

Forman oinarritutako ikaskuntza eta bigarren hizkuntzaren eskurapena: ikasgelako eta laborategiko ikerketen azterketa bat*

Nina Spada

Artikulu honetan aztertuko dugu zelako ikerlanak egin diren forman oinarritutako ikaskuntzak bigarren hizkuntzaren eskurapenean (BHE) dauzkan eraginez. Ikerketa horien artean, alde batetik, ikasgelan egindako lan deskribatzaile/interpretatzaile quasi-esperimentalak ditugu, eta, bestetik, laborategian burututako ikerketa esperimentalak. Azterlanon testuingurua, bestalde, "prozesu/emaitza" ereduaren arabera ikasgelako ikerketa izan da (Rosenshine eta Furst, 1973). Tradizio honen jatorria lehen hizkuntzaren irakaskuntzan dago, baina nahiko eragin handia izan du ikasgelan egindako BHEren ikerketetan ere. Eredu horretan ikerketa-prozesua ziklo moduan ikusten da, eta behaketa, korrelazio eta esperimentazio-elementuek pisu berbera daukate ikerketa bideratu eta ikergaiak zehazterakoan. Artikulu honetan lan esperimental eta quasi-esperimentalei begiratuko zaie bereziki, baina azterlan deskribatzaileak ere hartuko dira aintzat.

Ikasgelako ikerlanetan, oro har, forman oinarritutako elementuren bat erantsi zaio bigarren hizkuntzaren (H_2) irakaskuntzari, zein, gehienbat, edukian oinarritu ohi baita (hau da, hizkuntza edukian oinarritutako irakaskuntzaren bidez irakatsi ohi da, edo, bestela esanda, irakaskuntza komunikatiboaren bitartez). Ikerketa gehienak eskola-sasoian dauden ikasleekin egin dira, baina gai berberen inguruan H_2 ko ikasle helduekin ikasgelan egindako zenbait azterlan ere hartu ditugu kontuan. Laborategiko azterlan esperimentalak H_2 ko ikasle helduekin baizik ez dira egin. Ikerlanon bilakabideari begiratuko diogu, hartara ikusi ahal izan dezagun zelan irakaskuntzak BHEn betetzen duen zereginari buruzko galderak gero eta zehatzago eta zorrotzagoak egiten joan diren azken bi hamarkadetan barrena.

Zer da forman oinarritutako irakaskuntza?

Forman oinarritutako irakaskuntzak BHEn betetzen duen zereginaz egin-dako ikerlan nagusiak aztertzen jarrita, lehendabizi definizioaren arazoa-rekin egiten dugu topo. Egia esan, honelako azterketa kanporatuetan sortzen diren arazoetako bat horixe izaten da, “forman oinarritutako irakaskuntza” terminoaren definizioa ez dela batere argia izaten edo ez dela beti bat, eta gauza bera gertatzen da BHEren irakaskuntzari buruzko lite-raturan sarritan aipatzen diren beste termino batzuekin ere (adb., forman oinarritutakoa, formetan oinarritutakoa, irakaskuntza esplizitu/inplizitua, feedback zuzentzailea, irakaskuntza analitiko/esperientziala). Arazoa zera da, batzuetan termino desberdinak erabili direla esangura berbera adierazteko, eta beste batzuetan, berriz, termino berbera erabili dela esa-nahi desberdinak adieraziz. Ikerketei egingo diegun errepaso honetan begi bistan geratuko dira definizio eta erabilera desberdinok sortzen dituzten problemak.

Artikulu honen helbururako, forman oinarritutako irakaskuntza (hemen-dik aurrera FOI) zera izango dira: ikasleen arreta hizkuntzaren formara eroateko saio pedagogikoak oro, direla inplizituak edo esplizituak. FOIren barruan, beraz, hizkuntzaren irakaskuntza zuzena (adibidez arau gramatikalen bidez egiten dena) edota ikasleen errorean aurreko erreak-zioak sartuko dira (adb., feedback zuzentzailea). Teknika pedagogiko hauek H₂ren irakaskuntzaren eredu tradizionalekin erlazionatu ohi dira. Planteamendu horietan, gramatika-elementu diskretuak banan banan aurkeztu eta praktikatzen dira. Eredu hauei Long-ek (1991) *formetan oinarritutakoak* deitzen die. Edozelan ere, teknika hauek funtsean esa-nahian oinarrituta dauden ereduen barruan ere sar daitezke (eta, berez, sartu egin dira), Long-ek (1991) *forman oinarritutako ereduak* eta nik neuk FOI deitzen diegunak osatuz. Long-en *forman oinarritutako plan-teamenduak* eta nire FOI ez dira erabat berdinak. Funtsean hauxe da dife-rentzia: Long-en definizioak bakarrik hartzen ditu kontuan esanahian oinarrituta dauden baina premia sortu ahala –eta ez aldeztatik hala erabakita– hizkuntzari berari erreparatzen dioten gertaera pedagogikoak. Hemen erabiliko dudan FOI terminoak, berriz, adieraziko ditu esanahian oinarrituta dauden baina aldi berean hizkuntzari erreparatzen dioten H₂ irakasteko gertaera pedagogiko guztiak, hizkuntzari begiratze hori berez-berez sortua *zein* aldeztatik aurretik prestatua izan.

Ikerketarako galderak

Artikulu hau behean zerrendatuko diren zazpi galderen inguruan antola-tuta dago. Ondorengo ataletan aintzat hartuko ditugun azterlanek 3tik 7ra bitarteko gaiekin daukate zerikusirik zuzenena. Lehendabiziko bi itaune-kin testuinguru historiko laburra eman nahi izan diegu ikasgelan burutu-tako BHEn FOIk daukan eginkizunaz egin diren ikerketei.

Hona hemen galderak:

- 1 Ba al dakar diferentziarik bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak?
- 2 Ba al dakarte diferentziarik irakaskuntza-mota desberdinek?
- 3 Onuragarria al da forman oinarritutako irakaskuntza BHErako?
- 4 Onuragarriagoak al dira forman oinarritutako irakaskuntza mota batzuk beste batzuk baino?

- 5 Ba al da bereziki egokia den garairik forman oinarritutako irakaskuntzarako?
- 6 Eragin handiagoa al dauka forman oinarritutako irakaskuntzak ezaugarri linguistikoko batzuetan beste batzuetan baino?
- 7 Ba al da ikasle mota jakinik, forman oinarritutako irakaskuntzari onura gehiago ateratzen dionik?

Galdera hauek zein bere eskukoak dira, eta banan-banan iker daitezke (eta hala egin dira, izan ere), baina hautsiezinezko lotura dute euren artean. Adibidez, 3. galderari: “*Onuragarria al da forman oinarritutako irakaskuntza BHErako?*” ezin zaio guztiz erantzun ez bada ikertzen ea FOI mota batzuk beste batzuk baino onuragarriagoak diren, edo ba ote den hizkuntz ezaugarri edo ikasle-mota jakinik, zeinetarako FOI onuratsuagoa den. BHEren gaineko ikasgelako ikerketek aurrera egiten duten neurrian, garrantzitsuago bihurtu da galdera horien arteko loturak aintzat hartzea.

Irakaskuntzak BHEn betetzen duen eginkizunaz ikasgelan egiten diren ikerketek linguistika aplikatuaren arlo emankorra osatzen dute, baina, hala ere, oraindik ez zaio eman erantzun garbirik galdera horietako bakar bati ere. Bestalde, goian aipatutako galderetako batzuk nahikoa arakatu badira ere, beste batzuen kasuan ikerketa hasi baino ez da egin. Hori dela eta, artikulu honetan saiaturako gara aurkezten FOIk BHEn betetzen duen eginkizunaz egindako ikerketen emaitza nagusiak, baina aldi berean etorkizuneko ikerketetarako markoa eta norabideak ere ematen ahalegin-duko gara.

Hasteko, labur deskribatuko ditugu lehendabiziko bi galderei dagozkien ikerketa eta teorietako batzuk. Hauexek ziren itaunak: *Ba al dakar diferentziarik bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak?* eta *Ba al dakarte diferentziarik irakaskuntza-mota desberdinek?*

**Ba al dakar
diferentziarik
bigarren
hizkuntzaren
irakaskuntzak?**

1983an *TESOL Quarterly*-n argitaratutako artikulu batean, Long-ek galdera horren erronka bota zuen. 80ko hamarkadaren hasieran Iparramerikan jarrera teoriko bat nagusitu zen BHEren ikerketan, eta izugarritzko eragina izan zuen H₂ren pedagogian. Joera hori geroz eta jarraitzaile gehiago bereganatzen ari zen, eta onarpen orokor horren erantzun gisa plazaratu zuen Long-ek, neurri batean, bere itauna. Aipatutako jarrera teorikoaren arabera, H₂ko ikasleek hau baino ez zuten behar bigarren hizkuntza arrakastaz eskuratzeko: input ulergarriarekin aurrez aurre jaretzea eta H₂ eskuratzeko motibazioa izatea (Krashen, 1985). Gainera, zera argudiatzen zen, ikasleei informazio metalinguistikoa edo arau pedagogikoak eta feedback zuzentzailea ematen zizkien irakaskuntza ez zela efektiboa bigarren hizkuntza eskuratzeko, eta, izatez, eragotzi ere egin zezakeela bigarren hizkuntza garatzeko prozesu naturala (Krashen, 1981, 1982; Krashen eta Terrel, 1983; Newmark eta Riebel, 1968). Ideia horien zimentarriak zenbait ikerketa izan ziren, erakutsi zutenak ingelesa H₂ gisa ikasten ari ziren adin desberdineko eta ama hizkuntza desberdineko ingeles-ikasle batzuek ordena jakin batean eskuratu zituztela ingelesaren ezaugarri morfologiko batzuk. (Bailey, Madden eta Krashen, 1974; Dulay eta Burt, 1973).

Teoria horiei oinarria eman zien beste aurkikuntza bat zera izan zen, H_2 ko ikasleek zenbait forma gramatikal ordena jakin batean eskuratzen zituztela ikustea (Felix, 1981; Schumann, 1979; Wode, 1976) eta ordena horietako batzuk lehen hizkuntza (H_1) garatzeko prozesuan antzemanda-koen antzekoak zirela. Aurkikuntza horien ondorioz, honako ideia hau zabaltu eta nagusitu zen: H_2 bat eskuratzeko prozesua H_1 eskuratzeko prozesuaren antzekoa zela. Hortik abiatuta, beste ideia bat ere sortu zen, hots, BHE “elikatzeko” modurik onenak izango zirela H_1 naturala eskuratzen den ingurunearen ezaugarriekin bat datozenak, edo antzeko ezaugarriak dauzkatenak.

Ikerketa hauek eragin nabarmena izan zuten H_2 ren pedagogian, eta hizkuntz irakaskuntzaren planteamendu komunikatiboaren “bertsio gogorra” bultzatu zuten, alegia, input ulergarri eta esanahiduna eskaintze hutsean oinarritzen dena, hizkuntzaren formari edo erroreak zuzentzeari *inongo arretarik* jarri gabe (Howatt, 1984). Hizkuntzaren irakaskuntza komunikatiboaren (HIK) beste interpretazio batzuk ere egon dira, bai teoriko eta bai praktikokoak, eta horietako batzuk forma eta esanguraren arteko oreka handiagoaren alde azaldu dira (ikus, adibidez, Brumfit, 1984; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978), baina 80en hasierako aho-tsik ozenenak esanahia formaren gainetik eta jariora zuzentasunaren gainetik jartzen zituztenak izan ziren. Bertsio horri Johnson-ek (1982) HIKen ikuskera “separatista” deitu dio.

Irakaskuntzak BHEri traba egin diezaiokeela aitortzen bada, irakaskuntzaren onurei buruzko zalantzak berez datoz. Testuinguru horren barruan erabaki zuen Long-ek bere galdera ikertzea: *Ba al dakar diferentziarik bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak?* Hamaika ikerlanen azterketa konparatuan, Long-ek ikasleen lorpenak erkatu zituen, ikasleok pareko epeak eman ostean ikasgelako irakaskuntzan, esposizio naturalean edo bion arteko konbinaketan. Long-en ondorioak hauek izan ziren: hamaika ikerlanetatik 6tan H_2 ren irakaskuntzak abantaila nabarmenak zeuzkan esposizioaren gainetik, eta beste bi kasutan irakaskuntzak bazekarren onurarik. Azterketa konparatuen arazoez jabetuta –ikerketa batzuetatik beste batzuetara asko alda daitezke subjektuak, irakas-metodologiak eta lorpenak baloratzeko neurriak– Long-ek ikerketa sistematikoagoak egiteko deia egin zuen, BHEn irakaskuntza erabiltzearen inguruko zenbait galdera zehatzei erreparatzeko. Itau horietako bat zen ea irakaskuntza-mota desberdinek badakarten diferentziarik.

Ba al dakarte diferentziarik irakaskuntza-mota desberdinek?

Long-ek aztertutako ikerlanetan ez zen informaziorik ematen ikasgeletan burututako irakaskuntzaren praktika eta prozedurez. Ikerlanok egin ziren garaia aintzat izanda, batek pentsa lezake gramatika-elementu diskretuen irakaskuntza tradizionala erabili zela, baina ez zegoen ikasgelako daturik hori ziurtatzeko. Beraz, Long-ek ezin zion heldu (eta ez zuen egin) beste galderari, hots, itauntzen zuenari ea irakaskuntza-mota desberdinek izango ote zuten zerikusiren bat lortutako emaitzetan. Izatez, esan daiteke garai hartan ez zegoela inongo azterlanik H_2 ren irakaskuntza aztertzen zuenik irakasle eta ikasleen portaeraren deskribapen sistematikoekin

erlazionatuta. Hori, neurri batean, irakaskuntzaren ikuskera global eta zelanbait monolitikoari zor zitzaion. Emaitzara bideratutako metodo globalaren azterketa konparatiboei arazo hori bera antzeman zitzaien lehenetik ere. Azterketok ez zuten diferentzia nabarmenik aurkitu irakaskuntza induktiboa (adb. audiolinguala) jaso zuten eta irakaskuntza deduktiboa (adb. gramatika-itzulpenezkoa) izan zuten H₂ko ikasleen emaitzen artean (Chastain, 1969; Scherer & Wertheimer, 1964; Smith, 1969). Azterlan hauek ez zuten behaketari buruzko datu nahikorik eskaintzen, eta, beraz, zaila suertatu zen euren aurkikuntzak interpretatzea.

Ikasgelako praktika eta prozedurak sistematikoki behatu eta deskribatzeko ahaleginak geroago etorri ziren¹. Ikasgelaren behaketan oinarritutako (edo prozesura bideratutako) ikerketen aldi horri esker, informazio ugari eta beharrezkoa bildu zen H₂ko ikasgelaren barruan gertatzen denaz, edo, Long-ek (1980) dioen moduan, “kutxa beltzaz”. Bestalde, ikasgelako datuak analizatu eta deskribatzeko marko metodologikoen sorta zabala eratu zen (ikus Chaudron, 1988; Long, 1980; Mitchell, 1985 ikasgelak behatzeko eskemen azterketetarako; Allwright, 1988; Coulthard, 1977 ikasgelako berbaldiaren analisiaren azterketetarako; eta Green eta Harker, 1988; Van Lier, 1988 ikasgelako ikerketa etnografikoen azterketetarako).

Prozesura bideratutako ikerketen garai emankor honen onurak gorabehera, emaitzari bakarrik begiratzen zioten aurreko ikerketak bezalaxe, lan hauek ere partzialak izan ziren, eta urte batzuk pasatu behar izan ziren ikertzaileak has zitezen alde biak, bai prozesua eta bai emaitza, aztertzen, irakaskuntzaren inputaren eta ikaskuntzaren emaitzen arteko harremanak ikertzeko (ikus Long, 1984 prozesu/emaitza ikerketen gaineko azterketetarako; eta Allen, Swain, Harley eta Cummins, 1990; Lightbown, 1983; Spada, 1987 prozesu-emaitza azterlanen adibideetarako).

Ikasgelaren behaketan oinarritutako hainbeste ikerketa egon zen aldi horretan, beste era bateko azterlan gutxi batzuk ere egin ziren, beste galdera hura arakatu zutenak, hau da, metodo globaleko ikerketa konparatiboak –saiatu arren– ondo erantzuten asmatu ez zuten itauna: *Ba al dakarte diferentziarik irakaskuntza-mota desberdinekin?* Galderari ekin zioten lan horiek zera aztertu zuten, ea zelakoak ziren H₂ko ikasleen emaitzak egituraren oinarritutako irakaskuntzari osagai komunikatiboa eransten zitzaion programetan, edo funtsean esanahian oinarrituta zegoen irakaskuntzari formari erreparatzen zion osagaia gehitzen zitzaion programetan. Azterlanotan metodologia desberdinak erabili ziren, eta batzuetan ikasgelako behaketaren datuak biltzen bazituzten ere, beste batzuetan ez zen halakorik azaltzen.

HIKaren lilurak gora eta gora jarraitu zuen 80etan, baina berori bultzatzeko (edo gezurtatzeko) froga enpirikoak xumeak ziren. HIKek bigarren hizkuntza ikasterakoan daukan eragina ikertzeko lehen saioetako bat Savignon-ena (1972) izan zen. Bere lanean, Savignon-ek azterketa esperimentala egin zuen unibertsitateko ikasle amerikarrek frantsesa zelan eskuratzen zuten ikertuz. Azterlan horretan, normalean irakaskuntza audiolingualean elikatzen ziren ikasleen dietari dosi komunikatibo bat erantsi zitzaion, eta gero haien jarduna konparatu zen frantses kulturari

buruzko osagai bat (ingelesezt) jasoa zuten ikasleen jardunarekin edo praktika audiolingualaren gehigarri bat jasoa zuten ikasleen emaitzekin. Savignon-en aurkikuntzek agerian jarri zuten talde komunikatiboak nabarmen hobetu zituela beste bi taldeen emaitzak alde komunikatiboan, eta eurak bezain ondo aritu zela alde linguistikoan. Bitxia bada ere, iker-tzaile honen emaitzak sarritan hartu dira HIKen bertsio gogorraren alde-kotzat, baina egia esan azterlan horren arabera onura gehien atera zuten ikasleak praktika komunikatiboaz *gainera* formari ere erreparatu zitzaion taldekoak izan ziren (gaian gehiago sakontzeko, ikus Canale eta Swain, 1980). Montgomery eta Eisenstein-ek (1985) antzeko abantailak ikusi zizkioten programa audiolingual batean jarduera komunikatiboak sartzeari, ingelesa H₂ bezala ikasten ari ziren ikasle helduen kasuan.

Bestalde, programa komunikatiboetan FOI sartzearen eraginak aztertu dituzten beste ikertzaile batzuek adierazi dute formaren eta esanguraren konbinaketa onuragarriago gertatu zela bata edo bestea bakarrik erabil-tzea baino (Harley, Allen, Cummins eta Swain, 1990); Lightbown, 1991; Lightbown eta Spada, 1990; Spada, 1987). Aurkikuntza goiztiar horiek gorabehera, HIKen bertsio gogorrak nagusi jarraitu zuen. Honako hauek ziren horren arrazoi nagusiak: 1) artean ikerketa gutxi egin zegoen ikas-gelan, eta, beraz, egindako aurkikuntzen balioa mugatua zen, eta 2) egin-dako azterlan urriak deskribatzaileak ziren (Savignon-enaz aparte), eta irakaskuntza-inputaren eta ikaskuntza-emaitzen arteko harremanen gaineko adierazpenak oro *post hoc* analisisen ondorio ziren. Harrez gero, ikerketa esperimental eta quasi-esperimental gehiago egin dira ikasgela-n eta laborategian, goiko zerrendako 3tik 7ra bitarteko galderen erantzuna-ren bila. Artikuluaren gainerako parteak ikerketa horiek berrikusten eman-go dugu. (Ikus lehen taula behean aztertuko ditugun ikerlanen laburpenerako. Testuan azalduko diren ordenan ageri dira hor).

**Onuragarria al da
forman
oinarritutako
irakaskuntza
BHErako?**

Gai hau bi testuingurutan ikertu da sistematikoki neurri handiko azterla-netan, eskolako adinean dauden H₂ko ikasleekin: batetik, ingelesa biga-rren hizkuntza gisa (ESL) ikasteko Canadako ikastaro trinkoetan eta, bestetik, frantsesa ikasteko Canadako murgiltze-ikastaroetan. Bion arte-an badago desberdintasunik (adb. trinkotasuna, iraupena, urrats/adin mailak, irakatsitako edukiak etab.), baina hala batean nola bestean ikas-leei ematen zaien irakaskuntzak indar handiagoa ematen dio esangurari forma baino, eta ulermenari eta jarioari produkzioaren zuzentasunari baino. Frantseseko murgiltze-programetan ikasleek eskolako irakasgaien bidez ikasten dute hizkuntza, eta ESL trinkoko eskoletan, berriz, interes-gune eta gaika antolatutako irakaskuntza hartzen dute. Frantseseko mur-giltze-klaseetan errore gramatikalen zuzenketa sistematiko urria egoten da (batez ere eskolako irakasgaien klaseetan) eta ESL trinkoko eskoletan ia ez dago batere errore-zuzenketarik (ikus Genesee, 1987; Swain, 1988; Swain eta Lapkin, 1982 frantseseko murgiltze programen deskribapene-tarako; Lightbown eta Spada, 1994, Spada, 1990a, 1990b, Spada eta Fröhlich, 1995 ESL trinkoko eskolen deskribapenatarako; eta Lightbown eta Spada, 1997 eskola trinko baten deskribapenerako).

ESL trinkoko klaseetara joaten ziren ume frantsestunen H₂ren garapena behatuta, zera jarri zen agerian, ingelesarekin bost hilabeteko esposizio komunikatiboan egoteak asko hobetzen duela ikasleen jarioa eta konfiantza ingelesa erabiltzeko, baina errore morfologiko eta sintaktiko ugari egiten dituztela (Spada eta Lightbown, 1989). Errore horiek oso maizkoak izateaz gainera, antzekoak izaten dira ikasle desberdinen artean, guztiek lehen hizkuntza berbera daukatelako. Antzeko gauzak antzeman ziren frantseseko murgiltze-programetan. Ikasleek gaitasun funtzional handia lortzen dute H₂an, baina zailtasun morfologiko eta sintaktiko nabarmenak izaten jarraitzen dute, frantsesarekiko esposizioan urteak emanda ere (Harley eta Swain, 1984; Lyster, 1987).

ESL eskoletan egindako aurreneko prozesu-emaiza ikerketek zera pentsarazi zuten, agian onuragarria izan zitekeela FOI neurriren bat sartzea hain maila komunikatibo altua duten programa hauetan (Lightbown, 1991; Lightbown eta Spada, 1990). Hipotesi hori aztertzeko, ikerketa quasi-esperimentalak egin ziren ingeleseko ikasle frantsesentuntzat arazoak sortu ohi dituzten ingelesaren bi ezaugarri buruz: adberbioaren kokaerari eta galderen osaerarekin (ikus White, 1991 adberbioaren kokaeran H₁/H₂ren artean dauden desberdintasunei buruz, eta White, Spada, Lightbown eta Ranta (1991) galderak osatzerakoan H₁/H₂ren artean azaltzen diren desberdintasunen gainean). Bi azterlanetan, irakasleek 9 orduko FOI eman zuten bi asteko epean. Horren barruan informazio esplizitua eman zen xede-formek ingelesez duten funtzionamenduaz eta feedbacka eman zitzaizen ikasleen erroreari. Emaitzak denetarikoak izan ziren. Adberbioari buruzko azterlanean irakaskuntza hartu zuten ikasleek nabarmen hobetu zituzten beste taldearen emaitzak berehala egindako testetan, baina galdu egin zuten abantaila hori beranduagoko testetan (White, 1991). Galderen osaerari buruzko azterlanean, irakaskuntza hartutako taldeak berriz ere nabarmenki hobeak izan ziren zuzentasunean eta galderen garapenean, eta abantaila horrek bere horretan iraun zuen geroagoko testetan ere (Spada eta Lightbown, 1993; White, Spada, Lightbown eta Ranta, 1991). Bi azterlanotan irakaskuntza-mota berdina izan zen kasu guztietan, baina ez, ordea, irakaskuntzaren ondorioak.

Frantseseko murgiltze-programetan ere pareko azterlan quasi-esperimentalak egin ziren aipatutako hipotesia –alegia, eskola esperientzial horietan arretagune analitikoagoak markatuz gero, maila altuagoko jardun eta ezagutzak lortuko zirela– proban jartzeko (ikus Stern, 1990, 1992 H₂ren irakaskuntza analitiko eta esperientzialaren deskribapen eta azterketa baterako). Seigarren urratseko ikasleekin egindako azterlanean, Harley-k (1989) ikertu zuen zer-nolako ondorioak zekartzan ikasleen arreta aditz frantsesen arteko bereizketa aspektualetara bideratzeak. Zortzi asteko epean burututako 13 orduko irakaskuntzan *passé composé*-ren eta *l'imparfait*-en arteko bereizketa funtzionalak azpimarratu ziren. Ez zen informazio metalinguistikorik eman, ez eta feedback zuzentzaileirik ere. Zazpigarren urratseko ikasleekin egindako azterlan batean, Day eta Shapson-ek (1991) 17 orduko irakaskuntza burutu zuten sei asteko epean, eta berorretan ikasleen arreta modu esplizituan bideratu zuten baldintzen erabilera, lankidetzazko ikaskuntzaren printzipioetan oinarritu-

tako zenbait atazaz baliatuz. Zortzigarren urratseko frantseseko murgiltze-programako ikasleekin egindako azterlanean, Lyster-ek (1994a) iker-tu zuen ea 5 astean barrena emandako 12 orduko praktika kontrolatuko ariketek eta feedback zuzentzaileak (irakasleek nahiz ikaskideek eman-dakoak) lagundu ote zien ikasleei estilo aldaera soziolinguistikoak hobe-to ezagutzen eta erabiltzen. Aldaera horien artean ondoko hauek zeuden, besteak beste: “*tu*” eta “*vous*”-en arteko bereizketa eta baldintzazko adi-tzen erabilera diferentzia adierazteko.

Hemen ere emaitzak denetariakoak izan ziren. Harley-ren azterlanak epe laburreko abantailak bakarrik aurkitu zizkion irakaskuntzari, Day et Shapson-en azterlanak berehalako eta gerorako abantailak erakutsi zituen idatzizko jardunerako, baina ez ahozkorako, eta Lyster-en azterla-nak berehalako eta gerorako eraginak aurkitu zituen sortze eta hartze-atazetan. Kontrako emaitza hauek ikusita, lehengo galderaren aurrean –*Onuragarria al da forman oinarritutako irakaskuntza BHERako?*– “bai” eta “ez” erantzun behar dugu. Deskribatutako aurkikuntza horien anbiguotasuna apurtzeko, garrantzizkoa da itauna bera apur bat gehiago zehaztea, eta emaitzak hurrengo galderaren argitan gogoan hartzea.

**Onuragarriagoak
al dira forman
oinarritutako
irakaskuntza-
mota batzuk
beste batzuk
baino?**

Goian deskribatutako ikerketetan, ingurune oro har komunikatiboetan eskainitako FOI modu desberdinetara definitu eta erabili zen. ESL trin-koan adberbioaz eta galderen osaeraz egindako azterlanetan, ikasleei ira-kaskuntza esplizitua eta feedback zuzentzailea eman zitzairen. Harley-ren azterlanean ez zen irakaskuntza metalinguistikorik edo feedback zuzen-tzailerik eman. Day eta Shapson-en azterlanean, irakasleek irakaskuntza esplizituren bat eman zuten, eta ikasleak elkarren erroreak zuzentzera bultzatu zituzten, lankidetzazko ariketen bidez. Lyster-en azterlanean ikasleei irakaskuntza eta feedback zuzentzailea eman zitzaizkien.

Beraz, sailkatuko bagenitu frantseseko murgiltze-programen eta ESLko ikastaro trinkoen azterketok eurotan emandako irakaskuntzaren esplizi-tutasun-mailaren arabera, honako hurrenkera hau izango genuke: azterla-nik esplizituenak White (1991); White *et al.* (1991), Spada eta Lightbown (1993) eta Lyster (1994) izango lirateke; horren ostean Day eta Shapson (1991) izango genuke, eta azkenik Harley (1989). Ikaskuntzaren emaitzek antzeko egitura erakutsiko lukete (nahiz eta ez berdina). Hau da, azterlan horietan onurarik handiena atera zuten ikasle-ak izan ziren testuinguru oro har komunikatiboan FOI jaso zutenak ira-kaskuntza metalinguistikoaren eta feedback zuzentzailearen konbinaketa gisa. Salbuespen bakarra White-ren (1991) adberbioaren azterlana dugu, hor FOI esplizituaren onurak bizi laburrekoak izan baitziren. Horren azalpen egokia zera izan daiteke, irakaskuntza-aldia behin amaitu ondo-ren ikasleek ez zutela jarraitu adberbioekin harremanetan egoten eskola-ko ohiko inputea. Galderen osaerari buruzko azterlaneko ikasleek, berriz, galderekin harremanetan jarraitu zuten, forma horiek oso ohikoak direlako klaseetan, eta horrek azal dezake zergatik iraun zuten gehiago irakaskuntzaren onurek kasu horretan. Ez dakigu frantseseko murgiltze-klaseetako ikasleek irakaskuntza-aldia amaitu eta gero jarraitu ote zuten

harremanetan aldi hartan xede izandako forma linguistikoekin, baina beste ikerketa batek –inputaren muga eta murrizketa funtzionalak ikertu zituenak, frantseseko murgiltze-klaseetan– agian halakorik ez zela gertatu ematen du aditzera (Swain, 1998).

Geroko beste azterlan batean ikertu zen ea ikasleek adberbioekin emandako aurrerakada hori irakaskuntza hutsari zor zitzaion edo ikasleak adberbioekiko esposizioan egon izanari, beste barik. Azterketa horretan Trahey eta White-k (1993) eta Trahey-k (1996) ikertu zuten zer-nolako eragina zeukan ikasleak adberbioekin maiztasun handiko esposizioan egoteak (hau da, “input jasa” jasotzeak). Ikertzaileok ikusi zuten adberbioekiko esposizioak bazeuzkala epe labur eta luzerako zenbait onura, baina adberbioen kokaeraz ematen zituen ezagutzak mugatuak zirela. Bestela esanda, ikasleek hobeto ulertzen zuten ingelesko adberbioen kokaera gramatikala, baina ez zuten gehiago ikasten kokaera Agramatikalaz. Horrekin kontrastean, forman oinarritutako irakaskuntza esplizituarekin adberbioen azterlanean parte hartu zuten ikasleen emaitza hobeak (nahiz eta bizi laburrekoak) dauzkagu.

Azterlan berriago batean, J. White (1996, prentsan) ahalegindu zen irakaskuntzaren erabilera forman oinarritutako irakaskuntza esplizituaren eta esposizioaren arteko erdibidean kokatzen. Ikerketa hori ere ESL trinkoko ikasleekin burutu zen, eta bertan aztertu zen zelako eragina zeukan inputa tipografikoki nabarmentzeak “his” eta “her” hirugarren pertsonako posesiboak eskuratzekoan. Bi asteen barrena ikasleak oso sarritan egokitu ziren determinatzaile posesiboekin aurrez aurre irakurmaterialen bidez, baina ez zitzairen inongo informazio metalinguistikorik edo feedback zuzentzailerik eman. Alabaina, ikasle batzuei xede-elementuak testuetan tipografikoki nabarmenduta eman zitzaizkien (i.e., handituta, letra beltzean eta azpimarratuta). Ustea zen itemak tipografikoki nabarmenduz gero ikasleak “ohartu” egingo zirela inputeko xede-formez, eta horrek lagundu egingo ziela beroriek eskuratzen (Schmidt, 1990; Schmidt eta Frola, 1986). Emaitzek ez zuten aparteko abantailarik erakutsi nabarmentze tipografikoaren alde. Emaitzok interpretatzean, White-k zalantza egin zuen nabarmentze tipografikoa behar bezain ikusgarria izan ote zen ikasleen arreta forma horietara eramateko. Inputa nabarmendurik jaso zuten ikasleek aste bi eman zituzten determinatzaile posesiboak handituta, **beltzean** edo **azpimarratuta** azaltzen ziren materialak irakurtzen, baina White-ren arabera xede-formek beharbada ez zuten ikasleen arreta uste bezainbeste erakarri. Honetaz gero mintzatuko gara zehatzago.

Eskola adineko ikasle gazteekin ikasgelan burututako ikerketon emaitza orokorrekin zera ematen dute aditzen, programa komunikatiboetan erabiltzen denean FOIk informazio esplizitua edota feedback zuzentzailea eska dezakeela H₂ edukian oinarritutako irakaskuntzaren bidez irakastendak kasuetan. Horrek ez du esan gura FOI beharrezkoa (edo komenigarria) denik hizkuntzaren ezaugarri guztietarako. Gainera, H₂ko ikasle helduekin egindako zenbait ikerketak kolokan jartzen dute ideia hori; izan ere, azalean behintzat FOIren metodo ez hain esplizituen alde bide dauden aurkikuntzen berri ematen digute.

Ordenadore bidez eta H₂ko ikasle helduekin egindako ulermen-azterlan berrizale batean, Doughty-k (1991) ikertu zuen ea erlatibozko perpausak ikusizko zeinuez nabarmenduta eta arau metalinguistikoen inongo azalpenik gabe jasotzen zituzten ikasleek hainbat aurreratzen zuten nola ikusizko estimuluez gain arau metalinguistiko esplizituak jasotzen zituzten ikasleek. Ikertzaileak ikusi zuen irakaskuntza jaso eta berehalako testetan talde biek emaitza nabarmenki hobeak lortzen zituztela kontrol taldeak baino. Doughty-k interpretatu zituen aurkikuntzok esanez Schmidt-en (1990) “konturatzearen hipotesiaren” erakusgarri zirela, eta baieztatzen zutela Schmidt-ek argudiatutakoa, hots, ikasleek inputeko formei erreparatzea oinarritzko aurrebaldintza dela ikasteko. Bestalde, Doughty-ren aurkikuntzek beste ideia bat ere sendotzen dute, alegia, modu desberdinetara lor daitekeela ikasleak formaz “konturatzeko”, eta denak izan daitezkeela berdin onak (Rutherford, 1987; Rutherford eta Sharwood Smith, 1985; Sharwood Smith, 1991, 1993).

Ezaugarri linguistikoen eta ikasleen adinen diferentziak azal ditzake J. White eta Doughty-ren azterlanen emaitza desberdinak, baina itemak nabarmentzeko modu desberdinek ere azal ditzakete ondorio diferenteok. Gorago adierazi legez, White-k emandako interpretazioetako bat zera zen, esku-hartzea apika ez zela behar bezain esplizitua izan. Haren hipotesiari jarraiki, izenordearen eta haren erreferentearen arteko harremana argiago adierazi balitz, adibidez geziak erabiliz, ikasleak agian gai izango ziren ez bakarrik inputeko xede-elementuez “konturatzeko”, baina baita –agian garrantzitsuago dena– esaldiko beste osagaiekin daukaten erlazioaz jabetzeko ere. Izan ere, horixe egin zuen Doughty-k bere azterlanean: ikasleen arreta modu deigarriagotan bideratu zuen erlatibozko perpausetara, ikasleei perpausaren eta aurreko izenaren arteko erlazioa garbiro adierazita. Horrek azal dezake zergatik lortu zituen emaitza hobeak.

Alanen-ek (1995) gai horri lotutako beste azterlan bat burutu zuen labortegian, hizkuntza semi-artifizial baten ezaugarri morfologikoen eskurapenaren inguruan. Alanen-ek ikertu zuen ea emankorrakoa zen ikasleei arau pedagogikoa ematea eta horretaz gain itemak ikusizko zeinuez nabarmentzea, ezen ez araua bakarrik ematea edo nabarmentze bisuala besterik ez eskaintzea. Ikasleen produkzioaren zenbait alderditarako eta arauak formulatzeko gaitasunerako, arauaren eta nabarmentzearen konbinaketak abantailak zekartzala ikusi zuen. Subjektuen kopurua txikia zenez, eta azterketarako prozedurak ere mugatuak, emaitza horiek lehen hurbilketa bat baino ez dira. Hala ere, BHEn egindako beste ikerketa batek erakusten du ikasi beharreko itema modu nabarmenagoan aurkezteak etekintsuagoa izaten dela (N. Ellis, 1995).

*Feedback
zuzentzailea*

Goian aztertu ditugun FOIren ikerlan gehienetan ez dira alde batetik iker-tu feedback zuzentzaileaz egindako irakaskuntzaren ondorioak, eta bestetik feedback zuzentzailerik gabe burututakoaren emaitzak. Horrela zaila da jakiten ea lortutako emaitzak irakaskuntzari ala feedback zuzentzaileari zor zaizkion (edo bioi). Izatez, bai laborategian eta bai ikasgelan, iker-

keta gutxi egin dira errorearen tratamendua isolatzeko eta BHEn horrek dauzkan eraginak aztertzeke. Salbuespenen artean beherago azalduko ditugun ikerlan deskribatzaile eta esperimentaletako batzuk dauzkagu.

Chaudron-ek (1977) burutu zuen H₂ko ikasgeletan erroreari ematen zaion tratamenduaren lehen deskribapenetako bat (ikus, halaber, Allwright, 1975; Fanselow, 1977; Long, 1977). Frantseseko murgiltze—klaseak behatu ondoren, Chaudron-ek adierazi zuen irakaslearen zuzenketek ikasleak egindako errorearen muina garbiro erakusten zutenean (adb., itema indar bereziaz errepikatuz) errazago gertatzen zela ikasleak errorea konpontzea. Beste lan berriago batzuk ere badira, feedback zuzentzailearen mota diferenteen eraginak ikertu dituztenak frantseseko murgiltze-klaseetan, eta horien emaitzek ere adierazten dute erabilgarria dela errorea modu fokalizatuagoan tratatzea.

Lyster eta Ranta-k (1997) azterlan deskribatzaile bat egin zuten frantseseko murgiltze klaseetan erabilitako feedback zuzentzailearen mota desberdinez, eta zera ikusi zuten, irakasleen feedback zuzentzailearen ehunekorik handiena birmoldaketan forman egindako zuzenketa inplizituen bidez zetorrela (hau da, ikasleek esandakoa birformulatuz, adierazpenaren osagai bat edo gehiago aldatuta baina esanguraren muina mantendurik). Alabaina, errorearen tratamendu horrek “harrapatze”² gutxiena eragiten zuen (adb., ikasleek errorea konpontzea). Birmoldaketan funtzioez gerora egindako azterlan batean, Lyster-ek (prentsan) birmoldaketan arazoak erakusten dituen ebidentzia gehiago bildu ditu. Izan ere, birmoldaketek gehienetan ez dute lortzen ikasleen arreta eramatea euren adierazpenen formara, batez ere ikasleak esanahia-ri begira daudenean, H₂ eskolako irakasgaien bidez ikasten denean gertatzen den legez.

Doughty eta Varela-k (prentsan) duela gutxi egin den ikasgelako beste azterlan baten berri ematen digute. Azterketa horri jarraiki, jokaera onuragarria izaten da birmoldaketekin batera ikasleei zeinu esplizituak egitea, euren adierazpenaren *formari* erreparatu behar diotela kontura daitezten. Azterlan hori ESL ikasteko edukian oinarritutako zientzietako klaseetan burutu zen. Bertan, esperimentuko irakasleak feedback zuzentzailea ematen zuen ikasleek erroreak egiten zituztenean, iraganaldi soila eta iraganeko baldintzak erabiltzean. Zuzenketa horietan ikaslearen arreta nolabait bideratzeaz gainera, birmoldaketa egiten zen beti. Ahozko jardunean, irakasleak modu esplizituan eroaten zuen ikasleen arreta euren erreoretara (adb., errorea errepikatuz azentua markaturik eta intonazioa igoz), eta birmoldaketak egiten zituen. Emaitzek argi eta garbi erakutsi zuten birmoldaketa esplizitu horiek jaso zituzten ikasleak irabazten atera zirela.

Feedback zuzentzaileaz laborategian egindako ikerketa esperimentalen ebidentziak ere gutxi dira. ESLko ikasle heldu gaztelaniadunekin egindako azterlanean, Carrol eta Swain-ek (1993) esplizitutasun-maila diferenteko lau feedback zuzentzailearen eraginak aztertu zituzten. Konturatu ziren zuzenketa metodo esplizituak etekintsuagoak zirela metodo inplizituak baino, birmoldaketak barne. Ez dago laborategiko beste azterlanik

feedback zuzentzaile esplizituak versus implizituak erkatu dituenik, baina orain gutxi birmoldaketez egindako zenbait ikerketak feedback implizituaren mota hori –birmoldaketa– beste bide implizitu batzuk baino hobea dela eman dute aditzen. Adibidez, Long, Inagaki eta Ortega-k (argitaratzeaz), gaztelaniako eta japonierako H₂ko ikasleei buruz egindako azterlan baten berri ematean, epe laburrean birmoldaketak ereduak baino emankorragoak izan zirela adierazi dute³.

Era berean, Mackey eta Philp-ek (argitaratzeaz) adierazi dute ikasle helduekin birmoldaketadun interakzioek abantaila erakutsi zutela birmoldaketa bariko interakzioen gainetik. Birmoldaketek izan lezaketen ekarpenaz (eta feedback mota implizituagoek izan dezaketenaz) ikasgelan eta laborategian egindako azterlanek, beraz, kontrako emaitzak izan dituzte batzuetan, baina hori ikerketen helburu, arretagune eta testuinguru desberdinengatik izan daiteke. Adibidez, laborategiko azterlanetan arretagunea hizkuntz ezaugarri zehatz bat edo bi izan dira, eta ikasgelako ikerketetan, berriz, feedback zuzentzailea aztertu da, ikasleen errore-kopuru handi batekiko erlazioan. Horrela, birmoldaketetan ikaslearen arreta bideratzeko marka espliziturik ez egon arren, ezaugarri bat *bera* behin eta berriro birmoldatzeak gehiago nabarmendu dezake ezaugarri hori.

*Forma
negoziatu/esangura
negoziatu*

FOIren zereginaren inguruan garrantzitsuak diren beste lan batzuek ikeritu dute ea ikasleei irakatsi ahal ote zaien (eta nola) ez bakarrik mezuak komunikatu eta ulertzen –i.e., esangura negoziatzen (Gass eta Varonis, 1994; Pica, 1987)– baina baita esangura horiek zuzen eta zehatz adierazten ere –i.e., forma negoziatzen (Lyster, 1994b). Ikertzaile batzuek argudiatu dute aldi berean formari eta esanahiari erreparatzen bazaio, H₂ko ikaslearen sistema kognitibo prozesatzaileak gainez egin dezakeela, bereziki ikasle hasi berrien kasuan (VanPatten, 1988, 1990). Beste batzuen arabera, berriz, konbinaketa hori egokiro osa daiteke baldin eta atazak kontuz diseinatzen badira, forma eta esanahiaren arteko lotura estuekin. Horren aldeko ebidentzia batzuk aurkitzen ditugu irakasleen eta ikasleen arteko interakzioa aztertu duten zenbait azterlan deskribatzailetan, zein irakasleak gidatutako frantseseko murgiltze-eskoletan burutu diren (Lyster, 1995).

Frantseseko murgiltze-klaseetan bikotekako lanaz egin diren ikerketek, bestalde, erakutsi dute ikasleek arazo barik erreparatu ahal diotela bai formari eta bai esangurari euren arteko interakzioan dihardutenean. Gainera, halako esperientziak epe laburrean ikaslearen H₂ko jardunerako onuragarriak direla ikusi da (Kowal eta Swain, 1994). Ikuspegi Vygotskiarretik lankidetzazko interakzioez egindako antzeko beste ikerketa batzuek ere adierazi dute H₂ko ikasleak gai direla elkarri laguntza linguistiko gidatua emateko, eta laguntza horrek aldaketak eragin ditzakeela euren tarteko hizkuntzaren sistemetan (Donato, 1994; Donato eta Lantolf, 1990). Beste ikertzaile batzuek ere azaldu dute nola epe laburreko onurak izaten diren H₂ko ikasle helduei hizkuntzari lotutako problemak ematen zaizkienean, produkzioan oinarritutako atazen bidez

konpontzeko (Fotos, 1994; Fotos eta Ellis, 1991). (Ikus Loschky eta Bley-Vroman, 1993 ulermenean oinarritutako ataza estrukturalak eratze-ko irizpide teorikoki motibatuen deskribapenez).

Prozesamendurako irakaskuntza

FOIren gaian kontuan hartzekoa den beste arazo bat zera da, ea FOI modu batean emanda beste batean emanda baino etekintsuagoa suertatzen den (hau da, ulerkuntza versus sorkuntza). FOI erako irakaskuntzak ikasleari H_2 ren errepresentazio kognitiboa eraikitzen laguntzen diolako premisatik abiatuta, VanPatten-ek (1993) zera argudiatu du, ikasleari ulerkuntzaren bidez informazioa “prozesatzeko” aukera ematen dion irakaskuntza etekintsuagoa izan daitekeela, ikasleak komeni baino lehena-go hizkuntza sortzera behartzen dituen irakaskuntza baino. “Prozesamendurako” irakaskuntza etekintsuagoa omen da, bide zuzenagoa irekitzen duelako ikasleak inputa *intake*⁴ bihur dezan. Gaztelaniako H_2 ko ikasle helduekin ikasgelan burututako azterlan-sorta batean, VanPatten eta bere lankideek erkatu zituzten irakaskuntza tradizionalaren (hau da, sorkuntza-praktikaren) eta prozesamendurako irakaskuntzaren eraginak objektu-izenordeak eta iraganeko aditzak eskuratzean. Azterlan guztietan, prozesamendurako irakaskuntza jaso zuten ikasleak hobeto aritu ziren irakaskuntza tradizionala jaso zutenak baino (VanPatten eta Cadierno, 1993a; VanPatten eta Cadierno, 1993b; VanPatten eta Sanz, 1995).

Ba al da bereziki egokia den garairik forman oinarritutako irakaskuntzarako?

Goian adierazi legez, BHEn egindako ikerketek erakutsi dute H_2 garatze-ko bidean ikasleak etapa jakin eta ordenatu batzuetatik pasatzen direla. Meisel, Clahsen eta Pienemann-i (1981) jarraituz, ikasleek etapa horietan barrena egiten duten aurrerapena euren abildade prozesatzaile psikolinguistikoen menpe dago. Bigarren hizkuntzaren eskurapenaz egindako ikerketa psikolinguistikoak oinarri harturik, Pienemann-ek (1984, 1985, 1989) “irakasgarritasunaren hipotesia” formulatu zuen. Hauxe da hipotesia: ikaslearen garabidearen hurrengo etapara zuzenduta dagoen irakaskuntza etekintsuagoa izango da, ezen ez ikaslea momentuan dagoen mailatik oso urrun geratzen diren ezaugarriak irakatsi nahi dituen. Momentu jakin batzuetan irakatsiak izateko prest dauden ezaugarri horiei Pienemann-ek “garapenekoak” deitzen die, eta ia edozein momentutan irakatsi ahal direnei, berriz, “aldakorrak”.

Ikerketa gutxi egin dira irakasgarritasunaren hipotesia zuzenean aztertze-ko. Izatez, Pienemann-ek berak egin du era honetako lan enpirikorik zabalena, alemanaren hitz-ordena H_2 ko ikasleek zelan eskuratzen duten ikertzeko burutu dituen azterlanetan (Pienemann, 1984, 1985). Haren emaitzek erakutsi dute ikasleen garabideko hurrengo etapara zuzendutako irakaskuntza dela onuragarriena. Bestalde, Pienemann-ek ikusi du irakaskuntzak oso etapa aurreratuetara jotzen duenean ikasleek arazoak izan ditzaketela lehen ondo erabiltzen zituzten H_2 ko zenbait ezaugarriekin.

Irakasgarritasunaren hipotesia ikertzeko duela gutxi egin diren zenbait ikerketak, berriz, bestelako emaitzak ekarri dituzte. ESL programa trinko-

etako 6. urratseko ikasleekin egindako ikerketa batean, Spada eta Lightbown-ek (1997) aztertu zuten zelan ziharduten elkarrekin irakaskuntzak eta ikasleen garapenaren prest egote mailak, eta interakzio horrek zelan bultzatzen zuen ikasleen aurrerapena galdera formak eskuratzeko prozesuan. Lan horretan ikasleek ez zuten jaso ez irakaskuntza espliziturik ez feedback zuzentzailerik. Horren ordeztu, oso sarritan jarri ziren galdera formekin harremanetan, gehienbat praktika hartzailea eskatzen zuten jardueren bitartez. Ustea zera zen, ikasleak garapenaren aldetik “prest” baldin bazeuden, inputeko xede-formekin harremanetan jartzea nahikoa izango zela ikasleak garabidearen hurrengo etapara pasatzeko. Ikasleak harremanetan jarri ziren euren mailatik etapa batera edo bira zeuden ehunka galdera-eredu zuzenekin. Hau da, 2. edo 3. etapan zeuden ikasleei 4. eta 5. etapetako galderak aurkeztu zitzaizkien. Etapak zehazteko, iker-tzaileek Pienemann, Johnston eta Brindley-ren (1988) garapenaren egitura erabili zen. Emaizten arabera, maiztasun handiko input hau ez zen onuragarriago suertatu “gertuago” ei zeuden ikasleentzat (3. etapakoentzat) hain prest ez omen zeuden ikasleentzat (2. etapakoentzat) baino. Emaizta horiek erkatu zirenean galderen osaerari buruzko forman oinarritutako aurreko azterlanarekin (Spada eta Lightbown, 1993), zera aurkitu zen: orduko hartan ikasle gehiago pasatu zirela garabideko etapa aurreratua goetara, maiztasun handiko inputaren azterlanean baino. FOI azterlanaren helburua ez zen irakasgarritasunaren hipotesia proban jartzea, baina erkaketa honek aditzen ematen digu “psikolinguistikoki gertu” dauden ikasleak ere irakaskuntza esplizituagoaren premian egon daitezkeela.

Honi lotutako beste azterlan batean, Mackey eta Philp-ek (argitaratze arakatu zuten ea input egokituaren mota desberdinak emankorrak ziren segun zein etapatan zeuden ikasleak galderen garapenean. Ikertzaileok ikusi zuten etapa aurreratuetan zeuden ikasleentzat birmoldaketa ugarirekin burututako interakzioa hobea zela interakzio hutsa baino, baina galderen garapenean hain aurreratuta ez zeuden ikasleentzat, berriz, ez. Nahiz eta iruditu emaitza horiek ez datozela bat Spada eta Lightbown-en emaitzekin, esku-hartzearen inguruko diferentziek azal dezakete hori. Spada eta Lightbown-en azterlanean ikasleek ez zuten feedback zuzentzailerik jaso, oso aukera gutxi zeukatelako galderak egiteko. Praktika hartzaileak zeukan hor indarra. Mackey eta Philp-en azterlanean, ordea, ikasleek interakzioa ariketetan jardun zuten. Naturala den bezala, ikasleek erroreak egiten zituzten, eta halako bat sortzen zen bakoitzean ikasleek berehala jasotzen zituzten forma zuzenak biltzen zituzten birmoldaketak. Esku-hartze bideratuago eta irekiago horrek agian modua emango zien ikasleei euren forma akastunen eta xede-ereduen arteko “aldeaz jabetzeko” (Gass, 1990). Pienemann-en ikerketan ikasleek irakaskuntza esplizitua jaso zuten (hau da, alemanaren hitz ordenaren arauak aurkeztu zitzaizkien, egitura oinarriturik eta elementu diskretuen arabera), eta kasu honetan ere ikasleak etapa aurreratua goetara pasatu ziren.

Beste ikerketa batzuek erakutsi dute FOI etekintsua dela H₂ko ikasleak dauden garatze-mailatik aurreragoko etapetara jotzen duenean. Adibidez, zenbait azterlan burutu dira erlatiboazko perpausen eskurapenaz, Keenan eta Comrie-ren (1977) Izen Sintagmaren Eskura-

garritasunaren Hierarkia (NPAH) erreferentzia hartuta, eta azterlanotan ikusi denez, erlatibozko perpausak erabiltzen hasi berriak ziren ikasleei erlatibozko perpaus aurreratuagoak irakasten zitzaizkienean, ikasleok gai ziren hierarkiako maila altuagoetara pasatzeko (ikus Doughty, 1991; Eckman, Bell eta Nelson, 1988; Gass, 1982). Antzera, determinatzaile posesiboen eskurapenaz egindako azterlanek aditzera eman dute irakaskuntza onuratsuagoa izaten dela ikasleak maila altuagoetako ezaugarriekin harremanetan jartzen direnean inplikaziozko erlazioan (ikus J. White, 1996 eta Zobl, 1985). Honek guztiak pentsaraz dezake ikaslearen garapen-puntua baino etapa bat edo bi aurrerago dauden ezaugarriak irakasteak sari erantsia ekar dezakeela, baina gerta daiteke erlatibozko perpausak eta determinatzaile posesiboak ez izatea garapenezkoak Pienemann-en irakasgarritasunaren hipotesiak dioen modu berebean. Hurrengo atalean aintzat hartuko dugu ea ezaugarri linguistiko jakinekin modu desberdinetara erantzuten dioten irakatsitako inputari.

Gai horri ekin baino lehen, bada beste kontu bat, garaiaren arazoarekin zerikusia daukana, hots, ba ote dagoen bereziki egokia den momentu pedagogikorik ikaslearen arreta hizkuntzaren formara eramateko. Ikasgelako zenbait ikertzailek eta zenbait irakaslek diotenez, ikasleei azalpenak emateko edota erroreak zuzentzeko garairik onena hauxe litzateke: ikasleak euren esanahia ulertarazteko motibatuta daudenean eta hori modu zuzen eta egokian egiteko informazio linguistikoa behar dutenean (Lightbown eta Spada, 1990, 1993; Long, 1991). Beste batzuek argudiatu dute ikasleei komunikazioaren erdian etena egiteak moztu egiten duela interakzioaren isuria, eta horrek urritu egin dezakeela ikaslearen motibazioa komunikatzen segitzeko (ikus Lightbown, prentsan, gai honetaz eta garaiaren arazoari lotutako beste batzuen inguruan).

Auzi honi buruzko ikerketa gutxi egin da, baina Tomasello eta Herron-ek (1988, 1989) egindako “bide arriskutsuaren azterlanak” aintzat hartzekoak dira. Lanok erakusten dute ikasleak hobeto aritzen direla baldin eta, errorea erraz egiteko moduko egoerara eramanez izan *eta gero* (hau da, “bide arriskutsutik” eramanez izan *eta gero*), informazio metalinguistikoa eta feedback zuzentzailea jasotzen badituzte. Ikasle horiek, izatez, hobeto aritzen dira informazio metalinguistikoa *aurretik* –esan nahi baita, xede-formak erabili behar dituzteneko egoeretara eramanez izan *aurretik*– jasotzen dutenak baino (hala ere, ikusi Beck eta Eubank, 1991, eta Long, 1996 ikerketa honen analisi kritikorako).

**Eragin handiagoa
al dauka forman
oinarritutako
irakaskuntzak
ezaugarri
linguistiko
batzuetan beste
batzuetan baino?**

BHEren ikertzaileak gero eta gehiago arduratuz joan dira galdera honeztaz. Itau garrantzitsua da, zeren, VanPatten (1994) eta beste batzuek ohartarazi dutenez, irakaskuntza-mota desberdinek BHEren dauzkaten ondorioak ikertzen ibili direnak ez baitira gehiegi arduratu *zer* ikertzen ari ziren, eta aitortu behar dute “agian hizkuntzaren alderdi desberdinak modu diferenteetara prozesatu eta gordetzen direla” (VanPatten, 1994: 31). Goian adierazi legez, honek azal dezake zergatik kasu batzuetan badirudien H₂ko ikasleei ondo etortzen zaiela euren garapenaren etaparik askoz goragoko ezaugarri linguistikoak biltzen dituen inputa jasotzea

(adb., erlatibozko perpausen eta izenorde posesiboen kasuan), baina beste kasu batzuetan, berriz, gerta daitekeen garapenaren hurrengo eta-pari dagokion inputa behar izatea.

Hemen aztertu ditugun ikasgelako beste ikerlan batzuek ere erakutsi dute ezaugarri linguistiko batzuen kasuan FOI, komenigarria ez ezik, *beharrezkoa* ere badela etengabeko garapenerako (adb., adberbioaren kokapenaren kasuan, ESLko ikasle frantsestunentzat). White-k (1985, 1987) azaltzen du hori esanez inputeko datuak edo “ebidentzia positiboa” huts-hutsean ematea ez dela beti behar bezain informatiboa izaten ikasleek xede-hizkuntzaren propietate konplexuak eraiki ditzaten. Hau da, ebidentzia positiboak informazioa ematen du xede-hizkuntzan posible denaren gainean, baina ez du informaziorik biltzen posible ez denaz. Hartara, “ebidentzia negatiboa” (hots, gramatikaren irakaskuntza eta feedback zuzentzailea) beharrezkoa izan daiteke halako kasuetan, bereziki H_1 en eta H_2 ren arteko antzekotasunak ikasleei pentsarazi ahal dienean H_2 ren ezaguera egokia bereganatu dutela. Bestalde, goian adierazi legez, Swain-ek (1988) eta Harley-k (1993) ohartarazi dute H_2 ko eskoletan inputa “funtzionalki murriztua” izaten dela, eta sarritan ez diela ikasleei informaziorik eskaintzen forma konkretuek izan ditzaketen erabilera semantiko eta sintaktiko guztiei buruz (adib. *tu/vous* eta *passé composé/l'imparfait* formen arteko bereizketez, frantseseko murgiltze-eskoletan). Gainera, esan izan da ikasleen arreta forma horietara bideratzen duen irakaskuntzak emaitza onak izan dituela “sistemaren ikaskuntzan” (Harley, 1994: 64).

Beste alde batetik, zenbait hizkuntzalariri jarraituz, ebidentzia negatiboa hiztegia eskuratzeko emankorra izan daitekeen arren, ez da hala gramatika eskuratzeko (Schwartz, 1993). Argudio honen oinarrian dagoen ustea zera da, gramatika unibertsalak (GU) arautzen duela sintaxia, baina ez, ordea, hiztegiko elementuak. Horrek azal dezake, esaterako, zergatik lortu zituen emaitza onak Lyster-ek (1994a) irakaskuntza analitikoarekin *tu/vous*-en arteko bereizketaren eskurapenean –Lyster-ek berak aitortu zuenez, sintaktikoa baino gehiago, bereizketa lexikoa dena– baina ez, oster, bere lanean aztertutako eta estrukturalki eta semantikoki konplexuagoak ziren beste ezaugarri soziolinguistikoekin. Edozelan ere, beste batzuek argudiatu dute hiztegiaren alderdi desberdinak era diferentean prozesatzen direla, eta, beraz, modu desberdinetara erantzun dezaketela irakaskuntzaren aurrean. Bestela esateko, hiztegiaren axaleko forma (hau da, ahoskera-kontuak eta konbinaketa ortografikoak) inplizituki ikasi ahal diren bitartean, berben esangura eta alderdi erreferentziala esplizituki ikasten dira ondoen (N. Ellis, 1994a, 1994b).

Berrikitan egindako laborategiko zenbait ikerketa irakaskuntza esplizitu eta inplizituak gramatika-arauen eskurapenean dauzkan eraginak arakatzeko saiatu dira. DeKeyser-ek (1994, 1995) auresan zuen irakaskuntza esplizitua hobea izango zela erraz formula daitezkeen gramatika-arau kategorikoetarako, eta irakaskuntza inplizitua, aldiz, esplizitua bezain ona edo bera baino hobea izango zela prototipoetarako. Hipotesi hori baieztatu egin zen. Horri lotutako beste azterlan batean, Robinson-ek

(1996) ikertu zuen zelan moldatzen ziren H_2 ko ikasleak arau “konplexu” eta “sinpleekin” irakaskuntza inplizitu eta esplizituaren pean. Emaitzek erakutsi zuten arau sinpleen kasuan irakaskuntza esplizituarekin ikasleek epe laburrera gehiago ikasten zutela irakaskuntza inplizituarekin baino, baina arau konplexuen kasuan, ordea, bide inplizituak ez zuela abantailarik ageri (ikus Green eta Hecht (1992) antzeko emaitzen berri ematen duen azterlan deskribatzaile baterako).

Laborategiko beste azterlan batean, N. Ellis-ek (1993) arau konplexuen eskurapena aztertu zuen, galeserako hasierako kontsonanteen lenizioaren kasuan. Talde esperimentaletako bati kontsonante aldaketa-mota desberdinak aurkeztu zitzaizkion, ausazko ordenan; bigarren talde bati (“gramatika taldeari”) esplizituki irakatsi zitzaion araua, eta ondoren adibideak eman zitzaizkion ausazko ordena bereborean; hirugarren taldeari (alegia, “egitura-taldeari”) arauak eman zitzaizkion, arau bakoitzaren bi adibiderekin batera, eta gero aurreko talde biei emandako adibideak, ausazko ordena bereborean. “Egitura-taldea” beste talde guztiak baino hobeto aritu zen: arauaren ezauguera espliziturik sendoena erakutsi zuen, eta ezauguera hori pareko egitura berrietara transferitzeko abildade handiagoa ere bai. Ellis-en ustez, horrek esan nahi du arau konplexuetarako egokiagoa dela irakaskuntza esplizitua. Alabaina, azterlan honetan ez zen egon araua bakarrik jaso zuen talderik, eta, beraz, zaila da jakiten zergatik lortu zituen “egitura-taldeak” emaitzarik onenak, arauagatik beragatik edo adibideengatik. (Ikus Long eta Robinson, prentsan, honen azterketa sakonagorako).

Azterlan hauek erkatzeak badakar arazorik, besteak beste berorietan ezaugarri linguistiko diferentek ikertu zirelako, eta irizpide desberdinak erabili zirelako arau “erraz” eta “zailak”, “sinple” eta “konplexuak” bereizteko. Robinson-en lanean, arau “erraz” eta “zailak” hautatzeko, ESLko irakasle ibiliei eskatu zitzaien arau gramatikalen zerrenda batetik aukeratzeko euren iritziz euren ikasleentzat zailagoak ziren arau gramatikalak. Irakasleak oso trebeak izaten dira ikasleei antzematen zein arlotan dauzkaten arazoak, baina oztopo horiek ez daude nahitaez lotuta kasuan kasuko formak estrukturaliki konplexuago edo sinpleagoak izatearekin.

Teoriak gidatutako metodoak behar ditugu arauen konplexutasun-mailak bereizteko, eta Hulstijn eta De Graaf-fek (1994) zenbait proposamen egin dituzte zentzu horretan. Zientzia kognitiboetako literaturaren ikerketak ere zenbait ikuspegi erabilgarri eskaini ditu. Adibidez, Pinker eta Prince-ren (1988) “mekanismo bikoitzaren ereduan” honako hipotesi hau planteatzen da: ingeleseko morfologia inflexional erregularra arauak gobernatutako prozesu baten bidez eskuratzen da, baina morfologia inflexional irregularra, ordea, ikas-prozesu asoziatibo baten bidez ikasten da, prozesu horretan beharrezkoa delarik item irregular bakoitza bere aldetik ikastea. “Mekanismo bikoitzaren ereduan” aldeko ebidentzia enpiriko gehienak H_1 en eskurapenaren inguruko ikerketatik datoz. Ikerketak egin behar dira ikusteko ea “arauak gobernatutako ikaskuntza-ren” eta “ikaskuntza asoziatiboaren” ezaugarriek batera ote diharduten, diferentziekin, BHEren ikaskuntzan (Murphy, bidean).

**Ba al da ikasle-
mota jakinik,
forman
oinarritutako
irakaskuntzari
onura gehiago
ateratzen dionik?**

Ikasleen arteko diferentziek irakaskuntzaren aldagaiekin (eta beste batzuekin) batera zelan diharduten interakzioan, eta harreman konplexu hauek zelan iker genitzakeen ondoen, bi galdera horiek ikerketaren arlo garrantzitsu bat osatzen dute, eta azken urteotan Skehan (1989, 1991) figura giltzarria izan da gure begiak eremu horretara zuzentzen. Oxford-ek (1990) eta beste batzuek ikas-estilo indibidualen inguruan egindako lanak ere garrantzitsuak izan dira, planteatu dutelako, esate baterako, ea FOI ez ote den onuratsuagoa izango joera analitikoagoa daukaten ikasleentzat, hain analitikoak ez direnentzat baino. Nolanahi ere, ikerketa sistematiko gutxi egin da irakaskuntza-mailako eta ikasle-mailako aldagai desberdinen interakzioak aztertzeko (ikus Wesche, 1981, salbuespen baterako). Arlo honetan ere lan asko dago oraindik egiteko.

Hemen aztertu ditugun zenbait ikerketatan azaldu den diferentzia bat ikaslearen adina izan da. Frantseseko murgiltze-programaren ikerketan, adibidez, Harley-ren (1989) azterlaneko 6. mailako ikasleek agian ez zuten Lyster-en (1994a) azterlaneko 8. mailako ikasleek adina onura atera irakaskuntza analitikotik, gazteagoak zirelako eta kognitiboki ez zirelako hain helduak. Zoritxarrez, lan hauetan adin-diferentziak ez ziren aztertu irakaskuntza-motatik aparte, eta, beraz, ezinezkoa da jakitea elementu biak zelan erlazionatuko ziren.

ESL trinkoaren ikerketan irakaskuntza mota desberdinen eraginak aztertu ziren maila bereko H₂ko ikasleengan. Hau da, adberbioekin harremanetan oso sarritan jarri ziren ikasleak eta adberbioei buruzko FOI jaso zuten ikasleak adin berekoak ziren. Hala ere, bigarren taldea lehena baino hobeto aritu zen. Horrek aditzera ematen du ikasle gazteentzat FOI onuragarria izan daitekeela praktika esanahidun eta komunikatiboaren testuinguruan eskaintzen denean. Bestalde, ESL trinkoko ikasleekin egiten ari den azterlan batek (Ranta, bidean) erakusten du gramatikarekiko oso sentiberak diren ikasleek oso ondo konbinatzen dituztela ikasteko joera analitiko pertsonal horiek halako programa komunikatiboetan.

Ondorioak

Artikulu honetan berrikusi ditugu FOIk BHEn dauzkan eraginez ikasgelan eta laborategian egin diren ikerketak. Gure iritziz, FOI onuragarria da BHErentzat. Bestalde, emaitzek aditzera ematen dute FOI esplizitua bereziki etekintsua izan daitekeela irakaskuntza komunikatiboan oinarrituta dauden H₂ko eskoletan, bai eta H₂ eskolako irakasgaien bidez ikasten den klaseetan ere. N. Ellis-ek (1995: 136) begiratu bat eman zien irakaskuntza eta ikaskuntza esplizituak eta inplizituak betetzen duten zereginaz bai laborategian eta bai ikasgelan egin diren ikerlanei, eta azterketa horretan Ellis nireen antzeko ondorioetara iritsi zen: "... jokabide inplizitu eta esplizituek modu interesgarrietan eragiten diote elkarri... [eta] erakusten dute irakaskuntza esplizitu eta inplizituaren nahasketa hobeia izan daitekeela irakaskuntza esplizitu edo inplizitu hutsa baino".

Gutxiago ikertu da FOI emateko garai apropos bat ote dagoen, baina ditugun datuek zera adierazten dute: ezaugarri linguistiko batzuen kasuan komeni dela FOI ikaslearen garabideko hurrengo etapara zuzen-

duta egotea, baina beste ezaugarri linguistiko batzuk, ordea, hobeto gara daitezkeela baldin eta H₂ko ikasleari ematen zaion irakaskuntzak haren garapen puntutik zenbait etapa aurrerago dauden ezaugarriak biltzen baditu. Ikerketa gutxi egin dira aztertzeke ea badagoen momentu pedagogiko bereziki egokirik FOI emateko, hizkuntz irakaskuntzari buruzko literaturan gai honi arreta handia eman bazaio ere.

Ezaugarri linguistiko batzuentzat FOI beste batzuentzat baino onuragarriagoa den ala ez aztertu duten ikerketei begira, badirudi ebidentzia positiboak bakarrik ekar dezakeela neurri handiko ikaskuntza, baina gerta daiteke forma jakin batzuek FOIren beharra izatea etengabe gartzen jarraitzeko. Bestalde, beste ebidentzia batzuek adierazten dute FOIren mota desberdinak erabiltzea komeni dela kasuan kasuko ezaugarrien propietate linguistikoen arabera. Faktore horiek eta ikasle bakoitzaren diferentziek elkarri zelan eragiten dioten oso gutxi ikertu da orain arte.

Azken bi hamarkadetan FOIren zereginari buruzko ikerketek eten barik jarraitu dute aurrera. Lan hori marko teoriko eta ikerketa eredu antzeko edo diferenteetako ikertzaileen ahalegin bateratuari esker burutu da. Hala eta guztiz ere, dudarik ez da ikasgelan eta laborategian ikerketa gehiago egin beharko direla irakaskuntzaren, ikaslearen, eta ezaugarri linguistikoen aldetiko aldagaiek –bakoitzak bere aldetik eta denak batera– BHEn dauzkaten eraginak aztertzeke. Laborategiko ikerketen abantaila aldagaiak isolatu eta kontrolatu ahal izatea da, eta ikasgelako ikerketaren hobaria, berri, benetako ikasle, irakasle eta hizkuntzekin lan egitearen balio ekologikoa. Zalantza barik, etorkizunean bi eremuotan egingo diren ikerlanek itaun horien erantzunak emango dizkigute. Baikorrak izan gaitezke honetaz; izan ere, ikerketak gidatzeko galderak askoz ere zorrotzago edukitzeaz gainera, eta itaun horiek euren artean zelan erlazionatzen diren askoz hobeto ulertzeaz gainera, FOIren eraginen gaineko ikerketa zientzia sozialen hainbat arlotako zientzialariak biltzen ari da elkarrekin lan egitera. Horrek, zeresanik ez, aberastu egingo du ikertzeke ahalegin hau.

Eskerronak

Eskerrak eman gura dizkiet Patsy M. Lightbown, Roy Lyster eta *Language Teaching*-eko bi kritikari anonimori, artikulu honen aurreko zirriborroari egindako iruzkin lagungarriengatik.

Itzultzailea: Koldo Jule Garai

Ikasgelako eta laborategiko azterlanen laburpena: forman oinarritutako irakaskuntza inplizitu/esplizituaren eta erroreen zuzenketaren eraginak.

.1:

	Azterlan-mota	Ezaugarri linguistikoa(k) (H2)	Esku-hartze mota	Aurkikuntzak
1a. Spada eta Lightbown (93)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	galderak (ingelesa)	esplizitua (HIK) IM + EZ	epe labur eta luzerako onurak*
1b. White et al. (91)				
2. White (91)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	adberbioak (ingelesa)	esplizitua/HIK IM + EZ	epe laburreko onurak bakarrik
3. Harley (89)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	imparfait/passé composé (frantsesa)	ez hain esplizitua/HIK (bereizketa funtzionalak)	epe laburreko onurak bakarrik
4. Day eta Shapson (91)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	baldintza (frantsesa)	esplizitua/HIK IM + EZ	epe luzeko onurak (ahozkoan, ez idatzian)
5. Lyster (94a)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	tu/vous (frantsesa)	esplizitua/HIK IM + EZ	epe labur eta luzeko onurak (ahozkoan eta idatzian)
6. Trahey eta White (93)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	adberbioak (ingelesa)	Inplizitua/HIK (input jasa)	onura partzialak
7. White J. (prentsan)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	determinatzaile posesiboak (ingelesa)	Nabarmendu/HIK (tipografikoki) Nabarmendu + liburuak Nabarmendu - liburuak Ez nabarmendu	diferentzia esanguratsurik ez taldeen artean
8. Doughty (91)	Laborategikoa (esp.)	erlatiboak perpausak (ingelesa)	Nabarmendu + Araua Nabarmendu	epe laburreko onurak bietan
9. Alanen (95)	Laborategikoa (esp.)	lokatio atzizkiak kontsonanteen alternantzia (hizkuntza semi-artifiziala)	Nabarmendu + Araua Nabarmendu	epe laburreko onurak bietan onura handiagoak Nabarmendu + Arauaren kasuan
10. Chaudron (77)	Ikasgelakoa (deskribatzailea)	zenbait errore-mota (frantsesa)	Esplizitua/inplizitua EZ	EZ asistematikoa EZ esplizituak ikasleen konponketa gehiago sortu zituen
11. Lyster eta Ranta (97)	Ikasgelakoa (deskribatzailea)	zenbait errore-mota (frantsesa)	Esplizitua/Inplizitua EZ	Inplizituak (birmoldaketak) "harrapatze" gutxiena eragin zuen
12. Doughty eta Varela (prentsan)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	iragan soila eta iraganeko baldintzak (ingelesa)	Birmoldaketak + Zeinu esplizituak	Onurak berehalako eta geroko testetan
13. Carroll eta Swain (93)	Laborategikoa (esp.)	datiboak (ingelesa)	EZ esplizitua EZ inplizitua	Zuzenketa esplizituak onura gehien
14. Long et. al. (argitaratzeaz)	Laborategikoa (esp.)	objektuaren topikalizazioa adberbioen kokaera (gaztelania)	Birmoldaketak Ereduak	Birmoldaketak abantaila batzuk
15. Oliver (95)	Laborategikoa (deskribatzailea)	zenbait errore-mota (ingelesa)	Birmoldaketak Negoziaqueta	Biak onuragarri Birmoldaketa areago
16. Lyster (94b)	Ikasgelakoa (deskribatzailea)	zenbait errore-mota	Formaren negoziaketa (irakaslea gidari)	Formaren negoziaketak abantailak
17. Kowal eta Swain (94)	Ikasgelakoa (deskribatzailea)	zenbait errore-mota	Formaren negoziaketa (bikotekako lana)	ikasleak gai izan ziren aldeaz "konturatzeko"
18a. Fotos eta Ellis (91)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	hitz ordena (ingelesa)	Gramatika-irakaslea gidari; interakzio gramatikala; interakzio komunikatiboa	interakzio gramatikala eta interakzio komunikatiboa biak onuragarri
18b. Fotos (94)				
19a. VanPatten eta Cadierno (93a)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	objektu-izenordeak	Prozesamendukoa Tradizionala	Prozesamendu taldeak onura gehiago
19b. VanPatten eta Cadierno (93b)		Iragan soileko adizkiak (gaztelania)		
19c. VanPatten eta Sanz (95)				

20. Pienemann (85)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	berba ordena (alemana)	Garapeneko etapetara esplizituki zuzendua	irakaskuntza onuragarri garapeneko hurrengo etapara zuzendua zenean
21. Spada eta Lightbown (97)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	galderak (ingeleza)	Inplizitua/HIK (maiztasun handiko inputa)	onura mugatuak epe labur eta luzean
22. Mackey eta Philp (argitaratzeaz)	Laborategikoa (esp.)	galderak (ingeleza)	Interakzioa + birmoldaketak Interakzioa - birmoldaketak	Interakzioa + birmoldaketak onuragarri “prest” zeudenentzat bakarrik
23. Eckman et al. (88)	Laborategikoa (esp.)	erlatibozko perpausak (ingeleza)	Esplizitua: hiru perpaus motara zuzendua, K. eta C-ren hierarkiaren arabera	Ikasle guztiek aurreratu zuten. Onurarik handienak maila apalena zeukatenek.
24. Gass (82)	Laborategikoa (esp.)	erlatibozko perpausak (ingeleza)	Esplizitua: perpaus mota aurreragoetara zuzendua, K. eta C-ren hierarkiaren arabera	Ikasleak aurreragoko mailetara pasatu ziren
25. Zobl (85)	Ikasgelakoa (esp.)	his/her determinatzaile posesiboak (ingeleza)	Forma “markatuak” esplizituki irakatsita	Ikasleak aurreragoko etapetara pasatu ziren
26.a. Tomasello eta Herron (88) 26b. Tomasello eta Herron (89)	Ikasgelakoa (quasi-esp.)	lar-jeneralizazio erroreak transferentzia erroreak	Induktiboa (“bide arriskutsua”); deduktiboa	“Bide arriskutsuak” abantaila gehiago
27. De Keyser (95)	Laborategikoa (esp.)	kategorikoak (sinpleak) prototipoak (zailak)	Esplizitua Inplizitua	Arau sinplerako esplizitua onena; arau zailakin diferentziarik ez.
28. Green eta Hecht (92)	Ikasgelakoa (deskribatzailea)	arau erraz/zailak	Irakaskuntza esplizitua IM = EZ	Arau errazetarako esplizitua onena; arau zailetarako ez.
29. Ellis, N. (93)	Laborategikoa (esp.)	hasierako kontsonanteen lenizioa (galesera)	Ausazko adibideak Araua + ausazko adibideak Araua + adibide egituratuak	Araua + adibide egituratuak onura gehien
30. Robinson (96)	Laborategikoa (esp.)	arau sinple/komplexuak (ingeleza)	Inplizitua Bide batez emandakoa Arau bila emandakoa	Arau sinplerako esplizitua onena; arau zailarekin diferentziarik ez.

HIK = Hizkuntz Irakaskuntza Komunikatiboa; IM = Informazio Metalinguistikoa; EZ = Errore Zuzenketa; quasi-esp. = quasi-esperimental; esp. = esperimental

Gogoan hartu behar da epe laburra eta epe luzea modu desberdinetera erabili direla ikerketetan. Esate baterako, azterlan batean epe luzea urte-bete izan daiteke, eta beste batean, berriz, aste batzuk.

Artikulugilea

Nina Spada irakasle laguna da MacGill University-ko Bigarren Hizkuntzako Hezkuntza departamentuan. Bere ikerketen ardatzak dira irakats-inputaren deskribapenak eta haien erlazioa ikaskuntzaren emaitzekiko. Hainbat lan argitaratu ditu, hala nola *How Languages are Learned* (P. M. Lightbown-ekin batera), Oxford University Press, 1993 eta *The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Observation Scheme: Coding conventions and applications* (M. Fröhlich-ekin batera), NCELTR, Macquarie University, Sydney, Australia, 1995.

Oharrak

* Ingeleseaz “Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research” *Language Teaching* (30: 73-87, 1997) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1. Garrantzitsua da ohartaraztea 1960etan eta 70en hasieran prozesura bideratutako ikerketa ugari ere egin zirela (ikus, adibidez, Moskowitz, 1971 eta Jarvis, 1968). Ikasgelaren behaketa oinarritutako ikerketa hauen aurreneko helburua zera zen, irakasleen trebatze/heziketan erabil zitekeen informazioa eskuratzea. Prozesura bideratutako 80etako ikerketekin, berriz, informazio gehiago bilatu nahi zen H₂ko ikasleek ikasgelan aurkitzen zuten hizkuntz ingurunearen inguruan.

Bibliografia

Alanen, R. 1995. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* 259-302.

Allen, P. Swain, M. Harley, B. & Cummins, J. 1990. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allwright, R. 1975. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt & H. Dulay (eds.), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education: ON TESOL* '75.96-109.

Allwright, D. 1988. *Observation in the language classroom*. London: Longman.

Bailey, N., Madden, C & Krashen, S. 1974. Is there a “natural” sequence in adult second language learning? *Language Learning* 21/2: 235-43.

Beck, M. & Eubank, L. 1991. Acquisition theory and experimental design: a critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition* 13/1: 73-6.

Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M & Swain, M. 1980. Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.

2. Azterlan deskribatzaile batean Oliver-ek (1995) adierazi du birmoldaketak antzeko abantailak erakutsi zituela jatorrizko hiztunak ziren umeen eta jatorrizko hiztunak ez zirenen arteko interakzioaz egindako ikerlan batean.

i. “Harrapatzea” (ing. “uptake”): entzuleak adierazpen batean interpretatzen duen indar ilokuzionarioa, edo, bestela esanda, adierazpenak entzulearengan sortzen duen eragina, ez haren esanahi literala. Esate baterako, aitak umeari “zer egiten du liburu horrek lurrean?” galdetzen dionean, eta umeak liburua jaso eta bere lekuan jartzen duenean, haurrak esaldiaren indar ilokuzionarioa “harrapatu” du (liburua jasotzeko agindua), eta horrek liburua gordetzera bultzatu du. I. O.

ii. Intake: gugana heldu eta barneratu egiten dugun inputa.

Carroll, S. & Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15/3: 357-86.

Chastain, K. 1969. The audiolingual habit theory versus cognitive code-learning theory: some theoretical considerations. *International Review of Applied Linguistics* 7: 97-106.

Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27/1: 29-46.

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Coulthard, M. 1977. *An introduction to discourse analysis*. Hong Kong: Longman.

Day, E & Shapson, S. 1991. Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study. *Language Learning* 41/1: 25-58.

Dekeyser, R. 1994. How implicit can adult second language learning be? *AILA Review* 11: 83-96.

Dekeyser, R. 1995. Learning L2 grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17/3: 379-410.

Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. 33-56.

Donato, R. & Lantolf, J. 1990. Dialogic origins of L2 monitoring. In L. F. Bouton & Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and language learning*, 83-97.

- Doughty, C.** 1991. Second language instruction does make a difference. *Studies in Second language Acquisition* 13/4: 431-69.
- Doughty, C. & Varela, E.** (Prenstabsidean) Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds), *Focus on form in classroom SLA*.
- Dulay, H. & Burt, M.** 1973. Should we teach children syntax? *Language Learning* 23/2: 245-58.
- Eckman, F, Bell, L., & Nelson, D.** 1998. On the generalization of relative clause construction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics* 9/1: 1-20.
- Ellis, N.** 1993. Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5/3: 289-318.
- Ellis, N.** 1994. (ed). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N.** 1994b. Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In J. Hulstijn & R. Schmidt (eds.), *AILA Review* 11: 37-56.
- Fanselow, J.** 1977. The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals* 10/5: 583-93.
- Felix, S.** 1981. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31/1: 87-112.
- Fotos, S.** 1994. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly* 28/2: 323-52.
- Fotos, S. & Ellis, R.** 1991. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly* 25/ 2: 605-28.
- Gass, S.** 1982. From theory to practice. In M. Hines & W. Rutherford (eds.), *ON TESOL '81*, 129-39.
- Gass, S.** 1990. Second and foreign language learning: same, different or none of the above? In. B. Van Patten & J. Lee (eds.), *Second language acquisition: foreign language learning*, 34-44.
- Gass, S. & Varonis, T.** 1994. Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16/3: 283-302.
- Genesse, F.** 1987. *Learning through two languages*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Green, J. & Harker, J.** (eds) 1988. *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Green, J. & Hecht, H.** 1992. Implicit and explicit grammar: an empirical study. *Applied Linguistics* 13/2: 168-84.
- Harley, B.** 1989. Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics* 13/2: 168-84.
- Harley, B.** 1993. *Instructional strategies and SLA in early French immersion*. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 245-60.
- Harley, B.** 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review* 11: 57-68.
- Harley, B. & Swain, M.** 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper & A. Howatt (eds.), *Interlanguage*, 291-311
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M.** 1990. *the development of bilingual proficiency*. Cambridge University Press.
- Howatt, A.** 1984. *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, Y. & De Graaff, R.** 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? a research proposal. In J. Hulstijn & R. Schmidt (eds.), *AILA Review* 11: 97-112.
- Jarvis, G.** 1968. A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities. *Modern Language Journal* 52: 335-41.
- Johnson, K.** 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Keenan, E. & Comrie, B.** 1977. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8/1: 63-100.
- Kowal, M. & Swain, M.** 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3/2: 73-91.
- Krashen, S.** 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.** 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.** 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. & Terell, S.** 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P.** 1983. Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Seliger & M.H. Long (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* 217-43.
- Lightbown, P.** 1991. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Phillison, E. Kellerman, L. Selinker,

- M. Sharwood Smith, & M. Swain (eds.), *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, 197-212.
- Lightbown, P.** (Prenstabsidean). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA*.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12/4: 129-48.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1994. An innovative program for primary ESL in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28/3: 563-79.
- Lightbown, P. & Spada, N.** 1997. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53/2: 315-55.
- Littlewood, W.** 1981. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.** 1977. Teacher feedback on learner error: mapping cognition. In H. D. Brown, C.A. Yorio & R. Crymes (eds.), *ON TESOL '77*, 278-93
- Long, M.** 1980. Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, 1, 1-42
- Long, M.** 1983. Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly* 17/3: 359-82.
- Long, M.** 1984. Process and product in ESL program evaluation. *TESOL Quarterly* 18/3: 409-22.
- Long, M.** 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 40-52.
- Long, M.** 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of language acquisition*. Vol. 2: *second language acquisition* 413-68.
- Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L.** (Prenstabsidean). The role of implicit negative evidence in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*.
- Long, M. & Robinson, P.** (Prenstabsidean). Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA*.
- Losochky, L & Bley-Vroman, R.** 1993. Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and language learning: integrating theory and practice* 123-67.
- Lyster, R.** 1987. Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review* 43/7: 701-17.
- Lyster, R.** 1994a. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15/3: 263-87.
- Lyster, R.** 1994b. La négociation de la forme: Stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review* 50/3: 446-65
- Lyster, R.** 1995. Negotiation of form in communicatively oriented classrooms. Paper presented at American Association of Applied Linguistics (AAAL), Long Beach, CA, March, 1995.
- Lyster, R.** (prentstabsidean). Recasts, repetition, and reinforcement: Ambiguity in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Lyster, R. and Ranta, L.** 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19/1: 37-66.
- Mackey, A & Philp, J.** (prentstabsidean). Conversational interaction and second language development: recasts, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*.
- Meisel, J. Clahsen, H. & Pienmann, M.** 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3/2: 109-35.
- Mitchell, R.** 1985. Process research in second language classrooms. *Language Teaching* 18/4: 330-52.
- Montgomery, C & Eisenstein, M.** 1985. Reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly* 19/2: 317-34.
- Moskowitz, H.** 1971. Interaction analysis – a new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals* 52/2: 311-21.
- Murphy, V.** (abian). Learning inflectional morphology: the relationship between inflectional forms and implicit/explicit learning. PhD thesis, McGill University, Montreal.
- Newmark, L & Riebel, D.** 1968. Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics* 6/2: 228-52.
- Oliver, R.** 1995. Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17/4: 459-81.
- Oxford, R.** 1990. *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
- Pica, T.** 1987. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8/1: 3-21.

- Pienemann, M.** 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 186-214.
- Pienemann, M.** 1985. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modeling and assessing second language acquisition*, 23-75.
- Pienemann, M.** 1989. Is language teachable? psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10/1: 217-44.
- Pienemann, M., Johnston, M. & Brindley, J.** 1988. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition* 10/2: 217-43.
- Pinker, S. & Prince, A.** 1998. On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28/2: 73-193.
- Ranta, L.** (abian). Focus on form from the inside: The relationship between grammatical sensitivity and L2 acquisition in communicative ESL programs. PhD dissertation, Concordia university, Montreal, Canada.
- Robinson, P.** 1996. Learning simple and a complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition* 18/1: 27-67.
- Rosenshine, B. & Furst, N.** 1973. The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (ed.), *Second Handbook of research on teaching*.
- Rutherford, W.** 1987. *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Rutherford, B. & Sharwood Smith, M.** 1985. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6/3: 2764-82.
- Savignon, S.** 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Centre for curriculum Development.
- Scherer, G. & Wertheimer, F.** 1964. *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*. New York: McGraw Hill.
- Schmidt, R.** 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2: 129-58.
- Schmidt, R.** 1995. (ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. (Technical report # 9), Hawaii, University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Schmidt, R. & Frota, S.** 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (ed.), *Talking to Learn*, 237-326.
- Schumann, J.** 1979. The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. Andersen (ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*, 3-32.
- Schwartz B.** 1993. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, 147-63.
- Sharwood Smith, M.** 1991. Speaking to many minds. *Second Language Research* 7/2: 118-32.
- Sharwood Smith, M.** 1993. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 165-79.
- Skehan, P.** 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P.** 1991. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13/2: 275-98.
- Smith, P.** 1969. The Pennsylvania foreign language research project: teaching proficiency and class achievement in two modern languages. *Foreign Language Annals*, 3/2: 194-207.
- Spada, N.** 1987. Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics* 8/2: 137-61.
- Spada, N.** 1990a. Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs. In J. Richards & D. Nunan, (eds.), *Second language teacher education*, 293-310.
- Spada, N.** 1990b. A look at the research process in classroom observation: a case study. In C. Brumfit & R. Mitchell (eds.), *Research in the language classroom, ELT Documents*: 133: 81-93.
- Spada, N. & Frohlich, M.** 1995. *Communicative orientation of language teaching observation scheme (COLT): coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Spada, N. & Lightbown, P.** 1989. Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal* 7/1: 11-32.
- Spada, N. & Lightbown, P.** 1993. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 205-24.
- Spada, N & Lightbown, P. M.** 1997. A Question of Timely Enhancement. Paper Presented at the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Orlando, Florida, March 1997.
- Stern, H.** 1990. Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (eds.), *The development of bilingual proficiency*, 93-109.

- Stern, H.** 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.** 1998. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6/1: 68-83.
- Swain, M. & Lapkin, S.** 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomasello, M. & Herron, C.** 1988. Down the garden path: inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9/3: 237-46.
- Tomasello, M. & Herron, C.** 1989. Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11/4: 385-95.
- Trahey, M.** 1996. Positive evidence in second language acquisition: some long-term effects. *Second Language Research*, 12/2: 111-39.
- Van Lier, L.** 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vanpatten, B.** 1988. How juries get hung: problems with the evidence for a focus on form in teaching. *Language Learning* 38/2: 243-60.
- Vannpatten, B.** 1990. Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12/3: 287-301.
- Vanpatten, B.** 1993. Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals* 26: 435-50.
- Vanpatten, B.** 1994. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11.27-36.
- Vanpatten, B. & Cadierno, T.** 1993a. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 225-41.
- Vanpatten, B & Cadierno, T.** 1993b. Input processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal* 77/1: 45-57.
- Vanpatten, 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 and Pedagogy*, 169-85.
- Wesche, M.** 1981. Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* 119-54.
- White, J.** 1996. An input enhancement study with ESL children: Effects on the acquisition of possessive determiners. Unpublished Ph.D. thesis. McGill University, Montreal, Canada.
- White, J.** (Prenstsbidean). Getting the learners' attention: a typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA*.
- White, L.** 1985. Is there a "logical problem" of second language acquisition? *TESL Canada Journal* 2/2: 29-42.
- White, L.** 1987. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics* 8/2: 95-110.
- White, L.** 1991. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7/2: 133-61.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. & Ranta, L.** 1991. Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics* 12/4: 416-32.
- Widdowson, H.** 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wode, H.** 1976. Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers in Bilingualism*, 11: 1-13.
- Zobl, H.** 1985. Grammars in search of input and intake. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, 329-44.