

Feedback zuzentzailea berriz planteatzen hizkuntz irakaskuntza komunikatiboan*

Zhaohong Han

Hainbat eratarata ikusi da feedback zuzentzailea H₂ren irakaskuntzaren historian. Hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren muturreko ikuspegiak, zeina komunikaziora bideratutako ikasgela batzuetan nagusitu baita, ikasleak ikas dezake soilik ikaskidearekin duen elkarreaginaren bidez. Forman oinarrituta irakastea ez da ontzat hartzen. Ondorioz, feedback zuzentzaileak estatus baxua dauka ikasgelako prozesuetan. Lan honetan aztertuko dut hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren, eta, forman oinarritutako irakaskuntza eta akatsen zuzenketa baztertearen arteko "ekuazioa". H₂ren ikaskuntzan feedback zuzentzaileak duen rolari dagokionez, trebetasun kognitiboak eskuratzeko ikuspegiak aurkeztuz, argudiatzen dut hizkuntz irakaskuntza komunikatiboan, feedback zuzentzailea baliabide ona dela H₂ren ezagutza errazteko eta erabilera bultzatzeko. Jorratuko ditut ikasgelan benetan gertatzen den feedback zuzentzailearekin lotutako gaiak, hala nola irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren arteko uztardura, irakaslearen egokitzapena eta outputaren hobekuntza. Hainbat ohartarazpen pedagogiko ere egingo ditut, H₂ko irakaslearen kezka praktikoa nagusia diren bi gairi buruz: nola areagotu feedback zuzentzailearen eraginkortasuna ikasgelan eta nola integratu feedback zuzentzailea hizkuntza komunikatiboan ikaskuntza hobetzeko.

Hainbat eratarata ikusi da feedback zuzentzailea H₂ren irakaskuntzaren historian (Celce-Murcia, 1991). Egia esateko, feedback zuzentzaileari buruzko ikuspegiak oso desberdinak, eta are polarizatuak ere, izan daitezke. Adibidez, Planteamendu Audiolinguala ikaslearen akatsak ahalik eta gutxien edo batere ez onartzearen aldekoa da. Eta akatsak zuzentzeko ahalagin guztiak egitea gomendatzen du. Planteamendu Naturalak, berriz, beharrik gabekotzat eta kaltegarritzat ere jotzen du erroreen zuzenketa. Azken ikuspegi horren bidetik doa, neurri handi batean, 70eko hamarkadaren hasieratik H₂ko ikasgeletan nagusitu den Hizkuntz Irakaskuntza Komunikatiboaren (HIK) planteamendua. HIK delakoa

ahalegin batetik sortu zen, hizkuntzaren forma oinarri zuten lehenagoko planteamenduetatik esanahian eta erabileran oinarritzen zirenetara aldatzeko. Helburu nagusia jariotasuna garatzea du.

Urtetan zehar HIK xede zutela, H₂ko irakasleek, oro har, irakasteko modua ez ezik, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren kontzeptualizazioa bera ere aldatu zuten. Mugimendu horretatik sortu da, halaber, muturreko kontzeptzio bat, zeinaren arabera ikasleak ikasten baitu soilik ikaskidearekin elkarreraginez. Irakaslearen ardura izango litzateke jarduera interesgarriak eskaintzea ikasleek xede-hizkuntza erabiltzeko. Forman oinarritutako irakaskuntza ez da ontzat hartzen. Ondorioz, feedback zuzentzaileak estatus baxua dauka ikasgelako prozesuetan (cf. Doughty & Varela, 1998; Lightbown, 1991; Lightbown & Spada, 1990; White, 1991).

H₂ko irakasle askorentzat, xede-hizkuntza irakastearen funtsa formatik erabilerara aldatzeak jarrera jasanberagoa eskatzen du ikaslearen akatsen aurrean. Eta horrek “xede-hizkuntzaren forma eta egitura ‘estandarretatik’ desbideratze handi samarra onartzea” dakar berekin (Hendrickson, 1978). Interpretazio horren azpian hainbat uste daude: akatsak komunikazio-trebetasunen garapenaren emaitza naturala direla eta ikaskuntza prozesuaren beharrezko osagaia dela (ikus, adibidez, Hendrickson, 1978; Larsen-Freeman, 1981); akatsak zuzentzeak berbaldiaren ohiko konbentzio asko urratzen dituela; akatsak zuzentzeak ikaslearen arreta desbideratzen duela komunikazio-ataza burutzetik (ikaslea behartzen du formari erreparatzera, esanahiaren kaltetan); eta akatsak zuzentzeak ikaslearen iragazki afektiboan eragina duela, eta, ondorioz, ikaskuntza oztopatu egiten duela sustatu bainoago.

Uste horiek muturrera eramanda, irakasleek akatsei jaramonik ez egiteko joera dute ikasgelan. Horner-ek (1988) erakutsi duenez, irakasleen zuzenketa nabarmen murriztu da hizkuntzaren komunikazio-dimentsioa azpimarratzearen ondorioz.

Zalantzan jarri da, jar daitekeenez, irakaskuntza komunikatiboaren eta forman oinarritutako irakaskuntza eta erroreak zuzentzearen arteko “ekuazio” inplizitua. Lightbown-ek eta Spada-k (1999) honako hau azaldu dute:

Oraintsu, ikertzaile eta hezitzaile batzuek erreakzioa izan dute hizkuntz irakaskuntza komunikatiborako joeraren aurrean. Eta beldur dira ikasleei, zuzenketerik eta argibide espliziturik gabe, ‘askatasun’ handiegia emateak akatsak laster fosiltzea ekarriko ote duen (121. or.).

Ikertzaileek (ad. Harley, 1993; 1994; Kowal eta Swain, 1997; Lightbown, 1991; Lightbown eta Spada, 1990; Swain eta Lapkin, 1989) ohartarazi dutenez, esanahiari soilik erreparatzen dioten jardueren ondorioz, irakasleek kalitaterik gabeko inputa, besteak beste, eskaintzen diete H₂ko ikasleei. Ikasleak ikaskidearekin duen elkarreraginak, irakaslearen inolako laguntzarik gabe, output ugaria sortzen du, ikasleentzat input bilakatzen dena. Input-mota hori ez da benetako xede-hizkuntzaren parte, beste ikasleen tarteko hizkuntza baizik. Eta, gehienetan, ez da norberak duena baino hobea.

Ikasleek entzuten dituzten erroreek eta okerrekin indartu egingo dute, ziurrenik, xede-hizkuntzaz egiten duten analisi okerra. Eta sorgin-gurpila sortzen da horrela. Are okerragoa da hori ikasleek jatorrizko hizkuntza bera dutenean. Jeneralean, H_1 bera duten H_2 ko ikasleen arteko komunikazioa ez da etengo eta, beraz, gutxitan gertatuko da ikasleen artean H_2 ren formaren negoziazioa. Horren arrazoia da, neurri batean, H_1 bera izatearekin batera, ikasleek marko kontzeptual berbera ere badutela; oso modu homogeneoak dituzte esperientziak kontzeptualizatzeko eta azaltzeko. Hortaz, ikasle bat, hizkuntz baliabiderik ezagatik, gauza jakin bat adierazi ezinik geratzen bada ere, ikaskideak gai izango dira zer esan nahi duen asmatzeko. Gainera, hainbat ikerlanek (ad. Kowal eta Swain, 1997) erakutsi dutenez, ikasleek, beraien arteko elkarreraginean komunikazio-arazoak sortzen direnean ere, ez dute beti izaten arazo horiek gainditzeko baliabide egokirik. Nire ustez, egoera hori gertatzen denean, ikasleek, ziurrenik, egoerak bultzatuta, tarteko hizkuntzaren beste forma batzuk sortuko dituzte.

Azken hiru hamarkadotako BHEri buruzko ikerketek erakutsi digutenaren arabera, ikasleek, H_2 ikastea, tarteko hizkuntzaren sistema “barneratu” egiten dute (inputa mentalki prozesatzen dute), inputarekin izandako esperientzian oinarrituta. Eta sistema horrek hizkuntz outputa sortzea ahalbidetzen die (ikus .1).

Ikasleen arteko elkarreragina ezaugarri eta esanahia ardatz dituzten H_2 ko ikasgeletan, ikaslearen outputak (hau da, ikaslearen H_2 ko produktioak) ordeztu ditu benetako input naturala eta hizkuntza barneratzea helburu duen input pedagogikoa. Agidanean, ikasleak sortutako outputa ikasgelako input gisa hartzeak H_2 ikastea bultzatzen duten baldintzak urratzen ditu, ikasleei beren hizkuntz sistema xede-hizkuntzarantz garatzeko aukera galeraziz. Horrelako ingurunean ikasteak tarteko hizkuntzaren garapenaren fosilizazioa ekar lezake (cf. Harley, 1994), eta emaitza “jariotasun faltsua” izango litzateke ziurrenik.

. 1: Bigarren hizkuntza eskuratzeko eta erabiltzeko eredu (VanPatten eta Sanz, 1995)

Inputa – barneratzea – garatzeko sistema – outputa

Premiazkoa da gorago aipatutako irakaskuntza-motaren desoreka zuzentzea eta, nire ustez, bi osagai garrantzitsu erantsiz egin beharko litzateke zuzenketa hori: bata, ikasgelan hizkuntza natural gehiago sartuz, ikasleek xede-hizkuntzaren eragina hobeto jaso dezaten. Eta bigarrena, input pedagogikoa ere eskaini beharko litzateke ikasgelan, hizkuntzaren formari dagozkion argibideak eta akatsen zuzenketa barne, ikasleei eraikuntza teorikoa eta dakitenaren erabilera errazteko. Hala ere, garbi dago zuzenketa-saio zehatzetan hasi aurretik, ezinbestekoa dela irakasleek ulertzea zergatik diren eranskin horiek beharrezkoak.

Lan honen ardatza bi eranskinotako bat izango da: feedback zuzentzailea alegia. Nire asmoa da irakasleei ulertzen laguntzea erroreak zuzentzeak zein egiteko duen orientazio komunikatiboa duten ikasgeletan. Gelditzen den lanaren partean honela jokatuko dut: lehenik aurkeztuko dut BHERi buruz trebetasunak eskuratzearen ikuspegia –ezagutza nahiz praktika azpimarratzen duena– eta xehetasunez deskribatuko dut feedback zuzentzailearen egitekoa H₂ eskuratzean eta ikasgelan. Gero, hainbat arazo nabarmenduko ditut ikasgelan feedback zuzentzailea emateari lotuak, eta, horiexek aztertuko ditut BHERi buruzko aurkikuntzak lagun. Azkenik, oraintsuko hiru azterlanen berri emango dut, forman oinarritutako irakaskuntza esanahian oinarritutakoan txertatzearen bideragarritasuna erakusteko.

**BHE trebetasun
kognitiboen
eskurapen gisa**

Badirudi trebetasun-eskurapenaren arloko ikertzaileak bat datozela diotenean, ezagutza edo *kognizioa*, eta, *praktika* bi jarduera desberdin direla baina ez nahitaez elkarrengandik apartekoak, edozein trebetasun eskuratzeko. Fitts-ek eta Posner-ek (1967), adibidez, hiru etapa zehazten dituzte: *kognitiboa*, *asoziatiboa* eta *autonoma*. Anderson-ek (1982) *etapa deklarati*bo eta *prozedurazko etapa*¹ bereizten ditu. Trebetasun orokorrak eskuratzearen eta, zehazki, H₂ ikastearen artean dauden antzak zalantzarik gabekoak dira (Johnson, 1988; 1996; Moerk, 1992). Johnson-ek (1996) ederki argudiatzen du ikasleak hurbiltzen direla H₂ra, tenisean jokatzeko, hegazkin bat pilotatzen eta musika-tresna bat jotzen ikastera hurbiltzen diren bezalatsu. Bere ikuspegiaren arabera, trebetasunen eta horien erabileraren arteko erlazioek, eta, bestetik, hizkuntzaren eta horren erabileraren arteko erlazioek ere hainbat puntu komun dituzte:

- 1 Hierarkikoki antolatuta daude.
- 2 Helburu batera bideratuta daude.
- 3 Datuen ebaluazioa eskatzen dute.
- 4 Hautaketa egitea eskatzen dute.
- 5 “trebetasun konbinatorioa” eskatzen dute.
- 6 Ez dira estereotipatuak.

Elementu horiek batera hartuz gero, trebetasun kognitiboen eskuratzen ari direnak eta H₂ko ikasleak, neurri batean, konparagarriak dira kalkulagailu moduko batekin. K kalkulagailu hori gauza litzateke hainbat input jasotzeko eta, gero, hainbat output emateko ere, batera ari diren hainbat input-parametro jakinen arabera. (Wlford, 1970: 31; Johnson-ek aipatua, 1996).

Horrela, trebetasunak eskuratzeak eta H₂ ikasteak elkarreragina eskatzen dute inputaren, ikaslearen sistema kognitiboaren eta bere pertzepzio motorearen sistemaren artean. Kognizioa eta jokabide motorea txanpon bereko bi aldeak dira: kogniziorik gabeko praktika errepikatuak azkartasunera beste inora ez darama. Praktikak kognizioarekin, berriz, hobekuntza du ondorio.

Trebetasunak eskuratzeari buruzko azterlanek aldagai bat nabarmendu dute ikas-prozesuan (Adams, 1971; Anderson, 1982; Bourne, 1966; Irion,

1966; Johnson, 1988, 1996; Moerk, 1992), eta da ikasleen ekoizpenei emandako erantzuna, hots, feedbacka. Trebetasunak eskuratzeko *ikasi - praktikan jarri- ikasi* sekuentziari jarraituko lioke (Johnson, 1988), non feedbacka berezkoa den. Feedbacka, konexio honetan, informazio-emai- lea da indargarria bainoago eta baditu propietateak informazioa emateko, arautzeko, indartzeko, sostengatzeko eta akatsak aienarazteko (Adams, 1971; Annett, 1969; Bilodeau, 1966; Bourne, 1966).

Trebetasunen eskurapenaren antzera, *Bigarren Hizkuntzen Eskurapena* arazoak konpontzeko prozesua da, arauak induzitzeko prozesua. Horren bitartez, ikasleek, inputarekin elkarreaginean, hipotesiak formulatu, frogatu eta onartu edo baztertu egiten dituzte, behar adina. Ikas-prozesua komunikazio-kanal gisa har daiteke, non ikasleek seinaleak jasotzen baitituzte beren barne eta kanpo inguruetik. Prozesu horretan, ikasleek beren hipotesien zuzentasuna ziurtatu nahi dute, besteak beste. Berezi, zer dagoen oker jakin behar dute, oker dagoenean, eta nola zuzendu. Bestela esanda, feedbacka nahi dute. Behin eta berriro itzuliko naiz puntu horretara.

Feedbacka positiboa ala negatiboa izan daiteke. Feedback positiboak baieztatzeko funtzioa du. Feedback negatiboak, berriz, ezeztatzea. Hona hemen bakoitzaren adibide garbia:

1 Feedback positiboa

Bai, ongi dago.

2 Feedback negatiboa

Ez, ez dago ongi.

Vigil-ek eta Oller-ek (1979) aztertu dute nola izan dezakeen feedback positiboak edo negatiboak eragin desberdina ikaskuntzan. Bereizten dituzte *feedback kognitiboa* eta *feedback afektiboa*, eta, horren ondorioz, izaten diren konfigurazio desberdinak, hau da:

.2:

<i>Feedback kognitiboa</i>	<i>Feedback afektiboa</i>
+	-
+	+
-	-
-	+

Beren ikuspegiaren arabera, feedback kognitibo negatiboak (-) eta feedback afektibo positiboak (+) osatutako konfigurazioa da aldaketa/garapena bultzatzeko aukerarik gehien dituen.

H₂ ikasteen, ikasleak askotan ez dira gai izaten gain-orokortzeak murrizteko, ez eta inportean forma zuzena dagoenean ere, zeina, teoriarik, gain-orokortutakoaren lehiakidea eta murriztailea den (Schachter, 1991).

Hori gertatzen denean, negatiboki emandako feedbacka, hau da, Vigil-ek eta Oller-ek aipatzen duten feedback negatiboa, baliagarri izan daiteke ikasleei gehiegizko orokortzeak saihesten laguntzeko.

BHEko ikerketetan, feedback kognitiboa beharrezko baldintzat jotzen da H₂ ikasteko (ad. Bley-Vroman, 1986; White, 1991; ikus, hala ere, Schwartz, 1993). Iritzi hori dute, bereziki, uste dutenek prozesuez konziente izateak rol esanguratsua duela ikasleek H₂ren ezagutza kualitativa eskuratzeko, eta, argibide esplizituak baliagarri direla xede-hizkuntzaren hainbat alderdiz ohartarazteko. Dekeyser-ek (1994) eta Schmidt-ek (1994), adibidez, funtsezko osagaitzat hartzen dute ikasleei zuzentzea argibide esplizituen bidez. Zuzentzearen helburua izango litzateke ikasleei inputaren ezaugarri formalez ohartaraztea, eta, ezaugarri horien eta beren tarteko hizkuntzaren arteko aldea ikustaraztea. Orobat, Sharwood Smith-en ustez (1991), feedback zuzentzailea baliabide garrantzitsua da inputa nabarmendu eta ikasleen ahalmena hizkuntzaren alderdi formalez ohartzekoa, areagotzeko.

Gauza jakina da ikasleek feedback zuzentzailea nahi izaten dutela. Cathcart-en eta Olsen-en azterlanak erakusten duenez (1976; ikus halaber Chenoweth et al., 1983), ikasleek irakasleak beharrezko jotzen duena baino zuzenketa gehiago nahi izaten dute. Cohen-en eta Robin-en azterlaneko (1976) subjektuetako batek, Ue-Lin izenekoak, zioenez, zuzenketek zerbait ikasi izanaren sententzia ematen zioten. Day et al. (1981), Faerch (1985), Kasper (1986), Doughty (1993) eta Han (1995) autoreek egindako lanetan, agerikoa da H₂ko ikasleek benetan erantzuten diotela akatsen zuzenketari, maila berean ez bada ere. Chaudron-ek (1988) dioenez, feedback zuzentzailea izan liteke xede-hizkuntzan aurrera egiteko baliabiderik indartsuena.

Feedback zuzentzailearen rola H₂ko ikasgelan

Gai honi helduko diot ikasgelako ikasleek eta “kaleko ikasleek”, nork bere ingurunean, jasotzen dituzten feedbackak alderatuz.

Ikasteko bi egoerak, ikasgelakoa eta naturala (“kaleko ikaskuntza” deitua) alderatuta, badirudi ikasgelako ikasleak zuzentasun handiagoa duela eta kalekoak, berriz, gutxiago, baina jarratasun handiagoa. Aurkitu diren faktoreen artean, funtsezkoa da, dirudienez, feedback zuzentzailea: hau da, feedback zuzentzaile gehiago jasotzen da ikasgelan ingurune naturalan baino.

Alde hori are nabarmenago ikus daiteke kontuan hartuta trebetasunak eskuratzeari buruzko literaturan egindako bereizketa, kanpotiko eta barnetiko feedbacken² artekoa, alegia. Ikasgelak kanpotiko feedback ugari eskaintzen dio ikaslearen outputari. Ingurune naturalan, berriz, ikasleak barnetiko feedbackean oinarritu behar du ia erabat, hau da, egoerak berak eta ikasleak berak sortzen dituzten feedbacketan (Johnson, 1988).

Barnetiko feedbackaren egoera tipikoa da ikasleak bere mezua adieraztean huts egiten duenean eta bere akatsaz jabetzen denean. Ikasleak kanpo-

tiko feedbacka jasoko du komunikazioa eten egiten delako, ziurrenik. Horrela, akats asko seinالاتu gabe geratuko dira ingurune naturaletan.

Ingurune naturaletan kanpotiko feedback zuzentzailea nolabait urri izateak ez du esan nahi, hala ere, ingurune horretako hizkuntz ikasleak feedbackaren behar handirik ez duenik. Berez, “kaleko ikasleek” ikasgelakoek hainbat behar izan dezakete. Iduri luke ingurune naturalean ari direnak ikasgelakoak baino hobeto moldatzen direla. Baina, entzuten dutena askotan da aldrebasa, heterogeneoa, ordenarik gabekoa, osagabea, nahasgarria eta are okerra ere³ (Carroll eta Swain, 1193; Chomsky, 1981, 1986, 1988; Hornstein eta Lightfoot, 1981; White, 1989).

Gero eta gehiago ikusten da ingurune naturaletan ikastea ikasgeletan ikastea, lan kognitiboaren eta praktika etengabearen bidez, bezain neke-tsua dela, eta, kanpotiko feedback zuzentzaileak lagunduko lukeela, era berean, ezagutzaren garapenean eta erabileran. Corder-ek (1967) ongi dioenez, hizkuntz akatsak izan arren, transmititzea lortzen den mezua kasuan, feedback zuzentzaileak ezak bultzatzen dituzte ikasleak akatsak behin eta berriro egitera. Carroll-ek dioenez (1977), hizkuntz ikasle onek, ikaskuntza-ingurunea edozein izanik ere, beti bilatzen dute beren ahaleginen zuzentasunari eta egokitasunari buruzko informazioa.

Trebetasunen eskurapenari buruzko ikerketek (ad. Lewis eta Anderson, 1985) iradokitzen dutenez, kanpotiko feedbacka hobea da barnetikoa baino, performantzia hobetzeko. BHEko ikertzaile askok (ad. Herndrickson, 1978; Lighthown eta Spada, 1990; Schachter, 1991; Van Lier, 1988) diotenaren arabera, ikaslearen hizkuntzaren osagaietako batzuk kanpotiko feedback zuzentzailearen mende daude, gero hizkuntza garatu eta hobetu ahal izateko. Hori hala da bereziki feedbackak deuseztatzen dituen behin eta berriro errepikatzen diren akats banakoak, hau da, ikasleak sumatu ezin dituenak. Thailandera/norvegiara tarteko hizkuntzari buruzko luzetarako ikerlan batean Han-ek frogatu duenez, kanpotiko feedback zuzentzaile egokiak konponbidea ematen die aldi bereko hainbat faktoreren ondorio diren akats errepikatuei (argitaratzeke; ikus halaber Han eta Selinker, 1999).

Feedback zuzentzailearen bidez gai gara, teorian, ikas-prozesua azkartzeko. Lehen noizbait aipatu dugunez, H₂ ikastea prozesu bat da, non ikasleek tarteko hizkuntza bat garatzen baitute, pixkanaka xede-hizkuntzarantz hurbiltzeko, behar adinako motibazioa eta inputaren eragina izanez gero⁴. Prozesu horren ezaugarri nagusiak dira hipotesiak egitea eta gauzak berriz aztertzea. Ikasleak segundo gutxi batzuk nahiz bizitza osoa eman litzake hipotesi zuzen batera iristeko. Feedback zuzentzaileari esker alde nabarmena egon daiteke hor. Schachter-en (1991) arabera, “ez, ez da horrela” informazioak ere izugarritzko laguntza eman diezaiotke ikasleari bere hipotesien espazioa murrizteko eta, beraz, frogatu beharreko hipotesien kopurua gutxitzeko.

Bide batez, merezi du honakoa aipatzea: hizkuntza arrotzeko ikasgelan⁵, kanpotiko feedbackak balio gehitua dauka, benetako input naturalik eza orekatu egin dezakeelako (cf. Corder, 1967). Input gutxi dagoen horrela-

ko inguruneetan (ikus halaber goian), ikasleek joera handiagoa dute irakaslearen mende egoteko, huraxe baita input-iturburua (Tudor, 1992).

Gainera, aurreko puntuak berresteko, ikasleak ikaskuntza-ingurunera (ikasgelara) joaten dira, jeneralean, akatsak zuzendu egingo dizkietelako itxaropenaz. Chaudron-ek (1988: 133) dioenez, ikasleek “irakaslearen-gandik jasotzen dute beren jokabideari buruzko informazioa, haren erre-akzioen edo erreakzio-faltaren arabera”. Beraz, feedback zuzentzailerik ezak errefortzu negatiboa sor lezake. Izan ere, ikasleari bere jokabideak akatsik ez duelako seinalea bidaltzen dio, beste ezer baino gehiago. Gainera, Horner-en (1988) arabera, ikasle bati ez zuzentzeak nahasme-nera eraman ditzake horren ikaskideak. Ikasleek beren susmoak egia direla norbaitek berrestea behar dute, akatsen bat egin dutela uste dute-nean.

**Ikasgelako
feedback
zuzentzailea:
“korresponden-
tziaren” arazoa**

Bere balio teorikoa gorabehera, ez dirudi, praktikan, feedback zuzentzai-lea beti laguntzailea denik. Ikasgelako ikerketetan ikusi denez, irakasle-ek zuzentzeko erabiltzen dituzten prozedurak okerrak izaten dira askotan.

Long-ek (1977) ikasgelan feedback zuzentzailea emateko garaian aurki-tutako arazoen laburpena egin digu: feedback hori izaten da arbitrarioa, idiosinkratikoa, anbigua eta ez-sistematikoa, eta, bere ustez, ikasgela-ko zuzenketaren eraginkortasunari buruzko zalantzekin lotuta dago hori. Ikertzaileek hainbat urtetan uste izan dutenaren arabera, arazoa dator ez ulertzetik irakasleak *zer*, *noiz* eta *nola* zuzendu behar duen eta, beraz, ikerketa-ahaleginak galdera horien inguruan egin dituzte (Allen, et al., 1990; Burt, 1975; Chaudron, 1988; Hendrickson, 1978; Hyland, 1990; Lyster, 1998a; Mendelsohn, 1992; Murphy, 1986; Schachter, 1991; Tomasello eta Herron, 1988; ikus, hala ere, Lyster, 1998b⁶). Azterlan horietako gehienek, esan beharra dago, irakaslearen ikuspegia soilik hartzen dute kontuan, irakasleei ikasgelan erabiltzeko zuzenketa-teknikak iradokiz. Oso arreta gutxi eskaintzen zaio ikaslearen ikuspe-giari.

Han-ek (1994) ohartarazten digu irakaslearengan ardaztuta ikastearen arazoei heltzeak irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren artean bat ez etortzea ekar lezakeela (cf. Sharwood Smith, 1991). Irakaslea ardatz duen plante-amenduak gehiago bultzatzen du ikaslearen egokitzapena, besteak beste, irakaslearena baino. Han-en ustetan, irakaskuntza eraginkorra izan dadin, ikaslea irakaskuntzara egokitzea irauli egin behar da. Bestela esanda, irakasleak beren ikasleen ikas-prozesuetara egokitzen hasten direnean soilik eragin ahal izango du irakaskuntzak positiboki ikaskun-tzan.

Irakaskuntza eta ikaskuntza bat ez etortzea nahikoa larria da irakasleek feedbacka ematekoan; adibidez, ikasleen idatziei ESLko irakasleei emandako erantzunak aztertzean, Zamel-ek aurkitu zuen (1985: 86) ira-kasleek “ikasleen testuak oker irakurtzen”, “zuzenketa arbitrarioak egi-ten”, “iruzkin kontraesankorrak”, “argibide zehaztugabeak ematen”, eta,

“arau eta jarraibide abstraktuak ezartzen” zituztela. Bere ustez, irakasle- en jarrera autoritarioa eta idazteko prozesuari buruzko ezjakintasuna ziren prozedura horien erantzuleak.

Sharwood Smith-ek (1991) ere aipatzen du bat ez etortzearen gai hori. *Inputa nabarmentze*-aren nozioak feedback zuzentzailea du bere baitan. Eta nozio hori aztertzean iradokitzen duenez, inputari esangura emateko, irakaslea soil-soilik kontuan hartzen duen planteamenduak bat ez etortzea ekar lezake irakasleak sortutako inputaren esanguraren eta ikasleak hautemandako esanguraren artean. Izan ere, bere hitzetan, “baliteke irakasleak azpimarratzen duena ikaslearentzat esanguratsua ez izatea” eta “horregatik, ez du eraginik izango garapenean” (120. or.). Ildo beretik, Chaudron-ek iradokitzen du (1988) feedbackaren eragina ikasleak informazioaren aurrean duen jarreraren eta arretaren arabera dela. Esan ere esaten du feedback zuzentzaileak ez duela ikaskuntzan eragin positiborik izango ikasleak eskaintako arreta eta irakasleak eskatutako bat etorri ezean.

Argudio horien arabera, irakaskuntzak ikaslearen prozesu kognitibo naturalarekin bat egiten duenean soilik hobe daiteke ikaskuntza (cf. Corder, 1981; McLaughlin, 1987). Korrespondentziaren arazoa BHEko ikertzaileen ardura izan da ia hastapenetik. 1967an jadanik, Corder-ek zioen H₂ko ikasleek syllabus “txertatu” moduko bat zutela, hau da, barretik programatutako ikaskuntza-sekuentzia. Corder-ek argudiatzen zuen norberaren baitako syllabus horrek erabakitzen duela ikasleak zer barneratzen duen, inputaren erregistratze mentala alegia, eta, ezin egin dezakegula hizkuntza ikasteko baldintza batzuk sortu baino askozaz gehiagorik. Gainera:

Ez dugu inoiz aldeko baldintza horiek sortzea lortuko, ikasleak nola ikasten duen eta bere syllabus txertatu hori zer-nolakoa den gehiago jakiten ez dugun arte. Hori dakigunean, kritikoagoak izango gara gure nozio kuttunekin. Irakaslearen berezko estrategiei utzi ahal izango diegu gure praktika bideratzen eta syllabusa erabakitzen; haien beharizanetara egokitzen ikasi ahal izango dugu, zer, noiz eta nola ikasi behar duten aldeaz aurretik, pentsatzen dugunaren arabera, inposatu beharrean (169. or.).

Nahiz-eta BHEko hainbat hamarkadatarako ikerketetan ez jakin ongi syllabus “txertatua” zehazki zer den, sektore zabalek garbi ikusten dute ikaslea dela, irakaslea bainoago, egiteko nagusia duena hizkuntza ikasiko badu. H₂ren irakaskuntzan, horren erakusgarria da HIK barneko “ikaslearengan ardaztearen” nozioa, zeinak, besteak beste, norbanakoen arteko aldeei erreparatzen baitie, ikasleak xede-hizkuntzarekin duen elkarrengana ahalik eta gehien handituz, eta, ikasgelan ikastetik giro naturalean, benetako komunikazioan, ikastera dagoen aldea ahalik eta gehien gutxituz.

Ikaslea trebatzeak, hau da, ikas-estiloak eta ikaslearen estrategiak ulertu eta hobetzeak (Oxford, 1990; Winne eta Ronald, 1980) badu hemen bere zeregina. Eta gero eta esangura handiagokoa da. Gainera, “ikaslearengan ardaztea” lotuta dago ikasleei parte hartzeko aukera ematearekin ikasteko programa garatzean (irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren helburuak

ezarriz), irakaskuntzaren erritmoa erabakitzean eta jardueren formatua eta orientazioa egokitzean (Tudor, 1992). Funtsean, “ikaslearengan ardazte”-ak irakaslea egokitzea eskatzen du, ikaslea egokitzea baino gehiago. Izan ere, azken ikuspegi hori izan da nagusi hizkuntz irakaskuntzaren historiaren zatirik handienean, ikasleek hainbat iraka-estilotara makurtu behar izaten baitzuten.

Ikasgelan feedback zuzentzailea emateaz denaz bezainbatean, lehenago aipatutako arazoak, Long-ek labur azalduak, irakaslea ez egokitzearen ondorio zuzena dira, nire ustez. Ikas-prozesua ez ulertzearen ondorioz, irakasleak ez du gidarik, sen hutsa baizik, ikasleari zer-nolako akatsak zuzendu behar zaizkion erabakitzeko, eta ikaslea bere kasa uzten da irakaslearen zuzenketa prozesatzeko. Praktika horren emaitza, askotan, irakaslearen asmoaren eta ikaslearen interpretazioaren arteko “adostasunik eza” izaten da (Gass eta Selinker, 1994; Han, 1995; Han eta Selinker, 1999; Han, argitaratzeke; Kellerman, 1987).

Zer esan nahi du, orduan, irakaslea egokitzeak, feedback zuzentzaileari dagokionez? Lehenik, eta nagusiki, akatsaren kontzepzioa aldatzea eskatzen du. Akatsa “ezjakintasun, ahanztura, arretarik eza edo alferkeriaren sintoma” gisa ikusteak zuzenketa azkar eta zakar egitea –eta beharbada errieta edo are zigorra ere– izango luke ondorio, eta, ziurrenik, ikaskuntza-ekimenak oztopatzea (Schmidt, 1994: 11). Alderantziz, akatsa ikas-prozesuaren berezko produktu hartzeak ekarriko luke akatsa ulertu nahi izateko jarrera, ikasleari zuzentzen lagundu nahi izatekoa.

Hori bezain garrantzitsua da irakasleak ikasleak ezagutzea, hau da, jakitea zer-nolakoak diren haien ikaskuntza-aurrekariak, gaitasun-maila, ikas-estiloak, estrategia kognitiboak eta, are garrantzitsuagoa dena, hizkuntz ezaugarri jakin bat une jakin batean ikasteko duten gertutasuna. Azken puntu horrek berebiziko garrantzia du. Garapen-sekuentzia finkoak erakusten dituzten BHEko ikerketetan iradokitzen denez, irakaskuntzaren eraginkortasunak zerikusi handia du ikasleak prest egotearekin, hau da, input jakin bat prozesatzeko prest egotearekin. Irakastea ez litzateke eraginkorra izango baldin eta ikasleek ez badute alde zuzeneko baldintza hori betetzen (ad. Pienemann, 1985, 1997; Pienemann, Johnston eta Brindley, 1988). Feedback zuzentzaileari begira, horrek esan nahi du irakasleek sumatu behar dutela ikasleek zuzenketarako duten gertutasuna. Gertutasun hori linguistikoa izan daiteke, baina baita psikologikoa ere.

Gainera, irakasleak duen kontzepzioak, ikaslearen aurrera egiteko moduaren gainekoak, zuzenean jakinarazi dezake zer ondorio espero duen zuzenketatik. Trebetasunen eskurapenak, esan dugunez, *ikasi - praktikan jarri - ikasi* sekuentzia dakar. Eta horrek gauza berriro aztertze fase kritikoa dakar berekin. Johnson-ek (1988, 1996) adierazten duenez, jokabide okerra baztertzeko baldintza garrantzitsua da berriz praktikatzeko aukera izatea, batez ere benetako egoera operatiboetan, “unez une aldatzen direnak eta ikaslearen prozesatzeko gaitasunari eskakizun aldakorrek egiten dizkietenak” (94. or.). Aurrerapenak denbora behar izaten du. Hala da bereziki feedback zuzentzailea asimilatzeke eta

barneratzeko garaian. Sharwood Smith-ek (1991) iradokitzen duenez, ikasleak akatsa non dagoen jakiteak ez du nahitaez berehalako aurrerapena ekartzen. “Aldi batez, ikasleek egitura oker zaharra erabiltzen jarraitzen dute, nahiz eta akatsa sumatzeko baliabidea izan” (124. or.). Beraz, badirudi normala dela ikasleek hainbat *ikasi - praktikan jarri - ikasi* ziklo egitea beren jokabidean ageriko aldaketarik egin aurretik. Hori horrela, irakasleak prozesua kontuan hartu beharko du, saio zuzentzailea errepikatuz.

Zuzenketa errepikatzea, hala ere, ez da zuzenketa etengabe egitea. Lehena zuzenketa fokalizatuari dagokio. Bigarrena, berriz, zuzenketa orokortuari. Ikerketek iradoki dutenez, hainbat muga kognitibo direla eta, hala nola oroimenari, arretari eta informazioa prozesatzeko gaitasunari dagozkienak, zuzenketak selektiboa izan behar du, fokalizatua, eraginkorra izango bada.

Zuzenketa orokorrak, irakaslea eta ikaslea bat ez etortzea ekar lezake, arretari dagokionez, besteak beste. Lyster-ek eta Ranta-k ber-formulatzeari buruz (feedback zuzentzaile mota bat) egindako azterlanak (1997) erakusten digunez, ber-formulazio zehaztu gabeak eta antolatu gabeak eragin txikia dauka ikasleengan. Doughty-k eta Varela-k (1998) aipatu dutenez “ikasleak ez daude eroso solasaldi batean zuzenketa bat edo bi baino gehiago jasotzen dutenean” (137. or.). Gainera, zuzenketa orokorrak adorea galaraz diezaieke, hau da, pentsaraz diezaiokegu ikasleari aurrera ez doala, gogor saiatzen bada ere eta, beraz, ahalegin handiagorik egitea ez duela merezi.

Ikerketetan aurkitutako beste ondorio bat hauxe da, maiz egindako zuzenketak erabateko mendetasun sor dezakeela ikasleengan kanpoko feedbackaren aurrean. Schmidt-ek et al.-ek (1989), adibidez, esperimentuen bitartez, erakutsi zuten feedbacka erretiratzan denean, nabarmen okerrago jarduten dutela horren mende daudenean.

Orduan, zer da zuzenketa selektiboa eta fokalizatua? Corder-en bereizketak (1967, 1981) *errore*-aren eta *hutsegite*-aren artekoa baliagarria da hemen. Horren arabera, errorea kognizio/ezagutzari dagokio. Hutsegitea, berriz, ezagutzaren praktika/erabilerari. Bestela esanda, errorea ezagutzarik ezaren adierazlea da. Hutsegiteak, bestalde, erakusten digu ikasleak jakin badakiela, baina ez dela gai hizkuntza behar bezala erabiltzeko. Gainera, errorea sistematikoa da, baina hutsegitea ez. Hutsegitea “mihia labaintze” moduko bat izango litzateke. Ohartaraziz gero, H₂ko ikaslea gauza da hutsa berez zuzentzeko, baina ez errorea.

Bialystok-ek eta Sharwood Smith-ek (1985), ikuspegi argigarria eskaini digute informazioa prozesatzeko teoretatik abiatuta, erroreak eta hutsegitearen arteko erlazioari buruz. BHE bi prozesuk osatzen dutela ikusten dute: *ezagutzak* eta *kontrolak*. Hau da, H₂ ikastea ezagutza erakitzeke prozesua da eta, aldi berean, H₂ko ikasleek ezagutzaren gaineko kontrola garatzen ikasteko prozesua, hizkuntza erabiltzeko hainbat modu eskuratzen dituzten bitartean. Biek garatuko lukete “behetik gorako” edo “ahuletik indartsurako” mugimendu potentziala. Bi prozesuetan, ikasle-

ek okerrak egin ditzakete. Eta horren ondorio dira, hurrenez hurren, errorea eta hutsegitea.

Aurkikuntza teoriko horietatik ondorioztatuta, zuzenketa selektiboak bi berehalako inplikazio izango lituzke: bata, H₂ko irakasleek zuzenketa-helburuak lehenetsi ahal izango dituzte. Ikasgelako kontaktu urrian, zentzuzkoa dirudi zuzenketak erroreei egiteak, eta ez desbideratzen den orori. Bestea, H₂ko irakasleek hainbat aukera landu beharko lituzkete erroreak eta hutsegiteak tratatzeko eta, ondorioz, egoeran egoerakoak erabili beharko dituzte ikaskuntza-arazo desberdinei aurre egiteko. Orokorki, bi estrategia-mota nagusi daude zuzentzeko: esplizitua eta inplizitua. Zuzenketa esplizitua zuzeneko zuzenketaren sinonimoa da, eta ikaslearen arreta akatsera esplizituki bideratzea da, araua esplizituki azalduz nahiz azaldu gabe. Zuzenketa inplizitua, bestalde, zeharkako zuzenketaren sinonimoa da, eta hainbat modutan egin daiteke, hala nola seinaleak eginez (bekokia zimurtzea eta keinuak egitea barne), errepikatuz, argituz, parafraseatuz eta ber-formulatuz. Printzipioz, erroreak kategorian sartzen diren arazoei aurre egiteko, beharrezkoa da zuzenketa esplizitua, eta hutsegiteen kasuan berriz, zuzenketa inplizitua nahikoa izango litzateke.

Orduan sortzen den galdera hau da: nola esan dezakegu zer den errorea eta zer hutsegitea? Idealki, irakasleak luzetarako ikuspegia izan behar du ikaslearen garapenari buruz. Ikasleek aldi batean (ad. hainbat egunetan edo astetan) izan duten aurrerapena edo aurrerapenik eza kontuan hartuta, testuinguru fidagarri bat eratu ahal izango du irakasleak, non diagnosi bat egin ahal izango duen ikaskuntza-arazoez, gero eraginkor tratatzeko. Hainbat ikerlanen arabera (ad. Han, 1995, 2000, argitaratzeke; Han eta Selinker, 1999; Lardiere, 1998; Lennon, 1991; Mukattash, 1986), ikaskuntza-arazo batzuk arras iraunkorrak eta aldagaitzak izan daitezke. Feedback zuzentzailea arazo horietara egokitze-ko, beharrezkoa da luzetarako behaketa egitea, haien azpian dauden zergatikoak ulertu ahal izateko. Han-ek eta Selinker-ek (1999) eskuhartze pedagogiko horri *pedagogia enpirikoa* deitu diote, eta bere eraginkortasuna frogatu dute.

Hala ere, zer, noiz eta nola zuzendu behar den, berehala erabaki behar da, hau da, ikasgelako elkarreraginean. Komunikaziori begirako ikasgelan, hau da, esanahiari formari baino gehiago erreparatzen dion ikasgelan, zeregin beldurgarria dirudi horrek. Hurrengo atalak eman diezaguke gai horri buruz informazio-aleren bat.

**Feedback
zuzentzailea
komunikazionario
begirako
ikasgelan sartzen**

BHEren alorrean, ikasgelako ikerketa egin berriek iradoki dutenez (Doughty eta Varela, 1998; Koval eta Swain, 1997; Leeman et al., 1995; Lightbown, 1991; Lightbown eta Spada, 1990; Long, Inagaki eta Ortega, 1998; Mackey eta Philip, 1998; Spada, 1987), forman oinarritzea eta, aldi berean, esanahian ere oinarritzea daitekeena da. Gainera, “zuzentza-suna, jariatutasuna eta komunikazio-trebetasun orokorrak, ziurrenik, hobeto garatuko dira nagusiki esanahian oinarritutako irakaskuntzan baina,

dagokionean, formari erreparatzen dioten jarduerak eta zuzenketak bere testuinguruan eginez” (Lightbown eta Spada, 1990: 443; 1999; ikus halaber Long, 1991).

Garrantzitsua da hemen ohartaraztea irakaskuntza komunikatiboaren testuinguruan “forman oinarritzea”, desberdina dela H₂ren irakaskuntzaren planteamendu estrukturalean adierazitako ardatz metalinguistikoaren aldean. Alde hori ulertzeko, Long-ek (1991) *forman oinarritzea* eta *formetan oinarritzea* bereizten ditu, honela:

Formetan oinarritutako ikasgaien edukia *formak* berak dira, baina *formari* erreparatzen dion syllabusak beste zerbait irakasten du –biologia, matematika, lantegiko praktika, auto-konponketa, hizkuntza arrotza mintzatzen den herrialde bateko geografia, hiztunen kultura eta abar– eta funts nagusia esanahia edo komunikazioa duten ikasgai horietan sortzen diren elementu linguistikoetara bideratzen da ikasleen arreta (45-46 or.).

Kontzeptzio horri jarraikiz, Planteamendu Estrukturaleko ardatz metalinguistikoa izango litzateke *formetan oinarritzea*, eta HIKn, berriz, *forman oinarritzea*. Gainera, *forman oinarritzea* bigarren mailakoa izango litzateke berez, eta, ez nagusia eta ezinbestekoa. Hor, hala ere, bi galdera sortzen dira berehala: 1) Zergatik da *forman oinarritze* hori beharrezkoa HIKn?, 2) Nola gauzatzen da?

HIKn, jarduera komunikatibo soilak ez dira nahikotzat jotzen H₂ eskuratzeko (ad. Harley, 1993; 1994; Leeman et al., 1995; Swain eta Lapkin, 1989). Ingurune komunikatibo hutsean trebatutako H₂ko ikasleek zuzentasun eskasa omen dute. Ingurune horrek, normalean, bi desegokitasun nabarmen izaten ditu: input eskasa eta ikasleen gehiegizko outputa. Hizkuntz Irakaskuntza Komunikatiboaren egoera askotan, lehen esan dugunez, eginkizun pedagogikoa mugatzen da ikasleak ikaskideekin elkarreaginean aritzeko jarduerak eskaintzera. Eta ikasleak outputa sortzera bultzatzen dira nagusiki. Egoera horretan, ikasleak input natural egokia jasotzen ez dutenez, behartuta daude outputa sortzera azpi-garatutako hizkuntz sistema batez, irakaslearen laguntza handirik jaso gabe. Lan honen helburuetatik at dago ikaskuntzan benetako input naturalik ezak dituen ondorioak aztertzea, baina badagokio ikasleak sortutako outputa azpimarratzeak dituen alderdi teoriko batzuetan sartzea.

Ikaslearen outputaren gaurko edozein azterketa teorikoren puntu nagusia Swain-en *Output Hypothesis* da (Swain, 1993, 1995). Swain-ek outputaren lau funtzio proposatzen ditu BHEn. Lehena da outputak jariatutasuna hobetzen duela, “praktikatzea” den aldetik. Bigarrena, outputak “ohartzeta” sustatzen duela. Swain-ek (1995) honela argudiatzen du:

Xede-hizkuntzaz mintzatzean (ahotsez edo keinuz), ikasleak kontura daitezke esan *nahi* dutenaren eta esan *ahal* dutenaren artean aldea dagoela, eta ez dakitenaz edo partez soilik dakitenaz ohar daitezke. ... Ondorioz, hainbat prozesu kognitibo sor daitezke, hizkuntz ezaupide berriak ekar ditzaketenak edo alde zuzeneko ezaupideak sendotu egin ditzaketenak, alegia (126. or.; jatorrizkoan azpimarratua).

Swain-ek iradokitzen duen hirugarren funtzioa hauxe da: outputa bera hipotesiak frogatzeko prozesua dela. Hortaz, honako hau azaltzen digu:

Outputa sortzea ulergarritasunari edo hizkuntz zulentasunari buruzko hipotesiak frogatzeko modu bat da... Batzuetan, output horrek ikasleak outputa aldatzera edo “ber-prozesatzera” eramane dezakeen feedbacka eskatzen du (ibid.).

Outputaren laugarren funtzioa, metalinguistikoki, ikaslearen hausnarke-tarako baliabidea eskaini ahal izatea da, potentzialki ikaslea “hizkuntz ezagutza kontrolatzera eta barneratzera” daramana (ibid.).

Garbi dago Swain-entzat, outputa, praktika den aldetik, BHEn jario-tasuna garatzen lagundu ez ezik, zulentasuna garatzeko ere baliagarria dela (ikus 2., 3. eta 4. funtzioak). Outputa kontzientzia metalinguistikoa areagotzeko baliabide potentzialtzat hartzen da. Azken horri dagokionez, aipagarria da ondorioztatzen den honako hau: outputak ez duela, berez, zulentasuna areagotzen. Autorearen zenbait adierazpen kontuan hartuta, “*hainbat egoeratan, baliteke xede-hizkuntza sortzeko jarduerak ikasleei beren hizkuntz arazoez jabetzeko aukera ematea; baliteke beren H₂ri buruz jakin beharreko zerbaiti erreparatzeko aukera ematea, eta, batzuetan, output horrek ikasleak outputa aldatzera edo “ber-prozesatzera” eramane dezakeen feedbacka eskatzen du” (Swain, 1995: 126; enfasia guk jarri diogu). Laburki esanda, hizkuntz garapena sustatzeko outputak duen rola ez da baldintzarik gabekoa.*

Swain-ek, halaber, outputak, prozesu gisa, ikasleak kontrolatzen duen hizkuntza aztertzerako behartzen dituela argudiatzen du. Interesgarria da ikasleak prozesuaren zer-nolako kontrola duen galdetzea. Egia da, output-a sortzean, ikasleak esanahia eta hizkuntz forma sortu behar dituela, baina egia al da, halaber, sortzen dituenaz erabat jabetzen dela aldi berean? Ikerketak (ad. VanPatten, 1990) erakutsi duenez, H₂ko ikasleentzat, hasierako mailakoentzat, bereziki, zaila izaten da formari erreparatzea esanahiari begiratzen dioten artean. Horrelako aurkikuntzak input-prozesatzeari buruzko ikerketatik datozen arren, pentsa dezakegu gauza bera esan genezakeela output-prozesatzeari buruz, are handiagoa baita hor zama kognitiboa. Beraz, ez da zentzugabeko gauza uste izatea formarekiko arreta oso mugatuta geratzen dela arreta nagusiki esanahiari eskaintzen diogunean.

Hori bat dator ingurune naturaletako ikaskuntzari buruz lehenago egin dugun analisiarekin. Gogoan izan behar dugu ingurune naturaletako H₂ko ikasleek barnetiko feedbackaz fidatu behar dutela, hau da, egoera komunikatibotik sortzen den feedbackaz, forma zaintzeko, baina feedback hori ez dela jeneralean maiz sortzen, eta ikaslearen outputeko errore asko seinalatu gabe geratzen direla.

Hemen azpimarratu beharrekoa hauxe da, komunikaziora orientatutako ikasgelan, ikaslearen outputaren prozesua ikasgelaz kanpoko benetako komunikazioaren kopia hutsa baldin bada, nekez gauzatuko direla Swain-ek proposatutako outputaren funtzio metalinguistikoak. Eta horregatik outputa berak ez lukeela nahitaez zulentasun handiagoa sortuko; aitzitik, fosilizazioa gerta liteke.

Zuzentasuna sustatzeko hiru funtzioetatik, “ohartarazteko/sortzeko” funtzioa da, Swain-entzat, output prozesuak berez duena. Honela arrazoi-tzen du:

Xede-hizkuntzaz mintzatzean, ikasleek hizkuntz arazo batekin topo egin dezakete, eta ez dakitenaz edo partez soilik dakitenaz ohar daitezke. Beste hitzetan esanda, xede-hizkuntza sortzeko jarduerak baliteke aukera ematea ikasleei beren hizkuntz arazoez jabetzeko; baliteke beren H₂ri buruz jakin beharreko zerbaitez ohartaraztea (Swain, 1995: 129).

Nire iritzia, ordea, hau da: esanahiari erreparatzen zaion artean, H₂ko ikasleak bere hizkuntz baliabideen egokitasunaz duen barne ikuspegia mugatua dela. Halaber, ikasleak zer falta zaion ohartuki ikusten badu ere, ez dago bermerik, hainbat arrazoiengatik, gerorako inputean konponbidea berez emateko gauza izango denik. Eta, gauza izanik ere, ezin izango du esan berak konponbide potentzial gisa ikusten duena berez konponbide zuzena ote den. Aitzitik, kanpotiko feedbackak, argudiatuko nuke nik, askoz hobeto beteko luke “ohartarazteko” funtzio hori.

Antza denez, *Output Hypothesis* egina dago nolabaiteko eskuhartze pedagogikoa badagoelakoan. Inputaren iturburu gisa gehienbat ikaslearen outputa erabiltzen den komunikazioranzko ikasgelan, komeniko litzateke teknika pedagogikoren bat erabiltzea, “outputa nabarmentzea” dei geniezaiokeena, Sharwood Smith-ek (1993) proposatutako “inputa nabarmentzeko” teknikaren paraleloa izango litzatekeena. Outputa nabarmentzeak eskatzen du forman oinarritutako irakaskuntza eta feedback zuzentzailea esanahian oinarritutako jardueretan sartzea, hala nola –Swain-en hitzetan– “ikasleak bultzatzea ulermen-prozesatze semantiko, zabal, determinismorik gabekotik, produkzio zuzenerako behar duen gramatika-prozesatzea osora aldatzeko” (Swain, 1995: 128).

Kontuan hartu behar dugu outputa nabarmentzearen ideia bat datorrela trebetasunen eskurapenaren ikerketako ideiekin, hau da, kogniziorik gabeko praktika errepikatuak azkartasuna soilik emango digula, kognizioarekin, berriz, praktikak hobekuntza ekarriko digula.

Joan den hamarkadan gero eta argiago ikusi dira, enpirikoki, komunikazioari begirako ikasgeletako ikerketetan, esanahian oinarritzea eta forman oinarritzea konbinatzeak ekarri dituen onurak. Ikerketa horien azterketa xehea egiteak lan honen helburua gaintu egiten du. Baina argigarria izan liteke hiru azterlan (ad. Lightbown eta Spada, 1990; Kowal eta Swain, 1997; Doughty eta Varela, 1998) nolabaiteko sakontasunez ikustea, outputa nabarmentzearen ikuspuntutik.

Lightbown-ek eta Spada-k (1990) xehe-xehe aztertu zituzten ESLko 4 ikasgelatan jasotako datuak eta, halaber, ikasleek ahozko komunikazio-ataza batean sortutako hizkuntza. Ikertzaileak makro-analisi batekin hasi ziren, irakaskuntzaren orientazio komunikatiboa neurtzeko. Behaketa-tresna baten *Communicative Orientation of Language Teaching* –COLT– bertsiotatu bat erabiliz, ikasgelako hainbat jokabide zuzenean aztertu zituzten, hala nola jarduera-mota, partaideen antolamendua, modalitate-praktika eta jarduera horien edukia. Gero,

mikro-analisiari ekin zioten, behatutakoaren grabaketa eta transkribapenen analisiari, alegia. Analisi horien bitartez, ikertzaileek bereizi ahal izan zituzten forman oinarritutako “irakas-jokabideak” (hala nola hizkuntz forma bat azaltzea) eta “erreakziozkoak” (ad. feedback zuzentzaile ematea).

Horrela, bi geruzako analisiak ahalbidetu zien ikertzaileei zehazki definitzea irakasle jakin batek, ikasgela komunikatiboan forman oinarritutako elementua txertatzen zuenean, zeri erreparatzen zion. Horrez gain, ikertzaileek aukera ere izan zuten lotura egiteko forman oinarritutako irakaskuntzaren eta ikaslearen outputaren artean.

Planteamendua komunikatiboa zen nagusiki lau ikasgeletan. Eta ikasgelako elkarreragina esanahian oinarritzen zen gehienetan. Hala ere, formari erreparatzeari dagokionez, planteamenduak desberdinak ziren, forma jorratzeko erabili zuten denbora kontuan hartzen badugu. Irakasle guztiek, argibideak eman bainoago, erreakzionatu egiten zuten. Horretan, bai, bat zetozen; “formari begiratzeko zuten jokabidea, ikasle- en hutségiteen aurrean edota hizkuntz erabilerari buruz ikasleen laguntza-eskaeren aurrean erreakzionatzea zen, ia beti” (Lightbown eta Spada, 1990: 437).

Ikertzaileen aztergaia, ikaslearen hizkuntzan, izan zen ikasleek lau hizkuntz ezaugarritan zuten zuzentasuna, Honatx lau ezaugarriok: pluralaren *-s*, forma burutu gabearen *-ing*, adjektiboen kokapena izen sintagmetan, eta mugatzaile posesiboak. Emaitez iradoki zutenez, korrelazio orokorra zegoen ikasleen zuzentasunaren eta irakasleek zuzentasunarekin lotutako prozedurei emandako denboraren artean. Zehazki, hauxe azaldu zuten:

1. ikasgelan, non formari gehien erreparatzen zitzaion, ikasleek zuzenago erabiltzen zuten *-ing* progresiboa, gehiagotan erabiltzen zuten jatorrizko hitzunik hobetsitako aurkezpen-formak (*there is, you have*-ren orde) eta mugatzaile posesiboak erabiltzean ere aurreratuago zeuden. ... 4. ikasgelako ikasleek zuten zuzentasunik gutxiena aztertutako ezaugarrietan, hizkuntza espontaneoaren laginak aztertuta. Ikasgelako irakasleak ez zuen gramatika ia inoiz jorratzen, gainerako irakasleak ez bezala. Hizkuntz formei erreparatzen zitzairenean, irakasleak ikasleen hiztegi-arazoen aurrean erreakzionatzen zuelako izaten zen gehienetan (Lightbown eta Spada, 1990: 443).

Azterlan horrek sostengua ematen dio, besteak beste, outputa nabarmentzearen nozioari. Nozio horretan, forman oinarritutako eskuhartze pedagogikoak –goiko kasuan feedback zuzentzaileak–, hizkuntz ezagutza eta erabilera hobetzen ditu esanahian oinarritutako output prozesuan txertuta.

Forman oinarritutako beste bi azterlan esperimentalen berri ematean, Lightbown-ek (1991) hauxe dio: “forman oinarritzea da eraginkorrena, testuinguru aurreratuetan edo komunikatiboetan baino gehiago, ikasleek zer esan nahi duten *badakitenean*, zerbait esaten saiatzen direnean, eta, modu zuzenagoan esateko bideak eskaintzen zaizkienean” (193. or.).

“Outputa nabarmentzea”, dena den, ez da mugatu behar output-prozesuan bertan feedback zuzentzailea ematera. Oraintsuko ikerlanek erakutsi dutenez, formari lotutako argibideak testuinguru komunikatiboan kokatzea lagungarria izango da ikaslearen outputa nabarmentzeko. Kowal-en eta Swain-en (1997) azterlana interesgarria da hemen.

Output Hypothesis delakoan rol “hausnartzailea” aitortzen zaio outputari. Horretan oinarrituta, batez ere, Kowal-ek eta Swain-ek (1997), bi atazekin egin zuten esperimntua frantsesezko murgiltze-ikasgela batean. Ataza horien helburua zen ikasleei laguntzea prozesatze semantikotik prozesatze sintaktikora aldatzen. Azterlanaren azpian dagoen ustea hauxe da: ikasleek prozesatze sintaktikorako beren trebetasunak gara ditzaketela esanahian oinarritutako testuinguruan, ezagutza metalinguistikoa azalduz eta, segidan, taldeko kideek formari buruzko negoziazioa eginez. Ikertzaileek saiaturako atazak izan ziren “diktoglosia”⁷ delakoa (Wajnryb, 1990) eta cloze-testa.

Aipagarria da hizkuntz ezaugarri horietan zituztela ikasleek arazorik harduerak beren outputean. Jarduerak antolatu ziren ikasleek taldeka lan egiteko moduan, formaren negoziazioan eta forma funtzioarekin lotzeko zereginetan jarduteko. Talde-lanean zihardutela egindako audio-grabazioen transkribapenen analisiaren arabera, jarduerak, orokorrean, ikasle-en prozesatze sintaktikoa sustatu zuten. Taldeka lan egiteak ikasleak beren hizkuntz baliabideak taldearen esku jartzera “behartu” zituen eta, erantzunik onena lortu nahian, ikasleek elkar konbentzitu behar zuten, formaren aukera justifikatuz. Kowal-ek eta Swain-ek argudiatzen dutenez, kideen feedbacka ezaugarri duen prozesu horrek lagundu egiten zuen ikasle-en hizkuntz ezagutza lantzen eta garatzen. Azpimarratu ere azpimarratu zuten, irakaslearen feedbackaren laguntzarik gabe, bi atazak osagabeak izango zirela. Izan ere, ikertzaileek adierazi zuten, ikasleek “ez zuten beti asmatzen azken hautapena arrakastaz egiten” (Kowal eta Swain, 1997: 305).

Izan ere, Kowal-ek eta Swain-ek ezinbestekotzat jotzen zuten irakaslearen feedbackaren rola, formari dagozkion jarduera interaktiboetan arrakasta ziurtatzeko. Azterlanaren ondorio gisa, honako hau azaldu zuten:

Ikasle-en elkarreraginaren kalitateari dagokionez, datuek garbi erakusten dute ikasleek feedback baliagarria eskain diezaioketela elkarri, eta ataza horiek ikasleak frantsesezko sintaxiari buruzko hipotesiak egitera bultzatzen dituztela. Hala ere, ikasleek hipotesi okerrak egin ditzakete, eta ez dituzte hutsegite guztiak identifikatzen. Gure ustez, azken feedback zuzentzailearen bat funtsezkoa da ataza horietan, eta Loschky-rekin eta Bley-Vroman-ekin (1993) bat etorritik, feedback hori beharrezkoa da, gure ustez, ikaskuntza burutzeko. Guk iradokitzen dugu, batez ere, ataza horiek erabil daitezela oker ulertzeak argitzeko. Izan ere, oker ulertze horiek sortzen dira ikasleek zuzendu gabeko forma okerrak behin eta berriro entzuteagatik (Kowal eta Swain, 1997: 306).

Hortaz, bi azterlan horiek erakutsi dutenez, outputa nabarmentzeak hainbat forma har ditzake. Eta, era berean, hainbat unetan gerta daiteke irakaskuntza komunikatiboan. Lightbown-en eta Spada-ren azterlanean,

oso errektibo da eta, beraz, oso lotuta dago ikaslearen unean uneko outputarekin; puntu hori sakonago aztertuko dugu gero. Kowal-en eta Swain-en lanean, berriz, hizkuntza-arazo eta trabei begirako jardunean egin zen; hau da, ikasleak lanean jartzen dira beren alde aurretiko outputean atzemandako arazoen inguruan. Bi ikerlanek garbi idarokitzen dute feedback zuzentzailea tresna funtsezkoa dela ikaslearen ezagutza zorrozteko eta outputa hobetzeko.

Forman oinarritzearen funtsezko elementua, Doughty-ren eta Varela-ren (1998) arabera, “formari eta, aldi berean, elkarreragin komunikatiboari –baina hori eten gabe– erreparatzearen eskakizun bikoitza da” (118. or.). Hortik ondorioztatzen denez, estrategia zuzentzaile implizituak hobetsi behar dira estrategia zuzentzaile esplizituen aldean HIKn, ikasleen kontzientzia metalinguistikoa pizteko prozesuan. Estrategia implizituek berformulatzea, errepikatzea, argitzea eta ulermena egiaztatzea dira, -besteak beste, eta horiek guztiak ikaslearen unean uneko outputaren produkzioan txertatzen dira, ez dute hizpidea eteten eta, beraz, ez dirudi ikaslearen arreta komunikazioaren muintetik aldentzen dutenik. Adibide gisa, ikus dezagun ikasgelako saio baten transkribapena (Lightbown-ek eta Spada-k aipatua, 1999: 142):

(Ikasleak ondoko jarraibideak praktikatzen ari dira: ikasle batek jarraibidea ematen du, eta besteek koloreztatu egiten dute)

- Ik1: Make her shoes brown.
Irak: Now *her* shoes. Are those Mom’s shoes or Dad’s shoes?
Ik2: Mom’s.
Irak: Mom’s. How do you know it’s Mom’s?
Ik1: Because it’s *her* shoes.

–

Komunikazio-jarduera txiki horretan, irakasleak *errepikapena* erabiltzen du ikaslea *her* posesibo femeninoaren erabilera zuzenaz jabetze aldera. Izan ere, gauza jakina da frantses hiztunak diren ingeleseko ikasleek arazoak dituztela *his* (maskulinoa) eta *her* (femeninoa) posesiboekin, hainbat hizkuntz desberdintasun direla eta⁸. Irakaslearen esku-hartzeak ez dirudi komunikazioaren bidea eteten duenik.

Estrategia zuzentzaile implizituen artean, *ber-formulatzea* da H₂ko iker-tzaileen aldetik arreta gehien jaso duena (ad. Doughty eta Varela, 1998; Han, 2001; Leeman et al, 1995; Lyster, 1998a, b; Long, Inagaki eta Ortega, 1998; Mackey eta Philip, 1998); lehen aipatutako eskakizun bikoitza hobekien betetzen duena izango litzateke haien ustez. *Ber-formulatzea*, Lightbown-ek eta Spada-k (1999: 104) definitu dutenez, “irakasleak ikasleak esandakoa, errorea salbu, berriro formulatzea da”⁹. Doughty-k eta Varela-k (1998) gero *ber-formulatzea* eta *ber-formulatze zuzentzailea* bereizten dituzte, non azkena esplizituagoa baita lehena baino. *Ber-formulatze zuzentzailea* bi urratseko prozedura da: 1) errepikapena (intonazioa goratuta, normalean), arreta erakartzeko, eta ondoren 2) *ber-formulatzea*, kontraste moduan beharrezkoa den adibidea emateko.

Beren azterlanean, Doughty-k eta Varela-k (1998) *ber-formulatze zuzentzailea* praktikan jarri duten ESLko (*Ingelesa Bigarren Hizkuntza gisa*) ikasgelan. Aurretestak, ondoko testak, ondoko test geroratuak eta kontrol-taldea zituen diseinua erabili zuten. Ikertzaileek korrelazioak ikusi ahal izan zituzten *ber-formulatze zuzentzailearen* eta ikasleen tarteko hizkuntzaren garapenaren artean. Azterlaneko subjektuak ESLko maila ertaineko hogeita hamalau ikasle ziren, zientziako bi ikasgelatakoak: hogeita bat talde esperimentalean eta hamahiru kontrol-taldean. Ikertzaileen aztergaia zen iraganaldiaren erabilera zientzia-txostenetan, subjektuaren ahozko nahiz idatzizko bertsioetan. Lan horiek, jeneralean, arazo zientifiko, prozedura esperimental, hipotesi, emaitza eta ondorioen laburpena izaten dira. *Hizkuntz forma* hiru saio pedagogikotan landu zen, talde esperimentalari, zientziaren edukiarekin batera ematen zaion *ber-formulatze zuzentzailearen* bitartez¹⁰, aldez aurreko testaren ondoren eta ondoko testaren aurretik. Kontrol-taldeak, bitartean, zientziari buruzko saio bakarra jaso zuten. Hona hemen irakasleak *ber-formulatze zuzentzailea* nola erabili zuten:

Ber-formulatze zuzentzailea:

Jose: I think that the worm will go under the soil.

Irak.: I *think* the worm *will* go under the soil?

Jose : (erantzunik ez)

Irak.: I *thought* that the worm *would* go under the soil.

Jose: I *thought* that the worm *would* go under the soil.

(Doughty-k eta Varela-k aipatua, 1998: 124)

Aurreko testeko eta zuzenketa-saioak eta berehala egindako ondoko testeko datuen (hau da, saioetako ahozko eta idatzizko lanen transkribapenen) analisiak erakusten digunez, talde esperimentalak “aurrerapen esanguratsu eta nabarmenak” izan zituen iraganaren erabileran, ahoz eta idatziz (129. or.). Gainera, ikusi ahal izan zen ondoko testaren eta bi hilabete igarota egindako ondoko test geroratuaren emaitzak alderatuta, talde esperimentalak lehen ondoko testean erakutsitako aurrerapenei eutsi egin ziela., Doughty-k eta Varela-k hainbat puntu jaso zituzten azterlanean zehar:

- 1 Forma laburki eta berehala landu behar da, eta ikasle bat baino gehiago hizketan ari denean eman behar da argibidea.
- 2 Ikasleek uste dute esanahiari, komunikazioari eta formari aldi berean errepara diezaieketela.
- 3 Ikasle batzuk ez dira eroso sentitzen zuzenketa bat edo bi jasotzean esapide batean.
- 4 Irakasleek kontuan hartu behar dituzte ikasleen nahiak mezuaren esanahiari buruzko iruzkinei dagokienez eta, halaber, hizkuntzaren zuzentasunari dagokionez.
- 5 Litekeena da formari erreparatzea edukia arriskuan jarri gabe, baldin eta atazak arduraz sortzen badira, eta benetako edukietan txertatzen badira (36-137. or.).

Batera hartuta, ideia horiek argigarriak dira, edukian oinarritutako ikasgeletan *forma* lantzeko sortzen diren arazo garrantzitsu batzuei dagokienez, hala nola forma lantzearen bideragarritasuna, prozedurak eta unerik egokiena.

Ondorioak

Feedback zuzentzailea, trebetasunen eskurapenaren analogiaren argitan, beharrezkoa da BHEn, batez ere BHEko ikasgelan. Espero dut aurreko azterketak behar adina garbi utzi izana ikasgelako ikaskuntzaren testuinguruan, esanahian oinarritutako praktika ikasleen artean berez ez dela nahikoa hizkuntza garatzeko eta, beraz, esku-hartze pedagogikoaz hobe-tu beharra dagoela, forma oinarritzat duten argibideak eta zuzenketa eskainiz, alegia. BHEko ikerketa batek erakutsi berri du forma eta esanahia, aldi berean, oinarri har daitezkeela. Eta erakutsi ere egin du, horretaz gain, askoz ere onuragarriagoa dela uztardura hori irakaskuntzan eta ikaskuntzan ardatz bakartzat dimentsio horietako bat hartzea baino.

Literatura aztertuta, badirudi feedback zuzentzailearen eraginkortasunean, funtsezkoa dela *egokitzapena* zeina, nire ustez, harmonia lortzea izango litzatekeen gutxienez bi maila hauetan: 1) irakaslearen asmoaren eta ikaslearen interpretazioaren artean; eta 2) irakaslearen zuzenketa eta ikaslea horretarako prest egotearen artean. Egokitzapen hori gehiago dagokio irakasleak ikaslearen ikas-prozesuaz ulertzen duenari, ikasleak irakaslearen zuzenketa erantzuteko nahiarri baino. Feedbacka ikastearen arazoetara egokitzuz, garrantzitsua da irakasleak hainbat estrategia eskura izatea, arazoari eta, halaber, jarduera komunikatiboan unean uneko dinamikari hobekien txertatzen zaiona erabiltzeko.

Zoritxarrez, orain arteko BHEko ikerketetan ez da ikuspegi zabalegirik eman zuzenketa-estrategien eraginaz, eta are gutxiago estrategia bakoitzak eraginkor funtzionatzeko baldintzez. Aldagai horiek ondo ulertzeko, etorkizuneko ikerketen zain gaudela, H₂ irakasleek “eroriz eta altxatuz” ikasten jarraitu beharko dute, hau da, “ikasgelan arriskuak beren gain hartuz eta, pedagogia, arrisku horien emaitzetan oinarrituta, egokitzuz” (Kowal eta Swain, 1997: 286).

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Eskertza

Eskerrak ematen dizkiet Gillies Haughton-i eta bere gainbegiratzailerik anonimoei, lan honen aurreko bertsioan egindako iruzkin lagungarriengatik. Akatsak badaude, nireak dira.

Oharrak

- * Ingelesez “Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching”. In RELC Journal, Vol 33 (1), 2002, 1-33. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.
- 1. Etapa deklaratiiboaren emaitza ezagutza deklaratiiboa da, hau da, “zer jakitea”, eta prozedurazko etapak, berriz, prozedurazko ezagutza garatzera darama, hau da, “nola jakitea”.

2. “Kanpotiko feedbacka” kanpoko eragile batek emandakoa da, ad. irakasleak, solaskideak, etab., eta “barnetiko feedbacka” berriz, ikaslearen beraren behaketak emandakoa da.
3. Hori da UGko teorikoek (universal grammar) tipikoki diotena. UGkoak ez diren teorikoentzat argudio hori ez litzateke konbentzigarria izango, eta FT gramatikalak ikasleei nahiko ongi ordenaturiko input datuak ematen dizkietela esango lukete.
4. Suposizio horrek, jakina, fosilizazioa gertatzen den kasua kanpo uzten du.
5. Hemen, bereizketa egiten da hizkuntza arrotzeko ikasgelaren eta bigarren hizkuntzako ikasgelaren artean. Hizkuntza arrotzeko ikasgela, ikasgelatik kanpo, ikasleek xede-hizkuntzaren eragin txikia duten ingurunean kokatuta dago. Bigarren hizkuntzako ikasgelako ikasleek, berriz, bigarren hizkuntzako ingurunean egonik, xede-hizkuntzaren eraginpean daude etengabe ikasgelatik kanpo.
6. Lau murgiltze-ikasgelatan jasotako datuetatik, Lyster-ek (1998b), analisi kuantitatiboaren bitartez, hainbat zuzenketa-eredu identifikatu ditu, eta hortaz, irakaslearen zuzenketa, oro har, ez-sistematikoa eta arbitrarioa delako ideiarekin kontra doa. Hala ere, kontuan hartu behar dugu eredu horiek nahiko espontaneoak diruditela. Bestela esanda, badirudi intuizio naturalak gidatutakoak direla, ikaskuntza-arazoan ulermen garbiak baino gehiago. Izan ere, nahiko ezohikoa da irakasleek estrategia berberetara jotzea ikaskuntza arazoei aurre egiteko, arazo horiek oso anitzak eta bereziak baitira.
7. Hau irakaskuntza teknika bat da, non irakasleak testu labur baina trinkoa diktatzen duen eta ikasleek, hitzak eta esaldiak laburki jaso ondoren, taldean lan egiten duten testua ber-osatzeko.
8. Frantsesezko posesibook genero gramatikala objektuan ezartzen dute, eta ingelesak, berriz, edukitzailearen generoa erabiltzen dute forma posesiboa hautatzeko garaian.
9. Ondokoa adibidea dugu:

Ik1: When you're phone partners, did you talk long time?
 Irak: When you were phone partners, did you talk for a long time?
 Ik2: Yes, my first one I talked for 25 minutes
 Ik1: Why you don't like Marc?

Irak: Why don't you like Marc?
 Ik2: I don't know. I don't like him.
 (Lightbown-ek eta Spada-k aipatua, 1999: 104)

10. Hiru saio pedagogikoak lau astetan egin ziren.

Bibliografia

- Adams, J. A.** 1971. A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3/2, 111-149.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B & Cummings, J.** 1990. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J.** 1982. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89/4, 369-406.
- Annett, J.** 1969. *Feedback and Human Behavior*. Harmondsworth: Penguin.
- Bialystok, E. & Sharwood Smith, M.** 1985. Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistic*, 6, 101-117.
- Bilodeau, M.** 1966. Information feedback. In E.A. Bilodeau (ed.), *The Acquisition of Skills*. New York: Academic Press.
- Bley-Vroman, R.** 1986. Hypothesis testing in second-language acquisition theory. *Language Learning*, 36, 353-376.
- Bourne, Jr. L.** 1966. Information Feedback: Comments on Professor I. M. Bilodeau's paper. In E.A. Bilodeau (ed). *The Acquisition of Skills*. New York: Academic Press.
- Burt, M.** 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9/1, 53-63.
- Carroll, J.** 1977. Characteristics of successful second language learners. In M. Burt, H. Dulay & Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. Regents Publishing Company, Inc.
- Carroll, S & Swain, M.** 1993. Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.

- Cathcart, R. & Olsen, J.** 1976. Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow & R. Crymes (eds.), *On TESOL 76*. Washington, D.C.: On TESOL.
- Celce-Murcia, M.** 1991. Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English*. New York: Newbury House.
- Chaudron, C.** 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenoweth, N., Day, R. & Chun, A.** 1983. Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6/1, 79-87.
- Chomsky, N.** 1981. Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein & D. Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. New York: Longman.
- Chomsky, N.** 1986. *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N.** 1988. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, A. & Robbin, M.** 1976. Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. *Language Learning*, 26, 45-66.
- Corder, S.** 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S.** 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, R., Chenoweth, A., Chun, A. & Luppescu, M.** 1981. Native speaker feedback to ESL student errors. Paper presented at the AAAL Symposium at the 1981 ACTFL Conference.
- Dekeyser, R.** 1994. How implicit can adult second language learning be? *AILA Review*, 11, 83-96.
- Doughty, C.** 1993. Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Doughty, C. & Varela, E.** 1998. Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Fitts, P. & Posner, M.** 1967. *Human Performance*. Belmont, CA: Brooks Cole.
- Færch, C.** 1985. Metatalk in foreign language classroom discourse. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Arkona.
- Gass, S. & Selinker, L.** 1994. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Han, Z-H.** 1995. Feedback on corrective feedback. *Hizkuntzalaritza Aplikatuaren 11. Mundu Kongresuan aurkeztutako txostena*, Finlandia.
- Han, Z-H.** 2000. Persistence of the implicit influence of NL: The case of the pseudo-passive. *Applied Linguistics*, 21/1, 55-82.
- Han, Z-H.** (argitaratzeke). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals*.
- Han, Z-H. & Selinker, L.** 1999. Error resistance: Towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research*, 3/3, 248-275.
- Harley, B.** 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B.** 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 11, 57-68.
- Hendrickson, J. M.** 1978. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62/8, 387-395.
- Horner, D.** 1988. Classroom correction: Is it correct? *System*, 16/2, 213-220.
- Hornstein, N. & Lightfoot, D.** 1981. Introduction. In N. Hornstein & D. Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. New York: Longman.
- Hyland, K.** 1990. Providing productive feedback. *ELT Journal*, 44/4, 279-285.
- Irion, A.** 1966. A brief history of research on the acquisition of skill. In E. Bilodeau (ed.), *Acquisition of Skill*. New York: Academic Press.

- Johnson, K.** 1988. Mistake correction. *ELT Journal*, 42/2, 89-93.
- Johnson, K.** 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Kasper, G.** 1986. Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Kellerman, E.** 1987. *Aspects of transferability in second language acquisition*. Argitaratu gabeko doktorego-lana. Katholoeke Universiteit te Nijmegen.
- Kowal, M. & Swain, M.** 1997. From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? In R. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lardiere, D.** 1998. Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research*, 14/1, 1-26.
- Larsen-Freeman, D.** 1981. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leeman, J. Arteagaitia, I., Fridman, B. & Doughty, C.** 1995. Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (Technical Report #9). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Lennon, P.** 1991. Error elimination and error fossilization: A study of an advanced learner in the L2 community. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 93-94, 129-151.
- Lewis, M. & Anderson, J.** 1985. Discrimination of operator schemata in problem solving: learning from examples. *Cognitive Psychology*, 17, 26-65.
- Lightbown, P.** 1991. Getting quality input in the second/foreign language classroom. In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (eds.), *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12/4, 429-448.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1999. *How Languages Are Learnt?* Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.** 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K., de Bot, R., Ginsberg and C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. Inagaki, S., & Ortega, L.** 1998. The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R.** 1993. Grammar and task-based methodology. In G. Cookes & S. Gass (eds.), *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lyster, R.** 1998a. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R.** 1998b. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48/2, 183-218.
- Lyster, R. & Ranta, L.** 1997. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A. & Philip, J.** 1998. Conventional interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- McLaughlin, B.** 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mendelshon, D.** 1992. Instruments for feedback in oral communication. *TESOL Journal*, 1/2, 25-30.
- Moerk, E.** 1992. The Clash of giants over terminological differences. *Behavior and Social Issues*, 2/1, 1-20.
- Mukattash, L.** 1986. Persistence of fossilization. *IRAL*, 24, 187-203.
- Murphy, D.** 1986. Communication and correction. *Elt Journal*, 40/2, 146-151.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

- Pienemann, M.** 1985. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M.** 1997. *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M., Johnston, M. & Brindley, G.** 1988. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10/2, 217-43.
- Schachter, J.** 1991. Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7/2, 89-102.
- Schmidt, R. Young, D., Swinnen, S. & Shapiro.** 1989. Summary knowledge of results for skill acquisition: Support for the guidance hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15/2, 352-359.
- Schmidt, R.** 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schwartz, B.** 1993. On explicit and negative input data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Sharwood Smith, M.** 1991. Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7/2, 118-133.
- Sharwood Smith, M.** 1993. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-79.
- Spada, N.** 1987. Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8, 137-61.
- Swain, M.** 1993. The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-64.
- Swain, M. & Lapkin, S.** 1989. Canadian immersion and adult second language teaching. What's the connection? *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Swain, M.** 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. & Herron, C.** 1988. Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralizations errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- Tudor, I.** 1992. learner-centeredness in the language teaching: Finding the right balance. *System*, 20/1, 31-44.
- Van Lier, L.** 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- VanPatten, B.** 1990. Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VaPatten, B. & Sanz, C.** 1995. From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham & R. Weber (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Vigil, N. A. & Oller, J. W.** 1979. Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.
- Wajnryb, R.** 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Welford, A.** 1970. On the nature of skill. In D. Legge (ed.), *Skill*. Harmondsworth: Penguin.
- White, L.** 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L.** 1991. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- Winne, P. & Ronald, W.** 1980. Matching students' cognitive responses to teaching skills. *Journal of Educational Psychology*, 72/2, 257-264.
- Zamel, V.** 1985. Responding to student writing. *TESOL quarterly*, 19/1, 79-101.