



**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica** es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica** es una publicación semanal, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica** asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica** es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

# IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

**IKASTORRATZA. e-journal on Didactics**

## IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

---

### Hizkuntzen erabilera malgutzen ingeles bidezko ikasgaietan: *translanguaging* Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU)

Beñat Muguruza Aseguinolaza  
[benat.muguruza@ehu.es](mailto:benat.muguruza@ehu.es)

To cite this article:

Muguruza, B. (2021). Hizkuntzen erabilera malgutzen ingeles bidezko ikasgaietan: *translanguaging* Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 26, 96-115. DOI: 10.37261/26\_alea/5

To link to this article:

[https://doi.org/10.37261/26\\_alea/5](https://doi.org/10.37261/26_alea/5)

Published online: 31 March 2021

**Hizkuntzen erabilera malgutzen ingeles bidezko ikasgaietan:  
*translanguaging* Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU)**

***Flexible language use in an English medium course: translanguaging at  
the University of the Basque Country (UPV/EHU)***

Beñat Muguruza Aseguinolaza  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[benat.muguruza@ehu.eus](mailto:benat.muguruza@ehu.eus)

**Laburpena**

Mundu osoan ugartzen ari da ingeles bidezko irakaskuntza, baita unibertsitate mailan ere. Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) ingelesez ematen den ikasgai bati erreparatu diogu ikerketa honetan. Zehazki, Gizarte Hezkuntza graduko ikasgai bat aztertu dugu bi urtez, eta denetara 77 ikaslek hartu dute parte. Ikasleek ingelesarekin izan ditzaketen arazoei aurre egiteko, euskara eta gaztelania ere erabiltzea baimentzen du irakasleak. Behaketa, talde-eztabaida eta ikasleek idatzi beharreko egunerokoetan jaso dugunaren arabera, *translanguaging* pedagogikoari esker hobeto moldatu dira ikastaroa aurrera ateratzeko. Ez dute ingelesezko ekoizpena bereziki landu, baina gelan parte hartzeko nahiz idatzizko zereginak egiteko euskara nahiz gaztelania erabili ahal izateak konfiantza eman die, eta hizkuntza-antsietatea murriztu.

**Hitz gakoak:** ingeles bidezko irakaskuntza, *translanguaging*, hizkuntza-antsietatea, eleaniztasuna, hizkuntza-politika malgua

**Abstract**

English medium education is spreading in different parts of the world even in higher education. Here we focused on an EMI course offered at the University of the Basque Country (UPV/EHU). We analysed a course from Social Education for two academic years, and a total number of 77 students took part. In order to avoid language difficulties due to the low level of English, the teacher allowed the use of Basque and Spanish. Based on the data gathered through classroom observation, focus group discussions and diaries students had to write, students managed to face the course better thanks to translanguaging pedagogies. They did not work much on their English productive skills, but being allowed to use either Basque or Spanish to participate in class and to write assignments has given them confidence and has lowered their language anxiety.

**Keywords:** English medium instruction (EMI), translanguaging, language anxiety, multilingualism, flexible language policy

## 1. Sarrera

Ingeles bidezko irakaskuntzak gora egin du azken urteotan, baita goi mailako hezkuntzan ere (Dafouz eta Smit, 2019; Dimova et al., 2015). Gaur egun, ikastaro ugari eskaintzen dira ingelesez Europan zehar, baina hedatuago dago iparraldeko herrialdeetan, izan Herbehereak, Suedia edo Norvegia, non ingeles maila Europa hegoaldeko herrialdeetakoa baino altuagoa izan ohi den (Hultgren et al., 2015). Dena den, ingeles maila apalagoa duten herrialdeetan ere ari da loratzen ingeles bidezko irakaskuntza unibertsitate mailan, baita gurean ere.

Wächter eta Maiwormek (2014) ondorioztatu zuten ingelesa ofiziala ez den Europar Batasuneko herrialdeetan 8.000 gradu eta graduondoko eskaintzen zirela ingelesez 2014an; % 239ko igoera 2007az geroztik. Pentsatzekoa da azken urteotan ere gora egin duela zifra horrek. Ikerketa horren arabera, ingeles bidezko irakaskuntzak bi onura nagusi ekar ditzake: batetik, atzerriko ikasle, irakasle eta ikertzaileak erakar ditzake; bestetik, bertako ikasleen nazioarteko kompetentziak hobetzen lagun dezake. Abantaila horiek gorabehera, ingelesaren hedapenak etengabeko gatazka sortzen du adituen artean. Horien kezka nagusiak zerrendatu dituzte Lanvers eta Hultgren-ek (2018):

- Gainerako hizkuntzak baztertzea.
- Lehen hizkuntza kaltetzea (kamustea).
- Ingelesez hitz egiten dutenen eta ez dutenen arteko aldeak areagotzea.
- Edukiei garrantzi txikiagoa ematea.
- Ikasleen parte-hartzea gutxitu eta ikaskuntza-emaitzak apaltzea.

Ingeles bidezko irakaskuntza espero baino eleaniztunagoa izan ohi dela erakutsi dute hainbat ikerketak, non bertako hizkuntza ere baliabide gisa erabiltzea arrunta den (Ljsoland, 2014; Mortensen, 2014). Ikerketa-lan honen helburua ildo beretik doa: ikasleen ulermen-zailtasunak arintze aldera *translanguaging* deritzon ikuspegia hartzen da kontuan, eta hori erakusteko ikasgai jakin bateko hurbilketa eta praktika sakon aztertzea bilatzen du. Ingeles bidezko irakaskuntzaren hedapen etengabea ikusita, premiazko bilakatu da ulermen- eta ekoizpen-arazoak gaindituko dituzten estrategiak ikertzea. Are beharrezkoagoa da testuinguru jakin batzuetan non ingeles bidezko irakaskuntza oinarri duten esperientziak berri xamarrak diren eta ingeles maila orokorrean ez den altuegia.

### *1.1 Ulermen-zailtasunak eta hizkuntza-politika malguak ikasgelan*

Ikasleen ingeles maila eta, horrenbestez, edukien ulermen maila dira ingeles bidezko irakaskuntzak sortzen dituen kezka nagusietako batzuk. Ikerketa ugari erakutsi dute ikasleek arazoak izan ditzaketela irakaslearen azalpenak segitzeko, eta baita ingelesa aktiboki erabiltzeko ere, bai ahoz bai idatziz. Maiworm eta Wächterrek (2002) ohartarazi zuten ikasleek zailtasunak dituztela ingelesez ulertu, idatzi nahiz hitz egiteko, baina irakasle asko ere mugatuta omen daude azalpenak ingelesez emateko garaian. Byun et al.-ek (2011) antzeko ideia beste modu batera adierazi zuen: normalean hiztun natiboak ez diren irakasleek eman behar dizkiete eskolak hiztun natiboak ez diren ikasleei. Hu eta Leik (2014) Txinako ikasle talde bi erkatu zituzten. Batetik, ikasgaia ingelesez jasotzen ari zirenak, eta, bestetik, ikasgai hori bera txineraz egitea erabaki zutenak. Bada, ondorioztatu zuten lehenengo taldeak edukien azaleko ezagutza baino ez zuela lortu, batez ere txineraz ikasi zuten ikaskideekin alderatuta. Hu eta Leik (2014) ekoizpen-gaitasunetan ere aldeak antzeman zituzten. Izan ere, termino tekniko zenbait ulertzeko ez zuten arazorik, baina erabiltzeko orduan ez zuten aski konfiantzarik sentitzen.

Eskandinavian jada tradizio luzea dute ingeles bidezko irakaskuntzan; Hellekjaer-ek (2010) Norvegiako hiru eta Alemaniako bi unibertsitatetako ikasleen jarduna aztertu zuen ingeles bidezko ikastaro batean. Ikasle eskandinaviarrak hobeto moldatu ziren oro har alemanak baino, baina ulertzeko zailtasunak presente egon ziren ikastaroan zehar, nahiz eta Norvegia izan European ingeles maila altuena duen herrialdeetako bat. Santos et al.-ek (2018), Euskal Herriko Unibertsitateko ikasleei erreparatu ostean, ikusi zuten ingeles bidezko irakaskuntzan ari ziren ikasleek komunikazio-antsietate maila altuagoa sentitzen zutela euskaraz edo gaztelaniaz ikasten zutenek baino, ingelesarekin askoz mugatuago sentitzen baitziren.

Ingeles bidezko irakaskuntzak dakarren arazo nagusia ingeles maila eskasarekin lotuta dago, ikasleen artean ulertzeko arazoak sortzen dituen neurrian –baita, hein batean, irakasleen artean azalpenak eroso ematekoak ere-. Hori dela eta, badirudi tentsioan bizi direla, batetik, unibertsitateak nazioarteratzean urratsak emateko politikak eta, bestetik, ikasle eta irakasleek ingeles bidezko irakaskuntzari aurre egiteko erronkak. Korapilo hori askatzeko irtenbide bat izan liteke ikasgelan hizkuntza-politika malguago bat ezartzea.

Cummins-en (2008) esanetan, urte luzez axiomatikotzat jo izan da ikasgelan hizkuntzak bereiz mantentzea komeni dela, ez dadin bi hizkuntza edo gehiagoren arteko interferentziarik gertatu. Arestian aipatu dugu, Eskandinavian kokatutako adibideekin,

unibertsitateko ikasgela askotan praktika eleaniztunak ohikoak direla. Hala ere, goi mailako hezkuntzan oraindik orain oso hedatuta dago hizkuntzen banaketa zurruna. Urrunera joan gabe, Doiz eta Lasagabasterrek (2017) Euskal Herriko Unibertsitatean egindako ikerketaren arabera, irakasle gehienek uste dute ingeles bidezko irakaskuntzan ingelesak behar duela ikasgelako hizkuntza bakar.

Azken urteotan hizkuntza-politika malguak proposatzen ari dira han-hemen, eta unibertsitate mailan egindakoei begiratu diegu hemen. Esaterako, Jang-ek (2017) Koreako unibertsitate batean lehen hizkuntzaren erabilerari so egin zion. Ingeles maila altuena zuten ikasleek ideia batzuk itzuli ohi zituzten, irakasleak ingelesez esandakoa mundu guztiak uler zezan. Antza, koreera erabili ahal izateak estatus altuagoa eman zion hizkuntzari, eta horrek ikasleak ingelesa lasaiago erabiltzera bultzatu zituen. Beste testuinguru batzuetan lehen hizkuntza baliabide gisa erabili izan du irakasleak ingelesez emandako ikasgaiak, ikasleek ulertu dutela bermatzeko (Aguilar eta Rodriguez, 2012; Hu eta Lei, 2014).

Hizkuntza-politika malguae dagokienez, azken aldiak franko landu eta garatu den kontzeptua *translanguaging* delakoa da. Cenoz eta Gorter-en (2017) arabera, *translanguaging* ikuspegia ez da batere hertsia, baina beti egiten du hizkuntzen arteko mugak lausotzearen alde. Horrela, '*translanguaging* pedagogikoa' deitzen diote hizkuntzak ikasteko hiztunaren errepertorio osoa kontuan hartzen duten estrategiei. Askotarikoak izan daitezke estrategia horiek. Esate baterako, Galesen bertan garatu zuten *translanguaging* kontzeptua darabilte, edukiak hizkuntza batean jaso eta beste batean ekoizteari erreferentzia eginez (Lewis et al., 2012); edo Ten Thije eta Zeevaert-ek (2007) eleaniztasun hartzailea (*receptive multilingualism*) izendatu zutena, hau da, elkarriketa mistoak izatea, nork bere gustuko hizkuntzan hitz egitea bestearen hizkuntzara egokitu beharrik gabe, betiere elkarren hizkuntza ulertzeko aurrebaldintzarekin. Eleaniztasun hartzaileak hezkuntza-esparrurako ere balio dezake (ikus Blees eta Ten Thije, 2017; Lambelet eta Mauron, 2017), eta *translanguaging* pedagogikotzat har genezake.

Danimarkako goi-mailako hezkuntzan ere *translanguaging* ikuspegia aplikatu izan da ikasgelako hizkuntza-politika orokor gisa. Daryai-Hansen et al.-ek (2017) ikusitakoaren arabera, ikasleek ikuspegi hori trantsizio modura ikusten dute, xede-hizkuntzan eroso komunikatzeko gai diren puntura iritsi arte. Irakasleek, aldiz, oso erabilgarritzat zuten *translanguaging* ikuspegia, baina haien ustez desiragarriena xede-hizkuntza baino ez

erabiltzea zen. Daryai-Hansen et al.-en (2017) arabera, horrenbestez, hizkuntza-bereizketa oinarri duten ideologia elebakarrak oso hedatuta daude oraindik ere.

Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) ere baditugu hizkuntza-politika malguagoak darabiltzaten esperientziak. Cenoz eta Etxaguek (2013) ingelesaren bidez ematen zen ikasgai bat aztertu zuten, non ikasleek haien lehen hizkuntza erabiltzeko aukera zuten. Autoreek ondorioztatu zuten ikasleak lasaiago aritzen zirela horrela, eta ingeles bidezko irakaskuntzak sortzen dituen zailtasunak arintzen zizkiela. Lasagabasterrek (2009), UPV/EHUn Eleaniztasun Plana ezarri eta hurrengo urtean ikasleen ikuspuntuak ezagutu nahi izan zituen. Hain zuzen, ikasgairen bat ingelesez egiteko eskaintza aprobeztatu ez zuten ekonomia-ikasleen iritziak biltzen dira. Ustezko ingeles maila eskasak zerikusi handia zuen hautu horretan, eta horren ondorioz azterketan maila eman ahal ez izatearen beldurrak. Kezka horiek arintzeko asmoz, irakasle batzuek azterketak euskaraz nahiz gaztelaniaz egiten uzten zirela ikusi zuen Lasagabasterrek (2009).

González Ardeok (2014) UPV/EHUn Eleaniztasun Planaren barruan ingelesez ikasten ari ziren Ingeniaritza-ikasleen jarrera eta identitateetan arakatu zuen. Euskara ama-hizkuntza zutenen artean ingelesarekiko jarrera itxiagoa espero bazuen ere, emaitzek erakutsi zuten jarrera positiboak zituztela ikasleek, haien lehen hizkuntza euskara izan nahiz gaztelania izan. Ingelesa dela-eta hizkuntza-gatazkarik egotekotan, González Ardeok (2014) iradokitzen du beharbada balizko gatazka hori gaimentsionatzeko joera egon dela. Bestetik, urteak pasa ahala ikasleen “identitate hirueleduna” delakoa areagotu egin omen da, eta hizkuntza horiek erabiltzeko prestutasuna erakutsi ohi dute.

Lasagabaster eta Doizek (2018) berriki aztertu dituzte ingeles bidezko ikasgai bateko ikasleek ekoiztako idazlanak. Enpresen Administrazio eta Zuzendaritzako gradu eta Historiako gradu ikasleek egindako lanak hartu zituzten kontuan, eta lan gehien maila eskasa nabarmentzen dute autoreek. Testuetan aurkitutako akats mordoak honako hausnarketa hau sorrarazten die Lasagabaster eta Doizi (2018): “On the face of this fact, it seems legitimate to question the suitability of the participation in EMI programs of students whose level of English is low. Perhaps stakeholders should consider limiting access to the programs in these cases” (144. or.).

## ***1.2 Ikerketaren testuingurua***

2005ean jarri zuen martxan Eleaniztasun Plana Euskal Herriko Unibertsitateak, atzerriko hizkuntzen bidezko irakaskuntza sustatzeko helburuarekin. Orduz geroztik, etengabe igo da ikasgaien eskaintza; horrela, 2019-20 ikasturtean 273 ikasgai eskaini dira atzerriko hizkuntza batean. Ingelesaren nagusitasuna ere areagotzen ari da, frantsesez eskaintzen diren zazpi ikasgaiez gainera, gainerako guztiak ingelesez ematen baitira. 2016-17 ikasturtean 1.080 irakaslek zuten eskolak ingelesez emateko egiaztagiria (Lasagabaster eta Doiz, 2018), eta zifra horrek gora egin du urtero. Euskararen III. Plan Gidariaren (UPV/EHU, 2018) arabera, 2018an graduan lehen aldiz eta euskaraz matrikulatzen diren ikasleen ehuneko % 51,5 zen, eta 2022rako % 57ra iristea du helburu UPV/EHUK. Beraz, batetik euskara eta bestetik ingelesa bultzatzen ari dela ondoriozta daiteke (González Ardeo, 2014).

Eleaniztasun Planaren barruan txertatuta dagoen ikasgai batean oinarritzen da ikerketa hau; Gizarte Hezkuntzako 2. eta 3. mailako hautazkoa den *Language Planning: Social and Educational Perspectives* ikasgaian, hain zuzen. Ikasgai horrek hainbat berezitasun ditu: batetik, ikasgaiko hizkuntza ofiziala den neurrian, irakasleak normalean ingelesez ematen ditu azalpenak, eta material gehien-gehienak ere hizkuntza horretan helarazten dizkie ikasleei. Hala ere, ikasleek ez dute zertan ingelesa erabili gelan parte hartzeko edo etxeko zereginak egiteko; nola euskara hala gaztelania nahieran erabil ditzakete bai ahoz bai idatziz. Irakaslea, noski, hirueleduna da eta hiru hizkuntza horietan erraz aritzen da.

Bestetik, aurreko ezaugarriari lotuta, ikasgelan elkarrekin daude ikasketak euskaraz egiten ari direnak nahiz gaztelaniaz ikasten dutenak. Gaztelaniako adarrean dauden ikasleen artean, UPV/EHUko beste edozein gradutan bezala, euskara maila askotarikoa da: batzuek erraz erabiltzen dute bai ahoz bai idatziz, eta kontrako muturrean daude esaldi bat osatzeko gai ere ez diren ikasleak.

Ingelesaren bidezko irakasgaiak sor ditzakeen ulermen-arazoak eta antsietatea arintzeko helburua du irakasleak proposatutako hizkuntza-politika malguak. Ikerketa honen xedea da arestian aipatu dugun *translanguaging* delakoan oinarritzen den politika malguaren emaitzak xeheki aztertzea. Horretarako, honako bi ikerketa-galdera hauek pausatu ditugu:

*1. ikerketa-galdera: nola erabiltzen dituzte hizkuntzak irakasleak eta ikasleak hizkuntza-politika malgu baten aurrean?*

2. *ikerketa-galdera: zer jarrera erakutsi dute ikasleek hiru hizkuntzak modu askean erabiltzeko aukera dela eta?*

## **2. Metodologia**

### **2.1 Lagina**

Ikasgai bera bi ikasturtez segidan aztertuta lortu ditugu ikerketa honetarako datuak, orotara Gizarte Hezkuntzako graduko 77 ikaslerekin. Behatutako ikasgaiaren izena *Language Planning: Social and Educational Perspectives* da, eta ingelesez ematen du irakasleak. Bigarren lauhilekoko 15 astean zehar banatuta zegoen ikastaroa, hiruna orduko saioetan. Ikasleen batez besteko adina 23,8 urtekoa zen, eta ikasleen % 82 emakumezkoa zen. Ikasle gehienak euskal herritarrek ziren, baina bazeuden beste jatorri batzuetakoak ere: bi hego amerikar, hiru alemaniar, andaluziar bat eta katalan bat. Ikasle katalanak eta alemaniarrek izan ezik, denek zituzten euskara, gaztelania ala biak ama-hizkuntza gisa. Beste ingeles bidezko ikasgai askotan gertatzen den legez, esan bezala, euskal eta erdal adarreko ikasleak batera zeuden ikasgelan. Ikasleen hizkuntza-gaitasun aitortuak honako hauek dira hizkuntzaren arabera, Oitik 10era bitarteko eskala batean: euskara mailaren batez bestekoa 7,8koa, gaztelaniaz 9,2koa, eta ingelesez 4,9koa.

### **2.2 Ikerketa-tresnak**

Lehenengo egunean galde-sorta bat bete zuten ikasleek, 32 itemez osatua, non alderdi ugariren gaineko datuak eman zituzten: haiei buruzko informazio orokorra, eta bereziki hizkuntzari dagozkion datuak: ama-hizkuntza(k), eskolako hizkuntza-eredua, euskararen, gaztelaniaren eta ingelesaren ezagutza maila (1etik 10erako likert eskala batean), ingelesarekin izandako harremana, dela atzerrian, dela udalekuetan, dela eskolaz kanpoko klaseetan), kultura-kontsumoa zein hizkuntzatan egiten duten, eta ikasgai hau egin beharraren inguruko sentazioak. Ikerketaren beharren arabera berariaz diseinaturiko galde-sorta da. SPSS bidez analizatu ditugu datuok. Beste hiru tresna kualitatibo erabili ditugu datuak eskuratzeko: ikasgelako behaketak, talde-etzabaidak eta ikasleen egunerokoak.

Behaketei dagokienez, bi ikasturtez jarraian saio guztiak grabatu eta behatu genituen. Denetara 45 orduko grabazioa izan dugu esku-artean. Behatutako pasarterik esanguratsuenak hautatu eta xehe-xehe transkribatu ditugu. Multzokatu egin ditugu pasarteok, irudikatzen zuten egoeraren arabera, eta multzo bakoitzetik alerik



adierazgarrienak jaso ditugu lan honetan. Saioetan zehar ohar kopuru handia hartu genuen, eta ondoren grabazioekin batera sakon aztertu.

Ikastaroa bukatu baino aste batzuk lehenago, ikasleekin bost talde-eztabaida antolatu genituen. Ikertutako lehenengo ikasturtean euskal eta erdal adarreko ikasleak nahastuta egon ziren hiru talde-eztabaidetan, eta gaztelania hutsez aritu ziren. Bigarren ikasturtean, aldiz, bi ikasle-taldeak bereiztea erabaki genuen, beste erantzun batzuk jaso genitzakeen itxaropenarekin. Ordurako klasean ikusitako hainbat egoera eta ikasleei irakurritako testuak abiapuntu gisa hartuta diseinatu genuen eztabaidetarako gidoia, talde bakoitzaren izaerara egokitutakoa, eta ondoren ideia horiek modu librean mahaigaineratu genituen ikasleekin. Talde-eztabaida bakoitzean 10-12 ikasle elkartu ziren. Denak grabatu genituen audio eta bideo formatuetan; lau ordu eta erdi inguru guztira.

Ikasgaiko zeregin gisa, ikasleek astero eguneroko bat idatzi behar zuten, ikasgaiari zer esperientzia izan zuten kontatuz, nola sentitu ziren, bereziki ikasgelako hizkuntza-erabilerari zegokionez. Denetara, bi urteak kontuan hartuta, 1.000 testutik gora jaso genituen. Irakasleak ikertzaileari bideratu zizkion ikasleen idatziak.

Ikasleei idatzizko baimena eskatu genien haien datuak modu anonimoan erabiltzeko, eta inork ez zuen oztoporik jarri. Behaketako eta talde-eztabaidetako transkripzioak, baita ikasgelan hartutako oharak eta egunerokoak ere, atlas.ti software-aren bidez kodetu eta aztertu ditugu. Bi ikertzailek hartu zuten parte testuen kodetzeetan, etiketak adostu eta gero. Ondoren, biek egindakoa partekatu eta kontrastatu zuten, emaitza fidagarriagoak lortze aldera.

### **3. Emaitzak**

Ikerketa-galderen arabera erakutsiko ditugu emaitzak. Lehenik, *translanguaging* pedagogikoa deiturikoa ikasgelan nola gauzatu den ikusiko dugu, eta ondoren hizkuntza-politika horrek ikasleen artean eragindakoa jarrerari erreparatuko diegu.

#### ***3.1. Ikerketa-galdera: nola erabiltzen dituzte hizkuntzak irakasleak eta ikasleak hizkuntza-politika malgu baten aurrean?***

Irakasleak zein hizkuntza eta nola erabili dituen ikusiko dugu hasieran, eta horren ostean ikasleek parte hartzerakoan zein hizkuntzara jo duten.

### 3.1.1. Irakaslearen hizkuntza-erabilera

Hasiera batean kontraesankorra irudi dezakeen arren, hizkuntza-politika malguarekin oso zorrotza da irakaslea; hau da, askatasun osoa ematen die ikasleei euskaraz, gaztelaniaz ala ingelesez aritzeko, baina irakasleak nekez jotzen du ingelesa ez beste hizkuntzetara. Horren isla da honako datu hau: bertako terminoak aldera batera utzita –horiek euskaraz edo gaztelaniaz eman baitzituen, halaber-, 45 orduko grabazioan irakaslearen 100 bat esakune baino ez genituen jaso euskaraz edo gaztelaniaz. Ingelesez ulertzeko zailegitzat jotzen zituen hitzak baino ez zituen itzultzen bertako hizkuntzetara. Zehazki, bi hizkuntzetara itzuli zituen hitz horien % 49,6 eta gaztelania hutsera % 40. Euskara hutsezko itzulpenak % 10 baino ez ziren izan.

Ikasgelako behaketan ikusitakoaren arabera, ondoriozta liteke ikasleen hizkuntza-hautuak eragina duela irakaslearen hizkuntza-erabileran. Izan ere, irakasleak euskara gehiago erabiltzen dutenean, irakasleak ere euskarara errazago jotzen du. Beharbada jabetzen da ikasleetako asko euskal lerrokoak direla, eta horregatik itzuli ohi ditu hitzak bai euskaraz bai gaztelaniaz, segur aski, nahiz eta gaztelaniara itzulita ulermena bermatzen duen bestela ere. Horren beste adibide argi bat da pasarte hau: irakaslea azalpen batzuk ematen ari zela, ordenagailuan argazki batzuk jarri zituen. Kaleko seinale elebidunak azaltzen ziren guztietan, eta horietako bat *spanglishez* zegoen, alegia, gaztelaniaz eta ingelesez. Bada, irakasleak euskarara itzuli zuen seinalea, nahiz eta ikasleetako batek ere arazorik ez izan testu hori ulertzeko.

Hizkuntza-politikaren gaiak presentzia handia du ikasgaian, halaber, baina irakasleak ikasgairako proposatutako hizkuntza-politikari berari ere garrantzi handia ematen dio irakasleak. Lehen egunetik argi utzi nahi izan zuen ikasleek malgu joka zezaketela, baina handik aurrera ere behin eta berriz gogorarazi zien:

**Irakaslea:** You can write in Basque, Spanish or English. It's mainly Basque, I can see, and some Spanish, but you can do whatever you want, in Basque, Spanish or English.  
(Behaketa06\_2)

Beste une batean, ikasleen arreta bereganatzea lortu ondoren, galdera bat pausatu die, baina ez du erantzunik jaso. Hori ikusita, berriz esplizitatu du ikasgaiko hizkuntza-politika ikasleen aurrean, eta badirudi ikasleek parte hartzeko baliabide gisa erabiltzen duela:

**Irakaslea:** Ok! We're going back to...ok? Ok, we're going to listen now...to some comments, do some comparisons, let's see, ok? Yeah...[ixildu dira ikasleak] could you start there, can you explain the comparison? You can use...any language [irribarre batez], what do you think? (Behaketa04\_1)

Irakasleari irri batek ihes egin dio azaltzen hasi denean ikasleak libre direla edozein hizkuntzatan erantzuteko. Beharbada jabetu da maiz errepikatzen duela ikasleek edozein hizkuntza erabil dezaketela, edo agian konturatu da agerian geratzen dela erantzunen bat jasotzeko itxaropenez azaltzen duela beste behin ikasgaiko hizkuntza-politika. Nolanahi ere, irakasleak hasieratik utzi zuen argi zein izango zen hizkuntzen kudeaketa ikasgaian, eta ikasleei ez zien zalantzarako tarterik utzi. Talde-eztabaidetan maiz berretsi zuten sentipen hori, besteak beste ikasle batek emandako erantzun honetan:

**Moderatzailea:** Pero la profesora dijo desde un principio que se podía participar en euskera o en castellano también en clase, ¿no?

**A51:** Sí, sí, lo dejó claro, sí...

(Talde-eztabaida01\_1)

Hizkuntza-politika malgu horren baitako praktika zorrotzak irudikatzeko, ikasgelan gertatutako pasarte bat ekarri dugu hona. Ikasle batek bere bizipen pertsonala kontatzen du irakaslearen eta ikaskideen aurrean, eta irakaslearen galderen bidez segitzen dute elkarrizketan:

**Ikaslea\_B17:** Nik, hola, komentatu dutena, bueno, ni hemengo naiz, donostiarra naiz, eta bai komentatzen da nerekin ikasitako jende asko, nekin euskeraz ikasi zuna ez dula inoiz...

**Irakaslea:** They don't use it, never...

**Ikaslea\_B17:** Ta inkluso galtzeraino. Jendea ez dakina lau hitz jarraian euskeraz esaten eta ez dakina...

**Irakaslea:** Zergatik o...sorry, why? [Ikasleak barrez] We are code-switching. So why do you think it happens?

**Ikaslea\_B17:** Bueno, hemen...nik ez dakit, herrietan errealitatea modu batekoa da, hemen errealitatea beste...

(Behaketa04\_2)

Irakaslearen barkamen-eskaera dela batetik, eta ikasleen algarak direla bestetik, argi geratzen da ez irakasleak ez duela aurreikusten ingelesaz besteko hizkuntzen erabilerarik oso momentu jakinetan edo helburu zehatzetarako ez bada, eta ikasleak ere harriduraz hartzen ditu irakaslea bat-batean euskarara pasa izanak. Izan ere, irakasleak puntualki

baino ez ditu euskara eta gaztelania erabiltzen. Esaterako, ingelesezko bideo batzuk jarri zituen behin ikasgelan, eta zenbaitek zailtasunak izan zituzten edukiak jarraitzeko. Ikasle batek esan zion ez zuela tutik ulertu, eta ea gaztelaniaz laburtu zitzakeen bideoan esandakoak. Irakasleak, ordea, ezetz esan zion, eta ondoren ingelesezko laburpen batekin jasoko zituztela ikusitakoak, baina ez euskaraz edo gaztelaniaz. Dena dela, talde-erabakidetasun bi ikasleek aipatu bezala, behin saioa amaituta irakaslearengana bakarka joanez gero, edo harrera-orduetan bulegoan agertuz gero, irakasleak ez du arazorik ikaslearen hizkuntzara egokitu eta euskaraz nahiz gaztelaniaz mintzatzeko.

### 3.1.2. *Ikasleen hizkuntza-erabilera*

Ikasgaiko hizkuntza-politika malgua dela medio, ikasleek euskara, gaztelania eta ingelesaren artean hauta zezaketen bai ikasgelan parte hartzeko garaian, bai idatzizko atazak egiterakoan. Eta hala jardun zuten ikasleek, hiru hizkuntza horiek erabiliz, irakasleari nahiz ikaskideei zuzentzerakoan. 1. taulan ikus dezakegu zein neurritan erabili zuten horietako bakoitza ikasgela barruan.

**1. taula.** Ikasleek ikasgelan parte hartzerakoan erabilitako hizkuntzak (esakune kopurua eta ehunekoak).

	1 urtea	2 urtea	Denetara
Euskaraz	29 (% 10,4)	254 (% 48)	283 (% 35,1)
Gaztelaniaz	163 (% 58,6)	204 (% 38,6)	367 (% 45,5)
Ingelesez	86 (% 30,9)	71 (% 13,4)	157 (% 19,5)

Ikasgelan ikasleen artean hiru hizkuntzak presente daudela erakusten digute datuok, baina ez noski neurri berean. Gaztelania da ikasleek gehien erabili duten hizkuntza, ondoren euskara, eta azkenik ingelesa. Gainera, aipatu beharra dago ingelesezko esakuneetako asko oso sinpleak eta laburrak izan zirela; izan zitezkeen “yes”, “I don’t know”, “a lot” eta antzekoak. Ondoko adibide honetan ikus dezakegu horietako kasu ageriko bat:

**Irakaslea:** *Which list includes the three countries with the most languages?*

**Ikasle batzuk:** *“A”! [ingelesezko ahoskeraz]*

**Irakaslea:** *“A”, yeah...with Papua Guinea, Nigeria and Indonesia.*

(Behaketa02\_1)

Lehenengo urtean ingelesezko ekarpen kopurua nabarmen altuagoa da, eta horretan zerikusia du ikasgelan hiru ikasle alemaniar egoteak, parte hartzeko joera handikoak, betiere ingelesez aritzen zirenak. Ikusi dugu gaztelania dela oro har nagusi, baina alde

handiak daude bi urteen artean. Izan ere, ikasleen hizkuntza-profila ez da berbera, euskaldun gehiago baitaude bigarren urteko taldean. Gainera, euskaraz egiteko joera handia zuten ikasle batzuek parte-hartze nabarmena izan zuten ikastaroan zehar.

Ikasleek hizkuntzak zenbat eta nola erabiltzen zituzten neurtzeko beste tresna bat egunerokoak izan ziren. Astero idatzi behar zuten testu bat kontatuz nola sentitu ziren ikasgaiari, hizkuntzei arreta berezia jarrita. Hemen ere euskaraz, gaztelaniaz ala ingelesez idazteko erabateko askatasuna zuten ikasleek. 2. taulan ikus dezakegun bezala, gaztelania izan zen hizkuntza nagusia bai kontu orokorrean, bai bi urteak bereizita ere. Gaztelaniaz idatzi zituzten egunerokoak % 54,1 (551 sarrera), euskaraz % 37 (377 sarrera) eta azkenik, ingelesez, % 8,9 (91 sarrera). Bi taldeetako ikasle-profilen aldeak gorabehera, emaitza ia berberak atera ziren bi urteetan, ahozko parte-hartzean ez bezala (ikus 1. eta 2. taulak). Ingelesa ere presente dago egunerokoetan, nahiz hizkuntza urriena izan. Bertako ikasleek euskarazko edo gaztelaniazko egunerokoak artean sartzen zuten tarteka ingelesezko bat, haien hitzetan, ingelesa idatziz ere apur bat praktikatzeko. Zazpi ikasle izan ziren orotara egunerokoetan hiru hizkuntzak konbinatu zituztenak ikastaroan zehar, haien hizkuntza-errepertorio osoa baliatuz.

**2. taula.** Egunerokoetan idatzitako sarrera kopurua eta portzentajea erabilitako hizkuntzaren arabera.

	1 urtea	2 urtea	Denetara
Euskaraz	229 (% 37,2)	148 (% 36,9)	377 (% 37)
Gaztelaniaz	331 (% 53,8)	220 (% 54,5)	551 (% 54,1)
Ingelesez	55 (% 9,1)	36 (% 8,9)	91 (% 8,9)

Talde-eztabaidetan ere jaso bezala, hizkuntzen erabilera askotarikoak egon ziren egunerokoetan, eta hizkuntzen arteko muga lausoak agerian geratu ziren maiz. Esate baterako, eztabaidetako batean ikasle bat ingelesa nekez erabiltzen zuela kontatzen hasi zen, baina honako iruzkin hauetan bestelako hizkuntza-erabilerak antzeman daitezke:

**Ikaslea\_A74:** Nada, el título, sólo, los títulos, pero todo, apuntes y todo en castellano... Yo sólo oír he hecho [en inglés].

**Ikaslea\_A41:** Pues hijo, yo tengo un mix de apuntes en castellano, euskera, y en inglés...

**Ikaslea\_A02:** Es que claro, yo en clase traduzco todo lo que ella dice, es que en castellano, para ponerle en el *journal*, porque se me hace fácil de inglés a erdera, pues todo en erdera, para luego escribir... ¡que luego escribo en euskera! Pero...

(Taldea-eztabaida02\_1)

Adibide honek ikasleen praktika eleaniztunak agerian uzten ditu, eta irakasleak proposatutako hizkuntza-politika malguan *translanguaging* pedagogikoa benetan nola gauzatzen den ikusi dugu, edo praktikan jartzeko modu bat bederen, eta jasotako datuek erakusten dute ikasleek haien erreperiotorioko hizkuntza guztiak aktibatzeke joera dutela; bereziki haien gaitasun hartzaileak, baina baita zenbaitetan ekoizleak ere, ikasgelako parte-hartzeetan eta modu nabarmenagoan egunerokoetan ikusi dugun bezala.

### ***3.2 Ikerketa-galdera: zer jarrera erakutsi dute ikasleek hiru hizkuntzak modu askean erabiltzeko aukera dela eta?***

Ikasleentzat berria zen hizkuntzak hain modu askean erabili ahal izatea, eta hasieran harridura puntu batekin bizi izan zuten klaseko dinamika. Egun gutxian ohitu zirela ondoriozta daiteke talde-eztabaidetan eta egunerokoetan ikusi ditugun iritziei erreparatuz gero, baina askok ez dute hasierako talka ezkututzen. Adibidez, euskaraz egindako talde-eztabaidan honela azaldu zuen sentitutakoa ikasle batek:

**Ikaslea\_B38:** Baina rarua itxen zan hasieran, ez? Hola...ez dakit, ingeleseko klasia bezela han, ez? Hor...bai.

**Ikertzailea:** Baina hain raroa egin zitzaizuna zer da?

**Ikaslea\_B38:** Beak ingelesez eitea dana, material dana ingelesez emutia, eta ba igual konbertsaziño bat eroaten, ta: “Ez, ez, baina nik uste dot, ee, hau horrela dala, ta ez dakit ze”, ta “but you have to...”, osea, ez? *[ikaskideak barrez]* O sea, ingelesez berak erantzuten, ta zuk euskeraz, edo hola, ta, klase bat hola eroatia. Igual, probablemente, sekula ez dotelako hola eiñ, ez? Ba igual, ikastolan ta hola, en plan, ba ingeleseko irakaslea, hola, ta “ez dena ingelesez, saiatu, no sé qué”, ta “bale, bale..” Plan hortan, ez? Ta orduan zan oso, jendea entera zala, ez? Baina esatet hasierako klaseetan zan, gelditzen zan apur bat...

(Taldea-eztabaida01\_2)

Komunikazio eleaniztun ordura arte ezezagunak arraro sentiarazi zituen hasieran ikasle ugari, eta horietako batzuen ustez parte-hartzean eragin zezakeen horrek. Batetik hizkuntza desberdinetan hitz egiteak, bestetik irakasleari ingelesez ulertu izanaz % 100ean ziur ez egoteak, ikasleak parte hartzeko desanima zitzakeela plazaratu zuen batek baino gehiagok:

Klasean parte hartze baxua igartzen da, nahiz eta euskaraz edo gaztelaniaz galdetu daitekeen irakasleak ingelesez hitz egitean bakoitzak bere ulermen maila kuestionatzen duela uste dut, eta horrek atzera botatzen gaituela. Norbaitek zerbait esan duenean ere

arraroa egin zaigu galdera hizkuntza baten eta erantzuna bestean izatea, agian formatu honetako klaserik inoiz izan ez dugulako edo.

(Ikaslea\_B38, Egunerokoak)

**A73:** O sea, yo no, pero al no entender, tampoco he podido participar. Por...no voy a hablar de algo que no he entendido...

(Talde-eztabaida01\_1)

Irakasleak ingelesez soilik hitz egitea ez zuten arazo gisa ikusten ikasle gehienek. Nahiz eta jabetzen ziren haien ingeles maila ez zela den-dena erraz ulertzeko modukoa, irakasleak erabilitako estrategiak eskertzen zituzten. Horien artean, irakaslearen gorputz-hizkuntzak emandako laguntza nabarmendu zen, baina baita beste batzuk ere: azaldutako ideiak behin eta berriz errepikatzea, hitz berberak erabili beharrean esandakoak beste modu batera birformulatzea, eta argi ahoskatzea, besteak beste:

**Ikaslea\_B06:** Yo creo que ella se da muy bien a entender, o sea, aparte de porque tiene mucha expresión corporal y gesticula mucho cuando habla, porque siempre te explica las cosas de diferente forma, o para decir una cosa te dice dos frases diferentes...

**Ikaslea\_B31:** Y repite...sobre todo al principio de clase cuando explica el task y el journal...(ikasleak barrez) tres o cuatro veces, en plan, pero “¿seguro que me entendéis, no?”. O sea, yo creo que por parte suya sí que hay ese interés...

(Talde-eztabaida02\_2)

Ikaskideek barre egin izanagatik ondoriozta dezakegu ados daudela, edo neurri batean haien ere horrela bizi izan dutela. Hau da, irakasleak maiz errepikatzen zituzten ideiak, ikasleek uler zezaten bermatzeko, eta gainera galdetu ere egiten zuela askotan, esandakoak argi geratu ote ziren.

Ikasleen arteko ingeles maila desberdinagatik, segur aski, bizipen desberdinak izan dituzte ikasleek. Horietako batzuek agian euskarak edo gaztelaniak presentzia handiagoa izango zuelako itxaropena zuten, eta frustrazio puntu batekin bizi izan zuten irakaslea ia ingeles hutsez jardutea. Ikasle honek, esate baterako, irakasleak ezarritako hizkuntza-politika malguaren zorrotasunarekin –irakasleak ia une oro ingelesez baino ez egitearekin, alegia– etsipena agertzen du egunerokoan idatzitako sarrera honetan:

El lunes 13 de Febrero asistí a mi primera clase de Inglés (...). Yo de antemano ya sabía que las clases iban a ser en inglés, pero tenía la esperanza de que si no entendía algo la profesora lo repetiría en castellano, bueno pues llego y la clase ya ha empezado, me siento en la silla y me siento muy mal porque no entiendo nada...y la gente se ríe de cosas que

la profesora va explicando y yo no entiendo “ni papa”... me da la risa nerviosa, con mucha suerte mi compañera Leire que entiende más que yo va traduciéndome alguna cosa que otra para que más o menos no pierda el hilo de la clase, pero entiendo que no puede estar todo el rato traduciéndome aparte de que estamos hablando en clase y eso no es lo correcto. Me paso las 3 horas muy atenta para ver si consigo entender algo, cojo alguna que otra palabra al vuelo de las fáciles, estilo “look” y etc., la verdad que me compadezco de mí misma, yo ya sabía que el inglés es algo pendiente y necesario en mi vida (ya que me gusta mucho viajar y tengo que depender de otras personas para viajar), pero la verdad que me siento un poco “inútil”, aunque la palabra es un poco fuerte, así es como me siento. (B42, Egunerokoak)

Antzeko egoeren aurrean erreakzio desberdinak egon dira ikasleen artean, eta aldatu ere egin daitezke ikastaroko momentuaren arabera. Ondorengo ikasleak labur azaltzen du aparteko lana ematen ziola eskolak ingelesez jasotzeak:

Nahiz eta ez ulertu berak esandakoak, apunteak hartu egin nituen eta gero etxean euskaratu egin ditut nik ulertzeko.

(A32, Egunerokoak)

Hainbat ikaslek aitortu dute, modu batera ala bestera, azken aipukoak bezalatsu jardun dutela: ingelesezko testuak hobeto ulertzeko itzultzaile automatikoak baliatzen, edo, bestelako tresnarik gabe, klasean hartutako oharra euskarara edo gaztelaniara ekartzen:

Fui cogiendo apuntes de las diapositivas, en casa con ayuda del traductor entendí los apuntes que había cogido.

(A73, Egunerokoak)

Ikusi dugu norbere ingeles mailaren eta jarreraren arabera esperientziak askotarikoak izan direla ikasleen artean; esaterako, ingeles maila altu xamarra dutenak eta erabiltzeko arazo handirik ez dutenak ez ditu gehiegi kezkatu ikasgaia ingelesez izateak, baina ingelesez ondo moldatzen ez direnen artean denetik egon da: urduritasuna, konfiantza falta eta etsipena, besteak beste, baina baita sentazio gozoagoak ere, batez ere ikastaroak aurrera egin duen heinean. Nolanahi ere, ikerketarako ekarpen esanguratsuenak biltzen ahalegindu gara hemen.



#### 4. Eztabaida

Ingeles bidezko irakaskuntzak gora egin du mundu zabaleko unibertsitate askotan azken urte hauetan, eta badirudi joera mantendu egingo dela datozen urteotan. Nazioarteratzeari begira eskaintzen dituen abantailak argiak badira ere, ingelesaren erabilerak arazoak sor ditzakeela erakutsi dute hainbat ikerketak, bai Txinan (Hu eta Lei, 2014), bai Hego Korean (Byun et al., 2011), bai herrialde ugari kontuan hartuta egindako azterketek (Maiworm eta Wächter, 2002). Ikerketa honek aditzera ematen du gure testuinguruan ere erronka erantsia dakarrela atzerriko hizkuntza batean ikasteak, baina hizkuntza-politika malguagoak baliatuz arindu egin daitezkeela ulermen- eta ekoizpen-zailtasunak. UPV/EHUko Gizarte Hezkuntzako ikasgai bat aztertuta ondorioztatu dugu hori, zeinaren hizkuntza ofiziala ingelesa baita.

Irakasleak malgutasunean zurrin jokatzen du; ikasleei euskara nahiz gaztelania erabiltzeko baimen esplizitua ematen die, baina bera ingelesera lerratzen da, salbuespen gutxirekin; normalean bertako terminoak edo ulertzen zailak izan zitezkeen hitzak itzultzeraz mugatzen da (ikus Mazak et al., 2017). Beren lehen hizkuntza askatasunez erabil bazeketen ere, ikasle batzuek zailtasunak erakutsi zituzten eskolak jarraitzeko, eta nekeza egiten zitzaieela adierazi dute bai egunerokoetan bai talde-eztabaidetan. Aldi berean, euskara eta gaztelania erabili ahal izatea eskertu zuten; are batzuek ezinbesteko baldintzatzat jo zuten ikasgaia gainditzeko gai izango baziren, jasotako datuen arabera. Halako testuinguruetan lehen hizkuntza baliagarria izan daitekeela erakutsi du zenbait ikerketak (Aguilar eta Rodríguez, 2012; Daryai-Hansen et al., 2017; Hu eta Lei, 2014), eta ildo beretik doaz gure emaitzak. Izan ere, baliabide gisa planteatzen du irakasleak euskararen eta gaztelaniaren erabilera, eta ez zuzendu beharreko ikasleen gabezia modura.

Ikasleek begi onez ikusi dute hizkuntzen erabilera malgutzea, eta baita horretaz baliatu ere, emaitzetan erakutsi dugun bezala; hasieran sentsazio arraroekin, euskaraz edo gaztelaniaz egiterakoan, eta ondoren errazago. Gainera, aztertutako eguneroko eta talde-eztabaidei erreparatuz, berariaz neurtu ez badugu ere, ikasleen ingeleseko gaitasun hartzailean hobekuntza egon dela dirudi asteak aurrera joan ahala. Hala ere, egia da ekoizpenari dagokionez ingelesa ez dela oso presente egon, ez ikasgelan ez etxean egin beharreko ariketetan, non hiru hizkuntzen artean aukera zezaketen. Hobetzeko arlotzat har dezakegu hori, ikasgaia ingeles gehiago erabiltzeko aprobeitza dezaten. Beste angelu batetik ere begiratu diezaiokegu, ordea: Lasabagaster eta Doizek (2018) ikusi zuten

ikasleen ekoizpen idatziak oso kalitate eskasekoak zirela, eta iradokitzen zuten sarbidea mugatzea maila nahikorik ez zuten ikasleei. Errealitate horren aurrean ezin da ez ikusiarena egin eta oso kontuan hartzekoa da, baina *translanguaging* hurbilketak tarteko irtenbide gisa funtziona dezakeela erakutsi du ikerketa honek.

Ingeles bidezko irakaskuntzaz ari garenean, edukiari garrantzi handiagoa eman ohi zaio hizkuntzari baino. Ikasleen ingeles maila zeharka hobetu daitekeen arren, irakasleak ez du hor jartzen fokua, edukia lehenesten baitu. *Translanguaging* pedagogikoaren bidez, ikasleek euskara eta gaztelania ere erabiltzeko aukera izan dute, eta haiek esan eta idatzitakoetan ikusi dugu hizkuntza-antsietatea arintzen lagundu diela (Santos et al., 2018). Jasotako datuetan batek baino gehiagok aipatzen du ezagutzen zuela ikasgaiko hizkuntza-politikaren berri, eta ezinbesteko aurrebaldintza zela hori izena emateko; bestela, den-dena ingeles egin behar bazuten, balirudike batzuk ez zirela ausartu ere egingo hautazko ikasgai honetan matrikulatzera. Hizkuntza-praktikak malgutzeari esker izan dute hainbat ikaslek ingelesarekin izandako harremanari berrekiteko parada.

Ikerketa honek muga argi bat du: bi urtetako bi ikastaro oso xehetasunez aztertu arren, ikasgai bakarrean oinarritzen da, eta, beharbada are garrantzitsuago, irakasle bakarraren *translanguaging* aplikatzeko moldean. Pentsatzekoa da irakaslearen jokabideak neurri handi batean determinatzen duela hizkuntza-politikaren erabilera eta funtzionamendua. Beraz, interesgarria litzateke bai beste ikasgai bat (ahal dela ikasketa-arlo desberdinekoa) bai beste irakasle bat behatzea. Ikasgaiari lotuta agerian geratzen den beste zalantza bat zera da, hizkuntza-plangintzari buruzko ikasgai batek noraino kutsa ditzakeen ikasgaiko hizkuntza-politikaren ingurukoak, interferentzia horiek noraino eragin dezaketen. Horregatik ere jotzen dugu garrantzitsutzat beste arlo bateko irakasle eta ikasleak behatzea aurreragoko ikerketetan.

## Bibliografia

- Aguilar, M. eta Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Blees, G. eta Ten Thije, J. D. (2017). Receptive multilingualism and awareness. In J. Cenoz, D. Gorter eta S. May (arg.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (333-345 or.). Berlin/New York: Springer.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S. eta Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: policy debates and reality. *Higher Education*, 62, 431-449.
- Cenoz, J. eta Etxague, X. (2013). From bilingualism to multilingualism: Basque, Spanish, and English in higher education. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez eta R. Chacón-Beltrán (arg.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century* (85-106 or.). Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter eta S. May (arg.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (309-321 or.). Berlin/New York: Springer.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins eta N. H. Hornberger (arg.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education, 2nd ed.* (65-75 or.). Berlin: Springer Science + Business Media.
- Dafouz, E. eta Smit, U. (2019). *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S. eta Schwarz, L. (2017). A Call for (Trans)languaging: The language profiles at Roskilde University. In C. M. Mazak eta K. S. Carroll (arg.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (29-49 or.). Bristol: Multilingual Matters.

- Dimova, S., Hultgren, A. K. eta Jensen, C. (2015). *English-medium instruction in European Higher Education*. Berlin: Mouton.
- Doiz, A. eta Lasagabaster, D. (2017). Teachers' beliefs about translanguaging practices. In C. M. Mazak eta K. S. Carroll (arg.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (157-176 or.). Bristol: Multilingual Matters.
- González Ardeo, J. M. (2014). Trilingual identity of engineering students in the Basque Country. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 23-40.
- Hellekjaer, G. O. (2010). Lecture comprehension in English-medium higher education. *Journal of Language and Communication Studies*, 45, 11-34.
- Hu, G. eta Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: a case study. *Higher Education*, 67, 551-567.
- Hultgren, A.K., Dimova, S. eta Jensen, C. (2015). Introduction: English-medium instruction in European higher education: from the North to the South. In S. Dimova, A.K. Hultgren eta C. Jensen (arg.), *English-medium instruction in European higher education* (1-16 or.). Berlin: Mouton.
- Jang, E. (2017). Sustainable internationalization in South Korean higher education: Languages and cultures in a foreign professor's course. *Higher Education*, 73, 673-689.
- Lambelet, A. eta Mauron, P-Y. (2017). Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 854-867.
- Lanvers, U. eta Hultgren, A. K. (2018). The Englishization of European education: Foreword. *European Journal of Language Policy*, 10(1), 1-11.
- Lasagabaster, D. (2009). El inglés como lengua vehicular en el ámbito universitario. In C. M. Bretones Callejas et al. (arg.), *Applied linguistics now: Understanding language and mind / La lingüística aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente* (439-448 or.). Almería: Universidad de Almería.

- Lasagabaster, D. eta Doiz, A. (2018). Language errors in an English-medium instruction university setting: How do language versus content teachers tackle them? *Porta Linguarum*, 30, 131-148.
- Maiworm, F. eta Wächter, B. (2002). *English-language-taught degree programmes in European higher education: Trends and success factors*. Bonn: Lemmens.
- Mazak, C. M., Mendoza, F. eta Pérez Mangonéz, L. (2017). Professors translanguaging in practice: three cases from a bilingual university. In C. M. Mazak eta K. S. Carroll (arg.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (70-90 or.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Jones, B. eta Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Ljosland, R. (2014). Language planning confronted by everyday communication in the international university: The Norwegian case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 392–405.
- Mortensen, J. (2014). Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 425–42.
- Santos, A., Cenoz, J. eta Gorter, D. (2018). Attitudes and anxieties of business and education students towards English: some data from the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 31, 94-110.
- Ten Thije, J. D. eta Zeevaert, L. (2007). *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins.
- UPV/EHU (2018). *Euskararen III. Plan Gidaria (2018-2022)*. Leioa: UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- Wächter, B. eta Maiworm, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.