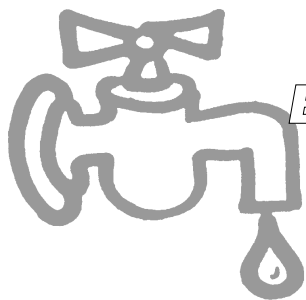




Beste iturrietatik

Formara bideratutako irakaskuntza*

Rod Ellis

(Temple University, Philadelphia)

H₂ nola eskuratzen den azaltzeko eredu teoriko bat eraiki du Rod Ellis-ek. Eredu horrek bere-bereak ditu informatika-alorrean ohi diren zenbait arrazoibide logiko; “H₂ eskuratzearen eredu konputazionala” izena eman dio Ellis-ek, hain zuzen ere. Eta, ezagutza inplizituaren eta esplizituaren arteko loturak azaldu eta, teoria horri jarraiki, ikasgelan zer egin litekeen ere aditzera emango du artikulugileak segidan.

Sarrera

“Formara bideratutako irakaskuntza” da hizkuntz prozesuaren joanean ikasleen arreta forma batzuetara (eta hauen esanahietara) eramanez esku hartzea, forma horiek ikas ditzaten. Formara bideratutako irakaskuntzak, beraz, ikasleek “ikasle” gisa jokatzeari eskatzen du, “erabiltzaile” baino gehiago, eta “esanahira bideratutako irakaskuntza” delakoaren kontrakoa da, honek ikasleei mezuari erreparatzeko eta “erabiltzaile” gisa jokatzeari eskatzen baitie.

Formara bideratutako irakaskuntzaren azterketa bai kezka teorikoek (hala nola tarteko hizkuntzaren garapena zenbateraino zor zaien barne-prozesu mentalei edo kanpoko faktoreei) eta bai arazo pedagogikoek eragindakoa da. Hasieran, formara bideratutako azterketen ardura (adibidez Pienemann, 1984; Ellis, 1984) horrelako irakaskuntzak “funtzionatzen” ote zuen ikustea zen nagusiki (hau da, ikasleei laguntzen ote zien irakatsi zitzaizkien egiturak eskuratzen). Hastapeneko ikerketa haiek ez

zituzten formara bideratutako irakaskuntza-motak bereizten. Horren ordez, “formara bideratzea” “esanahira bideratzeari” kontrajarritako fenomeno orokortzat hartzen zuten. Atzera begira, hasierako ikerketa haiek, beharbada balio mugatua zuten irakasleentzat, hauek formara bideratutako irakaskuntza bere baitan joera eta jardunbide ugari dituen fenomenotzat hartzen baitzuten. Hortaz, ikertzaileek beste galdera bat egin zuten: formara bideratutako irakaskuntza-moten artean zeinek funtzionatzen du hobekien? Galdera hau hobeto egokitzen zaio, nire ustez, irakaslearen ikuspegiari, eta horixe aztertuko dut orain hemen.

Irakasteko modu desberdinak zehazteko bide bat “aukerei” dagokiona da. Stern-ek (1992) aukerak identifikatzea *metodoaren* kontzeptua gainditzen duen bidetzat dauka, fintasun gutxikotzat jotzen baita gaur egun, orokorrean, *metodoaren* kontzeptua ikerketaren edo irakaskuntzaren oinarri hartzeko. Stern-ek kontuan hartzen dituen aukera-multzoetako bat “irakas-estrategiak” deitzen duena da. Nire helburua da, ikasleek H_2 bat eskuratzen duten moduari buruz dakiguna abiapuntu hartuta, formari begirako irakas-estrategia horietako batzuk identifikatzea. Bestela esanda, balidazio psikolinguistikoa duten irakas-aukera batzuk identifikatu nahi ditut.

H_2 ren eskurapenaren eredu konputazionala

Lan egiteko hautatu dudan H_2 ren eskurapen-eredua metafora konputazional batetik dator. Badira, noski, beste metafora batzuetan oinarritutako beste eredu batzuk, zalantzarik gabe beste irakas-aukera batzuk proposatzen dituztenak. Baina metafora konputazionala da gaur nagusi *Bigarren Hizkuntzaren Eskurapenaren* eremuan. Metafora honen arabera, H_2 ko ikasleak inputak “kaxa beltz” batean prozesatzen dituzten makina adimendunak dira. Kaxa hauek bertan elkarlotutako edo aldeztasunetik jasotako mekanismoak dituzte, ikasleei ezagutza berria output-atazetarako barneratzea ahalbidetzen dietenak.

Neure lanerako erabili dudan eredu konputazional hori .1 irudian erakutsiko dugu. Oinarritzko bereizketa egiten da H_2 ren ezagutza esplizituaren (adibidez, gramatikari buruzko ezagutza) eta H_2 ren ezagutza implizituaren (ad., eguneroko komunikazioan erabilitako gramatikaren ezagutza inkontziente) artean. Ezagutza implizituak ikaslearen tarteko hizkuntzaren sistema osatzen du. H_2 ren ezagutza esplizituak, berriz, erabat aparte dagoen ezagutza-sistema osatzen du.

Ikasleak ohartzen dira, kontzienteki ziurrenik, inputaren gramatikaz eta, horrela input hori atzeman egiten dute (ad., epe laburrerako memorian sartzen diren hizkuntz formaren ezaugarriak). Ikasleak prestakuntza egokia badu, atzeman dituen hizkuntz aleak tarteko hizkuntzaren sisteman txertatuko ditu. Bestela ahaztu egingo zaizkio edo, beharbada, ezagutza esplizitu gisa metatuko ditu. Ezagutza esplizitua, halaber, ezagutza implizitu bilaka liteke, baina ikasleak prestakuntza egokia badu soilik. Hala ere, ezagutza esplizitua lagungarri izan liteke tarteko hizkuntzaren garapenerako, ikasleei inputaren ezaugarriei ohartaraziz eta jasotako ezaugarri formalen eta jadanik sustraiturik duten ezagutza implizituaren arteko

aldeaz jabetzen lagunduz eta, era horretan, tarteko hizkuntza berregitura-raziz. Eredu honek, beraz, H_2 ren ezagutza inplizitua jotzen du nagusit-
tatzat, eta ezagutza esplizitua bigarren mailakotzat.

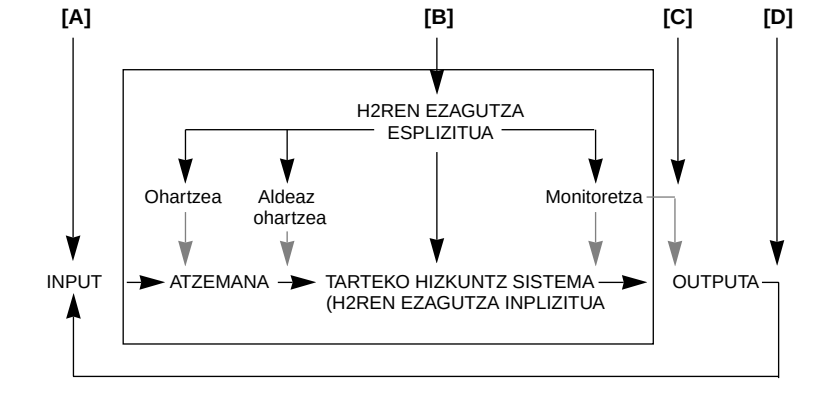
Esku hartzeko aukerak

.1 irudiak, halaber, formara bideratutako irakaskuntzak tarteko hizkun-
tzaren garapen-prozesuan esku hartu ahal izateko aukera batzuk erakus-
ten ditu. [A] kasuan irakaskuntza inputera zuzenduta dago. Hau da, testu
moldatuak, idatzizkoak nahiz ahozkoak, ematen saiatzen gara, ikasleak
ulertzen saiatzen direnean hizkuntzaren gramatika-atal jakin batzue-
z “kontura” daitezen. Van Patten-i jarraiki (1993), nik honi “input egitura-
tua” deitzen diot. [B] ikasleek H_2 ko arauak esplizituki ulertzea da hemen
xedeak, hainbat hizkuntz forma ikas ditzaten. Aukera honi “irakaskuntza
esplizitua” deitzen diot. [C] formara bideratutako irakaskuntzari gehien
lotuta dagoen aukera da; ikasleei xede-egitura jakin bat erabiltzeko aba-
guneak sortzea dakar berekin. Hau izendatzeko “ekoizpena” erabiltzen
dut. Azken aukera, [D], ikasleei egitura bat zuzen erabili ez dutela era-
kusteko feedbacka ematea da. Honek, xede-hizkuntzaren egiturei dago-
kienez, ikasleei ebidentzia negatiboa ematen die positiboa baino
gehiago. Aukera honi “feedback negatiboa” deitzen diot.

Bi puntu nagusi daude. Lehena, formara bideratutako eskolek, eskuarki,
aukera hauen konbinazioak dakartzatela berekin. Adibidez, irakaskuntza
esplizitua, ekoizpena eta feedback negatiboa askotan konbinatu egiten
dira. Hau ongi ulertzen da irakaslearen ikuspuntutik, irakaspenaren era-
gin potentziala hobetzen duen neurrian. Baina, laster ikusiko dugun
bezala, ezin da zehaztu ikasitako zerbait zein aukeraren eraginez ikasi
den. Formara bideratutako irakaskuntzari buruzko ikerketaren helburua
da H_2 ren eskurapeneko aldagai askeak ahalik eta zehazkien identifika-
tzea.

Bigarren puntu nagusia nik identifikatutako lau aukera hauek “makro-
-aukerak” direla azpimarratzea da. Horietako bakoitza “mikro-aukera”
txikiagotan zatika daiteke. Adibidez, “ekoizpena” era askotakoa izan dai-
teke segun eta helburu pedagogikoa zein den: ikasleen outputa arretaz
kontrolatzea edo xede-egitura erabiliz produkzio librerako aukerak sor-
tzea. Formara bideratutako eskolak planifikatzeak, zein makro-aukera
erabili ez ezik, mikro-aukera jakin batzuk hautatzea ere dakar berekin.
Ikertzaileek, halaber, beren “tratamenduetan” zein mikro-aukera hautatu
erabaki behar dute. Hemen arazoa haxe da: makro-aukeren hautaketak
motibazio teorikoa duela (eredu konputazionalak iradoki bezala) eta,
askotan, ez dagoela oinarri teoriko espliziturik mikro-aukerak bereizte-
ko. Aukera horiek estatus pedagogiko bat dute, baina ez justifikazio psi-
kologingistikoko garbirik.

Lau makro-aukera horietarik bakoitzerako irakas-materialen lagin
batzuk erakutsi nahi dizkizuet. Halaber, azterlan bat hautatu dut aukera
horietako bakoitza aztertu duen ikerketa-motaren erakusgarri gisa. Dena
den, ez dut ikerketaren berri sakonki emango.



Input egituratuaren aukera

Aukera honek xede-egitura ulertarazteko bereziki moldatu den input-prozesuan murgiltzen ditu ikasleak; testuak entzuteko edo irakurtzeko ematen zaizkie (testuak esaldi bakanak edo testu jarrai bat dira).

Ondoren, zenbateraino ulertu duten adierazteko eskatzen zaie, agindu bat betetz, edo marrazki bat eginez edo zerrenda batean zerbait markatuz edo adostasuna ala desadostasuna adieraziz. Ikasleek ez dute ahozko erantzunik ematen edo bestela oso hitz gutxi esanda; ez dute egiturarik sortzen.

Hona hemen aukera hau erabiltzen duen “interpretazio-ataza” baten adibidea. Xede-egiturak konparatiboak dira (baino ...ago)**. Ataza honetan, ikasleek baieztapen batzuekin ados dauden ala ez dauden adierazi besterik ez dute egin behar.

Ados al zaude ondoko baieztapen hauekin?

- 1 Haurrek helduek baino gehiago jan behar dute.
 - 2 Bihotz ondokoa jasan dutenek, oro har, lo gutxiago egin behar dute besteek baino.
 - 3 Neskatoek mutikoek baino lehenago ikasten dute beren ama-hizkuntza.
 - 4 Bitaminak hartzea haurtzaroan da beharrezkoagoa beste edozein garaitan baino.
- Eta abar.

Input egituratuaren aukera erabiltzeko premisa psikolinguistikoa hauxe da: ikasi ikasleak inputeko egitura berriari erreparatzen dienean ikasten duela, egitura sortzen saiatzen denean baino gehiago. Beraz, formara bideratutako irakaskuntza eraginkorragoa izango litzateke input egitura-

tuan oinarrituta dagoenean outputaren praktikan oinarrituta dagoenean baino. Oiraintsuko azterlan batzuek ikertu dute gai hau.

Esate baterako, Tanaka-k (1996) inputen prozesaketan oinarri duten irakaskuntzaren eta ekoizpenaren ondorio erlatiboak alderatu zituen. Formara bideratutako irakaskuntzak erlatiboazko esaldiak ikasteen zituen ondorioak aztertu zituen Japoniako bigarren hezkuntzako 123 ikasleren artean. Aldez aurreko testek erakutsi zuten, subjektuek erlatiboazko egituren ezagutza txikia zuten irakastaldiaren aurretik. Bi taldetan banatu zituen ikasleak. Talde bati erlatiboazko egiturei buruzko azalpen bat eman ondoren, erlatiboazko perpausak zekartzaten 20 esaldi entzunarazi eta esaldi bakoitzaren erreferenteak zekartzaten irudietan geziak marrazteko eskatu zitzaion esaldiko subjektua-objektua erlazioa agerian jartzearen. Esaldi bakoitzaren ondoren, erantzun zuzena erakusten zitzaion ikasle hauei. Baina ez zuten inoiz xede-egitura sortu beharrik izan. Beste taldeari ere azalpen esplizitua eman zitzaion, baina gero, aurreko taldeak ez bezala, egiturak sortzeko zeregin bat eman zitzaion, bi esaldi bakun erlatiboazko perpausen bitartez lotzea alegia. Feedbacka, feedback negatiboa barne, esaldi bakoitzaren ondoren eman zitzaion.

Tanaka-k bi test erabili zituen, ulermenekoa bata eta sorkuntza kontrolatuari zegokiona bestea, subjektuek ikasitakoa neurtzeko. Bi testak bi aldiz eginarazi zitzaizkien, tratamendua eta bost egun geroago eta, bi hilabete igaro ondoren. Ulermeneko testean, input egituratuko taldeak ekoizpeneko taldeak baino emaitza hobeak izan zituen, bai berehalako eta bai bi hilabete ondorengo testetan. Izan ere, ekoizpeneko taldeak ez zuen ia aurrerapenik izan aurre-testarekin alderatuta. Sorkuntza-testean, berriz, bi taldeek aurre-testean baino puntuazio hobeak lortu zituzten. Ekoizpeneko taldeak input egituratuko taldeak baino puntuazio hobeak lortu zituen berehalako testean, baina ez bi hilabete ondorengotan. Azterketa honek iradokitzen duenez, beraz, input egituratuak irakaskuntza esplizituarekin batera emaitza iraunkorrek ekarri zituen, ulermenerako nahiz produkziarako balio zutenak. Ekoizpenean eta informazio esplizituan oinarritutako irakaskuntzaren emaitzak, berriz, produkziarako balio zuen, baina ez ulermenerako eta, gainera, denbora-ren poderioz gaitasun hori galdu egiten zen. Tanaka-k ikertuaren arabera, gramatika input egituratuaren bitartez irakasteak abantailak eduki litzake ekoizpena azpimarratzen duten planteamendu tradizionalen aldean.

Irakaskuntza esplizitua

Irakaskuntza esplizituan dagoen galdera nagusia hauxe da: arau esplizituak zuzenean irakatsi behar ote zaizkie ikasleei edo arauak beraiek aurkitzeko moduko jarduerak burutu behar ote dira. Zuzeneko irakaskuntza esplizitua gramatikako gorabeherak hitzez azaltzea izaten da. Azalpen horiek ahozkoak edo idatzizkoak izan daitezke. Bere horretan utz daitezke baita ikasleek ikasitako araua aplikatzeko ariketak ere egin ditzakete. Zeharkako irakaskuntza esplizituan, ikasleek gramatikarekiko kontzientzia pizteko atazak burutuko dituzte, gramatika-arau jakin baten funtzionamendua erakusten dieten datuak jasotzen dituztenak alegia. Datuak

aztertzen dituzte araua ondorioz ateratzeko. Hona hemen “gramatikarekiko kontzientzia pizteko ataza” baten adibide bat, ikasleei “-t(z)era-koan” eta “-t(z)ean” noiz erabiltzen diren aurkitzen laguntzeko.

.3:

Gramatikarekiko kontzientzia pizteko atazaren adibidea

1 Azpimarra itzazu pasarte honetako denbora-adierazpenak.

Kutxako txartela hartu eta kaleko kutxazain automatiko horietako bate-ra hurbildu nintzen. Baina, txartela zirritiluan sartzerakoan, nire atzean zeuden neska eta mutila haserre bizian hasi ziren egundokoak elkarri esaten, ozen-ozen gainera. Hura ikustean zur eta lur geratu nintzen haiei begira. Eta, txartela oraindik ere eskuan nuela, bikotearengana bueltatu nintzen egoera hura baretu asmoz. Egia esan, ez naiz hitz zantarrak entzutean aurpegia gorritzen zaien horietako bat. Baina, nahiago dut pakea gerra baino. Horrela, bada, haiei zerbait esatea delib-eratu nuen eta... hura ezustekoa, ez zidan ba neskak musu bat eman berarengana hurbiltzerakoan! Tamalez, kontua ez zen horretan amaitu. Musu ematean mutilak eskerrik asko esan baitzidan, nire txartela hartu eta ziztu bizian alde egin zuten biek barre-algaraka. “Garestia musua!” pentsatu nuen nirekiko. Beraz, badakizu: kontuz ibili kutxazainetik dirua ateratzerakoan.

2 Idatz itzazu denbora-adierazleak ondoko taula honetan:

-t(z)erakoan	-t(z)ean
-	-
-	-

3 Molda ezazu arau bat denbora-adierazpenetan -t(z)erakoan eta -t(z)ean noiz erabiltzen diren azaltzeko.

Fotos-ek eta Ellis-ek (1991) gramatikaren kontzientzia zuzenean eta zeharka piztearen abantaila erlatiboak ikertzeko azterlan baten berri eman zuten. Guk aurkitu genuenaren arabera, bi aukeretan ikasleek estatistikoki nabarmen egin zuten aurrera datibo-alternantziaren araua ulertzekoan, Japonian unibertsitateko bi ikasle-taldetan ikusi zenez. Talde batean, zuzeneko irakaskuntza esplizituaren emaitza gramatikazko test batean puntuazio handiagoa lortzea izan zen, baina, bestean, zeharkako irakaskuntza esplizitua era berean eraginkorra izan zen. Ondorengo azterlan sakonago batean, Fotos-ek (1994) aurkitu zuenez, era esplizituan zeharka irakasteak era zuzenean bezain ongi funtzionatzen zuen esperimentuko hiru egitura desberdinei zegokienez (adberbioaren koka-pena, datibo-alternantzia eta erlatiboazko perpausak).

Badira zeharkako aukera hautatzeko arrazoi batzuk. Ikasleak bultzatzea arauak beraiek aurkitzera berez interesgarriagoa izan daiteke zehatz-mehatz adieraztea baino, eta beraz, pizgarriagoa. Halaber, kontzientzia pizteko atazak taldean burutzen badira eta planteatzen diren arazoak konpontzeko xede-hizkuntza erabiltzen bada, xede komunikatiboa ere

izango dute. Ikasleek gramatikari buruz beste edozein gairi buruz bezalaxe hitz egin dezakete.

Ekoizpena

Gramatika irakasteko modu tradizionala ekoizpenaren bitartez egiten dena da. Ugari baino ugariagoak dira xede-egitura dakarren produkzioa eragiteko baliabide ongi finkatuak (ikus, adibidez, Ur 1988). Baliabide hauek continuum batean daude, oso kontrolatutako testuen manipulazio-ariketetatik (adibidez ordezkatzeko-ariketa) hasi eta, askoz ere libreagoak diren testuak sortzeko, ikasleak beren esaldiak xede-egitura erabiliz ematera gidatzen direnetaraino. Gramatika irakastea, printzipio metodologiko sendo bat da testuen manipulaziotik hasi eta ondoren testuak sortzeko jardueretara igarotzea. Horrela, ikaslea xede-egituraren erabile-ra kontrolatutik automatikora eramatea espero da.

Hona hemen testuen manipulazioaren eta testuen sorkuntzaren erakusgarri diren ekoizpenaren adibide batzuk.

.5:

Ekoizpen-atazen adibideak

A. Testuen manipulazioa

Bete itzazu esaldi hauetako hutsuneak.

Goitia jauna 1944____ jaio zen, maiatza____ astearte____ goiz____ ordu bi____.
Beitia jauna 1955____ jaio zen, azaroa____ larunbat____ arratsalde____ bost____.
Eta abar.

B. Testuak sortzea

Aurki itzazu ondoko hau dakiten hiru pertsona:

- jaio zen urtea
- jaio zen eguna
- jaio zen ordua

Osa ezazu ondoko taula hau hiru pertsona horien datuez.

	Izena	Urtea	Eguna	Ordua
1.				
2.				
3.				

Badira zalantza teoriko batzuk ekoizpenaren eraginkortasunari dagokionez. Ikasleek denbora behar izaten dute beren tarteko hizkuntz sistemetan gramatika-egitura berriak txertatzeko. Egitura askok berez garapen bat eskatzen du eta ikasleek trantsiziozko etapa batzuk igaro behar izaten dituzte xede-hizkuntzaren araura iritsi arte. Ez da gauza ziurra egitura horietara zuzendutako produkzioak ikasleei komunikaziorako behar duten ezagutza ikasaio batean, edo are saio batzuetan ere, lortzeko bidea emango dion ala ez. Gainera, ikasleek beren syllabus propioa daukate, eta, horren arabera, egitura batzuk beste batzuk baino lehenago eskuratzen dituzte. Ekoizpena ikasleek oraindik ikasi ezin duten egitura baten harikoa bada, ziurrenik porrot egingo dute (ikus Pienemann, 1984) edo

araua oker ikasiko dute (ikus Eubank, 1987). Honelako arazoak izan ziren Krashen (1982) H₂ eskuratzeko formara bideratutako irakaskuntza errefusatzera eraman zutenak.

Bada, ordea, ekoizpenerako leku bat. Schmidt-ek (1994) adierazi duen bezala, H₂ren ikaskuntzan, bada trebetasun-alderdi bat, ezagutza-alderdi bat ere baden bezalaxe. Beraz, ikasleek jadanik partzialki ikasita dauzkaten egiturei begirako ekoizpen-ariketak egiten jarduteak egitura horiek hobeto menperatzea ekar lezake. Bestela esanda, ekoizpenak ikasleei gramatikako egitura berriak beren tarteko hizkuntzan txertatzea ahalbidetzen ez badie ere, partzialki ikasita dauzkaten egiturak errazago eta zuzenago erabiltzen lagun diezaieke. Galdera interesgarri bat, beraz, hauxe da: testuen manipulazioan edo testuen sorkuntzan oinarritutako ekoizpena ote da egokiena ikasleek egiturak hobeto menpera ditzaten. Laburki, arazo honetaz arduratu den azterlan baten berri emango dut.

Castagnaro-k (1991), Japoniako unibertsitateko ikasle batzuekin, izen-sintagma konplexuak sortzeko trebetasunean, bi ekoizpen-motaren ondorioak ikertu zituen. Kontrol-taldeari sukalde baten irudia eman zion eta bertan zeuden irudiak izendatu besterik ez zuen egin. Saio-talde batek, irudi berarekin, errepikatzeko eta hutsuneak betetzeko ariketa batean hartu zuen parte; ariketa hori izen-sintagma konplexuekin praktikatzeko diseinatuta zegoen. Bigarren saio-taldeko ikasleek, binaka jarri eta sukaldeko objektu desberdinak deskribatuz, esaldiak moldatu behar zituzten. Talde honetako ikasleek gero izen-sintagma konplexuak sortzeko trebetasuna neurtzen zuen test batean beste bietakoek baino emaitza hobeak izan zituzten.

Feedback negatiboa

Feedback negatiboak ikasleei beraiek adierazitakoa zuzena ez dela erakusten die. Beraz, ikasleak beren esaldi okerrean eta gramatikaren aldetik zuzenak direnen artean dagoen aldeaz ohar daitezen balio du.

Feedback negatiboa askotan ekoizpenarekin batera gertatzen da. Halere, badira arrazoiak pentsatzeko horrelako feedbacka eraginkorragoa izan litekeela nagusiki esanahira bideratzen diren jardueren testuinguruan emanez gero (adibidez, ikasleek, ikasle baino gehiago, erabiltzaile gisa jokatzan dutenean, mezua ulertu eta emateaz gehiago arduratuz gramatikaren zuzentasunaz baino). Ikasleak, beharbada, gehiago arduratzen dira beren kasa emandako esaldiei egiten zaizkien zuzenketez. Baina, garrantzitsuena hauxe da: komunikazio-jardueran ari direnean egindako zuzenketak ikasleek beren kasa egiten dituzten hutsegiteei dagozkien, eta ez gramatika-ariketa kontrolatuetan egiten dituztenei. Johnson-ek (1988: 93) dioenez, “ikasleek beraiek ikusi behar dute zer egin duten oker, oker egin duten jardueraren egoeran”. Baliteke komunikazio-jardueretako zuzenketak soilik izatea iraunkorrak (ikasleei beren egiturak beranduago ere zuzenago ematen laguntzen dietenak). Hona hemen arian ariko zuzenketaren adibide bat.

A: Nik 1944an jaio nuen.
 B: Zu 1944an jaio zinen, beraz.
 C: Bai, 1944an jaio nintzen.

Doughty-k eta Varela-k (1995) feedback negatiboak ikasleen komunikazio-outputean dituen ondorioak aztertzeko ikerketa interesgarri bat egin zuten. Ikerketa horretan, ESLko*** 6. mailatik 8.era bitarteko ikasleek berek H₂n idatziz eta ahoz egindako txostenak, laborategiko saioen berri¹ ematen zutenak, ziren aztergai. Iraganaldiaren erabilera egiten zituzten hutsegiteetara zuzendutako feedback negatiboa eman zitzairen. Feedbacka ikasleen esaldiak zuzentzea zen, iraganeko forma egokiak emanez. Doughty eta Varela-ren arabera, sei aste igaro ondoren, tratamendu hau eman zitzairen ikasleek aurrerapena erakutsi zuten bai tarteko hizkuntzako iraganeko forma konplexuagoen nahiz xede-hizkuntzako forma zuzenen erabilera. Aurrerapenak begi-bistakoak ziren ahozko eta idatzizko lanetan. Aitzitik, tratamendu hau jaso ez zuen kontrol-taldeak tarteko hizkuntzako forma konplexuagoak idatziz erabiltzean soilik erakutsi zuen aurrerapena (ez zuten aurreratu xede-hizkuntzako formak erabiltzean, ezta tarteko hizkuntzako formak ahoz erabiltzean ere). Formara bideratutako azterlanak diseinatzeko alderdi askotan eredu den ikerketa honek erakusten digunez, komunikazio-jardueretako feedback negatiboa eraginkorra izan daiteke tarteko hizkuntz garapena azkartzeko.

Feedback negatiboa modu desberdinetan eman daiteke (kontuan hartzeko mikro-aukera ugari dago). Esate baterako, feedback-a inplizitua izan daiteke, baieztapen-froga denean adibidez, edo esplizitua, argi eta garbi zuzenketak egiten direnean. Hauetako bakoitza beste aukera batzuetan zatika dezakegu. Gaur egun, feedback-mota eraginkorrena zein den ez dakigu, batez ere hizkuntz erabilera komunikatiboaren testuinguruan.

Ondorioa

Tradizionalki, irakasleek tarteko hizkuntzaren garapenean esku hartu dutenean, ekoizpenaren bitartez egin dute hori. Horren erakusgarri dira gramatika irakasteko materialak, bai zaharrak eta bai berriagoak. Dena den, badira, erakutsi dudan bezala, esku hartzeko beste aukera batzuk, hala nola input egituratuak, irakaskuntza esplizitua eta feedback negatiboa komunikazio-jardueren testuinguruan erabiltzea. *Bigarren Hizkuntzaren Eskurapeneko* ikertzaileak aukera hauek aztertzen hasi dira, eta emaitza itxaropentsu batzuk lortu dituzte, bereziki input egituratuari eta feedback negatiboari dagokienez. Jakina, goizegi da oraindik aukerarik eraginkorrena zein den esateko, eta beharbada ez dugu inoiz halakorik esan ahal izango, ikasle desberdinentzat aukera desberdinak edo aukeren konbinazio desberdinak izan baitaitezke egokienak. Baina begi-bistakoa da irakasleek eta materialek formara bideratutako planteamendu bat frogatzeko modu alternatiboak behar dituztela.

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Oharrak

- * Ingelesez “Options in Form-Focussed Instruction” *Folio* (4/1: 4-9, 1997ko uztaila) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.
- ** Komeni zela iruditu zaigunean adibideak euskarara egokitu ditugu. I. O.
- *** <ESL = English as a Second Language: Ingelesa bigarren hizkuntza gisa. I. O.

1 Laborategiko saioak beste ikasgai bati zegozien. Horien xede nagusia ez zen, beraz, ingelesez ikastea. Ikasleek horien berri ingelesez eman eta, xede nagusia komunikazioa zuten txosten horietan egindako zuzenketak probetxuzkoagoak izan ziren eskola-giro arruntekoak baino. I. O.

Bibliografia

- Castagnaro, P.** 1991. *An experimental study of two intervention packages to improve student production for the notion of relative position*. Unpublished paper. Temple University Japan.
- Doughty, C. & Varela E.** 1995. Communicative FonF. Paper given at 1995 Annual AAAL Conference, Long Beach, California.
- Ellis, R.** 1984. Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children”. *Applied Linguistics* 5: 138-55.

Eubank, L. 1987. The acquisition of German negation by formal language learners. In B. VanPatten, T. Dvorak and J. Lee (edk). *Foreign Language Learning: a Research Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

Fotos, S. 1994. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly* 28: 323-351.

Fotos, S. & Ellis, R. 1991. Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly* 25: 605-628.

Johnson, K. 1988. Mistake correction. *English Language Teaching Journal* 42: 89-101.

Krashen, S. 1982. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.

Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In J. Hulstijn and R. Schmidt (edk) *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11.

Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tanaka, Y. 1996. *The comprehension and acquisition of relative clauses by Japanese High School students through formal instruction*. Unpublished Ed. D dissertation, Temple University Japan, Tokyo.