

# Hizkera Akademikoaren Oinarriko Treibetasunak: definitzeko eta ezaugarriak ulertzeko marko teoriko bat<sup>1</sup>

Habilidades Fundamentales del Lenguaje Académico:  
Un marco teórico para su definición y caracterización

Compétences fondamentales du langage académique :  
Cadre théorique pour leur définition et caractérisation

Core Academic Language Skills: A Theoretical  
Framework for Defining and Characterizing Their  
Features

GASPAR, Artzai  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa (NUP)  
artzai.gaspar@unavarra.es  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5507-6983>  
DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2026i71.330>

Jasotze-data: 2025/05/23

Behin-behineko onartze-data: 2026/02/02

Behin betiko onartze-data: 2026/03/16

---

<sup>1</sup> Lan honek Espainiako Gobernuako Zientziaren, Berrikuntzaren eta Unibertsitateen Ministerioaren dirulaguntza jaso du [Laguntza kodea: FPU19/00414].

Lan honek hizkera akademikoari buruzko berrikusketa bibliografiko bat eskaintzen du, Hizkera Akademikoaren Oinarritzko Trebetasunak (CALS) proposamen teorikoan oinarriturik. 44 ikerlan aztertuz, hizkera akademikoaren definizioa, ezaugarri linguistiko eta kognitiboak, idazmen- eta irakurmen-gaitasunekiko loturak eta balio soziala aztertzen dira. Gainera, oinarri teoriko sendoa eskaini ez ezik, ikerlanak ikuspegi linguistiko, pedagogiko eta sozialetatik inplikazio eta ondorio esanguratsuak ere aurkezten ditu.

**Gako-hitzak:** hizkera akademikoa, CALS, idazmen-gaitasuna, irakurmen-gaitasuna, balio soziala, didaktika.

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica sobre el lenguaje académico, centrada en la propuesta teórica Habilidades Fundamentales del Lenguaje Académico (CALS). Se revisan 44 trabajos de investigación y se analizan definiciones clave, características lingüísticas y cognitivas, su relación con la lectoescritura, así como su valor social y educativo. La revisión ofrece una base teórica sólida y plantea implicaciones pedagógicas desde perspectivas lingüísticas, cognitivas y socioculturales.

**Palabras clave:** lenguaje académico, CALS, competencia escrita, competencia lectora, valor social, didáctica.

Cette étude propose une revue de 44 travaux sur la langue académique, centrée sur le cadre théorique Compétences fondamentales du langage académique (CALS). Elle examine ses définitions, caractéristiques linguistiques et cognitives, liens avec la lecture et l'écriture, ainsi que sa valeur sociale et éducative. L'analyse souligne les implications pédagogiques issues des perspectives linguistiques, cognitives et socioculturelles.

**Mots-clés :** langage académique, CALS, compétence écrite, compétence en lecture, valeur sociale, didactique.

This study offers a bibliographic review of academic language with a focus on the Core Academic Language Skills (CALS) framework. A total of 44 research studies are reviewed, encompassing both theoretical and empirical contributions from diverse disciplinary and cultural contexts. It examines key definitions, linguistic and cognitive features, links to writing and reading skills, and its broader social and educational value. The review provides a comprehensive theoretical foundation and outlines pedagogical implications from linguistic, cognitive, and sociocultural perspectives.

**Keywords:** Academic language, CALS, writing competence, reading competence, social value, didactics.

GASPAR, Artzai (2026). «Core Academic Language Skills: A Theoretical Framework for Defining and Characterizing Their Features», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 71 (1): 81-116.

1. Sarrera
  2. Metodologia
    - 2.1 Helburuak eta ikerketa-galderak
    - 2.2 Literatura berrikusteko metodoa
      - 2.2.1 Arakatutako datu-baseak eta biltegiak
      - 2.2.2 Hautatutako materialaren tipologia
      - 2.2.3 Literatura berrikusteko prozedurak
  3. Hizkera akademikoari buruzko marko teorikoa
    - 3.1 Hizkera akademikoaren definizioa
    - 3.2 Hizkera Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak: CALS proposamena
    - 3.3 Hizkera akademikoa eta idazmena
    - 3.4 Hizkera akademikoa eta irakurriaren ulermena
    - 3.5 Hizkera akademikoaren balio soziala eta irakaskuntza
  4. Eztabaida
  5. Ikerlanaren mugak eta etorkizunari begirako zenbait urrats
- Bibliografia

## 1. Sarrera

Ikasleak, normalean, aurrez aurreko komunikaziorako prestatzen dira familian sozializatuz, alabaina, eskola-testuinguruan izaten dituzten interakzioak oso ezberdinak izan ohi dira. Ikasleek komunikazio arruntean maila ona izanagatik ere, zaila gerta dakieke eskolan hizkera akademikoa garatzea (Cummins 2008). Uccellik eta Menesesek (2015), esaterako, baieztatzen dute eskolan hizkera akademikoa dela testuen ulermena oztopatzen duen faktore garrantzitsuenetariko bat. Modu berean, Menesesek *et al.*ek (2017) azaltzen dute gaur egungo nerabeek ez dutela hizkera akademikoa behar bezain ongi menderatzen.

Gizartean, ordea, hizkuntzaren erregistro akademikoa menderatzea ezinbestekotzat hartzen da. Izan ere, hari esker hiztunak argudiatzeko eta testu konplexuak ulertzeko gaitasuna izango du eta komunikazio teknika menderatuko du, eta hori beharrezkoa da, besteak beste, osasun sistemarako, politikarako eta informaziorako sarbidea bermatzeko, goi-mailako ikasketak egin ahal izateko eta lan-aukera hobeak izateko (Deignan 2022; Meneses *et al.* 2017).

Hori horrela, artikulu honetan hizkera akademikoaren gaineko berrikusketak bibliografiko bat egin nahi da. Izan ere, hainbat autorek (ikus, adibidez, Aguilar, Uccelli eta Phillips Galloway 2020) argudiatu izan dute hizkera akademikoa, funtsezkoa izateagatik, tradizionalki oso modu mugatuan definitu izan dela, barne hartzen dituen elementu eta inplikazio linguistiko, pedagogiko eta sozial andana alboratuz.

Muga horren aurrean, jarraian, hizkera akademikoa definitu eta ezaugarritu nahi da, eta, besteak beste, Core Academic Language Skills (CALs) proposamen teorikoan (Hizkera Akademikoaren Oinarritzko Trebetasunak; aurrerantzean, CALs) jarriko da arreta (Uccelli *et al.* 2015). Proposamen teoriko horrek hizkera akademikoa definitzeko eta ezaugarritzeko marko osatu bat eskaintzen du, osagai linguistiko eta kognitiboei erreparatuz eta hizkera akademikoa irakasteko zenbait oinarri finkatuz. Halaber, ikerketa honetan hizkera akademikoaren, idazmenaren, irakurmenaren eta hizkeramota horrek daukan balio sozialaren arteko loturak ikertuko dira.

## 2. Metodologia

Jarraian, ikerlan honen alderdi metodologikoak azalduko dira: helburuak, ikerketa-galderak, eta berrikusketa bibliografikoa osatzeko erabili diren prozedurak.

### 2.1 Helburuak eta ikerketa-galderak

Lan honen helburu orokorra hizkera akademikoari buruzko berrikusketa bibliografiko bat gauzatzea da, bereziki Core Academic Language Skills (CALS) proposamen teorikoan arreta jarriz (Uccelli *et al.* 2015). Hizkera akademikoa, elementu linguistiko bat izateaz gain, hezkuntza-arrakastarako giltzarria ere bada. Izan ere, nabarmen eragiten du ikasleen idazmen- eta irakurmen-gaitasunetan, baita aukeren berdintasunean ere, hizkera horri esleitzen zaion balio sozialaren ondorioz.

Testuinguru horretan, berrikusketa honek azken urteotan hizkera akademikoaren eta CALS proposamenaren inguruan garatu diren ikerketa garrantzitsuen azterketa teorikoa eskaini nahi du, baita hizkera akademikoaren eta irakurmen- zein idazmen-gaitasunen arteko harremanak aztertu ere. Era berean, hizkera akademikoari esleitzen zaion balio sozial eta hezitzailea azpimarratu nahi da, hizkera-mota horrek hezkuntza-aukeretan izan ditzakeen inplikazioekin batera. Modu horretan, hizkera akademikoaren definizio eta azalpen osoagoa eskaintzea da helburua, ikuspegi linguistiko, pedagogiko eta sozialak uztartuz. Hori esanda, hauek dira lan honen helburu espezifikoak:

1. Hizkera akademikoa definitzea, ezaugarritzea eta dauzkan inplikazio didaktikoak aztertzea. Era berean, hizkera akademikoaren motak deskribatzea.
2. Hizkera akademikoari buruzko CALS proposamen teorikoa aurkeztea, barne biltzen dituen elementu eta trebetasun kognitiboak aztertzea, eta horiek neurtzeko zenbait oinarri berrikustea.

3. Hizkera akademikoaren eta idazmenaren eta irakurmenaren arteko erlazioak aztertzea, CALS proposamen teorikoan oinarrituz.
4. Hizkera akademikoaren balio sozialaren eta irakaskuntzaren arteko erlazioak berrikustea.

Horiek horrela, hona hemen ikerlan hau gidatzen duten ikerketa-galdera eta azpigoalderak:

— IG1: Zer da hizkera akademikoa eta zer-nolako ezaugarriak ditu?

- Zertan datza hizkera akademikoari buruzko CALS proposamen teorikoa?
- CALS proposamena aintzat hartuz, zer-nolako erlazioa dago hizkera akademikoaren, eta idazmen- eta irakurmen-gaitasunen artean?
- Zer-nolakoa da hizkera akademikoari esleitzen zaion balio soziala, eta zer eragin du horrek ikasleengan?

## 2.2 Literatura berrikusteko metodoa

Jorrín Abellánek, Fontana Abadek eta Rubia Avik (2021) hezkuntzaren arloan berrikusketa bibliografikoak osatzeko hainbat proposamen eta oinarri eztabaidatzen dituzte. Beraien aburuz, Ravitchek eta Rigganek (2017) marko kontzeptual edo teorikoak osatzeko zehazten duten ikuspegia egokiena litzateke: «a conceptual framework is an argument about why the topic one wishes to study matters, and why the means proposed to study it are appropriate and rigorous» (Jorrín Abellán, Fontana Abad eta Rubia Avi 2021: 153). Era berean, autoreek aipatzen dute literatura berrikusita oinarri teoriko sendo eta baliagarri bat osatu behar dela, gai jakin bati buruz ikertu diren alderdi esanguratsuenak laburtu eta erabili diren metodoak aurkeztuko dituen.

Zehaztapen horietatik abiatuz, Jorrín Abellánek, Fontana Abadek eta Rubia Avik (2021) hezkuntzaren arloko berrikusketa bibliografikoetarako zenbait irizpide metodologiko proposatzen dituzte, Gasparren (2024) ikerketan ere ikus daitezkeenak. Berrikusketa horretan ere irizpide hauek bermatu nahi izan dira:

- Ikerketa-ildoen marko kontzeptualak eta teorikoak egiten laguntzea, gai jakin bat definituz, eta horri buruzko literatura zientifikoaren laburpena, sintesia eta kritika eginez.
- Gai horrek barne biltzen dituen kontzeptu kontrajarri eta osagarrien erlazioak deskribatzea eta eztabaidatzea.
- Gai horri buruzko literatura zientifikoan egon daitezkeen hutsune eta inkoherentziak identifikatzea.
- Gai jakin bati buruzko literatura zientifikoan dauden patroiak, argudioak eta azpigiak identifikatzea.

### 2.2.1 Arakatutako datu-baseak eta biltegiak

Ikerlan hau osatzeko, hizkuntzalaritza aplikatuaren eta hezkuntzaren arloko biltegi eta datu-base zientifiko garrantzitsu hauek arakatu dira:

- Web of Science
- Scopus
- ERIC (Education Resources Information Center)
- PsycINFO
- Dialnet
- Google Scholar
- ProQuest
- Cambridge Core
- Taylor & Francis Online

Ikerlanaren helburuak aintzat harturik, datu-base eta biltegi horietan zenbait gako-hitz eta kontzeptu erabili dira ikerlanak arakatzeko. Gako-hitz horiek (baita haien arteko konbinazioak ere) ingelesez erabili dira: «academic language» ('hizkera akademikoa'), «school language» ('eskolako hizkera'), «literacy» ('alfabetatzea'), «use of academic language» ('hizkera akademikoaren erabilera'), «cross-disciplinary academic language» ('diziplinarteko hizkera akademikoa'), «disciplinary academic language» ('diziplinetako hizkera akademikoa'), «academic register» ('erregistro akademikoa'), «BICS», «CALP», «advanced language» ('hizkera aurreratua'), «expository text comprehension» ('azalpen-testuen ulermena'), «scientific

language» ('hizkera zientifikoa'), «writing skills» ('idazmen-gaitasuna'), «reading comprehension» ('irakurriaren ulermena'), «journalistic register» ('egunkarietako erregistroa'), «core academic language skills» ('hizkera akademikoaren oinarrizko trebetasunak'), «analytical reading» ('irakurmen analitikoa'), «academic discourse» ('diskurtso akademikoa'), «primary education» ('Lehen Hezkuntza'), «secondary education» ('Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza'), «adolescents» ('nerabeak'), «CALs-I».

### 2.2.2 *Hautatutako materialaren tipologia*

Bilaketaren ondotik, osotara 58 ikerlan bildu dira. Bilketa horretatik, 44 hautatu dira berrikusketa bibliografikorako eta gainerako 14ak alboratu egin dira. Hautaketa gauzatzeko, Gasparren (2024) irizpideei jarraitu zaie (Jorrín Abellánen, Fontana Abaden eta Rubia Aviren (2021) zehaztapenetan oinarrituak). Batetik, bildutako ikerlanen gaiari erreparatu zaio, eta artikulua honetan zehazten diren helburu eta gaiekin bat datozen ikerlanak hautatu dira. Bestetik, bildutako ikerlanen testuinguruari ere erreparatu zaio. Izan ere, askotariko testuinguruetako ikerlanak bildu nahi izan dira, hizkera akademikoari eta CALs proposamenari buruzko ikuspegi osatuagoa emateko. Gauzak horrela, hona hemen berrikusketarako erabili diren ikerlanen tipologia:

- Aldizkari zientifikoetako artikulua: 29
- Liburu zientifikoak: 15

Kronologiari dagokionez, ikerlanak 1998. urtetik 2025. urtera bitarte argitaratutakoak dira. Hortaz, denbora-tarte zabal batekoak hartu dira eta, horrela, hizkera akademikoaren eta haren teorizazioaren garapena integratu nahi izan da.

### 2.2.3 *Literatura berrikusteko prozedurak*

Prozedurei dagokienez, ikerketa-galderetan eta helburuetan zehazten diren gai eta azpigaiei erreparatu zaie: hizkera akademikoaren definizioa eta

ezaugarriak, hizkera akademiko motak, hizkera akademikoa neurtzeko oinarriak eta zehaztapenak, eta hizkera akademikoak barne biltzen dituen elementu linguistiko eta kognitiboak. Era berean, berrikusketak CALS proposamen teorikoari arreta berezia jarri dio. Izan ere, proposamen hori azken urteotan hedatu egin da eta ikerketa andana bat teoria horretan oinarritu da hizkera akademikoaren didaktika eta garapena ikertzeko. Halaber, hizkera akademikoa eta CALSen barneko trebetasunak bestelako gaitasunekin ere lotu izan dira: besteak beste, irakurmen- eta idazmen-gaitasunekin. Bestalde, berrikusketa horretan hizkera akademikoaren balio sozialari eta, irakaskuntzari dagokionean, hizkera horren ezinbestekotasunari ere sistematikoki erreparatu zaie.

Hori horrela, Jorrín Abellánen, Fontana Abaden eta Rubia Aviren (2021), Ravitchen eta Rigganen (2017) eta Gasparren (2024) gidalerroetan oinarrituz, hautatutako ikerlanen azterketa konparatiboa gauzatu da, honako prozedura-irizpideak erabiliz:

- Ikerlanetan aurkezten diren datu enpirikoak, kuantitatiboak zein kualitatiboak, hainbat metodoren bidez eskuratutakoak, berrikusi, deskribatu eta aztertu dira.
- Ikerlanek planteatzen dituzten hipotesiak sakonki aztertu dira, etorkizunean ere ikertu beharko lirakekeen alderdiei arreta berezia jarriz, inplikazio didaktikoak aintzat hartuz eta oraindik ere ikertzeke dauden ildoei erreparatuz.
- Nazioarteko hainbat testuinguru bilatu dira, horien artean testuinguru eleaniztunetatik datozen datu enpirikoak lehenetsiz.

Azterketa konparatiboa edukiaren analisi kualitatibo sistematiko baten bidez egin da. Horretarako, ikerlan bakoitza irakurketa sakon eta antolatu baten bidez aztertu da, aurrez definitutako kategoria analitikoaren arabera, hala nola hizkera akademikoaren kontzeptualizazio teorikoak, erabilitako ikerketa-metodologiak, emaitza enpiriko nagusiak eta horien inplikazio didaktikoak. Kategoria horiek aukera eman dute ikerlanen arteko antzekotasunak, desberdintasunak eta joera nagusiak identifikatzeko, baita gaiaren bilakaera teoriko eta metodologikoa sistematikoki aztertzeke ere. Era berean, lanen ekarpenak modu kritikoan aztertu dira, bereziki haien muga

metodologikoak, aztertutako testuinguruen baldintzak, identifikatutako hutsune teorikoak eta etorkizunerako ikerketa-ildo nagusiak kontuan hartuz, berrikusketaren izaera interpretatibo eta analitikoa indartzeko asmoz.

### 3. Hizkera akademikoari buruzko marko teorikoa

#### 3.1 Hizkera akademikoaren definizioa

Hizkera akademikoa eskolako testuinguruan curriculum-edukiak zein eduki zientifikoak lantzeko erabiltzen den hizkuntza-erregistroa da (Meneses *et al.* 2017). Hizkera hori eta eguneroko elkarreragin informaletan erabiltzen dena ezberdinak dira (Uccelli eta Meneses 2015). Izan ere, lehenbizi-koak konplexutasun-maila altuagoa du: hiztegi abstraktu aberatsa, estruktura konplexuak, eta komunikazio zehatz eta teknikorako baliabide andana (Snow eta Uccelli 2009).

Snowek eta Uccellik (2009) adierazten dutenez, hizkera akademikoak hainbat baliabide erabiltzen ditu zehaztasuna adierazteko eta askotariko gai tekniko eta zientifikoak jorratzeko. Ildo beretik, autoreek hizkera akademikoaren ezaugarriak zerrendatu eta deskribatzen dituzte, bai eta hizkera arruntarekin alderatu ere. Autoreok defendatzen dutenez, hizkera akademikoa menderatzeko ez da nahikoa elementu linguistiko formalak jakitea, esaterako, nominalizazioa. Horiek ez ezik, ezagutza zabalagoa izatea beharrezkoa da, hala nola argudiatzeko gaitasuna eta kasuan kasuko jakintza-arloaren gaineko ezagutza izatea. Autore horiek hizkera akademikoaren ezaugarriak deskribatzen dituzte, hizkera arruntarekin alderatuta:

- Jarrera interperstonala: Hizkera arrunta adierazkorra da eta hizlariak inplikatzeko; hizkera akademikoa, ordea, jasoagoa eta inperstonalagoa da (Schleppregrell 2001).
- Informazio-karga: Hizkera arrunta erredundanteagoa eta arinagoa izan ohi da. Hizkera akademikoan, aldiz, informazio-karga dentsuagoa da (Schleppregrell 2001).
- Informazioaren antolaketa: Hizkera arruntean hainbat elementu lotzen dira, baina informazioa ez da modu kontziente eta zainduan antolatzen.

Esaterako, ez da testu-antolatzailek erabiltzen. Hizkera akademikoan, ordea, aurkezten diren elementuak modu logikoan txirikordatzen dira. Gainera, testuaren egitura modu kontzientean antolatzen da, eta zatien arteko loturak egiteko hainbat elementu erabiltzen dira, adibidez, elementu metadiskurtsiboak (Hyland eta Tse 2004).

- Lexikoaren hautaketa: Hizkera arruntean lexikoaren dentsitatea txikia da, eta erabiltzen den hiztegia oso zehatza da, erraz ulertzeko modukoa. Era berean, hitz-makulu andana erabiltzen da. Hizkera akademikoan dentsitate handiko lexikoa egoten da, eta erabiltzen diren adierazpideak formalagoak eta konplexuagoak izaten dira. Halaber, adierazten diren kontzeptuak abstraktuagoak dira.
- Irudikapen-kongruentzia: Hizkera arruntean gramatika simple eta kongruentea erabiltzen da. Hizkera akademikoan, berriz, gramatika konplexu eta konpaktua erabiltzen da.
- Testu-generoen gaineko gaitasuna: Hizkera arrunta ekoizteko testu tipo eta moten gaineko ezagutza generikoa nahikoa da. Hizkera akademikoan, aldiz, ezinbestekoa da testu-generoen gaineko ezagutza sakonagoa. Adibidez, artikuluko zientifikoek edo iritzi artikuluek dauzkaten berezko ezaugarriak ezagutzea.
- Arrazoitzeko estrategiak: Hizkera arruntean arrazoitzeko eta konbentzitzeko oinarrizko bideak erabiltzen dira. Hizkera akademikoan, aldiz, diziplina bakoitzak arrazoitzeko daukan modu espezifikoa baliatzen dira.
- Diziplinaren gaineko ezagutza: Hizkera arruntean aritzeko, mintzagai den gaiaren gaineko oinarrizko ezagutzak behar dira. Hizkera akademikoan, ordea, diziplina bakoitzaren taxonomiak eta ezagutza abstraktuak beharrezkoak dira.

### **3.2 Hizkera Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak: CALS proposamena**

Hizkera akademikoa aurreko atalean bezala defini daitekeen arren, Aguilarrrek, Ucellik eta Phillips Gallowayk (2020) aipatzen dute hizkera akademikoa hiztegi akademikora mugatu izan dela askotan, ikuspegia asko mu-

rriutzuz eta egon daitezkeen gainerako elementu linguistikoak alboratuz (Deignan 2022). Hizkera akademikoaren definizio zabalago bat emate aldera, Uccellik *et al.*ek (2015) Core Academic Language Skills (CALs) teoria proposatzen dute. Izan ere, CALs-ak diziplinartekoak dira, eta, edozein arlotan topa daitezke. Hori dela eta, ikertzaileek *cross-disciplinary academic language* deitzen dituzte: «a core set of high-utility language skills that correspond to the language features characteristic of academic texts across the curriculum that are typically not frequent in colloquial conversation among adolescents» (Aguilar, Uccelli eta Phillips Galloway 2020: 1014). Millerren, Scotten eta McTigueren (2018) ustetan, kasuan kasuko diziplinakoa zein diziplinartekoa, biak ala biak, ezinbestekoak dira hizkera akademikoa behar bezala garatzeko.

Diziplinarteko hizkerari dagokionez, CALs-ek testuinguru akademikoetan erabiltzen diren lexikoa, sintaxia eta hainbat baliabide diskurtsibo barne biltzen dituzte (Phillips Galloway *et al.* 2020a). Era berean, idatzizko testu akademikoetan ohikoak diren hiztegi abstraktua, lokailuak, estruktura linguistiko konplexuak (mendeko perpausak, esaldi luzeak, etab.), osagaiak modu logikoan adierazteko baliabideak, eta, besteak beste, ikuspuntuak (iritziak, hipotesiak eta ebidentziak) adierazteko elementuak koka daitezke CALs gaitasunen barnean (Uccelli 2023). Hona hemen zazpi trebetasunak:

### **1. trebetasuna: Informazio konplexua deskonprimatzea** (*Unpacking dense information*)

Hauxe da trebetasun honen lehenengo helburua: komunikazio akademikoak berezkoak dituen esaldi eta hitz konplexuak ulertzeko gaitasuna lantzea (Meneses *et al.* 2017; Phillips Galloway *et al.* 2020b; Uccelli, Barr eta Phillips Galloway 2016). Horren barnean sailkatuko lirarteke, alde bategatik, testu akademikoetan gaztelaniaz eta euskaraz ohikoak diren nominalizazioak (alegia, aditzak edo adjektiboak izen bihurtzea, adibidez, bilatu > bilatze) eta hainbat modutan morfologikoki eratorriak diren hitzak. Ikertzaileen esanetan, elementu horiek erronka bat dakarte ikasleentzat, eta testu akademikoen ulermenari zuzenean eragin diezaioketekete (Mizuno eta Moss 2009; Nagy, Berninger eta Abbott 2006). Gaitasun hori garatzeko, beraz, ikasleak elementu horiek lantzea bultzatzen dira, eta hitzen deskon-

posaketa zein eratorpen morfologikoa lantzen dira, besteak beste, hitz horiek identifika ditzaten eskatuz, interpretatuz eta adjektiboak izen bihurraziz nominalizazioaren bidez.

Bestalde, esaldi luze, dentso eta konplexuen gaineko trebakuntza ere barne hartzen da gaitasun horretan, horiek ere testu akademikoetan oso ohikoak baitira (Venegas 2010): perpaus luzeak, mendeko perpausak, esaldi konpletiboak, etab. (Meneses *et al.* 2017); baina bestelako elementu sintaktikoak lantzea ere eskatzen du; esaterako, gaztelaniak eta ingelesak duten aditzaren forma pasiboa (Phillips Galloway *et al.* 2020b). Menesesek *et al.*ek (2017) azaltzen dutenez, gaitasun sintaktiko horiek zuzenean eragiten diete testu akademikoaren ulermenaren garapenari (Navarro eta Rodríguez 2014).

## **2. trebetasuna: Ideien lotura logikoa** (*Connecting ideas logically*)

Hauxe da trebetasun honen helburua: hizkera eta testu akademikoek berezkoak dituzten ideien loturak ulertzeko gaitasuna lantzea: alegia, ideien loturei eta loturok egiteko erabiltzen diren mekanismoei egiten die erreferentzia (Uccelli *et al.* 2015). Phillips Galloway *et al.*ek (2020) azaltzen dutenez, ingelesak zein gaztelaniak lokailuen bidez txirikordatzen dituzte ideiak, eta gauza bera esan daiteke euskararen kasuan. Loturak egiteko mekanismo horiek baliagarriak dira testuari kohesioa eta koherentzia emateko eta ideien arteko loturak esplizitu bihurtzeko (Meneses *et al.* 2017).

Sánchezek eta Garcíak (2009) ohartarazten dutenez, ikasle nerabeen kasuan zuzeneko erlazioa dago lokailu horien ezagutzaren eta testu akademikoaren ulermenaren artean. Autoreok diotenez, lokailu horiei buruzko zenbat eta ezagutza sakonagoa izan, orduan eta hobeki ulertuko dituzte testu akademikoak. Gainera, Menesesek *et al.*ek (2017) ere hori ondorioztatu zuten ingelesez eta gaztelaniaz hitz egiten zuten ikasleen kasuan.

## **3. trebetasuna: Erreferentzia-kateen jarraipena** (*Tracking participants and ideas*)

Uccellik *et al.*ek (2015) azaltzen dutenez, testu akademiko batean hari bat baino gehiago egon daiteke, eta, ondorioz, gai, pertsona eta ideien

andana bat aipatzen da. Irakurlea ideia batetik bestera joan dadin eta *trackinga* egin dezan, testuari kohesioa ematen dioten hainbat mekanismo erabiltzen dira.

Trebetasun hau lantzearen helburua da, hain zuzen ere, *tracking* horiekin lan egitea, esaterako, anafora kontzeptualarekin, ikusi baita zuzeneko lotura daukala testu akademikoen ulermenarekin (Biber eta Conrad 2009; Sánchez eta García 2009). Anafora kontzeptual gisa erabiltzen diren esaldi edo izenordain horiek testuan aurretik aipatutako ideiarene bati egiten diete erreferentzia, eta, horrela, irakurleak ideien arteko lotura mentala egin dezake (Meneses *et al.* 2017).

#### **4. trebetasuna: Testu analitikoaren antolaketa** (*Organizing analytic texts*)

Trebetasun hau garatzeak testu analitikoak, azalpenezkoak zein argudiozkoak lantzea du helburu. Kasu honetan, testuen egiturari egiten zaio erreferentzia, baita paragrafoetako elementuei ere (Uccelli *et al.* 2015). Ikerketek ondorioztatu dutenez, testu analitikoaren ohiko egitura ezagutzeak eragin positiboa dauka testu akademikoen ulermenean, bai argudio-testuen kasuan (García, Bustos eta Sánchez 2015), bai azalpen-testuen kasuan (ikus, adibidez, García *et al.* 2019; Meneses *et al.* 2017). Izan ere, Haur eta Lehen Hezkuntzan narrazioekin gertatzen den gisan (Cain eta Oakhill 2006), Derri gorrezko Bigarren Hezkuntzan ohikoagoak diren testu analitikoekin fenomeno bera ikus daiteke: hain zuzen ere, testuen egitura ezagututa azalduko den informazioa aurreikusi ahal izatea (Meneses *et al.* 2017).

#### **5. trebetasuna: Hiztegi metalinguistikoa ulertzea**

(*Understanding metalinguistic vocabulary*)

Trebetasun honek hiztegi metalinguistikoa lantzea du helburu. Hain zuzen ere, hizkera metalinguistikoa identifikatzeari eta ulertzeari egiten die erreferentzia (Uccelli *et al.* 2015). Hiztegi metalinguistikoa sartuko lirake «words that refer to discourse or thought processes related to argumentation and text discussion» (Meneses *et al.* 2017: 228). Trebetasun hori lantzeko, esate baterako, hipotesiak, ebidentziak, orokortzeak, aipuak, kontraesanak eta iritziak antzeman ditzaten eskatzen zaie ikasleei (Uccelli *et al.* 2015).

## 6. trebetasuna: Idazlearen ikuspuntua interpretatzea

(*Understanding a writer's viewpoint*)

Trebetasun hori lantzearen helburua da ikasleek iritziak eta ikuspuntuak adierazteko erabiltzen diren marka linguistikoak identifikatzea eta ulertzea (Uccelli *et al.* 2015). Era berean, ikasleei galdetzen zaie ea gai diren testu akademikoek adierazten dituzten ziurtasun-mailak bereizteko. Alegia, trebetasun honek marka epistemikoekin lan egitera bultzatzen du. Horien adibideak izan daitezke ikuspuntuak adierazteko bitarteko linguistikoak, askotariko ziurtasun-mailetakoak: «argi dago», «ez dago zalantzarik», «litekeena da», etab. Diskurtso zientifiko eta akademikoaren helburuetako bat ezagutza transmititzea, eraikitzea edo kritikatzeta da, eta marka linguistiko epistemiko horiek funtzio hori betetzen dute askotariko ziurtasun-mailak adieraziz.

Phillips Galloway *et al.*ek (2020) azaltzen dutenez, bitarteko linguistiko horien interpretazioa funtsezkoa da edozein diziplinatan komunikatzeko, kritikatzeko eta ezagutza transmititzeko. Hala ere, aipatzen dute horien eta testu akademikoaren ulermenaren arteko erlazioa ez dela behar bezainbeste aztertu, testu akademikoaren ulermenean eragin positiboa duela ondorioztatu izan den arren (Meneses *et al.* 2017).

## 7. trebetasuna: Hizkera akademikoa identifikatzea

(*Recognizing academic language*)

Trebetasun honen xedea hizkera akademikoa identifikatzea eta hizkera arruntetik bereiztea da. Uccellik *et al.*ek (2015) adierazten dutenez, ikasleei eskatzen zaie hizkera akademiko horren gainean hausnartzeko, besteak beste, erabilera-eremuez eta egokitasunaz. Menesesek *et al.*ek (2017) azaltzen dutenez, idatzizko definizioak —adibidez, hiztegi akademikoetakoak edo entziklopedikoetakoak— oso bitarteko egokiak lirateke horretan trebatzeko. Definizio horiek, ikertzaileen esanetan, erregistro akademikoan daude idatziak eta oso lexiko zehatza eta sintaxi konplexua darabilte. Trebetasun hori garatzeko, autoreok proposatzen dute ikasleei ezagutzen duten hitz baten hiru definizio ematea. Definizio horiek lexikoki eta sintaktikoki moldatuko dira, eta ikasleek gai izan behar dute hiru horietatik erregistro akademikoagoa duena identifikatzeko.

Trebetasun horiek azalduta, Uccellik (2023) honakoa zehazten du Cummins (2016) bezalako autoreen lanetan oinarriturik:

More specifically, each of the CALS skillsets [...] includes a range of language resources which, under rich and supportive learning contexts and conditions, upper-elementary and middle-school students develop gradually. The progressive mastery of these analytical skillsets, in turn, supports students' comprehension of increasingly linguistically dense texts across content areas (525. or.).

Hori esanda, eta CALSen proposamena euskararen testuingurura ekarri-ta, esan daiteke definituriko CALS trebetasunak euskararen didaktikarako ere baliagarriak izan daitezkeela (ikus Leonet, Lucas eta Lamarka 2025). Izan ere, trebetasun horietan aipatzen diren prozesu kognitibo eta pedagogikoak Euskal Herriko curriculumetan ere funtsezkoak dira; hala nola hizkera akademikoa eskuratzeko beharrezkoak diren ezagutza lexikogramatikalak, hausnarketa metalinguistikoa edota testu akademikoen idazmena eta ulermena maila ezberdinetan. Ondorioz, CALS horiek diziplinartekoak diren heinean, hizkuntza ezberdinak lantzeko euskarri esanguratsua izan daitezke, eta, beraz, euskara irakasteko oinarri sendo bat.

Bestalde, trebetasun horiek definitu ez ezik, zenbait ikertzailek gaitasun horiek nola neurtu ikertu dute. Uccellik, Barrek eta Phillips Gallowayk (2016), esaterako, Core Academic Language Skills Instrument (CALS-I) proposatzen dute CALS trebetasunak neurtzeko. Tresnaren helburua honela definitzen dute: «CALS-I was designed to measure high-utility academic language skills hypothesized to support reading comprehension across the content areas in grades 4 through 8» (Uccelli, Barr eta Phillips Galloway 2016: 1). Beraz, tresnaren helburua CALSetan zehazten diren elementu linguistiko eta kognitiboetako buruzko neurketa egitea da, alegia, ikasleek erabilera handiko hizkera akademikoa ulertzeko duten gaitasuna neurtzea. Gainera, bestelako gaitasun espezifikoak neurtzeko tresna osagarritzat har daiteke, eta, gainera, erabilgarria da ikasle eleaniztun zein elebkarrekin (Uccelli, Barr eta Phillips Galloway 2016).

Tresna teoriko eta psikometriko hori diseinatzeko bost urteko prozesua egin zuten autoreek. Lehenik eta behin, ingelesekoa diseinatu eta baliozko-

tu zuten (E-CALS-I), eta, ondotik, gaztelaniakoa (S-CALS-I) sortu zuten. Tresnaren diseinua oso zorrotza izan zen. Aguilarren, Uccelliren eta Phillips Gallowayren (2020) arabera, hainbat diziplinatako ekarpenak bildu zituzten: *garapenaren hizkuntzalaritza* (esaterako, Halliday 2004), *hizkuntzalaritza sistemiko-funtzionala* (adibidez, Schleppegrell 2014), *corpusen hizkuntzalaritza* (adibidez, Biber, Conrad eta Reppen 1998) eta, besteak beste, irakas-kuntzarekin lotutako estandar eta analisiak (adibidez, Bailey 2007).

Hasierako fase batean hainbat item diseinatu ziren eta testatze bat planteatu zen. Ondotik, proba pilotu bat egin zen 7 000 ikaslerekin (haien lehenengo hizkuntza ingelesa zen), non eztabaida-taldeak antolatu ziren haiekin. Era berean, ikertzaileek analisi kuantitatibo zein kualitatiboak egin zituzten tresnaren baliozkotasuna bermatzeko.

Esan bezala, bi hizkuntzotan diseinatu zuten tresna, ingelesez eta gaztelaniaz. Aguilarren, Uccelliren eta Phillips Gallowayren (2020) arabera, bi hizkuntza horiek alde linguistiko nabariak badituzte ere (hitzen ordena, aditzen kontrakzioa, etab.), hizkera akademikoari dagokionez antzekotasun handiak ere badituzte (jatorri latino bera duten hitz teknikoak, estruktura gramatikalak, etab.). Finean, diskurtso akademikoari dagokionez, puntu asko daukate komunean hizkuntza horiek, eta gauza bera esan daiteke tipologikoki ezberdinak diren beste hizkuntzen kasuan ere.

Tresnaren nolakotasunari dagokionez, CALS-I bakoitza 50 minututan egin behar den testa da. Test horretan, testu akademiko bat aurkezten da, zientzietako curriculum-edukiekin lotura duena eta CALSen ezaugarriak dituen, eta, hori aitzakia gisa harturik, CALSekin loturiko zazpi ariketa proposatzen dira: aukera guztien artetik hautatzekoak, erantzunak lotzekoak edota galdera irekiak (Uccelli *et al.* 2016). Ariketa horietan proposatzen diren jarduerak lotura zuzena dute testu akademikoetan topa daitekeen hizkera akademiko ohikoarekin.

### 3.3 Hizkera akademikoa eta idazmena

Gaitasun hartzailea ikasleak hizkera akademikoari dagokionean daukan ulerkera da (Phillips Galloway *et al.* 2020b), hau da, diziplina jakin bateko

hizkera akademikoaz zein diziplinarteko hizkera akademikoaz dakiena. Aldiz, gaitasun produktiboak jakintza horren aplikazioari egiten dio erreferentzia, esate baterako, idazlan akademikoen ekoizpenari.

Frogatua dago gaitasun hartzailea izateko beharrezkoak diren ezagutza lexiko-gramatikalak (hiztegia, sintaxia eta morfologia) funtsezkoak direla idazmen akademikoaren gaitasuna garatzeko (Silverman *et al.* 2015; Uccelli 2023). Era berean, ikerketek frogatu dute CALS bezalako gaitasun kognitiboak ere erabakigarriak direla idazkera akademikoaren kalitatean (ikus Phillips Galloway *et al.* 2020a).

Uccellik (2023) deskribatzen duenez, idazmen akademikorako trebetasunak eskuratzea prozesu gradual bat da, non ikasleek testu-generoekin lan egiteko gaitasuna ikasten duten. Etapa ebolutiboetan zehar, hasieran, genero-narrazioak egiteko gaitasuna garatuko da. Ondotik, egitate-generoak, hala nola prozedurak eta informeak. Azkenik, genero analitikoak; esaterako, analisiak, azalpenak eta argudiaketak (Schleppegrell 2004).

Uccellik (2023) bere lanean genero horien garapena azaltzen du Bermanen eta Nir-sagiven (2007) ikerketan oinarrituz. Lan horretan baieztatzen denez, idatzizko eta ahozko gaitasunak garatzeko prozesuak hertsiki loturik daude, nahiz eta bi gaitasun ezberdin izan. Uccelliren (2023) aburuz, hala ere, prozesu horiek elkarren artean erlazionatua egon arren, idazmen akademikoa garatzeko ahozkoa transkribatzea ez da nahikoa, askoz prozesu konplexuagoa baita. Oinarrizko genero narratiboak 9-10 urterekin garatu ohi dira, eta hasierako garapen horretan, haurrak ahozko hizkeran oinarritzen dira. Hau da, testu narratiboak ahozko baliabideekin egituratzen dituzte hein handi batean. Testu analitikoak ekoizteko gaitasuna, aldiz, Bigarren Hezkuntzatik aurrera garatzen da. Izan ere, ikasleek ez daukate aurrezagutzarik testu analitikoagoak eta abstraktuagoak sortzeko. Hori dela eta, ikasleek beren antolaketa mental propioa garatu behar dute, eta hori denbora luzeagoa behar duen jabekuntza-prozesua da.

Hortaz, badirudi adinak zerikusia daukala abstrakzio eta konplexutasun handiagoa behar duten testu-generoak idazteko trebetasuna garatzeko, eta ikasleek gutxieneko denbora bat behar dutela idatzizko hizkera akademikoa garatzeko (Berman eta Nir-sagiv 2007). Ikasleak zenbat eta helduagoak

izan, orduan eta gaitasun handiagoa erakutsi ohi dute. Uccellik (2023) gaitasun horietako batzuk aipatzen ditu, CALS proposamenean oinarrituz: zehaztasun lexiko eta sintaktiko handiagoa, testu kohesionatuagoak, testu-antolatzaileen erabilera egokiagoa, eta, besteak beste, esaldi eta argudiaketa konplexuagoak.

Ildo horretan, Phillips Gallowayren *et al.*en (2020b) ikerketa aintzat hartzekoa da. Autoreek testu akademikoan laburpenak aipatzen dituzte idazmen akademikoa lantzeko ariketa konplexu gisa. Autoreok ohartarazten dutenez, hezitzaileek, normalean, dagokien diziplinako hizkera berariaz lantzen dute, eta jakintzat ematen dituzte CALSekin loturiko diziplinarteko gaitasunak. Ondorioz, CALS gaitasunak ezezagunak izan ohi dira hezi-gaientzat, eta, arrazoi horrengatik, irakasleentzat ez da ataza erraza izaten idazmen akademikoa irakastea (Phillips Galloway eta Uccelli 2019). Alderdi horiek aztertzeko, Bigarren Hezkuntzako ikasleek CALSetan gaitasun handia izateak (gaitasun hartzailea) idazmen akademikoan laguntzen ote duen ikertu zuten ikerlariak, zehazki eduki zientifikoaren laburpenak idazteko (gaitasun produktiboa).

Autoreok, azterketa hori egiteko, batetik, CALS-I tresna erabili zuten Bigarren Hezkuntzako ikasleen gaitasun hartzaileak neurtzeko, hau da, hizkera akademikoaren gaineko ezagutzak neurtzeko. Bestetik, ikasleen idazlanak ebaluatu zituzten, idazlanotan aplikatutako hizkera akademikoa aztertuz. Ikerketa 9 eta 13 urte arteko ikasleen artean bideratu zuten, Ameriketako Estatu Batuetako ekialdeko zenbait herri-eskolatan.

Gainera, emaitzetan ondorioztatu zuten, besteak beste, laburpen zientifikoan idazketa akademikorako trebetasuna (gaitasun produktiboa) guztiz lotua dagoela ikasleek dauzkaten CALSen gaineko ezagutzekin (gaitasun hartzailea). Horrek demostratzen du, besteak beste, CALSetan biltzen diren gaitasunak funtsezkoak izan daitezkeela eduki zientifikoa eta akademikoa behar bezala komunikatzeko. Zehazki, autoreok kalkulatu dute, gaitasun hartzaile zein produktiboak aintzat harturik, trebetasun horiek idazkera akademikoaren kalitatearen % 26 inguru erabakitzen dutela. Zehazten dute, era berean, CALSei buruzko formakuntza hori diziplinetako hizkera-

rekin batera egin behar dela, alegia, diziplinarteko hizkera diziplinetakoa bezain garrantzitsua dela.

Uccellik (2023) ere CALSekin loturiko gaitasun hartzaileen eta ekoizpen akademiko idatzien arteko erlazioak zehazten dituzten lanak aipatzen ditu. Oro har, ikerketek demostratu dute CALSetan proposatzen diren gaitasun kognitibo horiek ekoizpen akademiko idatzien kalitatea eta kantitatea hobetzen dituztela (Andreev eta Uccelli 2023; Deng, Uccelli eta Snow 2022). Gainera, aurretik aipatu bezala, garapen horretan ikasleek CALSei dagokienez dauzkaten gaitasun hartzaileak erabakigarriak dira gaitasun produktiborako, hau da, idazkera akademikoa gauzatzeko (Uccelli 2023).

### 3.4 Hizkera akademikoa eta irakurriaren ulermena

Idazketan nola, hainbat ikerketak ondorioztatu dute CALSen eta irakurriaren ulermenaren artean ere erlazio bat egon daitekeela (Phillips Galloway eta Uccelli 2019), esaterako, Hego Ameriketako gaztelaniako hitzuneekin egindako ikerketetan (Meneses *et al.* 2017). Idazketa akademikoarekin gertatzen den moduan, zazpi CALSak ezagutzeak testu akademikoak hobeki ulertzea ekar lezake (Uccelli 2023).

Menesesek *et al.*ek (2017) ikerketa bat egin zuten Santiagon, Txilen. Maila sozioekonomiko ezberdinetako hiru eskola hartu zituzten: horietako bat maila sozioekonomiko baxukoa (eskola publikoa), beste bat maila sozioekonomiko ertainekoa (itunpeko eskola) eta azkenekoa maila sozioekonomiko altukoa (eskola pribatua). Osotara 810 ikasle hartu zituzten lagin gisa, 9 eta 14 urte artekoak. Hori horrela, honakoa aztertu nahi izan zuten: hitzak irakurtzeko erraztasunak, diziplina anitzetako hiztegi akademikoaren ezagutzak eta CALSek irakurriaren ulermenari egiten dioten ekarpena, zehazki, gaztelaniaz mintatzen diren Latinoamerikako nerabe elebakarren artean (Meneses *et al.* 2017).

Alderdi horiek aztertzeko lau neurketa gauzatu zituzten. Batetik, irakurriaren ulermena neurtu zuten, *Procesos de Lectura* (PROLEC-SE) (Cuetos eta Ramos 1997; Ramos eta Cuetos 2011) test estandarizatua erabiliz. Test horrek ulermen literala zein inferentziala neurtzen ditu, bi azalpen-testuren

bitartez. Testa 30 minutuz gauzatzen da eta 10 eta 16 urte bitarteko ikasleentzat bideratua dago. Bigarrenik, hitzen irakurketaren jariora neurtu zuten. Horretarako, elkarrekin idatzitako hainbat hitz aurkeztu zituzten ikasleei eta haiek marratxo batez bereizi behar zituzten. 90 segundo eman zitzaizkien horretarako.

Gainera, aurretik azaldutako CALSak bideratu zituzten. 60 minututan 53 item gauzatu zituzten ikasleek, zazpi CALSetan antolatuta. Item horietan hainbat motatako ariketak aurki zitezkeen, betiere ariketotan zehazten diren gaitasunak trebetasun bakoitzean lantzeko: aukera anitzeko galderak, zerrendak ordenatzea, kontrol-laukidun galderak eta galdera itxiak. Azkenik, S-AVOC testa erabili zuten. Test horren bidez diziplinarteko hiztegi akademikoaren ezagutza neurtu zuten, aukera anitzeko 15 itemen bidez (Meneses *et al.* 2017). Item horietan ikasleei hainbat esaldi eman zitzaizkien, horietako bakoitzean azpimarratutako hitz bat agertzen zela. Ikasleek azpimarraturiko hitz horren sinonimorik egokiena hautatu behar zuten lau aukeren artean. Gauzak horrela, autoreok ondorioztatzen dutenez, ikasleak hizkera akademikoaren gaineko gogoeta egitera bultzatzeak efektu positibo eta esanguratsuak dakartza testu akademikoan ulermenean. Alegia, ikasleak CALSetan trebatzeak testu akademikoak hobeki ulertzea dakar, ikerketan ondorioztaturikoaren arabera.

Aguilarrek, Uccellik eta Phillips Gallowayk (2020) ere ikerketa bat egin zuten ingelesez zein gaztelaniaz ikasten zuten Lehen Hezkuntzako laugarren eta seigarren mailetak 101 ikaslerekin. Zazpigarren CALSa gaztelaniaz eta ingelesez lantzeak gaztelaniazko eta ingelesezko testu akademikoan ulermenean eraginik ba ote zuen aztertu nahi izan zuten. Autoreok ondorioztatu zuten, ikasleek, lanketa horren ostean, erraztasun handiagoa zuten ulertzeko eta testuetako gaitan sakontzeko. Alegia, zazpigarren gaitasuna modu planifikatu eta kontzientean lantzeak ikasleen ingelesezko zein gaztelaniazko ulermen-gaitasunak handitu egin zituen.

Phillips Galloway *et al.*ek (2020a) beste ikerketa bat bideratu zuten CALSak aintzat hartuz. Kasu horretan, autoreok gaztelaniazko eta ingelesezko CALSen arteko erlazioak aztertu zituzten Lehen Hezkuntzako ikasle elebidunen artean. Abiapuntu gisa, Cummins (2016) Interdependentzia

Linguistikoaren Hipotesia planteatzen dute. Tesi horren arabera, hizkuntza bateko zein besteko ezagutzek oinarrizko ezagutza-multzo bat osatzen dute ikasleen errepertorio linguistikoan, eta, gainera, bi hizkuntzetako ezagutza horiek interdependenteak dira. Hori aintzat harturik, autoreek aztertzen dute eskola elebidunetan gaztelaniazko CALSak lantzeak ingelesezko CALSen jabe-kuntzan eta testu akademikoan ulermenean eragin positiborik ba ote duen, alegia, bi hizkuntzetako CALSak interdependenteak ote diren.

Autore horiek ikerketa Ameriketako Estatu Batuetako ipar-ekialdean bideratu zuten, hango Lehen Hezkuntzako zenbait herri-eskola elebidunetan. Ikerketan hezkuntza-programa elebidunetako 165 ikaslek hartu zuten parte. Neurketak egiteko, aurretik deskribaturiko CALS-I tresna erabili zuten, baita ingeleseko maila linguistikoa neurtzeko zenbait test ere. Autoreok ondorioztatzen dutenez, estatistikoki eragin positiboa identifika daiteke gaztelaniazko CALSen (sintaxi eta hiztegia) eta ingelesezko irakurriaren ulermenaren artean. Ondorioztatzen dute, beraz, hizkuntzen arteko CALSen transferentzia gertatzen dela eta, hortaz, hizkuntzak modu konparatiboan lantzen dituzten hezkuntza-proposamenak interesgarriak izan daitezkeela hizkera akademiko lantzeko; adibidez, *translanguaging* pedagogikoaren bidez (Phillips Galloway *et al.* 2020a).

Halaber, Phillips Galloway eta Uccellik (2019) ere CALSen eta irakurriaren ulermen-gaitasunaren arteko erlazioa demostratzen dute, kasu horretan Bigarren Hezkuntzako ikasle elebidun emergenteen artean. Autoreok ikerketa bat bideratu zuten Ameriketako Estatu Batuetako zenbait herri-eskola publikotan. Ondorioztatzen dutenez, ikasleek, CALSetan zenbat eta maila altuago izan, orduan eta irakurriaren ulermen-gaitasun handiagoa dute. Ildo berean, ondorioztatzen dute zenbat eta gaitasun handiagoa lortu CALSetan, orduan eta hazkunde esanguratsua gertatzen dela irakurriaren ulermenean. Horrela, ikertzaileek erakusten dute CALSetako maila erabakigarria izan daitekeela irakurriaren ulermen-gaitasunaren garapenean.

Euskal Herriko testuinguruan ere, CALSekin loturiko zenbait lan bideratu dira berriki. Batetik, Gasparrek (2025) Gipuzkoako Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean ikerketa bat egin zuen, lehenengo mailako D ere-

duko ikasle eleaniztunekin. Ikerlan horretan, CALSetan oinarrituriko esku-hartze pedagogiko bat diseinatu zen. Ikasleek, hiru astez, zazpi CALSak landu zituzten, eta, aldi berean, *translanguaging* izeneko estrategia bat ere bideratu zen. Estrategia pedagogiko horren bidez, zazpi CALSak landu ez ezik, hizkuntzen arteko transferentziak eta alderaketak ere egin ziren modu esplizituari, euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez. Esaterako, CALSetan biltzen diren elementu linguistikoak kasuan kasuko hizkuntzan aztertu behar izan zituzten, ondoren, alderaketa bat egiteko; hala nola lokailuen erabilera edo perpaus mailako zenbait ezaugarri. Esku-hartze horren efektuak analizatu ondotik, ikertzaileak ondorioztatu zuen CALSetan oinarritzen den irakaskuntza esplizituak ikasleen gaitasun metalinguistikoa handitzen duela eta, lanketaren ondotik, ikasleek gaitasun handiagoa agertzen dutela hizkera akademikoaz sakonago hausnartzeko.

Ildo berean, Leonetek, Lucasek eta Lamarkak (2025) ere antzeko emaitzak lortu zituzten. Kasu horretan ere ikerlana EAeko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean egin zuten. Aurreko ikerketan bezala, esku-hartze pedagogiko bat diseinatu zuten, CALSetan eta *translanguaging* estrategian oinarriturik. Ondorioztatu dutenez, ikasleek, zortzi astez CALSen gaineko lanketa esplizitua egin ostean, gaitasun metalinguistiko altuagoa agertu zuten. Era berean, testu akademikoaren ulermen-mailak ere gora egiten du esku-hartzearen ondotik. Emaitza positibo horiek, bereziki, honako trebetasun hauetan identifikatzen dituzte: informazio konplexua deskonprimatzean, ideien arteko lotura logikoa egitean eta hizkera akademikoa identifikatzeko gaitasunean. Hortaz, emaitzek agerian uzten dute CALSak ikuspegi eleaniztunetik lantzearen garrantzia, hizkera akademikoa behar bezala ulertzeko, eskola-arrakasta bermatzeko eta, era berean, hizkuntzen arteko transferentziak errazteko.

### 3.5 Hizkera akademikoaren balio soziala eta irakaskuntza

Hizkera akademikoak, irakurmen- eta idazmen-gaitasunetan zuzenean duen eraginaz harago, badu dimentsio zabalago bat ere: gizarte- eta hezkuntza-esparruetan duen balio soziala. Izan ere, hizkera akademikoa ez da soilik

trebetasun linguistikoen multzo bat, baizik eta testuinguru sozialean gartzan den praktika bat ere. Horregatik, jarraian, hizkera akademikoari esleitzen zaion balio soziala aztertuko da, kontuan harturik horrek dauzkan inplikazio pedagogikoez nola eragiten duten ikasleengan eta nola baldintzatzen duten ikasleen arteko aukeren berdintasuna.

Aurretik esan bezala, hizkera akademikoa funtsezkoa da ikasleek, gizar-tean zein eskolan, arrakasta izan dezaten (Deignan 2022). Esaterako, eskolan, curriculum-edukia erregistro akademikoaren bidez adierazten da, eta gizar-teko hainbat alorretara sarbidea izateko ere hizkera-mota hori menderatzea ezinbesteko baldintza da, besteak beste politikarekin lotutako edukiak edota informazio-iturriak ulertzeko. Esan daiteke, beraz, eskolak funtsezko zeregina duela hizkera akademikoaren transmisioan, eta, zentzu horretan, ikasleen arrakasta eta aukeren berdintasuna ere baldintza ditzakeela. Uccelliren (2023) arabera, hizkera akademikoaren pedagogia birplanteatu behar da, eta kasuan kasuko kulturak eta testuinguru sozio-politikoak kontuan hartu behar dira gaitasun soziokognitiboak garatzeko. Gainera, bere aburuz, planteamendu pedagogiko berriek ahotsa eman behar diete ikasleei gaitasun horiez jabetzeko eta ikasle guztien ikaskuntza kalitatezkoa eta esanguratsua izateko, betiere ikasleen artean ikasteko aukera-berdintasuna bermatuz.

Horrek denak ekarriko luke, ikertzailearen arabera, ikasle guztien beharrian linguistikokoak kontuan hartu behar izatea, bai eta guztiek hizkera akademikoa behar bezala garatu behar izatea ere. Autoreak dioenez, ikasleen beharrian linguistikokoak aintzat hartu gabe, eskolek ikastaldeetan desoreka sozialak erreproduzitzen jarraitzeko arriskua daukate. Ildo horretan, Phillips Gallowayren eta Uccelliren (2019) aburuz, eskolak hizkera akademikoaren irakaskuntza bermatzen ez badu, hura eskolatik kanpo ikasteko aukera dutenek arrakasta akademikoa izateko aukera gehiago izango dute. Horrek, besteak beste, ikasleen arteko arrakala areagotuko du. Gainera, arrisku hori are handiagoa da maila sozioekonomiko baxuenetako ikasleen artean (Phillips Galloway eta Uccelli 2019).

Horren aurrean, hizkera akademikoaren definizio egokia eta didaktika inklusiboa hartu beharko lirateke abiapuntutzat (Uccelli 2023; Uccelli *et*

al. 2015). Hori egiteko, ikusi bezala, CALSen barneko trebetasunak bultzatzea ezinbestekoa da (Uccelli 2023), baina horrek ez du esan nahi lanketa gramatikal eta formal soila bultzatu behar denik, baizik eta ikasle guztiei modu malguan elementu linguistiko akademikoak egoki erabiltzeko aukerak eman behar zaizkiela, modu estandar, ez-estandar edota hibridoak aintzat hartuz eta denak positiboki baloratuz (Uccelli 2023). Finean, bermatu behar da ikasle guztiei hizkera akademikoa irakatsiko zaiela, modu inklusiboan eta ikasleei askotariko baliabide-sorta zabal bat eskainiz eta erabiltzeko aukera emanez, ikasleen arteko arrakala sozialak gainditzeko (Uccelli 2023).

Horrekin lotuta, hainbat ikertzailek (ikus, adibidez, Schleppegrell 2001) aspaldi ohartarazi dute eskolatzearen hastapenetan klase ertaineko ikasleek hizkera akademiko hori erabiltzeko joera daukatela, behe klaseko ikasleek hizkera arruntagoa erabiltzen duten bitartean. Alegia, hiztunen artean arrakala bat dago, eta klase ertaineko ikasleek erraztasun handiagoa dute prestigio (eta arrakasta) soziala ematen duen hizkera-mota hori erabiltzeko, esate baterako, idatzietan (Deignan 2022). Horren ondorioz, eskoletan ebaluazio baztertzailerak bideratu ohi dira, hizkuntzaren forma ez-estandarrak, informalak edota eskualde jakin batzuetako azentuak modu irrazionalean alboratuz, eta, horrela, oso irizpide klasistak normalizatuz hizkera akademikoa menderatzen dutenen mesedetan (Deignan 2022).

Problematika hori saihesteko, klase sozial baxuetako ikasleek hizkera akademikoa gara dezaten baldintzak bermatu eta euren hizkerak balioetsi ez ezik, Labovek 1969. urtean jadanik aldarrikatu zuena ere kontuan hartu behar da: hizkera formal eta akademikoa erabiltzeak ez dakar nahitaez eduki abstraktu eta konplexurik, eta azpian egon daitekeen arrazoimena eta edukia oso «kaskarrak» izan daitezke. Haren esanetan, hizkera akademikoa erabiliz ekoizitako mezuak sakonak eta maila altukoak direla sinesteko joera dago, eta ez zaio benetako edukiari erreparatzen. Hori dela eta, ebaluazioan, hizkeraren alderdi formalei ez ezik, edukiari ere erreparatu behar harko litzaioke, batez ere klase sozial baxuetako ikasleek klase ertain-altukoaren bezainbesteko maila garatzen duten arte.

Gauzak horrela, CALS trebetasunen irakaskuntza planifikazio estrategiko baten barruan ulertu behar da, testuinguru soziala aintzat hartuko duena (Uccelli 2023). Finean, CALSak hizkera akademikoaren puzzlean funtsezkoak diren atal gisa defini daitezke, ikasleei hizkuntza akademikoa osotasunean garatzen eta hezkuntza-arrakasta lortzen lagunduko dietena (Phillips Galloway eta Uccelli 2019). Horiek horrela, Uccellik (2023) CALSak modu estrategikoan erabiltzearen abantailak zerrendatzen ditu:

1. Irakasleentzat CALS proposamena lagungarria da ikasleentzat konplexuak eta bereziki zailak diren alderdi linguistikoak aurretik ezagutzeko. Horretarako, dena dela, irakasleek gaiari buruzko kontzientzia izatea beharrezkoa da (Phillips Galloway eta Uccelli 2019).
2. Lehenengo puntuaren ondorioz, irakasleek beharrezkoak diren baliabideak, saioak eta aldamiio pedagogikoak diseina ditzakete CALSak lantzeko.
3. CALSen lanketa planifikatuak aukera ematen du eztabaidan oinarrituriko irakaskuntza bideratzeko, aldamiio pedagogikoan eta ideien eraikuntza aktiboan oinarrituz.
4. CALSak ulertzeko moduaren ondorioz (hain zuzen ere, hizkera akademikoaren euskarri gisa), ikerketek erakutsi dute irakaskuntza aktiboago baten aldeko apustua egin beharko litzatekeela: testuak aztertzea, trebatzeko aukerak ematea eta etengabeko *feedbacka* jaso ahal izatea egiten diren ariketekin (adibidez, testu-genero desberdinekin).

Bukatzeko, hizkera akademikoaren didaktika birkontzeptualizatzeraren bidean, beste zehaztapen bat ere egin behar da. Sarritan, hizkera akademikoa hizkera arruntaren bertsio «hobeago» bat bezala ikusten da. Deignanek (2022) aipatzen duenez, askok hizkera akademikoa hizkera informala izulpen «egokiago» baten gisan ikusten dute, eguneroko hizkeraren ordez sinonimo konplexuak eta estruktura abstraktu eta konplexuagoak baliatuz lortzen dena. Horrekin batera, hiztun askoren pertzepzioa hau da: hizkuntza zenbat eta konplexuagoa izan, orduan eta hobeagoa da (Deignan 2022). Are, autorearen arabera, konplexua eta abstraktua dirudien hizkera hobeki

baloratzen da, hizkera akademikoa menderatzen ez duten ikasleak bigarren mailan jarritz.

Horren aurrean, Uccellik eta Philips Gallowayk (2017) defendatzen dute hizkera akademikoa eta hizkera arrunta oso bestelakoak direla, baina ez akademikoa hobea, zehatzagoa eta argiagoa delako, baizik eta bestelako edukiak adierazteko baliagarria delako. Horrela, hizkera akademikoa menderatzea ez da hizkera arrunteko hitzen ordain akademikoak ezagutzea, baizik eta egunerokoa ez den eduki (eta pentsamendu) akademiko eta konplexua adierazteko hizkera erabiltzeko gaitasuna izatea (Deignan 2022). Beraz, ikuspegi sozialetik, bi erregistroak, akademikoa eta informala, baliotsi beharrekoak dira, biek beren funtzioa betetzen baitute, eta ikasle guztiek biak ala biak garatu beharko lituzkete.

#### 4. Eztabaida

Atal honetan, ikerlanean berrikusi eta aurkeztu diren alderdi teorikoen laburpen eta eztabaida aurkeztuko da. Lan honek 1998tik 2025era bitarte hainbat datu-base eta biltegi garrantzitsutan argitaratutako 44 ikerketa zientifikoren berrikusketa bibliografikoa aurkezten du, eta horietan ondorioztaturiko ebidentziak eta jasotako datuak aztertu dira. Definizioari dago-kionez, hizkera akademikoa eskolako testuinguruan erabiltzen den hizkera gisa defini daiteke (Meneses *et al.* 2017). Gainera, argi geratzen da hizkera akademikoaren eta informalaren artean alde handia dagoela, eta, hizkera arruntean ez bezala, hizkera akademikoak komunikazio zehatz eta konplexurako elementuak barne biltzen dituela (Snow eta Uccelli 2009; Uccelli eta Meneses 2015). Ondorioz, ikuspegi didaktikotik, hizkera akademikoaren irakaskuntzak erronka nabarmena dakar, izan ere, erregistro akademikoaren elementu linguistiko eta kognitiboan andanari erreparatu behar zaio, hala nola pertsonen arteko jarreraren garapenari edota hainbat motatako trebetasun pragmatikoei (Snow eta Uccelli 2009).

Hala ere, zenbait autorek ohartarazi duten gisan, hizkera akademikoa sarritan oso modu lauso eta mugatuan definitu izan da, lexiko edo hiztegi akademikora mugatuz. Definizio horrek, ageriko muga bat adierazi ez ezik,

hizkera akademikoaren didaktikarako zenbait muga ere ekarri ditu. Muga horren aurrean, CALS proposamenak oso definizio eta ezaugarritze zabala eskaintzen du (Aguilar, Uccelli eta Phillips Galloway 2020). Izan ere, hizkera akademikoa irakasteko eta garatzeko oinarrizko zazpi trebetasun definitzen dira, diziplinartekoak eta behar-beharrezkoak direnak ikasleek hizkera akademikoa oso-osoan garatzeko (Uccelli, Barr eta Phillips Galloway 2016). Trebetasun horiek zenbait gaitasun-mota integratzen dituzte: gaitasun linguistikoak, soziolinguistikoak eta pragmatikoak. Horiek horrela, esan daiteke CALSen proposamen teorikoak hizkera akademikoaren definizioa modu holistikoa eta zabalean izaten duela aintzat, eta, horretarako, didaktikarako erabilgarritasun handikoak eta oinarrizkoak diren zenbait gaitasun definitzen dituela. Hortaz, hizkera akademikoaren didaktika planteatzeko kontuan izan beharreko proposamena da ikerlan honetan aurkeztutakoa.

Ildo horretan, CALS-I oso tresna interesgarria izan daiteke ikastalde baten hizkera akademikoa eta, zehazki, trebetasun horiek neurtzeko (Phillips Galloway *et al.* 2020b). Era berean, oinarri sendoa izan daiteke irakaskuntza bera eta estrategia pedagogiko gehigarriak planifikatzeko. Ikusi ahal izan denez, tresna horren erabilera diziplinartekoa izan da, eta horrek, ondorioz, fidagarritasun zientifiko handia ematen dio planteamenduari.

Edonola ere, badira oraindik ere eztabaidatu eta ikertu beharko liratekeen zenbait alderdi. CALSek, esan bezala, definizio zabal eta holistikoa eskaintzen dute. Hala ere, batetik, zehaztu beharra dago trebetasun horiek praktikara eramateko zein diren estrategia eta modu eraginkorrenak. Zentzu horretan, gaur-gaurkoz, literatura zientifikoak ez du sobera aztertu trebetasun bakoitza nola eraman praktikara eta zer-nolako sekuentzia didaktikoak bideratu daitezkeen. Bestetik, berrikusketa honetan adina funtsezko faktore gisa aurkeztu da hizkera akademikoaz mintzatzerakoan (Berman eta Nir-sagiv 2007). Ildo horretan, kontu bi sakonago ikertzeke gelditu dira: a) sailkatzen diren zazpi trebetasun horiek adin guztietan landu beharko liratekeen; b) adinak aurrera egin ahala, bestelako gaitasunak gehitu beharko liratekeen zerrenda horretan. Hori ez ezik, hizkera akademikoaren eta adinaren arteko lotura zuzeneko izanda, aztertu beharko litzateke hezkuntza-etapa bakoitzean definizio hori aldatzen ote den.

Bestalde, ikerlan honetan bi hizkera akademiko mota bereizi dira, eta aipatu da biak ala biak ezinbestekoak direla hizkera akademikoa osotasunean garatzeko (Aguilar, Uccelli eta Phillips Galloway 2020). Batetik, diziplinarteko hizkera, diziplina guztiek komunean daukaten erregistro akademikoa. CALS trebetasunak, esan bezala, hor sailkatuko lirateke. Eta, bestetik, diziplinetako hizkera, hain zuzen ere, diziplina bakoitzak berezko duena, esate baterako, Matematikarena. Banaketa hori oinarrizkoa den arren, eta biak ala biak beharrezkoak badira ere, literatura zientifikoan oraindik ere sakonago teorizatu beharko da bi hizkera akademiko motak nola osatu beharko liratekeen eta bakoitzari zer-nolako eta zenbateko espazioa eman behar zaion ikasgelan eta hizkuntzetako zein edukietako ikasgaietan.

CALSen proposamena aurkezturik, berrikusketa honetan hizkera akademikoaren eta idazmen-gaitasunaren arteko loturak aztertu dira. Aztertu diren ikerlanak aintzat harturik, esan daiteke zuzeneko loturak ikusi direla ikasleek CALSen gainean dauzkaten ezagutzen eta gaitasun produktibo idatziazaren artean (Phillips Galloway *et al.* 2020b; Uccelli 2023). Ondoriozta daiteke, beraz, ikasleak CALSetan trebatzeak eta ikasgelan horiei arreta paratzeak idazmen-gaitasuna hobetu dezaketela, gutxienez, ikerketak egin diren testuinguruetan eta adin-tarteetan.

Hizkera akademikoaren, CALSen eta irakurriaren ulermenaren arteko harremani dagokionez, oso antzeko ondorioak atera daitezke. Idazmenean bezala, hizkera akademikoaren eta CALSen ezagutza zuzenean lotua egon daiteke irakurriaren ulermenarekin (Aguilar, Uccelli eta Phillips Galloway 2020; Meneses *et al.* 2017; Phillips Galloway *et al.* 2020a; Phillips Galloway eta Uccelli 2019). Gaitasun hori garatzeko ere, beraz, komenigarria litzateke hizkera akademikoaren didaktikak zazpi trebetasun horiek kontuan izatea: ikasleak zazpi trebetasun horietan trebatuta (adibidez, testu akademikoak antolatzea, hiztegi metalinguistikoa ulertzea edo hiztegi akademikoa identifikatzea) irakurmen-gaitasun altuagoak lortzen dira. Kontuan izanda ikerketek ohartarazten dutela ulermen-arazoak eragiten dituzten faktore garrantzitsuenetariko bat hizkera akademikoan gaitasunik ez izatea dela, CALS proposamenak erantzun sendoa ematen dio problematika horri (Uccelli eta Meneses 2015).

Halaber, ikerketek argi adierazten dute hizkera akademikoa ez dela linguistikoki defini daitekeen elementu-multzo soil bat (Deignan 2022). Ikuspegi pedagogikotik, hizkera akademikoa testuinguru soziokultural batean garatzen den praktika bat da, hezkuntzan eta gizartean arrakasta izateko funtsezko elementua. Ondorioz, hizkera akademikoari esleitzen zaion balio sozialari eta horrek dauzkan inplikazioei erreparatzea ezinbestekoa da.

Aipatuenez, izan kapital kulturalagatik, izan klase sozialagatik, zenbait ikaslek zailtasunak izan ditzakete hizkera akademikoa eskuratzeko. Kontuan izanik klase ertain-altuko ikasleek erraztasun handiagoa dutela hizkera-mota hori garatzeko, ezinbestekoa da irakasleek hizkera akademikoa behar bezala irakastea eta ikasle guztiek eskuratzen dutela bermatzea. Horretarako, ikasle guztiek hizkera akademikoa oso-osoan gara dezaten, CALSei arreta berezia eskaintzea irtenbide eraginkorra izan daiteke, izan ere, definizio eta planteamendu osatua eskaintzen du, hein handi batean ikasleen hezkuntza-arrakastarako oinarriak zehaztu ditzakeena. Uccellik (2023) ohartarazten duenez, didaktika hori modu estrategikokoan planifikatu behar da, didaktika egokia bideratzeko, ikasleen arteko arrakalak saihesteko eta aukera-berdintasuna bermatzeko. Ikuspegi sozial hori zein planifikazio horiek bermatu ezean, eskolatik kanpo kapital kultural handiena duten ikasleek soilik garatu ahalko dute hizkuntza oso-osoan. Hortaz, klase ertain-altuko ikasleek arrakasta izateko aukera gehiago izango dituzte. Ondoriozta daiteke, beraz, CALS proposamenak aukeren berdintasuna bermatzeko eta ikasle guztiek hizkera akademikoa osotasunean garatzeko marko interesgarria eskain dezakeela, idazmenaren eta irakurmenaren didaktika egokiago planteatzen lagundu dezakeena.

Azkenik, CALSen proposamenak euskararen didaktikari egiten dion ekarpena eztabaidatzea funtsezkoa da. Lehenago aipatuenez, CALSetan biltzen diren trebetasunak oso erabilgarriak izan daitezke euskararen didaktikarako, besteak beste, Euskal Herrian zehazten diren helburu, eduki eta gaitasun kurrikularrak bat datozeelako zazpi trebetasun horiekin. Aldiz, onartu beharra dago oraindik ere ikertzeke dagoela zazpi CALS horiek nola bideratu beharko lirartekeen euskararen irakaskuntzan. Euskarak berezko ezaugarri linguistiko eta soziolinguistikoak ditu, eta, beraz, hori abiapuntu hartuta aztertu beharko litzateke zazpi trebetasun horiek nahikoak diren,

euskararen kasuan guztiak baliagarriak eta aplikagarriak diren, eta, oro har, zein indargune eta ahulgune dituzten. Zentzu horretan, nazioarteko literatura zientifikotik datorkigun proposamen honek ortzi-muga pedagogiko interesgarria eskaintzen du, baina gure testuinguruak berezkoak dauzkan ezaugarrirei ere erreparatu beharko zaie aplikagarritasun praktiko zehatzagoak definitzeko. Leoneten, Lucasen eta Lamarkaren (2025) eta Gasparren (2025) ikerketek, esaterako, CALSak Bigarren Hezkuntzan aplikatzeko zenbait proposamen egiten dituzte eta efektu positiboak azpimarratzen dituzte. Hala ere, ikerketa horiek gure testuinguruan gauzatu diren bakarretarikoak dira, eta, ondorioz, analisi gehiago egin beharko lirateke CALSen aplikagarritasuna aztertzeko.

## 5. Ikerlanaren mugak eta etorkizunari begirako zenbait urrats

Ikerlanaren mugei dagokienez, kontuan izan behar da berrikusketa bibliografiko honetarako lagin mugatu bat bildu eta hautatu dela. Osaturiko marko teorikoa eta ateratako ondorioak, hortaz, zehaztapen hori aintzat hartuz ulertu behar dira. Zentzu horretan, beharrezkoa da berrikusketa gehigarriak egitea, beste testuinguru batzuetan egindako ikerketak aztertzea eta, era berean, adin-tarteei erreparatzen dieten ikerlanak hautatzea.

Azkenik, kontuan hartuta ikergai hau etengabe garatzen eta ikertzen ari dela eta, ondorioz, egunetik egunera aurrerapenak egiten direla eta ondorio berriak ateratzen direla, berriki argitaratu diren eta argitaratzear dauden ikerlanei ere erreparatu beharko zaie. Horrekin batera, berrikusketa honetan, batik bat, artikulu zientifiko eta liburuak hautatu dira. Baliteke bestelako euskarrietan aurrerapen interesgarriak topatzea, hala nola doktorego tesietan edo nazioarteko konferentzien aktetan. Ikerlan honetan lan horiek ez dira aintzat hartu, baina etorkizunari begira lanok markoa nabarmen aberastu dezakete, datu enpiriko gehigarriak eskainiz.

## Bibliografia

AGUILAR, Gladys, UCCELLI, Paola eta PHILLIPS GALLOWAY, Emily (2020). «Toward biliteracy: Unpacking the contribution of mid-adolescent dual language learners' Spanish and English academic language skills to English reading comprehension», *Tesol Quarterly* 54 (4): 1010-1036. <https://doi.org/10.1002/tesq.570>

ANDREEV, Linda eta UCCELLI, Paola (2023). «The secret life of connectives: A taxonomy to study individual differences in mid-adolescents' use of connectives in writing to persuade», *Reading and Writing* 37: 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10425-3>

BAILEY, Alison L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Yale University Press.

BERMAN, Ruth A. eta NIR-SAGIV, Bracha (2007). «Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox», *Discourse Processes* 43 (2): 79-120. <https://doi.org/10.1080/01638530709336894>

BIBER, Douglas eta CONRAD, Susan (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.

BIBER, Douglas, CONRAD, Susan eta REPPEN, Randi (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>

CAIN, Kate eta OAKHILL, Jane (2006). «Profiles of children with specific reading comprehension difficulties», *British Journal of Educational Psychology* 76 (4): 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905x67610>

CUETOS, Fernando eta RAMOS, José Luis (1997). *Batería de evaluación de los procesos lectores en el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. TEA Ediciones.

CUMMINS, Jim (2008). «BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction», in N. Hornberger (arg.), *Encyclopedia of language and education*. Springer: 487-499. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)

CUMMINS, Jim (2016). «Reflections on Cummins (1980), "The Cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the

optimal age issue.”», *TESOL Quarterly* 50: 940-944. <https://doi.org/10.1002/tesq.339>

DEIGNAN, Alice (2022). «Academic language and the school transition», in A. Deignan, D. Candarli eta F. Oxley, *The Linguistic Challenge of the Transition to Secondary School*. Routledge: 24-51. <https://doi.org/10.4324/9781003081890-2>

DENG, Ziyun, UCCELLI, Paola eta SNOW, Catherine (2022). «Diversity of Advanced Sentence Structures (DASS) in writing predicts argumentative writing quality and receptive academic language skills of fifth-to-eighth grade students», *Assessing Writing* 53: 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100649>

GARCÍA, J. Ricardo, SÁNCHEZ, Emilio, CAIN, Kate eta MONTOYA, Juan Manuel (2019). «Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children’s expository texts comprehension between third- and sixth-grade», *Learning and Individual Differences* 71: 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>

GARCÍA, J. Ricardo, BUSTOS, Andrea eta SÁNCHEZ, Emilio (2015). «The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension», *Journal of Research in Reading* 38: 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.1221>

GASPAR, Artzai (2024). «Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat», *Fontes Linguae Vasconum* 138: 649-676. <https://doi.org/10.35462/flv138.9>

GASPAR, Artzai (2025). «Developing metalinguistic awareness through pedagogical translanguaging: an introspective study in the Basque Country», *International Journal of Multilingualism*: 1-23. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2600538>

HALLIDAY, Michael (2004). *Collected works of M.A.K. Halliday*. Vol. 5, *The language of science*. Continuum.

HYLAND, Ken eta TSE, Polly (2004). «Meta-discourse in academic writing: A reappraisal», *Applied Linguistics* 25 (2): 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>

JO, Claire W. (2021). «Exploring general versus academic English proficiency as predictors of adolescent EFL essay writing», *Written Communication* 38 (2): 208-246. <https://doi.org/10.1177/0741088320986364>

JORRÍN ABELLÁN, Iván M., FONTANA ABAD, Mónica eta RUBIA AVI, Bartolomé (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.

LABOV, William (1969). *A study of non-standard English*. National Council of Teachers of English.

LEONET, Oihana, LUCAS, Olatz eta LAMARKA, Ane (2025). «Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarteko diseinu bat: kasu-azterketa bat», *Fontes Linguae Vasconum* 140: 405-432. <https://doi.org/10.35462/flv140.6>

MENESES, Alejandra, UCCELLI, Paola, SANTELICES, María Veronica, RUIZ, Marcela, ACEVEDO, Daniela eta FIGUEROA, Javiera (2017). «Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents», *Reading Research Quarterly* 53 (2): 223-247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>

MILLER, Diane M., SCOTT, Chillys E. eta MCTIGUE, Erin M. (2018). «Writing in the Secondary-Level disciplines: A systematic review of context, cognition, and content», *Educational Psychology Review* 30 (1): 83-120. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9393-z>

MIZUNO, Jorge eta MOSS, Gillian (2009). «La ecología: Una noticia de moda. El registro periodístico y la transitividad en un texto de ciencias naturales», in M. Shiro, P. Bentivoglio eta F.D. Erlich (arg.), *Haciendo discurso: Homenaje a Adriana Bolívar*. Chirimi: 647-660.

NAGY, William, BERNINGER, Virginia W. eta ABBOTT, Robert D. (2006). «Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students», *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 134-147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>

NAVARRO, Juan José eta RODRÍGUEZ, Isabel (2011). *Prueba de evaluación de la conciencia sintáctica* (CS-ORD). (Eskuizkribu argitaragabea).

NAVARRO, Juan José eta RODRÍGUEZ, Isabel (2014). «Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones», *Revista Signos* 47 (84): 64-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100004>

PHILLIPS GALLOWAY, Emily eta UCCELLI, Paola (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, Emily, QIN, Wenjuan, UCCELLI, Paola eta BARR, Cristopher D. (2020a). «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>

PHILLIPS GALLOWAY, Emily, UCCELLI, Paola, AGUILAR, Gladys eta BARR, Cristopher D. (2020b). «Exploring the cross-linguistic contribution of Spanish and English academic language skills to English text comprehension for middle-grade dual language learners», *Sage Journals* 6 (1): 1-20. <https://doi.org/10.1177/2332858419892575>

RAMOS, José Luis eta CUETOS, Fernando (2011). *Evaluación de los procesos lectores: PROLEC-SE manual*. TEA Ediciones.

RAVITCH, Sharon M. eta RIGGAN, Matthew (2017). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. Sage Publications.

SÁNCHEZ, Emilio eta GARCÍA, J. Ricardo (2009). «The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions», *Reading and Writing* 22 (9): 1081-1108. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9145-7>

SCHLEPPEGRELL, Mary J. (2001). «Linguistic features of the language of schooling», *Linguistics and Education* 12 (4): 431-459. [https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)

SCHLEPPEGRELL, Mary J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

SCHLEPPERGRELL, Mary J. (2014). «Purposeful grammar», *For the learning of Mathematics* 34 (2): 44-45.

SILVERMAN, Rebeca D., COKER, David, PROCTOR, C. Patrick, HARRING, Jeffrey, PIANTEDOSI, Kelly W. eta HARTRANFT, Anna M. (2015). «The relationship between language skills and writing outcomes for linguistically diverse students in Upper Elementary School», *The Elementary School Journal* 116 (1): 103-125. <https://doi.org/10.1086/683135>

SNOW, Catherine eta UCCELLI, Paola (2009). «The challenge of academic language», in D.R. Olson eta N. Torrance (arg.), *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge University Press: 112-133.

UCCELLI, Paola (2023). «The language demands of analytical reading and writing at school», *Written Communication* 40 (2): 518-554. <https://doi.org/10.1177/07410883221148727>

UCCELLI, Paola eta MENESES, Alejandra (2015). «Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: Un nuevo constructo operacional», *Miríada Hispánica* 10: 179-206.

UCCELLI, Paola eta PHILLIPS GALLOWAY, Emily (2017). «Academic language across content areas: Lessons from an innovative assessment and from students' reflections about language», *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60 (4): 395-404. <https://doi.org/10.1002/jaal.553>

UCCELLI, Paola, BARR, Christopher D. eta PHILLIPS GALLOWAY, Emily (2016). *Core Academic Language Skills Instrument (CAL-S-I)*. [https://admin.jet.org.za/clearinghouse/projects/printed/resources/language-and-literacy-resources-repository/uccelli\\_2016\\_ies\\_cals\\_report-1.pdf](https://admin.jet.org.za/clearinghouse/projects/printed/resources/language-and-literacy-resources-repository/uccelli_2016_ies_cals_report-1.pdf)

UCCELLI, Paola, BARR, Christopher D, DOBBS, Christina L, PHILLIPS GALLOWAY, Emily, MENESES, Alejandra eta SÁNCHEZ, Emilio (2015). «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, Paola, PHILLIPS GALLOWAY, Emily, AGUILAR, Gladys eta ALLEN, Melanie (2020). «Amplifying and affirming students' voices through CALS-informed instruction», *Theory into Practice* 59 (1): 75-88. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665413>

VENEGAS, René (2010). «Multi-dimensional analysis of an academic corpus in Spanish», in G. Parodi (arg.), *Academic and professional discourse genres in Spanish*. John Benjamins: 101-119.