

Ikerketak

Interakziozko feedback zuzentzailea hizkuntzen ikas-irakaskuntzan (eta II). Zer zuzendu eta zerk moteltzen duen zuzenketen eraginkortasuna

Zer zuzendu behar den galderari emango zaio erantzuna artikulu honetan, aurrekoan zergatik, noiz eta nola galderei erantzun ondoren. Izan ere, lau galdera horiek bideratu zuten ikerketa-lana. Hala, zer den benetako errorea eta zer ez aztertuko da oraingoan. Halaber, lapsusaren izaera eta hizkuntza mintzatuaren ezaugarriak landuko dira. Horren ondoren, zuzenketen eraginkortasuna moteltzen duten eragileak azalduko dira.

Egileak egindako Master Bukaerako Lan bat dute oinarri bi artikuluok. Beraz, jatorrizkora jo dezake gaia sakonago ezagutu nahi duenak.

Gako-hitzak

developmental readiness, errorea, errore interlingualak, errore intralingualak, hutsegitea, lapsusa

1. SARRERA

e-Hizpide aldizkariaren 98. zenbakian argitara emandako artikuluan, *Interakziozko feedback zuzentzailea hizkuntzen ikas-irakaskuntzan (I)*. Gaiaren aurrekariak, zergatik, noiz eta nola zuzendu, Hedriksonek (1978) mahaigaineratutako bost galderetako hiruri heldu genien gaia aztertzeko, izenburuan ageri den legez: zergatik, noiz eta nola zuzendu. Azaldu bezala, bost galdera horietatik lauk bideratu zuten egindako ikerketa-lanaren muina. Luzera-kontuengatik, laugarren galdera, zer zuzendu behar den alegia, bigarren atal honetan azalduko da.

Zuzenketen eraginkortasuna moteltzen duten eragileak ere azalduko dira. Egia esanda, azken hori da ikerketa hau bultzatu zuen benetako galdera, ikaste-prozesuan feedback zuzentzailearen emaitza apalaz konturatuta. Auzia ulertzea, ordea, zail gerta zekigukeen feedback zuzentzailearen inguruan zer esana duten eragile guztiak kontuan hartu barik.

Horregatik, “zer zuzendu” atalean zer den benetako errorea eta zer ez zehazten saiatuko gara; lapsusaren izaeran eta hizkuntza mintzatuaren ezaugarrietan sakonduko dugu.

Eraginkortasunean eragiten duten faktoreei gagozkiela, berriz, batzuk hizkuntzari eta beste batzuk ikasleari berari lotuta daudela ikusiko dugu.

Ikerketa prozesuaren zertzelada batzuk eta ikerketaren ondorioetako batzuk ere aipatuko ditugu. Hurrengo ikerketa-lerroa zein izan litekeen aipatuz emango zaio amaiera artikulu honi.

Bi artikuluak, *Hezkuntza testuinguru multikultural eta eleaniztunetan Mastererrako* egin zen bukaerako lan baten laburpena dira (Ibáñez, 2021). Sakontzeko interesik lukeenak Mondragon Unibertsitateko liburutegian du testu osoa, Master Bukaerako Lan guztien gordailua den atalean.

2. ZER ZUZENDU BEHAR DA?

2.1. ESALDI MAILAKO AKATSAK

Lan hau ahozko elkarreraginaren testuinguruan kokatzen da; beraz, akats gehienak esaldi-mailan azalarazten dira. Celce-Murciak (1991a) adierazi legez, esaldi- eta diskurtso-mailako akatsen artean bereizi behar da. Izan ere, esaldi-mailakoak lokalak dira. Diskurtso-mailakoak, berriz, globalagoak dira eta zerikusi handiagoa dute diskurtsoen ezaugarriekin eta diskurtso koherente bat egiteko behar diren kohesio-mekanismoekin. Celce-Murciaren (1991b) ustez, diskurtso-mailako akatsek arreta handiagoa merezi dute horrelakoek arazo gehiago dakarzkietelako ulergarritasunari. Hala ere, irizpide horrek ez luke funtzionatuko hain erraz interakziozko feedbackari dagokionez, akats gehienak elkarreragina bitartean gertatzen direlako eta, beraz, esaldi-mailan. Diskurtso-mailan agertzen diren akatsei heltzeko, esaldi-mailakoekin ez bezala, uneko komunikazio-ekintzatik aldendu beharko litzateke eta litekeena da akats horiek hobeto tratatzea idatzizko feedbacka eman bitartean. Gainera, kohesioa ahozko testuetan erraz ebazten da elementu paralinguistikoen bitartez.

Ikertzaileak bat datoz: ikasleak egindako akats guztiak ez dira zuzendu behar, duen mailaren arabera eta duen garapenaren arabera behar dituenak baino ez (Galindo, 2016). Halaber, performantziak eta ezagutza-faltak sortutako akatsen artean bereizteari derri-gorrezko irizten diote ikertzaileek.

2.2. PERFORMANTZIA-AKATSAK VS KOMPETENTZIA-AKATSAK

2.2.1. Performantzia-akatsak

Errorea vs hutsegitea

Ezagutza-falta edo kompetentzia-ezagatik egiten diren akatsei “errore” deitu zien Corder-ek (1981); oroimen-mugengatik edo automatizazio-faltagatik sortzen direnei, ordea, “hutsegite” edo “lapsus”. Azken hauek, performantzian, prozesamendu-akatsak islatzen dituzte. Corderren ustez, irakasleek usuago erreparatu beharko liekete erroreei, kompetentzia-akatsak baitira. Brinton-en iritziz (2014), adibidez, bereizketa hori oso erabilgarria da eta gaineratzen du feedbacka egokia izan daitekeela kompetentzia-akatsetarako baina ez performantzia-akatsetarako. Dena den, Ellisek (2017) ez dela erraza biak ondo bereiztea nabarmentzen du, batez ere ataza komunikatibo bat egin bitartean.

Ahozko mintzairaren ezaugarriak

Ahozko mintzairan errorea dinamikoa da; hau da, ez dago atzera bueltarik eta hiztunak esaldia luzatuz eta atzera joan gabe egin behar du zuzenketa. Halaber, hizkuntza mintzatuan askotan agertzen dira “eraikuntza eta erabilera gaiztoak” (Larringan eta Idiazabal, 2007, 30. or.). Zer zuzendu behar den zehazteko auzi honetan, ezinago garrantzitsua deritzogu akatsen agerpenaren kontu horri, zeren eta baliteke irakaslea ikasleak ahozkoan erabiltzen ari diren estrategia egokiak zuzentzen ibiltzea. Oroimenaren mugak, hizkuntza prozesatzeko denbora eskatzen du, baina denboraren presioak murrizten du “pentsatu ahala esateko” gaitasun hori, eta ondorioz, esandakoa ahaztu edo haria galtzen dugu. Akats hauei erreparatzeak ez luke zentzurik izango ez

dutelako benetako ezagutza falta seinalatzen. Adibidez, “komunztadura *ad-sensum*” edo silepsia erako egiturak pentsamenduaren edo zentzuaren arabera aukeratzen ditugu komunztadura sintaxiaren kontra joanda ere. Errore horiek jatorrizko hiztunek ere egiten dituzte; are gehiago, irakasleok ere bai. Aldea da jatorrizko hiztunak gai direla beren akatsak autozuzentzeko (Martínez Agudo, 2010, 164. or.) errepikapen eta erredundantziaren bitartez (Larringan eta Idiazabal, 2007). Irakasleek eta ikasleek kontuan hartu behar lukete jatorrizko hiztunek ere akatsak egiten dituztela: hasiera faltsuak, atzera-aurrerak, toteltzeak, ebakera ez beti egokia, etab. Irakasleak berak bere burua jar dezake adibide bere akatsak erakusteko; Galindo Merinok dioenez (2016, 153. or.), irakasleak holakoak kontatzea akatsak gogoratzeko teknika ere bihur daiteke.

Ezagutza deklaratihoa eta prozedimentala

Bestalde, garrantzitsua da ez ahaztea H2 (edo Hn) baten ikasleek modu deklaratihoan dakitena aktibatzea komunikaziorako praktika luzearen ondorio dela. Beraz, ezinbesteko da bereiztea zer dakiten ikasleek eta zer egin dezaketean edo egiten duten. Hizkuntzari buruzko ezagutza erlatihoa da eta garatzen da ezer ere ez jakitetik (ezagutza deklaratihoa, esplizitua) prozesualera (inplizitua), den-dena *continuum* berean. Kontzeptu bat ezagutza prozesualaren hastapenetan (emergentzia-fasean) egon daiteke edo bukaeran (kontsolidatze-fasean); alegia, hizkuntza-ezagutza graduala da eta denboran zehar gertatzen da. Irakasleek izan dezakete forma baten ezagutza deklaratihoa, baina testuinguru komunikatihoan erabiltzean akatsa egiten dute formaren kontrol osoa oraindik ez dutelako. Bereizi behar dugu errorea agertzen den hizkuntza-araua ondo ikasi ez delako ala aldian-aldian ahaztu egiten delako.

Akats igarokorrak. Praktikan berregituratzen eta garatzen da hizkuntza

Akatsak hizkuntzaren eskurapenaren garapenarekin lotuta daude eta frogatzen dute ikaskuntza gertatzen ari dela; akats horiek denborarekin desagertzen dira geroko etapetan, hipotesi berriak berretsi edo kontrastatzen direnean gero eta aberatsagoa eta zabalagoa den testuinguru baten barruan. Gainera, irakasleak hizkuntza garatu edo gorpuztu ahala, akats gehienak ezinbestean desagertzen dira (Martínez Agudo, 2010, 29. or.; Sánchez Calderón, 2014, 306. or.). Irakasleek hizkuntza garatu ahala akats gutxiago egiten dute eta autozuzentzeko gai dira. Beraz, espazio apur bat utzi behar diegu ikasleei eta behatu akatsa denboran iraunkorra den. Fernándezek dioenez (2000), akats horiek ez lirateke zuzendu behar, elkarreraginaren bitartez zuzenduko baitira.

Erroreak askotan hizkuntza ikaslearen sormenaren seinale ere badira; hau da, beste hizkuntza bat ikasten denean ezinbesteko eta beharrezko fase naturala da. Irakasleak hizkuntza deskribatzen eta barneratzen ari direla adierazten dute erroreek; alegia, ikaskuntza gertatzen ari delako frogatzen dira (Martínez Agudo, 2008). Hizkuntza bat ikasteak denbora eskatzen du eta inork ez du ikasten akatsik egin gabe. McGinityk dioenez (2010, 133. or.), erroreak ikasleek duten komunikatzeko irrikaren isla dira. Ikerketak ikasleen ezaugarri bi hasi dira kontuan hartzen: ikasle batzuek badute komunikatzeko irrika bat, *willingness to communicate*, gaur egungo psikolinguistik ikerketetarako operazionalizatzen ari direna; beste ikasle batzuk, ordea, kontrolatuagoak dira (Clavel, 2016). Komunikaziozaleek akats gehiago egingo dute, noski, baina aldi berean ezaugarri horrek ikasteko bultzada ematen die.

Akats igarokorren binperrean, iraunkorrak edo fosilgarriak ditugu. Ikasteko erresistentzia sortzen duten horiek dira, ikasten konplexuak direlako edo formaren ezberdintasun partzialak barneratzen ez direlako. Forma batzuek, horregatik edo hargatik, zailtasun intrintseko bat dute; hala ere, ikaslearen ezaugarriek ere sor ditzakete, motibazioak kasu, edo irakasleak erabilitako metodologiak berak.

Akats fosilduen kasuan, ikasleei arazoari buruzko kontzientzia harrarazi behar zaie ataza egokien bitartez. Akats horiek finkatuta egoten dira eta ez bide dute hobetzeko

tarterik. Kasu horretan, ikasleak ez du aurrera segitzeko motibaziorik, eta ontzat ematen du lortutako komunikazio-gaitasuna. Fernándezen ustez (2000, 138. or.), ezein akats ez dago fosilduta, hizkuntza bat ikasteko prozesua ez delako inoiz bukatzen. Beraz, haren ustez, tolerantziatik abiatuta errore guztiak fosilgarrizat jotzea onena dugula dio, ez iraunkorrek, alegia, eta ataza egokien bidez lantzea.

2.2.2. Konpetentzia-mailako akatsak: zuzentzeko irizpideak

Konpetentzia- edo ezagutza-faltagatik sortzen diren akatsak sailkatzeak ikasleen ikasteko arazoak diagnostikatzen lagun diezaguke, baina lan espekulatibo hutsa bihur daiteke, akats bera ikuspuntu ezberdinetatik ikus baitaiteke (Ellis, 1994). Gainera lanak dakartza, ez baititugu hizkuntzak ikasteko erabiltzen diren prozesu neuronal eta psikologikoak sakon ezagutzen. Halere, saiakera bat egingo dugu, batez ere auzia ulertze aldera.

Mezuaren ulergarritasuna, akats errepikakorrak eta mailako akatsak

Rod Ellisek dioenez (2017, 6. or), Ur (1996) eta Edge (1989) aipatuta, akats guztiak ez dira zuzendu behar, informazioaren prozesamenduak bere mugak dituelako. Halere, irakasleek errore batzuk zuzenduko badituzte eta beste batzuk zuzentzeke utziko badituzte, hobe da printzipio batzuek gidatuta betetzea eginkizun hori.

Gehienetan, hiru galderak gidatzen dute zuzenketa-praktika:

- i. Komunikazioa eragozten dute?
- ii. Sarritan errepikatzen dira?
- iii. Ikasgai eta mailak edo programak barne hartzen dituzten akatsak dira?

Ildo horretatik, Fernándezek (2002, apud Galindo Merino, 2016) diosku mezua korapilatu duten erroreak, sistematikoak, fosilizagarriak eta klasean landu edo lantzen ari direnak izan behar direla helburu. Martínez Agudoren (2010) esanetan, komunikaziorako eragozpen handiak diren akatsei eman behar zaie lehentasuna; izan ere, besteak baino larriagoak iruditzen zaizkio errore horiek. Beste askok diote komunikazioa oztopatzen duten erroreak bakarrik zuzendu behar direla, eta oso iraunkorrek direnak (McGinity, 2010, 134. or.). Ikus dezakegunez, komunikazioa da hiru horien artean garrantzi handiena hartzen duen parametroa; bigarrenik, akats sistematikoak izatea; eta, azkenik, programak maila jakin baterako proposatzen dituenak izatea.

Mezuaren ulergarritasuna

Mezuaren adierazpenean eta ulergarritasunean eragina duten kontuan hartuta, errore globalak eta lokalak bereizten ditu akatsen sailkapen batek. Errore globalak, esaldiaren antolaketa orokorrari eragiten diotenak eta komunikazioa etetera daramatenak dira. Lokalak, berriz, esaldi baten elementu isolatu bakarrari eragiten (adibidez, morfologia akatsak) baina esaldiaren ulergarritasunari eragiten ez diotenak dira. Burt-ek (1975) bere aldetik, irakasleek akats lokalei erreparatu beharrean akats globalei erreparatu behar dietela iradokitzen du. Azken hau askotan esan zaie irakasleei, baina akats globalen eta lokalen artean bereiztea ere ez da dirudien bezain erraza; izan ere, lokala izan arren ulergarritasunari eragin diezaioke. Are gehiago, lokala izan arren agian erabat desegokia izan daiteke akats hori egitea (Cohen, 1975, 414.or.). Bestalde, honako hauek ere lokalak izan daitezke: eskuratzen zailak diren egiturak, salientzia (*saliency*) nahikorik ez dutenak, oso nabarmenak ez direnak, erredundanteak edo maiztasun handikoak ez direnak, edota ikasleen H1aren egiturak zenbaiten eskurapena eragozten dutenak. Ikerketa batzuek, esanguran oinarritzen den instrukzio-testuinguruetan errore lokal horiei emandako feedbacka ikertu dutenean, ikasleen zuzentasuna nabarmen hobetu zela ondorioztatu dute (Nassaji, 2016). Beraz, ez dirudi desegokia denik horiek zuzentzea.

Irakasle eta ikasleen usteak

Esanak esan, irakasle eta ikasle askoren iritziek komunikazioa zuzenketa parametro nagusia izan beharko litzatekeen ideia kolokan jartzen dute. Li-k dioenez (2017), ikasleek zein irakasleek akats guztiak ez direla zuzendu behar uste dute eta irakasleek ikusten dute praktika hori okerren; bestalde, ikasleek eta irakasleek ez deritzote nahikoa komunikazioa eteten duten akatsak bakarrik zuzentzeari.

Akats errepikakorrak

Corderren ustez (1981), behin eta berriro gertatzen diren akatsak zuzendu beharko genituzke, modu sistematikoan agertzen direnak alegia. Bestela esanda, ohiko akatsak eta ezohikoak bereiztea litzateke beste sailkapen bat. Ohiko akatsak ikasle guztiak egin ohi dituztenak dira. Horrelako akatsak zuzentzea ikasle askorentzat da lagungarria eta me-rezi du instrukzio tarte bat hartzea forma horiek talde osoari azaltzeko banan-banan azaltzen ibili beharrean (Cohen, 1975). Hala ere, nahiz eta akats berberak izan, arrazoiak oso ezberdinak izan daitezke. Adibidez, batzuek agian hizkuntza-garapen nahikorik ez dutelako egiten dute akatsa, forma hori emergentzian egon daiteke, eta beste batzuek ezagutza prozedimentalari dagokionez kontrolik lortu ez dutelako, kontsolidatze-fasean dagoelako. Gainera, garapenaren aldetik prest ez badaude, akatsaren zuzenketa ez da izango onuragarria.

Helburu akademikoak

Sailkapenarekin bukatzeko, irakasleek ikasgaiaren helburuekin lotutako akatsak zuzentzea erabaki dezakete; hau da, errorearen dimentsio pedagogikoa kontuan hartuta egiten da zuzenketa. Irakasleak akatsak zer jo erabakitzen du eta ikaslearengandik akatsa zuzendu eta ondorengo saialdietan hobeto egitea espero du (Chaudron, 1988). Beste batzuetan, irakasleak agian akats bat ez zuzentzea erabakitzen du oso nabarmena ez delako, lehen ere aipatutako akats morfosintaktiko batzuekin gertatzen den legez. Bestalde, ikasgaiaren gunea jariora bada, irakasleak akats horiek ez zuzentzea erabaki dezake horrek komunikazioa eteten badu (McGinity, 2010).

Irakasle eta ikasleen usteen arteko aldea

Komenigarria litzateke aipatzea ikasleek ez deritzotela nahikoa bakarrik ikasgai diren akatsak zuzentzeari. Dena dela, eta ikasleak ezezkoan badaude ere, irakasleek ez deritzote horri hain burugabe (McGinity, 2010).

2.2.3. Akatsak zuzentzeko bestelako irizpideak

Akatsen iragarritasuna

Ikasleei arazo handiak sortzen dizkieten hizkuntzaren ezaugarriak nabarmentzen dituzte akatsek. H2 baten irakasleek jakin ohi dute zeintzuk diren arazo horiek, igargarriak dira puntu bateraino gutxienez. Ikasleek akats jakin batzuk egiteko joera izaten dute; izan ere, hizkuntza-ikasleek modu prediktibo batean erabili ohi dituzte euren baliabideak (Ellis, 1997). Fernandezek (2000) eta Ellisek (1997) diotenez, hizkuntza berri baten ikasleek akats berdinak egiten dituzte euren H1a edozein dela ere, ikasteko estrategia unibertsalen isla baitira (Martínez Agudo, 2010, 25. or.). Horrek adierazten du akats batzuk unibertsalak direla eta hasierako mailetatik prozesua bukatutzat eman arte (arlu akademikoan) agertuko direla. Bestalde, talde berean akats berdinak agertu ohi dira dauden tarteko hizkuntzaren estadiokoak direlako (Galindo, 2016, 145. or.). Alabaina, zeintzuk akats zuzendu behar diren irizpide egokia izan arren, horrek ez du esan nahi ikasleen errore guztiak identifikatzerik dagoenik (Martínez Agudo, 2010).

Jatorrizko hiztunen kompetentzia

Jatorrizko hiztunen ikuspegiak ere akatsen zuzenketa gida lezakete; arauak ez du zertan beti neurtzeko irizpidea izan, askotan adierazpen bat agramatikala izan arren oso egokia izan baitaiteke. Hala, Lennon-ek dioenez (1991), jatorrizko hiztun batek esango ez

lukeen forma linguistikoa zuzendu beharko litzateke; haren ustez, gramatikaltasunarekin batera onargarria dena ere hartu behar baita kontuan, preskriptiboa ez bada ere. Horri egokia iritzirik ere, kontuan hartu beharko litzateke jatorrizko hiztunak ez direla talde homogeen bat; berezko hiztunek aniztasun handiko taldeak osatzen dituzte eta euren modua dute forma linguistikoak ekoizteko. Bestalde, ez dago hizkuntza estandarrean forma zuzen bakarria, hizkuntza batek bariazio asko dauzka eta akatsez ari garenean ez da erraza argi identifikatzea zein hizkuntza-aldaeraren arabera identifikatzen dugun adierazpen bat akastun bezala (Nassaji, 2016).

3. ZEINTZUK DIRA FEEDBACK ZUZENTZAILEAREN ONDORIOAK MOTEL DITZAKETEN ERAGILE INDIBIDUALAK ETA TESTUINGURUKOAK?

Aurreko atalean, zuzendu behar diren akatsak zehazteko parametro batzuk hartu dira kontuan, bakoitza zaindu beharreko hizkuntzaren ikaskuntzaren alderdi batekin erlazionatua. Zuzentzeko moduek ere helburu ezberdinei erantzuten diete. Oraingo atalak, berriz, zuzenketa-moduei helduko die. Atal garrantzitsua da, baina hemen laburpen bat baino ez dago. Hortaz, arestian esan dugun bezala, interesaturik dagoenak Ibañez (2021) irakur dezake argibide gehiago izateko.

3.1. TESTUINGURUAREKIN, FORMAREKIN LOTUTAKO ERAGILEAK

Aldagai askok eragiten dute feedbackaren erabilera eta eragingarritasunean. Testuinguruarekin eta formarekin lotutakoek ez ezik, ikaslearen ezaugarriekin lotutakoak ere bai, hala nola, ikaslea prest dagoen garapenari dagokionez (*developmental readiness*), baita hizkuntza-mailak eta ezberdintasun indibidualek ere; orobat, ikaslearen motibazioak, antsietateak eta lan-oroimenaren edukierak zer esan handia dute. Jarraian haue-tako zenbait ezaugarri aletuko ditugu.

Forma linguistikoak eta feedbackaren ezaugarriak eragin nabarmena dute zuzenketetan. H2aren ikertzaile askok frogatu dutenez (esate baterako: Doughty, 2001; Ellis, 2008; Van Patten, 2002) egitura guztiak ez dira berdinak eta ez dira bide berean ikasten. Oso litekeena da egituraren arabera feedbackak era batean edo bestean funtzionatzea; egia esan, feedbacka ez da berdin jasotzen eta ez du emaitza berdinek forma gramatikala zein den.

Satok ikertutakoaren arabera (1986), ikaslearen erroreen nolakotasunak feedbackaren oharrena baldintzatzen du, eta beraz, feedbacketik ikasteko ahalmena. Birformulazioen erabilgarritasuna eta hornidura erroreen naturaren arabekoak zirela aurkitu zuen Lysterrek (1998), eta bestela tratatzen direla errore gramatikalak, lexikalak edo fonologikoak.

Bestalde, feedbackak nolako ezaugarri formal eta funtzionalak izan, halako eraginkortasuna dauka. Feedbackaren ezaugarri ezberdinek eraginkortasun-maila ezberdinak dituzten galdetu izan da ikerketetan, eta egindako ikerketek halaxe dela erakutsi dute. Adibidez, birformulazio laburrak zuzenago atzematen eta gogoratzen zirela ondorioztatu zuen Philpek (2003). Egik (2007), berriz, agerian utzi zuen ikasleek aldaketa gutxiago zekarten birformulazioak hobeto interpretatzen zituztela feedback zuzentzaile gisa; izan ere, ikasleak hobeto eutsi diezaieke formei oroimenean konparatu ahal izateko. Bestalde, ikaslearentzat zaila da birformulazioaren fokua zein den antzematea luzeagoak direnean edo aldaketa asko dituztenean eta, beraz, zeintzuk akats zuzendu behar diren eta zeintzuk ez zehaztea.

3.2. IKASLEAREKIN LOTUTAKO EZAUGARRIAK: IKASLEEK ZER NAHIAGO DUTE ETA HIZKUNTZA-GAITASUNA.

Ikaslearen beste ezaugarri indibidual batzuek ere badute eraginik, adibidez, ikasleek zer nahiago duten feedback-mota batzuetarako.

Ikaslearen ezaugarriek ere baldintzatzen dute feedbackaren eraginkortasuna; adibidez, ikerketek adierazten dute feedbackaren eraginkortasuna lotuta dagoela ikaslearen hizkuntza-garapenaren aldetiko prestaketarekin (*developmental readiness*). Nozio horrek, ikasleek hizkuntza forma bat eskuratzeko hizkuntzaren ezagutza-maila jakin batera iritsi behar dutela adierazten du (Pienemann, 1984); alegia, instrukzioa eta feedbacka ezin dira eragingarriak izan ikasleak ez badaude euren hizkuntza garapenaren aldetik forma hori eskuratzeko prest. Mackeyk eta Philp-ek (1998) nozio hori erabiliz birformulazioak aztertu zituzten eta *developmental readiness*-ek efektu inportanteak zituela aurkitu zuten. Ikerketek agerian uzten dute “garapenaren aldetik prest” (*developmentally ready*) dauden ikasleek atarramentu hobia ateratzen dutela feedbacketik.

Ikaslearen hizkuntza-gaitasuna ere ikaslearen hizkuntza-garapenarekin lotuta dago; hizkuntza-gaitasun handiagoa duten ikasleek hobeto prozesatzen dute feedbacka eta atarramentu hobia ateratzen diote. Elkarreaginean zehar hizkuntz formei erreparatzeko gai izateko hizkuntza-gaitasuna izan behar dute. Hasierako mailakoek ez dute arretabaliabide nahikorik eskura, hizkuntza esangurarako prozesatzen ari baitira; beraz, onura txikiagoa ateratzen diote. Williamsek (1999), hizkuntza-gaitasunak duen eragina ikertu zuen eta ikaslearen maila hobetu ahala hobeto eraman dezaketela arreta formara frogatu zuen. Hasierako mailako ikasleei tarteko hizkuntzan dituzten hutsuneak eta duten gaitasun faltak direla medio, zaila zaie formara eta esangurara aldi berean arreta eramatea.

Ammarrek eta Spadak (2006), birformulazioen eta elizitazioen eraginkortasunean ikaslearen mailak duen eragina ikertu zuten. Gaitasun handiko ikasleek feedback-mota bietatik atera zuten atarramentua, baina hasierako mailakoek elizitazioetatik atera zuten gehiago. Emaitza hauek feedbacken gaineko oharrenaren arabera neurtu ziren; alegia, maila altukoek hobeto atzeman zuten birformulazioen indar zuzentzailea. Trofimovichek et al.-ek (2007) emaitzak errepikatu zituzten. Beraz, hizkuntz forma bat ikasteko ikaslearen ahalmena hizkuntza-gaitasunaren mailaren mende dago.

Hizkuntza-gaitasuna eta *developmental readiness* feedbackari onura ateratzea baldintzatzen duten eragileak dira. Ikaslearen alfabetatze-mailak ere zeresan handia dauka hizkuntza gaitasunean; izan ere, alfabetatze-mailak ezagutza metalinguistikoa garatzen laguntzen du (Tarone eta Bigelow, 2005). Alfabetatuz hizkuntzari buruzko kontzientzia analitiko eta esplizitua lortzen dugu, eta kontzientzia horrek izugarri handitzen du kontrol kognitiboa. Ikerketek agerian utzi zuten alfabetatze-maila mugatukoek esaldiak semantikoki prozesatzeko estrategiak erabiltzen zituztela, morfosintaktikoki prozesatzeko erabili beharrean. Edozertara, lagina oso txikia izanenez, ezin da ondorioa biribilik eman auzi honen gainean.

Lysterrek eta Saitok (2010), metaanalisien bidez adinaren efektua aztertu zuten, eta eragin handia zuela ondorioztatu zuten. Oro har, ikasle gazteek helduek baino feedback sentikortasun handiagoa dute, batez ere feedback impliziturako; birformulazioei adibidez, atarramentu handiagoa ateratzen diete. Lysterrek eta Satok, halaber, feedback-mota horiek ikaskuntza implizituaren mekanismoak aktibatzen dituztela azaldu zuten. Hala ere, ikaskuntza implizitua gazteen ezaugarria da, baina ez hainbeste helduena.

3.3. IKASLEAREKIN LOTUTAKO BESTE ERAGILE INDIBIDUAL ETA KOGNITIBO BATZUK: LAN-OROIMENA, MOTIBAZIOA ETA ANTSIETATEA.

Beste eragile batzuek feedbackean eragiten dute; horien artean honako hauek ditugu: ikasleen lan-oroimena, motibazioa, antsietatea eta usteak.

Lan-oroimenari dagokionez, hizkuntzak ikasten direnean ikasleak elkarreraginean zehar hainbat informazio linguistiko gordetzeko, manipulatzeko eta berehala errekupearatzeko gai izan behar dira. Lan-oroimena deitu zaio mekanismo horri eta aldizkako biltegitratze-mekanismoa da (Baddeley, 1994; Baddeley eta Hitch, 1974). Lan-oroimenak informazio mugatua biltegitara dezake eta gizakion artean edukiera aldeak daude (Harrington eta Sawyer, 1992). Hizkuntzaren bat-bateko prozesamendurako eragile inportantea da, eta elkarreraginean gertatzen den interakziozko feedbackaren eraginkortasunean rol inportantea du; izan ere, ikasleak gai izan behar dira feedbackaren bitartez eman den informazioa atzemateko ez ezik, euren enuntziatu okerrarekin alderatzeko ere. Informazio hori sumatzeaz gain jatorrizko enuntziatu eta zuzenaren arteko alderaketa kognitibo egiteko beste denboran mantendu behar dute oroimenean.

Mackey-k et al.-ek (2002, apud Nassaji, 2016), H2aren hizkuntza-ikasleen lan-oroimenean eta interakziozko feedbackaren arteko lotura ikertu zuten; batez ere, lan-oroimenean gaitasuna feedbacka atzemateko eta feedbackaren ostean tarteko hizkuntza nola aldatzen zen aztertzeke. Emaitez lotura hori erakutsi zuten; alegia, lan-oroimen ahalmen handiagoa zutenek atarramentu hobea ateratzen ziotela interakziozko feedbackari, nahiz eta ikasleen garapen-mailak eraginik ere baduela ondorioztatu zen. Goo autoreak (2012), feedback metalinguistikoa eta birformulazioak aztertuta, lan-oroimenean ahalmenak birformulazioen eraginkortasunean eragin handia zuela ondorioztatu zuen; ez, ordea, feedback metalinguistikoan.

Esandako guztiagatik, interakziozko feedbackaren eta lan-oroimenean arteko lotura ikusita, batez ere birformulazioetan, ikasleen alde individual hori ere kontuan hartu behar da feedbackari buruzko ikerketak edo eztabaidak planteatzen direnean, baita irakaskuntzan ere.

Aldagai afektiboek ere, hala nola, jarrerek, motibazioak eta antsietateak, feedbacketik ikasteko gaitasuna aldatzen dute, nahiz eta eragile hauek beste batzuekin batera duten interakzioa konplexua den. H2aren esparruan orokorrean hori guztia ikertu bada ere, gutxitan ikertu da eragile horien efektua interakziozko feedbackean. Dekeyser-ek (1993), adibidez, motibazioak eta antsietateak feedbackaren onuran zer-nola eragiten duten aztertu zuen.

Sheenek (2007, apud Nassaji, 2016), birformulazioen eta feedback metalinguistikoaren eragina ikertu zuen ikasleen gaitasun eta akatsen zuzenketari buruzko jarreretan. Feedback metalinguistikoa jaso zutenek lotura positiboa agertu zuten hizkuntza-gaitasunarekin; ez, ordea, birformulazioak jaso zituztenek. Beste ikerketa batean, antsietatea eta birformulazioen artekoa ikertu zuen (Sheen, 2008). Orotara, lau talde eratu ziren aldagai bi horiek konbinatuz: a) birformulazioak jaso eta antsietate baxua; b) birformulazioak jaso eta antsietate altua; c) birformulazioak jaso ez eta antsietate baxua; eta d) birformulazioak jaso ez eta antsietate altua. Hobekuntza neurtzeko berehalako testetan, birformulazioak jasotakoak hobeto aritu ziren, antsietate baxukoak zein altukoak izanda, baxukoak hobeto aritu baziren ere; bestalde, antsietate baxukoak altukoak baino hobeto jardun zuten birformulazioak jaso zein jaso ez.

3.4. USTEEN ERAGINA ZUZENKETEN ERAGINKORTASUNEAN.

Zuzenketen eraginkortasunarekin erlazionatutako beste azterketa batzuek, feedback zuzentzaileari buruzko ikasleen eta irakasleen usteei heltzen diete. Irakasleen eta ikasleen usteen arteko aldeek feedbackaren eraginari eta eraginkortasunari eragin liezaiekete. Hala, ikasleen ikuspegiak irakasleenekin bat egiten ez dutenean, ikasleek ez dituzte zuzenketak atzematen edo zuzenketen helburua ulertzen.

Ebidentziek erakutsi legez, ikasleek ez dituzte berdin ulertzen irakasleen asmoak eta akatsak zuzentzeko erabiltzen dituzten teknikak; irakasleek darabiltzatenak ikasleentzat onuragarria omen den horretan oinarritzen dira, baina litekeena da estrategia hori ez izatea ikasleek beharrezkoa dela uste dutena (Nassaji, 2016, 190. or.).

Irakasle eta ikasleen arteko ikuspegiak ezberdinak badira, ikaste-prozesua erasan daiteke, eta hortaz, feedbackak ez du izango nahiko litzatekeen emaitza (Amrhein eta Nassaji, 2010; Schulz, 2001). Ikasleen ikuspegiak aztertu dituztenek erakutsi dute ikasleek gehien bat ondo irizten dietela zuzenketei, baina irakasleen eta ikasleen arteko aldeak aztertzean, batzuek ikasleen eta irakasleen arteko adostasun handia topatu dituzte eta beste batzuek, aldiz, desadostasun nabarmenak.

Hala, Hanek (2004) dioenez, arreta txikia eskaintzen zaio ikaslearen ikuspegiari, eta irakaslearen ikuspegitik ikasleen arazoei heltzeak arazoak ekarri ahal dituela ohartarazten digu. Haren ustez, irakasleak ikasleen ikasprozesuetara egokitu behar dira eragina izango badute. Kontu garrantzitsu bat aipatzen du Sharwood-ek (1991, 95. or.): irakasleek azpimarratzen dutena ez bide dela esanguratsua ikaslearentzat eta, horregatik, zuzenketek ez dutela eraginik ikasleen hizkuntza-garapenean. Corderrek zioenez (1981), ikasleek barruko syllabusa dute, barnetik programatutako ikaskuntza-sekuentzia, eta syllabus horrek erabakitzen du ikasleak zer ikasiko duen eta zer input erregistratuko duen.

Hiru sorburu dituzte ikasleek zuzenketei buruz dituzten usteez: hizkuntzak nola ikasten diren, instrukzioaren eta zuzenketari buruzko kontzeptu okerrak eta norberaren esperientzia. Askotan, ikaslearentzat zuzenketa esanguratsua ez izatea ikaslearen ezagutza, ikaskuntza-aurrekari, gaitasun-maila, estrategia kognitibo eta prest izatearekin erlazionatuta dago, prest izate hori linguistikoa (*developmental readiness*) zein psikologikoa izan daiteke. Irakaskuntzaren eraginkortasuna erabat lotuta dago inputa prozesatzeko prest egote horrekin (Han, 2004, 96. or.). Zuzenketei dagokienez, irakasleek dituzten errepresentazioek jasotako prestakuntzan, ikasleekin izandako arrakasta-esperientzietan eta hizkuntza-ikaslea izanda bizitakoan dute jatorria.

Amrhein-en eta Nassaji-ren ikerketan ere (2010), ikasle eta irakasleen hautemateen arteko aldeak azaleratu ziren, bai feedback-moten eragingarritasunari, bai feedback kopuruari, bai feedbacka emateko arrazoiei ere dagokienez.

Yoshidak (2010), irakasleen eta ikasleen arteko alde garrantzitsu bat aurkitu zuen: irakasleek ikasleek ulertu zutela uste zutena ez zettorrela bat ikasleek benetan ulertu zutenarekin. Irakasleak, askotan, ikaslearen erantzunetan oinarrituta, feedbackaren izaera zuzentzailea ulertu dutelakoan daude, baina ikasle batzuek diotenez, batzuetan errealtatean ez dituzte irakasleen komentarioak ulertzen; gainera, irakasleek interpretatu ohi dute ikasleek zuzenketak ulertzen dituztela, ikasleen maila ona dela uste dutenean. Hots, irakasleek ikasleen hizkuntza-gaitasun onaren arabera neurtzen dute zenbateraino ulertzen duten feedbacka. Kartchavak eta Ammarrek (2014) ikertutakoaren ildotik, ikasleen preferentzien eta feedbackaren pertzepzioaren artean lotura positiboa dago, feedback-mota bat gustukoa denean, nahiago duten feedback-motari arreta gehiago esleitzeaz gain, eraginkorragoa ere delakoan daude, irakaslearen gustuko izan ala ez izan.

3.5. BESTELAKO ERAGILEAK. ERROREEN SORBURUAK.

Erroreak zerk eragiten dituen jakingo bagenu, hobeto helduko genioke euren zuzenketari eta horrek jardunbide didaktikoak hartzea ahalbidetuko luke. Baina Jamesek dioenez (1998), akats bat iturburu bakarrari egoztea zaila da. Martínez Agudok (2016) errore intralingual eta interlingualak bereizten ditu. Errore intralingualak gertatzen dira H1a ikasleen erreferentzia nagusia denean edo, aurrezagutza izanda, haren ezaugarriak H2ra transferitzen direnean. Prozesu kognitibo edo hizkuntza fenomeno honi dagokionez, transferentzia horrek eragin negatiboa eta positiboa izan dezake H2 ikastea erraztu dezakeelako edo ikaslea errorera eraman dezakeelako.

Hizkuntza bat ikasteen ikasleek tarteko hizkuntza batzuk (*interlanguage* direlakoak) sortzen dituzte (Selinker, 1972). H1ak tarteko hizkuntzan sortutako erroreak interlingualak dira; H2aren garapenaren ondorioz sortutakoak, berriz, intralingualak dira. H1ak sortzen dituen interferentziak errore interlingualen jatorri nagusia izan ohi da; intralingualak, ordea, H2aren arauak partzialki ikastearen edo txarto ikastearen ondorio dira. Gainera, akats horiek ikasle guztiak egiten dituzten erroreak dira H1a edozein dela ere. Taylor-i (1975) jarraikiz, Ellisen esanetan (1994, 61-62. or.), hasierako mailetako ikasleek gehien bat akats interlingualak egiten dituzte, bitarteko eta goi-mailetan, berriz, intralingualak, gainjeneralizazioa, kasu. Baina badirudi akats interlingualak bereziki maila fonologikoan edo hiztegian gertatzen direla, eta ez gramatikan.

Martínez Agudok dioenez (2010, 31. or.), ezinbestekoa da hizkuntzaren itzulpenaren rola ere aztertzea; alegia, hitzez hitzeko itzulpena edo itzulpenak sortutako erroreak. Itzulpen literalari dagokionez esan behar da H2 baten ikasle gehienek edo guztiak euren H1ean pentsatzeko joera dutela H2ko enuntziatuak ekoizteko, hizkuntza bien arteko berdintasunak bilatzen dituztelako; horren ondorioz, ikasleek H1ari heltzen diote H2an komunikatzen saiatzen direnean eta ezagutza-hutsune bat aurkitzen dutenean.

Interferentzia, beraz, estrategia bat da eta duten bakarria hizkuntza ikasten hasten direnean. Haatik, gaitasuna hartu ahala ikasleek H2an pentsatzeko trebetasuna garatzen dute. Hasierako tarteko hizkuntzan errore intralingualak oso ohikoak dira, eta erraz identifikatzen dira H1aren ezaugarriak beren ekoizpenetan.

H2aren ezaugarriak ere errore-iturburu garrantzitsua dira, askotan arauak ez direlako ondo ikasten edo zati batean txarto edo osorik ikasten direlako; sarri, arauak irakasteko edo ikasteko teknikak ere akatsak sorrarazten dituzte. Akatsak, beraz, hizkuntza baliabide urrien ondorio ere badira, edo hizkuntza berria barneratze prozesuan dagoenez berari buruzko hipotesi okerrak egitearen emaitza. Beraz, akatsak tarteko hizkuntzaren garapenaren ondorio dira, eta H2a ikasten deneko garapen aldi jakin baten isla dira (Martínez Agudo, 2010, 32. or.).

H2aren arauak oker edo osatu gabe erabiltzeak garapen-erroreak sortzen ditu edo arau bat ez jakitearen edo hipotesi faltsuak egitearen ondorio dira; adibidez, gainorokortzeak (gure hizkuntzan “urdurik”, “zitzatekeen” modukoak). Kasu horietan, arau bat testuinguru desegokietara eramaten da salbuespenak edo murrizketak kontuan hartu gabe (Martínez Agudo, 2010, 33. or.). Beste askotan, arauak sinplifikatzen dira eta esaldi batean elementu batzuk kanpoan uzten dira edo ez dira kontuan hartzen.

Ezin ditugu analisi honetatik kanpo utzi irakasleak edo metodoak eragiten dituzten akatsak. Irakasleek berek arauak aurkezten dituzten moduagatik erroreak eragiten dituzte; alegia, instrukzioak eman/jasotzen dituzten moduek arauen barneratze okerrak eragiten dituzte (Martínez Agudo, 2010).

4. IKERKETA

4.1. IKERKETAREN IKUSPEGI METODOLOGIKOA

Gorago esan bezala, ikerketa-lan honek hainbat alderdi ditu. Batetik, arazoaren barruan dauden pertsonen ikuspuntutik zer gertatzen den deskribatu nahi izan dugu; praktika pertsonalak jaso nahi izan ditugu. Azken honek ikerketa kualitatiboaren esparruan kokatzen du lana. Olabuenagari (2009) jarraituz, ikerketa kualitatiboaren bitartez ulertu, deskribatu eta interpretatzen da fenomenoak; hau da, gure kasuan, irakasleek giza-talde bezala akatsen zuzenketari buruzko teoriak (inplizituak zein esplizituak) zelan eraiki dituzten ulertu nahi izan dugu; hala nola, zeintzuk uste, esperientzia eta suposiziotan oinarrituta eraikia duten darabilten praktika-multzoa. Gure aurkikuntzek beste ikerketa eta teorietan zein leku zuten ere ikusi nahi izan dugu; bestela esanda, deklaratzeko diren praktikak teoriarekin bat datozen ziurtatu nahi izan dugu.

4.2. IKERKETAREN HELBURUAK

Lan honek helburu bi izan ditu:

- i. Euskaltegi bateko geletan hizkuntza-akatsak zuzentzeko erabiltzen diren praktikak eta estrategiak jasotzea.
- ii. Horiek kontrastatzea ikerketak dioenarekin; euskarako irakasleen prestakuntzarako objektuak atzemateko eta, azken buruan, gure estrategien eraginkortasunari bultzada bat emateko.

Izan ere, irakasleok dugun hutsune teoriko horretan galtzen bide dute zuzenketek eraginkortasuna, “zuzenketen era erratikoa” izendatzen duten horretan. Ikerketa honetarako elkarrizketatu ziren irakasle guztiek uste zuten “txarto” egiten dutela; halarik ere, honetaz aparte, ez da orain arte euskaltegietako ikasgeletan egiten denaren gaineko azterketarik egin. Beraz, praktikan egiten denari buruzko deskripzio bat osatu behar genuela uste izan genuen eta baita kontrastatu ere gaiaren literaturan agertu diren ikerketekin. Esandako legez, hobeto ulertu nahi genuen zer gertatzen den baina datu gutxi genituen gure esparruan, euskararen helduen irakaskuntzan inoiz gutxitan ikertu baita.

Feedback zuzentzailearen ikerketa-esparruan zer, nola eta zergatik zuzendu behar den galdetu ohi da; hortaz, geuk ere galdera horiek berak errepikatu genituen, zuzenketek non galtzen duten eraginkortasuna gure galderaren muina bazen ere. Azken hori benetan estrategikoa delakoan gaude bai euskararen irakas-ikaskuntzarako, bai euskararen berreskuratzeko.

Ikerketa honek, bestalde, beste helburu bat ere bazuen: eskarmentuaren eta urteen poderioz irakasleek feedbackaren inguruan garatu dituzten ezagutzak biltzea. Ezagutza horiek, guk dakigula, ez dira jaso aztertu dugun testuinguruan. Horrek guztiak bazuen helburu bat, teoria-praktika arrakala gaitzea; alegia, beste barik beste batzuek egiten dutenari buruzko teoria bat sortu beharrean norberak praktikara eramaten duenari buruzkoa egiten ahalegintzea, hain zuzen ere (Sandin, 2003).

Ikerketaren testuinguruan, Barakaldoko helduen euskararen ikas-irakaskuntzan, batez ere (nahiz eta beste euskaltegi batzuetako irakasleengan ere jo den ikerketa honetarako), ez genekien zeintzuk ziren zuzenketa praktikak, eta ezta ere modu inplizituan beroriek gidatzen dituzten usteak, esperientziak edo teoriak. Beraz, ikerketa honen bidez zenbait irakasleren ezagutza hori jaso ahal izan genuen. Horiek jasota kontraste bi egin ziren: batetik, ikasgeletan egiten denaren pertzepzioak gaur egungo teoriak eta iker-tzaile batzuek esaten dutenarekiko; eta, bestetik, irakasleek klasean egiten dutenaren gainean ikasleek dituzten iritziekikoa.

4.3. IKERKETA-GALDERAK

Lanari forma emateko, honako galdera hauek ditugu esku artean:

Gure lehen galdera, galdera multzo bat zen, hots, Hedriksonen (1978) planteatu zituen eta beste ikertzaile batzuek ere ardatz hartu zituzten galderak (Ellis, 2010; Han, 2004): zer, nola, noiz eta zergatik zuzendu behar diren ikasleen akatsak. Helburua ez zen, aatik, galdera horiei behin betiko erantzuna ematea, baizik eta irakasleek deklaratzan zituzten praktikak aztertu eta jardunbide egokirako proposamen bat egitea. Horren ildotik, bat egiten dugu Lasagabasterrekin eta Sierrarekin (2004) zein Ellis-ekin (1997, apud Agudo, 2010) esaten dutenean ezinbestekoa dela ezagutzea ikasle kolektiboak eta irakasle kolektiboak dituzten gai honi buruzko errepresentazioak eta euren praktikaren arteko aldeak. Horren berri azken partean emango dugu.

Bigarren galderak, lan hau bultzatu zuen jakinmina erantzuteko bidea zabaltzea zuen helburu, hau da: feedback zuzentzaileak H2ren eskurapena sustatzen badu, zergatik egiten du huts hainbeste bider? Jada ikusi dugunez, batez ere Nassajik (2016) egindako lanak bideratu zituen galdera horien sorrera eta ikerketa honen bidez gure jarduera eta ikasleena arintzeko gako batzuk aurkitu nahiko genituen.

4.4. IKERKETA-DISPOSITIBOA

4.4.1. Deskribapen orokorra

Sarreran esan bezala, gure esparruan inoiz ez dira modu formalean jaso zuzenketaren eta akatsen inguruan gauzatzen diren praktikak, ez eta irakasleek eta ikasleek dituzten usteak ere. Beste era batera esanda: ez dakigu zer egiten den, ez zerk bultzatzen dituen horrela egitera. Beraz, lehenengo pausua hausnarketa kolektiboaren bitartez, horiek jasotzea izan zen eta praktika multzoen irudia osatzea. Bi teknika erabili ziren horretarako: Zoom eta Jitsi online plataformen bidezko eztabaida-taldea; eta Whattsappen bitartez bidalitako galdetegi bat parte-hartzaileek ahoz edo idatziz erantzun zezaten. Metodo bi horiek erabili ziren COVID 19k sortutako egoerak paradarik eman ez zuelako aurrez aurreko elkarrizketarik izateko. Galdetegien helburua, bestalde, datuak osatzea eta eztabaida-taldeetan esandakoa berrestea izan zen (Juaristi, 2003). Lasagabasterrek eta Sierrak (2004) ondorioztatu zuten irakasleen eta ikasleen artean alde handiak egoten zirela, eta, beraz, bi talde mota egin ziren (nahiz eta hiru talde egin): bata irakaslez osatua eta bestea ikaslez osatua. Ikerketa honetarako tresnak hauek erabili ditugu, eztabaida-taldea eta galdetegia. Ezin da ahaztu ikerketa honen corpusa COVID-19 itxialdian egin zela, eta horrek zapuztu zuela hasierako ikerketa-asmoa, alegia, behaketa zuzenak egitea gelan bertan. Edozelan ere, bide hau ez da baztertzan ondorengo ikerkete-tarako.

4.4.2. Eztabaida-taldeak

Hiru eztabaida-talde egin ziren, bi ikasleekin eta bat irakasleekin. Eztabaida-taldearen bilkura egin baino lehen guztiei pasatu zitzaizen eztabaidaren gidoia. Esan bezala, elkarrizketak Zoom eta Jitsi-ren bitartez egin ziren eta grabatu ziren.

Eztabaida-taldeak osatzeko irizpidea, batez ere eskuragarritasuna izan zen. Izan ere, COVIDek sortutako egoera eta konfinamendu gordinetik atera berri, zailtasunak izan ziren taldeak osatzeko. Beraz, irizpide teorikoez harago eskuragarritasunak agindu zuen taldeak eratzean, nahiz eta beroriek ere kontuan hartu.

Taldekideei, ikerketa-galderetatik eratorritako galdetegi bat pasatu zitzaizen eta horixe erabili zen gidoi gisa elkarrizketa aurrera eramateko. Gidaren helburua, taldea gidatzea izan zen eta ikergaiari buruz eztabaida sortzea, hala nola, ziurtatzea nahi zen informazioa jasoko zela (McLafferty, 2004). Gidako galderez gain, beste galdera batzuk ere ma-haigaineratu ziren eztabaida sortzeko.

Esandakoaren edukiaren analisia egin zen gai nagusiak identifikatzeko. Ideia berdina edo patro berdinak adierazten zituzten segmentu tematikoekin unitateak atera ziren. Horrela adiera-unitateak eginez kategoria-sistema bat osatu genuen. Kategoria-sistema egiteko sistema induktibo-deduktiboa segitu zen, alegia, marko teorikotik, ikerketa galderetatik eta testu-azterketatik atera ziren kategoriak (Coll, et al. 1995). Ikerketa-galderak eta hipotesiak ere izan ziren, ezinbestean, informazioa bateratu eta egituratzeko ildo nagusiak, baina Egaña (2010) iradoki bezala, ez ziren modu zurrunean hartu eta eztabaida-taldeetan ateratako gaiekin uztartu ziren. Transkribaketak egin ondoren, gidoiaren galdera bakoitzari zegozkion kontzeptuak idatzi ziren eta kategoriak identifikatu; ideiak ondoen islatzen zituen testu-zatiak nabarmenduta izenburu bat jarri zitzairen.

4.4.3. Galdetegia

Whatsapp bidez inkesta bat bidali zen eta bide beretik jaso ziren erantzunak. Inkesta horietan eztabaida-taldeetarako erabili ziren galdera berberak agertzen ziren, baina helburua zen erantzun hausnartuagoak lortzea eta alderatzea eztabaida-taldeetan esandakoarekin. Galdetegian eztabaida-taldeetarako erabili ziren galderak egiten zitzaizkien irakasleei. Asinkronikoa izanda batzuetan berriro jo zen parte-hartzaileengana erantzun batzuk argitu edo osatze aldera. Erantzun batzuk ahoz bidali ziren eta beste batzuk idatziz. Grabatutakoak transkribatu eta aztertu ziren, kategoria-sistemari eransteke.

4.5. PARTE-HARTZAILEAK

Irakasleen eztabaida-taldean, 7 irakaslek parte hartu dute; gehienek helduen irakaskuntzan 20 urte baino gehiagoko esperientzia dute eta adin tartea 36 eta 61ekoa da. Den-denak euskaldun-berriak dira eta Bizkaiko Ezkerraldean, Enkarterrian eta Hego-Uriben jaio, hazi eta hezi dira, alegia, euskarak presentzia urria duten eskualdeetan.

Bestalde, Whatsapp bidez egindako galdetegiari 4 irakaslek erantzun zioten, hiru emakumek eta gizon batek; aurrekoek bezala, 20 urte baino gehiagoko eskarmentua dute. Hiruk euskara etxean jaso zuten eta bat euskaldun berria da.

Ikasleei dagokienez, hamar ikaslek parte hartu dute eztabaida-talde bitan: 5 emakumek eta 3 gizonak. Adin tartea 30 eta 55 urtekoa da. Ikasleak Bizkaiko Ezkerraldean eta Meatzaldean jaio, hazi eta bizi dira. Denbora luzea daramate euskara ikasten, batzuek denboran tartekatuta ikasi dutelako eta horretan hamarkada luzea irau dutelako, eta beste batzuek euskara ikasteak, Ezkerraldean duen presentzia soziala txikia izategatik, berez duen zailtasunagatik. Denak C1 mailakoak dira. Irakasleen eztabaidak gaztelaraz egin ziren ikasleek berek eskatuta, eta hala egin zen, erosotasuna eta mintzatzeko askatasuna irizpide hartuta.

Whatsapp bitartez egindako galdetegiari 4 ikaslek erantzun zioten, 4ak C1 mailakoak, 3 emakumek eta gizon batek, 36 eta 56 urte artekoak.

5. ONDORIOAK

Interakziozko feedbacka fenomeno konplexua da eta oraindik ikerketa asko egin behar dira hizkuntzaren ikaskuntzarekin zein lotura duen jakiteko; beraz, onena litzateke kontuan hartzea ez dagoela erantzun bakarra akatsak zuzentzeko modurik onena zehazteko garaian. Baina hain da konplexua kontua, ezen irakasleek kontzientzia hartu beharko luketen interakziozko feedbackak funtzionatzen duen konplexutasun-mailaz; horrenbestez, asko hausnartu behar da praktikan, praktika bera hobetzeko. Dakigunez, teoria guztiak behin-behinekoak dira eta osatu gabe daude; izan ere, egunean-egunean ikerketa-kopurua gora egiten ari da.

Egindako ikerketa-lanaren luzerak eta biltzen duen gai multzo zabala kontuan hartuta, ezinezkoa da ondorio guztien berri ematea; hala ere, irakasleen ahotsa entzutea hain ga-

rrantzitsua izanda, eta kontuan hartuta irakasleen eta ikasleen usteen arteko aldeak feedbackaren eraginkortasunean duen ahalmena, horri buruzko aipamen batzuk egingo ditugu aurrerago.

Ikerketaren baliagarritasunari eta fidagarritasunari dagokienez, aldiz, irakasle guzti-guztiek ezinbesteko iritzi zioten honelako ikerketa bat egiteari. Bestalde, fidagarritasuna eman nahi izan zitzaion bertan jasotako parte-hartzaileen adoste iritziak jasoz. Tamalez, eta guzti-guztiei pasatu bazitzairen ere, irakasle bakar batek erantzun zion eskakizunari. Ikasleen aldetik, askoz ere erantzun gehiago jaso ziren; guztiei ere pasatu zitzairen eta horietatik bostek berretsi zuten lan honetan jasotakoa, euren hitzetan “errepresentatuta” sentitzen ziren. Neure aldetik, proposamen guzti-guztiak probatu ditut ikasgelan eta ikasleen iritziak eta aurkikuntzak ikasleekin komentatu ditut, eta baita adostasun handia lortu ere.

Emaiztei erreparatuz gero, nabarmentzekoak dira irakasleen eta ikasleen arteko aldeak. Ikus ditzagun, labur-labur.

Alde biek zuzenketak egitea prozesuaren parte dela uste dute eta beroriek egiteari ezinbestekoa deritzote. Haatik, ikasleek presionatuta egiten dituzte irakasleek eta nekatu egiten dira beti gauza bera zuzentzen. Ikasleek, ordea, horrela hautematen dute ikasten ari direla eta eurentzat motibagarria da oso. Hala ere, ikasleek eskertuko lukete zuzenketak sakonago egitea, eta arrazoiz: oso azaleko azalpenek azaleko ikaskuntza sortzen baitute (Ruiz Martín, 2020). Ikasleentzat akatsa seinalatzea ez da nahikoa eta zuzenketa sakonagoak eta esplizituagoak eskatzen dituzte, egiten den akatsa oso “oinarrizkoa” izan arren (aipa dezagun ez dakigula zehatz-mehatz zer den “oinarrizko akatsa”, ez baitugu argiro jaso horren definiziorik). Irakasleek hori entzunda hartzen duten ezusteak iradokitzen digu ikasleek askotan ez dituztela emandako azalpenak ulertzen edo ulertuta ere ez dutela erabat ikasten. Hortik abiatuta, ez genuke azaldutzat eman behar errepikatzen den akats bat eta, ikasleek dioten legez, instrukzio zabalagoa eman behar den zantzutzat hartu beharko litzateke.

Zer zuzendu horretan desadostasun garrantzitsuak gertatzen dira: ikasleentzat esanguratsua ez diren (barruko syllabusa dela eta, adibidez), baina irakasleek euren hobe beharrez egiten dituzten zuzenketa asko egiten dira (Han, 2004). Ikasleek zuzenketa hauei benetan gogaikarriak irizten diete; maiz, helburua ulertzen ez dutelako. Irakasleen estrategia hori ikasleek beharrezkoa dela uste dutenarekin bat ez etortzeak ikaste-prozesua erasan dezake, eta feedbackaren eraginkortasuna zeharo moteldu. Horri dagokionez esan ikasleen “garapen-maila” (*developmental readiness*) eragozpena izan litekeela zuzenketaren arrazoiak ulertzeko, baina, era berean, arrazoietakoa bat izan liteke, ikerketek diotenez, irakasleak zorrotzasunez eta modu idiosinkratikoan aritzea ere bai. Azken honi dagokionez, ikasleek seinalatzen dute askotan mezu kontrajarriak jasotzen dituztela irakasleengandik, irakasleen arteko azalpen inkoherenteak, batez ere.

Ikasleek beste iritzi bat helarazten dute: irakasleek ez dutela bakarrik txarto dagoena zuzentzen, baizik eta euren gustukoak ez diren nozioak ere bai. Ikasle batek dioen bezala, “irakasle bakoitzak bere lehentasunak” ditu, hainbeste, ezen ikasleen ustez, batzuetan instrukzio kontraesankorrak ere ematen dizkiegun. Lehentasun kontu hori garrantzitsua da zuzenketa zehatzagoak eta argiagoak egite aldera. Lysterrek eta Rantak (1997, apud Ellis, 2009, 11. or.) ikertutakoaren arabera ere irakasleek ez dituzte bakarrik birformulatzen eta errepikatzen ikasleen enuntziatu akastunak baizik eta zuzenak ere bai. Ondorioz, ikasleei asko kostatzen zaie zehaztea zein birformulazio den euren enuntziatu okerren berregituraketa eta zein ez. Gainera, enuntziatu okerren eta zuzenen birformulazio portzentajea oso antzekoa da. Horren ondorioz, ikasleei oso zail egiten zaie identifikatzea zeintzuk diren forma okerrak eta zuzenak, eta ez zaie benetan seinalatzen hizkuntzan zer ez den onargarria eta zer ez (Nassaji, 2017).

Hiperzuzenketa kontu honi gehiago erreparatzea komenigarria izan liteke, besteak beste, irakasleek berek sortutako erroreak saihesteko, ez baitira gutxi irakasleen arteko kontraesanek sortzen dituzten nahasmenduak (James, 1998).

Zer zuzendu auzia ebazteko beste iritzi interesgarri bat plazaratzen dute ikasleek; euskararen C1 mailaren egiaztatze gintzan (gogoratu elkarrizketatutako ikasleak C1 mailakoak direla) euskara estandarren zuzentasuna gehien balio duen parametroa izanda ere, ikasleek zuzentasun horri artifizial eta askotan irreal deritzote, kalean edo ingurune euskaldunetara joaten direnean bestelako erabilerak aditzen dituztelako. Nolabait esatearren, jarrera preskriptibistegia sumatzen da zuzenketa-praktiketan. Norrishek dienez (1989, 44. or.), “ikasleei gizatiarrak izaten utzi beharko genieke”, alegia, jatorrizko hitzunik berek halakorik egiten ez dutenean ez dugu espero behar ikasleek eredu idealari atxikitako ekoizpenak egiteko gai izatea.

Zuzenketa moduei dagokienez, ikasleek ere aldeak erakusten dituzte irakasleekiko. Irakasleen artean eta ikerketa esparruan autozuzenketara bultzatzen duten zuzenketa moduak ondoen balioesten diren estrategiak izan arren, ikasleentzat gogaikarriak dira, bi aldiz geratzen direla agerian sentitzen baitute, akatsa egiten dutenean eta autozuzenketa egiten ez dakitenean. Bestalde, irakasleek elkarreragina gauzatu bitartean ez ohi dutela zuzentzen esan arren, egin egiten dela argi uzten dute ikasleek; izan ere, euren hitzetan “ez dago behin eta berriz eten diezaiten baino jokaera gogaikarriagorik”. Irakasleek ere jokaera hori hitzez adierazten dute, nabarmenki ohartzen ez badira ere.

Parekideen arteko zuzenketa-modua askotan aprobetxatu arren irakasleek, oro har ez da ikasleen gustuko, partekatutako gaitasun eza dela kausa. Irakasleen betebeharra delakoan daude, zeregin horretan ikasleek eurek eduki bide dezaketen eginkizuna kontuan hartu gabe (Galindo Merino, 2016). “Partekatutako gaitasun eza” honi dagokionez, ikasleek uste dute klasekideen arteko maila-aldeak (nabariak direnean) euren prozesuan aurrera joateko eragozpena direla. Uste hori aldatze aldera, eta nazioarteko ikerketetan zuzenketa-modu horrek erakutsi duen eraginkortasunaren ildotik, irakasleen esku-hartzea benetan ezinbestekoa dela deritzogu.

Beste desdoitze garrantzitsu bat feedbackaren oharmenari dagokio. Marko teorikoan esan bezala, zuzenketen heren bat galdu egiten da, eta horra hor, zuzenketen eraginkortasuna iraungitzen duen zulo erraldoia. Frogatu dugunez elkarrizketan eta irakasleen eta ikasleen artean egindako kontrastean, irakasleek ondo antzematen diete ikasleen zuzenketatik ikasteko teknikei. Harrigarri samarra dena da, irakasleek “ikasleen aurpegiaren nabaritzen dutela zerbait ikasi dutela”, eta kasu gehienetan ez dutela konprobatzen zer ulertu duten. Marko teorikoan esandako legez, Yoshidak (2010) topatu zuen irakasleek ikasleek ulertu zutela uste zutena eta ikasleek benetan ulertu zutena ez zetorrela bat eta gurean ere halaxe da. Irakasleak, askotan, ikaslearen erantzunetan oinarrituta (“ulertu duzue? Bai!” erakoetan) feedbackaren izaera zuzentzailea ulertu dutelakoan daude, baina ikasle batzuek diote errealitatean ez dituztela irakasleen komentarioak ulertzen. Hori gutxi izango balitz bezala, irakasleek “ulertutzat” jotzen dituzte zuzenketak ikasleen maila ona dela uste dutenean.

Bestalde, ezin da baztertu batzuetan irakaslearen helburua eta asmoa ez datozela bat ikaslearen interpretazioarekin. Irakasleak feedback zuzentzailea edo esplizitua “nahi izatea” ez da nahikoa. Carrollek (2001, apud Nassaji, 2016) adierazi bezala, ikasleak analizatzen ez badu beste hitzunik batek zuzentzeko asmoarekin adierazi duen enuntziatu bat, ezin da zuzenketa hori zuzentzaile hartu. Horrenbestez, irakasleek ziurtatu behar dute ikasleek feedbacka interpretatzen dutela zuzenketa gisa, eta hori ez ezik, feedbacka zeri buruzkoa den ere ulertu dutela; agian ikasleek zuzenketa atzematen dute, baina ez dakite zeri buruzkoa den eta hori ere funtsezkoa da.

Horren ildotik, Lasagabaster eta Sierra (2004) ados daude akatsaren zuzenketaren arrakasta eragile birekin dagoela lotuta:

- i. Ikaslea konturatu behar da zuzenketa bat egiten ari zaiola, (kontzientzia falta hori ez dago hizkuntza-ezagutza faltak eraginda), eta horretarako, irakasleek zuzen eta esplizituki zuzenketara eraman behar dute ikaslearen arreta.
- ii. Horrez gain, ikasleak zuzenketa ulertu behar du; izan ere, zuzenketa sumatu arren baliteke berori ez ulertzea (ikasleei galdetuta egiazta daiteke) edo zuzenketak erreferentzia egiten dion kontzeptua ikaslearentzat esanguratsua ez izatea. Ikasleak erabaki dezake ezer ez egitea zuzenketa horrekin, eta beraz, ikasleko ematen duen egoerari etekinik ez ateratzea. Ikasle batzuek eta irakasleek ere aipatu dutenez, grabazioak oso egokiak izan daitezke kontzientzia hori hartzeko, nork bere buruari entzuteak ikaste-mekanismo garrantzitsu hori, arreta alegia, aktibatzen baitu (Smidth, 1993).

Azken horri dagokionez, bereziki interesgarria iruditzen zaigu feedbackaren oharmenari dagokion guztia, ez baita hutsala egiten diren zuzenketen herena bidean galtzea. Hortik joan liteke gure hurrengo ikerketa, grabazioak eta teknologiak ematen dizkigun bitarteko guztiak lagun hartuta.

Esan bezala, gai zabala da, eragile asko teilakatzen direlako, zein bere aldetik hartuta ikerketa-ordu eta eztabaida askotarako ematen duena. Gure aldetik, lehen hurbilketak balio beza ikasleei entzuteko eta euren ahotsa kontuan hartzeko.

Bibliografia

- 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>
- Amrhein, H. R. eta Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886>
- Baddeley, A. (1994). Working memory: The interface between memory and cognition. In D. L. Schacter, & E. Tulving (Ed.), *Memory Systems* (351-367. or.). MIT Press.
- Baddeley, A. D. eta Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Brinton, D. M. (2014). Tools and techniques of effective second/foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. Brinton eta M. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (340-361. or.). Heinle Centage.
- Burt, M. K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63.
<https://doi.org/10.2307/3586012>
- Celce-Murcia, M. (1991a). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2. arg.). Newbury House.
- Celce-Murcia, M. (1991b). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 459-480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Clavel Martínez, A. (2012). Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores? *Mosaico*, 30, 4-10.
- Clavel, A. (2016). *Claves para el análisis de los eventos de interacción oral*. [Bideoa]. HABA- Irakasleen Formaziorako Bideo-saila.
http://www.irakasbil.eus/argitalpenak/h424_clavel_claves_para_analisis_interaccion_oral
- Cohen, A. (1975). Error Correction and the Training of Language Teachers. *The Modern Language Journal*, 59, 414-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1975.tb04722.x>
- Coll, C., Fernández Berrocal, P. eta Melero Zabala, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- 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>
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. Longman.
- Egaña, J.M. (2010) *Nola bilatzen, ebaluatzen eta aukeratzen dute informazioa unibertsitate-ikasleek?* [Doktorego-tesia]. Mondragon Unibertsitatea. HUHEZI.
- Egi, T. (2007). Interpreting Recasts as Linguistic Evidence: The Roles of Linguistic Target, Length, and Degree of Change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 511-537
<https://doi.org/10.1017/S0272263107070416>
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Ssecond Language Acquisition* (2. arg.). Oxford University Press
- 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. or.). Taylor & Francis.
- Fernández, S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, 47. *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. [Monografikoa], 133-150.
<https://labur.eus/ZpPfa>
- 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
- Goo, J. (2012). Corrective Feedback and Working Memory in Interaction-Driven. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 445-474
<https://doi.org/10.1017/S0272263112000149>
- Han, Z. (2004). Feedback zuzentzailea berriz planteatzen hizkuntz irakaskuntza komunikatiboan. *Hizpide*, 56, 87-110. <http://www.irakasbil.eus/didakteka/feedback-zuzentzailea-berriz-planteatzen-hizkuntz-irakaskuntza-komunikatiboan>
- Harrington, M. eta Sawyer, M. (1992). L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100010457>

- Ibáñez, M (2021). *Interakziozko feedback zuzentzailea hizkuntza ikas-irakaskuntzan. Gaiaren aurrekariak Zergatik, zer, nola, noiz zuzendu, Zerk moteltzen duen duen zuzenketen eraginkortasuna*. [Masterreko bukaerako lana]. Mondragon Unibertsitatea. HUHEZI.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* (1. arg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- Kartchava, E. eta Ammar, A. (2014). Learners' Beliefs About Corrective Feedback in the Language Classroom. *TESOL Quartely*, 48, 86-119. <https://doi.org/10.1002/tesq.101>
- Larringan, L. M. eta Idiazabal, I. (2008). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta. In *Euskalgintza XXI. mendeari buruz XV. biltzarra* (29-46 orr). Euskaltzaindia.
- 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.
- Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, 12(2), 180-196. <https://doi.org/10.1093/applin/12.2.180>
- 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. (1998). Negotiation of Form, 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. eta Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- 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>
- 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 or.). Ediciones Aljibe
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of advanced nursing*, 48(2), 187-194.
- Martínez Agudo, J. D. (2008a). Linguistic Risk-taking and Corrective Feedback. In J.D. Martínez Agudo (Ed.), *Oral communication in the EFL Classroom* (165-189. or.). Ediciones Alfar.
- Martínez Agudo, J.D. (ed.). (2008b). *Oral Communication in EFL classroom*. Ediciones Alfar.
- 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 or.). Ediciones Aljibe.
- Nassaji, H. (2016). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 99-126. <https://doi.org/10.1017/S0272263103000044>
- 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>
- Quinn, P. eta Nakata, T. (2017). The Timing of Oral Corrective Feedback. In H. Nassaji eta E. Kartchava (Ed.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (35-47 or.). Taylor & Francis.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Ruiz Olabuenaga, J. (2009). La investigación cualitativa. In J. Ruiz Olabuenaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (11-50. or.). (4. arg.). Universidad de Deusto
- Sánchez Calderón, S (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de la Europa Central*, 5, 283-311. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/55>
- Sandín E (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. MacGraw-Hill Interamericana.
- Sato, C. (1986). Conversation and interlanguage development: rethinking the Connection. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (23-45. or.). Newbury House. <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>
- 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>

- Sharwood, S. (1991). Speaking to many mind: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118-133.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x>
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student And Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Tarone, E. eta Bigelow, M. (2005). Impact of Alphabetic Literacy on Oral Language Processing: Implications for Second Language Acquisition Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77-97. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000048>
- Taylor, B. (1975) The Use of the Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. *Language Learning*, 25, 73-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00110.x>
- Trofimovich, P., Ammar, A. eta Gathbonton, E. (2007). How effective are recasts? the role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Series of empirical Studies* (171-195. or.). Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Ernst Klett sprachen.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203>
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583-625. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00103>
- Yoshida, R. (2010). How Do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 94, 293-314. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01022.x>