



Estrategiak hizkuntzen ikaskuntzan

Mia Victori

Hirurogeigarren urteez geroztik, gutxi gorabehera, benetako aldaketak gertatu dira hizkuntzen irakaskuntzan, bai oinarri eta printzipioetan, baita ikasgelako aplikazioan ere. Ohiko irakaskuntza irakaslearen inguruan eratutakoak atzera egin du, ikasleari eta honen ezaugarriei begira dagoen ikuspegi baten mesedetan. Psikologia kognitibo-humanistak eragin handia du ikuspegi horretan. Gizabanakoa izaki adimendun gisa hartzen da, bere behar eta interesen zioz bere ikaskuntzan eragin zuzena eta estilo propioa dituen izaki gisa. Ildo horretatik, ikasleari bere ikas-prozesuan begiratu nahi dioten ikerketa asko egin dira (Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern eta Todesco, 1978; O'Malley eta Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden eta Rubin, 1987). Analisi-alor berri bat sortu da hortik: ikas-estrategiena; analisi horrek bide eman baitu ontzat hartzen diren ikasleen eta txartzat hartzen direnen artean alde garrantzi handikoak atzemateko, eta aldi berean ikasle autonomoaren ezaugarriak deskribatzeko.

**Ikasteko
estrategiak:
definizioa,
ezaugarriak eta
sailkapena**

“Estrategia” terminoa hainbat eratan definitu izan da, hainbat izenez eza-gutzen den era berean: “taktika”, “prozesua”, “teknika”, “adimen-ekin-tza”, “abildadea”, “gaitasuna”, “prozedura” edo “metodoa” (ikus Cohen, 1998; McDonough, 1995). Bereizketa eta ñabardura semantikotan sartu gabe, esan genezake estrategia dela “ikasleak informazio linguistikoa eta soziolinguistikoa lantzean egiten dituen ekintza edo pausoetako bakoitza” (Wenden, 1991, 19. or.) edo, bestela esanda, hizkuntza bateko lorpe-nak edo komunikazioa errazteko abian jartzen ditugun prozedurak.

Gaur egun ez dago iritzi bakarrik estrategia horien izaerari buruz; asko dira oraindik ere erantzunik gabe jarraitzen duten galderak; nolana ere, ikerketa batzuek (Wenden, 1987; Oxford, 1990), dirudienez, adierazten dute badirela ezaugarri batzuk komunak, guk bost atal hauetan sailkatzen ditugunak:

- a** Estrategiak ez dira hizkuntza bat ikasteko moduen ezaugarri orokorrak, teknika berezi batzuk baizik (esaterako, hitzak errepikatzea ahoskera ikasteko, edo hitz baten esanahia beraren zatiak analizatuz ateratzea).
- b** Estrategia batzuk beha daitezke (esate baterako, hitz-zerrendak idaztea); beste batzuk, ordea, ez dira begiz ikusteko modukoak (adibidez, adimen-loturak).
- c** Estrategiak hizkuntza bat eskuratu nahi denean sortzen diren zailtasunei irtenbide emateko erabiltzen dira (esate baterako, parafrasira jotzea zerbait ulertzea erraza ez denean).
- d** Estrategia batzuk jakinaren gainean erabiltzen ditugu, batez ere ataza berriak edo adimenari ahalegin handiagoa eskatzen diotenak egiten ditugunean (v.g. eskema bat egitea testu bat idatzi aurretik), edo gure ikaskuntzan edo komunikazioan interferentziarik gertatzen denean (adibidez, solaskideari eskatzea ulertu ez dugun zerbait errepika dezala). Beste batzuk automatikoki erabiltzen ditugu eta, beraz, ohartu ere gabe (esate baterako, hitz edo esaldi bat ahoz errepikatzea).
- e** Estrategiak alda daitezke edo ezabatu edo jakinaren gaineko izatetik automatiko egiten ditugun ekintza izatera iritsi. Beraz, estrategiak irakatsi egin daitezke.

Estrategiei buruzko terminologia eta definizioak autore batetik bestera aldatzen diren bezala, estrategiei buruzko ikerketek ere hainbat sailkapen egin diote bide, hasi funts handirik gabekoetatik eta printzipio teorikotatik oinarritutarako. Lehenengo ikerketek (Naiman et al., 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975), ikasle onak txarretatik bereizten zituzten ezaugarriak aztertzea baitzuten ardatz, hizkuntzen ikaskuntzan “eraginkor” jo ziren estrategien zerrendak izan zituzten ondorio.

Oxford-ek (1990) bere liburuan *Language learning strategies: What every teacher should know*, ezarri zuen sailkapen ez hain ideosinkrasikoa, bi eratako estrategiak bereizten zituen: zuzenekoak (hizkuntzarekin lotura duten arazoei irtenbide ematekoak) eta zeharbidezkoak (edozein ikaskuntza oro har antolatu eta ebaluatzeakoak). Sailkapen horrek galdegi bat moldatzeko aukera eman du *the Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), gaur egun hainbat hezkuntza-esparrutan ikasleen estrategia ezagupena eta erabilerak aztertzeako baliatu ohi dena. Autore batzuek (Tarone, 1981; Faerch eta Kasper, 1984) “komunikazio-estrategiak” eta “ekoizpen-estrategiak” bereizten dituzte. Lehenengoak dira komunikazio-egoeratan hizkuntz gabeziak orekatzeko erabiltzen direnak eta “ikas-estrategiak” ere deitzen zaie, ikastekoan jarriko baitira martxan. Besteak ahal den lanik gutxienarekin komunikatzeko ditugun hizkuntz

ezagutzak erabiltzera bideratzen gaituztenak dira. Bereizketa hori, ordea, ez da argia, estrategia bat ala beste erabiltzea, autore horien arabera, ikasleak dituen helburuen baitan baitago, eta hori ez da beti begien bistakoa izaten. Beste autore batzuek beren sailkapenak nagusitzat dauzkaten printzipio metodologikoen argitan zuritzen dituzte, eta horrek erraztu egiten du ikasgelan estrategiak erabiltzeko era. Cohen-ek (1990) adibidez, estrategiak lau hizkuntz gaitasunen arabera sailkatzen ditu: entzumen, mintzamina, irakurmena idazmena; sailkapen bera atxiki du Victori-k (1992) ere bere galdetegian: *Assumptions about Language Learning* (ALL); horren barruan sartzen dira hiztegi eta gramatikari dagozkienak ere (ikus adibidea bukaeran).

O'Malley eta Chamot izan ziren, adimenarekiko buruzko teoriatan oinarrituta, ikaskuntzako estrategiak marko teoriko batean sartu zituzten lehenengoak. Horien ekarpena garrantzi handikoa izan zen, strategiaren kontzeptua berdefinitu egin baitzuten eta taxonomia bat aurkeztu estrategiak aurreko zerrendetan baino kategoriatan homologeagotara bilduta ematen zituena. Autore horien sailkapena hobeagotu egin da gero beste ikerketa batzuen laguntzaz (Rubin, 1989; Wenden, 1991; O'Malley eta Chamot, 1990) eta gaur egun hiru estrategia-mota zabal bereizten dira ikaskuntzan: kognitiboak, metakognitiboak eta sozio-jarreretakoa.

- *Estrategia kognitiboak*: ikasleak hizkuntza lortu, gogoan hartu eta errazkiago erabiltzeko egiten dituen ekintzak dira (Rubin, 1989). Adibideak izango lirateke hartzen ditugun inputen zati jakin batzuk, esaterako hitz gakoak, ohartuki aukeratzea edo lehendik ezagutzen diren hitzak beste berri batzuekin lotzea gogoan hobeto hartzeko; gramatikako egitura bat ulertzeko inferentziak egitea; hitzen esanahia tes-tuingurutik ateratzea, etab.
- *Estrategia metakognitiboak*: dira ikasleak hizkuntzaren ikaskuntza kontrolatu eta gauzatzeko baliatzen dituenak. Segun eta noiz martxan jartzen diren, bereziko ditugu plangintza-estategiak (hala nola ikaskuntzaren plangintza, edo zerbaiti arreta eskainiko zaiola aurrez erabakitzea); kontrolerako estrategiak (esaterako, ahozko ekoizpenari edo solaskideak hizketan ari garen bitartean dituen erreakzioei erreparatzea); eta ebaluazio-estategiak (ikasten aritu ondoren egindako aurre-apena neurtzea, esaterako).
- *Estrategia sozio-jarreretakoa*: izango dira ikasleak beste norbaitekin elkarreragina nahi duenean bilatzen dituenak edo bere tankera kontrolatu nahi duenean erabilitakoak. Lehenengoetakoak izango dira: lankidetza, galderak egitea, argibideak eskatzea, eta bigarrenetakoak lasaitzea edo norbere burua adoretzea.

Estrategietan trebatzea

Lehen esana dugu ikerketa askoren helburu nagusia (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern eta Todesco, 1978; O'Malley eta Chamot, 1990; Wenden, 1982; Victori, 1997) izan dela ikasle dohaindun jotzen dituztenen estrategiak identifikatzea, horrela ikasle onak eta ez hain onak bereizteko. Ezinbestekoa da Stern-en (1975) lana aipatzea, geroztik egin diren ikerketa askoren oinarria baita. Berak dioenez, ikasle dohaindunak:

- Eskura dituen baliabide guztiak erabiltzen ditu jasotzen dituen informazio berri guztiak analizatu eta inferentziak eta deduzkioak egiteko.
- Bere ikaskuntza kontrolatzen du: berak ekoizten duena berezko hiztunek ekoizten dutenarekin konparatuz, bere hipotesiak egiaztatuz, ikaskuntza planifikatuz, etab.
- Malgua da, arriskatzeko badaki eta anbiguotasuna onartzen du.
- Hizkuntza praktikatzeko eta elkarreraginerako aukerak bilatzen ditu.
- Gauzak egiaztatu eta argitu egin nahi ditu.
- Helburu zehatzak jartzen dizkio bere ikaskuntzari.
- Ikas-estrategiak malgutasun eta eraginkortasunez eta jakinaren gainean erabiltzen ditu.

Ezaugarri horien haritik ondoriozta genezake ikasle eraginkorra oso aktiboa dela eta, bere ikaskuntzaren erantzule izanik, estrategiak taxuz erabiltzen dituela, hizkuntz gabeziak gainditzeko lagun diezaioten. Eta ildo horretatik esan dezakegu ikasle makalagoei beren ikaskuntza hobetzen eta autonomoagoak izaten laguntzeko modu bat dela ikerketak *eraginkor* azaldutako estrategiak irakastea; arlo honetan irakaskuntza horri *strategic* edo *learner training* deitzen zaio.

Irakaskuntza horrek badu hainbat abantaila (Rubin, 1990, 1994; McDonough, 1995; Holec, 1981; Dickinson, 1987; Wenden, 1987, 1991). Lehenengo, ikasleei beren konpetentzia, eta oro har hizkuntzaren ikaskuntza, hobetzeko modu alternatiboak ematen dizkie. Bestalde, ikaskuntza hobeto kontrolatzen dutenez eta hobeto ari direla nabaritzen, beren buruarekin seguruago agoten dira eta motibazioa eta beren buruaren estimazioa ere indartu egiten zaie. Gero esango dugunez, faktore horiek oinarritzkoak dira ikaslearen autonomia handitzeko ere.

Estrategiak era askotan irakats daitezke, zeharbidez erakutsiz, bidenabar, zuzenean aipatu gabe edo ekar ditzaketan abantailen berririk eman gabe, edo agerian, irakasleak horien erabilera edo erabiltzeko arrazoi eta moduak azaltzen dituen bezala. Begien bistan azaldu da (1982; Duffy eta Rpehler, 1986; Rubin, 1994; O'Malley eta Chamot, 1990; Wenden, 1991) estrategiak agerian irakasteak abantaila handiagoak ekartzen dizkiola ikasleari, horrela ikasten ari den moduaz ohartuago arituko baita. Gaitasun horren kariatz, estrategiei buruz ikasi duena geroan edozein egoeratan erabiltzeko gauza izango da, eta estrategiarik hoberena aukeratzeko arrazoiak ezagutuko ditu.

Dena den, aldatu egingo da testuinguru batetik bestera irakatsi beharreko metodologia; arrazoi asko daude horretarako; gero azalduko ditugu. Hala ere baina, badira estrategien irakaskuntzan une garrantzitsu batzuk, jarraian azalduko ditugunak:

- 1 *Diagnostikoa*.– Hasteko, funtsezkoa da jakitea ikasleek zein estrategia erabiltzen dituzten jada edo zer dakiten burutu beharreko atazez (esaterako, testu bat idatzi, lexikoa gogoan hartu, grabazio bat entzun...).

Horren berri jakitea garrantzi handikoa da irakaslearentzat, horrela ikasleek zer falta duten jakingo baitu, eta baita ikaslearentzat ere, bere ikas-prozesuaren berri argiagoa izango baitu eta taldeko kideekin esperientzia elkartruka baitezake. Informazio hori hainbat eratan lor daiteke: elkarriketak, galdeketak, ikasgelako eztabaidak; edo bakar-ka, tutoretza-saioetan. Norberaren ikasteko modua gogoetatzera eramango duten idazlanak edo irakurketak ere eraginkorrak dira.

- 2 *Irakaskuntza*.– Hasierako ebaluazio horren ondoren, eta ataza jakin batean oinarrituz, irakasleak estrategia bat edo gehiago aurkeztu ditu, eta nola erabili ere azalduko du. Lehen esana dugun eran, ikaskuntza eraginkorra izango bada, funtsezkoa da aurkezpen honekin batera estrategien garrantziaz, balioaz eta erabileraz azalpenak ematea. Esate baterako, irakatsi beharreko ataza testuak nola idatzi baldin bada, irakasleak erakuts dezake ideiak sortzeko estrategiak baliatzeko modua (kontzeptu-mapa eta eskemak, ideia-jasak, galderak: noiz, nola, non, norekin...), bakoitzak dituen abantailak azalduz eta eskuarteko lanerako duten egokitasuna azpimarratuz.
- 3 *Praktika*.– Azkeneko unean, ikasleei estrategiak erabiltzeko aukera ematen zaie, eta hauek egoera eta ekintza gehiagotan erabili beharko dituzte gero. Irakasleak hurbil-hurbiletik kontrolatuko du ikasleek estrategiak nola erabiltzen dituzten, zenbat ikasi duten, eta ikastaro osoaren joanean praktika eskainiko die.

Estrategiak irakasteak hain izan du harrera ona berehala islatu baita hizkuntzen irakaskuntzan, eta askok sartu dute ikasgai hori beren curriculum-tan. Baina, zenbait irakasle estrategien irakaskuntzari itsu-itsuan helduz joan diren era berean, laster geratu dira ilusioak itzalita, inplementazio-arazoekin egin baitute topo. Hainbat ikerketak bistaratu dutenez (Rees-Miller, 1993; O'Malley eta Chamot, 1990), estrategien irakaskuntzan, eraginkorra izango baldin bada, oso kontuan hartu behar dira gorabehera batzuk.

Erakundea eta bertako giroa, eta bereziki dituen helburuak, oso erabakigarriak dira ikasleek erabiliko dituzten estrategietan. Adibidez, De Prada-k (1993) bigarren hezkuntzako ikasle batzuekin egin zuen aroan, estrategia gehiago aurkitu zituen gramatika eta hiztegia ikastearekin lotutakoak komunikazioarekin zerikusia zutenak baino, bai entzumenean bai mintzamenen. Bere ondorioetan ikusten du estrategien erabilera desberdin hori bigarren hezkuntzako programetako irakaskuntzarekin eta helburuekin lotuta dagoela; izan ere, hezkuntza horretan, hizkuntza irakasteari ematen baitiote lehentasuna komunikatzeko gaitasunaren kaltetan.

Eskuarteko ataza edo ekintzak ere erabakitzen du zein estrategia erabili, ez baitute denek denetarako berdin balio eta eginkizun bakoitzak bereak eskatzen baititu (Wenden, 1993; Stein, 1986). Adibidez, hitzen esanahia testuingurutik ateratzea ez da beti egokia, testua osorik ulertu beharrekoa denean batik bat, esaterako, instrukzioak, edo irudizko hizkera erabiltzen denean, hala nola poematan (Victori, 1995).

Ingurutik sortutako arrazoeiez aparte, badira beste batzuk norberarekin lotuak: adina, eskarmentua, hizkuntz maila edo ikaslearen heziketa; horrelakoek ikasleari lagundu ordez oztopoak jarri ere egin diezaizkio-kete (Rees-Miller, 1993). Ikasle helduek edo heziketa-maila jasokoek pentsa dezakete estrategiak ikastea denora galtzea dela, horren garrantzia ikusten ez badute, jadanik erabiltzen badituzte edo beren ikasteko modutik oso bestelakoak baldin badira. Adibidez, berdin idazten edo ahoskatzen diren hitzekin sortzen diren adimen-loturak “ume-teknikak” irudituko zaizkie beharbada ikasle helduei, eta ez informazio berriak gogoan hartzeko moduak (Bellezza, 1981; Victori, 1995). Era berean, maila altuko ikasleek edo hizkuntz kontuetan lehendik eskarmentua dutenek maila edo eskarmentu apalagokoek baino estrategia-multzo txikiagoak garatu ohi dituzte; horregatik, ikaskuntza aurretatu ahalean, estrategiak irakatsiko dira lehendik dituzten gabeziak estaltzeko.

Arazoi afektiboek ere, hala nola motibazioak, izango dute ikasleak estrategiak onar ditzan eragina, bereziki ikasleak motibaziorik ez duenean edo kontrako jarreran dagoenean. Ikasle batzuek ez baitute ikusten hizkuntza ikasteak duen abantailarik edo ez dute komunikatu beharrik nabaritzen; beraz, nekezago ikusiko dute estrategiak garatzen edo ikasten aritzeko premia.

Badira kulturazko arrazoiak ere estrategia-motaren bat hobestera eraman dezaketenak; estrategiak kultura batetik bestera aldatu egiten baitira. Esaterako, Politzer eta McGroarty-k (1985) ikasle latino eta ekialdarrekin egindako ikerketa batek bistaratu zuen lehenengoek estrategia sozio-

-komunikatiboetarako joera handiagoa dutela ekialdekoek baino; hauek gauzak gogoan hartu eta analizatzera jotzen dutela. Kulturaren eraginez estrategia-mota batzuk hobestea izan daiteke estrategia berriei gogor egi-teko arrazoi bat.

Era berean, ikasleak eta irakasleak hizkuntza ikasteko moduaz ikuspegi desberdinak izatearen ondorioz, zenbaitetan ikasleek ez dituzte onartuko irakasleak eskaintzen dizkien estrategiak (Horwitz, 1985). Adibidez, gauzak gogoan hartu eta analizatzeko teknikak hobesten dituzten ikasleek ez dute seguraski nabarituko komunikazioa eta taldelana eskatzen duten estrategien abantaila.

Hitz bitan, badira ikasleek estrategiak onartzean edo arbuizatzean eragina izango duten arrazoi argiak, ikaslearen baitakoak eta kanpokoak. Horren jakinaren gainean egotea ezinbesteko baldintza da estrategiak irakatsi nahi dituen edozein irakaslerentzako. Beste baldintza bat behar-beharrezkoa, autore askoren esanetan (Dickinson, 1987; Holec, 1981): estrategiak irakastearekin batera ikasleak prestatzea irakaskuntza hori errazago onar dezaten. Horregatik gomendatzen dute ikasleak hizkuntzak ikasteari eta estrategiak erabiltzeari buruz hasieran dituen ikuspegia eta jarrera atzemateko, estrategien irakaskuntzan oztopo izan daitezkeen uste eta jarrera ezkorrak aurkitzeko.

Ikaskuntza autonomia

Funtsezkoa da estrategiak irakastea ikaslearen autonomia indartu nahi duten sistemetan. Ikasleak hainbat estrategiaren jakinean jartzen baldin badira, gaituago egongo dira beren ikaskuntzaren kontrola edukitzeko bai ikasgelan bai ikasgelatik kanpo. Heziketa hori edozein egoeratan gomendatzekoa baldin bada, are gehiago beren lanagatik edo distantziarengatik edo dena delakoagatik ikastegira joan ezin diren ikasleen kasuan, berek gidatutako metodoekin aritu beharko baitute, edo aurrez aurre egotea eskatzen ez duten sistemetara jo, hala nola, urrutiko ikasaita edo auto-ikaskuntzarako zentroetara.

Esan beharrekoa da, ordea, ikaslearen autonomia handiagoa nahi bada, ez dela nahikoa izango estrategiak irakastera mugatzen den formazioa. Norberaren ikaskuntzaz arduratzeak gauzak antolatu, kontrolatu eta ebaluatzea eskatzen du; honela banatzen ditu Holec-ek (1981, 1988) eginkizun horiek: a) ikaskuntzaren helburuak mugatu; b) ikasi nahi diren edukiak eta jarraituko den plana erabaki; c) metodo, teknika eta baliabideak aukeratu; d) ikaskuntzaren aurrerapenak kontrolatu eta e) emaitzak ebaluatu.

Egitan, ez dezakegu itxaron ikasleek, gutxi batzuek izan ezik, xede horiek guztiak inolako laguntzarik gabe lortuko dituztenik. Horregatik, asko dira ikerketak ikasleak era autonomoan ikasteari berez gogor egiten diotela azpimarratzen dutenak. Beraz, ikaslea hasieran estrategietan hezitzea funtsezkoa den bezala, hasierako prestakuntza ere oinarri-oinarritzakoa da bere ikaskuntza gidatzen lagundu nahi baldin bazaio.

Irakasleak ez ditu bere egikizunak urriturik ikusiko helburu horren lorpean; aitzitik, funtsezko betebeharrak izango ditu. Irakaslea izateaz gain, ikasleari aholku emango dio, honek bere beharrak eta helburuak ezagut ditzan. Orobat, plangintza garatzeko, material eta eskuarteak aukeratzeko, autoebaluazioan, eta, jakina, estrategien ikaskuntzan. Heziketa modu horretan, irakasleak –aholkulari ere esango zaio– bere erantzukizunaren zati bat ikaslearen eskuetan utzi beharko du eta honek, berriz, erabakimen handiagoa, edo erabatekoa, hartu bere ikaskuntzan, ikasteko aukeratu duen moduaren arabera. Ez da beti erraza izaten irakasleentzat erantzukizun hau onartzen; horregatik, gomendatzen dute prestakuntza-apur bat eskaini dakiola, bai metodologiaren aldetik (aipatu berri ditugun alderdi horietan), bai psikologiaren aldetik, esaterako, bere rol berria onartuz, era horretako laguntza emateko duen gaitasunean bere buruarekiko konfiantza indartuz edo agintea delegatuz (azalpen xeheagoak nahi izanez gero, ikus Holec, 1985 eta Dickinson, 1987).

Zorionez gaur baliabide didaktikotan aukera handia dago bai irakasleentzat bai ikasleentzat, eta horrek gauzak erraztu egiten ditu. Hor daude estrategien arlo honetan egiten diren ikerketei buruzko liburuak (Wenden eta Rubin, 1987; O'Malley eta Chamot 1990; Dickinson eta Wenden, 1995); irakasleen heziketarako esku-liburu praktikokoak (Wenden, 1991; Oxford, 1990; Dam, 1995; Willing, 1989); ikasleentzako strategi liburuak (Rubin eta Thompson, 1982; Cohen, 1990), testu-liburuak (Ellis eta Sinclair, 1989); web-orrialdeak ([http:// ec.hku.hk/autonomy/](http://ec.hku.hk/autonomy/); [http:// ec.hku.hk/autonomy/](http://ec.hku.hk/autonomy/)).

/carla.acad.umn.edu/slstrategies.html); eztabaidako zerrenda elektronikoak (AUTO-L ycac.york.cuny.edu), eta beste mintegi eta hitzaldi asko (adibidez, Simposiums sobre Estrategias y Uso de la Lengua Sevilla eta Murciako Unibertsitateek antolatutak 1993 eta 1994an) edo AILaren Kongresuek 1993an antolatutakoak.

Baliabideak hainbeste ugaritzeak esan nahi du gaur egun garrantzi handia ematen zaiola hizkuntzen irakaskuntzan, arrotzengan zein minorizatuengan, autonomia indartzeari bai hezkuntza reglatuan (lehen eta bigarren hezkuntza) baita formala ez denean ere (hizkuntz akademiak, autoikaskuntzako zentroak, urrutiko heziketa. Hona adibide batzuk: Iruiñeako Unibertsitatea eta Lockhart College-ko hizkuntz zerbitzuen zentroa; ikasleen heziketarako programak egin baitituzte bai ikastegietarako, aurrez aurreko ikasleak, bai hizkuntza arrotzak eta euskara urrutitik irakasteko (ikus Victori eta Lockhart, 1985). Kataluniako Generalitateak ere autoikaskuntzako programak bultzatu ditu katalanaren normalizazio handiagoa lortzeko leku guztietan, eskolan, udaletan, unibertsitatean, etab.

Ez da, hala ere, autonomia beti maila berean indartzen, ezta beti lehen aipatutako printzipio horien arabera ere. Hori lortu nahi diren helburuen, ikastetxeko filosofiaren eta autonomiaz duen ikuspegiaren baitan egongo da (ikus Miller eta Rogerson-Revell-ek, 1993 egindako sailkapena). Zenbaitentzat autonomia bera da helburua eta, horien ustez, ikasleari lagundu egin behar zaio helburu hori lortzen; beste batzuen arabera, ordea, autonomia ikasleari askatasun osoa ematea da eta horrek esan nahi du ez dela inolako heziketa edo prestakuntzarik emango ez metodologiaren aldetik ez psikologiaren aldetik. Nahiz eta, agian ezjakintasunaren eraginez, ikaslearen ikaskuntzan eskua ez sartzeko erabakia hartu duten erakundeak badiren, batez ere autoikaskuntzarako zentroetan, ikerketek (Sheerin, 1991; Dickinson, 1987) gero eta argiago bistaratzen dituzte horrelako ikastegietan sortzen diren arazoak: baliabideen erabilera urriegia, erabiltzaileak gero eta gutxiago izatea eta, zenbaitetan, ikastegia bera ixtea.

Arazo horien zioa askotan bat bera da: ikaslea, ez baitago beti bere ikaskuntzaren jabe egiteko prestatua. Egiatzatua dago ikasle askoren buruan irakaskuntzaren ikuspegi tradizionala sartuta dagoela eta uste dutela irakaslea izango dela ikaskuntzaren gidaria. Ondorioz, ikasle horiek beren burua autoikaskuntzako zentro batean edo urrutiko irakaskuntza-sisteman ikusten dutenean, ez dute asmatzen beren ikaskuntza “zuzentzen”, askotan ez dira hizkuntzaren ikaskuntzan dituzten gabeziak atzemateko gauza izaten eta askoz gutxiago jakiten dute beren ezagutzak eta ikastegiak edo sistemak eskuetan jartzen dizkieten materialak nola baliatu. Horregatik, hainbat ikerketaren ondoriozko gomendioak bat datoz (Mozzon-Mcpherson, 1996; Gremm & Riley, 1995; Holec, 1985; Sherin, 1991, Roca, 1984; Victori & Lockhart 1995): ikasleari laguntza eskaini behar zaio bere ikaskuntzan autonomoago izango baldin bada.

Bukaera

Ukaezina da gaur egun estrategiek hizkuntzen ikaskuntzan duten oinarrizko papera. Ikerketek arlo horretan ikasleen artean dauden aldeak uler-

tzeko modu errazagoa ekarri digute, eta horrek eragin zuzena izan du ikasgelak, estrategiak irakastea curriculumaren barruan sartu baita.

Beste eduki batzuetan, egitura gramatikal edo semantikoetan adibidez, gertatzen ez den bezala, ordea, ez da beti erraza izaten estrategiak irakastea. Garrantzi berezia du ikasleen eta baita irakasleen prestakuntzak ere formazio honetan; eta hala berean ikaslearen baitako gorabehera batzuek eta inguruak duten eraginaren jakitun egoteak ere.

Faktore horiek ahaztu gabe, estrategiak irakastea hizkuntzen didaktikako osagarri funtsezko gisa hartzen da gaur egun; hizkuntza irakastea, izan ere, ez baita ikaslearen gaitasun linguistiko eta pragmatikoa garatze hutsa, gaitasun estrategikoak ere horren barruan behar baitu egon (Canale eta Swain, 1980). Horrela, irakaskuntza osatuagoa eskainiko zaio ikasleari, bere gaitasun guztiak garatzen lagunduko diona, aldi berean bere ikaskuntzaren erantzukizuna eta autonomia handituz.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Bibliografia

- Bellezza, F. S.** 1981. Mnemonic devices: Classification, characteristics and criteria. *Review of Educational Research* 51/2: 247-275.
- Canale, M. y Swain, M.** 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1: 1-47.
- Cohen, A.** 1990. *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Cohen, A.** 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Dam, L.** 1995. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- De Prada, E.** 1993. La adquisición de la autonomía en contextos académicos: introducción a la problemática en el caso de la enseñanza secundaria. *Actas de Primeres Jornades sobre autoaprenentatge de llengües*: 125-131.
- Dickinson, L.** 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. & Wenden, A.** eds. 1995. Special issue on autonomy. *System* 23: 2.
- Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., Valvrus, L., Book, C., Punam, J., & Wesselman, R.** 1986. The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of Reading Teacher Effects. *Reading Research Quarterly*, 21/3: 237-252.
- Ellis, G. & Sinclair, B.** 1989. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge University Press.
- Gremmo, M. J. & Riley, Ph.** 1995. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System* 23/2: 151-164.
- Holec, H.** 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H.** ed. 1988. *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- McDonough, S.** 1995. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Edward Arnold: London.
- Miller, L. & Rogerson-Revell, P.** 1993. Self-access systems. *ELT Journal*, 47/3: 228-233.
- Mozzon-McPherson, M.** 1996. The language adviser: A new type of teacher. Dresden antolatutako jardunaldietan aurkeztu zuen ponentzia.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A.** 1978. *The Good Language Learner. Research in Education Series, No. 7*, Ontario Institute for Studies in Education.

- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U.** 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Politzer, R. L. & McGroarty, M.** 1985. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 19/1: 103-123.
- Rees-Miller, J.** 1993. A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27/4: 679-689.
- Roca, O.** 1984. La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje. En Sancho, J.M (ed.), *Para una tecnología educativa. Cuadernos para el análisis*. Horsori.
- Rubin, J. & Thompson, I.** 1982. *How to be a more Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rubin, J.** 1975. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9/1: 41-51.
- Rubin, J.** 1989. How learner strategies can inform language teaching. In V. Bickley (Ed.), *Proceedings of LULTAC 1989*. (pp.1-25), Hong Kong: Institute of Language in Education, Department of Education.
- Rubin, J.** 1990. How learner strategies can inform language teaching. En Bicley, V. (ed.), *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*. Institute of Language in Education. Education Department, Hong Kong.
- Rubin, J.** 1994. *The Importance of Learner Training*. Comunicación presentada en Lehman College, New York.
- Sheerin, S.** 1991. State of the art: Self-access. *Language Teaching* 24/3: 153-157.
- Stein, N. L.** 1986. Knowledge and process in the acquisition of writing skills. *Review of Research in Education*, 13 (special issue on writing): 225-258.
- Stern, H.** 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Tarone, E.** 1981. Some thoughts on the notion of communicative strategy. *TESOL Quarterly* 15: 285-95.
- Victori, M. & Lockhart, W.** 1995. Enhancing metacognition in self-directed learning. *System* 23/2: 223-234.
- Victori, M.** 1992. *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*. Tesina de Master. University of California, Los Angeles.
- Victori, M.** 1997. EFL Composing Skills and strategies: four case studies. *RESLA*, 12: 163-184.
- Victori, M.** 1995. Strategies for Learning and Recording Vocabulary. *Actas-3 APAC -ELT Convention*, Barcelona.
- Wenden, A.** 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- Wenden, A., & Rubin, J.** Eds., 1987. *Learner strategies in language learning*. Language Teaching Methodologies Series. Cambridge: Prentice Hall International.
- Wenden, A.** 1991. *Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge*. Proceedings of the Georgetown University Roundtable of Languages and Linguistics. Georgetown.
- Wenden, A.** 1993. Strategic Interaction and Task Knowledge. *Proceedings of the Georgetown University Roundtable of Languages and Linguistics*. Georgetown.
- Willing, K.** 1989. *Teaching how to learn: a teacher's guide and activity workshops*. MacQuarie University, Australia: National Centre for Research in English Language Teaching.

Eranskina

Ahozko ekoizpen-estrategien adibidea

ALL (Assumptios about Language Learning)

MINTZAMENA

Zein estrategia iruditzen zaizkizu egokienak zeure ahozko ingelesa hobetzeko?

	<i>Ez eragin- korra</i>	<i>Eragin- kortasun gutxikoa</i>	<i>Ez dakit</i>	<i>Aski eragin- korra</i>	<i>Oso eragin- korra</i>
1 Zer esango dudan pentsatu hizketan hasi aurretik	☐	☐	☐	☐	☐
2 Egitura gramatilaean pentsatu esaldiak bota aurretik	☐	☐	☐	☐	☐
3 Irakasleari edo solaskideari eskatu hutsegiteren bat egiten dudanean zuzentzeko	☐	☐	☐	☐	☐
4 Gai zailak saihestu	☐	☐	☐	☐	☐
5 Gai berriez aritu hiztegia zabaltzeko	☐	☐	☐	☐	☐
8 Irakasleari galdetu komunikazioan oztoporik sortzen denean	☐	☐	☐	☐	☐
9 Hitz egiteko erari arreta jarri, ez esaten denari	☐	☐	☐	☐	☐
11 Hitzen esanahia ez dakidanean, saihestu	☐	☐	☐	☐	☐
13 Hitz bat ez dakidanean, asmatzen saiatu hizkuntza arrotzaren fonetikara egokituz	☐	☐	☐	☐	☐
14 Gauzak era desberdinetan esan, uler daitezen (Deskribapenak, sinonimoak, beste esaldi batzuk...)	☐	☐	☐	☐	☐
16 Gramatikari jaramon handirik egin gabe hitz egin	☐	☐	☐	☐	☐
18 Egoeraren, testuinguruaren eta abarren arabera, hizkera-moduei erreparatu.	☐	☐	☐	☐	☐
19 Bakarrik nagoenean ere praktikatu	☐	☐	☐	☐	☐
21 Hitz egitera arriskatu zer esango den pentsatzen aritu gabe.	☐	☐	☐	☐	☐
22 Norberak esandakoa grabatu egiten diren hutsak egiaztatzeko.	☐	☐	☐	☐	☐
23 Hitz egitean errorerik ez egiten saiatu.	☐	☐	☐	☐	☐

Victori, M. 1992, 1995 ©