsamendua eta arrazoiketa ikusarazteko hizkuntzaren erabilera; hiztegi metalinguistiko gisa ezagutzen dena.	Hipotesia, definizioa, argudioa, ebidentzia, iritzia...
6. Idazlearen ikuspuntua interpretatzea	Egilearen jarrera adierazten duten markatzaileak ulertzeko edo erabiltzeko trebetasuna, batez ere markatzaile epistemikoak, autoreak baieztapen bati dagokionez duen ziurtasun-maila adierazten dutenak.	<i>Egiazki, nekez gerta daiteke, baliteke...</i>
7. Erregistro akademikoa identifikatzea	Hizkera akademikoa eta lagunartekoa ezagutzeko trebetasuna, hizkuntza akademikoa erabiltzea espero den testuinguruetan.	<i>Boligrafoa era akademikoan: hodi batean eta haren fluxua erregulatzen duen punta esferiko baten kapsulatutako tintarekin idazteko tresna eta lagunartekoan tintaz idazten duen eta ezabatzen ez den arkatza.</i>

Hasteko, informazio konplexua deskonprimatzeko gaitasuna bereizten da, hau da, hitzen formaren aldetik konplexuagoak diren hitzak ulertzeko trebetasuna lantzea edo testu bateko esaldi konplexuak identifikatzea. Bigarrenik, ideien lotura logikoa definitzen da, hau da, testuak antolatzeko erabiltzen diren diskurtso markatzaileak edo testu-antolatzaileak identifikatzea eta horien bitartez ideiak nola erlazionatzen diren ulertzea. Bestalde, erreferentzia-kateen jarraipena egitea, testuetan ageri diren anaforak eta kataforak identifikatzeko trebetasunak landuz edota testuetako izenordainak identifikatuz. Halaber, testuaren antolaketa orokorra dago, argudio- edo azalpen-testuen egitura azpimarratuz edota paragrafoen izaeraren lanketa eginez. Hiztegi metalinguistikoa ulertzea da beste trebetasun bat, idazlearen pentsamendu eta arrazoinamendua zein den identifikatuz, ezaugarri horiek jasotzen dituzten hizkuntza elementuak aurkituz edota hitzen esanahi zehatzak ulertzeko trebetasuna landuz. Idazlearen ikuspuntua interpretatzea ere badago, hau da, autoreak baieztapen batekiko duen ziurtasun-maila identifikatuz ziurtasun-markatzaileen bitartez, edota idazlearen jarrerari arreta jarritz irakurritakoarekin kritikoak izatera bultzatuz. Amaitzeko, zazpigarren trebetasuna erregistro akademikoa

identifikatzea da, hizkuntzaren erabilera kolokiala eta akademikoaren arteko bereizketa eginez eta hizkuntza akademikoa erabiltzen den esparru komunikatiboak landuz.

Hizkuntza Akademikoaren trebetasun horien eta errendimendu akademikoaren arteko harreman horiek argi eta garbi erreferentziatuta daude egile horiek enpirikoki identifikatutako HAOTen zazpi domeinuetatik hirutan gutxienez (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b): 1. domeinua: hitz eta perpaus mailako informazio trinkoaren deskonposaketa; 5. domeinua: hiztegi metalinguistikoaren ulermena; 7. domeinua: Hizkuntza Akademikoaren identifikazioa. Antzera, beste ikertzaile batzuek ere identifikatu dituzte gaitasun akademikoak garatzeko osagai nagusi gisa eduki arloetako testuetan informazio-dentsitateari arreta jartzea bezalako trebetasunak (adibidez, Bunch, 2013; Wong Fillmore, 2009, 2014).

Halaber, Ucelliren (2023) arabera, arestian aipatutako gaitasun horiek estuki lotuta daude eskola-eremuan erabiltzen diren testuen ezaugarriekin, eta funtsezkoak dira komunikazio eraginkorra izateko, hala nola hizkuntza akademikoan idatzita dauden testuen ulermenerako. Majedi eta Pishkar (2016) autoreen ikerketaren arabera, kontzientzia metalinguistikoak, bereziki kontzientzia sintaktikoak, ikasleen irakurmenaren ulermena hobetzen laguntzen du, analisi sintaktikoa egiteko gaitasuna ematen duelako. Horrek esan nahi du ikasleek perpaus bateko hitzak ezagutzeaz harago trebetasun horrek, kontzientzia morfologikoarekin batera, hitzak modu eraginkorragoan irakurtzen lagun diezaieketela, eta horrek irakurmenaren ulermenean eragin positiboa izan dezake. Bestalde, Ibrahimek eta bestek (2007) defendatzen dute elebitasunak eragin positiboa duela trebetasun metalinguistikoetan, eta irakurketaren errendimenduan ere eragina izan dezakeela. Haien ustez, bigarren hizkuntza bat ikasteak hizkuntza sistema gisa ulertzeko gaitasuna sustatzen du, hizkuntza-kontzientzia garatuz. Ondorioz, ikerketan lotura esanguratsuak identifikatu dituzte trebetasun metalinguistikoen eta irakurmenaren errendimenduaren artean. Ideia hori berretsi egiten dute Rivera Mandarachek eta bestek (2019), eleaniztasunak irakurmena hobetzen duela baieztatzen baitute hausnarketa metalinguistikoak malgutasun mentala sustatzen duela esanez.

Bestalde, gaur egun, idazketarako abilezia ere oinarrizko trebetasuntzat jotzen da alfabetatzeko garaian. Grahamek eta Herbertek (2011) frogatu zuten idazketa praktikatzek irakurmena nabarmen hobetzen duela, eta Grahamek eta Perinek (2007) ere ikasgeletan idazteko estrategia eraginkorrak irakastearen garrantzia nabarmentzen dute, idazteak hizkuntzaren ikaskuntza hobetzeaz gain, beste ikasgai batzuetako errendimendua ere hobetzen baitu. Beste ikerketa batean, Bangert-Drownsek eta bestek (2004) idazketa-ariketek, hausnarketa eta analisi metakognitiboa eskatzen dutenek bereziki, ikaskuntzan eragin positiboa dutela ikusi zuten. Beraz, idazketa hausnarketarako erabiltzen denean, ikasleei ikasgelan ikasten dutena hobeto ulertzen eta gogoratzen laguntzen diela esan daiteke.

2.2. Diziplinarteko alfabetatzea: hizkuntza-trebetasun akademikoen garapena

Phillips Gallowayk eta bestek (2020) azpimarratzen dute diziplinarteko hizkuntza-trebetasun akademikoen ezagutzak garrantzi handia duela arrakasta akademikorako funtsezko elementu gisa, eta horrek hezkuntza-sistemaren barruan haien

irakaskuntzari arreta esplizitua emateko beharra dakarrela. Ildo horretan, Hermidak (2009) planteatzen du beharrezkoa dela irakasgai bakoitzeko irakasleek trebetasun analitikoak eta hizkuntza tekniko espezifikoak irakastea, beren diziplinako estrategia espezifikoekin batera. Premia horren adibide garbia matematikak eta zientziak bezalako diziplinen berezko hiztegian ikusten da, non eguneroko erabilerako terminoek (esaterako, *produktu* edo *bolumen*) esanahi espezializatuak hartzen dituzten. Ondorioz, Akbasliren eta kideen (2016) arabera, irakasleek termino horiek berariaz irakatsi behar dizkiete ikasleei, ulertzen dituztela bermatzeko eta testuinguru akademikoetan behar bezala aplikatzen dituztela ziurtatzeko.

Diziplina-arlo bakoitzaren berezko jardunak askotarikoak izan arren, Bigarren Hezkuntzako testuetan antzeko hizkuntza-egiturak erabiltzea eskatzen duten komunikazio-eskaera komunak daude. Edozein irakasgaitan, ikasleek Hizkuntza Akademiko formalean eta egituratuan adierazitako definizioak, azalpenak, deskribapenak eta argudioak ulertzeko gai izan behar dute (Phillips Galloway & Uccelli, 2019). Horrek esan nahi du, diziplina bakoitzaren termino espezializatuetatik harago, funtsezkoa dela curriculumaren hainbat eremutan aplikagarriak diren hizkuntza-trebetasun akademiko orokorrak garatzea. Ildo horretan, Hizkuntza Akademikoaren Oinarriko Trebetasunak (HAOT) jakintza-arlo guztietan funtsezkoak diren diziplinarteko hizkuntza-gaitasunak hartzen dituzte barnean (Uccelli et al., 2015b). Ideia horrekin bat etorriz, Phillips Gallowayk (2016) hizkuntza akademikoa modu kontzientean irakastea proposatzen du, eta horrek esan nahi du diziplina bakoitzean funtsezko terminoak modu esplizituan sartu beharko liratekeela, esaterako, hipotesiaren kontzeptua zientzietan edo proportzioarena matematiketan. Gainera, Beaccoren eta besteren (2016) arabera, ikasleek izaten dituzten zailtasunak ez dira kontzeptu horien ulermenera soilik mugatzen, baizik eta baita terminologia hori idatzizko ekoizpen koherente batean modu logiko eta funtzionalean integratzera ere. Ildo horretan, diziplina zientifikoetan hizkuntza akademikoaren irakaskuntzak termino teknikoetan ez ezik, erlazio logikoak ezartzeko eta diskurtsoa egituratzeko aukera ematen duten hizkuntza-elementuetan ere jarri beharko luke arreta. Horien artean daude denbora- eta leku-aditzondoak, ideiak lotzeko preposizioak eta testu-antolatzailek, tamaina, kolorea edo pisua deskribatzen duten izenondoak eta aditzondoak, prozedurak adierazteko aditzak, eta baieztapenak eta fidagarritasun-mailak adierazten dituzten egitura linguistikoak. Horrela, hizkuntza akademikoaren irakaskuntza diziplinarteko ikuspegitik lantzeak ez luke soilik terminologia espezializatuaren eskurapena sustatuko, baizik eta adierazpen eta komunikazio eraginkorrerako funtsezko hizkuntza-trebetasunen garapena ere hainbat diziplina-testuingurutan (Uccelli, 2023).

Uccelliren eta besteren (2015b) HAOT konstruktua Hizkuntza Akademikoaren funtsezko trebetasun espezifikoak identifikatzen ditu, eduki- zein hizkuntza-ikasgaietan komunak direnak eta eskola-arrakastarako beharrezkoak direnak. Nahiz eta HAOT konstruktua Cummins (1979, 2008) CALP kontzeptuan oinarritu, arreta berezia jartzen du testuinguru akademikoan transbertsalak diren hizkuntza-trebetasun jakinetan. HAOTek erreferentzia egiten diete hezkuntzan, ikasgai ezberdinetan, ageri diren hizkuntza-forma espezifikoak. Baileyren (2007b) arabera, badira elkarren artean lotura duten hizkuntza-egitura batzuk aldi berean bereizgarriak direnak: horiek

guztiek hizkuntza-trebetasun akademikoen kategorian sartzen dira. Eduki-ikasgaiak beren espezializazioan eta terminologian oinarritzen badira ere, HAOTek, hizkuntza-trebetasun transbertsaletan jartzen dute fokua, ikasgai guztietan aplikagarriak baitira, bai komunikazioan, bai ulermenean. HAOT konstruktua garatzeko lehen urratsean, Uccellik eta bestek (2015b) hainbat ikerketa-tradizio uztartu zituzten. Azterketa horietan, ingelesezko testu akademikoetan etengabe errepikatzen diren ezaugarri batzuk identifikatu zituzten, hala nola lexiko espezifikoa, sintaxi konplexua eta harreman kontzeptual sakonak. Elementu horiek guztiak ezinbestekoak dira ikasleek eduki akademikoa egoki ulertu eta barneratzeko (Uccelli et al., 2015b).

Bigarren urratsean, Estatu Batuetako 14-17 urte bitarteko nerabeen irakurketari eta ikaskuntzari lotutako hizkuntza-eskakizunei buruzko hezkuntza-ikerketak berrikusi zituzten. Azterketa horien bidez egiaztatu zuten ikasleek irakurri behar zituzten testu akademikoetan ezaugarri linguistiko ugari agertzen zirela, hala nola testu-antolatzaileak eta nominalizazioak. Hori horrela, hizkuntzalaritzako azterketetan egindako aurkikuntzak berresten zituzten hezkuntzan egindako ikerketek, eta Bigarren Hezkuntzako diziplinen artean antzekotasun nabarmenak identifikatu zituzten (Bailey, 2007b). Adibidez, zientzietako ikasgaietan ere hiztegi akademikoa nagusi da, nominalizazioak eta testu-antolatzaileak erabiltzen dira, eta testuek definizioak, azalpenak eta argudioak izaten dituzte. Hortaz, eduki-ikasgai guztiek hizkuntza-errepertorio komuna erabiltzen dute (Bailey, 2007b).

Gainera, gaitasun horiek ez dira soilik edukiaren ulermena hobetzeko baliagarriak izango, baizik eta ahozko eta idatzizko adierazpenetan ere eragina izango dute. Uccelliren (2023) arabera, ikasleek testu akademikoen egitura eta komunikazio-estrategiak barneratzeak ezagutza-arlo ezberdinetan informazioa antolatzeke eta adierazteke trebetasun handiagoa emango die, haien ikasketa-prozesua erraztuz eta autonomiari bidea irekiz.

2.3. Kontzientzia metalinguistikoaren garapena *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegitik

Kontzientzia metalinguistikoa, halaber, hizkuntzaren egiturazko ezaugarriak buruz hausnartzeko eta manipulatzeko gaitasuna da (Tunmer et al., 1988). Trebetasun hori funtsezkoa da hizkuntza-garapenerako, ikasleek hizkuntza modu eraginkorragoan uler eta erabil baitezakete. Eleaniztasunaren garapena kontzientzia metalinguistikoa handitzearekin lotu izan da, bereziki hirugarren hizkuntza bat eskuratzeko elebitasunak duen eragin positiboa aztertzean (ikus, adibidez, Cenoz, 2003, 2013; Rauch et al., 2011). Eleaniztasunaren eta kontzientzia metalinguistikoaren arteko harreman positibo hori azal daiteke pertsona eleaniztunen errepertorioa zabalagoa delako eta baliabide gehiago dituelako. Horri esker, aurretiazko ezagutza hori baliagarria da hirugarren hizkuntza bat ikastean. Gainera, eleaniztun askok esperientzia handiagoa dute hizkuntzak ikasten, beren lehenengo hizkuntzaz gain beste hizkuntza batzuk ere ikasi baitituzte. Hirugarren edo laugarren hizkuntza bat ikasteari aurre egitean, pertsona eleaniztunek lehendik garatutako estrategia metalinguistikoak aplika ditzakete (ikus, halaber, Cenoz, 2013; Izadi & Yarahmadzahi, 2020; Jessner, 2006, 2008; Lasagabaster, 1998).

Testuinguru eleaniztunetan ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatzeko *translanguaging* pedagogikoa proposatu dute Cenozek eta Gorterre (2021), besteak beste. *Translanguaginga* Galeseko hezkuntza-sistema elebidunean sortu zen *input* eta *output*erako hizkuntza alternantzia proposatzen zuen estrategia pedagogikoa izendatzeko. Gerora, beste hainbat estrategia didaktiko proposatu izan dira *translanguaging* terminoaren baitan (ikus, Cenoz & Gorter, 2021). Funtsean, *translanguaging* pedagogikoa irakasleak edo adituak ikasgelan sistematikoki burutzen dituen ikaskuntza-helburuak lortzeko diseinatutako praktika pedagogikoen multzoa da. Helburu nagusia ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatea da, eta, ondorioz, ikasleen konpetentzia eleaniztuna.

Translanguaging pedagogikoak hizkuntzen ikaskuntza erraztu dezakeela baieztatu dute zenbait ikerketek (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins, 2021; Huang & Chalmers, 2023; Leonet et al., 2020; Leonet & Saragueta, 2024; Yüzlü & Dikilitaş, 2022). Adibidez, Cenozek eta bestek (2022), Lehen Hezkuntzako ikasleekin EAEn egindako ikerketa batean aurkitu zuten *translanguaging* pedagogikoan oinarritutako esku-hartze baten bidez berariazko irakaskuntza jaso zuten ikasleek kontzientzia metalinguistikoa handiagoa garatu zutela, eta, horri esker, baliabide eleaniztunak erabiltzearen onurak ikusi ahal izan zituztela. Gainera, Nagy (2007) aurkitu zuen kontzientzia metalinguistikoa oinarritutako hezkuntza esku-hartzeak ikasleen arteko berdintasuna sustatzen duela. Esku-hartze hori funtsezkoa da linguistikoki aberatsa den ingurune bat eskaintzeko, non hizkuntza akademikoarekiko esposizioa eta hitzen esanahiari buruzko instrukzio esplizitua funtsezko osagaiak diren. Horrelako ingurune batek, hezkuntza-eremua berdintzeaz gain, eskolako edukietan ageri den eskola-hizkuntza hobeto ulertzea eta erabiltzea ere errazten du (Cenoz & Gorter, 2021). Eleaniztasuna zenbait abantailarekin lotzen bada ere, ikasleek ez dituzte beti beren baliabide eleaniztunak ahal bezain beste aprobetxatzen (Cenoz et al., 2020; Otwinowska, 2016; Woll, 2019). Cenozen eta Gortarren arabera (2021), *translanguaging* pedagogikoak ikasleei lagun diezaike beren baliabide propioez jabetzen eta horien inguruan hausnartzen, kontzientzia metalinguistikoaren garapena sustatuz.

Eusko Jaurlaritzak maiatzaren 30ean onartutako 77/2023 Dekretuak esplizituki ezarzen du Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalak (IDU) hezkuntza-eremuan duen garrantzia. Metodologia-esparru horren helburu nagusia da hezkuntzarako sarbidean ekitatea bermatzea, ikasle guztien inklusioa eta parte-hartze eraginkorra sustatuz. Ildo horretan, ikasgelan ezartzen diren estrategia pedagogikoek bat etorri behar dute IDUren printzipioekin, pertsona guztiek ikaskuntza esanguratsua eta irisgarria izango dutela bermatzeko, haien ezaugarriak eta hezkuntza-premiak edozein direla ere. Ikuspegi horri dago-kionez, *translanguaging* pedagogikoa IDUren printzipioak betetzen laguntzen duen estrategia gisa aurkezten da, hizkuntza-aniztasunaren aitortzatik abiatzen baita eta ikasleen gaitasunak garatzeko baliabide bihurtzen baititu (Cenoz & Gorter, 2021). Ikuspegi horrek ikasgelan hizkuntzak txandakatzea errazten du, eta horrek edukiak ulertzea errazten du, baita eta ikaskuntzan izan daitezkeen zailtasunak gainditzen laguntzen ere.

Herediaren eta besteren (2024) arabera, ikuspegi horrek ikasleak ulertuak eta zainduak direla sentitzeko baldintzak ezartzen ditu. Horregatik, ikuspegi horretan oinarritutako ikaskuntzako helburuak argi eta garbi zehazten dira, eta materialak hainbat

formatutan eskaini behar dira, irisgarritasuna bermatzeko. Gainera, irudikapen eta irakaskuntza-modu desberdinak eskaintzen dituzten metodologia anitzen erabilera sustatzen du, ikasle bakoitzaren gaitasun eta aurrerapenetara egokitutako ebaluazio-sistemak eskainiz. IDU ikuspegia, Lesano-Albáñen eta Troya-Ayalaren (2024) arabera, *translanguaging* pedagogikoaren bidez eraginkortasunez aplikatu daitezkeen funtsezko hiru printzipioren inguruan egituratzen da.

Lehenik eta behin, ezagutzarako sarbidea ikasleen gaitasun eta premia indibidualetara egokitzeko beharra onartzen du, eta horrek edukiekiko elkarreragina erraztuko duten estrategiak erabiltzea eskatzen du. Ildo horretan, materialak hainbat hizkuntzatan aurkeztea edo irakaskuntza-diskurtsoan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzea funtsezko tresna bihurtzen dira ikasle guztien ulermena eta parte-hartzea bermatzeko.

Bigarrenik, IDU ikaskuntzarako, autonomiarako eta autoerregulaziorako interesa sustatzen du, edukiekin konprometitzeko hainbat modu emanaz, eta ikasleei beren ikaskuntza-prozesuaren gaineko nolabaiteko kontrola emanaz. *Translanguaginga* ikasgelan ezartzeak printzipio hori indartzen du, ikasleei aukera ematen baitie beren hizkuntzak modu estrategikoan erabiltzeko ezagutza eskuratzeko, galderak egiteko eta ideiak konfiantza handiagoz adierazteko, eta, horrela, beren ikaskuntzan inplikazio handiagoa izateko (Cenoz & Gorter, 2021).

Azkenik, ikaskuntza faktore emozionalek, neurologikoek, kulturalak eta aurretiazko ezagutzek eragiten dutelako premisatik abiatzen da IDU. Horrek esan nahi du irakaskuntza ikasleen esperientzia eta testuinguru indibidualetara egokitu behar dela, aniztasuna hezkuntza-prozesuko elementu aberasgarritzat hartuta. Testuinguru horretan, *translanguagingak* ingurune inklusibo bat sortzen laguntzen du, non ikasleen hizkuntza- eta kultura-identitatea balioesten den, eta horrek ikasleen autoestimua sendotzeaz gain, haien motibazioa eta pertinentzia-sentimendua ere indartzen duen ikasgelaren barruan (Rafi & Morgan, 2023; Wei, 2018).

Bestalde, funtsezkoa da eskualdeko hizkuntza gutxituak babesteko eta indartzeko estrategia berriak garatzea. Testuinguru horretan, Cenozek eta Gorterre (2017) honako galdera hau egiten dute: *translanguaging* pedagogikoa aukera gisa ikus daiteke, mehatxu ordez? Egileek diote ikuspegi hori aztertzea merezi duela, baldin eta funtsezko faktoretzat hartzen badira eskualde bakoitzeko hizkuntza gutxituaren testuinguru soziolinguistikoa eta eremu horietako eskolen hezkuntza-helburuak. Cenoz eta Gorter autoreen arabera (2017), *translanguagingak* hizkuntza horien iraunkortasunean lagun dezake, baldin eta, besteak beste, printzipio hau aplikatzen den: eskolan eremu espezifikoak sortzea hizkuntza gutxitua erabil dadin. Hizkuntza gutxitua askatasunez eta presiorik gabe erabili ahal izatea da asmoa, hizkuntza-komunitate gutxituak bakarrik erabiltzen duen espazio batean «arnasa hartzea» ahalbidetuz. Hizkuntza guztiak indartuko dituzten eta kontzientzia metalinguistikoa sustatuko duten baliabide eleaniztun berriak eskolako curriculumean txertatu behar dira. Ikasleek beren hizkuntza-errepertorio osoa erabiltzea da asmoa, hau da, hiztun eleaniztun gisa jardutea hainbat hizkuntzatan ikasi eta komunikatzeko. Cenozek eta Gorterre (2021), halaber, hezkuntza-prozesuan hizkuntza-kontzientzia garatzearen beharra azpimarratzen dute

(ikus, halaber, Leonet et al., 2017, 2025): ikasleek gizartean hizkuntzek duten estatus sozialari, funtzionamenduari, hizkuntza-praktikei eta hizkuntzen erabileraren ezagutzaz hausnartzea.

3. METODOA

Jarraian aurkeztuko den ikerketan esku-hartze pilotuaren emaitzak aurkeztuko dira. Hizkuntza akademikoaren oinarritzko trebetasunak (HAOT) erronka dira Bigarren Hezkuntzako ikasleentzat, curriculumeko arlo guztietako edukien ulermenean eragina dutelako. Izan ere, eskolako testu akademikoetan erabiltzen den hizkuntzak eta gure egunerokoan erabiltzen dugun hizkuntzak ezaugarri desberdinak dituzte. EAEko testuinguruan, zeinetan ikasleen eleaniztasuna garatzea den helburu eta ikasleen zati handi bat bigarren hizkuntzan ikasten ari den, hizkuntzetako irakasleez gain, arloetako irakasleek testu akademikoen ulermena erraztu dezakete HAOTen irakaskuntza espezifikoaren bidez. Halaber, trebetasun horien irakaskuntzan ikuspegi eleaniztuna sar-tzeak ikaskuntza-prozesua indartu dezake. Hipotesi horietan oinarrituta, ondorengo galderek gidatuko dute ikerketa:

- IG1. Ba al du eraginik hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzeak ikasleen HAOTetan?
- IG2. Zein da ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei inguruan?

3.1. HIGAEU proiektua: Hizkuntza-Gaitasun Akademikoa eta Edukiaren Ulermena

HIGAEU proiektuan hezkuntza-sistemaren erronkei erantzuteko ikuspegi sistemikoa eta integrala planteatu da; hau da, EAEko Oinarritzko Hezkuntzaren xedeen eta ikaslearen irteera-profilaren konpetentziak izan dira ardatz (Eusko Jaurlaritza, 2023). Hain zuzen ere, hizkuntza-komunikaziorako konpetentziaren garapena izan da proiektuaren helburu nagusia: hitzezko eta idatzizko testuak ulertu eta egokiro erabiltzea alor akademikoan. Abiapuntua Hizkuntza Akademikoaren Oinarritzko Trebetasunak garatzea izan da, hiru hizkuntzak (euskara, gaztelania eta ingelesa) zein arloetako oinarritzko konpetentziak bereganatuz. Horrela, proiektuan konpetentzien ikuspuntuan oinarritutako metodologia proposatu da, landu diren edukiak oinarritzko konpetentziak eskuratzeko beharrezko baliabide direlarik.

Esku arteko proiektua EAEko Bigarren Hezkuntzako 5 ikastetxetan gauzatu da. Curriculumeko hiru hizkuntzetako (euskara, gaztelania eta ingelesa) irakasleek, zientzietako irakasleekin koordinatuta egin dute lan, eta horretarako bi ikas-egoera garatu dira.

Horrela, HAOTak garatzeko, proiektu honen helburua izan da Bigarren Hezkuntzako ikasleekin natur eta gizarte-zientzien arloetan lan egiteko tresna didaktikoak sortzea, *translanguaging* pedagogikoan oinarritutako esku-hartze baten bidez. Esku-hartzea DBHko 3. mailan eraman da aurrera, eta DREAM taldeak sortutako materialak erabili

izan dira. EAEko curriculum dekretu berriaren jarraibideei jarraiki, eremuka egin da lan euskara, gaztelania eta ingeleseko ikasgaietan zein arloetako (Biologia/Geologia eta Historia/Geografia) ikasgaietan. Proiektuak 8 asteko iraupena izan du. Bi ikas-egoera diseinatu dira, bakoitzak lau aste ingurukoa. Ikas-egoeretan landu diren edukiak Biologia eta Geografiako curriculumek DBH 3rako ezarritakoari jarraiki egin dira eta hizkuntzetako irakasgaietan hizkuntza-gaitasun akademikoaren berariazko lanketa egin dute, astean 2 saiotan. Gainera, ikas-egoeran aurkeztutako erronkari erantzuteko ahozko eta idatzizko produkzioak sortu dituzte arloetako irakasleekin elkarlanean. Arloetako irakasgaietan (Biologia/Geologia eta Historia/Geografia), edukia lantzeaz gain, hizkuntza ere landu da, betiere, hizkuntzetako irakasleak bidelagun izanik. Edukia lantzeko irakurtzen diren testuekin batera, hizkuntza lantzeko jarduerak gehitu dira, ikasleek testua modu egokian ulertu dutela ziurtatzeko. Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunen atal teorikoa hizkuntzetako ikasgaietan gauzatu da.

Materialak DREAM taldeko ikertzaileek ikastetxeko irakasleekin elkarlanean diseinatu dituzte eta irakasleen esku jarri dira (ikus 1. eta 2. irudiak). Ikasle bakoitzaren-tzako lan koadernoak sortu dira paperezko euskarrian, baita irakaslearentzako gidak ere. Halaber, saioen dinamizaziorako euskarri digitalak sortu dira txostenetako ariketa eta informazio osagarriarekin. Material guztiak irakasle eta ikasleen eskura egon dira Classroom plataforman. Edonola ere, aurrez, ikastetxearekin eta irakasleekin adostu da horien erabilera.

NEKAZARIEN HASERREA ETA ELIKADURA

Noizbehinka¹ hedabideetan² agertzen dira aspalditik **kronikoa³** den nekazarien egoera tamalgarria eta elikadurarekin gertatzen ari den hondamenari buruzko berriak. Jakin badakigu mila milioi pertsona gosez bizi diren planeta honetan, produzitzen den janariaren erdia **alferrik galtzen⁴** dela. Gainera, jakin badakigu **lurgintzatik⁵** bizi diren nekazariak ezinean ari diren bitartean, janariaren prezioak izugarri igo direla. Bitartean, ehunka multinazionalak izugarrizko negozioa egiten dute elikaduraren merkaturatzearekin. **Halaber⁶**, nekazaritza modu ekologikoan eta jasangarrian lantzen duten nekazariak naturarentzat babes neurriak etengabe eskatzen duten bitartean, autobideak oztopatu dituzten milaka traktoredun nakazari ingurugiroari buruzko neurriak gutxitzea eskatzen ari dira. **Kontraesanez⁷** beteriko egoera konplexua da hau.

1. Zer esan nahi du?
Deskonposatu hitza lagungarri bada.

2. Zer esan nahi du?
Deskonposatu hitza.

3. Zer esan nahi du kroniko hitzak? Erreparatu jatorriari esanahia inferitzeko.

4. Zer esan nahi du alferrik galdu esapideak? Azaldu zure hitzetan.

5. Zer esan nahi du lurgintza hitzak? Deskonposatu.

6. Zertarako darabil idazleak halaber?

1. irudia. HAOTen lanketa Geografia ikasgaiko «Nekazarien haserrea eta elikadura» testuan (Berria, 2024).
Oharra: testu hori Geografia ikasgaian erabili da, eta Berria egunkarian argitaratutakoa da. Bertan, testuko HAOTei erreferentzia egiteko iruzkinak gehitu dira, eta helburua izan da gelan testua ozen irakurri bitartean denen artean testuko eskola-hizkuntza lantzea. Irakasleei erantzunak eman zaizkie izan ditzaketan zalantzak argitzeko; ikasleei, berriz, ez.

HIZKUNTZA LANTZERA!**3. ARIKETA:** Aztertu ondorengo hitzak:**1) galarazi**

a. Zein da hitz honen erroa? Zein beste hitz bururatzen zaizkizu erro hori dutenak?

gal/arazi: Gal (galdu), galera, galzorian

b. (Translanguaging) Nola itzuliko zenuke gaztelaniara edo ingelesera?

Gaztelania: impedir, obstaculizar, prohibir

Ingelesa: prevent, stop, obstruct, block

2) ahalbidetu

c. Zein da hitz honen erroa? Zein beste hitz bururatzen zaizkizu erro hori dutenak?

ahal/bide/tu: Ahal (poder, posibilidad) ahaldundu (empoderar), ahalduntzen (empoderamiento).

d. (Translanguaging) Nola itzuliko zenuke gaztelaniara? Posibilitar, hacer posible.

4. ARIKETA. (Translanguaging) Eman testuan ageri diren lokailuen sinonimo bana gaztelaniaz eta ingelesez:

- **Batik bat:** ante todo, sobre todo / especially, particularly
- **Dena den:** de todas formas, aún así / even so, in any case
- **Baina:** pero / but

2. irudia. HAOTen lanketa eta «*Translanguaging* pedagogikoa», Geografia ikasgaiko eskola-hizkuntza lantzeko. *Oharra*: Geografiako ikasgaiko azalpen-testu bat irakurri ostean, testuaren ulermenaren eta bertako HAOTak berariaz lantzeko hainbat ariketa gehitu dira, eta zenbaitetan *translanguaging* pedagogikoa bezalako estrategiak erabili dira hizkuntzen arteko transferentziak egiteko. Estrategia hori erabili da ariketa hauetan (ikus 3.1. irudia), eta irakur daitekeen moduan, euskara, gaztelania eta ingelesa erabiltzeko eskatu zaie ikasleei, HAOTak hiru hizkuntzetan landu baitituzte. Irakasleei erantzunak eman zaizkie urdin kolorez; ikasleei, berriz, ez.

3.2. Ikerketa-diseinua

Ikerketa honek jarraitzen duen diseinua diseinu kuasi-esperimental da. Bi taldeen, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen, datuak jaso dira esku-hartzearen aurretik eta ondoren, beraien hizkuntza akademikoaren maila ezagutzeko, eta gero, datu horiek alderatu eta esku-hartzearen eragina neurtu ahal izateko. Talde esperimentalak zortzi asteaz parte hartu du esku-hartzean; kontrol-taldeak, ordea, ez. Bestalde, ikerketa honek metodologia kuantitatiboaren printzipioak jarraitu ditu: alde batetik, datu kuantitatiboak jaso dira HAOT tresnaren bidez, eta bestetik, ikasleen pertzepzioak jasotzeko galdetegiak pasa da.

3.3. Parte-hartzaileen deskribapena eta testuingurua

Ikerketa honetan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 3. mailako 154 ikasle (adina ~14,6) parte hartu dute. DBH 3. mailako 43 ikasle parte hartu dute talde esperimentalean. Kontrol-taldean, aldiz, beste bi ikastetxetako 111 ikasle parte hartu dute parte guztira. Hiru ikastetxeak EAEko sare publikoko ikastetxeak izan dira. Ikastetxeen irakas-hizkuntza euskara da, D hizkuntza-ereduko eskolak baitira. 2. taulan, partaideen inguruko xehetasun osagarriak ageri dira.

2. taula. Laginaren ezaugarrien laburpena

	Taldeak	Maila	Adina	Generoa	H1
Parte-hartzaileak	43 EXP	3. DBH	14-15	Neskak: % 59,2	Euskara: % 29,9
	111 KON			Mutilak: % 40,1	Gaztelania: % 34,7
	Guztira: 153			Ez-bitarra: % 0,70	Biak: % 24,5
					Beste bat: % 10,9

3.4. Datu-bilketa

Ondorengo taulan, 3. taulan, ikus daitekeen moduan, datuak esku-hartzearen aurretik, bitartean eta ondoren bildu dira. Dena den, ikerketa honetan hasierako eta ondorengo probak eta ikasleen feedbacka hartu dira kontutan.

3. taula. HIGAEU proiektuaren datu bilketa-prozedura

Faseak	Egindako jarduerak
1. fasea: Esku-hartzearen aurretik	– Bilera zuzendaritza- eta koordinazio-taldeekin. – Formazio-bilera DBH3ko irakasle guztiekin. – Formazio-bilera hizkuntza-irakasleekin. – Formazio-bilera arloetako irakasleekin. – Hasierako proba: HAOT.
2. fasea: Esku-hartzea	– 8 asteko esku-hartzearen garapena ikastetxeetan.
3. fasea: Esku-hartzearen ondoren	– Amaierako proba: HAOTa. – Banakako elkarrizketak. – Talde-eztabaidak. – Ikasle eta irakasleei feedbacka.

Datu bilketarako erabilitako tresna Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebeziak (HAOT) neurtzeko tresna izan da. Test honek Uccellik eta bestek (2015) ikertzaileen tresnak oinarritzat hartzen ditu eta HAOTak neurtzeko zortzi dimentsio sortu dira: 1) Morfemen identifikazioa, 2) Hitzen eratorpena, 3) Idazlearen ikuspuntua, 4) Idazlearen ziurtasuna, 5) Informazio-kateak, 6) Testuaren antolaketa, 7) Erregistro akademikoa, 8) Testu-antolatzaileak. Testak euskarazko eta gaztelaniazko itemak barne hartzen ditu, guztira 34 item. Tresnaren fidagarritasuna frogatzeko Cronbachen alfa analisisia egin da. Emaizen arabera, tresna fidagarria da, 0,86 balioa eskuratu delako.

Datu kuantitatiboak jasotzeko tresnez gain, ikasleek ikas-egoera bakoitzaren amaieran betetako galdetegia ere kontutan hartu da. Ikerketa honetan, zehazki, lehenengo ikas-egoeraren amaieran betetakoa erabili da. Galdetegiak guztira 25 item ditu eta bakoitzarekiko adostasuna 5 puntuko Likert eskala batean erantzun dute partaideek (1 erabat desados - 5 erabat ados). Tresna fidagarria da, Cronbach alfaren analisiaren arabera 0,97ko balioa eskuratu baitu. Ikerketa honetan, hala ere, 10 item aukeratu dira HAOTen eta *translanguaging* pedagogikoaren dimentsioei loturikoak.

3.5. Datuen analisisa

Datuen analisiari dagokionez, estatistika deskribatzailea (batezbestekoak eta desbideratze tipikoa) zein inferentziala egin dira. HAOTen zein irakurriaren ulermenean, esku-hartzeak izandako eragina neurtzeko, hasierako proban eta amaierako proban ikasleek ateratako emaitzak alderatu dira. Horretarako, batetik, talde bakoitzaren barneko onurak aztertu dira Lagin Dependenteen T-Testen bitartez, pre-testean eta post-testean lortutako emaitzak alderatuz. Bestetik, lagin independentearen T-Testak egin dira. Analisi-mota hori bi talde independenteen (talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen) batezbestekoak alderatzeko erabili da. Bi taldeek ez dute elkarrekiko loturarik, eta helburua da bi talde horien arteko aldea estatistikoki esanguratsua izan den ala ez jakitea. Halaber, kobariantza-analisiak (ANCOVA) gauzatu dira pre-testeko puntuazioak kobariantza gisa hartuz, taldeen artean esku-hartzearen aurretik dauden aldeak kontrolatzeko. Aurretiazko egiaztapenak egin dira interakziorik ez dela ziurtatzeko.

Datu kualitatiboen kasuan, transkribatu diren elkarrizketa eta talde-eztabaidak Nvivo 15 programaren bitartez analizatu dira. Lehenengo, kategoriak sortu dira; gero, zati garrantzitsuenak kategoria horietan multzokatu ahal izateko. Ondoren, kategoria bakoitzari buruz parte-hartzaile bakoitzak esan duena identifikatu daiteke, baita kategoria bat zenbatek eta zenbat aldiz aipatu duten ere (Jorrín Abellán et al., 2021).

4. EMAITZAK

Jarraian, ikerketa gidatzen duten bi galderei erantzunez, emaitzak bi azpiataletan aurkezten dira.

4.1. Hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzearen eragina ikasleen HAOTetan

Esku-hartzean zehar berariaz landu dira ikasleen hizkuntza akademikoaren oinarrizko trebeziak, horretara bideratutako jarduera didaktikoen bidez. Esku-hartzeak ikasleen HAOTen garapenean izan duen eragina neurtzeko 34 itenez osatutako proba bat erabili da, erdiak euskaraz eta beste erdiak gaztelaniaz.

Jarraian, proba horren bidez bildutako emaitza orokorrak aurkeztuko dira. Horretarako, euskarako itemen batura, gaztelaniako itemen batura eta item guztien batura kalkulatu dira. Kontuan hartu dira talde esperimentaleko ikasleek zein kontrol-taldeko ikasleek lortutako emaitzen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak, bai esku-hartzea egin aurretik (pre-testa), bai ondoren (post-testa). 4. taulan daude emaitza horiek ikusgai. Talde bakoitzaren barneko emaitzak aztertzeko Lagin Dependenteen T-Testak egin dira. Talde esperimentalak hobekuntza esanguratsua izan du hiru neurketetan: euskarako itemen batura [$t(37) = -5,60, p < ,001, d$ de Cohen = 4,55], gaztelaniako itemen batura [$t(37) = -2,26, p ,01, d$ de Cohen = 4,07] eta item guztien batura [$t(37) = -4,94, p < ,001, d$ de Cohen = 6,92]. Kontrol-taldeak, berriz, okerrera egin du esku-hartzearen osteko emaitzetan: euskarako itemen batura [$t(100) = 1,87, p .03, d$ de Cohen = 4,27], gaztelaniako itemen batura [$t(100) = 3,32, p < ,001, d$ de Cohen = 5,11] eta item guztien batura [$t(100) = 3,12, p .00, d$ de Cohen = 8,00].

4. taula. HAOTak neurtzeko testaren emaitzak euskara, gaztelania eta item guztien batura kontuan hartuta

	Talde esperimentalak		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Euskara & gaztelania	42,46 (8,72)	48,08 (7,58)	42,87 (11,33)	40,37 (12,53)
Euskara	21,49 (4,90)	25,53 (4,05)	21,02 (6,62)	20,22 (6,99)
Gaztelania	20,97 (4,52)	22,49 (4,29)	21,85 (5,59)	20,15 (6,26)

Hasierako proban (pre-testean), talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen abiapuntua berdina izan da euskarako itemen baturari dagokion analisietan [$t(143) = -,708, p = ,48$] eta baita bi hizkuntzetako itemen baturari dagokionean ere [$t(143) = -1,457, p = ,15$]; hau da, talde esperimentaleko ikasleen maila kontrol-taldekoaren (esku-hartzerik jaso ez duen taldearen) berdina izan da esku-hartzea hasi aurretik. Hala erakutsi dute lagin independenteetarako T proba-analisiak aurretiazko probetan; ez, ordea, gaztelaniako proban [$t(143) = -2,091, p = ,04$].

Arestian aipatu bezala, hasierako proban talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen abiapuntua estatistikoki desberdina da gaztelaniako itemen baturari dagokionean, talde esperimentalak emaitza nabarmen baxuagoak eskuratu ditu pre-testean. Kasu horietan, kobariantza-analisiak (ANCOVA) egitea gomendatzen da, horrela, pre-testeko puntuazioak kobariantza gisa hartuz, taldeen artean aurretik dauden aldeak kontrolatzeko. Aldagai askea esku-hartzea izan da (talde esperimentalak / kontrol-taldea) eta menpeko aldagai modura post-testean lorturiko puntuazioak erabili dira. Kobariantza, berriz, aurre-testean lorturiko puntuazioak dira. Aurretiazko egiaztapenak egin dira interakziorik ez dela ziurtatzeko. Horrela, ANCOVA analisien emaitzek erakutsi dute euskarako itemen baturari dagokionez, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen batezbestekoen arteko aldea estatistikoki esanguratsua dela post-testean, $F(1, 128) = 36,72 < ,001$, efektuaren tamaina handiarekin (η^2 partziala = ,20) eta karratu partzialak adierazi bezala.

Gaztelaniako itemen batuaren kasuan ere, bi taldeen arteko aldea estatistikoki esanguratsua da post-testeko emaitzetan, $F(1, 128) = 9,83, p < ,00$, efektuaren tamaina ertainarekin (η^2 partziala = ,09).

Halaber, item guztien batura azterturik, esku-hartzea jaso duten ikasleen emaitzen eta kontrol-taldeko ikasleen emaitzen artean alde esanguratsua aurkitu da. Hau da, kontrol-taldearekin alderatuta, talde esperimentaleko ikasleek nabarmen hobetu dute HAOTen garapena neurtzeko proban lortutako emaitza esku-hartzean parte hartu ondoren, $F(1, 128) = 27,91, p < ,001$, honetan ere, efektuaren tamaina handiarekin (η^2 partziala = ,19).

Jarraian, HAOTak neurtzeko probaren dimentsio bakoitzean lortutako emaitzak aurkezten dira. Hurrengo taulan, (5. taulan) euskarako itemetan (neurtutako zortzi dimentsioak) lortutako emaitzak ageri dira. Kontuan hartu dira talde esperimentaleko ikasleek zein kontrol-taldeko ikasleek lortutako emaitzen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak, bai esku-hartzea egin aurretik (pre-testa), bai ondoren (post-testa). Hasteko, T-testak egin dira eta ez da taldeen arteko ezberdintasun estatistiko adierazgarririk antzeman dimentsio bakar batean ere. Ondoren, esku-hartzeak iraun zuen bitartean talde bakoitzak dimentsio bakoitzean izandako garapena aztertzeko kobariantza-analisiak (ANCOVA) egin dira. Ondoko testean ezberdintasun esanguratsuak topatu dira hiru dimentsiotan. Batetik, morfemen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 28,33, p < ,001$, eta karratu partziala = ,18. Hala ere, harremana txikia da aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,03 eta karratu partzialak adierazi bezala. Bestetik, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira informazio-kateen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 6,91, p < ,01$, eta karratu partziala = ,05. Gainera, harreman estua dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,12 eta karratu partzialak adierazi bezala. Azkenik, erregistro akademikoaren identifikazioan ere bi taldeen arteko emaitza esanguratsuak aurkitu dira esku-hartzearen ostean, $F(1, 128) = 7,98, p < ,00$, eta karratu partziala = ,06. Kasu honetan, efektuaren tamaina ertaina da (η^2 partziala = ,08).

5. taula. Euskarako itemak kontuan hartuta probaren dimentsio bakoitzaren arabera lortutako emaitzak

Euskara	Talde esperimentala		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Morfemen identifikazioa	6,15 (2,9)	8,18 (2,28)	6,34 (2,07)	5,83 (2,79)
Hitzen eratorpena	4,02 (1,68)	4,55 (1,86)	4,27 (2,38)	4,11 (1,98)
Idazlearen ikuspuntua	1,91 (0,99)	2,05 (1,03)	1,98 (1,07)	1,90 (1,02)
Idazlearen ziurtasuna	2,38 (,82)	2,55 (,79)	2,35 (,90)	2,43 (,89)
Informazio-kateak	,94 (0,81)	1,48 (0,69)	1,18 (,81)	1,21 (,84)
Testuaren antolaketa	,66 (0,47)	,68 (0,47)	,52 (,50)	,54 (,50)
Erregistro akademikoa	,62 (0,49)	,75 (0,43)	,50 (,50)	,46 (,50)
Lokailuak	3,6 (1,15)	3,64 (1,39)	3,68 (1,59)	3,54 (1,58)

Era berean, 6. taulan gaztelaniako itemetan, zortzi dimentsioetan lortutako batezbestekoak eta desbideratze tipikoak ageri dira. Kasu honetan, pre-testean bi taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira morfemen identifikazioaren dimentsioan eta informazio-kateen dimentsioan, baina ez gainerako dimentsioetan. Horrela bada, kobariantza-analisiak gauzatu dira dimentsio bakoitzean bi taldeen arteko emaitzak alderatzeko. Ondoko testean ezberdintasun esanguratsuak topatu dira hiru dimentsiotan. Batetik, euskarako itemen kasuan bezala, ezberdintasunak aurkitu dira morfemen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 5,81, p = < ,01$, eta karratu partziala = ,04. Pre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,17 eta karratu partzialak harreman ertaina adierazten du bien artean. Bestetik, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira hitzen eratorpena dimentsioan, $F(1, 128) = 6,39, p = < ,01$, eta karratu partziala = ,05. Gainera, harreman estua dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,38 eta karratu partzialak adierazi bezala. Azkenik, erregistro akademikoaren identifikazioan ere bi taldeen emaitzak estatistikoki desberdinak direla antzemandakoa, $F(1, 128) = 11,60, p = < ,001$, eta karratu partziala = ,08. Hala ere, harreman eskasa dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,06 eta karratu partzialak adierazi bezala.

6. taula. Gaztelaniako itemak kontuan hartuta probaren dimentsio bakoitzaren arabera lortutako emaitzak

Gaztelania	Talde esperimentalak		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Morfemen identifikazioa	5,28 (3,01)	6,34 (2,89)	6,13 (2,86)	5,26 (3,32)
Hitzen eratorpena	4,70 (1,15)	4,95 (1,27)	4,73 (1,67)	4,54 (1,46)
Idazlearen ikuspuntua	1,77 (1,02)	1,75 (1,05)	2,00 (,93)	1,77 (1,00)
Idazlearen ziurtasuna	2,06 (0,79)	2,09 (0,67)	2,25 (,82)	2,19 (,91)
Informazio-kateak	,89 (0,81)	1,02 (0,73)	1,09 (,69)	1,09 (,96)
Testuaren antolaketa	,43 (0,5)	,48 (0,50)	,44 (,49)	,48 (,50)
Erregistro akademikoa	,64 (0,48)	,80 (0,4)	,46 (,50)	,47 (,50)
Lokailuak	4,81 (1,15)	4,57 (1,62)	4,68 (1,40)	4,30 (1,67)

4.2. Ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei buruz

Bigarren ikerketa-galderari erantzunez, jarraian, ikasleek lehenengo proiektuaren amaieran betetako galde sortatik jasotako datu deskribatzaileak aztertuko dira. Ikasleek bost puntuko Likert eskala batean iritzia eman zuten HAOTen berariazko lanketa integratzen zuen diziplinarteko ikas-egoera bat burutu ostean, HAOTa lantzeko estrategia didaktikoen gainean. 7. taulan, ikus daitezke ikasleen erantzunen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak.

7. taula. Esku-hartzean parte hartu duten ikasleek HAOTak lantzeko estrategiei buruz duten pertzepzioa, testuak errazago ulertzeko

	B	DT
1. Hitzak esanahi osoa duten unitateen arabera banatzeak (adb. <i>iraunkor/tasun</i>) hitza hobeto ulertzen laguntzen dit	3,06	0,92
2. Aurretik aipatutako ideia bati egindako erreferentziak identifikatzeak testua hobeto ulertzen laguntzen dit	3,12	0,94
3. Testu bat irakurri ahala, bertako lokailuak identifikatzeak testua hobeto ulertzen laguntzen dit	3,13	1,08
4. Lokailuen funtzioa ikasteak bi esaldiren arteko lotura ulertzen laguntzen dit	2,11	1,1
5. Esaldi bat iritzia den, hipotesia den edo definizio bat den identifikatzea lagungarria da ulermenerako	2,85	1,01
6. Eskolan erabiltzen diren testu-mota ezberdinen antolakuntza ezagutzeak testuaren ulermena errazten du	2,42	1,06
7. Paragrafoen antolakuntza ulertzeak testua hobeto ulertzen laguntzen du	2	1,11
8. Objektibotasuna/subjektibotasuna adierazten duten hizkuntza elementuak identifikatzeak testuaren ulermena errazten du	2,63	0,97
9. Esaldi bat erregistro akademikotik lagunarteko erregistrora aldatzeak hobeto ulertzen laguntzen dit	3,21	1,16
10. Irakurmena lantzeko ariketek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko aukera ematen didatenean, konturatzen naiz benetan ondo ulertu dudana testua	3,09	1,19

Oro har, datuek iradokitzen dute ikasleek baliagarritzat jotzen dituztela testuaren barruan edo hizkuntza-erregistroen artean zuzeneko loturak egiten laguntzen dieten estrategiak; item hauei (1. eta 2. itemak) dagozkien batez bestekoak erdiko puntutik gorako balioak adierazten dizute. Deigarria da ikasleek ondo baloratu dutela testua irakurri bitartean lokailuak azpimarratzea (3. itema); baina, ez hainbeste lokailuen funtzioak berariaz ikastea (4. itema).

Egilearen asmoa edo ikuspuntua adierazten duten hizkuntza elementuak identifikatzeari erreferentzia egiten dioten itemei dagokionez, emaitzak erdiko puntuaren buletean kokatzen dira (5. eta 8. itemak). Trebetasun horrek kontzientzia metalinguistiko handi samarra eskatzen du eta ikasleek zailtasunak izan ohi dituzte elementuak identifikatzeko.

Aldiz, ikasleen pertzepzioaren arabera, testuaren alderdi egiturazkoagoak, hala nola paragrafoen antolaketa eta testuen egitura ezagutzea (6. eta 7. itemak), ez dira hain intuitiboak edo eraginkorrak ulermena hobetzeko. Kasu honetan, batez bestekoak erdiko puntutik beherako balioak adierazten dizute.

Bestalde, ikasleen errepertorioa malgutasunez erabiltzea barnebiltzen duten estrategiak (9. eta 10. itemak) nahiko ondo baloratu dituzte ikasleek, batez bestekoek 3 puntutik gorako balioak adierazten baitituzte.

5. EZTABAIDA

Ikerketa honen helburu nagusia izan da eskolako testuetan erabili ohi den hizkuntza akademikoa garatzeko diziplinarteko proiektu batek ikasleen HAOTetan izandako eragina aztertzea. HAOTen garapena neurtzeko erabilitako tresnak erakutsi du esku-hartzeak eragin positiboa izan duela ikasleengan. Abilezia horiek lotuta egon daitezke eskola-eremuan erabiltzen diren testuen hizkuntza-ezaugarriekin, eta funtsezkoak dira testu analitikoak ondo ulertzeko (Uccelli et al., 2015). Probaren emaitza orokorrak kontuan hartuta, ondoriozta daiteke talde esperimentaleko ikasleen HAOTen garapenean nolabaiteko hobekuntza eman dela zortzi asteko esku-hartzearen ostean, non gaitasun horiek zehazki eta sistematikoki landu diren.

Hobekuntza, batez ere, zazpi eremuetatik bitan eman da. Batetik, hiztegi-mailako informazio trinkoaren deskonposaketan. Esku-hartzean zehar ikasleek berariazko lanketa egin dute hitz konplexuak deskonposatu eta hitza osatzen duten unitateen esanahia eta horien arteko harremanak ulertzen trebatzeko. Emaitzak ikusita, esperimentuan parte hartu duten ikasleak esku-hartzeari esker alfabetatzearekin zuzenean loturik dagoen estrategia horretan trebatu direla esan daiteke. Labur esanda, esku-hartzeak ikasleen kontzientzia morfologikoa areagotu du. Hobekuntza esanguratsua izan da euskarazko itemenetan zein gaztelaniakoetan. Beste ikerketa batzuek aztertu dute HAOTen eta eskola errendimenduaren arteko harremana, eta ondorioztatu dute hitz- eta perpaus-mailako informazio trinkoaren deskonposaketa eskolako testuen ulermenerako oinarritzko abilezia dela (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Ikerketa honek, berriz, hiztegi konplexua deskonposatzeko abilezia lantzeko estrategia didaktikoak sortu eta inplementatu ditu, eta horiek garatzeko baliagarritasuna erakutsi du. Ikasleek ere abilezia hau lantzeko estrategiak positiboki baloratu dituzte.

Kontzientzia morfologikoa areagotzeko estrategiak proiektuan biltzen diren ikasgai guztietan landu dira, bai hiru hizkuntzetan (euskara, gaztelania eta ingelesa), bai arloetako ikasgaietan (natur eta gizarte-zientziak). Lehenengoetan berariaz landu dira ulermen estrategia honi lotutako arauak. Arloetako ikasgaietan, berriz, ikas-egoeran landutako irakurgaietan hitz konplexuak azpimarratu eta esanahia duten unitateetan banatzeko eskatu zaie ikasleei, hitzaren esanahia identifikatze aldera. Estrategia hori *translanguaging* pedagogikoaren baitan kokatzen da; izan ere, hainbat hizkuntzatan, EAEko curriculumeko hizkuntzetan barne, hitzak eratzeak estrategia horrek antzera funtzionatzen du. Aurretik egindako beste esku-hartze ikerketa batzuek erakutsi dute estrategia horren hizkuntz arteko lanketan emaitza positiboak dituela Lehen Hezkuntzako ikasleekin landu direnean (Leonet et al., 2020; Lyster et al., 2013). Ikerketa honek, berriz, Bigarren Hezkuntzan *translanguaging* pedagogikoaren bidez irakasteak ikasleen kontzientzia morfologikoa areagotu dezakeela iradokitzen du.

Hobekuntza esanguratsua eman den beste domeinua hizkuntza akademikoaren erregistroaren identifikazioa izan da. Bai puntuazio orokorrean, bai hizkuntza bakoitzean egindako analisisetan hobekuntza esanguratsua izan da. Hain justu, Uccellik eta kideek egindako ikerketetan ere domeinu horren eta eskola errendimenduren arteko harreman

sendoa baieztatu da (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Kasu honetan ere, esku-hartzean berariaz azpimarratu dira hizkuntza akademikoaren ezaugarriak, modu sistematikoan eta ikasgai guztietan. Erregistro honen ezaugarri bereizgarriak azpimarratu eta lantzeaz gain, hausnarketa eta testuen ulermena errazteko ere erabili izan da sarri, batez ere, natur eta gizarte-zientzietako ikasgaietan. Ikasleei sarri eskatu izan zaie erregistro akademikoan dagoen informazioa erregistro kolokialago batean azaltzeko. Estrategia horren bidez, testuko ideia konplexuak deskonposatzera bultzatzen dira ikasleak, testuan dauden ideiak xehetu, barneratu eta berriro elaboratuz. Zenbait kasutan, beste hizkuntza bat erabiltzeko edo adierazpen multimodal bat sortzeko ere eskatu zaie ikasleei. Hizkuntza, adierazpen edo erregistro desberdinak ikasteko erabiltzea *translanguaging* estrategia kontsideratu daiteke; izan ere, Cenozek eta Gorterre (2021) adierazi bezala, *translanguaging* pedagogikoaren oinarrian ikasleen errepertorio osoa erabiltzeko aukera dago.

Oro har, erregistro akademikoaren identifikazioan salbu, hobekuntza nabarmenagoa izan da euskarazko ebaluazioetan gaztelaniazkoetan baino. Desberdintasun horren azalpen posible bat esposizio linguistikoa datza: HAOTak hiru hizkuntzatan landu badira ere, arloetako irakasgaietan HAOTak euskaraz jorratu dituzte ikasleek. Hala ere, hobekuntzetan antzerako patroiak ikusten dira bi hizkuntzetan. Badirudi, neurri batean, diziplinarteko ikuspegiak erraztu egin duela hizkuntzen arteko transferentzia. Hainbat autorek nabarmendu dute hizkuntzen arteko kontzientzia metalinguistikoa berariaz landu behar dela (adibidez, Cenoz & Gorter, 2021; Leonet et al., 2020).

Emaizta orokorreari erreparatuz, esku-hartzean parte hartu duen taldeak hobekuntza esanguratsua izan duela ondorioztatu daiteke. Dena den, domeinu bakoitzaren banakako azterketak ez du alde esanguratsurik erakutsi ondoregoetan: hitzen eratorpena, idazlearen ikuspuntua, idazlearen ziurtasun maila, erreferentzia-kateak, testuaren antolaketa, erregistro akademikoa eta lokailuak. Ondorioz, ezin da orokortu hizkuntza akademikoaren lanketa espezifikoak zuzenean ikasleen HAOTetan hobekuntza dakarrenik. Askotariko arrazoiak egon badaitezke ere, baliteke zortzi asteko esku-hartzea nahikoa ez izatea irakurriaren ulermenean eragin nabarmena sortzeko. Horrek iradokitzen du HAOTak denbora luzeagoan landu eta garatu behar direla, etapa goiztiarragotatik lantzen hasiz. Horrela bada, aurrerantzean, HAOTen inguruan egingo diren esku-hartze ikerketak Lehen Hezkuntzako 3. zikloan hasia komenigarria litzateke. Horrela, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren amaierarako abilezia horiek erabiltzen trebatzeko denbora-tarte gehiago egongo da. Hain justu, HAOTaren inguruan egin diren ikerketek horien eta irakurriaren ulermenaren arteko harremana aurkitu dute Lehen Hezkuntzako goiko etapetan ere (Aguilar et al., 2020).

Halaber, *translanguaging* pedagogikoaren bidez IDU ikuspegiak barnebiltzen dituen printzipioak aplikatu ahal izan dira. Esate baterako, ikasle iritsi berriei eta irakas-hizkuntzan maila apala duten ikasleei materialak hainbat hizkuntzatan aurkeztu zaizkie, eta esanahien eraikuntzan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko aukera eman zaie (ikus, Lesano-Albán & Troya-Ayala, 2024). Gai berri baten hasieran ikasleek aukera izan dute aurre ezagutzak nahi duten hizkuntzan adierazteko. Horrela, Heredia et al.-en (2024) haritik, ikasleak ulertuak eta zainduak direla

sentitzeko baldintzak ezarri nahi izan dira, eta, gainera, ikasleen abiapuntua zein den ezagutu ahal izan du irakasleak, ondoren, xede-hizkuntzan ezagutza berriak eraiki ahal izateko (Cenoz & Gorter, 2021).

Ikerketa honek kontzientzia metalinguistikoaren lanketa hizkuntzen arteko ikuspegitik eta diziplinarteko proiektuetan txertatzeko saiakera bat aurkeztu du, hizkuntza gutxitua irakas-hizkuntza nagusia den hezkuntza testuinguru eleaniztunean. Kontzientzia metalinguistikoak berebiziko garrantzia du irakurtzeko gaitasuna eskuratzeko eta hobetzeko orduan (Gaspar, 2024; Ke et al., 2023; Leonet et al., 2024; Nagy et al., 2014) eta, beraz, beharrezkoa da ikerketa lerro honi jarraipena ematea, ikasle eleaniztunen garapen akademikoa erraztuko duten estrategia didaktikoa eta ikuspegi pedagogikoak garatzeko.

Ikerketa honek mugak izan ditu. Ikerketa-proiektuaren muga metodologikoak nabarmendu behar dira. Lehenik eta behin, emaitzen konparazioan eragina du kontrol-taldea hezkuntza-zentro berekoa ez izateak. Bigarrenik, esku-hartzearen osteko probaren uneak, ikasturte-amaieran, ikasleen errendimenduan eragina izan zezakeen, nekea eta motibaziorik eza bezalako faktoreengatik. Ikerketa EAEko ikastetxe bakar batean bakarrik gauzatu da eta, beraz, emaitzak ezin dira lurralde osora orokortu, baina abiapuntu bat ezartzen du euskara irakas-hizkuntza nagusia den testuinguruetan HAOTen garapena aztertzeko. Etorkizuneko ikerketek testuinguru soziolinguistiko zein adin tarte desberdinak aintzat hartu beharko lituzke.

6. ERREFERENTZIAK

- Akbasli, S., Sahin, M. & Yaykiran, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.
- Arocena, E., Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Bailey, A.L. (2007a). Introduction: teaching and assessing students learning English in school. In A. Bailey (arg.), *The language demands of school: putting academic English to the test* (1.-26. or.). Yale University Press.
- Bailey, A.L. (2007b). *The language demands of school: putting academic English to the test*. Yale University Press.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Barr, C.D., Uccelli, P. & Phillips Galloway, E. (2019). Specifying the academic language skills that support text understanding in the middle grades: the design and validation of the core academic language skills construct and instrument. *Language Learning*, 69(4), 978-1021. <https://doi.org/10.1111/lang.12365>

- Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training: the language dimension in all subjects*. Council of Europe.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), 384-414. <https://doi.org/10.2307/414678>
- Biber, D. & Conrad, S. (2009). Register, genre and style. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 57(1), 164-166. <https://doi.org/10.1017/S0008413100002280>
- Blum-Kulka, S. & Snow, C.E. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 291-306. <https://doi.org/10.1177/1461445604044290>
- Bunch, G.C. (2013). Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-88. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- 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., Leonet, O. & Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Cenoz, J. & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102-273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Corson, D. (1995). *Using English words*. Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-0425-8>
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47(4), 671-718. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00025>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: clarifying the distinction*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education*, 2(2), 71-83.
- Cummins, J. (2017). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & S. May (arg.), *Literacies and language Education: Encyclopedia of Language and Education, 3rd Edition* (59.-71. or.). Springer Science; Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6

- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (arg.), *Pedagogical translanguaging: theoretical, methodological and empirical perspectives* (7-36. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-004>
- DiCerbo, P.A., Anstrom, K.A. Baker, L.L. & Rivera, C. (2014). A review of the literature on teaching academic English to English language learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482. <https://doi.org/10.3102/0034654314532695>
- Erkizia, T. (2024, otsailaren 7a). Nekazarien haserrea eta elikadura. *Berria*. https://www.berria.eus/iritzia/artikuluak/nekazarien-haserrea-eta-elikadura_2120214_102.html
- Eusko Jaurlaritza. (2023). 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Euskadiko Autonomia Erkidegoan Oinarrizko Hezkuntzako curriculumaren ezarpena eta inplementazioari buruzkoa. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2023/06/2302729e.pdf>
- Gaspar, A. (2024). Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat. *Fontes Linguae Vasconum*, 138, 649-676. <https://doi.org/10.35462/flv138.9>
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Heppt, B., Sofi e Henschel, S. & Haagb, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Heredia, L.J., Guamán, V.A., Vélez, W.J.V. & Vásquez, P.R. (2024). Diseño universal para el aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Revista Franz Tamayo*, 5(13), 162-177. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.8>
- Hermida, D.J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1419247>
- Huang, X. & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: a systematic review. *Languages*, 8(3), 194. <https://doi.org/10.3390/languages8030194>
- Ibrahim, R., Eviatar, Z. & Aharon-Peretz, J. (2007). Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(4), 297-317. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9046-3>
- ISEI. (2025). *Ebaluazio diagnostikoa. Etapa erdia: LH4 eta DBH2 (ED23), Etapa amaiera: LH6 eta DBH4 (ED24). Txosten exekutiboa*. Eusko Jaurlaritza. https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/ed23_24_eus-2?imagePreview=1
- Izadi, M. & Yarahmadzahi, N. (2020). The metalinguistic awareness of bilingual (Persian-Baluchi) and monolingual (Persian) learners of English language.

- Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10(2), 249-289. <https://doi.org/10.1075/lab.16012.iza>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jorrín Abellán, I.M., Fontana Abad, M. & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Ke, S.E., Zhang, D. & Koda, K. (2023). *Metalinguistic awareness in second language reading development*. Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20(2), 69-79.
- 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>
- Leonet, O. & Saragueta, E. (2024). The case of a pedagogical translanguaging intervention in a trilingual primary school: the students' voice. *International Journal of Multilingualism*, 21(4), 2112-2130. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224009>
- Leonet, O., Arocena, E. & Saragueta, E. (2025). Young bilingual students' use of metacognitive strategies to overcome comprehension difficulties when reading in the foreign language. *Literacy*, 59(2). <https://doi.org/10.1111/lit.12383>
- Leonet, O., Saragueta, E. & Arocena, E. (2024). Shifting the perception of languages and their status through the use of pedagogical translanguaging as a tool to increase language awareness. *Language, Culture and Curriculum*, 37(3), 363-384. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2344562>
- Lesano-Albán, Á.U. & Troya-Ayala, G.P. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como marco para las adaptaciones curriculares en los estudiantes con necesidades educativas especiales de básica superior. *MQR Investigar*, 8(2), 901-917. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.901-917>
- Lyster, R., Quiroga, J. & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Majedi, N. & Pishkar, K. (2016). The effect of self-directed learning on Iranian intermediate EFL learners speaking accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 86-95.
- Massaro, D.W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505-527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>
- 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>
- Orcasitas-Vicandi, M. & Leonet, O. (2022). The study of language learning in multilingual education: students' perceptions of their language learning experience in Basque, Spanish and English. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 124-141. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822365>

- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094394>
- Phillips Galloway, E., Stude, S. & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Language and Education*, 31, 221-237. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
- Phillips Galloway, E. (2016). *The development of core academic language and reading comprehension in pre-adolescent and adolescent learners* [Doktore-tesia, Harvard Graduate School of Education]. DASH. <https://dash.harvard.edu/handle/1/27112709>
- Phillips Galloway, E. & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between core academic language skills and reading comprehension for English learners and their peers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 15-31. <https://doi.org/10.1037/edu0000276>
- Phillips Galloway, E., Qin, W., Uccelli, P. & Barr, C.D. (2020). The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: investigating the role of core academic language skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*, 33(1), 13-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09942-x>
- Rafi, A.S.M. & Morgan, A.M. (2023). Blending translanguaging and CLIL: pedagogical benefits and ideological challenges in a Bangladeshi classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 20-45. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2090361>
- Rauch, D., Naumann, J. & Jude, N. (2011). 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>
- Rivera Mandarache, E.Y., Rojas Tello, L.L. & Cuneo Álvarez, G.L. (2019). Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Conrado*, 15(70), 219-225.
- Snow, C.E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (arg.), *The Cambridge handbook of literacy* (112.-133. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L. & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. <https://doi.org/10.2307/747799>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A. & Dobbs, C. (2015a). Beyond vocabulary: exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Barr, C.D., Dobbs, C.L., Galloway, E.P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2015b). Core academic language skills: an expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>

- Uccelli, P. (2023). The language demands of analytical reading and writing at school. *Written Communication*, 40(2), 518-554. <https://doi.org/10.1177/07410883221148727>
- Volodina, A., Weinert, S. & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922-936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Woll, N. (2019). How French speakers reflect on their language: a critical look at the concept of metalinguistic awareness. *Language Awareness*, 28(1), 49-73. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1567743>
- Wong Fillmore, L. (1982). Language minority students and school participation: what kind of English is needed? *Journal of Education*, 164(2), 143-156. <https://doi.org/10.1177/002205748216400204>
- Wong Fillmore, L. (2009). *English language development: Acquiring the language needed for literacy and learning*. http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/versions/2011-11/810BE0C344E9450E567F7A8877946BDB.pdf
- Wong Fillmore, L. (2014). English language learners at the crossroads of educational reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 624-632. <https://doi.org/10.1002/tesq.174>
- Wong Fillmore, L. & Fillmore, C.J. (2012). *What does text complexity mean for English learners and language minority students?* Stanford University Understanding Language Project. <http://ell.stanford.edu/papers/language>
- Yüzlü, M.Y. & Dikilitaş, K. (2022). Translanguaging as a way to fostering EFL learners' criticality in a hybrid course design. *System*, 110, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102926>