

Interakziozko feedback zuzentzailea hizkuntzen ikas-irakaskuntzan (I) Gaiaren aurrekariak, zergatik, noiz eta nola zuzendu.

Iñigo Gagorentzat, maitasunez

**Marga
Ibáñez Ramos**

Barakaldoko Udal Euskaltegia

margaibez@yahoo.es
[@leiatxu](https://www.instagram.com/leiatxu)

Interakziozko feedback zuzentzailearen eragingarritasuna irakasle gehienek kezka eta arrangura da; ez dira gutxi horri buruz egin diren ikerketak eta diren ikuspegi teorikoak. Oso zabalik dagoen ikerketa-esparrua da; izan ere, ikertzaile eta ikasleen esanetan atzeraelikadura hori emateko erak ez dirudi behar bezain sistematikoa eta koherentea denik. Hedrikson-ek (1978) planteatutako galderak gidatzen dituzte nazioarteko ikerketa gehienak; alegia, zer, nork, noiz, nola eta zergatik eman behar den feedbacka ahalik eta etekin handiena lortzeko. Lan honek ere bost galdera horietatik lau hartuko ditu ardatz eta lehen atal honetan, zergatik zuzendu behar den justifikatuko da; zer zuzendu behar den ere zehazten saiatuko da. Halaber, nola eman behar den aztertuko da. Bukatzeko, noiz zuzendu kezka orokorrari helduko zaio. Galdera horiek erantzunez ikerketa lan honek dituen helburu bietako bati helduko zaio. “Nork zuzendu” galdera lan honetatik kanpo utzi da, irakaslearen esku-hartzea hartu nahi izan delako gune; halere, kideen arteko zuzenketez egin diren ikerketa guztiak aipatzen dituzte berorren balioa eta eraginkortasuna. Lan honek, Barakaldoko Udal Euskaltegian egindako ikerketa baten alderdi teorikoa biltzen du.

Gako-hitzak

birformulazioak, *developmental readiness*, elizitazioak, errorea, feedback zuzentzailea, hutsegitea, output eraldatua, *uptake*

1. SARRERA

Akatsak nola zuzendu ikertzaile eta irakasleen interesgunea izan da aspaldidanik; bigarren hizkuntzen ikas-irakaskuntzan funtsezko tresnatzat jotzen da, baina aldi berean, eztabaida garrantzitsuak egon dira hizkuntzak ikasteko duen benetako eragingarritasunari buruz. Hizkuntza-ikasleei ahoz edo idatziz ekoiztutako akatsei buruz ematen zaien informazioa da *feedback* edo *atzeraelikadura zuzentzailea*.

Literaturak *interakziozko feedback zuzentzailea'* (hemendik aurrera FZ) deritzo ikasleak elkarrizketa batean ekoiztutako enuntziatu desegokiaren erantzunez ematen dion feedback edo atzeraelikadurari. Enuntziatu desegoki hori komunikazioaren edo forma linguistikoaren aldetik gertatu ahal da (Nassaji, 2016). Elkarrizketa horiek hainbat jarduera-motatan gerta daitezke: eztabaidetan, bat-bateko elkarrizketetan/eztabaidetan edo gaien ahozko azalpenetan.

Lan honek ahozko elkarreraginean du fokua, gure esparruan, helduen euskararen ikas-irakaskuntzaren alorrean, ikuspegi interakzionala ikasbide eta irakasbide ofiziala delako; horrelaxe ezartzen du euskararen helduen irakaskuntzarako oinarriko curriculumak (Gonzalez de Txabarri et al., 2015). Dakigunez, prozesu interakzionalak (feedback zuzentzaileak barne), ikasleentzako ikasteko aukerak sortzea ahalbidetzen du, zuzenketaren osteko ekoizpen eraldatuak sortzen baititu, *uptake* eta *output eraldatua* ere deritzenak (Long 1981, apud Mackey, 2020).

Gaur egungo ikerketek baieztatzen dute zuzenketak egin behar direla, baina gure esparruan oraindik ere ez da aztertu zein zuzenketa praktikak ematen duten etekinik gehien, ez dakigu zein den unerik onena zuzenketa horiek egiteko, ezta zer edota zenbat zuzendu behar den ere. Irakasleei galdetuta galdera horiei buruz gutxitan dakite zer erantzun, eta modu oso orokorrean dira gai euren praktikak deskribatzeko; zalantza asko ere badituzte egiteko moduez eta askoz ere zalantza handiagoak eragingarritasunari buruz.

2. IKERKETAREN HELBURUAK

Lan honen helburuetako bat helduen euskararen irakaskuntzan elkarreraginezko edo interakziozko feedback zuzentzailea emateko erabiltzen diren praktikak zeintzuk diren zehaztea da. Izan ere, arrangura ohikoa da feedback zuzentzaileak sortzen duen zapuztura bai ikasleen, bai irakasleen artean, ateratako etekina ez baita, sarri askotan, egindako ahaleginaren bestekoa. Irakasleen kezka da euskara ikasleen akatsek erresistentzia izugarria dutela (Han eta Selinker, 1999, 254, apud Lasagabaster eta Sierra, 2004), eta behin eta berriro azalarazten direla, hainbestearaino ezen zuzenketen balioa ere askotan kolokan jarri den. Schlulz-ek (1996, apud Lasagabaster eta Sierra, 2004), aurkitu zuenez, kontzientzia gramatikala eta zuzenketa esplizitua ezinbestekoak dira aurrera joateko bigarren hizkuntzen ikaskuntzan; zenbait egitura ikasteko ebidentzia negatiboa eta instrukzioa derrigorrezkoak dira. Alabaina, Long-ek (1997, apud Lasagabaster eta Sierra, 2004) adierazten duenez, praktika horiek modu erratikoan, anbiguoan, une desegokian eta oso era azalekoan egiten dira; ondorioz, epe ertainera ez dute inolako etekinik sortzen. Hori guztia gurean betetzen denetz aztertzeke dago.

FZk irakasleontzako praktikan hartzen duen tartea benetan da handia; beraz, ezinbesteko gertatzen da ikasleen hizkuntza gaitasunaren garapenean duen eraginari begirada bat ematea, praktika hori gogobetetasun handiagokoa izan dadin.

Gure ikerketa eta ikerketa-gaia hutsune bat aztertzeraz dator: euskara ikasten ari diren ikasleen akatsen tratamendu didaktikoa. Helburua irakaskuntza praktika bat (akatsak zuzentzea) aztertzea da, irakasleek "huts egindako" zuzenketen inguruan duten ezinegona oso modu bizian sentitzen baitute.

Gure ikerketa-esparrua ahozko ekoizpenean agertzen diren akatsen zuzenketa izango da, batez ere, esaldi mailan. Halaber, gaiaren gainean eginda dauden ikerketak eta ikas-kuntzaren ikuspegi sozio-konstruktibistak ikerketaren marko teorikoa eta abiapuntuak izango dira.

Labur azalduko dugu ikerketaren helburu orokorra. Gurean ere nazioartean antzeman diren arazo berak sumatu ditugu, hain zuzen ere, lan honek ekarpen bat egin nahi dio zuzenketen gainean dagoen kezka orokorrari, irakasleen elkarrizketan modu informalean baino ez baitzaio gaiari heltzen. Helduen euskararen ikas-irakaskuntzan nazioartekoan azalarazten diren problematika eta zalantza berak hitzetik hortzera dabilta eta esandako legez, ikasleengan eta irakasleengan ezinegon handia sortzen dute.

3.1 LAN HONEN HELBURU ESPEZIFIKOAK

Han-ek (2004) eta Robinson-ek (2010) diotenez, irakasleak erabaki garrantzitsuak hartu behar ditu zuzentzean: irakasleek ikasleak zuzenketa modu egokia hautematen duen eta forma zuzena arrakastaz bere egingo duela ziurtatu behar dute. Arazoa aztertzeko, lan honek galdera biri erantzun nahi die.

Lehenengoak, Hendrickson-ek (1978) proposatutako bost alderdiri erreparatuko die ikasgeletako praktikek ikertzaileek esandakoarekin bat egiten duten esploratzekotan:

1. Akatsak zuzendu beharko lirateke?
2. Noiz zuzendu beharko lirateke ikasleen akatsak?
3. Zein akats zuzendu beharko lirateke?
4. Nola zuzendu beharko lirateke?
5. Nork zuzendu beharko luke?

Egungo ikertzaile gehienak akatsen zuzenketen praktikak galdera horiei erantzunez egin beharko liratekeelakoan daude (Han, 2004; Ellis, 2009; Martínez Agudo, 2010; MGivity, 2010; Shaofeng Li, 2017).

Gure bigarren ikerketa-galderak eraginkortasunari helduko dio eta hori moteltzen duten eragileak edo hobetuko luketenak analizatuko ditugu; galderak honakoak ditugu: Zeintzuk dira zuzenketen eraginkortasuna moteltzen duten eragileak? Galdera horren barruko atal batek berebiziko garrantzia duela uste dugu, hots, irakasleen eta ikasleen arteko desadostasunei dagokienak, bat ez etortze horrek, gorago esan bezala zuzenketen onurari erasan diezaiokeelako. Orobat, jakin nahiko genuke irakasleek ustez egiten dutenaren eta benetan egiten dutenaren artean desdoitzerik dagoen.

Bukatzeko esan akatsen zuzenketa munta handiko eginkizuna dela eta irakasleentzat interes handikoak diren eragile asko hartu behar direla kontuan, baina, tamalez, batzuk luzera arrazoiengatik lan honetatik kanpo utzi behar izan dira; esaterako, ikerketa deskriptiboek eta esperimentalek ondorioztatukoaren oso gaintetik pasatuko gara. Era berean, aipamen labur bat egingo zaio “nork zuzendu” galderari.

3. TESTUINGURUA

3.1. FEEDBACKAK HARTZEN DUEN TARTEA

Ikasleen erroreak zuzentzeak instrukzioaren tarte handia hartzen du. Galindo Merinok (2016) aipatzen duenez, bere doktorego-tesirako berrehun behaketa-ordu eman zuen hiru ikasgunetan; hortik ateratako datuek erakutsi zuten ikaste-irakaste denboraren % 15 zuzenketei esleitzen zaiela; instrukzioak emateari, berriz, % 14,7 eta azalpenei % 11. Ikusten denez, zuzenketetan erabilitako denbora bestelako jardueretan baino handiagoa da. Ikerketa deskriptiboek ere frogatu dute irakasleek ikasleek egindako errorean portzentaje altua zuzentzen dutela. Lyster-ek eta Ranta-k (1997, apud Ellis, 2017) 100 orduko behaketa egin zuten frantses murgiltze-ikasgeletan, alegia, edukia eta esangura ardatz diren instrukzio-ereduan; ondorioa izan zen antzemandako hutsegiteen % 62 zuzendu zirela. Bestalde, Lochtman-ek (2002, apud Ellis, 2017) atzerriko hizkuntza ikasgeletan egindako behaketan akatsen % 90 zuzendu ziren. Beraz, nahiz eta zuzenketa gehiago egin arreta gunea forma den testuinguruetan, irakasleek zuzenketa asko egiten dituzte arreta gunea esanahia denean ere bai.

Alabaina, Lasagabasterrek eta Sierrak (2004) egindako ikerketan ondorio ezinago garrantzitsua atera zuten: ikasleak, gehienetan, ez dira kontzienteak egiten zaizkien zuzenketez, hau da, ikasleek inoiz gutxitan sumatzen dute zuzenketa bat egin zaiela; konkretuki, zuzenketen heren bat baino gutxiago antzemateko gai dira. Areago, egindako ikerketan irakasleek ere lankideek egindako zuzenketen % 48,3 besterik ez dutela sumatzen ikusi zuten. Eguneroko jardueran ematen diren atzeraelikadura zuzentzaile gehienak, beraz, ez dira hautematen, eta instrukzioaren tarte handia hartzen dute.

3.2. AKATSAK ZUZENTZEA IKASLEEN PREMIA DA

Irakasle eta ikasle gehienak akatsak zuzentzearen aldekoak dira, baina aldi berean ez dago ataza zapuzgarriagorik bi parteentzat; izan ere, nahiz eta akatsa seinatu eta azaldu, akats berak behin eta berriz agertzen dira (Nassaji, 2016). Irakasleen arteko ohiko keza da, egindako ahaleginak ahalegin, ikasleek behin eta berriz egiten dituztela errakuntza berak.

Zuzenketa eragingarriagoak bihurtzea ezinbestekoa da, beraz. Balirudike erraza dela kontua, pare bat trikimailu ikasi, pizgarri sistema bat garatu eta arazoa ebatzita gertatu da, baina errealitatea konplexuagoa da (McGinity, 2010). Ildo beretik, Brown-en ustez (2000, apud Martínez Agudo, 2010), gakoa datza jakitean zergatik ikasleek jarraitzen duten akats berak egiten berriz eta askotan, errore horiek askotan azalduta ere; irakasleek ez dute ulertzen zergatik ikasleak ez diren gai azaldu zaizkien erroreak zuzen erabiltzeko. McGinity-k (2010) iritzi bera jasotzen du; bere esanetan, akats bera arrakasta gutxirekin hamaika aldiz zuzentzetik datoz irakasle gehienek.

3.3. IRAKASLEEN ZEREGINA: AKATSAK ZUZENTZEA

Hala ere, irakasle gehienek akatsak zuzendu egiten dituzte, euren betebeharra delakoan. McGinityk (2010, 135) Martinezen (2008, 173) hitzak dakarzkigu: ikasleen gaitasun gramatikala hobetzeko ardura dutelakoan, irakasleentzat ez da erraza ikasleek elkarrizketa batean egiten dituzten akats guztiak ez zuzentzea. Larreak dioenez (2008, 53), "higuina edo diogu akatsak markatu gabe uzteari", egin ezean ikasleek edo beste irakasle batek ardurabako irakasleak garelako pentsa baitezakete. Larrearen (2008) esanetan, ikasleek erantzunen bat espero dute, eta irakasleok horrela jokatzeko presioak jasaten ditugu. Irakasleek akatsak zuzentzen dituzte irakasleen zeregina horixe dela uste dutelako eta ikasleei esfortzuaren truke zerbait eman nahi zaielako. Halere, eta hor dago arazoaren muina, akatsak zuzentzeko jokabide garbirik ez dago, inolako irizpiderik gabe egiten da, zuzenketez benetako eraginik duten jakiteke. Robinsonek (2010) antzeko iritziak jasotzen ditu, irakasleen zeregin nagusia, eskolak planifikatzeaz gain, akatsak zuzentzea dela dio, eginkizun hori zertu ezean, gainerakoek profesional eskasa edo ezgauza iritz diezaioketelako bati. Ikasleek ere uste errotua dute beren akatsak zuzentzeari denbora nahikoa esleitu ezean, fosildu egingo direla eta komunikazioak porrot egingo duela. Robinsonek (2010) ikasleen lekukotasun gehiago jasotzen ditu. Adibidez, ikasleek sentitzen dute irakasleek berbaldia monitorizatu eta akatsak zuzendu ezean, irakasleak ez direla ahalegintzen ari hizkuntzaren ikaskuntzan aurrera egin dezaten.

Martínez Agudok (2010) dioenez, zuzenketa H2ren irakasleen betebeharrak nagusitzat jo da beti. Ribas eta d' Aquino (2004, apud Galindo, 2016) ildo beretik doaz, alegia, akatsak zuzentzeak frustrazio handia sortzen du ikasle eta irakasleengan; izan ere, irakasleek denbora eta indar handia jartzen dute eginkizun honetan, baina ezertarako balio ez dutelako sententzia dute. Halere, irakasle txarrak izango ez badira, zuzenketa egin behar dituztelakoan daude. Hendriksonek berak dio (1978, apud Hughes eta Madrid Fernández, 2010), ikasleek zuzenketa jasotzeko behar bat sentitzen dutela; Katayama ere (2006, apud Hughes eta Madrid Fernández, 2010) ildo beretik doa; halaber, Zachariasek (2007, apud Hughes eta Madrid Fernández, 2010) ikasleen eta irakasleen lehenespeneak erakusten ditu feedback zuzentzailearen alde.

3.4. ZUZENKETAK AZALEKOAK, ARBITRARIOAK, IDIOSINKRATIKOAK DIRA

Gorago esan bezala, ikertzaile gehienek zera ondorioztatu dute: zuzenketak epe laburrera ez dira eragingarriak, berauek egiteko moduak erratikoak dira, anbiguoak, eta lekuz kanpokoak (Lasagabaster eta Sierra, 2004). Longek (1977, apud Han, 2004, 94) berbera dio, alegia, ematen den feedbacka “arbitrarioa, idiosinkratikoa, anbigua eta ez-sistematikoa” dela, beraz, eraginkortasunik gabea. Hain zuzen ere, irakasleek ez dute ulertzen zer, noiz eta nola zuzendu behar duten. Zamele-k (1985, apud Han, 2004, 94) zera diosku: irakasleek maiz ikasleen testuak oker irakurtzen dituzte, zuzenketa arbitrarioak egiten dituzte, iruzkin kontraesankorrak, argibide zehaztugabeak eta arau eta jarraibide abstraktuak ematen dituzte. Bere ustez irakasleen jarrera autoritarioak eta hizkuntzak ikasteko prozesuari buruzko ezjakintasunak eragiten dute eraginkortasunik eza.

Aurreko deskripzioak eta iritziak ezeztaezinak dira, eta hizkuntzen ikas- irakaskuntzaren esparru guztietan adierazten dira; ikasleek zuzen diezaieten nahi izanda ere, irakasleek premia handia dute zehazteko nola, noiz eta zergatik zuzendu behar diren akatsak (McGinity, 2010).

3.5. IKERKETEK BERRESTEN DUTE IKASLEEN BEHARRA DELA

Ikerketa batzuek ikasleen behar hori agerian utzi dute; izan ere, ikasleen % 89k zuzenketak beharrezko ikusten ditu (Li, 2017, 145). Loewen-ek et al.-ek (2009) eta Lee-k (2013, apud Lik, 2017) egindako ikerketetan, FZren aldeko jarrera neurtu zen Likert-eskala bat erabilia; batez bestekoaren berri ematen duten itemetan feedback zuzentzailearen garrantziak 5 puntutik 4,43, eta 6tik 5,1 jasotzen duela azaltzen digute. Aipatzea da ikasleak feedback zuzentzailea hartzeko irrikan egon arren irakasleak ez direla hain zaleak, irakasleen % 39k bakarrik zioen FZ garrantzitsua dela, horrela esan zuten, bederen, egindako zazpi ikerketatan (Li, 2017, 145).

3.6. IRAKASLEAK ETA IKASLEAK EZ DATOZ BAT

Ikerketek agerian utzi dute ikasle eta irakasleen arteko alde esanguratsu hori; Cathcart-ek eta Olsen-ek (1976, apud Han, 2004, 92) diotenez, ikasleek irakasleek beharrezkotzat jotzen duten baino zuzenketa gehiago nahi izaten dituzte. Orobat, Cohen-ek eta Robin-ek (1976, apud Han, 2004) adierazten dute zuzenketek ikasleei zerbait ikasi duten sententzia ematen dietela. Robinsonen ustez (2010, 157), ikasprozesuaren emaitza desagokia nahi ez badugu, ikasleek nahi dutena kontuan hartzea nahitaezkoa da eta antzerakoa dioskute Hanek (2004, 94) aipatutako azterlan askok, ikaslearen ikuspegiari arreta gutxi eskaintzen zaiola, alegia. Hanek dioenez, irakaskuntza eraginkorra izan dadin ikaslearen ikuspegia kontuan hartu beharra dago.

4. AURREKARIAK

Feedback zuzentzailea bigarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikerketa esparru garrantzitsua da (Mackey, 2020). Hain zuzen ere, ikertzaileek ikuspegi horretan abiatuta aztertu dute feedback zuzentzailea, bai behaketan oinarritutako ikerketen, bai ikerketa esperimentalen bitartez. Ezinezkoa litzateke aipatzea gai horren gainean egin diren ehunka ikerketa, esparru garrantzitsua eta zabala da eta. Hala ere, errepasso laburra dakargu atzeraelikaduraren inguruan egin diren ikerketa garrantzitsuenen inguruan, Mackey (2020) autoreari jarraituz:

- Feedbacka eta *focus on form* (aurrerantzean FonF) ikuspegi teorikoaren arteko erlazioaren gainean ikertu zuten Gass-ek eta Varonis-ek (1989); Lightbown-ek eta Spada-k (1990) eta Doughty-k eta Varela-k (1998).
- Feedback inplizitua vs esplizitua izan zuen ikergai Long-ek (1996).
- Esanguren negoziazioa Pica-k (1994).
- Feedback zuzentzaileak sortutako arazo teorikoen azterketa ere garatu zen eta hala ikasleen *uptake* deritzona ikertu zen, alegia, ikasleak zuzenketaren osteko

erreparazioa egiten zuenetz (Lyster eta Ranta, 1997; Ellis, Basturkmen eta Loewen, 2001; Sheen, 2004).

- Feedbackaren oharmena, erabat ezinbestekoa erreparazioa gertatuko bada, ikertu zuten Mackey-k, Gass-ek eta McDonough-ek (2000).
- Feedback-motak ikertu zituzten Mackeyk and Philip-ek (1998); Lysterrek (1998a, 1998b); Leeman-ek (2003) eta Ammarrek eta Spadak (2006).
- Feedbacka ematen den testuinguruek sortzen dituzten aldeak ere analizatuak izan dira, bai laborategietan (McDonough eta Mackey, 2006), bai ordenagailuen bitartez (Sachs eta Suh, 2007), bai ikasgeletan ere (Mackey, 2006).

Gaur egun arte ehunka ikerketa gehiago ere egin dira esku artean dugun esparruan eta ikerketa hauen kopurua eta ikerketa gaiak handitzen ari dira; hala ere, Mackeyk (2020) ikerketa-arlo potentzial zenbait aipatzen ditu: gutxitan ikertu da feedback zuzentzaileen helburu ezberdinek H2ren garapenean duten eragina, hala nola, helburu morfologikoak edo fonologikoak; era berean, gutxitan ikertu dira ikasi ohi ez diren H2en arteko aldeak (errumaniera, japoniera, etab.); orobat, datu berriak behar dira ikaslearen gaitasunak, adinak eta sexuak atzeraelikadura jasotzeko harkortasunean edo sentikortasunean duten eraginari buruz; feedbackaren preferentziak eta kontzientzia ere aztertu beharra dago; atzeraelikadura zuzentzailearen abagunea ere ikertzeke dugu, alegia, noiz den unerik egokiena feedbacka emateko, berehala edo geroratua; testuinguru sozioekonomikoa ere analizatu beharra dago ikasgelaz edo laborategiaz harago; feedback zuzentzailea eman eta ondorengo aukerak/testuinguruak output eraldatua sortu ahal izateko eta ikasleen itxaropenek eta aukerek sortzen dituzten efektuak ere aztertu beharko lirateke.

Mackeyk (2020) ezinbestekotzat jotzen ditu honako ikerketak: tratamenduek epe luze zenbat dirauten aztertu beharko litzateke; lagun artean, mintzamen-taldeetan edota errefuxiatu-taldeetan sortzen diren elkarrizketetan sortzen diren elkarreraginaren gaineko ikerketak ere beharrezkoak dira; eta gaitasunen eta tratamenduen arteko elkarreraginari buruzkoak ere bai (lan-oroimena, motibazioa etab., kontuan hartuta). Guretzat bereziki interesgarria da Mackeyk (2020) aipatzen duen ikerketa-lerro bat; iradokitzen duenez, irakasleok, gure aldetik, ikerketa-ekintzaren zikloen bitartez aztertu beharko genuke zer gertatzen den atzeraelikadura zuzentzailea ematen dugun bitartean.

Euskararen irakaskuntzara gatozela, oso ikerketa gutxi egin dira esparru honetan, daukagun esperimentera bakarrean Lasagabasterrek eta Sierrak (2004) feedbackaren oharmenari heltzen diote modu enpirikoan; bestalde, teoriatik abiatuta Larreak (2008, 2009) erroreak ulertzeko argibide batzuk eta tratamendu didaktikoa eskaintzen digu. Ugaldek (1999) bere EGako ikasleak zelan jarri zituen autozuzenketaren bidean kontatzen digu, zehazkiago, zelan lortu zuen grabazioen bitartez akatsen kontzientzia handitzea. Gaiari buruz egin diren gainerako lan guztiak erabat teorikoak dira; adibidez, Zenoz (1986) ikasleek izaten dituzten erroreak saihesteko konpentsazio-estrategiez eta erroreen iturburuez mintzo zaigu eta erroreen tolerantzia-maila zehazteko hiru irizpideren berri ematen digu; ulergarritasuna, onargarritasuna eta entzulearen ernegua dira horiek. Zerrenda honekin bukatzeko Esnalek (1986) modu deskriptiboan errakuntza idatzien berri ematen digu, Bourgeuad-ek (2003) idatzien eta ahozkoen zuzenketek ari da eta, batez ere, Lysterren eta Rantaren (1997) zuzenketa-eren sailkapenetan oinarrituta emandako feedback moduez. Egindako gainerako ikerketek mailaz mailako akatsen zerrendatze deskriptibo soila eskaintzen digute, aplikaziorik iradoki gabe, adibidez, Perez (2014) eta San Policarpo (2015).

5. AKATSAK ZUZENDU BEHARKO LIRATEKE?

5.1. ZERGATIK EGIN BEHAR DIRA ZUZENKETAK?

Esan bezala, Hedrinksonek (1978) planteatutako lehenengo galdera honakoa dugu: akatsak zuzendu beharko lirateke? Lan honetan galdera hori bere azpigalderatan erantzuten saiatuko da. Has gaitezen, beraz lehenengo azpigalderarekin.

Zuzenketen azken helburua ikasleei hizkuntza eskuratzen laguntzea da. Interakziozko feedback zuzentzaileak ikasleari zeregin horretan laguntzen dio hizkuntza ikasteko ezinbesteko diren hiru prozesutan parte hartzen duelako:

- a) formari kontzienteki erreparatzea ahalbidetzen du;
- b) ikasleei beren hipotesiak azkar moldatzeko eta berresteko aukera ematen die;
- c) negoziazioa eta elkarreragina bultzatzen ditu.

Horiez gain, atzeraelikadura zuzentzaileak funtsezko eginkizun bat du: input-emailea da.

5.1.1. Formari erreparatzea

Gaur egun ez da eztabaidatzen gramatika-zuzentasunari buruzko feedbacka beharrezkoa dela, ikasleek informazioa behar dute agramatikala denari buruz (Martínez Agudo, 2010). Formari erreparatzea funtsezkoa da hizkuntzaren garapen osoa ziurtatzeko.

Interakziozko atzeraelikadura zuzentzailea *forman oinarritutako instrukzio* (FonF) mota bat da. FonFren oinarria zera da: formari nolabaiteko arretarik jarri gabe ez dagoela hizkuntzarik ikasterik; bestalde, instrukzio-mota hau eragingarria izan dadin tesuinguru komunikatiboan gertatu behar da. Interakziozko feedback zuzentzaileak FonFek dituen ezaugarri guztiak hartzen ditu barne eta, beraz, oso onuragarria gerta daiteke ikasgelan.

5.1.2. Hipotesiak azkar moldatu eta berretsi

Feedback zuzentzailearen bidez ikasprozesua azkartzen da hipotesien egiaztatze-lana errazten duelako. Ikaste prozesuan zehar, ikasleak azkar batean berretsi ditzake bere hipotesiak edo urteak eman ditzake hipotesi zuzenera heltzeko, "Ez, ez da horrela" (Schachter, 1991 apud Hanen, 2004, 93) adierazteak izugarri laguntzen dio ikasleari hipotesiak ebazteko.

5.1.3. Negoziazioa eta elkarreragina

Elkarreragina bigarren hizkuntzen eskurapenean eragiten duten mekanismorik liluragarrienetakoa da (Clavel, 2012, apud Galindo Merino, 2016, 156). Elkartruke hori era bitan gertatzen da: esanguran eta forman. Ikasleak komunikazio-jardueretan ari diren bitartean informazioaren elkartruke mota biak gertatzen dira interakziozko atzeraelikaduraren bitartez.

Esanguraren negoziazioa ikasleak mezua komunikatzeko arazo bati aurre egin behar dionean gertatzen da. Kasu honetan, negoziazioak hizkuntzaren desegokitasun formal bati heldu beharrean ulergarritasunean gertatutako zailtasun bat konpontzera dator. Helburua ez da didaktikoa, konbertsazionala da. Feedback-mota hori inplizitua izaten da, eta esanguran fokuratutako hizketa-mugimendu (*conversational movement*) modura agertzen da, Van Lier-ek dioenaren arabera (Van Lier, 1988 apud Nassaji, 2016).

Formaren negoziazioak, ordea, nahitaezko helburu didaktikoari egiten dio erreferentzia. Irakasleak edo beste elkarrizketa kide batek ikasleari esanarazten dio adierazpen zuzen edo egokiago bat (Van den Branden, 1997 apud Nassaji, 2016). Esanguren negoziazioan elkarrizketa kideak sarri mezua ulertu du; formaren negoziazioan, ordea, mezua argi egoten da, baina atzeraelikadura erabiliz, ikasleari hizkuntza-adierazpen arazo

bat helarazten zaio (Ellis et al., 2001 apud Nassaji, 2016). Formaren negoziazioa FonF komunikatiboarekin bat dator.

Moleiro-k eta Melo-k diotenez (2010, 180) formaren negoziazioak ikaslearen oroimean konexioen garapena estimulatu du; beraz, ez da forma zuzena emate soila, harago doa.

Ikuspegi interakzionistak ere leku garrantzitsua du bigarren hizkuntzen ikaskuntzan eta feedback zuzentzailean. Umeen eta helduen arteko elkarrizketetan sortzen diren antzeko mintza-erlaketak egiten dituzte hizkuntza ikasten duenak eta jatorrizko hitun batek edo maila altuagoko batek elkarri eragiten diotenean. Eraldaketa hauek H2aren ikasleak ohartarazten dituzte ekoiztutako zenbait forma ez direla zuzenak (Nassaji, 2016)

5.1.4. Input emailea

Inputaren rola ezinbestekoa da bigarren hizkuntzaren jabe egiteko; hala ere, ikasleek entzun edo ikusten duten hizkuntza guztia ez da inputa; inputa esangurari heltzeko prozesatzen duten hizkuntza da. Feedback zuzentzaileak klaseetan egon ohi den input faltari alternatiba ematen dio. Feedback zuzentzailearen bitartez ikasleak bere tarteko hizkuntzaren hutsunez hartzen du kontzientzia. Clavelek dioenez (2012, apud Galindo, 2016, 155) ikaslearen tarteko hizkuntza etengabeko eraldaketan eta berregituraketan dago jasotako inputaren bidez, eta beraz, atzeraelikadura zuzentzailearen bidez.

5.2. FEEDBACK ZUZENTZAILEA ETA IKERKETAREN EBIDENTZIA

Zuzenketekin eta zuzenketarik gabeko instrukzioak alderatuta lehenengoa eraginkorragoa dela ondorioztatzen dute ikerketa batzuek.

Hala, lan batzuek (Pienemann, 1984; Long, 1985; Lightbown & Spada, 1990; Carroll et al., 1992; Lightbown, 1992; Carroll & Swain, 1993; Trahey & White, 1993; Cadierno, 1995; White 1991, apud Nassaji, 2016) agerian utzi dute instrukzioak eta atzeraelikadura zuzentzaileak xede-hizkuntzaren hainbat formaren garapenerako eta eskurapenerako eragin esanguratsua dutela, baldin eta ikasleak prest badaude hizkuntzaren garapenera dagokionez (*developmentally ready*).

Besteak beste, ikerketen ondorioak honakoak dira:

- Instrukzio gramatikalak eta zuzenketek eragin positiboak dituzte instrukzio ezaren aldean H2an maila altuko garapena duten ikasleengan (Long 1983a, apud Nassaji, 2016).
- Instrukzioak eta feedback zuzentzaileak errazten dituzte H2ren eskurapen maila eta abiadura (Ellis, 1990, 1994, 1997a, 2001; Larsen-Freeman eta Long 1991; Spada, 1997, apud Nassaji, 2016).
- Forman oinarritutako instrukzio esplizituak instrukzio inplizituaren aldean etekin hobek eta azkarragoak ditu xede-formak eskuratzean (Norris & Ortega 2001, apud Nassaji 2016).
- Trahey-k eta White-k (1993, apud Nassaji, 2016) egindako ikerketek ere ondorioztatu zuten feedback zuzentzailea formaren eredu onak bakarrik aurkeztea baino eragingarriagoa dela.

Ezin da alde batera utzi frogaren sendoak daudela esateko forman oinarritutako irakaskuntzak eta feedback zuzentzaileak H2ren jabeakuntzan positiboki eragiten dutela, baina frogaren sendoak ere badaudela ohartarazteko formetan oinarritutako irakaskuntzak, itzulpenen bidezkoak kasu, audiolingualak edo ikuspegi kognitibo hertsiek, ez dutela ikaslearen gaitasun komunikatiboa gararazten. H2ren ikerketak frogatu du hutsuneak bete moduko ariketek, berridazketek eta modu diskretuan gramatika-arauak aurkezten

dituzten jarduerak hizkuntzari buruzko ezagutza deklaratioa bultzatzen dutela baina ez prozedurazkoa.

Ikerketek frogatu dute testuinguru komunikatibo esanguratsuan txertatutako instrukzioa eta feedback zuzentzailea jaso dituzten ikasleek, jasotzen ez dituztenek baino zuzenago erabiltzen dituztela forma gramatikalak (Spada, 1997; Doughty eta Willians, 1998a; Norris eta Ortega, 2000, 2001; Ellis, 2006a, apud Nassaji, 2016).

Hala ere, ez genuke feedback zuzentzailearen ekarpena gehiegi balioetsi behar eta Urtek (2006) eta Ellisek (2017, 5) aipatzen duten bezala akatsak saihestea izan beharko litzateke zeregin nagusia. Akatsen zuzenketa ikasgeletan leku bat eduki arren, pedagogia lana prebentiboa izan beharko litzateke. Bestalde, atzeraelikadura ez da akatsak zuzentzeko dugun irtenbide miragarri bat eta zeregin horretan arrakasta edo huts egitea hainbat eragileren mende dago: klasearen testuingurua, akatsen izaera eta ikasleen gaitasuna (Moleiro, 2010,180). Geroago ikusiko ditugu eragile hauek.

Atal honetan feedback zuzentzaileak hizkuntza eskuratzen laguntzen duela ikusi dugu, eta arrazoi horrek sustatzen duela feedback zuzentzailea erabiltzea gelan. Hurrengo azpigalderaren bitartez nola zuzendu behar den galderari erantzuten saiatuko da.

6. NOLA ZUZENDU BEHAR DIRA AKATSAK?

Feedbacka zuzen eta argi eta garbi eman daiteke edo zeharka eta gako batzuen bitartez; esanguran edo forman eduki dezake arretagune eta banaka forma batzuei edo sortzen diren akats gehienei hel diezaieke; hau da, atzeraelikadura inplizitua edo esplizitua izan daiteke, didaktikoa edo hizketazkoa, eta intentsiboa edo estentsiboa. Ikus ditzagun forma horiek jarraian.

6.1. FEEDBACK INPLIZITUA VS ESPLIZITUA

Bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren ikerketan *feedback esplizitua* eta *inplizitua* bereizi ohi dira. Feedback esplizituak ikasleari argi eta garbi diotsa bere enuntziatuan akats bat dagoela; hau da, atzeraelikadura horrek zati akastunera darama ikaslearen arreta. Feedback inplizituak, aldiz, ez du argiro zuzentzen ikaslearen errorea, bere enuntziatuan akats bat dagoela baino ez dio seinalatzen. Birformulazioak, adibidez, inplizituzat jotzen dira, ikasleari enuntziatua ez dela zuzena adierazten baitiote. Gako metalinguistikoak edo zuzenketa zuzenak, ordea, esplizituagoak dira eta formara daramate ikaslearen arreta. Galindok (2016, 156) honako ikertzaile hauek aipatuta, Lyster eta Ranta (1997), Lyster eta Sayto (2010) eta Clavel (2012), zuzenketa esplizituei eta inplizituei, *zuzenketa erresolutiboak* eta *autozuzentzaileak* deritze, hurrenez hurren.

Feedback inplizituak ezagutza inplizitua sortzen du, eta feedback esplizituak ezagutza esplizitua. Ellisek (1997b, apud Nassaji, 2016) dioenez, ezagutza esplizitua hizkuntza arauen ezagutza deklaratioa eta kontzientea da. Ezagutza inplizitua intuitiboa eta berbez adierazezina da eta ez du onartzen analisi kontzientea. Ezagutza inplizitua da hizkuntzaren eskurapena sustatzen duena. Esplizituak ere eskurapena sustatzen du, eta askotan bideratu ere egiten du forma linguistikoen kontzientziaren bitartez. Kontzientzia, Schmidt-ek (1993) dioenez (Robinsonek aipatua, 2010,156), beharrezkoa da ikaskuntza gertatuko bada.

Aljaafreh-ek eta Lantolf-ek (1994) teoria soziokulturalean oinarrituta zuzenketa egiteko erregulazio-eskala bat sortu zuten. Irakasleak atzeraelikadura mugimenduak egingo lituzke modu inplizituenetik hasita erabat esplizitua litzatekeen zuzenketa heldu arte, inplizituenetik esplizituenera doan continuum batean; esplizituena ezagutzaren mailarik oinarritzkoenari legokioke; bigarren hizkuntzaren ikaskuntza kontrol handiagoa hartu ahala, aldiamatze hori murriztuz joango litzaioke ikasleari.

6.2. FEEDBACK DIDAKTIKOA VS KONBERTSAZIONALA

Feedback konbertsazionalaren arretagunea esangura da, elkarrizketa batean sortzen diren komunikazio-etenak eta ulergarritasuna berreskuratzearen ematen da (Pica et al. 1987, apud Nassaji, 2016). *Feedback didaktikoa*, ordea, forman oinarritzen da eta komunikazio-jarioaren (emariaren, fluxuaren) alboko sekuentziak dira formarekin lotutako arazo batera eramateko ikaslearen arreta (Van den Branden, 1997, apud Nassaji, 2016). Ikerketek diote atzeraelikadura didaktikoa askoz ere maizago gertatzen dela, konbertsazioanalaren halako bi; alabaina, bietako zein den eragingarriena zehazteko oraindik gehiago sakondu behar da.

6.3. FEEDBACK ESTENTSIBOA VS INTENTSIBOA

Ellisen (2001) eskutik, Nassajik aipatua (2016), *feedback estentsiboa* eta *intentsiboa* kontzeptuak ditugu. Feedback intentsiboan aurretiaz aukeratutako zenbait xede-forma zuzentzen dira; maiz forma horiek irakasleak berak aukeratu ditu. Estentsiboak, bestalde, forma-sorta batzuk ditu xede eta ez dira aurretiaz hautatzen, irakasleak komunikazio-eginkizun batean agertzen den edozein akats zuzentzen du.

Feedback intentsiboa eragingarriagoa omen da ikasleen arreta formara eramateko, estentsiboak ez bezala forma espezifiko batzuei bakarrik heltzen dielako.

6.4. INTERAKZIOZKO FEEDBACKA: MOTA ETA AZPIMOTAK

Esaldi mailako akatsei heltzeko erabiltzen diren atzeraelikadura mota batzuk aurkitu dituzte ikerketek (Ellis et al., 2001; Lyster eta Ranta, 1997; Panova eta Lyster, 2002, apud Nassaji, 2016). Mota bitan taldekatu ohi dira: *birformulazioak* eta *elizitazioak*.

Birformulazioak ikasleen adierazpen okerrak berregiten dituzten feedback-estrategiak dira. Feedback-mota hauek *input-emaileak* ere deitzen dira, ereduzko inputa edo forma zuzena ematen dutelako (Ellis, 2009). Elizitazioak ikasleari era zuzena ematen ez dioten estrategiak dira, baina ikaslea bultzatzen dute jatorrizko adierazpen okerra zuzentzera. *Output-gonbiteak* ere deitzen dira edo *arreta-deia* (Galindo, 2016, 155) edo *prompts* (Ellis, 2009; Lyster, 2004).

6.4.1. Birformulazioak

Birformulazioa da H1ean eta H2aren eskurapenean arreta gehien jaso duen interakziozko atzeraelikadura-mota. H1ean, umeen adierazpen agramatikalen erantzunez helduek emandako esaldien berregituraketak dira birformulazioak. H2an, ordea, ikaslearen adierazpen okerrak enuntziatu zuzenen bitartez birformulatzen dituen feedbacka da, jatorrizko esangura errespetatuz. Birformulazioak kontingenteak dira; alegia, akatsa gertatu eta berehala egiten da, ikasleari forma zuzena ematen zaio eta testuinguru komunikatiboan gertatzen da.

Birformulazioak inplizituak izaten dira, ez diote argi eta garbi esaten ikasleari bere esaldiak akats bat duela. Beraz, zuzentzean ez zaio oztoporik jartzen komunikazioari, Doughty-k eta Varela-k (1998, apud Nassaji, 2016) diotenez, birformulazioek komunikazio-helburuari eusten diote arreta formara daramaten bitartean. Birformulazioek forma eta esanguraren integrazioa bultzatzen omen dute, eta horrexegatik dira garrantzizkoak hizkuntzaren pedagogian (Doughty 2001; Doughty eta Varela 1998; Gass 2003; Willians 2005 apud Nassaji, 2016)

Hala ere, birformulazioak ambiguo samarrak gertatzen dira; izan ere, askotan funtzio bi dituzte: mezua berrestekoa eta feedback negatiboa ematekoa (adibidez: “Ni**k** Bilbokoak naiz”, “**Zu** Bilbokoak zara, e?”). Esanguran oinarritutako hartu-emanetan gertatzen denez, ikasleek agian ez dute hautematen atzeraelikaduraren indar zuzentzailea eta mezuaren edukari buruzko erreakzio gisa interpreta dezakete. Beraz, birformulazioa,

feedback zuzentzaile-mugimendu gisa ez bide da oso arrakastatsua ikaslearen arreta formara eramateko.

6.4.1.1. Zuzenketa zuzena

Atzeraelikadura-mota honek ikaslearen enuntziatu okerra birformulatzen du; ikasleari hitz edo esaldi oso esplizituen bidez ("Nola? Ez!, hori ez da zuzena") bere adierazpena okerra dela argi esaten dio. Ikasleari erreareari buruzko informazio argia ematen dionez, formari halaberrez erreparatzen dio.

6.4.2. Elizitazio estrategiak

6.4.2.1. Argitzeko eskatu

Feedback-mota hau irakasleak edo mintzakideak enuntziatu bat ulertu ez eta argitzeko eskatzen duenean gertatzen da. "Barkatu?" bezalako esaldiak erabili ohi dira. Argitzeko eskaerek ez dute ematen erantzun zuzena; beraz, ikasleak autozuzenketa egiteko aukera du.

6.4.2.2. Errepikapena

Errepikapenaren bidez ikaslearen enuntziatua osorik edo akastuna den zatia berresaten da intonazioa igoz. Argitzeko eskaerek bezala, atzeraelikadura honek ez dio ikasleari forma zuzena ematen; beraz, autozuzenketarako aukera ematen dio.

6.4.2.3. Elizitazio zuzena

Elizitazio zuzenak ikaslea bultzatu nahi du era zuzena eman dezan. Bide batzuk erabiltzen dira horretarako. Esaterako, irakasleak ikaslearen enuntziatua errepikatzen du akatsa agertzen den zatiraino ikasleak berak osa dezan; *elizitazio eliptikoa* deritzo estrategia horri Nassajik (2016). Orobat, ikasleari enuntziatu era artezagoan errepika dezala zuzenean eskatzen zaio ("Nola? Errepika dezakezu?").

6.4.2.4. Gako metalinguistikoak

Gako metalinguistikoak ikasleari informazio metalinguistikoa ematen dio. Hizkuntzaren egitura edo araei buruzko iruzkinak eginez eman daiteke feedback-mota hori, araeuak nola funtzionatzen duten azalduz edota ikasleak emandako enuntziatuaren gramatikaltasunari buruzko galderak eginez. Gako metalinguistiko batek ez du erantzun zuzena ematen; beraz, autozuzenketarako aukera ematen du. Eman ohi diren gako metalinguistikoek ikasleari forma zuzena ematen ez diotelako elizitaziotzat jo izan dira, baita autozuzenketarako aukera ematen dutelako ere.

Errearearen kokapenari edo errearearen izaerari buruzko informazioa ematen dute. Usu, feedbackak errearearen izaerari buruzko indikazioen bat ematen du galdera bitartez; hau da, modu esplizituagoan forma zuzena elizitatzen saiatzen da. Forma zuzena eman ez ere konbinatzen da zuzenketa. Kasu horretan, Nassajik (2016) uste du atzeraelikadura metalinguistikoa zuzenketa esplizitua dela modu esplizituan ematen duelako forma zuzena.

6.4.2.5. Hitzik gabeko feedbacka

Interakziozko feedbacka hitzik gabe ere eman daiteke seinale paralinguistikoaren bitartez: keinuak, aurpegikerak, buruaren mugimenduak, eskuenak eta atzamarrenak; burua astindu ahal da edo bekozkoa jarri errore bat seinaltatzeko. Errearearen izaera seinaltatzeko eskuen eta atzamarren mugimenduak ere erabil daitezke.

6.5. MAIZEN ERABILTZEN DIREN FEEDBACK-ESTRATEGIAK

Ikasgeletan zeintzuk azalarazten dira gehien aztertuta, honakoa dioskute ikerlanek. Lysterrek eta Rantak (1997, apud McGivinty, 2010, 134) aurkitu zuten irakasleek gehienbat birformulazioak erabiltzen dituztela (% 55); ondoren, elizitazioak (%14),

argitzeko eskaerak (% 11); gero feedback metalinguistikoa (% 8); jarraian zuzenketa esplizitua (%7) eta, azkenik, errepikapena (% 5). Beraz, nagusiki birformulazioak erabiltzen dira ikasgeletan. Edozelan ere, ikasleek birformulazioen bitartez errorearen %17 bakarrik autozuzentzen dituzte (Lyster eta Ranta, 1997). Kopuru txiki hori, ordea, errakuntzak zuzendu zituzten ikasleen ikasketa-prozesuarekiko engaiamenduaren erakusgarri da. Beren aldetik, irakasleek horien aldeko hautua egiten dute intrusiboak ez direlako.

Zuzenketa intrusiboa izate edo ez izate horrek irakasleei tentsio handia ekartzen die, baita jarrera eta jokaeren arteko kontraesan garbiak ere. Irakasleek askotan deklarazten dute ez ohi dutela zuzenketarik egiten elkarrizketaren joanean; ikerketek, ordea, erakusten dute (Ellis, apud Martínez Agudo, 2010), diotena diotela, jarria lantzeko jardueretan ere zuzenketak egiten dituztela (Ellis, Basturkmen eta Lowen, 2004, apud Nassaji eta Kartchava, 2017).

7. NOIZ ZUZENDU BEHARKO LIRATEKE IKASLEEN AKATSAK?

Feedbacka eman behar den uneak ere zalantza asko sortzen ditu: batzuetan adierazpen akastuna bota eta berehala ematen da atzeraelikadura, eta beste batzuetan atzerapenarekin ematen da. Berehalako interakziozko feedbacka komunikazioa bitartean sortu den errore baten erantzunez eman ohi da. Halaber, era geroratuan ere eman dakioke ikasleari. Sarri irakasleak ikasleen ekoizpenak monitorizatzen ditu eginkizun bat zertzen duten bitartean, erroreak erregistratzen ditu eta amaitutakoan errore horien gainean jarduten dute modu interaktiboan (Nassaji, 2007c, 2011a, apud Nassaji, 2016). Beste askotan irakaslearekin batera ahozko eztabaida batean parte hartzea eskatzen zaie ikasleei, euren erroreak identifikatzeko eta zuzentzeko.

7.1. BEREHALAKO FEEDBACKA ETA FEEDBACK GERORATUA

Robinsonen ustez (2010), une aproposa eragile batzuen mende dago; adibidez, hizkuntza jardueraren nolakotasunak asko baldintzatzen du, hautua askotan zuzentasuna eta jarioaren artekoa baita. Irakasleentzako gidek jarioa lantzeko jardueretan ikasleak bukatu arte itxarotea gomendatzen dute. Bowyer-ek eta Kawaguchi-k (2011), Ellisek aipatuak (2017, 6), feedback geroratua ematea gomendatzen dute irakasleak azalpenak emateko denbora izan dezan ikasleek gero euren outputa zuzentzeko. Littlewood-ek (1983, apud Robinson, 2010) argudiatzen du komunikazio-prozesuaren mesederako zenbait akats ez zuzentzea gain har daitekeen prezioa dela. Irakasleak ikasleen ekoizpenak modu askotan monitoriza ditzakeela iradokitzen du: ohar mental bat eginez edo paper batean idatziz gerora tratatzeko, besteak beste. Horrela, ikasleen komunikazioa ez da eragozten eta ikasleei ahalbidetzen zaie estrategia batzuk erabil ditzaten irakaslearen gidaritzarik gabe; esaterako, komunikazio-jarduera batean ari direnean ikasleek forma alternatiboak bila ditzakete kideek mezua ez dutela ulertu konturatzen direnean. Gainera, hizkuntza bat ikastea saiakuntza eta errore prozesu bat denez, ikasleak saiatze horretan ari daitezke irakasleak estresa eragin gabe. Horretaz guztiaz gain, zuzenketa geroratua egiten bada, ikasleak ez dira agerian geratzen ikaskideen aurrean.

Edozertara, ikasleei zerbait komunikatzeko zalantzak agertuz gero edo egituraren batek mezuaren ulergarritasuna iluntzen badu edo jaulki nahi duen mezua adierazten asmatzen ez badu, irakaslearen esku hartzea egokia izan daiteke. Rivers-ek (1981, apud Robinson, 2010) une horrextan intrusiboak ez diren oharrak egitea eta hizkuntza-jarduera bukatzean sakonkiago azaltzea proposatzen du.

Littlewoodek (1983, 54, apud Robinson, 2010, 160) berehalako feedbackaren aurkako arrazoi garrantzitsu bat helarazten digu: ikaslea komunikazio saiakeran nekez gogortuko da erabilitako formez, eta askoz ere gutxiago forma akastunei egindako zuzenketez. Galindo Merinok (2016, 154) ildo beretik diosku komunikazioaren joanean egindako zuzenketa gehienak galdu egiten direla komunikazioaren berehalakotasunagatik.

Robinsonen (2010) azken aholkua honako hau da, Lynch (1997, 324) ahotan hartuta: irakasleak ez badaki noiz zuzendu akats bat ikaslea berbetan ari dela, onena dugu ahalik eta beranduen egitea.

Hunterrek (2007), Quinn-ek eta Nakata-k (2017) aipatua, oso bestelako iritzia du berehalako zuzenketei dagokienez: akats baten tratamendua diskurtsotik at jausten bada zuzenketa ez dauka garrantzirik.

7.2. BEREHALAKO ETA FEEDBACK GERORATUEN GAINKO OINARRI TEORIKOAK

Esanak esan, berehalako feedbackaren aldeko oinarri teoriko asko daude: batetik, “Doughtyren bentanaldia” dugu; bestetik, “*The Transfer Appropriate Processing Hypothesis*” (Transferentziaren prozesatze egokiaren hipotesia), baita “prozedimentalizatze-prozesua” delakoa ere. Atzeraelikadura geroratuaren aldeko teoriari dagokienez, “Praktika Banatuaren Efektua” deritzona dugu.

7.2.1. Doughty-ren bentanaldia

Ikasleak zerbait komunikatzeko borrokan ari dela berehalako feedbacka jasotzen badu forma jakin hori bere esangurarekin batera mapeatzen du, nolabaiteko “bentanaldia” irekitzen delako. Delako *bentanaldi* horrek lan-oroimenak eduki bati eutsi diezaiokeen denbora tarteari egiten dio erreferentzia, 60 segundokoa preseski (Doughty, 2001, apud Quinn eta Nakata, 2017). Ikasleak forma akastun eta zuzenaren arteko alderaketa tarte horretan egin behar du konparazioa eragingarria izateko. Izan ere, errepresentazio mentalak aktibo dirauen bitartean konparazioa eginez gero, input berria epe luzerako oroimenean prozesatu eta biltegiratu egiten da (Cowan, 1995, apud Quinn eta Nakata, 2017). Beraz, Quinne eta Nakatak diotenez, berehalako konparazio kognitiboak azaltzen du momentuan emandako zuzenketa eragingarritasuna.

7.2.2. Transferentziaren prozesu egokiaren hipotesia

Informazioa kodetu zen bezala berreskuratzen da (Morris, Bransford eta Franks, 1977, apud Quinn eta Nakata, 2017, 37). “*The Transfer Appropriate Processing Hypothesis*” hipotesian formulatutakoaren arabera (Spada eta Lightbown, 2008, apud Quinn eta Nakata, 2017), hizkuntza testuinguruaren mendeko da eta, beraz, ikasleek atzeraelikadura jasoz gero komunikatzen saiatzen ari diren unean, H2ari buruzko ezagutza-mota bat sortuko dute; jakintza hori eskuragarri izango dute komunikazio testuinguru batean berriro behar dutenean.

7.2.3. Prozedimentalizatze-prozesua

Berehalako feedbackaren aldeko beste argudio bat *ezagutzen prozedimentalizatze-prozesuaren* eskutik datorkigu, edo *trebetasunen eskuratze-teoriaren* eskutik. Teoria horrek dioenez, gizakiok lehenago trebetasun bati buruzko informazio faktuala ikasten dugu, eta gero, trebetasun hori praktikatzu prozesalaturik geratzen da, portaeran automatiko bihurtuta. DeKeyserrek dionez (2007, apud Quinn eta Nakata, 2017), teoria hori H2aren eskurapenari aplikatu daki. Lysterrek eta Rantak (2007, apud Quinn eta Nakata, 2017) hipotesi hori abiapuntu hartuta zera argudiatzen dute: ikaslea bere ezagutza-errepertorioetik forma edo adierazpen zuzena berreskuratzea bultzatu behar da, eta enuntziatu okerra berresan behar zaio araua buruan duela (“prompt” deritzon zuzenketa-teknikaren bitartez). Horrelako ariketak praktika intentsiboaren bitartez errepikatuz gero, erabilera zuzena prozesalaturik geratuko da.

7.2.4. Praktika banatuaren efektua feedback geroratuaren

Feedback geroratuaren aldeko teoriarik ere badago, *praktika banatuaren efektuari* buruzkoa, adibidez. Teoria horren arabera, ikastaldien arteko tarte luzeagoak uzteak item

jakin bat (gramatikala zein lexikala) epe luzeko oroimenean hobeto biltegitratzea ahalbidetzen du (Quinn eta Nakata, 2017).

7.3. BEREHALAKO FEEDBACK VS FEEDBACK GERORATUA. IKERKETA KONPARATIBOA

Zein feedback-mota den eragingarriagoa jakitea ikerketa enpirikoaren esparrukoa da, baina ikerketa gutxi daude horren gainean. Varnosfadrani-k (2006, apud Nassaji, 2016) H2aren ikasleen artean ikertu zuen auzia, baina ez zuen alderik aurkitu feedback-mota bien artean. Ikasle batzuek atzeraelikadura-mota biak jaso zituzten zuzenketa esplizitu metalinguistikoaz eta birformulazioez batera. Emaitzek ez zuten feedback-mota bien arteko alderik aurkitu, baina feedback esplizitu metalinguistikoa jaso zutenek askoz ere emaitza hobekiago jaso zituzten birformulazioak jaso zituztenen aldean. Nassajik (2007c, apud Nassaji, 2016) feedback geroratua ikertu zuen, zehazki, atzeraelikadura horren agerpena H2aren errutinazko jardura batean. Aktibitatearen ostean irakasleak jarraipen-feedback saio batzuk antolatu zituen ekoiztutako adierazpenen erantzunez. Emaitzek frogatu zuten feedback geroratua jaso zuten ikasleak gai izan zirela euren akatsak zuzentzeko; beraz, eraginik izan badu.

Li-k, Zhu-k eta Ellisek (2016, apud Quinn eta Nakata, 2017) egindako ikerketa esperimental batean bai berehalakoak bai geroratuak gramatika-emaitza onak eragin zituztela ikusi zuten, berehalako feedbackak puntuazio hobekiago sortu bazituen ere. Ahozko elizitazio test batean, ordea, bietako batek ere ez zuen efekturik erakutsi; nonbait, ikasleak ez zeuden gertu hizkuntza garapenaren aldetik zuzenketa integratzeko.

Egindako metaanalisek egiaztatzen dute berehalako feedbackak H2ren garapena errazten duela; gainera, ikasleak ondo antzematen du atzeraelikadura-mota hori. Horrek, noski, eragin handia du eraginkortasunean, zuzenketa antzematea ezagutzaren berregituratzeko nahitaezkoa delako (Lasagabaster eta Sierra, 2004; Li, 2010; Lyster eta Sayto, 2010, apud Nassaji, 2016). Esan behar da metaanalisi horiek berehalako feedbackaren gainean egin direla. Gainera, feedback geroratuari buruzko ikerketa gutxi izan dira; eta egindakoak deskriptiboak izan dira, batik bat, feedback-mota hori zelan ematen den aztertzeko. Horri dagokionez ohiko prozedura gorago ere esandako bat izaten da: irakasleek entzun ahala akatsak idazten dituzte eta gero praktika-ariketarak egiten dira akats horiek ikasteko (Quinn eta Nakata, 2017).

Siyari-k (2005, apud Quinn eta Nakata, 2017) egindako doktorego-tesian ondorioztatzen du atzeraelikadura-mota biek izugarri hobetzen dutela formen zuzentasuna, baina berehalako feedbackak emaitza hobekiago lortzen zituela. Esanak esan, Siyyarik (2005) eta Lik et al. (2016, apud Quinn eta Nakata, 2017) berehalako feedbackaren aldeko frogak topaturik ere, egindako ikerketa gehienek ez dute berehalako eta feedback geroratuaren arteko alde esanguratsurik topatzen.

Ikerketek, oro har, ez dute behar besteko sendotasunik eta ikerketa gehiago behar da zertxobait argitzeko. Hala ere, bata zein bestea aukeratzean ariketa-mota eta egitura-mota bakoitzean duten eraginari arretaz erreparatu beharko litzaioke. Esan dezakegu irakasleek ziurtasunez erabili beharko lituzketela atzeraelikadura mota biak, zuzentasun handiagoarekin komunikatzera bultzatzekotan eta ez gramatika-arazo soilak ebazteketan.

Bukatzeko, ohar bat. Berehalako feedbackak arazo bat ekar dezake: ikasleak zuzenketa-
ren errepikapen hutsa egin ahal du besterik gabe; geroratuan, ordea, ikasleari esaten zaio noiz egin duen akatsa, akatsa errepikatzen zaio eta forma zuzena eskatzen zaio.

7.4. LABURBILDUZ: IKASLEEK ZER DUTE NAHIAGO? ETA IRAKASLEEK?

Ikerketa bi egin dira auzi horri buruz. Davis-ek (2003, apud Li, 2017) aurkitu zuen ikasleen % 86,6k zuzenketa lehenbailehen jaso nahiago zutela ohitura txarrak saihestekotan. Brown-ek (2009, apud Li, 2017,148) ikasleei ondorengo enuntziatu honekin ados zeuden galdetu ziren, alegia: “Irakasle konpetenteez ez dituzte akatsak berehala zuzendu behar”. Ia gehienak berehalako zuzenketaren alde azaldu ziren. Bell-ek (2005, apud Li, 2017) egindako galdera honakoa izan zen: “Irakasle konpetenteez akatsak zuzentzen ote dituzten agertu eta berehala”. Ikasleak ados azaldu ziren enuntziatuarekin, baina ez dakigu zuzenketa geroratuaren alde ere bazeuden. Alabaina, Brownek (2009, apud Li, 2017, 148) dioenez, irakasleek zalantza handiak dituzte berehalako feedbackari dagokionez, askotan eurek jasotako instrukzioak eraginda.

7.5. ZUZENKETA PROAKTIBOA ETA ERREAKTIBOA

Mementoaren arabera, zuzenketa-mota ere bereizi daiteke. Hala, akatsa gertatu baino lehen badago atzeraelikadura ematerik; hauxe da *zuzenketa proaktiboa*. Aurreko lerroetan batez ere *zuzenketa erreaktiboaz* aritu izan gara, baina ebidentzia negatiboa era proaktiboan (akatsa egin baino lehen) eta erreaktiboan (akatsaren ostean) eman daiteke (Nassaji, 2016).

8. ETA HURRENGO ARTIKULUAN

Honaino lehen atal honen edukia. Bigarren helburua, bigarren atalean azalduko dena hain zuzen, feedbackaren eraginkortasuna moteltzen dituen eragileak aztertzea izango da. Horretarako kontuan hartuko dira ikaslearen ezaugarriak (adibidez, adina, lan-oroi-mena, ikasketa-maila, faktore emozionalak) eta hizkuntzarenak (zailtasuna, mota, atzeraelikadura bera eta errore jatorria, kasu). Azkenik, irakasleen eta ikasleen artean aldeari ere begirada bat emango zaio, ikasleen ikuspuntuarekin bat ez egitea eraginkortasunaren eragile nagusietako bat dela berretsi delako. Hori guztia, beraz, hurrengo atalaren jakingai izango da.

Bibliografia

- Aljaafreh, A. eta Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Bourgeaud, O. (2003) Ikasleen errorearen aurrean gure jokabideak. *Hizpide*, 54, 3-9. <https://labur.eus/U5fNq>
- Ellis, R. (2009), Corrective feedback and teacher development" *L2 Journal*, 1, 3-18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ellis, R. (2017). Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms: What We Know so Far. In H. Nassaji eta E. Kartchava, (Ed.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (3-18. orr.). Taylor & Francis.
- Esnal, P. (1988). Erroreak helduen euskalduntzearen azken urratsetan. *Zutabe*, 17, 9-66. <https://labur.eus/dXLw1>
- Fernández, S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, 47, 133-150. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf
- Galindo Merino, M. (2016). La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué. In P. Torresan (Ed.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*, (143-163 or.) Instituto Italiano di Cultura.
- Gallastegi, N. (2013). Zuzenketak nora, idazlanak hara. *Hizpide*, 81, 14-24. <https://labur.eus/4BIGl>
- Gonzalez de Txabarri Miranda, J. J., Elozegi Arregi, L., Agirre Aranburu, H., Larramendi Muxika, A., Maiz Aginaga, A. eta Gonzalez de Txabarri Miranda, L. M. (2015). *Helduen Euskalduntzerako Oinarrizko Curriculum*. HABE. <https://labur.eus/6kvtv>
- Han, Z. (2004). Feedback zuzentzailea berriz planteatzen hizkuntz irakaskuntza komunikatiboan. *Hizpide*, 56, 87-110. <https://labur.eus/1yXDb>
- Hedrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Hughes, S. eta Madrid Fernández, D. (2010). Corrective feedback and affect in the language classroom. In J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Errors in the Second Language Classroom: Corrective feedback* (87-103 orr.). Ediciones Aljibe.
- Mackey, A. (2020). *Interaction, Feedback and Task Research in Second Language Learning: Methods and Design*. Applied Linguistics.
- Martínez Agudo, J. D. (2010). What is revealed through errors? Sources or causes of errors. In J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Errors in the Second Language Classroom: Corrective feedback* (23-24 orr.). Ediciones Aljibe.
- McGinity, M. (2010) Students' Attitudes to error correction. Lessons to be learned. In J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Errors in the Second Language Classroom: Corrective feedback* (134-147 orr.). Ediciones Aljibe.
- Moleiro, C. eta Melo, E. (2010). Mind the gap: Error - correction strategies and procedures. In J. D. Martínez Agudo (ed.), *Errors in the Second Language Classroom: Corrective feedback* (165-188. or.). Ediciones Aljibe.
- Nassaji, H. (2016). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Larrea, K. (2008). Erroreak bigarren hizkuntzaren (H2) irakaskuntzan. *Euskalingua*, 13, 45-55. [http://mendebalde.eus/euskalinguak/Euskalingua%2013/Erroreak%20bigarren%20hizkuntzaren%20\(h2\)%20irakaskuntzan.pdf](http://mendebalde.eus/euskalinguak/Euskalingua%2013/Erroreak%20bigarren%20hizkuntzaren%20(h2)%20irakaskuntzan.pdf)
- Larrea, K. (2009). Ikasleen hizkuntza erroreak eta hutsegiteak: zuzentzeko proposamena. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 63-78. <https://labur.eus/wcgc4>
- Lasagabaster, D. eta Sierra, J. M. (2004). Los alumnos y los profesores como observadores: Percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores. In J. M. Sierra eta D. Lasagabaster (Koord.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (155-188 or.). Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Li, S (2017). Student and Teacher Beliefs and Attitudes about Oral Corrective Feedback. In H. Nassaji, H., eta E. Kartchava, E. (Ed.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (143-157 or.). Taylor & Francis.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263104263021>
- Perez, N. (2014). Erroreen analisisa, HABEren 2. mailaren azterketetan. *Hizpide*, 84, 3-23. <https://labur.eus/eESn6>
- Quinn, P eta Nakata, T. (2017). The timing of Oral Corrective Feedback. In H. Nassaji eta E. Kartchava, E. (Ed.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (35-47 or.). Taylor & Francis.

Robinson, I (2010) It's only those who do nothing that make no mistakes. In J. D. Martínez Agudo (ed), *Errors in the Second Language Classroom: Corrective feedback* (151-164 orr.). Ediciones Aljibe.

San Policarpo, M. G. (2015). Egiaztatze-probak: zuzentasunaren azterketa 3. mailako idazlanetan. *Hizpide*, 87, 38-59. <https://labur.eus/tUg5J>

Ugalde, R (1999) Ikasleak bere ahozko ekoizpenari erreparatzeko saiotoxa. *Hizpide*, 44, 8-10.
<https://labur.eus/3Mraz>

Zenoz, J. (1986). Hutsegiteen inguruko zenbait ohar. *Zutabe*, 11, 113-121. <https://labur.eus/QKbYc>

Gehiago jakiteko

Ammar, A., eta Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second language acquisition*, 543-574.

<https://doi.org/10.1017/S0272263106060268>

Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270.

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x>

Bower, J., eta Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.

<https://doi.org/10125/44237>

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4THED.) Longman.

Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05430.x>

Carroll, S., eta Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.

<https://doi.org/10.1017/S0272263100012158>

Cathcart, R., eta Olsen, J. E. W. B. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. *TESOL*, 76, 41-53.

Clavel Martínez, Alicia (2012), Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?. *Mosaico*, 30, 4-10.

<https://labur.eus/OemZ0>

Cowan, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford University Press.

Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation & research in Education*, 17(4), 207-222.

<https://doi.org/10.1080/09500790308668303>

DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The modern language journal*, 77(4), 501-514.

<https://doi.org/10.2307/329675>

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (206-257. or.). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010>

Doughty, C., eta Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty eta J. Williams (Ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (114-138. or.). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/S0272263100281059>

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom*. Blackwell.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997a). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>

Ellis, R. (2006a). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.

<https://doi.org/10.2307/40264512>

Ellis, R., Basturkmen, H. eta Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language learning*, 51(2), 281-318. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156>

Ellis, R.; Basturkmen, H. eta Loewen, S. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied linguistics*, 25(2), 243-272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>

Gass, S., eta Varonis, E.M. (1989). Incorporated repairs in nonnative discourse. In M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage. Topics in Language and Linguistics* (71-86. or.). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0900-8_5

- Gass, S. (2003). Input and Interaction. In C. Doughy eta M. Long (Ed.), *The handbook of Language Acquisition* (244-255. or.). Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch9>
- Hunter, J. (2007). *The question of error*. [Argitaratu gabeko doktore-tesia] University of Birmingham, UK.
- Katayama, A. (2006). Perceptions of JFL students toward correction of oral errors. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi eta M. Swanson (Ed.) *JALT2005 Conference Proceedings*. JALT.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in second language acquisition*, 25(1), 37-63.
<https://doi.org/10.1017/S0272263103000020>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 309-365.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Li, S., Zhu, Y., eta Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295. <https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Lightbown, P. (1991). What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In R. Phillipson, E., Kellerman, L., Selinker, M., Sharwood Smith eta M. Swain, M. (Ed.), *Foreign/second language pedagogy research* (259-278. or.). Multilingual Matters.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., eta Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37, 271-283.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00005-3)
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and Foreign Language Acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences* (259-278. or.). New York Academy of Sciences.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004848>
- Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In K. Hyltenstam eta M. Pienemann (Ed.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (77-79. or.). Multilingual Matters.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberge and C. Kramsch (Ed.), *Foreign language Research in Cross-Cultural Perspective* (39-52. or.). John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie eta T. K. Bhatia (Ed.), *Handbook of second language acquisition* (413-468. or.). Academic Press.
- Long, M (1997). Teacher Feedback on Learner error: Mapping Cognitions. In B. D. Brown, C. A. Orio eta R. H. Crymes (Ed.), *TESOL 77: Teaching and Learning English* (278-293. or.). TESOL
- Lynch, T. (1997). Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk. *ELT journal*, 51(4), 317-325.
<https://doi.org/10.1093/elt/51.4.317>
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of Forms, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language learning*, 48(2), 183-218. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00039>
- Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in second language acquisition*, 20(1), 51-81.
<https://doi.org/10.1017/S027226319800103X>
- Lyster, R., eta Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mackey, A., eta Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The modern language journal*, 82(3), 338-356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- Mackey, A., Gass, S., eta McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004010>
- Martinez Agudo, J. D. (2008). Linguistic Risk-taking and Corrective Feedback. In J.D. Martínez Agudo (Ed.), *Oral communication in the EFL Classroom* (165-189. or.). Ediciones Alfar.
- Martinez Agudo, J.D. (ed.). (2008). *Oral Communication in EFL classroom*. Ediciones Alfar.
- Morris, D., Brandsford, J. D. eta Franks, J. J. (1977). Levels of processin vs transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(5), 519-533.
- Varnosfaderani, A. D. (2006). *A comparison of the effect of implicit/explicit and immediate/delayed corrective feedback on learners' performance in tailor-made test*. [Doktore-tesia] University of

- Nassaji, H. (2007). Reactive focus on form through negotiation on learners' written errors. In S. Fotos and H. Nassaji (Ed.), *Form-focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (117-290. or.). Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2011a). Correcting students' written grammatical errors: The effects of negotiated versus nonnegotiated feedback. *Second Language Learning and Teaching*, 1, 315-34.
- Norris, J. M. eta Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Norris, J. M. eta Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language learning*, 51, 157-213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x>
- Panova, I., eta Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595. <https://doi.org/10.2307/3588241>
- Pica, T. (1988). Interlanguage Adjustments as an Outcome of NS-NNS Negotiated Interaction. *Language learning*, 38(1), 45-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00401.x>
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, T., Young, R. eta Doughty C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-58. <https://doi.org/10.2307/3586992>
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in second language acquisition*, 6(2), 186-214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>
- Ribas, R. eta D' Aquino, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. *Actas del programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Munich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. University of Chicago Press.
- Schlulz, R. A. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Schmidt. R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <http://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language teaching research*, 8(3), 263-300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr1460a>
- Siyyari, M. (2005). *A comparative study of the effect of implicit and delayed, explicit focus on form on Iranian EFL learners' accuracy of oral production*. [Master-tesia, argitaratu gabea]. University of Science and Technology, Tehran, Iran.
- Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>
- Spada, N. eta Lightbown, P (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?. *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.2307/40264447>
- Trahey, M. eta White, L. (1993). Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011955>
- Van den Branden, K. (1997). Effects of Negotiation on Language Learners' Output. *Language Learning*, 47, 589-636. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00023>
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 7(2), 133-161. <https://doi.org/10.1177/026765839100700205>
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning* (673-691. or.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zacharias, N.T.(2007).Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback, *RELC Journal*, 38(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/0033688206076157>
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101. <https://doi.org/10.2307/3586773>