



Beste iturrietatik

Forman oinarritzea: sortzen ari den mitoa?*

Ron Sheen

Artikulu honen gaia da hizkuntz irakaskuntzan sortzen ari den mitoa, Long-en (1988) “forman oinarritzea” abiaburu harturik. Long-en planteamenduaren arabera, jarduera komunikatiboan, “forman” oinarrituta irakasten da ongien. Eta horrela irakastea justifikatzen da komunikazioan arazoak daudenean soilik. Planteamendu horretan ere ez da begi onez ikusten aldiko hizkuntz forma bat jorratzen duen irakaskuntza, “formETAN oinarritutakoa” ere deitua. Artikuluaren arabera, “forman” oinarrituta irakastea estrategiarik eraginkorrena dela aldarrikatzea teorikoki dago soilik motibatuta. Baina aldarrria ez da sinestekoa dauzkagun froga enpirikoei erreparatuz gero. Eta, baieztapen hori frogatzeko, “forman” oinarritutako irakaskuntza aldezteko maiz aipatutako ikerketei begiratu, eta, bistaratu egiten da ustez “forman” oinarritzeak “formetan” oinarritzea dakarrela. Gainera, alderaketa-ikerketak baliatuta, agerian jartzen da “formETAN” oinarritzea bestelako aukerak bezain eraginkorra dela edo eraginkorragoa. Artikulua mitoak ez sortzeko iradokizun batzuekin amaitzen da.

Sarrera

Sortzen ari den mitoa 80ko hamarkadako hizkuntza irakaskuntza komunikatiboaren bertsio ez-interbentzionistaren emaitza kaskarretatik dator, zeharka etorri ere. Bertsio horretan, gramatika irakasteari rol sistematikoa ukatu, eta, lehentasuna input ulergarria (IU) jasotzeari eman zitzaion. Geroztik, hainbat hizkuntzalarik, Long (1988) buru dutela, “forman oinarritzea” deitu duten planteamendua proposatu dute. Planteamendu horren arabera, IUri etekin

handiagoa ateratzen zaio ikasgelako elkarreraginaren bitartez, zeinari, premia komunikatiboak hala eskatzen duenean, formari bide batez erreparatuz, laguntzen baitzaio. Horri kontrajarria “*formetan*” oinarritutako planteamendua dugu: ikasgai desberdinetan antolatutako hainbat gramatika-puntu era tradizionalen irakastea, alegia. Sortzen ari den mitoa hauxe da: “forman” oinarritzea da irakasteko aukerarik eraginkorrena.

“*Forman oinarritzea*”
praktikan

Long-en dikotomiaren eta sortzen ari den mitoaren inplikazioei heldu aurretik, komeniko da aukera hori praktikaren argitan ikustea. Forman oinarritutako planteamenduaren azpian dagoen ustea hauxe da: ikasgelako jarduera guztia ataza komunikatiboetan oinarritu behar dela, eta, gramatikaren tratamendu orok erantzun behar diela, mezua igortzean, sortzen diren arazoei. Areago, tratamendu horretan feedback zuzentzailea azkar eskainiko litzateke, jarduera komunikatiboa ahalik eta gutxien etetearren. Alabaina, noizbait gramatikako argibide luzeagoak emateko beharra balego, hobe litzateke gramatika-arazoak irtenbideratzeko atzetan oinarritzea, eta ez irakaskuntza esplizituan.

Garrantzitsua da ezaugarri horiek syllabus orokorrean dituzten inplikazioak ulertzea. Horrek esan nahi du plangintzaren ezaugarri nagusia bere ataza-egitura dela, ikasleen premiei erantzuteko diseinatua. Ez dago gramatika syllabusik zeren-eta gramatikaren tratamendua jarduera komunikatiboetan sortzen diren komunikazio-arazo aurreikusi gabeen arabera baita. Gainera, lantzen den gramatika bakarra da komunikazio-arazoak, eta ez forma-arazoak, sortu dituen.

Ikasle batek, adibidez, esaten badu “*your wife, where she go tomorrow?*” horrek ez du jarduera etetea justifikatuko, esanahia zalantzarik gabekoa baita. Bestalde, frantses hiztuna den ikasleak “*she gave me his book*” esaten badu, ziur aski, “*her book*” esan nahi izan du. Eta akatsa mugatzailerak posesiboek ingelesez eta frantsesez duten desberdintasunek eragindakoa izan da. Akats horrek esanahian nahasketa sor dezakeenez, irakasleak desberdintasun hori azaltzeko denbora hartzea justifikatuta egongo litzateke, arazoak irtenbideratzeko atazen bitartez. (Begira iezaiozu White-ren lanari, 1998, halako atazak erabiltzen dituen “forman” oinarritutako adibide bat ikusteko, eta inplikaturako arazo kontrastiboen irakaskuntza esplizituagoak hobe liritekeela dioen ondorioaren berri jakiteko).

“*Formetan*”
oinarritzea
praktikan

“Formetan” oinarritzearen planteamendua bat dator “forman” oinarria duenarekin, ikasgelan lehentasuna jarduera komunikatiboari ematean. Alabaina, haren arabera, atzerriko hizkuntzaren gramatika eta hiztegia ikastea zaila izaten denez, horiek ezin daitezke eraginkortasunez ikasi baldin eta pentsatzen bada jarduera komunikatiboaren halabeharrezko ondorio gisa ikasiko direla, edota arazoak konpontzeko jarduerak burutze hutsarekin. Trebetasunak ikasteko planteamendua proposatzen du horren orde. Hiru etapa egongo liriteke: 1) gramatika hainbat bitartekoren bidez ulertzea H1 bidezko argibideak

barne, H1en eta H2ren arteko aldeak aipatuz eta entzumen-jarduerak erabiliz, arreta erabiltzen diren formetara bideratuta; 2) idatzizko *eta* ahozko ariketak, gramatika-jarduera ez-komunikatiboetan eta komunikatiboetan erabiltzea inplikatzan dutenak; 3) erabilera komunikatiborako aukera ugari ematea, erabilera automatikoa eta zuzena sustatzearen. Nahiz eta hori gramatika irakasteko biderik eraginkorrenat jo, horrek ez du baztertzen “forman” oinarritutako planteamenduan erabilitako teknikarik, eta planteamendu eklektikoa egiten du ikasgelako jarduerari dagokienez.

Itzul gaitezen orain “forman” oinarritutako eta “formetan” oinarritutako planteamenduen arteko aukerara, literaturan hizkuntzalari aplikatuek aurkezten duten moduan. Dena den, gero itzuliko gara gogoeta praktikoagoetara, dago-kion ikerketa konparatiboa aztertzean eta bi aukerak jasotzen dituen azterketa konparatibo bat deskribatzean.

Dikotomiaren polarizazioa

Ondorengo azterketan, funtsezkoa da ulertzea Long-ek proposatutako dikotomia berez teorikoa dela. Uste da “forman oinarritzea” BHEko teoria onartuekin uztartzeko modukoa dela, eta, “formetan oinarritzea”, aldiz, ezin uztartuzkoa. Izan ere, azken hori hain desegoki jotzen da ikaskuntzarako, ezen “Neanderthal” arokoa bailitzan aurkezten baita (Long, 1988: 136).

Tamalgarría izan da dikotomia horrela aurkeztea. Izan ere, beharrik gabeko polarizazioa sortu du eta, ondorioz, planteamendu horietako bat –“formetan” oinarritzea– laidoztatu egin da eta azterketarik ere merezi ez duela pentsatu da. Eta bestea, berriz, *a priori* hobetsi da. Alabaina, hori BHEren nolakotasunari buruzko teorizazioetatik soilik sortu da, eta ez aukera horiek ikasgelan luzaroan eta modu fidagarrian proban jartzearen ondorioz.

Proban jartze hori beharrezkoa da, zeren-eta, BHEko ikasgelako prozesuaz dakiguna hain mugatua izanik, aldarrikapen teorikoak ez baitira aski besterik gabe onartu ahal izateko. Aukerak justifikatzeko, froga enpirikoen sostengu fidagarria ematen duten luzaroko probak behar ditugu. Halako frogarik ezean, “forman” oinarritzearen eraginkortasun handiagoa hipotesi hutsean geratuko da. Hizkuntzalari aplikatuek aukerarik eraginkorrena delakoan jarraitzen badute, horretarako frogarik izan ez arren, mitoa sortzen ariko dira. Eta esan beharra dago horixe ari dela gertatzen une honetan.

Sortzen ari den mitoa

“Forman” oinarritzea “formetan” oinarritzea baino eraginkorragoa delako mitoa zabaltzen ari da, hizkuntzalari aplikatu batzuek Long-en dikotomiaren oinarrian dagoen ustea onartzeko joera dutelako eta “formetan” oinarritutako planteamendua, nonbait, hizkuntza aplikatuaren linbora eraman dutelako. Hortaz, beren arreta eta ikerketak ere “forman” oinarritutako planteamenduen hainbat alderdiri eskaini dizkiote (ikus Doughty eta Varela, 1998; Lightbown, 1998; White, 1998), “formetan” oinarritutako aukera alde batera utzita.

Bi adibide –Doughty eta Varela-renak (1998) eta Lightbown-enak (1998)– bereziki interesgarri dira, “forman” oinarritutako planteamenduen eraginkortasun handiagoren froga enpirikoa ematen omen dutelako. Eta ildo horre-

tatik aipatzen dira askotan. Doughty-k eta Varela-k (1998) gomendatzen dutenez, gramatikak azaldu behar du bakarrik komunikazioa etetearen kausa denean nolabait, eta gainera, bir-formulazio moduko feedback-aren bidez edo bestelako zuzenketa bidez. Hauxe diote: “Hortaz, gure ikuspegitik, “forman” oinarritzearen konstruktua teorikoaren funtsezko elementua bere eskakizun bikoitza da, hau da, jarduera komunikatiboarekin batera hartu behar dela kontuan, hura eten gabe”. Lightbown-ek (1998: 193), planteamendu hori bere eginez, gramatikazko oso azalpen laburrak onartzen ditu (minutu batekoak gehienez ere). Aparteko gramatika-klaseak, ordea, kaltegarri ikusteko joera dago, goian aipatutako BHEren oinarritzko teoriarekin duen bateraezintasuna dela-eta. Nolanahi ere, noizbehinkako gramatika-ikasgaiak onartzen dira, baina “oraindik zehaztu gabeko” egoeretan (ibid.: 194).

Hala ere, “forman” oinarritzearen bi adibide horiek emandako frogak enpirikoak ezin du analisi zorrotz bat jasan. Lehenik, bi azterlanetan parte hartu zuten ikasleek “formetan” oinarritutako aukera izan zuten indargarri, aparteko eskoletan. Bigarren, irakastearen emaitzak ez ziren “formetan” oinarritutako irakastearen emaitzekin alderatu eta, ondorioz, ezin da “forman” oinarritutako aukeraren aldeko argudio baliozkotzat jo (Ikus Sheen, 2000, bi azterlan horien eta beste batzuen analisi xeheagorako).

*Hainbat
azterlanen
deskribapena*

Norris-en eta Ortega-ren (2000) lanean eta baita hori aipatzeko moduan ere ikus daiteke nola egiten den “forman” oinarritutako planteamenduaren alde justifikaziorik gabe, “formetan” oinarritutako aukeraren kaltetan. Lightbown-ek lan hori aipatzen du (2000: 445) “forman” oinarritzeak dakarren probetxuaren frogak gisa. Eta Long (2000: 189) areago doa, honakoa adieraziz: “(lan) horretan bistaratzen da “forman” oinarritzea “formetan” oinarritzea baino eraginkorragoa dela...”. Alabaina, biek huts egiten dute, “formetan” oinarritutako planteamenduaren aldeko aurkikuntzak isiltzen dituzte-eta. Gainera, artikuluan ez dira Long-en irizpideak erabiltzen “forman” eta “formetan” planteamenduak elkarrengandik bereizteko.

Adibidez, Van Patten-en eta Sanz-en lana (1995) “forman” oinarritzeko planteamenduaren adibide hartzen dute, nahiz eta azterlan horren funtsezko ezauzgarrietako bat izan gramatikaren elementu desberdinak azaltzen direla, jarduera komunikatibo batek sortutako berehalako premiarekin lotu gabe, eta, beraz, Long-en arabera, “forman” oinarritutako planteamendu gisa deskalkifikatuta geratu.

Gainera, Norris-en eta Ortega-ren meta-analisan erabilitako irizpideen arabera, 1980 baino lehenagoko alderaketa-azterlan guztiak, harritzeko eran, baztertzen dira baita data horren ondoren argitaratutako beste batzuk ere. Haien ondorioa (501. or.): “... “forman” oinarritutako planteamenduak eta “formetan” oinarritutakoak eraginkortasun berbera dute”, beraz, eszeptizismoz hartu beharra dago.

Norris-ek eta Ortega-k Long-en irizpideak erabili izan balituzte “forman” oinarritutakoa zer den eta zer ez den erabakitzeko, eta, pisuzko azterlan guz-

tiak jaso balituzte, haien ondorioa “formetan” oinarritutako planteamendua-
ren aldekoa izango zatekeen. Beraz, zoritxarrekoa da eta nahasgarria
Lightbown-ek (2000) eta Long-ek (2000) lan honen ondorioetan halako adie-
razgarritasunik eza eta gauzak oker ulertzeko bidea eskaintzea.

*“Forman”
oinarritzearen
aldeko joera,
justifikaziorik
gabekoa*

“Formetan” oinarritzearen alorreko aurkikuntzak plazaratzean irudi osagabea
eta batzuetan nahasgarria eskaintzearekin batera “forman” oinarritzearen aldeko
joera indartsua ere erakusten da. Oraintsuko argitalpenek “forman oinarritzea”
hobetsi egin dute, “formetan” oinarritzearen aldeko frogak kontuan hartu gabe,
eta, ahaleginak “forman” oinarritutako planteamendua gauzatzeko bitartekoeta-
ra bilduz (ikus Nassaji, 1999, Ellis *et al.*, 2001, besteak beste). Hori bereziki dei-
toragarria da Ellis *et al.*-en kasuan (2001). Izan ere, Ellis-ek (1994) honako hau
argudiatu zuen: “...goizegi izan liteke “formetan” oinarritutako planteamendua
baztertzeko” (641. or.). Geroztik, ez da argitaratu “forman” oinarritzea “forme-
tan” oinarritzea baino eraginkorragoa dela frogatzen duen alderaketa-lanik (izan
ere, aurkakoa gertatu da). Beraz, ez dirudi arrazoirik dagoenik Ellis-en iritzi
hura, 1994.ean plazaratua, aldatzeko. Alabaina, Ellis *et al.*-ek (2001) zalantzarik
gabe onartu dute “forman” oinarritutako planteamendua.

Beraz, ikertzaileen aldetik, joera dago “formetan” oinarri duen planteamen-
duaren proposamenak kontuan ez hartzeko eta “forman” oinarritua sustatze-
ko. Dena den, irakasle askok, praktikan, “formetan” oinarritutako plante-
amendua alderdiren bat erabiltzen dutenez, badago premia metodoak elka-
rrekin alderatzen dituzten ikerketen emaitzak, lehengoak eta oraingoak, pla-
zaratzeko, eta bi planteamenduen eraginkortasun erlatiboari buruzko ikerke-
ta gehiago egiteko ere. Halaber, funtsezkoa da irakasleei alderaketen emaitza
fidagarriak eskaintzea, hizkuntzalari aplikatuek, frogarik gabe, “forman”
oinarritzearen alde emandako argudio teorikoen kontrapisu gisa.

*Alderaketa-
azterlanak*

Espazio mugatua dugunez, halako ikerketen azterketa sakonik ezin dugu egin
hemen. Dena den, badaude alderaketa-azterlan horien ezaugarri nabarmen
batzuk, hemen azpimarratu beharrekoak:

- 1 Bi irakas-estrategia hartu dituzte gehienbat kontuan: implizitua (induktiboa
ere deitua) eta esplizitua (deduktiboa ere deitua). Irakaste implizituaren adi-
bideak honako hauek dira: zuzeneko metodoa, metodo naturala, audiolin-
gualismoa, CLT indartsua, eta “forman” oinarritutako hainbat estrategia.
Esplizituaren adibideak hauexek ditugu: gramatika/itzulpena, kode-ikas-
kuntza kognitiboa eta formei erreparatzea, trebetasunak ikasteko plante-
amenduan egiten dena, adibidez.
- 2 60ko hamarkadako azken urteetan eta 70eko hamarkadan, ikerketa konpa-
ratibo ugari burutu zen. Von Elek-ek eta Oskarsson-ek (1973) horren azter-
keta osoa egin zuten, eta hauxe izan zen ondorioa:

“Atera dezakegun ondorio seguru bakarra hauxe da: helduei atzerriko
hizkuntzaren gramatika irakastekoan, gaiaren aurkezpen deduktiboak,
itzulpena, jatorrizko hizkuntzaren erabilera eta analisi kontrastiboak,

batera hartuta, metodo implizituaren tekniken konbinazioa baino eraginkorragoa dira” (201. or.).

Hemen aipatzen den metodo implizitua askotan metodo audiolinguala izanik ere, aurkikuntzek beren eraginkortasuna eta “formetan” oinarritutako planteamenduarena elkarrekin alderatzeko obligazioa ezartzen diete bestelako estrategia implizituen aldeko. Eta obligazio hori ez dute kontuan hartu “forman” oinarritutako planteamenduaren aldekoek.

3 Hizkuntzalari aplikatuek aurkako erreakzioa izan dute ikerketa konparati-boaren aurkikuntza horien aurrean. Fidagarritasun eskasa egotzi diete, kanpoko hainbat aldagai kontrolatu ez direlako. Nahiz eta hori egia izan, bada-goa ukaezinezko gauza bat: geroztik burututako alderaketa-lan askotan, frogatu da estrategia esplizituak bestelako aukerak bezain eraginkorrak edo eraginkorragoak direla, ebaluatzen den trebetasunaren arabera.

Nahiz eta “forman” oinarritzearen aldekoek argudia dezaketen alderaketa-ikerketarik gehienetan “forman” oinarritzea ez dela kontuan hartu, bai frogatzen dela ikerketa-multzo horretan guztiz zilegi dela “formetan” oinarritzea ere behar bezala aintzat hartzea etorkizuneko ikerketetan. Horixe da White-k 2001ean Quebec-eko ekitaldian garbi eta zintzoki adierazi zuena, 1998ko artikuluan, planteamendu esplizitua baztertu zuenean inozoa izan zela aitortuz. 2001ko bere txostenean, “forman” oinarritzearen eraginkortasuna “formetan” oinarritzearen planteamenduarekin alderatu eta frogatu zuen azken hori dezente eraginkorragoa zela

**“Forman”
eta
“formetan”
alderaketa-
azterlanak
abian**

Antzeko aurkikuntza, behin-behinekoa, egin dut nik azken ikasturte honetan Quebec-eko lehen hezkuntzako eskola batean egin dudan ikerketa konparati-boan (ikus Sheen, 2001). Eskola horretan, seigarren mailako bi ikastalderi “forman” oinarritutako planteamenduaz irakatsi die irakasle batek laugarren mailaz geroztik, atazak nagusi diren syllabusaz, “ingelesez bakarrik” ideia azpimarratuta eta gramatika sistematikoki irakatsi gabe. Azterlanean, irakasleak ikastaldeetako bati (kontrol-taldeari) beti bezala irakasten jarraitu du, baina galderazko forma okerretan feedback zuzentzailea gehituta. Beste ikastaldearekin (saio-taldearekin), irakasleak ohi bezala jardun du halaber, baina ikertzaileari utzi dio (niri) “formetan” oinarritutako planteamendua erabiltzen, astean ordubetez. Jakina, hori ez da ideala “formetan” oinarritutako ikuspegiaren froga egiteko, saio-taldearen beste ingelesezko klaseek hiru orduko multzoa osatzen baitzuten eta ez zen hor azterlanean irakatsitako gramatikarik ukitzen. Beraz, orekatze aldera, saio-taldeko ikasleei denbora nahikoa eman zitzaien astero irakatsi zitzaiena eta irakaslearen aurrean eta binakako ariketetan landutakoa ahazteko.

*Bi taldeen
aurre-testa*

Entzundakoaren ulermena eta ahozko elkarriketa jasotzen zituen aurre-testean, oso antzeko emaitzak lortu zituzten bi taldeek, kontrol-taldearenak saio-talderenak baino zertxobait hobek izanik, beharbada. Bi taldeek ulermen-trebetasun onak erakutsi zituzten, baina galderak zuzen egitekoan gabeziak

zituzten, batez beste %10eko zuzentasuna besterik ez baitzuten. Areago, ikasleek forma zuzenak ematen zituztenean, susmagarria zen haiek “atal oso gisa” erabiltzen zirelako, arau barneratu baten ondorioa izan beharrean. Horrela, “Do you like...?” esan zezaketen ikasleen %50 ez zen gauza forma zuzena emateko beste aditz batekin edo beste pertsona batekin.

*Azterlanaren
behin-behineko
emaitzak*

Hurrengo bi hilabeteetan, “formetan” oinarritutako planteamendua erabili zen galderak hainbat aditz-denboratan saio-taldeari irakasteko. Bi hilabeteren buruan, bi taldeei tratamenduaren ondoko testa egin zitzaizen. Funtsean lehenengo bezalatsukoa zen ahozko elkarrizketa moduan (grabagailuan jasoa, azterlan honetako elkarrizketa guztiak bezala). Kontrol-taldeak ez zuen alderik erakutsi galderak erabiltzeko moduan, baina saio-taldeak, berriz, %75ekoa izan zuen zuzentasun-tasa; talde horretan, hiru ikaslek %100 eman zuten eta okerren ibili ziren bi ikasleek, %40. Hamar galdera egin behar ziren, hala nola “Do you speak French?”, “What did your wife do last night?”, “Where were you born?”, “How long has your father lived here?”, “What is he going to do tonight?” eta “What do you do every Saturday?” Galdera horiek solaskideari (niri) buruzko informazio zehatza lortzeko ingelesez eta frantsesez argibideak emanaz erabilarazi ziren.

*Ondorengo
emaitzak*

Gero, 2001ko gabonetan, sei asteko etenaldia izan genuen. Eta ez nuen harremanik izan ikasleekin. Saio-taldeari berriro irakastea, bi taldeek beste ondoko test bat egin zuten galderei buruz, eta, aurre-test bat gramatikako arlo berri bati buruz (*sometimes, frequently, rarely, often*, always eta *never* adberbioen jarrera). Azken hori arazoa zen frantses hiztunentzat, frantsesez adberbio horien kokapena bestelakoa baita.

Ondoko testean, kontrol-taldeak lehen bezala jokatu zuen, eta saio-taldeak berriz %50eko arrakasta-tasa lortu zuen; onenak eta okerrenak %70 eta %25 lortu zuten, hurrenez hurren. Adberbioei buruzko aurre-testean, bi taldeek %5eko zuzentasuna eman zuten, batez beste.

Hurrengo zazpi asteetan, saio-taldekoek ingelesezko galderen eta adberbioen erabilera eta frantsesezkoak aztertu zituzten. Berriz, bi taldeei ahozko elkarrizketak egin zitzaizkien, galderak eta adberbioen kokapena aztertzeko. Beste behin ere, kontrol-taldeak ez zuen alderik erakutsi beste testetako emaitzekin alderatuta. Saio-taldean, berriz, galderetako zuzentasuna %77raino igo zen, batez beste, eta adberbioen kokapenarena, %74raino.

*Kontuz ahozko
berezko
gaitasunaren
ebaluazioarekin*

Ez dut esan nahi hemen, ahozko elkarrizketek era fidagarrian ebaluatzen zituztenik modu naturalean baliaturiko galderak eta adberbioen kokapena. Berez, hurrengo atazetan, ikasleek ikaskideen aldetik astirik ezaren presioa sumatu zutenean, zuzen egindako galderak dezente gutxiago izan ziren. Dena den, esanguratsua izan zen ikasle-kopuru handi bat, aurre-testean galdera zuzenik egin ez zuenak, nahiko galdera zailak zuzen egiteko gai izan zela,

denboraren presiopean. Beraz, iradokitzen dudana hauxe da: “formetan” oinarritutako planteamenduak azpian dagoen gramatika ulertzeko aukera ematen ziela ikasleei, eta gero ahoz zuzen ematekoa. Gainera, ikasle batzuei, irakatsitako formak ia beren kasa zuzen ematea ahalbidetu zien. Dena den, aldi berean, garbi utzi behar da arazo gehien zituzten ikasleek eragozpenak izaten zituztela halako egoeretan, galdera berean batzuetan bi aditz laguntzaile erabiltzean ikusten zenez: “What do you will do...?”; horrek nahikoa argudio ageriko eta konbentzigarria sostengatzen du: ikasle-mota desberdinekin egokiena da estrategia-mota desberdinak ere, irakasteko eta ikastekoak, erabiltzea.

*Gaitasun
kontrolatutik
berezko
ahozko
produktzioa
igarotzea*

Ikasleen arrakasta-tasa edozein izanik ere, irakasle guztiek dakitenez, urrats erraldoia da igarotzea ezagutza teorikotik eta ariketa kontrolatuak erabiltzetik egoera komunikatibo naturaleko erabilera benetan espontaneora. Trebetasunak ikasteko planteamenduaren arabera, urrats horrek aukera ugari dakar forma horiek ikasleei egoera komunikatiboetan jorrazteko, automatiko bihur daitezten.

Emaitza horien arabera, ikerketa hori “formetan” oinarritutako planteamenduaren aldeko sostengu kualifikatua da. Saio-taldekoiei bi gramatika-arlotan aurrerapen sendoak egiten lagundu zien. Eta kontrol-taldekoek, berriz, “forman” oinarritutako irakaskuntza besterik ez izanik, forma okerrak ematen jarraitu zuten, fosilizazioari bide emanaz. Hala ere, kontrol-taldekoekin zuzen jokatzeko, testek ez zuten gaitasun orokorrik inplikatzeko; horixe baita ikastaldearen irakasleak erabiltzen zuen atazan oinarritutako planteamenduaren helburua. Baina orduan, berriro ere, hasierako aurre-testen arabera, irakaskuntza-planteamenduak ez zituenek ikasleak hizkuntza ahoz zuzen erabiltzeko gaitu, ikasten bi urtez jardun ondoren, “formetan” oinarritutako planteamenduaren efektu horrek badu esangurarik. Gainera, bi taldeei entzunezko ulermen-test bat eginarazi zitzaizen azken ahozko elkarrizketen aldi berean. Irakaslearen ustez, kontrol-taldea talderik trebeena bazen ere, saio-taldeak emaitza hobeak lortu zituen test jakin horretan, %78ko arrakasta izan baitzuen, kontrol-taldearen %65ekoaren aldean.

Hori horrela, hala ere, eta ikerlan bakar baten emaitzek kanpoko baliotasunari begira duten behin-behinekotasuna kontuan hartuta, azterlan ugari egin behar dira “formetan” oinarri duen planteamenduaren eta “forman” oinarrituaren eraginkortasunak alderatzeko. Aurkikuntza horiek eta “formetan” oinarritzearen gaineko beste ikerlan batzuek ere frogatu egiten dute “formetan” oinarri duen planteamendua kontuan hartu beharko dela etorkizuneko azterlan konparatiboetan.

**Etorkizunean
mitorik sor
ez dadin**

Sortzen ari diren mitoak askotan erabiltzen dira irakas-jardun berriak eta horiek dakartzaten justifikaziorik gabeko berrikuntzak sostengatzeko. Sarritan, hizkuntzalari aplikatuen ikerketetan eta idatzietan sortzen direnez, haiei dagokie arazoa konpontzea, neurri handi batean. Ondoko proposamen hauek hori nola lor daitekeen iradokitzen dute.

Lehenik, hizkuntzalari aplikatuek sortzen ari den mitoaz jabetu behar dute, eta horrek eragiten duen ikuspegia saihestu. Kasu zehatz honetan, ikuspegi horren ondorioa, azterlan konparatiboak burutzen direnean, ikerketa-diseinuetan “formetan” oinarritzearen planteamendua kontuan ez hartzea izan da. Frogatu denez aukera hori eraginkorrena edo, behintzat, eraginkorrenetakoa dela, ez du zentzurik azterlan konparatiboak egin eta ez jasotzeak. Aitzitik, bestelako tratamenduek lortutako emaitzak epaitzeko erreferentzia gisa hartu beharko litzateke.

Bigarren, aldizkarietako kritikari anonimoez eta editoreek irizpide zorrotza-
goak hartu behar dituzte irakas-jardun berriren baten aldeko idatziak onar-
tzeko. Izan ere, aldarrikapen horiek ohiko ikasgeletan luzaroan egindako probetan jasotako frogaren enpirikoetan oinarritu behar dute. Gainera, frogaren enpirikoak azterlan konparatiboetatik jasotako behar dira, proposatutako aukeraren eraginkorrena dela ziurtatzeko.

Hirugarren, hizkuntzalari aplikatuek benetako ikasgeletan gertatzen denaren behaketara, deskribapenera eta analisisira bideratu behar dituzte indarrak, baldin-eta irakasteko eta ikasteko jardunak epe luzerako emaitza onekin korrelazionatuko badira. Zehazkiago, itzuli behar dugu 60ko eta 70eko hamarkadetakoko epe luzeko azterlan konparatiboetara (ikus Von Elek eta Oskarsson, 1973). Azterlan horiek fidagarritasunaren aldetik arazoak planteatzen badituzte ere (ikus, adibidez, *The Pennsylvania Foreign Language Project*, Smith-ek 1970ean aztertua), aurkikuntza konparatiboak, oraindik ere, bitartekorik baliagarrienak dira aukeraren baten edo bestearen eraginkortasun erlatiboaren ebaluatzeko. Gramatikaren irakaskuntzari buruzko etorkizuneko eztabaida “forman” oinarritutako eta “formetan” oinarritutako aukeraren ingurukoa ia ziur izango denez, ikerlan anitz, zabal, konparatibo eta adierazgarriak behar ditugu, aukerari buruzko informazioa eskura dezagun eta mitoei bidea itxi diezaiegun.

Laugarren, irakasleek parte handiagoa hartu behar dute berrikuntzen arloan. Hori lortzeko, hizkuntzalaritza aplikatuko eztabaiden testuinguruaz jabetu behar dute, “forman” oinarritutako ikuspegiarena kasu. Hori beharrezkoa da, ikerketaren aurkikuntzek justifikatutako berrikuntzak aztertu ahal izateko informazio nahikoa izan dezaten. Analisi horrek erakusten baldin baditu gabekia handiak, eta epe luzeko saiakera positiborik eza, talde bezala aurka egin beharko diote. Batez ere, kontuz ibili beharko dute argudio teorikoek sostengatutako baina azterlan konparatibo luzeen frogaren enpirikorik gabeko onurak iragartzen dituzten hizkuntzalari aplikatuekin.

Azkenik, baliteke batzuentzat nire argudioa batere neutrala ez izatea. Horrek izan lezake funtsik. Dena den, nik argudiatuko nuke hizkuntzalari aplikatuek gehienek “forman” oinarritzearen alde egin dutenez eta, *mantra* bailitzan, “formetan” oinarritutako ikuspegiaren ahuleziak errepikatutako dituztenez, oreka bilatu beharra zegoela. Espero dut neurri batean hori egin izana.

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Oharra

- * Ingelesez "Focus on form-a myth in the making?" In *ELT Journal*, Vol. 57/3: 225-223. Beraien baimenez itzulia eta berragitaratua.

Artikulugilea

Ron Sheen irakaslea da hizkuntzalaritza aplikatuaren eta ingelesaren alorretan, Quebec-eko unibertsitatean, Trois Rivières-en, Kanadan. Doktore-maila Paris VII unibertsitatean eskuratu zuen. Hainbat lekutan irakatsi du munduan barrena: Saudi Arabian, Omanen, Japonian, Britania Handian, Frantzian eta Kanadan. Bere interegunea irakas-estrategiak dira bera ere hizkuntza irakatsiz oinarritzko eta bigarren mailako eskoletan. Argitalpen ugariaren egilea da horietako hainbat eta hainbat punta-puntako aldizkietan plazaratuak.

Bibliografia

- Doughty, C. and E. Varela.** 1998. Communicative Focus on form. In C. Doughty and J. Williams (eds.).
- Doughty, C. and J. Williams** (eds). 1998. *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R.** 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., H. Basturkmen, and S. Loewen** 2001. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 35/3: 442-67.
- Lightbown, M. P.** 1998. The importance of timing in focus on form. In C. Doughty and J. Williams (eds.).
- Lightbown, M. P.** 2000. Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21/4: 431-62.
- Long, M. H.** 1988. Instructed interlanguage development. In L. Beebe (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives*. New York: Newbury House.
- Long, M. H.** 2000. Focus on form in task-based language teaching in R. D. Lambert and E. Shohamy (eds.). *Language policy and pedagogy: Essays in honour of A. Ronald Walton*. Philadelphia: John Benjamins.
- Nassaji, H.** 1999. Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *The Canadian Modern Language Review* 55/3: 385-402.
- Norris, J. M. and L. Ortega.** 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50/3: 417-528.
- Sheen, R.** 2000. A critical review of Catherine Doughty and Jessica Williams (eds.). 1998. 'Focus on form in classroom Second Language Acquisition. *The Cambridge Applied Linguistics Series*. Cambridge University Press: Cambridge, UK *The Linguist List*. Internet publication. Pages: 25 <http://www.linguist.org/issues/II/II-1598.html>.
- Sheen, R.** 2001. The problem of assessing oral proficiency. SPEAQ Annual Convention, I-3 November 2001, St Hyacinthe, Quebec, Canada.
- Smith, P.** 1970. A comparison of the audio-lingual and cognitive approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Van Patten, B. and C. Sanz.** 1995. From input to output: Processing instruction and communicative task. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham, and R. Weber (eds.). *SLA Theory and Pedagogy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Von Elek, T. and M. Oskarsson. 1973.
Teaching Foreign Language Grammar to Adults: A comparative study. Almquist & Wiksell: Stockholm.

White, J. 1998. Getting the learners' attention.
In C. Doughty and J. Williams (eds.).