

Ikaslearen autonomia H₂ren ikasgelan. Gogoetarako jarrera eta giro afektiboa, ikaste ekologiko-eraldatzailearen ardatzak

Jovi Diaz

Artikulu hau hitzaldi baten aldaera idatzia da. Hitzaldi haren izenburua: “Ikaslearen indarra H₂ko ikasgelan” Eta, “Giro afektiboa eta motibazioa: H₂ arrakastaz ikasteko eta irakasteko oinarri eta estrategiak” izeneko uda-ikastaroan eskaini zen. Ikastaro hori HABEK antolatu zuen Donostiako egoitzan 2011ko uztailean. Jatorriak berak ezartzen ditu artikulu honen mugak eta norainokoak eta zabalik gelditzen da, beraz, hor landutako gaiak hurrengo argitalpenetan gehiago sakontzeko aukera.

Laburpena Azken urteotan, bigarren hizkuntza (aurrerantzean H₂ ere bai) ikasteari lotutako hainbat osagaiaren ikerketaren ikuspegi alternatiboa ari da azalartzen: ikaslearen auto-erregulazioa, bere meta-ezagutza, autonomia edo motibazioa... Ezaugarri horiek ez dira modu isolatuan ageri, elkarri loturik baizik. Eta lotura ere badute H₂ ikasteko testuinguruarekin. Oro har, oinarrian daude ikerketa batez ere kualitatiboak (Benson, 2007).

Gaur egun puri-purian daude ikaslearen autonomia eta meta-ezagutza. Ildo beretik, kontzeptu horiek ikaslearen motibazioarekin eta ikaste-testuinguruarekin duten erlazioak ere jakin-mina piztu du adituen artean, nahiz eta arreta, batez ere, alderdi bati edo besteri eskaini (Cotteral 2009, Dickinson 2011, Murray eta beste 2011, etab.). Horixe bistaratzen da autonomiari buruzko ikerketen berrikuspenean (Benson 2007).

Egia da, bestalde, prozesu horiek nola garatzen edo sustatzen diren azalduko luketen ekarpen enpirikoak urriak direla oraindik, eta are urriagoak partaideen beraien ikuspegia erreferentzia-gune hartzen denean.

Artikuluaren egiten dugun ekarpena norabide horretan doa. Eta bertan lan etnografiko bat azaltzen dugu. Horretarako, Euskal Herriko unibertsitate batean (Deustuko Unibertsitatea, Bilbo), nazioarteko unibertsitate-egitasmoen barruan gaztelania H₂ gisa ikasitako ikasleen pentsamendua ikertu dugu.

Emaitzen arabera, iradoki egiten dugu lotura badagoela ikasleen autonomia bultzatzen duten auto-erregulazio prozesuen eta ikas-prozesuaren beste zenbait osagaien artean. Hau da, autonomiak, ikaslearen jarrera gogoetatsuak, ikasgelako giroak eta motibazioak lotura dute elkarrekin. Ikasleak ikastearen eredu bat egituratzen du bere buruan.

Ikerketaren emaitzetan bistaratu ere egiten da ikasleen pentsaera aldaturaz doala hainbat aldagairi dagokienez: beren ezagutza metakognitiboa, ikasle-rolaz dituzten usteak, eta beraz, irakasle-rolaz ere bai eta ikasleen beraien motibazioaz.

Sarrera Behin eta berriro aipatzen da gaur egun hezkuntza-paradigmaren aldaketa hezkuntzaren alorrean, oro har, eta zehatzago H₂ren didaktikan. Lehen, ezagutza igorri egiten zen (ikaslea ezagutza-ontzi pasiboa zen: eduki-ontzia). Gaur egun, berriz, esaten da ikasleak ezagutza kudeatu eta sortu egiten duela (ikaslea eraikitzaile da).

Ikaslea da ikas-prozesuaren ardatza eta parte hartzailea. Eta onartu egiten da printzipio horrek H₂ren didaktika-esparrua gidatzen duela. Horixe adierazten da Ikaskuntza, Irakaskuntza eta Ebaluaziorako Europako Erreferentzia Marko Bateratuan (2002).

Planteamendu horrekin bat etorritik gero, hauxe litzateke geure buruari egin diezaiokegun lehenengo galdera: nolako eragina du ikaslea ikas-irakaskuntzaren prozesuan kide egile jotzeak? Edo nolako arrastoak uzten du ikaslearen ekarpenak –une bateko txinparta iragankorra izateaz harago– ikasgelako programazioan eta ikas-irakaskuntzaren prozesuetan?

Eta irakasleoi eta ikertzaileoi datorkigun hurrengo galdera hauxe da: zein prozesu garatzen ditu ikasleak hizkuntz ikasgelan, bere ikas-ibilbidearen eragile gisa? nola gauzatzen da ikasgelan bere pentsamenduan eta ahotsean dagoen indar hori?

Hona hemen, galdera horiek tarteko, artikulu honen xedea: informazio kontrastatua eta gogoetagaiak eskaintzea. Badira H₂ ikastearen hainbat barne-prozesu ikasleari aurrera egiten laguntzen diotenak ikaslearen beraren ikuspegitik (bera da ikastearen erantzulea). Artikulu honetan, iradokitzeak ere bada loturak badaudela ikaslearen hausnarketaren, bere jarrera aktiboaren, motibazioaren eta giro afektiboaren artean.

Hurrengo atalean marko teoriko laburra eskaini nahi dugu oinarri gisa, helburuei dagokienez, ikasle-pentsaeraren gaineko ikerketa noraino heltzen den arrazoitzeko. Ondoren, ikerketa testuinguruan kokatzeko informazio esanguratsua dator. Jarraian, aztertu eta eztabaidatu egiten da

beren meta-ezagutzaren eta autonomiaren garapenaz zer dioten ikasleek, eta adierazpen horrek zer lotura duen H₂ ikasteen gertatzen diren beste hainbat barne-prozesurekin. Bukatzeko, azken ondorioak aurkeztuko ditugu.

Marko teorikoa

Ikaslea ikas-prozesuaren partaidetzat hartzeak ondorio ukaezinezkoak ditu praxian, irakasteko moduan bertan. Ikaslearen indar eragile hori ikas-prozesuan txertatzean ametitu behar dugu aniztasuna dela ikasleek H₂ko ikasgelara dakarten berezko ezaugarria.

Anitzak dira bigarren hizkuntza ikasteko arrazoiak. Anitzak ere bai ikasteari ekiteko moduak. Eta, egoera bat bera izanik ere, anitzak izan daitezke emaitzak. Wenden-ek (2002: 32) joera horri erreparatzen dio azpimarratzen duenean ikaslearengan ardaztutako irakaskuntzak “jatorria duela hizkuntza-ikasleak anitzak direla onartzean”.

Aniztasun hori ikaslearen pentsaera eratzen duten alderdi pertsonal eta sozialen bidez adierazten da (artikulu honetan, “ahots” deitzen zaio ikasleari era metaforikoan). Hots, ikasleak bere ezaugarriak erantsiz parte hartzen du ikas-prozesuan: H₂ ikasteko duen jarrera, bere nortasuna, ikasteko estiloa, motibazioa, estrategiak, gizarte-izaera, eta abar. Eta badira beste osagai batzuk ikaslearen sozializazioarekin edo ikastearen aurretiko eskarmentuarekin zerikusia dutenak.

Alderdi horiek guztiek ikaslearen pentsaera osatzen dute, zehazkiago, bere usteak eta sinismenak (pertsonalak eta kulturalak direnak); eta siniste horren baitan dago ikasleak zer espero duen ikas-prozesutik eta zer hizkuntza ikastetik.

Hara zer diren ikaslearen pentsaera osatzen duten siniste eta itzaropen hauek:

The external expression of a complex array of factors which, taken together, shape the way in which learners perceive and then approach their language study (Tudor, 1996: 96).

Hau da, jatorri eta izaera askotarikoa duten faktore-andana horrek mugatzen du ikasleak hizkuntza ikas-prozesuaren aurrean duen pertzepzioa, prozesuari nola ekiten dion, eta nola ulertu eta azaltzen duen prozesu hori. Horregatik zaio garrantzizko irakasleari zein ikertzaileari H₂ ikaslearen hasierako ekarpen horiei arretaz begiratzea.

Didaktikaren ikuspegitik, H₂ren ikas-prozesuaren barne-prozesu horiek ikaslearen behar subjektiboen izenburupean sailkatzen ditugu. Ikaslearen behar subjektiboen ikuspegi oro-biltzailea da (David Nunan, 1988). Ikuspegi horrek ez ditu behar objektiboak bazter uzten (ikasleak ikasi beharreko edukiak) baizik eta ikas-prozesuan txertatzen (ikasleak erabaki egin dezake zer ikasi), eta prozesuari begira daudela ulertzen da. Hau da, ikaste-irakastearen eragile aktibotzat dauka ikaslea. Ikasleak bere behar objektiboez zein subjektiboez egiten du gogoeta. Eta helburuak lortzeko bidean irakaslearekin batera jarduten du.

Edukien garrantzia eta ikastearen eragina zorretan daude ikaslearen beraren ikas-prozesuan parte hartzearekin eta, halaber, ikasleak prozesu horretan garrantzizkotzat eta ez garrantzizkotzat jotzen dituen alderdiekin. Horrek guztiak baldintzatuko du tartean diren barne-prozesuei eskainitako arreta (Tudor, 2001).

Ikaslearen ezaugarri pertsonalak, lehen aipatuak, ikertu izan dira jeneralean nortasunaren osagai isolatu gisa. Baina kontuan izanda ikas-testuinguruak eragina duela ikaslearen pertzepzioan merezi du azpimarratzea, aurrera egin baino lehen, ikaslearen ezaugarriak ezin azter daitezkeela beren soilean non eta testuingurutik ateratzen ez ditugun behintzat (Larsen-Freeman, 2001).

Hizkuntz ikas-irakaskuntzaren prozesuak beren osoan ulertu ahal izateko, testuinguruari lotuta ikertu behar dira ezinbestean, eta ulertu ere egin behar da ikasleak bere pertzepzioa duela ikasgelako testuinguru sozialaz (ikaskideak, irakaslea, elkarreragina, taldea), zeren:

Ikastearen ondorioetan eragin handiena duena haxe baita: ikas-irakas-prozesuko partaideek zer zentzu ematen dioten prozesu horri eta prozesua gertatzen deneko inguruari (Willians, Burden, 1997:207; azpimarra, egileena).

Beraz, ikaslearen pertzeptzioek (testuinguruarenak barne), eragiten baldin badie prozesu eta emaitzei beren zentzua ematean, behar-beharrezkoa da jakitea ikasleak nola ematen dion “zentzua” ikas-prozesuari, zein lanabes erabiltzen duen horretarako, zein lanabes autoerregulatzeko-prozesuak eta bere autonomia gauzatzeko –hori guztia Holec-en erara ulerturik (1979: 3), hots, “ikaslea bere ikas-prozesuaren erantzule izateko gaitasun” gisa.

H₂ko ikaslearen jarrera gogoetatsua

Ikas-prozesuari zentzua ematera eramaten duen konstruktua edo bideetako bat da meta-ezagutza edo hausnarketa-jarduna. Arreta ikas-prozesuari eskaintzea, alegia (Bruner, 1997: 10).

Gogoeta egiteak lagundu egiten dio ikasleari ohartzen bere sinisteez eragina dutela ikas-prozesuan, bitartekari direla bere barne-munduaren eta ikas-prozesuaren artean. Has daiteke ikaslea “bere pentsamenduz pentsatzen”. Eta pentsatu ere egin dezake bere buruaz eta dituen teoriez eta darabiltzan arrazoibideez (Bruner, 1991, 1997).

Jerome Bruner psikologoa da ikastearen gaineko ikuspegi konstruktibistaren ordezkari nagusia. Eta garrantzizkoa iruditzen zaio, ikasleak bere ikas-prozesuaz gogoeta egitea, bere kontzientzia metakognitibo garatzea, ezagutza-subjektua eta ezagutza-sortzaile izateko asmoz, prozesuko beste eragileekin (ikaskideekin, irakaslearekin) negoziatuz eta elkarreraginez.

Bigarren hizkuntzen esparruan, Wenden-ek oso aintzat hartu du ikasleari aukerak ematea “ikas-prozesuaz gogoeta egin dezan” (1986: 4), eta horrela prozesu hori kontrolatu ahal izan dezan, bere usteez eta horiek ikasteko moduari nola eragiten dioten ohartzuz.

Aditu horrek ikaslearen ezagutza metakognitiboaren kontzeptua garatu du. Bibliografia espezialduan *sinistek*, *ustek* kontzeptuak ageri dira gauza bera izendatzeko. Labur esanda, ikasleak gizartean biziz “ikasteari buruz ikasi duena” da ezagutza metakognitiboa (Wenden: 1998: 515). J. H. Flavell psikologoaren ezagutzari buruzko ikuspegi sozialaren haritik, Wenden-ek honela definitzen du ezagutza metakognitiboa H₂ren alorrean:

Metacognitive knowledge is the specialized portion of a learner’s acquired knowledge base (Flavell, 1979) which consists of what learners know about learning, and to the extent a learner has made distinctions, language learning (Wenden, 1999, 435).

Ikasleak oro har ikasteaz eta bereziki hizkuntza ikasteaz zer ulertzen duen erabakigarria izango da ikasteko erabiliko dituen jardunbideak aukeratzean.

Wenden-en ustez, ezagutza metakognitiboaren baitan usteak, perzeptzioak eta eskuratutako kontzeptuak daude.

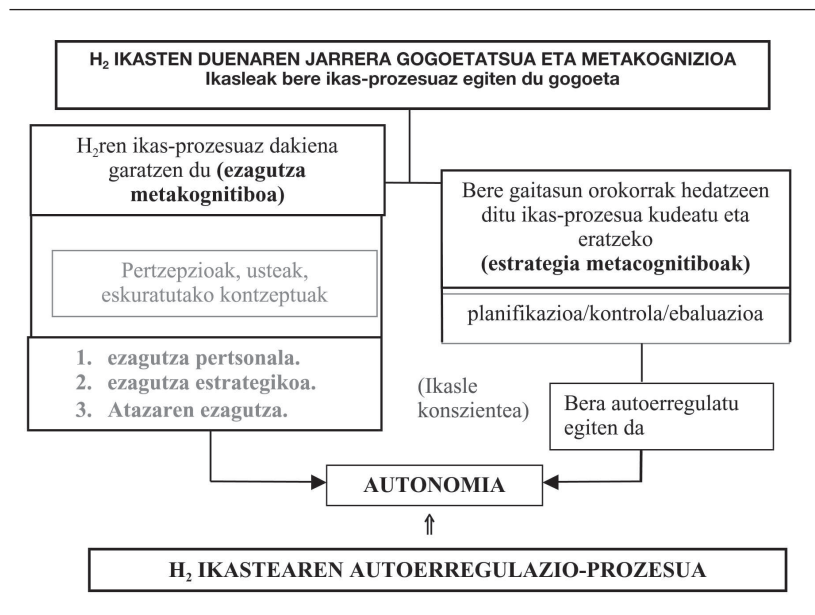
Autore horrek hiru ezagutza metakognitibo bereizten ditu (Wenden: 199, 1998, 2001).

1. *Ezagutza pertsonala*.– Eragile afektiboak eta kognitiboak sartzen dira hor (ikaslearen ezaugarri indibidualak), eta hizkuntzaren eskurapena oztopatu nahiz erraztu egin dezakete. Ezagutza-mota honen parte da ikasleak bere burua nolako ikasletzat daukan (auto-kontzeptua).
2. *Ezagutza estrategikoa*.– Ikasleak estrategiei buruz duen ezagutza orokorra da. Hots, zer dakien ahalik eta erarik eraginkorrean ikasteko (gida-lerro orokorrak dira ikas-estrategiak hautatzen laguntzen diotenak. Adibidez, “ hitz egitea garrantzizkoa da”).
3. *Atazaren ezagutza*.– Ataza ondo egiteko ikasleak zer jakin behar duen beharrezko prozedurez (atazaren zertarakoa, izaera eta betebeharrak).

Wenden-ek bereizi egiten ditu ezagutza metakognitiboa (ikasleak bere ikas-prozesuaz dakiena) eta estrategia metakognitiboak (planifikatzeari, kontrolatzeari eta ebaluatzeari buruzkoak). Abildade orokorrak dira, eta horien bidez kudeatzen dute ikasleek ikas-prozesua: kudeatu eta antolatu.

Auto-erregulatze prozesuak hiru aldi ditu (planifikazioa, kontrola eta ebaluazioa), eta nabarmendu nahi dugu hiruretan duela erabateko eragina ikaslearen ezagutza metakognitiboak. Hots, ezagutza metakognitiboak eragin egiten dio ikasleak ikas-prozesua eraginkor maneiatzeko dituen trebetasun orokorrak zabaltzeari, eta beraz, bere autonomiaren garapenari.

Beraz, ikasleak bere ikas-prozesuaz dakiena aurre-baldintza da autoerregulatze-prozesuak (planifikazioaren eta kontrolaren oinarri direnak) garatzeko. Eta ezagutza horrek, ikasleari ikas-prozesua antolatzen laguntzen dion neurrian, sustatzen du, eta laguntzen, ondorioz, autonomia garatzen, prozesuan era aktiboan parte har dezan. Hurrengo irudian azaltzen dugu H₂-ikaslearen meta-ezagutza-osagaien eskema:



Ikaslea, gogoeta egitean, bere ikas-prozesuaz ohartzen da. Hau da, garatu egiten du bere ezagutza metakognitiboa, eta bere kasa ikasteko ahalmena sustatu (Wenden, 1995, 1999).

Gogoeta-prozesu honek lagundu egiten dio ikasleari ikastearen esperientzia ulertzen, esperientzia esanahiaz jantzen.

Ikaslearen ezagutza metakognitiboa kontzeptua berriro egin dute azken urteotan argitara emandako hainbat ikerketak. Prozesua bera azpimarratzen dute gehiago. Aztergaia gehiago da ikaslearen berezko ahalmena, bilatze-ahaleginak egitekoa eta bere ikas-prozesua auto-erregulatzeko bideak ezartzekoa, jarrera estrategiko baten emaitzak baino. (ikus, Cotteral, Murray, 2009). Azpimarratze horrekin bat dator gure planteamendua.

Ikasleak desberdinak dira, eta desberdintasun horren adierazleetako bat da ezagutza metakognitiboa. Eta hurrengo atalean diogun bezala, testuinguru batean gertatzen da.

Autoerregulazio-prozesua, ekintza gogoetatsuak bultzatua, bitarikoa da: norberarena eta soziala; eta halaxe adierazten dute ikasleek. Esana dugu lehendik ere: ikaslearen alderdi pertsonalak eta hizkuntzaren ikasi eta irakasteko prozesuei buruzko ezagutza orobiltzaile hori, ezin uler daitezke testuingurutik aparte hartuta.

Ikasleak testuinguru jakin batean hausnartzen du hizkuntza ikasteari buruz. Hots, ez dira hutsetik abiatzen: Esperientzia jakin baten behaketak iradokitzen dizkio ikasleari pertzepzioak eta sena. Eta horiek deskribatzen dutena “kognizio lekutu” bat da, beraz (Oxford, 1996).

Testuinguruduna da beren pentsaera, bai ekintza eta harreman pertsonalen aldetik bai ikasleen komunitatea “bustitzen” duen kulturaren aldetik ere. Eta ikas-prozesuaren berri emanez egiten dituzten adierazpenak ere testuinguruan daude.

Beraz, logikoa da, ikasleek gogoeta egiten dutenean, hainbat deskribapen azaltzea ikastearen kulturarenak edo tokian tokiko ikasleriarenak baita komunitate horretako partaideen egitekoaren berri ematen dutenak ere. Ikasleek ohartuki egiten dute hori gero ikusiko dugun legez ikasleen pentsaerari buruzko atalean.

Hizkuntza ikasgelaren testuinguru hurbilaz ari garen arren –ez makro-testuinguruaz– nabarmentzekoa da inguru soziokultural zabalak zehazten dituela ikasleak ikas-prozesua aztertzeke darabiltzan pertzepzio eta usteak, eta zehazten duela, orobat, ikasgelako elkarreragina nahiz eta beti ez jakin oso ondo nondik datozen zehazki pertzepzio eta uste horiek. Testuinguru zabal horretan gizarteratu zen ikaslea pertsona gisa baita ikasle eta H₂ren ikasle gisa ere.

Ikasgela homogeenan, are eleaniztunean, baita ikerketa honen oinarri den unibertsitateko ikasleen gelan ere, jatorri kulturalako era askotako usteak egoten dira eta askotariko itxaropen eta ezagutzak. Eta, hala berean, era askotako ezagutzak dakartzate H₂ko ikasgelara hizkuntzak ikastearen nolakoaz.

Cortazzi-k (1990) “ikuspegia” terminoa darabil ikaslearen itxaropenez hitz egiteko. Ikuspegia ez da, bere munduari zentzua emateko onarpenen isla soila, ez da errealitatearen isla soila. Kontua da, elkarreragin sozialean zehar eraikitzen direla ikuspegi horiek, eta kultura jakin baten araberakoak direla. Horrela begiratuta, kultura:

Serves as a framework for the perception of others and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom (Cortazzi, 1990:55).

Eta Tudor-ek (1996: 141-142) “ikasgelako kultura” aipatzen du, eta hori “jarrera eta itxaropenen multzoa da”, eta horrek osatzen du ikasgelako ikaslearen nortasun soziokulturala eta hizkuntza ikastearekin duen elkarreragina.

Breen-ek (1986) joko-arau propioak dituen “berezko kultura” terminoa sortu zuen ikasgelari bere izaera ematen dioten bereizgarriak izendatzeko. Ramos Mendez-ek (2005: 53), “ikasleen kulturak” esapidea darabil, eta horiek dira ikasgelara ikasleek daramatzaten uste eta itxaropenak, alderdi soziokulturalen baitakoak.

Beraz, bere horretan “mikrokosmos sozialtzat” jo dezakegu hizkuntz ikasgela (Allwright, 1996). Horrela, ikasgelako ikas-prozesuak ikaslearen gizarteratzearen “produktutzat” jo daitezke, eta prozesu horiek baldintzatu egiten dituzte ikasleen pertzepzioak. Baina “sozializazio-prozesutzat” ere jo daitezke; prozesu horren garapenari ikasgelan antzeman dakioko.

Alderdi horretatik begiratuta, ikastea azaleratzen ari den gertaera bat da. Kultura horretako kideek prozesu horiei zer esanahi ematen dioten aztertu behar da, gertaera hori ikasgelan bizi duten bezala ulertu nahi bada. Hau da, aztertzekoa da nolako dinamikak sortzen diren ikaste espezifiko baten baitan ikasleen eta irakasleen arteko elkarreaginean.

Beraz, H₂ ikastearen errealitate hori ez da “produktu bukatu” bat, jotzeko prestatua dagoen “sinfonia” bat; gehiago da, hobeto esateko, guztiz ezin iragar daitekeen “saio bat-batekoa”, “musikarien” senak eragindako elkarreaginearen bidez errealitate berri baten sortzaile (Tudor, 2001: 30).

Ikas-prozesuei horrela begiratzeak ikastearen ikuspegi soziokulturala eta ekologikoa ditu oinarri. Ikaslearen jardun psikologikoaren alderdi indibiduala eta soziala elkarri loturik aurkezten ditu Vigotsky-ren teoria soziokulturalak. Eta gizarteak baldintzatutako ekintza bezala ikus dezakegu zerbait ikastea (Donato, 2000: 45).

Vigotsky-ren teoria soziokulturalaren zehaztapena den heinean, ekintza-teoria argibide da, hain zuzen, zeren eta ahalmena baitu ikaslearen pentsaeraren eta ikas-prozesuaren izaera dinamikoa jasotzeko. Bestela esanda, pentsaera eta prozesu horiek ez dira mugimendurik gabeko argazki beti finko batzuk (Lantorf, Genung, 2000).

Teoria soziokulturalak eta ikuspegi ekologikoak badute elkarren antza. Bietan jotzen da beharrezkotzat hizkuntza zein inguruetan ikasten den aintzat hartzea, eta beraz, teoria biek, soziokulturalak zein ekologikoak, hizkuntza-garapenaren oinarritzko esparrutzat dute elkarreagin soziala.

Ondorioz, ikuspegi ekologikoarentzat ikastea ez da soilik datu eta ohitura pasatze arrazional hutsa, irakaslearengandik ikasleen burmuinera doana (van Lier, 1998). Transmisio hori gertatzen da ikasleak testuinguruarekin elkarreaginean aritzen den heinean (van Lier, 1996, 2000a, 2000b).

Ikasgela metaforikoki kulturatzat jotzeak laguntzen digu ulertzen hizkuntz ikasgela bere osoan, eta bere aberastasun guztian, eta metafora horrek marko bat eskaintzen du non txerta daitezkeen H₂ren ikas-prozesuan, nahitaez elkarloturik, eragiten duten eragile kognitiboak eta sozialak.

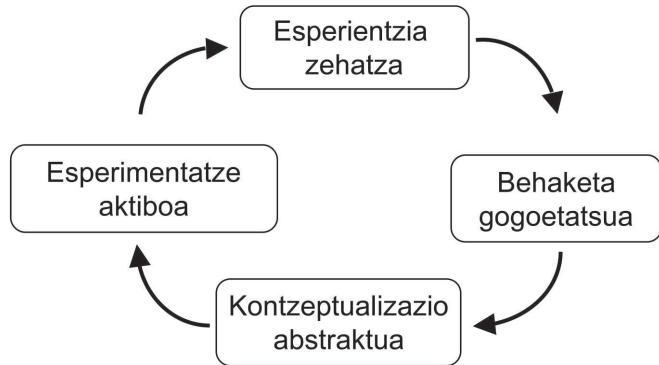
H₂ ekologikoki ikastearen eredia

H₂ ikastea dela eta, teoria ekologikoak ekarri duen oinarritzko ekarpen bat da esperientzia bidez ikastearen eredia Kohonen-ek (1988, 1992a, 1992b) eta Kohonen eta bestek (2001) eskainia. Eredu hori bat dator nazioarteko egitasmoetako ikasle unibertsitarioek deskribatzen duten gogoeta bidezko ikaste-ereduarekin. Eredu horretara, kognizioa, afektua eta ingurune soziokulturala biltzen dira.

Kohonen-ek bere eredia garatzeko, Kolb-en (1984) ikastearen teoria ekologikoa baliatu zuen. Kolb-en teoriaren arabera, ikastea da esperientziaren aldaketa oinarri duen prozesua ezagutza sortzekoa. Hezkuntzaren, ikastearen eta pertsonaren garapenaren artean dauden loturak nabarmentzen dira eredu horretan.

Teoriak lau aldiko eredu ziklikoa azaltzen du: esperientzia jakin bat, behaketa gogoetatsua, kontzeptualizazio abstraktua eta aktiboki esperimentatzea. Aldi horietako bakoitzari ikasteko era bat dagokio: aktiboa, gogoetatsua, teorikoa eta pragmatikoa; ikasteko era horiek elkarri eragiten diote era dinamikoan.

.2:



Ikasketa esperientziadunaren eredu (Kolb, 1994)

Esperientzian oinarritutako eredu, Kolb-ena, hartu eta bere heziketa-eredua hedatzen du Kohonen-ek (1992a), eta ikaslearen ezagutza eta sentsibilizazio-garapenaren hiru esparru, elkarren osagarri, iradokitzen ditu:

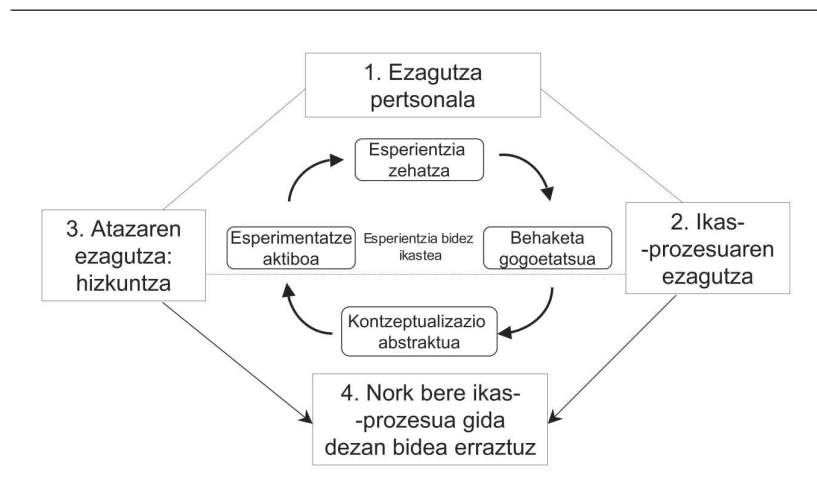
- Nork bere burua ezagutzea eta garatzea (norbere buruari buruzko ustea, estimazioa, nork bere burua gidatzea, autonomia; ikasteari lotutako eskarmentua eta elkarlanerako trebezia). Hizkuntza ikasteko prozesua ikaslearen (gizakiaren) garapen holistikoa sustatzeko moduan diseina daiteke eta motibazio intrintsekoaren garrantziaz ohartarazteko moduan ere bai.
- Ikas-prozesuaren ezagutza (ikas-estrategiak, ezagutza metakognitiboa). Esperientzian oinarritutako ikasteaz ari garela, Kolb-en ereduaren prozesu ziklikoa da ikasleak bere ikas-prozesua auto-erregulatzen ikasteko elementurik erabakigarriena.
- Atazaren ezagutza: hizkuntza eta komunikazioa (ezagutza metalinguistikoa).

Hiru esparru horiek triangelu baten hiru angeluzat jo daitezke, hizkuntza ikastea nozioa “ikaslearen heziketa” gisa egituratzen dutenak. Nozio hori oinarritzkoa da teoria honetan (Kohonen 1988, Kohonen 1992a); helburu nagusia da ikasleari H₂ etengabe ikastean bere ikas-prozesua bideratzeko erraztasunak ematea. Hori batetik, eta bestetik, ikaskideen arteko lan-kidetzat du xede. Baterako zein besterako, ikaslea hiru ezagutza horien garatzera sustatzen da sentiberatze-atazen bidez.

Eta ikastea eraginkorra izan dadin, ikasleak atazan ahalegindu behar du: hizkuntza era esanguratsuan erabiliz saiatu egin behar ditu hizkuntzari buruzko datuak hizkuntzaren berezko testuinguruan. Hau da, ikaslearentzat berarentzat zentzua izan behar du berak sortutakoak. Bere barne-prozesuaren kalitatea dago jokoan.

Eredu horrek oso ekarpen balio handikoa egiten du: esperientzien bidez ikasteak nabarmendu egiten du ikastearen sen bidezko esperientziak eta beroien kontzeptualizazioarekin bat etortzeko beharra.

.3:



Ikaslearen esperientzia pertsonala eta berehalakoa H₂ ikasteko ardatz gisa hartzea aipatu ereduaren oinarrian daude. Esperientzia hori ikaskuntza bihurtuko da baldin eta gogoeta bidez prozesatzen bada. Berez, esperientziaren erreziklatze-prozesu bat da, gero eta ulermen- eta interpretazio-maila sakonagoetan egin beharrekoa. Hau da, ikuspegi horren arabera, bizitza guztian irauten du ikasteak (lifelong learning).

Gogoeta-prozesua, eta kontzeptu-ikuspegiaren aldaketa

Esperientzia bidez ikastearen giltzarria gogoeta egitea da. Gogoeta horrek bi modu bereizten ditu: esperientziak errepikatuz xede-jokabidearen jabe izateko trebetasunak lortzera daramana batetik, eta, ikaslea bera kognitiboki eta barrutik aldatzera daraman ikaskuntza-mota, bestetik. Hurrengo definizioa hezkuntzaren esparrutik hartua da eta interesgarri eta baliagarri zaigu, gogoeta bidezko ikastearen berezitasuna nabarmentzen duelako.

Reflective learning is the process of internally examining and exploring an issue of concerns, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective (Boy Fales, 1983: 101).

Hau da, ikaste gogoetatsuak agerian jartzen du nork bere buruaz dakiena ikasteko iturburua dela eta bere baitatik aldatzen duela horrek ikaslea; kontzeptu-markoa aldatzen zaio (Boyd, Fales, 1983).

Ikaste gogoetatsua hizkuntz ikaskuntzan osagai hartzeak dakar ebaluazio-prozeduretan produktuari zein prozesuari erreparatzea. Portafolioa da ikaslearen ebaluazio gogoetatsua, prozesua eta emaitzak batera hartzen dituen ebaluazio-ereduetako bat (Europako hezkuntzaren arloan prozedura horri benetako ebaluazioa esaten zaio). Kohonen-ek (1992a, b) ebaluazio holistikoaren ordezkotzat proposatu zuen (Ikus halaber, Kohonen, 2000).

Ebaluazioa prozesuari begira jartzeak ikasleari H₂ ikasteen dakarzkion onurez mintzo da Kohonen:

In an important sense, learning remains imperfect until the learner is capable of assessing both what he has learned and how he has done it. Such an awareness is a key for the development of self-directed learning. (Kohonen, 1992a: 85)

Diotenez, ikastekoan elkarlan-metodoak dira onenak helburuok lortzeko, eta, ikaslearen eta irakaslearen egitekoak beste era batean banatzeko; horixe da ikaslea ardatz hartzeko ideiarekin bat etortzeko modua.

Ikerketa dela eta

Metodologia

Ikasleen pentsaera (idea eta sinesteek osatua) ezaugarritzeko, bere barne-harremanak sakonetik ulertu ahal izateko, ikasleei mintzatzeko aukera emateko eta zer dioten interpretatzeko, metodologia kualitatiboa erabili da, ikertzearen interpretazio-paradigmatik eratorritakoa.

Markoa hori izanik, ikuspegi etnografikoa erabili dugu datuak jasotzeko eta ikertzeko prozesuan. Xedea da datu horien azalpen egonkorrak eraiki ahal izatea eta talde ikertuaren (H₂ko ikasle-talde bat) ikaste-kultura ulertzea, kultura horren egitura dinamiko eta iragarri ezinaren berri emanez.

Ikerketa etnografikoaren oinarrizko bi printzipio hartu ditugu aintzat ikerketa garatu dugunean. Printzipio holistiko-etnografikoari jarraikiz, ikasleek H₂ ikasteko ahalegina egin duten berezko testuinguruan sortu dira datuak, ikasten ari diren unibertsitateko H₂ko ikasgelan bertan eta ikasleen inguru hurbilean.

Printzipio emikoarekin bat etorritik, datuak ulertzea eta interpretatzea pertzepzio subjektiboetatik eta ikerketako parte-hartzaileen siniste-sistematik abiatuta egiten da. (Geertz, 1987, Watson-Gegeo, 1988).

Hizkuntzak eta testuinguruak zeregin garrantzizkoa dute ikuspegi etnografikoan, baldin eta datuei helburuekin trataera koherentea eman nahi badiegu, hau da, jakitea ikasleek zer uste duten H₂ ikasteaz, eta nola azaltzen duten uste hori. Azterbidea diskurtsoaren analisisa izan da. Eta aztergaia (gure datu-iturri nagusia) ikasleek sortutako ahazko zein idatzizko diskurtsoak.

Analisi horrek aukera ematen digu ikasleek, prozesuak erabat dinamiko eta korapilatsuak diren heinean, eratzen dituzten ideiak eta usteak jasotzeko, eta beraz, aldaketaren berri ere jakiteko. Antzeman ere egin diezaiekegu ikasleen pentsaeraren gorabeherei eta aldaketari, bai denboran zehar bai

egoera jakin batean. Hori dokumentatu dute Dufva-k (2003) eta Kalaja-k (2003), eta berriki Yang eta Kime-k (2011), Peng-ek (2011) eta Mercer-ek (2011), besteak beste: (System, ale bereziak, 39. zenb. 2011, H₂ko ikasle eta irakasleen usteak ikertzeko ikuspegi hau du hizpide).

Ikerketa Artikuluan ageri diren datuak eta horien gaineko eztabaida azterlan etnografiko zabalago batean dute jatorria. Díaz Martinezen doktore-tesia da iturria (2000-01ean Deustuko Unibertsitatean (Bilbo) (2008); Teseon argitaratua; HABEko liburutegiaren bidez eskura daiteke).

Unibertsitateko ikasle-taldea H₂ ikasteko ikastaro ohiko bat egiten ari zen. Eta ikastaroan xedea zen ikasleek H₂n gaitasun komunikatibo orokorrak lortzea.

Gure helburu nagusia ikerketan izan da ikasleek H₂ren ikas-prozesuari buruzko pentsaera nola eratzen duten ezagutzea. Horretarako, hainbat datu kualitatibo eskuratu genituen eskola-garaiko seihileko batean, eta hogeita lau elkarrizketa erdi-egituratuak –ikasturte akademikoan zehar burutuak– jaso genituen korpus-erako. Horiekin batera, zazpi ikasketa-eguneroko beste hainbeste ikaslerenak, ikastaroaren lehen seihilekoan idatziak ere jaso genituen. Halaber, ikasturtean zehar irakasleak idatzitako egunerokoa eta bost ikaslek –nork berea– idatzitako txostenak.

Azkenik irakasleak idatzitako txostena ere izan genuen aztergai. Korpus hori tesiaren eranskin-atalean dago eskuragai (HABEren liburutegian ikus daiteke bai paperean, bai pdf. formatuan; eta Deustuko Unibertsitateko artxiboetan).

Eskola-saio bakoitzaren ostean idazten zuten egunerokoa ikasle eta irakasle guztiek. Hau da, asteen bitan seihilekoan zehar. Hots, 19 saio guztira. Elkarrizketak, egunerokoak irakurri ondoren egiten ziren, horiek zirelako elkarrizketako hasierako gai eta galderen erreferentzia. Elkarrizketak 20-25 minutu bitartekoak ziren, kasuan kasukoak.

Ikasleak Unibertsitateko Filosofia eta Letrak Fakultateko espainera-ikastaro batean ari ziren, nazioarteko programa baten barruan eta taldearen maila aurreratu-gorena zen.

Lagineko ikasleek egindako ikastaroa ohikoa zen: hirurogeina orduko bi modulu; modulu bakoitza seihileko batean; asteen lau ordu eta erdi ematen zituzten, 2 ordu eta laurdeneko saioetan.

Ikasle gehientsuenak Erasmus izeneko Elkartruke Programako unibertsitarioak ziren, europar jatorrikoak, hainbat herrialdetakoak. Eta unibertsitateko fakultate eta eskoletan zeuden sakabanatuta nor bere ikasketetan. Ikasle horiek aukerakoa zuten H₂ ikastea. Eta trukean ECTS kredituak eskuratzen zituzten hizkuntz ikastaroa egiteagatik. Baina hizkuntz taldeko ikasle guzti-guztiak ez zeuden egoera horretan. Doktoretza-ikastaroak egiteko UNESCO Katedraren bekei esker ikastaroa egiten ari ziren ikasleak, nazioarteko programetakoak, ere baziren, hots, Graduondoa egiten ari ziren ikasle latinamerikarrak.

Ikertutako ikas-taldea hogei ikaslek osatzen zuten: lau ikasle (bi mutil eta bi neska), unibertsitate ingelesenetik (Manchester, Exeter eta Leeds) zetozenak, literatura-ikasleak. Italiako Verona, Roma eta Bolognako unibertsitateko hiru neska, Hispaniar Filologia eta Marketing ikasleak; Paris, Chambéry, Tolosa, Montpellier, Grenoble eta Bordeleko unibertsitateetako zortzi neska eta mutil bat, eta frantziar hauen ikasketak zuzenbidea, enpresa-ikasketak, turismo eta hispaniar filologia; Enpresa-ikasketak Cork-eko unibertsitatean (Irlanda) ikasten ari zen neska bat; eta beste bi neska brasildar, bata psikologia-ikaslea eta bestea zuzenbide-doktoregaia, eta, Río Grande del Sur-ko Universidad Pontificia-tik zetozenak; biak irakasle ziren unibertsitate horretan.

Ikasle gehienak 20-22 urtekoak ziren. Graduondoko ikasleak, berriz, 35 eta 41 urte zituzten, hurrenez hurren. Eta ikasleen guraso-hizkuntzak: ingelesa, irlandera, italiara, frantsesa, portugaleria eta gaztelania.

Beraz, 20 ikasle (17 neska, 3 mutil). 7 neska bete-betean sartu ziren ikerketan: ikasketa-egunerokoa egiten zuten, eta aldian-aldian egiten ziren elkarriketetan hartzen zuten parte hutsik egin gabe. Beste ikasleek norberaren karpeta, portfolioa, alegia osatu eta aurkezteko konpromisoa hartu zuten. Horrek ez zuen hain ikerketa zorrotzik eskatzen.

Parte hartzaileen artean, ikertzaileak ikasleen irakasle rola hartu zuen. Izan ere, ikerketa etnografikoen oinarrien arabera (Woods, 1992: 370) ikertzaileak zeregin bat izan behar du ikertuen artean.

Ikerketa honek, hartutako ikuspegi etnografikoarekin koherente izateko elkarlana eskatzen du. Eta elkarlanak eskatzen du, halaber, partaideek ezagutza sortzea beren artean. Ikasleek datuak interpretatu egiten zituzten: ikerketaren diseinuan bertan hartu genuen hori kontuan prozesu guztia gogoan. Horrela, oinarri emikoari (Watson, Gegeo, 1988) jarraitzen genion. Hau da, ikasleak elkarreraginean ziren datu-sortzaile, eta datuen interpretazioan esku hartu zuten beren prozesuaren ikertzaile bihurtuz (Colás Bravo, Buendía, Eisman, 1994).

Ikerketaren ikuspegi emikotik datuak sortzeko oso egokiak dira gure ikerketan erabili ditugun hiru lanabes kualitatibo, eta bat datoz horiek partaideez dugun ikuspegiarekin: partaideak ezagutza-sortzaile aktibo dira. Aipatutako hiru lanabesak dira: elkarriketa, behaketa parte-hartzailea eta egunerokoa.

Analisi-metodoa. Egunerokoei eta elkarriketei ezarritako metodo kualitatiboa bi esparrutara begira jarritako diskurtso-analisia da:

1. Eguneroko eta elkarriketa bidez ikasleek sortutako diskurtsoak.
2. Diskurtso horietan azaltzen diren gaien aurrean zein jarrera hartzen duten ikasleek. Jokabide hori Ballesteros-ek (2000) deskribatu du, Ballesteros-ek berak (2002) eta Palou-k (2002) erabili, hizkuntz irakasleen usteen esparruari begira. Ramos-ek (2002) ere baliatu du metodoa (2005), hizkuntz ikasleen pentsaera ikerketzekoan.

Hurrengo atalean ikusiko dugunez; ikasleek xede-hizkuntza nola erabiltzen duten ikusteko, errespetatu egin ditugu, dauden-daudenean, elka-

rrizketa eta egunerokoetan jasotako testuak hutsegiteak eta grafiak ere beren horretan utzita.

Ikasleen H₁a ere ageri da noizbehinka, hitzen batzuk, eta horrelakoetan azalpenen baten premia ikusi bada, sartu egin da. Izengabetasuna bermatze aldera ikasleen izenak aldatu egin dira.

Oro har, –gaztelaniaz egin genuen bertsioan– ikasleez aritzeko, forma generiko ez markatua erabili genuen. Eta neska ikasleez jarduteko genero femeninoa.

Artikulu honetara dakargun informazioa testuinguruan jarri eta hobeto ulertzeko iruzkina egindakoan, datuak azertzeko erabilitako metodologia eta emaitzak ere azalduko ditugu.

Alegia, beren ikas-prozesua dela eta zer pentsatzen duten ikasleek gogoeta propioez, eta pentsaera horrek zer-nolako lotura iradokitzen duen gogoetaren eta ikasgelako giro afektiboaren artean, zein den ikaslearen motibazioa, eta zein bere autonomiaren garapena.

**Ikasleen
pentsaera
H₂ ikasteko
gogoeta-
prozesuari
dagokionez**

Gorago ere adierazi dugu, ikaste gogoetatsuan, nazioarteko programen barruan, H₂ ikasten duten unibertsitarioek beren egoeraz hausnartzen dutela eta egoera horretatik zer onura atera dezaketen baloratzen, edo zer aldatu beharko luketen. Beren pentsaerak ikaste kritikoa jartzen du agerian. Eta ikasteko modu hori abian jartzen da, gero ikusiko dugunez, elkarrekin alderatzen dituenean ordura arte ikasteen izan duen eskarmen-tua eta une horretako esperientzia eratzeko modua (Jarvis eta abar, 2003).

Ikasleek pentsaera kritikoa jartzen dute agerian gero aipatuko ditugun gaietara buruz, baina ez horietara buruz soilik. H₂ modu ekologikoan ikastea bultzatzen duen gogoeta-prozesuak, gai horien mesedetan, zer ekarpen egiten dituen azaltzen dute ikasleek. Ikasleen ustez, ikas-prozesuan arreta jartzea kontrol-tresna bat da, eta horregatik:

- Ikasleak jabetu egiten dira garrantzizkoa dela ikasten jakitea.
- H₂a hobeto ikasteko ezagutza garatzen da.
- Hobeto ikasteko zer egin behar den, ezagutza hori beste arlo batzuetara pasatzeko gaitasunaren pertzepzioa abian jartzen da.
- Lagundu egiten du ikastearen ardatza ikaslea izan dadin.
- H₂ ikasteen auto-antolatze prozesuaren bi aldagaiak, pertsonala eta soziala, sustatzen ditu.
- Ikasle eta irakaslearen rola ugariak dira, eta horiek birbanatzeko lagungarria da:
 - a Gogoetak norbere ikasketa hobeki kudeatzeko ardura pizten du.
 - b Irakaslearen eta irakaslearen egitekoaz ikasleek duten ikuspegia aldatzeko oinarria da gogoeta.
- Ikasleen motibazioa eta autonomia sustatzen ditu.

Hurrengo azpi-ataletan, pentsamendu-prozesu horietako bakoitza agerian uzten duen datuen aurkezpena ikusiko dugu:

Ikasleen gogoeta-kontzientzia edo meta-ezagutzaren garapena dela eta, ikustekoa da nola jabetu diren ikasleak “ikasten jakiteak” duen garrantziaz beren ikas-prozesurako. Beraz, honatx ikasten jakitearen balioaz jabetu diren ikasleei eskainitako atala.

Ikasten jakitearen balioaz jabetu diren ikasleak

Ikasleek parte hartzailetzat jotzen dituzte beren buruak. H₂ ikasteko prozesua kontrolatzen ari direla uste dute (Bruner, 1991, 1997), eta “nola ikasi” ahalmena garatzen dute, (“ikasten jakiteko” ahalmena, Bruner, 1988: 155). Gogora dezagun: Europar marko bateratuak (2202) dio, gaitasun orokor horrek, “ikasteko ahalmenak (ikasten jakitea)” beste gaitasun guztiak kitzikatzen dituela, eta oso garrantzizkoa dela H₂ ikasteko. Markoan honela definitzen da:

Esperientzia berriei behatzeko eta horietan parte hartzeko ahalmena, eta aurretiko ezagutzei ezagutza berriak eranstekoa, behar izanez gero aurretiko ezagutzak aldatuz: (2002: 101).

Ikasleen ustez, pentsatzen duten horretan arreta jartzea, parte hartzen ari diren ikas-esperientziaren berezko ekarpen bat da, H₂ ikasteko ibilbideak kontuan hartuta. Hara zer erantzuten duen neska ikasle batek ikastaroaren ekarpen berezia zein den elkarrizketatzaileak galdetzen duenean:

... es el hecho de aprender y reflexionar sobre el aprendizaje y cómo aprender...

... la reflexión sobre el aprendizaje en sí mismo, eso me ha aportado tu clase, porque antes aprendía y pues aprendía y ahora sí, tenemos que, he visto que hay maneras de aprender que funcionan muy bien, otras menos bien y eso es importante y lo he visto...

Ikasle hori (Amelia) bere irakasle/ikertzailearekin ari da hizketan eta, esan duen bezala, berarentzat H₂ ikastearen ezaugarri bereizlea horixe da: “nola ikasi” behar den jakiteko, nork bere prozesuari arreta jartzea.

Bruner-en postulatuei jarraikiz (1997), ikasle horrek bere meta-ezagutzaren garapenaren funtzioaz bereizketa bat egiten du: “lehen” hizkuntza nola ikasten zuen: aurreko esperientzia horien ezaugarria zen automatikoki ikastea (“ikasi egiten nuen, ba ikasi egiten nuen”), eta “orain”, une horretan nola ari den ikasten.

Eta gogoetaren bidez bere ikas-prozesuaz jabetu egiten da; jabetze hori da une horretako ikastearen ezaugarria, eta beste ezaugarri bat da ikasi egiten duela zer egin dezakeen era eraginkorragoan ikasteko, hots, beste ezagutza bat dauka: “ikusi dut badirela ikasteko erak oso ondo funtzionatzen dutenak, beste batzuk ez hain ondo” (bere hitzak dira).

Eta gainera dio esperientzia hori ezagutu egin duela (“eta ikusi egin dut”), alegia non eta nola garatu duen H₂ hobeto ikasteari buruzko pertzepzioa.

Ikasleek nabarmentzen duten beren meta-ezagutzaren garapen jakinaren gaineko hori aurre-baldintza da ikasle horiek beren auto-erregulazioa eta

autonomia jomuga duen prozesuan gogotsu parte har dezaten. (Wenden 1998; Kohonen, 1992a).

H₂ hobeto *nola ikasten* den, delakoari buruzko ezagutzaren garapenez neska ikasle batek idatzitakoa dakargu segidan hona. Ikasleak ezagutza hori beste arlo batzuetan ezartzeko ahalmenaz dihardu baita ikastearen ardatza den introspektzio-tresnez ere. Hau da, ikasle batzuek badakite zein den modurik eraginkorrena ikasteko eta, jakin ere badakite modu hori beste arlo batzuetan erabil daitekeela.

Ikasle batzuek badakite nola ikasten duten hobeto, eta gaitasun hori transmititzeko ahalmenaz jakitun dira

Ikasleen pertzepzioetako bat da beren ezagutza metakognitiboa transferigarria dela; gogoan izan ikasle autonomoen ezaugarri bat dela ahalmen hori. Hezkuntzaren helburua horixe da hain zuzen, Autonomiaren Pedagogiaren teorian nor baden Marcos Knowles arabera.

[heztea] jende gaitua –egoera aldatu arren beren ezagutza aplikatzeko gauza izango diren pertsonak (Knowles, 1980:19).

Hau da, helburua da ikaslearen esku trebetasun batzuk jartzea, beste egoera batzuetan ere bere kasa ikasteko gauza izan dadin.

Bigarren hizkuntzen esparruan, Wenden-en auto-erregulazio metodoan (1991, 1998, 1999) eta Kohonen-en metodoan (1988, 1992a) hezkuntzaren helburu funtsezkoa da gaitasunak garatzea.

Gaitasun horren garapena agerian uzten du ikasle baten idatziak. Ikasleak, Laure-k, dio ikasten zuen bitartean bere egunerokoan gogoetak egin beharrak laguntzen ziola ikusten bai H₂ hobeto nola ikas daitekeen, eta baita lortutako ezagutza hori beste egoera batzuetara ezartzeko duen ahalmenaz ohartzen ere.

Escribir un diario me ha pennitido darme cuenta de los esfuerzos hechos por los profesores cuando preparan una clase y tambien darme cuenta de mis ventajas o dificultades en espanol. Por consecuencias, solo puedo anadir que la experiencia fue muy buena para mi. El diario me ha permitido descubrir como aprendia mejor, con que soportes, de que manera. Esto es interesante porque puede ser trasladado, en mi caso, al aprendizaje de otros idiomas (por ejemplo: japones) o puede ayudar a los profesores para adaptar su sistema de ensenanza a sus alumnos.

Hots, ikasle horrek gogoetaren bidez ikaste-irakaste prozesuari buruzko ezagutza lortzen du, ezagutza orokorrean. Eta bera nolako ikasle den ere bai, eta zein diren bere ahalmenak; badaki H₂ nola ikasi eraginkorrago, (“deskubritu ahal izan dut nola ikasten nuen hobeto”), eta hori jakitea motibagarri “interesgarri” zaio, antzeman egiten duelako beste egoera batzuetan ere ezartzeko gai dela (“transmititu egin daitekeelako”), eta lanabes ona iruditzen zaiolako irakasleak ikaslea ikastearen ardatz bihurtzeko. (“bere ikaste-sistema egokitzeke”). Auto-zuzendutako ikastearen oinarriari jarraituz, (Kohonen, 1992a, 1992b) neska horrek bere ikasle-autonomia eta ezagutzak berriz erabiltzeko ahalmena garatu ditu.

Hau da, meta-gogoetak garatu egiten du ikasleen ezagutza, ikasle diren heinean; Eta lagundu egiten dio ikasleari dituen gaitasunaz eta bere ikas-prozesuaren auto-erregulazioaz jabetzen.

Marko teorikoan adierazi bezala, H₂ ikasteko auto-erregulazio prozesua, gogoetak sustatua, aldebikoa da: pertsonala eta soziala. Eta ikasleek meta-ezagutza deskribatzen dutenean argi ageri da aldebikotasun hori, hurrengo atalean ikusiko dugunez.

***Ikastearen auto-
-erregulazio
prozesuaren
alde pertsonalaz
eta sozialaz
jabetutako
ikasleak***

Ikasleen meta-ezagutzari buruzko alderdi honek lotura bat ezartzen du bere meta-gogoetaren eta H₂ko ikasgelaren testuinguru sozialaz duen pertzepzioaren artean. Zeren hizkuntz ikasgela dela eta, ikasleak testuinguruari buruzko pertzepzio subjektiboa du, eta hor sartzten du ikaskideez, taldeaz, eta ikasle-irakasleen egitekoaz duen pertzepzioa.

Ikasleek H₂ren ikasgelako kultura deskribatzen dute gogoetaren bidez (eta ohartzen dira deskribatzen ari direla). Nazioarteko Programetako ikasleek (talde anitza, kultura-aniztuna, eleanitza, xede-hizkuntza komunitate elebidunean ikasten duena...) beste edozein gizarte-talde baten antzeko elkarreragin-dinamikak sortzen dituzte H₂ren ikasgelan, eta bereziki, beren helburuak lortzeko behar dituzten erabilera-taldeak. Eta dinamika horiek deskribatzen dituzte.

Blewitt-i (2006) jarraikiz, ikasle-talde honen oinarritzko egiturak osagai hauek dauzka:

1. Ezagutza-esparrua, H₂ ikastea... horrek taldeak helburu bera izatea dakar, eta nortasun-zentzua ematen dio taldeari, ikasketa gidatzen du, eta ekintzei zentzua ematen die.
2. Komunitate bat: ikasle-taldea, irakaslea. Komunitateak testuingurua jartzen du ikasitako bigarren hizkuntza sozialki erabiltzeko, ikasleak elkarreragin sozialera sustatzen ditu, eta elkarrenganako begirunez eta berdintasunean oinarritutako harremanak bultzatzen.
3. Erabilera. H₂a gizartean erabiltzen jakitea.

Elkarreragin sozialari esker, taldeak harreman-mota batzuk sortzen ditu, eta harreman horiek aukera ematen dute batzuek besteengandik ikasteko. Eta sortzen ditu baita ere “prozesua” den neurrian ikaste iraunkorrerako (denek onartua) giroak behar dituen baldintzak, erabilerarako taldea (jada helburuak lortuta) desegin egiten den arte.

Esperientziatik abiatuta taldekideek egindako gogoetak azaltzen du (Kohonen, 1992a, 1992b), hein batean, prozesu hauen garapena (horixe bera diote ikasleek ere). Printzipio hauxe jotzen du Blewitt-ek ere oinarritzotzat (2006) ikaste eraldatzaile eraginkorra garatzeko.

Hala bada, ikasleek diote egunerokoa idazteak dakarren gogoetak balio duela norberaren ikas-prozesuaren auto-erregulazio estrategia modura, eta taldearekiko prozesua ere auto-erregulatzeko. Céline-k honela azaldu zuen:

... y quería añadir lo de, el sentido, el valor que ha tenido para mí el hecho de hacer el diario... pues de controlarme, de poder ver mi evolución y la de la clase también, la actitud del grupo, los progresos de cada uno, su manera también de expresarse en público... un conjunto de cosas, no solamente el nivel de gramática o de conocimientos, sino al conocer más el grupo ha permitido evolucionar [evolucionar] y sentirse mejor...

Ikasleek beraz, nabaritu egiten dute lotura (“un conjunto de cosas) bada-goela gogoetaren (“hacer el diario), ezagutzaren, norbere ikasle-prozesuaren, talde-prozesuaren eta inguruaren pertzepzio baikorraren artean (“evolucionar”, “sentirse mejor”). Bere jardunak H₂ren auto-erregulazio prozesuaren alderdi pertsonala eta soziala adierazten du.

Beste ikasle batek, Renata-k, testuingurua dela eta gogoetaren alderdi erregulatzaila azaltzen du:

... con los diarios he estado más atenta a cómo es el proceso, qué pasa en la clase y eso ...

... Ha sido un ejercicio de reflexión para poder identificar los movimientos del grupo, su camino hacia la integración entre sus miembros, o “desviación en la ruta”.

Prozesuari arreta gehiago jarri diot egunerokoei esker, ikasgelan zer gertatzen zen...

Taldearen mugimenduak identifikatzeko gogoeta izan da, taldeak zein bide egin duen taldekideak sartu arte, edo “bidean desbideratzerik ” izan den.

Taldeak talde-izaera izateko eraman duen prozesuaz, hara zer dioen ikasle horrek berak:

... creo que vamos creciendo ¿no?, vamos creciendo sí, mejorando las discusiones y todo...

Hau da, meta-gogoeta, ikastearen norbere prozesua, eta, taldearen prozesua elkarrekin loturik ikusten dituzte ikasleek. H₂ ikasgelako prozesuei buruz egin duten behaketak meta-ezagutzaren ikuspegi orobiltzailea ematen digu.

Hor dago ikastearen alde soziala. Behaketa hori esatera dator ikasleen kontzientziaren garapena dagoela, beren prozesua behatzen duten agenteak diren eta ikasgelako prozesua ikaste-kulturatzat daukaten heinean).

Ikasleen meta-ezagutzaren garapenak arduratsuago egiten ditu beren ikas-prozesuak kudeatzeko, eta beraz, horrekin batera birbanatu egiten ditu irakasleak eta ikasleak dituzten zeregin anitzak (Holec, 1981; Llobera, 1998,1999, M. Peris, 1988). Beraz, ikasleak eta irakasleak dituzten zeregin anitzen kontzientzia garatzen duten ikasleak aipatuko ditugu.

**Irakaslearen
eta ikaslearen
zeregin anitzez
jakitun diren
ikasleak**

Ikasleek gogoetari hertsiki loturik dakusaten ikas-prozesuaren osagaie-tako bat da ikaslearen eta irakaslearen zereginen birbanaketa. Ikasten ari ziren bitartean idatzitako eguneroko eta elkarrizketen bidezko gogoetari esker jabetu omen dira ikaslearen eta irakaslearen zereginak beste era

batera bana daitezkeela, ordura arte beste uste edo siniste batzuk errotuagoak bazituzten ere.

Bestalde, gogoeta/jarrera aktiboa/motibazioa, hiru elementu horiek elkarrekin estu loturik ikusten dituzte ikasleek. Ikaslearen eta irakaslearen zereginari buruz duten pertzepzioa beren motibazioarekin uztartzen dute ikasleek. Metafora bidez azaltzen dute ikasleek nola antzematen dioten beren motibazioari.

Irakaslearen eta ikaslearen egitekoa nola ulertzen duten azaltzeko, ez da harritzekoa ikasleek metaforak baliatzea. Metaforak agerikoak izaten dira maiz askoan. Beste batzuetan, berriz, ikasleek beraiek esandakotik induzitu behar dira. Hau da, irakasle eta ikasleen zereginei ezaugarri zenbait ezartzen dizkiete ikasleek, eta ezaugarri horiek behin eta berriz aztertzen dira metaforak induzitzeko.

Riley-k dio metaforak lagungarri zaizkiela ikasleei beren sinisteak eta eskarmentua antolatu, eta, agerian jartzeko. Lagungarri dira metaforak ezezaguna edo azaltzen zaila dena hitzez adierazteko, eta, errealitatearen ñabardura ugarietara antzemateko (Riley, 1997).

Oxford-ek ikasleen usteak ikertu zituen ikasleen idatzietan ageri ziren metaforak aztertuz (Oxford, 2001). Oxford-ek hiru metafora-mota aurkitu zituen. Horietako bakoitza irakasteko eredu bati dagokio. Lehenengo metafora-motan irakaslea da ikastearen ardatza, bera da autoritatea (eredu autokratikoa); bigarrenean, berriz, ikasleak zer nahi duen bilatzen da (berdintasunean eta parte-hartzean oinarritutako eredu); eta hirugarrenean ez dago egiturarik (*laissez-faire* eredu).

Eredutik irakaslearen buruzko metaforek, Oxford-en iritziak, begien bistan uzten dute irakaslea ez dela ikasleez arduratzen, ez duela horienganako enpatiarik, gutxietsi egiten ditu. Hutsegiteak zuzentzea da merezi duena, gauzek azalpen bakarra dute. Eta saria kanpotik jasotzen da. Oxford-en emaitzen arabera (2001), irakasle autokratikoa ez da ikasleengana hurbiltzen, eta diziplina zorrotzekoa da.

Bestalde, berdintasunean oinarri duen irakaskuntzak sortzen dituen metaforek, or har, hurbileko irakasle baten irudia eskaintzen dute, aintzakotzat hartzen ditu ikasleak, lagundu egiten die, ez du beti boterea izan nahi, badaki gauzak onartzen. Berdintasun-estilo horren jabe diren ikasleei buruzko erantzun gehienak positiboak izan ziren (Oxford, 2001), gehienak baina ez guztiak.

Antza denez, zerbait pertsonala zegoen hainbat irakasleren eta ikasleren artean, edo kulturalki desberdinak ziren. Irakasle-mota horrek ez dio diziplinari muzin egiten, egitura eta ordena beharrezkoak ditu, baina ikasleei parte hartzen uzten die ikastaroko erabakietan.

Azkenik, irakasle *laissez-faire* erakoa. Metaforen arabera, bost axola zaizkio ikasleak irakasle-mota horri. Ikaslearen premiak zein? Irakasleari bost! Ustezko askatasun hau ez dute atsegin ikasleek. Eta nola ikasleen beharrez paso egiten duen, irakasle-mota honi buruzko erantzunak oso txarrak izaten dira.

Oxford-en datuen arabera, bigarren irakasle-mota, partaidetzaren aldekoa, da ikasleak gehien adoretzen dituen. Eta hirugarrena da okerren baloratua.

Jeneralean, ikasleen metaforak eta horiek deskribatzen dituzten usteak, produktu linguistikotzat ditugu, hitzeko produktutzat, eta halaxe ageri dira aipatu berri dugun Oxford-en ikerketan –edo gaiari lotutako ikerketa gehientsuenetan–, adibidez: Krams, 1983; Block, 1990; Cortazzi, Jin, 1999. Hau da, metaforak egoera bati era egonkor batean loturik dauden usteen adierazpide bezala ikusten ditugu (diogu ikasleak metaforaren bidez adierazten duela irakaslearen egitekoaz dituen ikuspegi eta usteak. Adibidez, “gidari”, bidea markatzen duena).

Baina pentsaerari buruzko gure ikerketan ikusten dugu metaforak erabiltzen dituztela prozesua adierazteko: metafora bat azal daiteke une jakin baten arteko ikaste-esperientziak eragindakoa, ikasle eta irakaslearen egitekoari buruzkoa, eta, beste metafora bat, bestelakoa, azken esperientziak eragindakoa.

Garaian garaiko metaforak, beraz, sortzen dituzte ikasleek. Hots, ikasleek ikas-egoerarekin bat datozen usteak antolatzen lagunduko dien metaforak sortzen dituzte; hau da, beren metaforak testuinguru batean sortzen dira.

Metafora horietan, ikasle eta irakasleen egitekoa dela eta, ikasleen uste eta baloreen ezarpen-prozesua bistaratzen da, eta pertzepzio horiek zen eragin duten beren motibazioan.

Beraz, ikasleen metaforak honela uler daitezke:

A cognitive as well as a linguistic process that brings two domains, or ‘mental spaces’, together in onan linguistic phrase (Kramsch, 2003:111).

Azpimarra gurea da, nabarmentzeko prozesu bat zeinaren bidez ikasleek usteak ezartzen dizkion bere buruari (edo besteei), edo ezagutza sortzen duen, ikasle eta irakaslearen egitekoak direla eta.

Definizioak aipatzen dituen bi “gune mentalak” errealtatearen eredu kognitiboak dira, testuinguruaren arabera aldatzen direnak. Ikerketan parte hartutako neska batek hizkuntza ikastaroari buruz duen ikuspegi da “munduan barrena bidaiatzea” bezalakoa dela, baina ez du esan nahi ikasle horrek H₂ri buruzko ikuspegia beti hori izango duenik, ezta ere orain eta urtebete barru “munduan barrena bidaiatzeak” esanahi bera izango duenik.

Ikasle batek aurretiazko esperientzian oinarrituta deskribatzen du irakaslea. Metafora hori darabil: “irakaslea: babesten duen aita”; eta esperientzia berria kontuan hartuta deskribatzen duenean “koordinatzailea” hitza darabil. Hau da, “irakaslea aitatzat jotzea” metafora, ikasleak H₂ irakaslearen egitekoaz sortua, ez da uste behin betikoa edo egonkorra.

Hau da, ikasleen metaforek ustei buruzko informazio oparoa ematen dute, eta adierazten irakaslearen eta irakaslearen zereginaz dituzten uste eta pertzepzioen prozesu-izaera eta uste eta pertzepzio horiei lotutako motibazioa nolakoa den.

Ez da apeta hutsez egindako aldaketa; eredu kognitibo batzuk aukeratu izanak eragindakoa baizik; uste batzuk aukeratu izanak eragindakoa, alegia. Eredu eta uste horiek erreferentzia-puntu bat islatzen dute, ikuspegi jakin bat, egoera zehatz bati lotutako bere ikastearen alderdi esanguratsuei buruzkoa (ikus, Dufva, 2003).

Beraz, testuinguruak eta egoerak baldintzatu egiten ditu ikasleen metaforak. Ikasleek ikasleen eta irakasleen egitekoei buruzko usteak adierazten dituzte metafora bidez, eta adierazi ere egiten dute nola uste horiek sortzen eta aldatzen diren. Segidan ikusiko dugu.

Ikasleen ustez, beren rol aktiboa eta autonomiaren garapena, gogoeta-prozesuaren zordunak dira. Aurretiazko esperientziei dagokienez, ikasleak bere buruaz hitz egiteko darabilen metaforan adierazten du ikaslea heziketa-jasotzaile pasiboa dela (ikaslea “ikasle” da, horixe da metafora). Baina esperientzia berria aintzat hartuz, ikasleak ikasgelako prozesuen behatzaile eta ikertzaitzat jotzen du bere burua metaforan. Honela diosku neska ikasle batek:

... con los diarios he estado más atenta a cómo es el proceso, qué pasa en la clase y eso, entonces da una otra visión ¿no?, es muy interesante, porque no estás solamente en plan de alumno, que te puedes quedar ahí absorbiendo, entre comillas, todo lo que venga, sino más bien que tienes que ver qué pasa ahora y cómo cambiamos de una cosa a otra y no sé qué ...

Ikasleak dio gogoetak sortu diola jarrera aktiboa, eta uko egiten die hainbat ezaugarri, betiko usteen arabera, ikaslearen egiteko pasiboari dagozkionak: “no estás en plan alumno”. Bere metaforaren erreferentzia-puntua, “alumno” oso hitz adierazkor batekin indartzen du “absorbiendo”, eta hitz hori bere burua ikasle pasibo gisa definitzeko darabil. Baina jarrera aktiboak behatzaile kritiko izatea eskatzen dio ikasleari “he estado más atenta al proceso”, “tienes que ver”. Bigarren jarrera hori adore-emaile zaio: “muy interesante”.

Ikaslea behatzaile kritikotzat jotzea, metafora-kontzeptu horren barruan, neska ikasle batzuk meta-gogoeta jotzen dute bere ikasketaren kudeaketari lotutako erantzukizuna indartzen duen lanabestzat. Honela diote:

Y creo que si no hubiera hecho este trabajo, habría sido pasiva, menos crítica; no me hubiera enterado de lo que es realmente imprescindible para el aprendizaje de este idioma. Tengo la impresión de que he tomado parte al desarrollo de las clases a través de mi diario. Ha sido positivo.

Hau da, Élodie ikasleak, erlazionatuta ikusten ditu bere ikas-prozesuari jarritako arreta eta H₂ren ikasle modura bere ezagutzak izan duen garapena: (“lo que es realmente imprescindible para el aprendizaje de este idioma”), eta uste du gogoeta-tresna bat dela, ikas-prozesuaren kudeaketa sustatzen diona: (“he tomado parte al desarrollo de las clases”). Prozesuaren gainean egiten duen balorazioa motibaziorako akuilua da (“ha sido positivo”).

Hainbat ikaslek uste dute irakaslearen eta ikaslearen egitekoak oreka handiagoz bana daitezkeela. Eta uste hori izateko edo horretaz jabetzeko,

gogoeta-prozesu bera jotzen dute bitarteko. Esperientzia berriak eta zaharrak alderatzean, Alice ikasleak esperientzia zaharretan desberdintasunean oinarritutako harremanak aipatzen ditu, komunikazio-falta ikaslearen eta irakaslearen artean: irakaslea “erregea” da, ikaslea “dizipulua”.

... y se me lo había un poco olvidado de lo que las cosas pueden pasar distinto, de manera diferente y ahora en el curso sí, que no tenemos que sólo oír, escribir y ya está, no, que el profe no es el rey en su aula y ya está y los alumnos tienen que ser los discípulos, no, que hay que tener un real intercambio, sí...

Pixka bat ahaztuta neukan gauzak bestela, beste era batera gerta daitezkeela, eta orain ikastaroan bai, entzun baino gehiago egin beharra daukagu, idatzi eta kito, ez, irakaslea ez dela bere gelako erregea, eta kito, eta ikasleek bere dizipulu izan, benetako hartu-eman, bai...

“Irakaslea bere gelako errege” delakoak iradokitzen du irakaslea ahalguztiduna dela, harroputza, absolutista, –ikasgela da bere erresuma–, eta ikasleak direla bere esanetara jartzen dituen “dizipuluak”. Eta horiek entzun eta idatzi besterik ez dute egiten “entzun eta idatzi soilik”. Horrek eramaten du ikaslea pentsatzera ikaslea menpekoa dela, azpian dagoena. Aldiz, ikasleek ongi irizten diote ikasle eta irakaslearen ikuspegiaren artean harreman bat egoteari: “benetako hartu-eman bat”.

Orain arteko marko kontzeptualaren alternatiba adierazten duen metaforan ikaslea eragile aktiboa da. Iritzi propioa du. Eta irakasleak taldearekin partekatzen ditu hainbat funtzio. Ikasle horrek berak, Élodie-k, azaltzen du segidan zer den berarentzat ikasleen eta irakaslearen arteko “benetako hartu-eman bat”

... y lo que me ha hecho mucho placer fue el día antes de los exámenes [...] y que los alumnos han dicho, Claude, me parece, la francesa, ha dicho que quería hacer los exámenes de manera distinta o no sé qué... hemos hablado de los exámenes y de cómo iban a pasar [...] y tú nos has oído y has tenido en cuenta lo que hemos dicho y es algo que nunca he visto, porque en la uni o tampoco en el cole o, es que estás, me parece que estás a nuestra escucha también y que eso es importante, que haya un, sí, un intercambio, que seamos del mismo nivel ((expresa con sus manos en este momento un gesto de “nivelación”)) y no el profe y los alumnos... ((expresa con sus manos en este momento un gesto de “desnivel”))...

Metafora berri honetan ikasleak ez dira “dizipulu”. Mintzo dira, iritzia dute (“los alumnos han dicho”). Konturatzen dira irakasleak entzun egiten diela “estás a nuestra escucha”, ikastaroaren norakoa aldatzen du “has tenido en cuenta lo que hemos dicho” eta irakaslearekin (irakasle/ikertzailearekin alegia) gertuko harremanak ezartzen dituzte (ikasleek antzeman egiten dute “maila berean” daudela), “hartu-eman” dago irakaslearen eta ikasleen ikuspegiaren artean.

Motibazioa dela eta, esan genezake ikasleen eta irakaslearen arteko harreman berri hauek motibazio-iturri, motibazio-sustatzaile direla: “y lo que me ha hecho mucho placer”, hitz horiekin hasten du bere aurreko jarduna ikasleak.

Gorago ere esan dugu: ikasleen metaforek informazio oso baliozkoa ematen digute horiek dituzten usteez baita uste horiek duten jatorri kulturalaz ere (Krams, 2003). Aurreko esperientziak kontuan hartuta “errege” metafora darabilte ikasleek irakasleaz jarduteko, beren ustea da irakaslearen jarrera, autoritatea beregain hartzea, ez dela H₂ko ikaste-irakaste-prozesuak kudeatzeko egokia. Eta adierazi egiten dute uste horren jatorri kulturala errotuta dagoela gobernu autokratikoak onartezintzat dituen inguru, gizarte batean.

Esperientzia berria dela eta, ikertutakoan, ikasleek “adiskide” metafora darabilte irakaslearen zereginari buruz: lagun, kide. Eta ikaslearen zeregin dela eta “ikaslea baino zerbait gehiago”. Hurbiltasun-harreman hori, ikasle-irakasle harreman berri hori, ikastean egunerokoa lagun egindako gogoetari egozten diote, berriro ere gogoetari.

... {aquí} es como una situación de camaradería [...] esto para mí es nuevo y es mejor, porque yo puedo hablar tranquilamente, sin problemas, también el diario es una de estas maneras, porque claro, con otros profesores yo nunca he hablado de estos, ni con mi profesora de español en Italia, era un tipo de reporto {relación} profesor-estudiante, estudiante nada más [...]

Irakaslearekin harreman hurbilak sortzea, Marinaren hitzetan “adiskide”, ikasleek gogoetari egozten diote “egunerokoa”, eta berritasuna da beraientzat “berria da”, eta irakasleengan dezente baloratzen duten jarrera da giro lasaia sortzen duela: baretasun bat antzematen du Marinak, egonezinik gabekoa “hitz egin dezaket lasai asko, arazorik gabe”; eta motibazioa indartzen dio: “... eta hobea da”. Harreman “berri” horrek ikasle eragile parte hartzaileragoa izatera bultzatzen du ikaslea bera (“ikasle baino zerbait gehiago” da), eta beraz, bere autonomia ere bultzatzen du.

Ikastaroan hasi arteko esperientzia dela eta, ikasleek antzeman egiten diete ikasle-irakasle harreman simetriarik gabekoei (*harremana*) *irakaslea-ikaslea, ikaslea ikasle soila da*. Ikasleek metafora hori darabilte ikasleari tradizioz ezarritako zeregin pasiboari buruzko ustea azaltzeko, eta beren buruaren metafora bihurtzen dute “ikasle” hitza, baina H₂ren ikastaroa dela eta zeregin hori, indukzioz, “zerbait gehiago izan” esanda definitzen dute.

Esperientzia berrian irakaslea “adiskide” dela esanez onartzen duten erreferentzia-puntua “adiskidetasuna” da. Eta horrela azaltzen dute, eskola-prozesuak kudeatzeko, egokia dela irakaslearen gertutasun hori. Eta uste horren jatorri kulturala dela eta, irudi horrek eramaten gaitu ikasleen gizarteratze-giro batera non maila bereko kideen arteko harremanak balioesten diren.

Oso adierazgarria da testuingurua aintzat hartuz eta metaforak baliatuz nola deskribatzen dituzten ikasle hauek beraiek ikaslearen eta irakaslearen egitekoak. Hots, ikasleek zein irakasleok gelan zer egiten dugun deskribatzen dute, hala aurretiazko esperientzia aintzat hartuz, nola berria hartuz. Aurretiaz esperientzian ikaslearen metafora eskolako saio guztia beretzat hartzen duen irakaslearen jarrera deskribatzeko da:

“...irakasleak baino ez zuen hitz egiten, eta guk erantzun besterik ez, diktaketa egin edo horrelako zerbait...”

Esperientzia berrian eskolako diskurtsoak sartu egiten ditu ikasleen eta irakaslearen ahotsak.

P es una profesora que ha convertido la clase en dos horas donde se puede aprender mucho haciendonos divertir, no nos ha aburrido con largas explicaciones sobre la gramática o sobre textos, tuvo viva nuestra atención y nos hizo hablar mucho.

Hau da, aurretiazko esperientziari buruzko metaforan irakaslearen diskurtsoak bereganatzen du bere osoan eskola-jarduna (“profesora hablaba” vs. a “nosotros... contestar”).

Hizkuntza da ikasgelan ardatza. Baina esperientzia berrian ikaslearen eta taldearen interesak hartzen dira aintzat ikasgelan (“arretatsu mantendu gintuen”, “asko hitz egin arazi zigun”); giro horretan kokatzen dituzte ikasleek irakasle eta ikasleen egitekoak. Ikasleen motibazioari dagokionez, bigarren metaforan ikasgelaren ardatza taldea da. Elkarreragina sumatzen dute ikasleek, eta egindakoarekin gozatu egiten dute (horrelako adierazpenak gogoratuko ditugu: “ez gaitu aspertu”, “hitz eginarazi digu”, “guk ondo pasatzeko moduan”).

Beraz, ikasleen pentsaerak erlazioak sortzen ditu beren gogoeta, jarrera aktibo eta motibazioaren artean: meta-gogoetak ikasleen egitekoa, esperientzia berrian aktiboki gauzatu daitekeena, birpentsatzera daramatza. Eta irakasle eta ikasleen arteko gertutasunak, egitekoen berrezarpenak sustatuak, ezinegonik gabeko giroa sortzen du, lasaia.

Ikasleen ekarpenez osatutako hurrengo taulan dago laburtua ikasleek ze uste dituzten beren eta irakaslearen egitekoaz. Ezkerreko zutabearen ikaslearen pentsaera, H₂a ikasteko ordura arteko esperientzietan metaforek deskribatzen dute irakastea dela ardatza. Eskuineko zutabearen ikertutako esperientziari buruzko pentsaera laburtzen da ikasleen nahiei bideratutako ikas-saioak deskribatzen dituen metaforen bidez.

.4:

<i>Beste esperientziak</i>	<i>Esperientzia berria</i>
Ikaste automatikoa	Ikastea gogoetatsua
Irakastea du ardatz autoritateak	Irakastearen ardatz ikaslea eta taldea
Metaforak: irakaslea: errege, aita, Jainko. Ikaslea: dizipulu, agindupeko, “ikasle besterik ez”	Metaforak: irakaslea: adiskide, kide. Ikaslea: behatzaile kroitiko: ikaslea baino zerbait gehiago.
Harreman asimetrikoak: “ikasle-irakasle”	Gertutasunezko harremanak.
Menpekotasun-pertzepzioa	Adiskidetasuna: motibazioa eta autonomia-pertzepzioa.

Giro afektibo atsegina izatea oso garrantzizkotzat jotzen dute ikasleek. Esperientzia berriko metaforak dio giro horrekin zerikusia duela ikasle-irakasleen arteko harremana berriz hausnartu izana, eta ikasleen jarrera aktiboa. H₂ko ikasgelan zein sentipen nagusitzen zaizkion, hara zer dioen neska ikasle batek:

... voy a recordar de estas clases mucho trabajo y un clima afectivo y de amistad muy importante entre los alumnos y el profesor [...] es más una relación familiar que una relación de profesora a estudiantes [...] no sé, es que no sé como explicar, pero muy buena la sensación, muy muy buena....

Berriro ere Claude ikasleak ikasleen eta irakasleen arteko giroa azaltzean kontrajarri egiten ditu tradizioz harreman hori definitzeko ezaugarriak “irakaslearengandik ikasleengana”, ikasle eta irakasleen artean ezartzen den gertutasunezko edo hurbileko harremana izan dela adierazten duen metaforarekin: “familia-harremana”. Metafora horrek adierazten du ikasgelan ikasleek “oso sentipen onak” izan dituztela.

Espainiera H₂ gisa ikasteko ikastaro hori, esperientzia berri horretan gertatzen den ikas-prozesua ez da ohikoa ikasleentzat, ez da arrunta, kontrakoa baizik. “esperientzia apartatza” jotzen dute ikasleek.

“Esperientzia aparta”

Ikas-esperientzia bat, zerk egiten du “aparta”? Ikas-esperientzia, berez motibagarria, gogoangarria egiten zaio ikasleari, uztartu zaizkiolako metodologia egoki bat, aldeko giro afektibo bat, eta jarrera gogoetatsua. Halaxe azaltzen du ikasle batek hurrengo testuan:

Para empezar, queria decir que lo que me ocurrió este semestre en la clase de español fue una experiencia extraordinaria porque dedique mucho tiempo a la asignatura, no por obligación pero por placer. En efecto, pienso que es debido a la conjunción de muchos factores (la variedad de los soportes utilizados en clase, los temas escogidos, el clima afectivo entre la profesora y sus alumnos), pero también porque después de cada clase he tomado el tiempo de pensar y criticar (en el sentido positivo y negativo) cada una de mis acciones o de los demás.

Zuzenbidea ikasten ordu asko sartzen zituen neska ikasle horrentzat espainiera H₂ gisa ikastea hautazkoa zen, berak aukeratutakoa. Hein batean horrek azaltzen du espainiera ikasteari “ordu asko” eskaintzea “aparteko esperientzia” izatea beretzat, “aparteko esperientzia” izatea barrutik ateratako motibazio batek, “plazerez, eraginda ikasteak, eta ez betebeharrak akademikoek eraginda” behartuta”.

Ikasleek beraz, bere ikas-prozesua dela eta era orobiltzaile batean ikusten dute, barruko motibazioak eragindako esperientzia (“ez behartuta”), eraginkortasun teknikoa (“euskarren aniztasuna”, “gaiak”), komunikazio afektiboa (“giro afektiboa” esaten dute horretarako), eta beren jarrera gogoetatsua (“pentsatzea eta kritikatzeta”).

Ondorio bidetik

Beraz, beren gogoeta, jarrera aktibo eta motibazioaren artean erlazioak sortzen ditu ikasleen pentsaerak: meta-gogoetak beren egitekoa, esperientzia berrian aktiboki gauzatu daitekeena, birpentsatzera daramatza; eta irakasle eta ikasleen arteko gertutasunak, egitekoen berrezarpenak sustatuak, ezinegonik gabeko giro lasaia sortzen du.

Espaniera H₂ ikasten duten nazioarteko programetako ikasleen pentsaerak bistaratzen du pentsaera horren osagai diren alderdi pertsonalen eta testuinguruari lotutako alderdien aniztasunak iragazten dituela beren ikas-prozesuaren gaineko pertzepzioak, hots, ea nola ikasten den hobeto, H₂ eta ikasle eta irakasleen zereginak zein diren...

Eta ikasleen gogoetak alderdi horiek azaleratu egiten ditu ikasgelan hizkuntza ikastea. Gogoeta hori ere bada ikasleek beren egiteko aktiboari eragiteko indarra, ikasleek beraiek diotenez. Ikasleek lehen tresnatzat hartzen dute.

Bigarren tresna (Dorney-rekin bat etorritz, 2001) bat ere antzematen dute, giro afektibo positibo eta motibagarria, eta pertzepzio horri esker elkarrreraginean gehiago saiatzen dira, zeregin parte hartzaileagoa dute. Eta lehen tresnak ere zeregin-mota hori indartzen du.

Hizkuntza ikasteko esperientzia zehatz bat izan dute ikasleek; hortik abiatuta gogoeta-prozesu bati ekin diote. Erantsi egiten dizkiote gogoeta horri lehendik H₂ ikasteaz dituzten uste eta eskemak, bereziki, ikasleen eta irakasleen zereginen gainekoak, eta alderatu egiten dituzte garai bateko usteak eta oraingo gogoeta.

Gogoeta horren bidez, gogoetak eragindako ekintzen bidez, ikasleek beren erreferentzia-markoak aldatu egiten dituzte: nola ikasten den hobeto H₂, zein den irakasle eta ikasleen zeregina... (Boyd, Fales 1983; Kohonen, 2001). Beraz, ikasleek ikaste-eredu kokatu eta eraldatzaile bat sortzen dute, ikasle gisa dituzten usteei buruzko gogoeta-bidea eskaintzen diena eta bere ahotsa indartzen laguntzen diena, hobeto nola ikas daitekeen ulertzen eta beren ikas-prozesuaren ardura hartzen lagunduz.

H₂ko ikasgelan ikaslearen indarra garatzen duten prozesuek oinarri bat dute, berak duen ahalmena bere ikas-prozesuari begira jartzeko, eta horrela zentzua emateko. Bruner-en (1972) hitzak erabiliz, "ikasle pentsalari" baten aurrean gaude, aldeko eta lagungarri den (ez kontrolerako) giro afektibo batekin elkarrreraginean, ikasten jakiteko gaitasuna, egoerari egokitzeko, bere barne-motibazioa eta autonomia garatzen dakiena. Ikasle honi dagokiona da irakasle gogoetatsu bat, autonomia, bitartekari bat.

Bibliografia

- Allwright, D.** 1996. Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation. En Coleman, H., *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 209-228.
- Ballesteros Gómez, C.** 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- Benson, P.** 2007. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40: 21-40.
- Blewitt, J.** 2006. *The ecology of learning. Sustainability, lifelong learning and everyday life*, London: Earthscan.
- Block, D.** 1990. Students and teachers metaphors for language learning. En *Actas Novenes Jornades Pedagògiques de l'Ensenyament d'Anglès*, Barcelona: IC-UAB, 30-40.
- Boyd, E., Fales, A. W.** 1983. Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23/2: 99-117.
- Breen, M. P.** (ed.). 2001. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- Breen, M. P.** 1986. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7/2: 135-158.
- Bruner, J.** 1991. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Traducción de J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza. 1990. Acts of meaning). Madrid: Alianza.
- Bruner, J.** 1997. La educación puerta de la cultura, Madrid: Visor. (Traducción de F. Díaz. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Cameron, L., Low, G.** (eds.). 1999. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colás bravo, P., Buendía Eisman, L.** 1994. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. Segunda edición.
- Coleman, H.** 1996. *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa.** 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Grupo Anaya.
- Cortazzi, M.** 1990. Cultural and educational expectations in the language classroom. En Harrison, B. (ed.), *Culture and the language classroom (ELT Documents, 132)*. Oxford: Modern English Publications/British Council, 54-65.
- Cortzzi, M., Jin, L.** (1999). Bridges to learning. Metaphors of teaching, learning and language. En Cameron, L., Low, G. (eds.), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 149-176.
- Cotteral, S., Murray, G.** 2009. Enhancing meta-cognitive knowledge. Structure, affordances and self. *System* 37: 34-45.
- Díaz, J., Llobera, M.** 2008. Aprendizaje social y formal en la narrativa de una estudiante de español/lengua extranjera (E/LE). En Camps, A., Milian, M. (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Red de investigación LLERA. Barcelona: Graò, 211-225.
- Díaz Martínez, J.** 2008. Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua. Tesis doctoral dirigida por el doctor Miquel Llobera i Cànaves. Departamento de Lengua y Lingüística. Universidad de Deusto. En Teseo, <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=10611>
- Dickinson, L.** 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System* 23/2: 165-174.
- Donato, R.** 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50.
- Dörnyei, Z.** 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H.** 2003. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M.

- (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-151.
- Flavell, J. H.** 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Geertz, C.** 1987. *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona. (Traducción de A. L. Bixio. 1ª ed. 1973. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books).
- Holec, H.** 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Projet langues vivantes.
- Holec, H.** 1980. Learner-centered communicative language teaching: needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1: 26-33.
- Jarvis, P. et alii.** 2003. Types of learning. En Jarvis, P. et alii. (eds.), *The theory & practice of learning*, London: Kogan Page, 68-75. Questia online library, <http://www.questia.com/read/108575837?title=The%20Theory%20%26%20Practice%20of%20Learning>. (Consulta, 30-4-07).
- Kalaja, P.** 2003. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87-108.
- Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M.** (eds.). 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Knowles, M. S.** 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Tercera impresión, revisada y actualizada. Chicago: Follett Publishing Company.
- Kohonen, V.** 1988. Evaluation in relation to communicative language teaching. En Kohonen, V. et. alii., *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Introducción por J. Trim. Strasbourg: Council of Europe, 11-26.
- Kohonen, V.** 1992a. Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning. En Nort, B. (ed.), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 71-87.
- Kohonen, V.** 1992b. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En Nunan, D. (ed.), *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Kohonen, V.** 2001. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- Kohonen, V. et. alii.** 1988. *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Introducción por J. Trim. Strasbourg: Council of Europe.
- Kolb, D.** 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kramsch, C.** 1983. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 16/6: 437-448.
- Kramsch, C.** 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 109-128.
- Lantolf, J.** (ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. y Genung, P.** 2000. L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas. *AILE*, 12 : 99-122.
- Larsen-Freeman, D.** 2001. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En Breen, M. (ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd., 12-24.
- LeCompte, M.D. et alii.** (eds.). 1992. *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc, 337-404.
- Llobera, M.** 1998. Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma. En Mendoza

- Fillola, A. (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 369-381.
- Llobera, M.** 1990. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L₂ o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 91-98.
- Llobera, M.** 1995. Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Siguán, M. (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, (XVIII Seminario sobre “Lenguas y educación”). Barcelona: ICE/Horsori, 17-38.
- Llobera, M.** 1996. Discourse and foreign language teaching methodology. En McLaren, N., Madrid, D. (eds.), *A handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 375-393.
- Llobera, M.** 1999. La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas. En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 101-119.
- Martín Peris, E.** 1998. El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones. En Mendoza Fillola, A. (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 87-100. http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor_lenguas_extranjeras.pdf, 1-13. (Consulta, 8-10-06).
- McLaren, N., Madrid, D.** (eds.). 1999. *A handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Mendoza Fillola, A.** (ed.). 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.
- Mendoza Fillola, A.** (ed.). 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI. http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor_lenguas_extranjeras.pdf.
- Mercer, S.** 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change, *System*, 39: 335-346.
- Murray et alii. (eds.)**. 2011. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nort, B. (ed.)**. 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Nunan, D. (ed.)**. 1992. *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (ed.)**. 1996. When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23/7: 581-594.
- Oxford, R. L.** 2001. ‘The bleached bones of a story’: learners’ constructions of language teachers. En Breen, M.P. (ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow (Essex): Longman/Pearson Education Ltd., 86-111.
- Palou Sangrà, J.** 2002. *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*. Tesis doctoral. Dirigida por la Dra. Margarida Cambra Giné. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Peng, J-E.** 2011. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39: 314-324.
- Perera, J.** (coord.). 2000. *Les llengües a l’educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria*. XXI Seminario sobre “Llengües i Educació”. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE/Horsori.
- Ramos Méndez, C.** 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1285> (Consulta: 31-5-11).
- Riley, P.** 1997. ‘BATS’ and ‘BALLS’: beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre): 125-153.

- Tudor, I.** 2001. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I.** 1996. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L.** 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Van Lier, L.** 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7/2-3: 128-145.
- Van Lier, L.** 2000a. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. En Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- Van Lier, L.** 2000b. Towards a curriculum for educational linguistics: the ecology for language learning. En Perera, J. (coord.), *Les llengües a l'educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria*. XXI Seminari sobre "Llengües i Educació". Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE/Horsori, 113-128.
- Watson-Gegeo, K. A.** 1988. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22/4: 575-592.
- Wenden, A. L.** 1986. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40/1: 3-12.
- Wenden, A. L.** 1991. *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Wenden, A. L.** 1999. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basis. *System*, 27/4: 435-441.
- Wenden, A. L.** 2002. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1: 32-55.
- Wenden, A. L.** 1995. Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, 23/2: 183-194.
- Wenden, A. L.** 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19/4: 515-537.
- Williams, M., Burden, R. L.** 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Traducción de A. Valero. 1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P.** 1992. Symbolic interactionism: theory and method. En LeCompte, M.D. et alii. (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc, 337-404.
- Yang, J-S., Kim, T-Y.** 2011. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39: 325-334.
- Zanón, J.** (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Eleaniztasunean espezializatu- tako liburutegia

40.000 liburu, 663 aldizkari, 700 DVD,
CD-Rom-ak

- 1 Espezializazio arloak: hizkuntzen didak-
tika (lehen eta bigarren hizkuntza), sozio-
linguistika, psikolinguistika, hizkuntzak
eta hezkuntza sistemak
- 2 Euskarazko atala: euskarazko produkzio
osoa
- 3 Hizkuntzak i(ra)kasteko materialak: eus-
kara, ingelesa, frantsesa, txinera, ara-
biera eta beste asko

Zerbitzuak

Katalogo orokorra (35.000 erregistro):

<http://www.habe.euskadi.net/liburutegia>

Aldizkariak on-line

Mailegu zerbitzu arrunta

Mailegu zerbitzua Udal Liburutegien bidez

Mailegu zerbitzua HABEren Bilbo eta

Gasteizko bulegoen bidez

Alertak zerbitzua

Informazio bibliografikoa

Bisita gidatuak

Informazio gehiago edo gurekin harremanetan jartzeko

HABE Liburutegia

Vitoria-Gasteiz, 3

20018 Donostia

Tel.: 943 022 604/602

Fax: 943 022 601

e-postak:

liburutegi@habe.org (prokorra)

maileguak@habe.org (maileguei buruz)

Web-a: <http://www.habe.euskadi.net/>

liburutegia

