

Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan

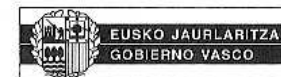
Paul Cyr

Itzultzailea: Boni Urkizu

Liburu honen jatorrizko edizioa Canadian kaleratu zen lehenengo aldiz
Claude Germain-ek zuzentzen duen "Le point sur..." izeneko bilduman.

HABE

Herduen Alfabetatze eta Berreuskaltutze-ako Erakundea
Erakunde Autonomiaduna



**Donostia
2000**

5. IKAS-ESTRATEGIAK ETA GAITASUN OROKORRA

1970. hamarkadako azkeneko urteez geroztik, ikertzaile batzuek deskribatu zituzten ikasle onen jarrera, jokaera eta estrategiak, eta beste batzuk saiatu ziren argi eta garbi frogatzen estrategia eta teknika jakin batzuk erabiltzea lotuta zegoela test estandarizatuekin neur zitekeen gaitasun orokorra eskuratzearekin. Izan ere, zertarako ari estrategiak ezagutu eta nola erabili erakutsi nahian, errazago ikasteko balio ez baldin badute eta H_2 ko gaitasun orokorrari ezer ekartzen ez badiote? Horregatik da garrantzitsua hemen azaltzea era batera edo bestera ikasle onaren kontzeptua balidatu duten lanak.

H_2 ko ikas-estrategiei buruzko ikerketen lehenengo ekarpenen artean, aipatzekoak dira Wesche (1975, 1979), Bialystok (1978), Politzer eta McGroarty (1985) eta O'Malley eta bere lankideen (1985a, 1985b) lanak. Ez dira asko ikasle *onen* eta ikasle *makalen* estrategiak sistematikoki konparatu dituzten ikertzaileak, eta are gutxiago ikasle makalenak erkatzen aritu direnak. Abraham eta Vann-ek (1987) eta Vann eta Abraham-ek (1990) egin dute lan original hori, eta horien lanak ere aztertuko ditugu.

A. Zein da H_2 ren ikasle ona?

Wesche-k (1975, 1979) ikerketa bat egin zuen Ottawa-ko Funtzio Publikoko Batzordearen Bulegoan frantsesa bigarren hizkuntza legez ikasten ari zirenen *ikasteko jokaerei* buruz. Garai

horretako ikerketa gehienena bezala, Wesche-ren helburua zen ikasle heldu onenen jokaera aurkitu, deskribatu eta konparatzea eta jokaera horiek ahozko ulermen eta adierazpen-neurri estandarizatuarekin zituzten korrelazioak ezartzea. Kasu honetan, ikasle onak eta txarrak Carroll eta Sapon-en (1959) *Modern Language Aptitude Test*-en emaitzen arabera sailkatuak zeuden. Datuak ikasgelan behatuz eta banaka-banaka elkarriketatuz bildu zituzten.

Ikasgelako datuen artean, Wesche-k egiaztatu zuen gaitasun-neurriarekin loturarik nabarmenena zuen jokabidea zela orduan Kanadako funtzio publikoaren Batzordean oso modan zegoen metodo batean aurreikusitako rol-joko edo simulazio batean parte hartzea. Metodoa zen *Dialogue Canada*.

Baziren beste bi aldagai gaitasun-neurriekin oso ondo lotuak: behatutako jokaera guztien zenbatekoa eta behatutako jokaera berdinen zenbatekoa. Era berean, mesedegarria zen beste ikaskideekin ikasgaiak eztabaidatzea eta irakasleak erabilitako hotsak eta hitzak berariaz errepikatzea. Aski deigarria bada ere, "mezua igorri nahiak" ez zuen ondorio onik gaitasun-mailetan. Wesche-k dioenez, horren arrazoia zalantzarik gabe da garai hartan Bulegoak erabiltzen zituen errendimendu-testek batik bat hizkuntz zuzentasuna neurtzen zutela eta ez komunikamena.

Elkarrizketen haritik, Wesche ohartu zen ikasle onen ezaugarria zela xede-hizkuntza ikasteko gogo, hainbat teknika erabiltzean adierazten dena: oharrak jasotzea, ozenki errepikatzea, ezaguna den gairen batekin loturak egitea eta, hala behar izanez gero, itzultzea. Beste aldagai bat arrakastan zerikusi handia duena da ikasgelaz kanpo xede-hizkuntzari aurkeztatuta egoten saiatzea: irratia entzun, telebista ikusi, aldizkari eta liburuak irakurri, berezko hitzuneekin, lagunekin edo familiakoekin frantsesez aritu. Wesche-ren lanak lehenbizikoetakoak dira ikasle onen jokaera eta teknikak deskribatu eta gaitasun orokorrean egiten diren aurrerapenekin zer lotura duten jakiteko asmoz egindakoak.

Horixe bera egin zuen Bialystok-ek (1978) H₂ ikasteko eredu teoriko bat proposatuz. Eredu horrek kontuan hartzen ditu aldi berean: ikas-estrategiak eta komunikazio-estrategiak, ezagutza inplizitu eta esplizituak ikasgelako ikaskuntza egituratuan eta

berezko komunikazio-egoeretan lortzen direnak. Bialystok-en ereduak lau estrategia-mota biltzen ditu ikasten laguntzen bide dutenak: inferentzia edo asmatzea; autozuzenketa edo monitoring; ikasgelan arauen ariketa egituratuak egitea; benetako komunikazio-egoeretan praktika funtzionala egitea.

Bialystok-ek (1979) aprobak egin zituen bere eredu horrekin frantsesa H₂ gisa ikasten ari ziren bigarren ikaskuntzako ikasle ingelesdunekin. Ikerketa horren emaitzek azaltzen dute lau estrategia-mota erabiltzeak eragin positiboa zuela errendimenduan, gaitasun gramatikala, irakurmena eta entzumena neurtzeko testek adierazten zutenaz, ez, ordea, idazmen-testetan. Baina, funtzional izeneko estrategiek, hala nola benetako komunikazio-egoeretan H₂ erabiltzeak, beti zuela eragin ona edozein test-motatan. Test guztietan emaitzarik onenak lortutako ikasleak ziren, beraz, ikasgelaz kanpo ariketa gehien egiten zituztenak.

Ohartzekoa da ikas-estrategien eta komunikazio-estrategien arteko bereizketa ez zela Wesche eta Bialystok-en ikerketetan gero izango zen bezain zehatza. Zehatzagoa izan zen Politzer eta McGroarty-ren (1985) lanen ondoren; hauek galdetegi bat prestatu zuten aski xehetua, ikasgelan ikasteko eta ikasgelaz kanpo komunikatzeko teknikei buruzko galderak egiten baititu. Metodologi aldeetik huts batzuk badituzten arren, Politzer eta McGroarty-ren lanek eragin handiagoa izan zuten H₂ren ikas-estrategien ikerketen bilakaeran.

Politzer eta McGroarty-ren asmoa, beren 1985eko ikerketan, zen galdetegiari emandako erantzunetan aipatutako estrategiek zortzi asteko ikastaro batean zenbateko aurrerapenak zekartzaten neurtzea. Estatu Batuetan unibertsitateko ikasketei jarraitzeko asmotan, ingelesa H₂ gisa ikastaro trinko batean ikasten ari ziren 37 ikasleko talde bati egin zizkioten galderak. Ikasle asiarren eta hispanofonoen multzoak berdintsuak ziren. Ikasle horiek batez beste zortzi bat urtean ingelesa ikasten arituak ziren beren lurraldeetan. Galdetegiak 51 galdera itxi zituen hiru ataletan banatuak: ikasgelako jokaera, bakoitzaren ikasteko aribideak eta ikasgelaz kanpoko elkarreraginak. Naiman eta lank. (1978) eta Rubin-ek (1981) ikasle onari buruz emandako definizioaren argitan analizatu zituzten erantzunak.

Erantzunen tratamenduan, galdera bati "bai" erantzutea izan zitekeen, batzuetan erantzun *ona* eta besteetan *txarra*. Adibidez, galdera bazen "Galderei erantzuna ematen al diezu, irakaslea zurekin ari ez denean ere?", bai erantzutea erantzun *ona* zen. Alderantziz, galdera bazen "Zeure ikaskideei zeure ama-hizkuntzan egiten al diezu?", bai erantzutea erantzun *txarra* zen, ikasle onaren definizioari begira. Era berean, "Irakaslearen galderari erantzun zuzena zein den dakizunean bakarrik erantzuten al diozu?" galdetu eta bai erantzutea estrategia *txarraren* seinale zen.

Ikasleek galdetegi hori bete behar zuten, eta, gainera, baziren testaurre bat eta testosteko bat ere entzumena, gaitasun gramatikala eta komunikamena neurtzen zituztenak. Zenbaitetan oso bitxiak izan ziren inkesta horren emaitzak. Politzer eta McGroarty-k, galdera bakoitzari emandako erantzunak eta gaitasun-neurrietan egindako aurrerapenak konparatuz, ikusi zuten test batzuek bakarrik zutela testostekoen emaitzekin korrelazio positiboa: ikasgelako jokaerei buruzko atalean galdetegian 4 item 14tik; norberak ikasteko eraren atalean 4 test 15etik eta 22tik 2 bakarrik ikasgelatik kanpo besterekin izandako elkarreraginen atalean.

Era berean, elkarren kontrakoak dirudite zenbait emaitzek. Horrela, "Ikasgelan ondo ulertu ez dituzun hitzak edo esapideak erabiltzen saiatzen al zara?" galderari baiezkoko erantzuna emateak, ontzat jo daitekeenak, korrelazio positiboa du gaitasun gramatikarekin, baina negatiboa ahozkoaren ulermenarekin eta komunikamenarekin. Bestela esanda, ondorio daiteke ariketak onak direla gramatikaren aldetik, baina ez komunikazioarenetik. Ulertzekoa da zenbaitetan arrazonamendu hori, baina Politzer eta McGroarty hainbeste aldiz horrelako emaitzetara iritsi izanak zalantzan uzten gaitu irizpidetarako erabili dituzten neurrien arteko erlazioei buruz.

Eta gauzak gehiago korapilatzen dira testen emaitzak eta erantzun zutenen jatorri etnikoa konparatzen badira. Horrela, hispanofonoek erantzun on gehiago eman zituzten galdetegiko atal guztietan eta batik bat elkarreraginei buruzkoetan; horrek esan nahi izan beharko luke ikasle hobeak direla, eta hori testetan islatu. Ez da, ordea, alde handirik test horiekin asiarren eta hispanofonoen aurrerapenak neurtzen direnean, komunikamenari dagokionez izan

ezik. Eta horretan, espero zitekeenaren kontra, asiarrek egiten dituzte aurrerapenik handienak!

Emaitza horiek ikusita, Politzer eta McGroarty-k ez dituzte zalantzan jartzen neurtzeko irizpideak eta datuak biltzeko metodoak. Baina galdera batzuk egin dituzte. Guk dugun ikasle onaren iritzia ez ote dago aurreiritzi etnozentrikoek kutsatua? Emaitza horiek ikusita, nola esan dezakegu estrategia bat *ona* dela eta beste bat *txarra*?

Autore horiek, beraz, diote behar-beharrezkoa dela ikasle onaren kontzeptua hobeto zehaztea eta hobeto neurtzea zein diren horrelako ikasleak bere gaitasun-maila orokorraren eta ikaskuntzako eginkizunen arabera ustez erabiltzen dituen estrategiak, eta zenbat aldiz. Estrategia hau edo hura aukeratzea egokia izan daiteke ikas-prozesuko une batean eta ez izan beste batean. Halako estrategia hura egokia izan daiteke ikaskuntzako arazo bati irtenbide emateko, baina ez beste baterako. Horregatik autore horiek gomendatzen dute etorkizunean galdetegiak azpimarra dezatela maiztasuna, eta ez bakarrik "bai" edo "ez" erantzuteko eskatu.

Azkenik, Politzer eta McGroarty-k beren buruari galdetzen diote ea fidatzekoak diren ikasleei betearazi zaizkien galdetegiaren erantzunak beste inolako behaketarik gabe. Galdetegiak, diote, izan daitezke ulerkuntza orokorraren eta erantzun *onak* emateko joeraren isla.

Nahiz eta ikerketa horien emaitza batzuk pozgarriak ez izan, gure ezagutzak areagotzeko balioko dute, argi eta garbi azaldu baitute gaiaren konplexutasuna eta bistan azalduko H_2 ko estrategien ikerketetan metodoak duen garrantzia. Batik bat bistaratu dute ez dela baliozkoa galdera itxiak bakarrik egitea, galdera horien formulazioak iradoki baitezake desio den jarrera bat eta horrela erantzunak norabidean jarri.

O'Malley eta lank. (1985a, 1985b) beste metodologia batekin bildu zituzten datuak. Ikasleei galdera itxiak egin ordez, "Zuk hau ala beste hau egiten duzu?" erakoak, ikaskuntza edo komunikazio-egoerak deskribatu zituzten eta ikasleei galdetu zieten zer egiten zuten horrelakoetan. Adibidez: "Ordu batzuetako lan bat nahi zenuke; opari bat erosi behar duzu denda batean; argibide batzuk galdezko telefonoz deitu behar duzu, aurrez prestatzen al zara

horrelakoetan? Nola? Zer egiten duzu esaten dizutena ulertzeko? Zer egiten duzu nahi duzuna ulertarazteko? Era berean, O'Malley, Chamot eta beren lankideek ikaskuntzaren teoria batean oinarritu dituzte beren ikerketak; lehen ere aipatua dugu teoria hori eta berriro helduko diogu 7. kapituluari.

O'Malley eta beren lankideek (1985a) jatorri desberdinetako ikasleak behatu eta elkarriketatu zituzten, bigarren hezkuntzakoak, ingelesa H₂ gisa ikasten ari zirenak. Emankorrangoak izan ziren elkarriketak estrategiak aurkitzeko ikasgelako behaketa baino. Elkarriketetan, ikasleei galdetzen zieten eta ikasteko estrategia batzuk erabiltzen zituzten hala nola: fonetika-ariketak, sistematizazio-ariketak (drill) gramatika eta hiztegi-ariketak. Autoreek diote estrategia kognitibo eta metakognitibo asko azaldu zirela, baina sozio-afektibo oso gutxi. Hori gertatu zen, zalantzarik gabe, behatu ziren jardunak behatu zirelako, denak baitziren tradizional xamarak eta ez baitzen komunikaziozko elkarrenginik, ezta arazoei irtenbide emateko ariketarik ere.

Dena den, autoreek, emaitza horiek konpetentzi neurriekin lotuz, egiaztatu dute ikasle hasiberriek eta erdi-mailakoek estrategia kognitibo askoz gehiago erabiltzen dutela, baina azken hauek besteek baino neurri handiagoan erabiltzen dituztela metakognitiboak; horrek esan nahiko luke maila horretara iritsitakoan ikaskuntzaren kontzientzia handiagoa dutela.

O'Malley eta bere lank. (1985b) ikerketa gehiago egin zituzten eta neurtu nahi izan zuten zein izan zitezkeen bigarren hezkuntzako ingeles-ikasleei estrategiak irakastearen onurak. Ikas-taldeei estrategiak erabiltzen irakatsi zieten, batzuei batzuk eta besteei besteak (arreta selektiboa, aurre hartzea, auto-ebaluazioa, laburbiltzea, elkarlana) bakoitzaren ondorio erlatiboak neurtzeko. Estrategiak erabiltzeko horrela entrenatzeak ez zuen hobetu funtsean ahozkoaren ulerkuntza. Aitzitik, mintzamina (*Foreign Service Institute*-ren neurri-mailaketan) asko hobetu zen. Estrategia metakognitiboak (arreta, aurre hartzea, etab.) erabiltzeko entrenatu zen taldeak kognitiboak (oharrak hartzea, laburbiltzea, etab.) erabiltzeko entrenatuak baino emaitza hobeak lortu zituen, eta hauek, berriaz, inolako entrenamendurik hartu gabeko kontrol-taldeak baino hobeak.

Ikerketa honen emaitzak ez dira erabat asetzailak, zeren interbentzio-epea motza izan baitzen (50 minutu eguneko 8 egunez) eta agian hainbat abildade (entzumena, esaterako) entrenamendu luze-agoa behar du. Era berean, ulermena neurtzeko aukeratu zuten atazaren zaila ere izan daiteke emaitza murriztuz horren arrazoia. Hala ere, egileek ondorio gisa hipotesi garrantzi handiko bat bota zuten: estrategiak ataza berritara oso ondo alda daitezke eta entrenamendukoan estrategia metakognitibo egokiak estrategia kognitiboekin konbinatuz, zeren, zioten, estrategia kognitiborik gabeko ikasleak ez baitaki nora doan eta nekezago egiazta dezake atazak burutzekoan duen performantzia. Bestalde, ikerketa honetan egiaztatu zen gauzetako bat da jatorri asiarreko ikasleek, dirudienez, gogor egiten dietela estrategiak ikasteari; hego-amerikar hispanofonoak, berriaz, gogoz ekiten diotela beren ikasteko ohiturak aldatzeari.

Chamot eta bere lank. (1987) egindako beste lan batean hizkuntza arrotzetako (errusiera eta gaztelania) estrategiak baitzituzten aztergai, diote bigarren hezkuntzako ikasle horiek estrategia-mota desberdinak eta maiztasun desberdinetan baliatzen dituztela, beren maila, abildade eta ikaskuntzako atazaren arabera. Berriro ere, eskola-giroan estrategia kognitiboak eta metakognitiboak gehiago erabiltzen dira sozio-afektiboak baino. Ikasle aurreratuek hasi berriek baino estrategia gehiago erabiltzen dute eta ikaskuntzaren arabera aukeratzen dituzte, eta irakasleak ere badu horretan eragina, segun eta bere irakaskuntzan estrategiei nolako lekua ematen dien.

Azkenik, ikasle onak eta makalak erkatuz, ikusten da onek estrategia gehiago eta maizago erabiltzen dituztela makalek baino. Hala ere, ikasle makalak ere beren estrategiaren jakinaren gainean daude eta erabiltzeko gai dira; beraz, autoreek gomendatzen dute estrategiak erabiltzeko irakaskuntzan.

Lehenago azpimarratu dugun bezala, O'Malley, Chamot eta horien lankideen ikerketek jeneralean estrategia sozio-afektibo gutxi bistaratu dute. Eta horren arrazoia da, zalantzarik gabe, ikerketa horiek eskola-giroan eginak direla eta behatutako jardunak tradizionalak zirela batik bat. Dena den, ikerketa horiek badute meritua handi bat: marko teoriko ondo lotua moldatu dutela, era sistematikoan probak eginez, eta beste diziplina batzuek egindako ikerkete-

tan dutela oinarria, ezagupenaren psikologian batez ere. Skehan-ek (1989) esan duen bezala, O'Malley, Chamot eta beren lankideen ikerketen alderdi oso interesgarri bat eta entrenamenduaren kontu horiek baino haruntzago doana da beste zientzi arlo batzuekin loturak ezarri dituztela, batez ere ezagupenaren psikologiarekin. Gauza bera diote beste autore askok ere, Chaudron (1988) eta Ellis-ek (1994) esate baterako.

B. Ikasle makalaren estrategiak

Orain arte garbi azaldu dugun bezala, H₂ ikasteko estrategiei buruzko ikerketak batik bat ikasle onaren inguruan egin dira, haren estrategiak deskribatuz eta irakats daitezkeelako postulatu egiaztatuz. Oso ikerketa gutxi dira sistematikoki ikasle onak eta makalak konparatu dituztenak eta are gutxiago ikasle makalak elkarrekin. Alde horretatik, salbuespen dira Abraham eta Vann (1987) eta Vann eta Abraham-en (1990) lanak. 1987ko ikerketan bi ikaslek, bata ona (Gerardo) eta bestea makala (Pedro), erabilitako estrategiak erkatzen dituzte. Merezki du bi ikasle horien biografiako datuak labor-labor hemen azaltzea, oso interesgarriak baitira.

Gerardok 33 urte ditu, ekuadortarra da, lehen zikloko unibertsitate-diplomaren jabe. Zazpi urtean aritu da ingelesa ikasten, astean bi orduko martxan, bere jaioterrian. Pedrok 20 urte ditu, Puerto Rico-ko semea da eta bigarren ikaskuntza bukatua du, eta hantxe ari da ingelesa astean ordubeteko martxan ikasten. Biak daude, ustez, ondo motibatuak eta jarrera ona dute hizkuntza eta kultura amerikarrarekiko.

Irakasleak ikasleen performantziari buruz egindako ebaluazioan eta zortzi asteko ikastaroaren azkenean egindako ebaluazio formalak bi ikasle horiei notak emateko balio izan zuten. Datuak bildu ziren lehenbizi eskolako lau atazatan behatuz: aditzen ariketa, artikuluen lanketa, cloze testa eta idazlana. Lan horretan ari ziren bitartean ikasleei galderak egiten zizkieten erabilitako estrategiak bistaratzeko Rubin-en (1981) sailkapenaren antzeko batekin. Gero, elkarriketa egituratu batek beste datu batzuk erakusten zituen ikasleek ingelesa H₂ gisa ikasteko zuten planteamenduari buruz.

Datuak analizatuta lortu zen ondorioak aski garbi ziurtatzen du lehendikako ikerketa guztiek ikasle onen eta makalen arteko aldeez postulatu zutena. Horrela, Gerardok, ataza horiek burutzeko 90 minutu behar izan baitzituen, 148 aldiz erabili zituen estrategia kognitiboak (argitzea/egiaztatzea, autorregulazioa, indukzioa, dedukzioa, praktika) eta 48 aldiz zeharkako estrategiak, *komunikatibo* deritzenak (edukiari buruz galderak egitea, ekoizpenean mairak, etab.); guztira, kategoria guztiak nahastuta, 196 aldiz jo zuen estrategietara, hau da, 2,2 aldiz minutuko, autoreek diotenez.

Pedrok, berriz, 65 aldiz erabili zituen estrategia kognitibo zuzenekoak eta 24 bider zeharkako edo komunikatiboak; 89 aldiz, beraz, bere atazak bukatzeko pasa zituen 29 minututan, hau da, 3,1 estrategia minutuko. Gerardok erabili zituen estrategiak eta behar izan zuen denbora ikusita, Pedrok baino askoz hobeto egin zituen, nahiz eta azken honek minutuko estrategia gehiago erabili.

Gauza bertsua gertatu zen Gerardorekin egindako elkarriketetan: maizago jotzen zuela strategiatarra, eta Pedrok, egoera horretan ez zuela estrategia deduktibo bat bera ere erabili. Bi ikasleek ingelesa H₂ gisa ikasten izandako esperientziari buruzko elkarriketen emaitzak aztertuta, autoreek jakin nahi zuten ikasteko batak eta besteak nolako planteamendua zuten eta ikaskuntzari buruz zertan berdin pentsatzen zuten eta zertan ez. Ondorio ziurtzat daukate H₂ren ikasleek badutela filosofia bat hizkuntza ikastea zer denari buruz, batzuk besteak baino jakinaren gainean badakite ere. Filosofia horrek markatuko die egoeraz egoera egingo duten bidea, eta, ondorioz, hobetsiko dituzten estrategiak, bai ikastekoak bai komunikatzekoak. Horrela, Pedrok eta Gerardok biek garrantzi handia ematen diote H₂ benetako komunikazio-egoeratan erabiltzeko aukerak bilatzeari. Baina Gerardok Pedrok baino askoz garrantzi handiagoa ematen dio hizkuntzaren zuzentasunari.

Bi ikasle horien arteko beste alde bat da autoreek estrategien erabileran "malgu" izatea deitzen dutena. Gerardok askoz ere abildade handiagoa erakusten du ikas-estrategiak aukeratzekoan, eta horrek, autoreen iritziz, lagundu egiten dio arrakasta izaten. Era berean, denbora ere buru gehiagok erabiltzen du, denbora asko ematen baitie atazaren barruan garrantzizko iruditzen zaizkion alderdiei eta elkarriketatzailearen azalpenak eten egiten ditu harira

ez datozela uste duenean. Pedrok, ordea, ataza guztiei era bertsuan heltzen die, horien helburua jakiten saiatzen da erarik sinpleenean, zuzenenean eta, autoreen ustez, ahalik eta "axalekoenean".

Vann eta Abraham-ek (1990) urrutirago eraman zituzten ikerketak beren bigarren aldian, hurbilagotik aztertu baitzituzten makal zerizkieten ikasleen estrategiak. Pedro eta Gerardorekin erabilitako metodoa bera da, eta hauek ere ikertzaileek hasieran aztertutako 15 ikasleen artean zeuden. Lehenbiziko aurkikuntza izan zen Pedoren eta Gerardoren kontraste nabari hura ez zela gertatzen beste ikasleengan eta, gainera, ikasle *makalek* askotan *azkarrek* erabiltzen zituzten estrategia berberak erabiltzen zituztela. Horrela, ustez makalak ziren ikasleek egiaztapen eta argitzeko galderak besteek hainbat egiten zituztela, enuntziatuen esanahia asmatzen saiatzen zirela, gramatikako arauak aplikatzen zituztela, beren burua zuzentzen zutela eta ekoizpenean maina batzuk bazituztela.

Hori egiaztatzeak ikertzaileak eraman zituen ikasle onek eta makalek estrategiak erabiltzeko gai horretan normalean ontzat ematen diren postulatu batzuei buruz galderak egitera. Azpimarratzen dute esperimenduetan azaldu denez, ustez balio ez zuten ikasleak ez zirela ezinbestean geldoak edo gabeak estrategia kontuetan. Zein zen, beraz, haien porrotaren arrazoiak? Estrategiak aurkitu eta izendatze hutsak ez zuen erantzun asegarririk ematen.

Beren usteak argitzeko, Vann-ek eta Abraham-ek hurbilagotik begiratu zieten Mona eta Shida-ri; arrakasta gutxiko bi ikasle ziren hauek eta oso elkarren antzeko profilak zituztenak: ama-hizkuntza bera (arabiera), eskola-maila bertsua (sekundarioa eta college), adin bera (hogei bat urte) eta ingeles-ikasketa berak: bigarren hezkuntzan hiru edo lau urtez astean hirutik bost ordutarako martxan.

Ikertzaileek diote ikaskuntzako atazak (lehen, lehenbiziko esperimenduaz ariki, esan direnak) burutzeak ikasleei hainbat abildade eskatzen dizkiela, beraiek *atxikipen* (engagement), *arriskuari aurre egitea*, *ezagutza* eta *kontrola* kategorietan sailkatzen dituztenak. Baldintza edo eskakizun horietako bakoitzak esan nahi du, ikasleak aurreko ikerketan deskribatu diren estrategietako batzuk erabili beharko dituela ikaskuntzako ataza zuzen burutzeko. Bi ikasle makal horiek erkatzeko, ikertzaileek, ikasleetako bakoitzak

erabilitako estrategiak aurkitzen saiatzeaz gain, ikasleek eskuarteaz zituzten atazekin lotu zituzten. Gauzak horrela egiteak bide eman zien atazaren eskakizunen eta benetan ikasleek erabilitako estrategien arteko loturak argiago zehazteko.

Gauzei ikuspegi horretatik begiratuta, Mona eta Shida-ren jokatibideen azterketa xehetuak bistaratu du, lehenengo, oso urruti daudela inaktiboak izatetik, askotan ikasle onek bezalako estrategiak dituztela eta haien antzeko maiztasunez erabiltzen dituztela. Ikasle azkarretatik bereizten dituen da askotan ez direla iristen atazak eskatzen dituen estrategia egokiak erabiltzera. Dirudienez, maila jasoago bateko hainbat prozedura falta dute, autoreen iritzian, estrategia metakognitibo eta autoarautzaile izenekoak, alegia; horien jabe izateak emango zieketen proposatutako eginkizunen eskakizunak ebaluatu eta gauzatzeko behar ziren estrategiak martxan jartzeko bidea. Ohar hori zeharo bat dator H₂Z aparteko beste arlotako ikaskuntzari egin izan zaizkion azterketek erakutsi dutenarekin.

Guk geurok Montreal-eko etorkinentzako orientazio eta hezkuntza zentro batean (*Centre d'orientation et de formation des immigrants*, COFI) egin genuen ikerketa batek ere horixe zuen helburu, besteak beste: 24 ikasle erabiltzen zituzten estrategien zenbatekoa eta maiztasuna ikertzea eta ikasle *onak* eta *makalak* erkatzea. Datuak atzera begirako elkarriketa batean bildu genituen. Elkarriketako gidak 21 galdera ireki zituen eta 73 azpizalderara itxi; frantsesa ikasgelan eta ikasgelatik kanpo ikasteko zein estrategia erabili ohi zuten zen galdera.

Analisi honen emaitzek azaldu zuten azkarrenek eta makalenek erabilitako estrategien artean alde handiak zeudela bai maiztasunean bai askotarikotasunean. Ikaslerik onenek, itxarotekoa zen bezala, askoz ere estrategia gehiago aipatu zituzten eta maizago erabiltzen zituztela esan zuten. Alde hori, ordea, nahiz eta nabarmena izan, ez zen handiena. Aitzitik, beste bi datu dira deigarriak. Alde batetik, dirudienez, bada lotura bat estrategia metakognitiboa erabiltzearen eta ikaslearen eskola-mailaren artean. Bestetik, badirudi estrategia kognitibo batzuk, hala nola inferentzia (esanahia testuingurutik asmatzea) eta lanketa (aurreko ezagutzen eta datu berrian arteko loturak aurkitzea) direla ikaslerik onenak eta makalenek bereizten dituzten diferentziak. Baliteke ikasle makalen

gaitasun-maila apala, baita 600 bat ikastordu pasatuta ere, izatea inferentziara eta lanketara ez jotzearen arrazoia. Era berean litekeen da egoera hori beste batekin loturik egotea, H₁ekin adibidez, makal usteko ikasle ia guztiak Asiako Hego-Ekialdekoak baitziren jatorriz. Dena den, ikerketa honetako datuek eta baita Vann eta Abraham-enenek eta hortik sortzen diren galderek mereziko lukete geroan berriro aztertzea estrategia kontu honetan ikasle onak makaletatik benetan zerk bereizten dituen.

Bukatzeko, gogoan har dezagun H₂ ikasteko estrategien gai honetan ikerketek adierazten dutela benetan elkarrekin lotuta daudela hizkuntza ikastea eta erabilitako estrategien zenbatekoa eta maiztasuna. Ez da erabat argitu ikasle arrakastadunak eta ikasle makalak zertan bereizten diren. Seguraski badira beste faktore batzuk, hurrengo kapituluan ikusiko dugun bezala.

6. ESTRATEGIAK AUKERATZEKOAN ERAGINA DUTEN FAKTOREAK

Ikusi berri dugun eran, H₂ko estrategiei buruzko ikerketa, lehenbizi, ikasle onek erabiltzen dituzten estrategiez arduratu zen, horiek deskribatu eta sailkatu zituen. Gero, lehenbiziko ohar horiek gaitasuna edo errendimendua objektiboki neurtuz egiaztatu nahi izan zituzten. Ikerketa batzuetan ikasle onak eta ikasle makalak konparatu zituzten. Gehienek ikertu dituzte estrategien aukeraren eta testuinguruaren, ikaskuntzako ataza edo ikaslearen hizkuntz ezagutza eta antzekoen artean dauden loturak. Azkenik, zenbaitek nahi izan du estrategien balio erlatiboa neurtu eta horiek irakastea merezi duen ala ez egiaztatu.

Orain arte, oso ikerketa gutxitan izan da gai nagusia hainbat gorabehera pertsonalek eta egoerak ikas-estrategien aukeran izan dezakeen eragina. Eragin hori izan daiteke ikaslearen izaerarena, ikasteko estiloarena, barnerakoi-kanporakoi izatearena, edo biografiari soilik zor zaiona: adina, sexua eta ama-hizkuntza. Pertsonalak izan daitezke, hala nola lortu nahi diren helburuak, norabide profesionala, eta hizkuntz kontzientziaren maila; edo afektiboak, jarre-rak eta motibazioa, adibidez. Azkenik, beste aldagai batzuk egoerak berari zor zaizkio batik bat, xede-hizkuntzaren, ezagutza-mailaren eta erabiltzen diren planteamendu pedagogikoaren arabera. Askotan ikerketek halabehar hutsez eta emaitzak elkarren kontra-koak izanda ere, aurkitu dituzte hainbat lotura faktore horien eta ikasleak estrategiak aukeratzeko eraren artean.