



H_2 ikasteko gaitasuna: gaia zertan den

Josu Perales

Askotan, herri xehearen ahotik hitzetik hortzera entzuten da sendiak hizkuntzak ikasteko duen "erraztasuna" apartekoa dela; edo urliaren abildadea hizkuntzetarako hutsaren hurrengoa dela. Zer da, ordea, hizkuntzak ikasteko "dohain" edo erraztasun hori? Ba al dago jakiterik norbait H_2 ikasten hasi baino lehen zenbaterainoko arrakasta –edo porrota– izango duen? Eta, ildo beretik, ba al dago modurik H_2 ikasteko zailtasunak dituzten ikasleak hasiera-hasieratik aurkitzeko eta, gabezia horiek gogoan, ikasle bakoitzak egokiena duen ikasbidea zein den jakiteko ere? Horra hor artikulu honetan jorratuko dugun gaiaren nondik norakoa

Sarrera

Gizakiak zerbaiti ekitean arrakasta edo porrota izango duen jakiteko nahia aspaldikoa da. Horixe izan zuen xede, hain zuzen ere, Donibane Garaziko Juan Huartek, 1575. urtean, *Examen de ingenios para las ciencias*(1) liburua plazaratu zuenean.

Hizkuntzak ikasteko gaitasuna (*aptitude*) hainbat eta hainbat azterlanen muina izan da bigarren hizkuntzen eskurapenaren alorrean. Aldagai kognitiboen sailean dago lekuturik. Eta zenbaitek diotenez, norbanakoen arteko aldeak bereizteko ikertu ohi diren aldagai guztien artean, berak du H_2 ren lorpenarekin loturarik sendoena (Skehan, 1989; Gardner & MacIntyre, 1992; Sparks et al., 1995).

Skehan-en ustez (1991) H_2 ikasteko gaitasunaren nozioa onartzeak lau irizpide nagusi aintzat hartzea dakar berekin:

- 1 Badago hizkuntzak ikasteko dohaina adimena ez dena.
- 2 Dohain hori ez da alde zuzeneko ikas-esperientzien ondorio.

3 Aldaezina ez bada ere, aski aldagaitza da.

4 Aldakorra da gizaki batetik bestera.

Richards eta al.-en definizioaren arabera (1992), gaitasuna gizakiak hizkuntza ikasteko duen berezko abildadea da, adimena, motibazioa, interesa... alde batera utzita. Uste da gaitasuna hainbat osagaien bilbearen ondorioa dela, hala nola, soinu-arauak bereizteko ahalmena, hitzek esaldietan duten funtzio gramatikalari antzemateko ahalmena, oroimena eta hizkuntz arauak indultzeko ahalmena. Halatan, gaitasun handiko pertsonak aiseago ikasi ahal izango du hizkuntza gaitasun gutxikoak baino (Richards eta al., 1992: 198).

Hizkuntzak ikasteko gaitasuna aurrez ikusteko lehenengo testak, gaur egun erabiltzen direnen aitzindariak, hogeigarren mendearen hasieran prestatu ziren. Usadioz, bi arotan sailka daitezke test horiek (Bogaards, 1990; Sparsk & Ganschow, 2001): lehenengo aroan, 20. urteetako test pronostikoak; eta bigarreanean, 50. eta 60. urteetako gaitasun-testak.

Hogeigarren urteetako test pronostikoak

Hasierako test horien helburua ikasleek latina ikastean lortuko zituzten emaitzak nolakoak izango ziren aurrez jakitea zen. Horretarako, hizkuntz analogia eta H_1 eko hitzen ezagutza aztertzen zituzten. Berebiziko pisua zuten gramatikak, itzulpenak eta hiztegiak. Ikasleei latina ikastean lortuko zuten arrakasta –edo porrota– aurrez igartzeko, beren lehenengo hizkuntzaren gramatika eta hiztegia neurtzen zitzaizkien.

Ikasleek latina ikasteko kapaz izango ote ziren jakiteko test horien ia garai berean hizkuntza arrotz biziak ikasteko gaitasuna ere aztertzen hasi ziren. Henmon-ek (1929) zenbait test deskribatu zituen. Horietako batzuen egitekoa zen bi trebezia-mota zehaztea: batetik, nork bere lehenengo hizkuntzan zuena eta, bestetik, beste hizkuntza bat ikasteko zenbait saiotan ongi moldatzeko behar zuena. Beste hizkuntza hori era artifizialean asmatua ere izan zitekeen. Uste zen H_2 ikasteko gaitasuna trebezia horiexetan ispilatzen zela.

Beste test batzuen aztergaia, berriz, xede-hizkuntzaren soinuak bereizteko edo, oroimena baliaturik, hizkuntza ikasteko gaitasuna zen. Baina test gehienek *arkatza eta papera* erabiltzea eskatzen zuten. Eta estu lotzen zitzaizkion adimenari: *Iowa Foreign Language Aptitude Test* (Stoddard and VanderBeke, 1925), *Luria-Orleans Modern Language Prognosis Test* (Luria & Orleans, 1928) edo *Foreign Language Prognosis Test* (Symonds, 1930). Test horien ezaugarri komuna da osagai bakar bati erreparatu ez izana. Luriak eta Orleans-ek (1928) azpimarratzen zuten ikasleek H_2 ikastean arrakasta edo porrota izango duten aurrez jakiteko ez dela nahikoa gaitasun bakar bat neurtzea zeren-eta beste eragile asko hartu behar baitira kontuan. Henmon-ek ere (1929) beste eragile edo oinarri batzuk bilatzen jarraitu behar zutela aldarrikatu zuen.

Arestian esan bezala, test horiek lotura handia zuten adimena neurtzeko testekin. Eta bada adimenaren hizkuntz alderdiari nagusiki begiratzen dioten adimen-testak baino ez direla dionik ere: Kaulfers (1931), esaterako, 1901etik aurrera 50 bat ikertzailek eginiko lanak (650 korrelaziotik

gora) aztertuta, ondorio horretaraxe iritsi zen. Garai hartako testak, bestalde, ikas-egoera formalei begira zeuden prestatuak. Ia beti *prognosis* hitza erabiltzen zuten eta inoiz ez gaitasun hitza.

Bigarren aroa: 50. eta 60. urteetako gaitasun-testak

Joera metodologiko berriek –audiolingualismoak, batez ere– gaitasun-test berrien beharra ekarri zuten. Badaude horien artean bi ezinbestean aipatu beharrekoak: *Modern Language Aptitude Test*, MLAT (Carroll & Sapon, 1955) eta *Pimsleur Language Aptitude Battery*, PLAB (Pimsleur, 1964).

Modern Language Aptitude Test (MLAT)

Carroll-ek, (1962) analisi faktorialaren teknikaz baliaturik, lau eragile bereizi zituen H_2 ikastearekin lotura zutenak: 1) kodetze fonetikorako abildadea; 2) gramatikarekiko oharmena; 3) ikasketa induktiborako ahalmena; eta 4) oroimenaz baliaturik ikasteko abildadea. Lau atal horiek neurtzeko, bost item-sorta ditu *Modern Language Aptitude Test*-ak.

- 1 *Zenbakien ikasketa.*– Zenbaki-sistema magnetofoiaren bidez irakasten zaio ikaslegaiari, zentzurik gabeko silabak erabiliz. Ondoren, “hizkuntza” horretan eta azkar samar ahozkatutako zenbait zenbaki idatzi beharko ditu. Zenbakiak hiru xifratuak dira. Proba horretarako, hamalau minuturen bat izango du ikaslegaiak. Eta hamabost itemi erantzun beharko die.
- 2 *Idazketa fonetikoa.*– Ikaslegaiari bere jatorriko hizkuntzaren fonemak entzunarazi eta horien transkribaketa ematen zaio irakurtzeko. Gero ikasi berri duen horretaz galdetzen zaio. Ikaslegaiak testari ondo erantzuteko ez du aparteko belarri-fintasun beharrik. Hogeitamar item dira denetara, hamabi minutuan burutu beharrekoak.
- 3 *Aztarna grafikoak.*– Aukera anitzeko frogak da. Ikaslegaiak era laburtuan eskaini zaion hitzaren forma arrunta hautatu behar du bost aukeraren artean. Hogeitamar item dira denetara, bost minutuan burutu beharrekoak.
- 4 *Hitzak esaldietan.*– Ikaslegaiari bi esaldi eskaintzen zaizkio. Bigarrenaren zenbait elementu solte edota kateatu azpimarraturik eta zenbakiak jarri azaltzen dira. Lehenengo esaldian hitz edota hitz-multzo bat maiuskulaz idatzita daude. Ikaslegaiaren eginbeharra da erantzutea ea zein bigarren esaldiko elementu duen lehenengo esaldian maiuskulaz dagoen elementuaren antzeko funtzioa.
- 5 *Hitz bikoteak.*– Ikaslegaiari kurdo-frantsesa edo kurdo-ingelesa erako hogeitalau hitz biltzen dituen hiztegia eskaintzen zaio jatorrizko hizkuntza zein duen, bi minutuan ikasteko. Segidan, beste pare bat minutuan hitz bakoitzaren baliokidea jarri beharko du. Azkeneko lau minutuetan aukera anitzeko test bati erantzun beharko dio, aurkeztu zaion hiztegiari buruzkoa. Hogeitalau item dira denetara, hamaika minutuan erantzun beharrekoak (Perales, 1989: 12).

Pimsleur-ek lau osagai bereizten ditu H_2 ikasteko gaitasunean (Pimsleur, 1964: 1) hitzeko adimena; 2) ikasteko interesa; 3) entzundakoaren ulermena eta 4) bere ikasketa akademikoetan lortutako kalifikazioen batez bestekoa.

Hitzezko adimena neurtzeko bi item-sorta bereizten ditu: hiztegia eta analisi linguistikoa. Lehenengoan, jatorrizko hizkuntzako hitzen ezagutza neurtzen da. Bigarrenean, ikasleari hizkuntza baten (*kabardo*) egitura gramatikalak eskaintzen zaizkio, aldamenean jatorrizko hizkuntzaren baliokideak daramatzatela. Informazio horretan guztian oinarriturik eta aukera anitzeko galderen bidez, beste zenbait ideia xede-hizkuntzan nola adierazten diren induzitu behar du ikaslegaiak. H₂ ikasteko duen interesa neurtzeko bost puntuko eskala erabiltzen da. Entzundakoaren ulermena neurtzeko, berriz, soinuaren bereizketaz eta soinu-ikurren identifikazioaz baliatzen da Pimsleur.

Soinuak bereizteko ahalmena neurtzeko, hiruna hitz dituzten itemak entzunarazten zaizkio ikasleari hizkuntza arrotz batean (*ewe*). Hitz horiek oso elkarren antzekoak dira. Segidan, *ewe*-z eginiko esaldiak entzunarazi eta, esaldi bakoitzean, aurretik entzundako zein hitz erabiltzen den adierazi behar du.

Soinu-ikurrak identifikatzeko, ikaslegaiak bere jatorrizko hizkuntzan adierarik ez duen hitz bat entzuten du [**tarpedl*] esaterako, eta idatzirik eskaintzen zaizkion 1) *trapled* 2) *tarpled*, 3) *tarpdel* eta 4) *trapdel*-en artean egin behar du aukera.

Bistan denez, Pimsleur Richards-en definiziotik aldentzen da, hizkuntza ikasteko *interesa* aldagaia sartzen baitu gaitasunaren kontzeptuan. Beste test batzuk dira *The Army Language aptitude Test*, ALAT; *The Defense Language Aptitude Test*, DLAB, AEBetako armadan erabilia; VORD, *word* hitzetik ekarria, turkieran oinarrituriko hizkuntza asmatu bat erabiltzen duena (Parry & Stanfield, 1990) edo *The Bristol scale* eta *The York Language analysis* (Skehan, 1988).

Skehan-ek (1998), hiru osagai (ikus .1) ikusten dizkio hizkuntza ikasteko gaitasunari. Hiru aldi ezberdinetan eragiten dute: inputean, prozesuan eta outputean:

.1: Hizkuntza ikasteko
gaitasunaren
osagaiak Skehan-en
arabera

| Gaitasunaren eragileak | Aldia | Eragiketak |
|----------------------------------|----------|---|
| Fonemak kodetzeko abildadea | Input | Ohartzea |
| Hizkuntza analizatzeko abildadea | Prozesua | Arauen identifikazioa Orokortzea Berregituratzea Kode bikoitzaren antolamendua |
| Oroimena | Output | Berreskuratzea - Performantzia “konputatua” - Ereduetan oinarritutako performantzia |

Skehan, 1998

- *Fonemak kodetzeko abildadea.*– Skehan-en ustez, garrantzizko atala da testuinguru formaletan nahiz informaletan. Soinuzko inputa input prozesagarri bihurtzea funtsezkoa da hizkuntza ikasteko.
- *Hizkuntza analizatzeko abildadea.*– Arauak inferitu eta orokortzeko gaitasunaz ari da hemen Skehan. Berak aitortzen duenez, ez dago argi abildade hori UG (universal grammar) delakoari zor zaion ala norbanakoak bestela erabili ohi dituen ikas-prozesuen antzekoa den.
- *Oroimena.*– Bi bide bereizten ditu Skehan-ek: lehenengoaren arabera norbanakoa, hizkuntz arauari gertutik jarraitzen dielarik, konputagailu baten modura ari da. Arauak “berreskuratu” eta sormen handiagoaren jabe da hizkuntza erabiltzeko, baina astiroago dihardu. Bigarrenaren arabera, berriz, arauak ez baina jadanik metaturik dituen hizkuntz aleak berreskuratu eta horiexek erabiltzen ditu norbanakoak, lehenengo bidean baino bizkorrago erabili ere. Agi denez, norbanakoak “hizkuntz biltegi” eskergak ditu eskura. Eta Skehan-en ustez, norbanakoak bi bideak erabiltzen ditu unean uneko egoeraren arabera.

Askotan, hizkuntza ikasteko gaitasun-testak ikasle “pattalak” aurkitu eta ikas-programatik baztertzeko erabili izan dira eta halaxe erabiltzen dira, gaur egun, zenbaitetan ere. Hizkuntza ikastaldia hasi baino lehen, gaitasun-testa ikaslegaiari ematen zaio egin dezan. Gerora erabakiko da, emaitzen arabera, ea ikastaldian parte hartuko duen ala ez.

Asko dira gaitasun-testei eman zaien funtzio baztertzailer horri errezeloz begiratu diotenak. Carroll bera (1962) da horietako bat. Carroll-ek behin baino gehiagotan aldarrikatu zuen MLAT-en indar auresalea erlatiboa zela. Beste aldagai batzuk ere azpimarratu baitzituen hizkuntza ikasteko gaitasunarekin batera. Eredu bat eraiki zuen eta bi aldagai-multzo bereizi (Carroll, 1962): irakaskuntza-arlokoak, eta, soilik ikaslearen baitakoak. Lehenengo multzoan denbora eta irakaskuntzaren nolakoa edo, zehatzago esanda, kalitate-maila lekutu zituen. Eta bigarrenean, adimen orokorra, gaitasuna eta, azkenik, motibazioa.

Carroll-en iritziz aldagai horiek elkarri eragiten diote. Horrela, denbora luzean ikasten aritzeko abagunea duen ikasleak ez du horrenbeste sentituko gaitasunaren eragina, ez baita berarentzat hain premiazkoa izango denbora-epe motzean zerbait ikastea. Eta, beste horrenbeste gertatuko zaio ikasteko gaitasun gutxi baina punta-puntako irakaslea duenari ere. Carroll-en ustetan (1962), eredu osoa hartu behar da kontuan eta ez soilik gaitasun-testaren emaitzak. Eta ez dira gutxi, berrogei urte igarota ere, eredu horri merezi duen arreta eskaini ez izana deitoratu eta, gaur egun ere, hari jarraitzeko beharra aldarrikatzen dutenak (Sawyer & Ranta, 1999).

Gaitasun-testak batez ere gobernu-erakundeetan erabiltzen dira: AEBetako armadan, *Federal Bureau of Investigation* (FBI) delakoan; *Foreign Service Institute*-n (FSI); *Central Intelligence Agency*-n, (CIA); *Defense Language Institute*-n (DLI); Israelgo Hezkuntz Sistemak... Baina hainbat ikaslegairi ikas-programa jakin bateko atak ixteko ez ezik (funtzio baztertzailerak), ikasleak hizkuntza ikasteko zein bide duen ego-

kiena esateko ere erabili dira test horiek (funtzio aholku-emailea). Aipa dezagun, alde horretatik, Canadako *Public Service Commission*-ek egindako lana, hango administrazioko langileak elebiduntzekoa (Wesche, 1981). Programa horren arabera, ikas-estilo edo ezagutzeko estiloak zehazteko testak bazter utzi eta, horien ordezt, gaitasun-test (MLAT), hizkuntz mailaketa-test eta elkarrizketa pertsonaletan oinarriturik, ikasle bakoitzari egokiena zaion ikasbidea esleitzen zioten. Lau erritmo eta hiru ikasbide zituzten aukeran, ikasleen ezaugarrien arabera. Hona hemen hiru ikasbide horiek:

- *Ikus-entzunezko ikasbidea.*– Bide hau, ohiko “audiobisuala” zen. Gramatika ez da era formalean irakasten; ikasleak indusitu egiten ditu arauak. Hizkuntza ikus-entzunezko bidez aurkezten da: kasetea, proiektorea...
- *Hurbilbide analitikoa.*– Arauak adierazi eta ariketa analitiko ugari-koa. Syllabusa egitura gramatikaletan ardatzen da... Wesche-ren esanetan (1981), bide horretatik jotzen zutenak zaharxeagoak ziren. Halaber, gizona gehiago eta adimen-maila altuagoa ere ageri zen. Entzutezko ulermenari dagokionez, ordea, zailtasun handiagoak zituzten beste ikasleek baino.
- *Hurbilbide funtzionala.*– Zenbait alderditan lehenengo ikasbidearen parekoa izan badaiteke ere, hirugarren sail honetako ikasleek bigarren hizkuntzaren premia murriztu dute; hots, aski dute lanbidearekiko hainbat egoera linguistikotan moldatzen jakitearekin.

Kanadako administrazio publikoko langile askok eta askok programa horri jarraikiz ikasi dute ingelesa nahiz frantsesa. Bi hamarkada geroago, dezente ahuldu da elebiduntzeko eskaera (CFPC, Rapport Annuel: 1996-1997). Hala ere, jarraitu egin dute ikaslegaiak profil ezberdinen arabera sailkatzen. Baina, hizkuntz prestaketarako eskaintza bestelakoa da gaur egun, ikasle guztiek baitute hasiera komuna. H₁ ingelesa dutenek, esaterako, *Programme de Base de français au travail* (PBFT) izeneko ikasbidean jardun behar dute frantsesa ikasteko, beren profila zeinahi ere den (DGPF, 1998). Bereizketa gerora dator, eta, ahoskera, telefonozko komunikazioa, gramatika etab. lantzeko modulu solteak dituzte eskura. Gaia aztertu eta, Hoffman-ek (1997) diotenarekin bat datozelarik, arreta berezia eskaini diete teknologia berriei. Halatan, administrazioko langileek ordenagailu-programa bat erabil dezakete lanpostuan bertan gramatika lantzeko (CFPC, Rapport Annuel: 1996-1997).

Hizkuntza ikasteko abildadeen gabezia

Badago joera bat aurreko bi aroen haria norabideaz aldatu eta gaitasunaren arazoari beste ikuspegi batetik heldzen diona. Joera horretakoek hizkuntza ikasteko gaitasunik ezari erreparatzen diote gehienbat. Hizkuntza ikasteko abildadeen gabezia “Ikasteko abildadeen gabeziak” *Learning disabilities* izeneko alorreko atala izango litzateke.

Levine-k (1984) dioenez, ikasteko zailtasunak hurrek nahiz helduek izan ditzakete eta hesi bat dira gizakiak egin lezakeenaren eta egiten due-

naren artean. Ezaugarririk bistakoena da itxuraz arrakastaz ikasteko gai diren hainbatek porrot egiten dutela maila akademikoan. Ikuspegi horretatik, gainera, ikasteko oztopoak izateak ez du esan nahi ikasleak adimen gutxiago duenik.

H₂ ikasteari dagokionez, dezenteko eragina izan dute Sparks, Ganschow eta lankideen lanek (1993a, 1993b, 1995, 1998, 2001). Autore horiek, bestalde, esperientziadunak dira hizkuntz patologien alorrean: dislexiak, dislaliak etab. luzaroan ikertu dituzte. Eta eskarmentu hori lagun ekin diote H₂ ikasteko gaitasun ezaren gaiari. Autore horiei zor zaie *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (LCDH) delakoa (Sparks & Ganschow, 1991). Horren arabera, ikasleek H₂ ikastea dituzten zailtasunak beren jatorrizko hizkuntzaren osagai fonologikoan eta sintaktikoetan duten abildade-ezari zor zaizkio:

... both native- and foreign-language learning depend on basic language learning mechanisms and that problems with one language skill, e.g., phonological / orthographic processing, will likely have negative impact on both language systems. Sparks and Ganschow also speculate that students who have difficulties in their native language may lack the ability to reflect on the phonological/orthographic and grammatical structures in a foreign language (*i.e.*, *metalinguistic skills*). Thus, Sparks and Ganschow's LCDH is conceptually similar to Carroll's model of foreign language aptitude. (Sparks et al., 1998: 182) (letra etzana gurea).

Linguistic Coding Deficit Hypothesis (LCDH) delakoaren jatorria Vellutinok eta Scanlon-ek (1986) lehen hizkuntzan soilik burututako azterlanei zor zaie. Ikertzaile horien aztergaia ikasleen kontzientzia metalinguistikoa zen. Irakurle trebeen eta motelen arteko aldeak ikertu zituzten eta beren ondorioa izan zen irakurle motelek esanahiari, hots, adierazitakoari soilik begiratzen ziotela. Irakurle onek, berriz, esanahiari ez ezik hizkuntzaren alderdi ortografikoari eta sintaktikoari ere erreparatzen zieten.

Sparks eta lankideek osagai fonologikoa azpimarratzen dute oroz gaineratik (Sparks et al., 1992; Sparks & Ganschow, 1993a, 1993b; Ganschow et al., 1994). Kontzientzia fonologikoa ahoskatzeko gaitasunari ez ezik hizkera-soinuak bereizteko ahalmenari, soinu/ikurra baliokidetza ikasteko gaitasunari eta hitzen barruan fonemak bereizteko gaitasunari ere badagokie. H₁en eta H₂ren artean lotura ikusi duten beste autore batzuk dira: Schüt, (1974); Skehan (1986, 1988), eta, Sang et al. (1986). Schüt-ek (1974) adierazi zuenez, MLAT testaren alemanerazko bertsioak H₁eko emaitzak H₂koak bezain ongi (edo gaizki) aurrez ikusarazteko balio du.

Sparks eta al.-en aldarrikapen nagusia da, beraz, norbanakoak bere lehen hizkuntza ikasi zuenean osagai fonologikoan eta ortografikoan eta hainbat ataza sintaktikotan ere izandako oztopoak, zenbaitetan ia-ia oharkabeakoak, berriro ere auzaltzen direla H₂ ikasterakoan, nahiz eta H₁ean horiek aspaldian gairditu edota orekatu zituen. Autore horiek diotenez, alde esanguratsuak aurkitu dituzte ikasle onen eta pattalen artean osagai fonologiko/ortografiko eta sintaktikoan, baina ez hizkuntzaren alderdi semantikoan.

Bestalde, antsietatea eta motibazioa bezalako aldagaiak ere, ikasleak H_1 ean duen gaitasun-mailaren ondorio dira. Eta ikasleak H_1 ean duen gaitasun horixe da, hain justu ere, H_2 ikasteari zuzenean eragiten dion aldagaia. Kuestioa horientzat ez da, beraz, ikasle artegak eta antsietate-dunak lorpen-emaizta kaxkarragoak dituela, alderantzizkoa baizik, hots, arlo metalinguistikoan norberaren gabezia kognitiboa eta horrek daka-rren lorpen kaxkarra direla antsietatearen sortzaile.

Ganschow et al.-ek (1994) burutu zuten ikerketa baten arabera, antsietate gutxiko ikasleek gainerako ikasleei gailentzen zitzaizkien lehenengo hizkuntzarako eta hizkuntzak ikasteko gaitasunerako testetan. Antsietateak hartuta dagoen ikasleak patxaraz ari denak baino emaitza hobeak dituela ingurune askotan baieztatu da, baita gurean ere, euskara-ikasle helduen artean (Perales, 1996, 2000).

Ikasleen gabeziak aztergai dituztenek, bestalde, garrantzi handia ematen diote ikasle atzeratu horri irtenbidea emateari (Root, 1994; Hodge, 1998).

Nolanahi ere, gaiaren inguruko literaturan, H_2 ikasteko gaitasunaren nozioa MLAT eta PLAB testei loturik ageri da nagusiki. Azterlan gehie-netan tresna horien bertsio osoak nahiz laburtuak –atal batzuk bakarrik erabiltzen dituztenak– baliatu dira.

Ikasle apartak

Bada aipatzea merezi duen beste ikerketa-norabide bat: ikasle apartak, *exceptional learners* direlakoak, aztergai dituen. Badira, konta ahaleko-ak izan arren, hainbat norbanako jatorrizko hizkuntzaz gain, beste hizkuntza asko eta are ahoskera atzerritarrik gabe ere ikasteko kapazak. Obler-ek (1989), hizkuntz ikasle aparta baten berri eman zuen; 29 urteko gizasemea zen, kaukasiarra, hizkuntzak ikasteko “dohai” berezia duten horietakoa. Ingelesa zuen lehenengo hizkuntza eta alemana, frantsesa, italiera eta gaztelania ere oso bizkor eta ongi ikasi omen zituen. Obler-en neurketen arabera, ikaslearen ahozko oroimena, ingelesezko paragrafo osoak ikastekoa eta ahozko kode berriak eskuratzekoa egundokoa zen. Baina, beste probetan bistaratu zenez, ikasle hori ez zen gainerako ikas-kideengandik bereizten. Beste hainbat alderditan, berriz, bai: anaia bikia zuen, homosexuala eta ezkerra zen. Obler-ek berak dioenez, badirudi sal-buespen-kasu horietan gizarte osoan baino maiztasun handiagoz ikusten direla, alergia edo asma patologiak, eta, ezkerra izatea eta homosexualitate ere bai.

Ioup-ek eta lankideek egindako beste azterlan batean, egipziera era natu-ralean ikasi duen heldu baten egoera aurkezten dute. Hitz egitean jato-rrizko hiltunengandik ezin bereiz daitezkeen horietako bat da (Ioup et al., 1994). Arrakastaren zergatikoak ematean, norbanakoak –emakumez-ko batek– hizkuntzaren gramatikari eskainitako arreta eta hizkuntza ikas-teko gaitasun apartekoa aipatzen dituzte autoreek. Eta, hemen ere ageri ziren arestian azaldu ditugun ezaugarrietako batzuk: norbanakoaren amonak senide bikia zuen eta ezkerra zen. Norbanakoa bera ere ezkerra eta alergiaaduna zen.

Hizkuntza ikasteko gaitasun berezi horren funtsa hainbat neurolinguistek (Novoa eta al., 1988; Obler, 1989; Scheinerman & Desmarais, 1988) diotenez, burmuinaren ez-ohiko antolamenduaren eta horrekin batera agertzen diren ezaugarrien zordun da (senide bikiren bat izatea, ezkerrea, alergiaduna izatea...).

Bley-Vroman-ek (1989) dioenez, H_2 ikastea ikasle heldua erabat arrakastatsua izatea, hau da, jatorrizko hiztunak dakien bezain ongi jakitea H_1 ikastea arrakastarik ez izatea bezain “patologikoa” da.

Gaitasunaren eta beste zenbait aldagairen arteko erlazioa

Ikasteko gaitasuna eta adimena

Lehengo aroko test pronostikoen kasuan bezala, adimen-testen eta gaitasun-testen arteko lotura bigarren aroan ere hartu zen kontuan. Gardner eta Lambert-ek (1965), frantsesa ikasten ziharduen hezkuntza ertaineko ikasle-lagin batean 24 aldagai aztertu zituzten. Bost gaitasun-test eta beste horrenbeste adimen-test, besteak beste, erabilita; 0,06tik 0,38ra bitarteko korrelazioak aurkitu zituzten, eta beren ondorioa izan zen adimena eta gaitasuna, elkarrekin korrelazionatu arren, aske samarrak zirela bata bestearekiko. Autoreek berek aditzera eman zuten geroago (1972) gaitasunaren eta adimenaren arteko erlazioa oso aldakorra zela, are eta antzeko ezaugarriak zituzten laginetan ere; korrelazioak 0,3tik 0,7rako tartean zeuden lan horretan.

Oller eta Perkins-ek (1978) eta Oller-ek (1979), berriz, erabateko lotura ikusten dute gaitasunaren eta adimenaren artean. Autore horientzat adimena funtsezko osagaia da, hizkuntza ikasteko gaitasunean eta hartaz baliatzen jakitean, hainbestearaino non aldagai horiek bat bera eta bakarra direla pentsatzen baitute.

Wesche eta al-ek (1982) ere, gaitasuna eta adimenaren arteko erlazioa aztertu zuten eta hainbat analisi faktorial eginda ondorioztatu zuten adimena eta gaitasuna, lehen maila batean elkarrengandik apartekoak izan arren, biak batera azaltzen zirela bigarren mailako faktore orokorrago batean. Bogaards-en ondorioa da (1990) badagoela lotura adimenaren eta gaitasunaren artean, baina zail dela, bi nozio horiek elkarrekin erkatuz, bakoitzari bere leku zehatza ematea.

Sasaki-k ere (1993, 1996) gaia apur bat gehiago argituz, ingelesa ikasten ari ziren 160 gazte japoniar aztertutik, bi faktore nagusi bereizi zituen (G-SLP) *General Second Language Proficiency* eta (G-COG) *General Cognitive Factor*. Eta horrek hitzezko adimena, arrazoimena eta H_2 ikasteko gaitasuna zituen bere baitan. Beraz, adimena –hitzezkoa eta arrazoi-bide logikozkoa– eta gaitasuna faktore bakarrera bilduta zeuden. Sasaki-ren ondorioetako bat izan zen bi faktoreek, G-SLP-k eta G-COG-k, bata bestearekin, lotura sendoa bazuten ere –bariantzaren %42 zuten– eta komunean– ezin esan daitekeela faktore bera osatzen dutenik.

H_2 ikasteko gaitasuna eta H_1 erabiltzeko gaitasuna

Skehan-en arabera (1986, 1988), Sparks, Ganschow eta lankideen kasuan bezala (1993a, 1993b, 1994, 1998), badago lotura ikaslearen H_1 en, gaitasunaren eta H_2 ren artean. Emaiza horiexek lortu baitzituen

Bristol project izeneko azterlanean (Skehan, 1986, 1988). Egitura-mailan (konplexutasun sintaktikoa, aditz laguntzaileak...), H_1 oso ongi zekiten ikasleek H_2 ikasteko gaitasun altua ere erakutsi zuten.

Skehan-i jarraikiz (1986, 1988), H_2 ikasteko gaitasunak badu beste oinarri bat ere: hizkuntza testuinguruaren laguntzarik gabe erabiltzeko ahalmena. *Hizkuntza testuinguratua / testuingururik gabea* bereizketa Donaldson-i zor zaio (1978). Lehenengoan hizkuntza estu loturik dago inguruko esperientziari, hemengoari eta oraingoari. Bigarrenean, berriz, hizkuntza bere soilean dago, abstrakziorako bidea hortxe zabaltzen delarik. Skehan-en iritziz (1986) alfabetizazio-maila altua duenak testuingururik gabeko hizkuntzaz baliatzeko gaitasun handia ere izango du.

*H_2 ikasteko gaitasuna
eta ezagutzeko
estiloa*

Gutxi dira ezagutzeko estiloen eta gaitasunaren arteko erlazioa aztertze-ko lanak. Baina, beren murriztean ere, emaitzak ildo batekoak dira. Bialystok eta Fröhlich-ek (1978) lotura aurkitu zuten *Field Independent* “Ingurunetik aske” estiloaren eta gaitasunaren artean. Ez zen, ordea, oso lotura sendoa. Geroago, Parry-k (1984) ere, MLAT erabilita, antzeko emaitzak aurkitu zituen. Hizkuntza ikasteko gai ziren norbanakoek gauzak xehe-xehe egiteko eta *Field independent* estilokoak izateko joera zuten. Eta ikasgelan, erantzunak ematerakoan ere, harira zuzen joatea zuten gustuko. Azterlan berean, Parry-k aurkitu zuen, oro har, adimen-maila altukoak ere –ez derrigorrean H_2 ikasteen arrakastatsuenak– xehe-xehe jardutekoak, *Field independent* estilokoak eta inguru-mingururik gabe erantzun zale zirela. Gardner, Tremblay & Masgoret-ek (1997), norabide berean ere, MLATen bertsioa laburtua erabilita, korrelazio positiboa aurkitu zuten ikasteko gaitasunaren eta *Field independent* estiloaren artean.

*Ikasteko gaitasuna
eta estrategiak*

Apenas ezer gutxi dakigun oraindik hizkuntzak ikasteko gaitasunaren eta ikas-estrategien arteko loturari buruz. Izan ere, ikas-estrategiak eta hizkuntzak ikasteko gaitasuna erlazionatuz burutu diren azterlan urrien emaitzak ez dira inondik inora sendoak izan.

Bialystok-ek (1981) burutu zuen ikerketaren arabera, gaitasunak eta ikas-estrategiek oso lotura ahula zuten elkarrekin. Lotura hori are eta hutsalagoa zen jarrerek eta ikas-estrategiek zuten loturaren ondoan. Horiexek bai baitzieten era sendoagoan eragin ikas-estrategiei. Politzer-ek (1983), aldiz, lotura argixeagoa aurkitu zuen. Autore horrek iradoki zuenez, adimenak (berarentzat, abildade orokorra ikasteko gaitasunarekin pareka daitekeena) ikas-estrategiei nahiz lorpen-mailari eragiten zien. Leino-k (1982), bere aldetik, aurkitu zuen kontzeptuak eraikitze-koan maila altuko ikasleak trebeagoak zirela berek erabilitako ikas-estrategiak zein eta nolakoak ziren esplikatzen. Eta esatekoa da hemen ikas-estrategien eta lorpen-emaitzen arteko erlazioa ez dela lehenengo begiratuan eman lezakeen bezain argia, ikas-estrategien alorrean ere badago eta zer ikertu (Perales, 2000, 2002).

Gaitasunarekin erlazionatu den beste aldagai batzuk jatorri kulturala, sexua eta adina izan dira. *English Language Aptitud Test* (ELAT) gaitasun-testak kritika zorrotzak jaso zituen Israelgo Estatuan, jatorri arabiarreko ikaslegaiak judutar jatorrikoak baino aiseago baztertzen zituelako salaketa tarteko. Gaia hango legebiltzarreraino iritsi zen. Zeidner-en lanaren arabera (1986), ordea, gaitasun-test horren bidez lorturiko emaitzek ez zuten sostengu nahikorik eskaintzen esateko ELAT testak arabiarrek judutarrek baino usuago bazter uzten zituela. Autoreak berak (1987), ildo beretik, sexua, adina eta jatorria aztertu zituen geroago. Emaitzen arabera, gaitasun-testak, era esanguratsuan, apur bat xehekiago aurreratu zuen gizonezkoen hizkuntza lorpena emakumezkoena baino. Eta, gazteena helduena baino eta, halaber, arabiarrena judutarrena baino. Zeidner-en ustez (1987), emaitza horiek ez zuten gaitasun-testaren balioa kolokan jartzen.

Gaitasun-testei egindako kritikak

*Gaitasun-testek ikas-
egoera formaletarako
bakarrik dute balio*

Krashen-ek aldarrikatu zuen (1981), gaitasun-testek ikas-egoera formaletarako bakarrik dutela balio; bere ustez, jakinaren gaineko ikastearekin eta gramatikako arauak erabiltzearekin baitute lotura bakarra. Ildo beretik, Brecht, Davidson eta Ginsberg-ek (1995) Moskun errusiera ikasten jardundako 658 ikasle atzerritarren datuetan oinarriturik, aldarrikatu zuten MLAT testak ez zuela errusierazko mintzamenari antzemateko indar handirik. Autoreok diotenez, hizkuntza giro naturalean ikastearen helburu behinenetako bat mintzamina da eta, beraz, emaitza horiek gaitasun-testek egoera informaletarako balio ez dutelakoa baieztatzen dute. Gaitasun-testak ez zuen mintzamenarekin aparteko loturarik izan; bai, ordea, entzumenarekin eta irakurmenarekin.

*Gaitasun-testek
egoera guztietarako
balio dute*

Reeves-ek (1983) hebreera giro formalean eta informalean ikasten ari ziren ikasle arabiarrekin egindako azterlanaren arabera, testuinguru bietan dute gaitasun-testek lorpenarekin lotura, nahiz eta giro informalean aurkitutakoa giro formalekoa baino ahulagoa izan. Skehan-ek ere (1986) ukatu egiten du gaitasun-testak ikas-egoera formaletara soilik mugatzen direla, ikasteko gaitasunak hizkuntzaren egitura egoera guztietan maneiatzeko abildadea ispilatzen duen heinean. Ehrman-ek ere antzeko ideiak eman zituen argitara (1998). Berak dioenez, MLATek ez du baliorik galdu era komunikatiboan irakastearen aroan ere.

Beste bi kritika Neufeld-ek (1978) egin ditu. Neufeld-ek gizaki guztiek lehenengo hizkuntza ikas dezaketenez, bigarrena ezin ikas dezakeenik zertan egonik ez dagoela dio. Ez du argi ikusten gainera gaitasun-testek zehatz-mehatz zer neurtzen duten, batez ere hizkuntzaren ikas-prozesuei erreparatuz gero. Skehan-ek (1998) kontra egiten dio esanez badagoela nahikoa frogak H_1 ikastearen ere gizakiak elkarrekiko oso ezberdinak garaela erakusten duena eta gaitasun-testak makina bat bider testatu direla horien baliotasuna eta fidagarritasuna behin eta berriro agerian utziz.

Gaitasuna aldagai egonkor xamarra delako baieztapenaren aurka McLaughlin (1995) ageri da. Autore horren iritziz gakoa ikas-estrategia

egokiak aurkitzean datza. Ildo horretatik, gizakiak gaitasun handiagoa lor dezake egoki trebatuz gero.

Gaia gurean

Euskara-ikasle helduen ikasteko gaitasuna neurtzeko saioren ez da egin. Gogora dezagun, hala ere, Pimsleur-ek gaitasunaren konstruktuan kontuan hartzen duen osagaietako bat ikasketa akademikoetan ateratako puntuazioen batez bestekoa dela (Pimsleur, 1964, 1966). Eta, badugu helduen euskalduntzean ikasle bakoitzaren ikasketa-mailaren berri. Merezi du horri begirada bat egitea.

HABEn, sei urteren joanean 8.462 ikasleri eginiko jarraipenean, ikasleen ikasketa akademikoen mailaren berri jaso zen (ikus .2 taula). Hasitako 8.462 ikasleen artean lizentziadunak %14 ziren, diplomadunak %10 UBI, LH II ikasitakoak %36, Eskola graduatuak, LH I %30 eta bestelako ikasketak burutuak %10. Sei urteak iragandakoan, hustuketa bera EGA lortu zutenen artean soilik egin zen, eta, lizentziadunak %40ra iritsi ziren eta diplomadunak %17ra.

.2: Euskara ikasle helduen lorpen-mailak ikasketa akademikoen arabera ehunekotan

| | A | B | C | D |
|------------------------|----|----|----|-----|
| Lizentziatura | 14 | 10 | 27 | 40 |
| Diplomatura | 10 | 9 | 13 | 17 |
| UBI, LH II | 36 | 33 | 39 | 30 |
| Eskola graduatua, LH I | 30 | 32 | 17 | 13 |
| Beste | 10 | 16 | 4 | 0,7 |

A.- 87-88an Lehenengo urratsean hasitakoak.

B.- Lehenengo urratsean hasi eta ezer gainditu ez dutenak.

C.- Lehenengo urratsean hasi eta zortzigarrena gainditu dutenak.

D.- Lehenengo urratsean hasi eta EGA lortu dutenak.

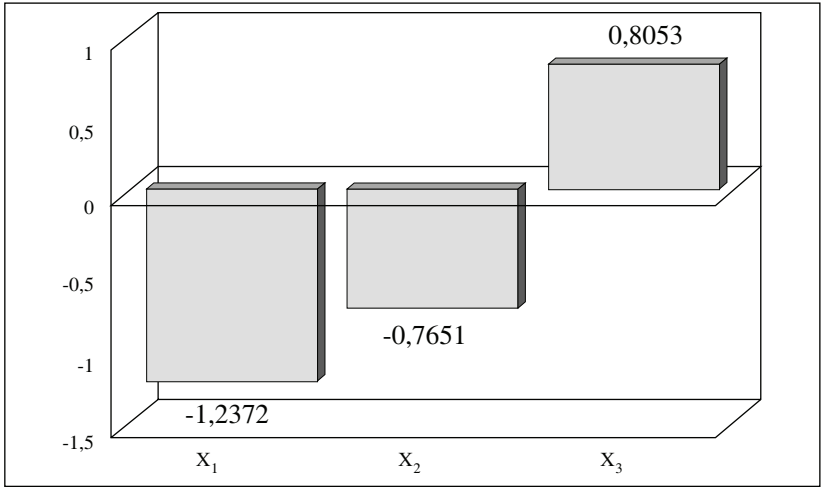
Aski agerikoa da, beraz, lan horren arabera, egon badagoela lotura ikasketak-mailaren eta euskarazko lorpen-emaitzen artean. Diplomatura eta, are nabarmenago, lizentziatura-mailako ikasketak burutu dituztenek sarriago gainditzen dute EGA.

Eta antzeko emaitzak lortu genituen zabaletara egindako azterlan batean (ikus .3). Gipuzkoako lurraldeko hainbat euskaltegi pribatu homologatu eta publikotako lagin batean oinarriturik, lorpen-emaitzak zortzi aldagaitan bereizi genituen eta ikasketak-mailaren arabera sailkaturiko hiru taldeen arteko aldeak seitan izan ziren estatistikoki esanguratsuak (Perales, 2000).

| <i>Ikasketa-maila</i> | <i>Lehen Hezkuntzako ikasketak</i> | <i>Bigarren Hezkuntzako ikasketak</i> | <i>Unibertsitate mailako ikasketak</i> | |
|----------------------------------|--|---|--|----------|
| <i>Lorpen-emaizak</i> | X ₁ | X ₂ | X ₃ | F |
| <i>Mintzamena</i> | 89,61 | 92,08 | 100,85 | 6,063** |
| <i>Idazmena</i> | 107,38 | 115,69 | 131,77 | 13,526** |
| <i>Irakurmena</i> | 10,21 | 10,42 | 11,44 | 4,782* |
| <i>Gramatika-ariketa</i> | 16,00 | 16,12 | 16,85 | 1,748 |
| <i>Hiru trebetasunak batera</i> | -1,1485 | -0,6677 | 0,6604 | 13,012** |
| <i>Euskara-proba orotara</i> | -1,2372 | -0,7651 | 0,8053 | 12,346** |
| <i>Irakaslearen ebaluazioa</i> | 30,38 | 30,92 | 33,48 | 4,537* |
| <i>Ikaslearen autoebaluazioa</i> | 123,46 | 127,90 | 124,39 | 1,113 |

** $p < 0,001$ * $p < 0,05$

Euskara-proba orotara*



* Puntuazioak tipifikaturik daude (Z)

Bestalde, azterlan berean, Bialystok & Ryan-i jarraikiz (1985), MLAT testaren atal baten egokitzapena baliatu genuen, besteak beste, euskara-ikasle helduen kontzientzia metalinguistikoa neurtzeko. Autore horien arabera, “*Hitzak esaldietan*” atalak kontzientzia metalinguistikoko altua eskatzen dio ikasleari. Emaizten arabera, aldagai horrexek izan zuen lorpen-emaiztekin loturarik sendoena (Perales, 2000, 2001).

Hirugarren aroaren atarian?

Egun, abian dauden azterlanei begiratuta, esan behar da badagoela konstruktuko bat gero eta arreta gehiago jasotzen ari dena: lan-memoria (*working memory*) dugu hori (Sawyer & Ranta, 1999; Miyake & Friedman, 2001). Lan-memoriak bi gaitasun-mota biltzen ditu bere baitara: informazio-aleak aldi baterako gordetzeko gaitasuna eta informazio hori tratatzeko gaitasuna. Lan-memoriaren kontzeptua ulertze aldera, esan liteke antz handia duela ordenagailuek duten tarteko memoria horrekin. Miyake eta Friedman-ek (2001) diotenez, lan-memoria hizkuntza ikasteko gaitasunean funtsezko osagaietako bat izan daiteke –behinena ez bada–. Nolanahi ere, ikerketa gehiagoren beharra dago baieztapen boro-bilagoak egin ahal izateko. Beste autore batzuk (Grigorenko, Sternberg & Ehrman, 2000) *Cognitive Ability for Novelty in Acquisition Language –Foreign– Test* (CANAL-FT) prestatzen ari dira. Test horri eusten dion teoriari jarraikiz, hizkuntza atzerritarra eskuratzeko, oinarritzko abildade-etako bat da ezezagunari eta informazio lausoari aurre egiteko gaitasuna i.e. anbiguitatearen aurreko tolerantzia. Testak ikas-egoera bat itxuratzen du. Hizkuntza asmatu bat, *Ursulu*, lantzen da. Behin behineko testak bost atal ditu eta helburuen artean ikasleari ikasbide eta estrategia egokienak aukeratzeko laguntzea ere hartzen da kontuan.

Azken gogoetak

Laburtuz, bada:

- Hizkuntzak ikasteko gaitasunaren nozioa estu loturik ageri da Carroll eta Sapon-en MLAT, eta, Pimsleur-en PLAB testei. Test horiek ez dituzte jasotzen, era zuzenean behintzat, gaur egun gaitasun komunikatiboari aitortzen zaizkion hainbat osagai: gaitasun pragmatikoa, estrategikoa, diskurtsiboa etab. Hala eta guztiz ere, alderdi horiei erreparatu ez izanak ez du deuseztatzen gaitasun-testen emaitzek performantziarekin duten lotura. Eta, hainbat azterlanetan bistaratu denez, lotura hori ikas-egoera formaletan ez ezik erabilera-ingurune naturaletan ere ageri da.
- MLAT eta PLAB testak, batez ere, ikas-egoera formaletan erabili eta erabiltzen dira ikaslegaiari ikas-programa bati jarraitzeko gauza izango den ala ez iragartzeko, Kanadako *Public Service Commission* delakoan ez bezala. Hari horretatik, gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio, ikaslearentzako ikasbiderik egokiena aukeratzekoan, gaitasun-testek eskain dezaketen laguntzari. Eta gaur egun prestatzen ari diren testek (CANAL FT) era agerian dute laguntza hori eskaintzea helburu. Gaitasun-testen geroa, ikusi bezala, estu loturik dago funtzio aholku-emaleari.
- Ez dirudi ikasle apartak aztertuta, oraingoz bederen, denontzat baliagarri diren ondorioak plazaratu daitezkeenik. Bley-Vroman-ek (1989) dioenez, H_2 ikasteen ikasle heldua erabat arrakastatsua izatea, hau da, jatorrizko hiztunak dakien bezain ongi jakitea H_1 ikasteen arrakastarik ez izatea bezain “patologikoa” da.
- Badago joera berri bat 1990.eko hamarkadan indartzen hasitakoa, ikasleak zailtasunak non dituen aurkitu eta irtenbideak ematea helburu

duena. Horren arabera, ez legoke ezin ikas dezakeen ikaslerik baizik eta ikasleari egokitzeko gauza ez den irakasmetodorik, bitartekorik...

- Gaitasun-testek lotura handia dute lorpen-emaitzekin. Ez, ordea, erabatekoa, ez baitute kasu guztietan asmatzen. Eta horrek esan nahi du, soilik funtzio baztertzailerari begiratuta, beti aurkituko dugula ikaslegairen bat, hizkuntza ikasteko kapaz izan arren, ikas-programarako ateak itxita izango dituen, testak hala iragarrita. Eta alderantziz, beti izango da norbait, hizkuntz ikas-programari jarraitzeko gaitasun eskasekoa eta, testari jarraikiz, bertan parte hartzeko aukera emango zaiona. Funtzio baztertzaileraren oso erakunde hierarkizatueta erabiltzen da: FBI, CIA, Estatu Batuetako armadan... Eta erakundearen interesa norbanakoen gainean jarri ohi da horrelakoetan.
- Euskararen ikasle helduei dagokienez, ikerketa-arloan hasi-masietan bagaude ere, hainbat abiapuntu aipa ditzakegu; bai baitago lotura ikaslearen ikasketa akademikoaren mailaren eta euskaltegian lortzen duen euskara-mailaren artean. Ikasketa-maila zenbat eta goragokoa izan euskara-maila ere hainbat eta altuagoa izango da. Era berean, lotura sendoa du MLAT testaren “*hitzak esaldietan*” atalean oinarrituta prestatu genuen bertsioak lorpen-emaitzekin. Mereziko luke, beraz, hurbilpen horiek lagun eta funtzio aholku-emailea gogoan, gaitasun-testen gaia sakonagotik aztertzea euskalduntze-alfabetatze-ari ekar liezaioketen probetxuari begira.

Oharrak

- 1 Euskarazko bertsioa: Joanes Uharte Donibanekoa. 1996. *Zientzietarako argimeneren azterketa*. Bilbo: Klasikoak (euskaratzailea: Xabier Kintana; berrikuslea: Aingeru Epaltza; hitzaurrea: Eduardo Gil Bera).

Bibliografia

- Bialystok, E.** 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Bialystok, E. & Fröhlich, M.** 1978. Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal* 62: 327-366.
- Bialystok, E. & Ryan, E.** 1985. A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D. L. Forrest-Presley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*: 207-252. Orlando: Academic Press.

Bley-Vroman, R. 1989. The logical problem of foreign language learning. In Susan M. Gass & J. Schachter (ed.), *Linguistics perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bogaards, P. 1990. Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan. *Itzulpen Saila* 25-26. Donostia: HABE.

Brecht, R. Davidson, D. & Ginsberg, R. 1995. Predicting and measuring language gains in study abroad settings. In B. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* 9. bol. Amsterdam: John Benjamins.

Carroll, J. 1962. The prediction of success in intensive language training. In R. Glaser (ed.), *Training research and education*. Pittsburgh Press.

Carroll, J. & Sapon S. 1955. *Modern language aptitude test*. New York: The Psychological Corporation.

Commission de la fonction publique du Canada. 1997. Rapport annuel 1996-1997. URL:

www.psc-cfp.gc.ca/annrept/pscarptf.htm Last modified 16-Oct-97 - page size 302K.

Direction générale des programmes de formation (DGPF). 1998. Services d'apprentissage et de formation. URL: www.edu.psc-cfp.gc.ca/ltc/learning/coursesf.html Last modified 18-Mar-98 - page size 13K.

Donaldson, M. 1978. *Children's minds*. Glasgow: Collin.

Ehrman, M. 1998. The Modern Language Aptitude Test for predicting learning success and advising students. *Applied Language Learning* 9/1-2: 31-70.

Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R. Javorsky, J., Skinner, S. & Patton, J. 1994. Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal* 78/i: 41-55.

Gardner, R. & Lambert, W. 1965. Language aptitude, intelligence, and second language achievement. *Journal of Educational Psychology* 56: 191-199.

Gardner, R. & Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachussets: Newbury House.

Gardner, R. & MacIntyre, P. 1992. A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching* 25: 211-220.

Gardner, R., Tremblay, P. & Masgoret, A. 1997. Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81/iii: 344-362.

McLaughlin, B. 1995. Aptitude from an information-processing perspective. *Language Testing* 2/3: 370-386.

Miyake, A., Friedman, N. 2001. Individual differences in second language proficiency: working memori as language aptitude. In A. Healy & L. Bourne (eds.), *Foreign language learning. Psycholinguistic studies on training and retention*. Lawrence Erlbaum Associates.

Henmon, V. et al. 1929. *Prognosis tests in modern foreign languages*. New York: MacMillan.

Hodge, M. 1998. Teaching foreign language to at-risk learners: a challenge for the new millennium. *Inquiry* 2/1: 68-78. <http://www.br.cc.va.us/vcca/i21hodge.html>.

Huarte de San Juan, J. 1976. *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.

Ioup, G., Boustagui, E., Manal el Tigi & Moselle, M. 1994. Reexamining the critical period hypothesis. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 73-98.

Kaulfers, W. 1931. Present state of prognosis in foreign languages. *School and Society* 39: 585-596.

Krashen, S. 1981. Aptitude and attitude in relation to second language acquisition an learning. In K. Diller (ed.), *Individual differences and universal in language learning aptitude*. Rowley, Massachussets: Newbury House.

Leino, A. 1982. Learning process in termes of styles and strategies. *Research Bulletin* 59. Helsinki. Finland.

Levine, M. 1984. Learning abilities and disabilities. *Harvard University Medical School Health Letter*. Cambridge, MA: Harvard University.

Luria, M. & Orleans, J. 1928. *Luria-Orleans modern language prognosis test*. Yonkers, NY.: World Book co.

Neufeld, G. 1978. Theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude. *International Review of Applied Linguistics* 16: 15-25.

Novoa, L., Fein, D. & Obler, L. 1988. Talent in foreign languages: a case study. In L. Obler & D. Fein (ed.), *The exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.

Obler, L. 1989. Exceptional second language learners. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Oller, J. & Perkins, J. 1978. Intelligence and language proficiency as source of variance in self-reported affective variables. *Language Learning* 28: 85-97.

Oller, J. 1979. *Language tests at school. A pragmatic approach*. London: Longman.

Parry, T. & Stanfield, L. (eds), 1990. *Language aptitude reconsidered.*: Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Parry, T.** 1984. *The relationship of selected dimensions of learner cognitive style, aptitude, and general intelligence factors to selected foreign language proficiency tasks of second-year students of Spanish at the secondary level.* (Argitaratu gabeko tesi doktoralak). Ohio State University, Columbus.
- Perales, J.** 1989. Euskara ikasleen motibazio eta jarrerak. *Zutabe* 21: 9-50
- Perales, J.** 1996. Ikasle helduen herstura euskara ikasteen. *Hizpide* 37: 32-52.
- Perales, J.** 2000. Euskara-ikasle helduen ikas-prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagaien eta arrakastaren arteko erlazioa. Doktore-tesia. EHU/UPV.
- Perales, J.** 2001. Kontzientzia metalinguistikoa euskara-ikasle helduen artean. *Tantak* 25: 77-96.
- Perales, J.** 2002. Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera. *Revista de Psicodidáctica* (prentsabidean).
- Pimleur, P.** 1964. *The Pimsleur Aptitude Battery.* New York: Harcourt, Brace and World.
- Pimsleur, P.** 1966. Testing foreign language learning. In A. Valdman (ed.), *Trends in language teaching.* New York: McGraw-Hill.
- Politzer, R.** 1983. An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 6/1: 54-68.
- Reeves, T.** 1983. *What make a good language learner.* Argitaratu gabeko tesi doktoralak Hebrew University of Jerusalem.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, J.** 1992. *Dictionary of language teaching & Applied linguistics.* Malaysia: Longman.
- Root, C.** 1994. A guide to learning disabilities for the ESL classroom practitioner. *TESL-EJ. Teaching english as a second or foreign language.* Eskuragarri: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej01/a.4.html>.
- Sang, F., Schmitz, H. Vollmer, H., Baumert, J. & Roeder, P.** 1986. Models of second language competence: a structural equation approach. *Language Testing* 3/1: 55-71.
- Sasaki, M.** 1993. Relationship among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: a structural equation modeling approach. *Language Learning* 43/3: 314-344.
- Sasaki, M.** 1996. *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence. Quantitative and qualitative analysis.* Peter Lang: New York.
- Sawyer, M., Ranta, L.** 1999. Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction.* Cambridge University Press (319-353).
- Schneiderman, E. & Desmarais, C.** 1988. A neuropsychological substrate for talent in second language abilities. In L. Obler & D. Fein (eds.), *The exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities.* New York: Guilford Press.
- Schütt, H.** 1974. *Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachenleistung: ein Beitrag zum Problem der prognostischen Gültigkeit von Fremdsprachenbegabungstest,* Frankfurt, Berlin, München: Dieserweg.
- Skehan, P.** 1988. *A comparison of first & foreign language learning ability.* Institute of Education University of London.
- Skehan, P.** 1989. *Individual differences in second-language learning.* London: Edward Arnold.
- Skehan, P.** 1991. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Learning* 13: 275-298.
- Skehan, P.** 1998. *A cognitive approach to language learning.* Oxford University Press.
- Sparks, R. & Ganschow, L.** 1991. Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal* 75/i: 3-16.
- Sparks, R. & Ganschow, L.** 1993a. The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistics coding deficits hypothesis. *The Modern Language Journal.* 77/i: 58-74.
- Sparks, R. & Ganschow, L.** 1993b. Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal* 77/iii: 289-302.
- Sparks, R. & Ganschow, L. & Patton, J.** 1995. Prediction of performance in first-year foreign language courses: connections between and

- foreign language learning. *Journal of Educational Psychology* 87/4: 638-655.
- Sparks, R., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. & Patton, J.** 1998. Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners: two studies. *Language Testing* 15/2: 181-216.
- Sparks, R. & Ganschow, L.** 2001. Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 90-111.
- Stoddard, G. & VanderBeke, G.** 1925. *Iowa Placement Examinations*, Series FAI, Revised, A. Iowa City: Extension Division, State University of Iowa.
- Symonds, P.** 1930. *Foreign language prognosis test*. NY.: Teachers College. Bureau of Publications.
- Vellutino, F. & Scanlon, D.** 1986. Linguist coding and metalinguistic awareness: their relationship to verbal and code acquisition in poor and normal readers. In D. Yaden & S. Templeton (eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Wesche, M.** 1981. Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Karl C. Diller (ed.), *Individual Differences. Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House (119-154).
- Wesche, M., Edwards, H. & Wells, W.** 1982. Foreign language aptitude and intelligence. *Applied psycholinguistics* 3: 127-140.
- Zeidner, M.** 1986. Are English language aptitude tests biased towards culturally different minority groups? Some Israeli findings. *Language Testing* 1/1: 80-98.
- Zeidner, M.** 1987. A comparison of ethnic, sex and age bias in the predictive validity of English language aptitude tests: some Israeli data. *Language Testing* 4/1: 55-71.