

Bigarren hizkuntzaren (H2) eskurapenerako hainbat oinarri eta proposamen metodologiko

Kepa Larrea Muxika

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila
Euskal Herriko Unibertsitatea
Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola

Olatz Bourgeaud Zarandona

Arrigorriagako Udal Euskaltegia

GAKO HITZAK: Bigarren hizkuntzaren eskurapena. Prozesu komunikatiboa. Hizkuntza trebetasunak. Input. Tarteko hizkuntza.

1. SARRERA

Lehen hizkuntzaz jabetzeaz egin diren ikerketetan ikasleek euren hizkuntza ikasterakoan duten rol eraginkorra azpimarratu izan da. Enfokea ikaslearen paper aktibora aldatzeak bigarren hizkuntzen ikaskuntzan edo eskurapenean ere antzeko lana egitera bultzatu dute.

Bigarren hizkuntzaren (H2) eskurapenari buruzko ikerketa, 1970-1980 arteko lehen urteez geroztik, hainbat marko teoriko ezberdinen barruan burutu izan da eta hainbat ikerketa-metodo ezberdinez baliatu hizkuntzaren eskurapenaren azpian dautzan prozesuei buruz eta nolabait ere prozesu hauei eragiten dieten faktoreei buruz dugun ezagutza astiro-astiro garatzeko. Ikerketa konbentzional hauek oso emaitza interesgarriak ari dira ematen eta garrantzi erabakiorra dute bigarren hizkuntzaren pedagogiari zelan aplikatu dakizkiokeen zehazteko.

Beraz, hainbat urte eman ondoren, bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruzko zenbait jeneralizazio egin daitezke, eta jeneralizazio hauek *zelan ez* irakatsi jakiteko ideiarene bat eman ahal digute behinik behin. Izan ere, benetako irakaskuntza burutu ahal izateko, ez da nahikoa aurreko uste eta paradigma eustea eta horien gainean, esaterako, kaleratutako azken materialak erabiltzea edo betiko alderdiak lantzeko atazen bidezko metodologia indartzea.

2. HAINBAT OINARRI METODOLOGIKO

Hizkuntzaren baitan alde bi bereizten ditugu: batetik sistema eta bestetik komunikazioa. Hortaz, pentsa daiteke komunikazioan erabiltzen den halako entitate bat dela hizkuntza, eta gauza bat dela hizkuntza (sistema) eta bestea erabilera. Erabilera deitzen diogunaren eremu handi bat, ordea, hizkuntza beraren zati da, hautazko zeinuen sistemaren zati. Bi elementuak elkarloturik daude, beraz, eta hizkuntza komunikaziorako sistema dela esan daiteke; zehazkiago, testuinguru sozialetan komunikaziorako erabiltzen den sistema.

Ikuspegi honen arabera, hizkuntza ikastea ez da esaldi zuzenak sortzen jakitea soilik; esaldi horiek komunikazio egintzetan zelan erabili jakitea ere bada, elkarrekin komunikatzea. Hizkuntza erabiltzeko gaitasunari erreparatzea, bada, gaitasun komunikatiboa erreferentzia puntu nagusizat hartzea da.

Hizkuntzaren ikuspegi hori planteamendu komunikatiboaren barruan kokatzen da. Planteamendu hau azken urteotan hizkuntzalaritzan eman den fenomeno unibertsala da. Jakintza-mota askotariko emaitza teoriko eta praktikoen bilgune izaki, ez dago halako metodo zehatz bati lotua. Zabala da planteamendu komunikatiboaren kontzeptua. Eta, nahiz eta hizkuntzaren irakaskuntza komunikatiboa bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruzko ikerketek bereziki sortua izan ez, bigarren hizkuntzaren eskurapenaren ikerketek euskarri eta ekarpen handiak eman dizkiote irakaskuntza komunikatiboari.

Azken urteotan, bada, bigarren hizkuntzaren eskurapena ikertu dutenek hainbat atal bereziki landu diktuzte, metodologian eragin handia izan dezaketanak:

2.1. Ikaskuntza / Eskurapena

Hizkuntzaren ikaskuntza eta eskurapenaren arteko bereizketa, azken urteotan bigarren hizkuntzen irakaskuntzan egindako ikerketek garatutako kontzepturik interesgarri eta onuragarrienetakoa izan da.

Bereizketa hori Krashen-ek eta Terrellek (1983, 59-61or.) egin zuten, terminologia hau erabiliz:

- Eskurapena**: hizkuntza asimilazioaren bidez ikasten da egoera natural eta komunikatiboetan. Haur batek lehenengo hizkuntza eskuratzeko egiten duen prozesuaren antzekoa litzateke.
- Ikaskuntza**: arau gramatikalen ezagutza kontzientez gauzatzen da, egitura gramatikalak aurkeztuz eta landuz ikasten denean, adibidez.

Krashen-en (1985) ustetan, eskurapenaren bidez baino ezin dugu hizkuntza erabili eta ikaskuntzak egiten duena da, muga askorekin, esan edo

idatzitakoa kontrolatu eta zuzendu; monitoreak¹ funtziona dezan lagundu besterik ezin dezake egin. Hau da, ikasleak ikaskuntzaren bidez ikasitako araua hiru baldintza hauek betetzen baditu (denbora izatea, esaldian kontzentratzea eta araua ezagutzea) aplikatuko du monitorea erabiliz. Idaz-prozesuan, esaterako, intuitiboki hasten gara idazten, hitzak eta esaldiak burura etortzen zaizkigun moduan, askorik pentsatu gabe. Une horretan eskurapena erabiltzen dugu. Aurrerago, azken bertsioa idatzi baino lehentxeago agian, testua berrirakurri eta zuzendu egiten dugu era kontzientean ikasitako sistema aplikatuz. Beraz, Krashen-en arabera, eskurapena ikaskuntza baino prozesu garrantzitsuagoa da. Cortes Morenok (2002), kasurako, honela defendatzen du Krashen-en ekarpena:

«Algunos autores, como, p. ej., Krashen (1982), basándose en las teorías piagetianas del desarrollo cognitivo, consideran que la maduración de la capacidad de pensamiento abstracto acarrea un entorpecimiento de los procesos naturales de AOL (aprendizaje de otra lengua), precisamente, por la obstinación de los adultos en procesar el aducto a través del raciocinio. En efecto, la tendencia de los adultos a analizar y razonar el proceso de aprendizaje puede traducirse en una obstaculización de algunos de los mecanismos naturales de interiorización del lenguaje (Littlewood, 1984)».

Gaur egun, berriz, Ellis-en (1994, 175 or.) lanari esker, badakigu ikaskuntzaren eta eskurapenaren artean harremana badagoela, ez direla elkarrekin lotu gabeko prozesuak, hala nola ikaskuntzak eragina izan dezakeela eskurapenean. Mutur bateko eskurapen-prozesu inkontzienteen eta beste-ko ikaskuntza forma kontzienteen artean, seguruenik, errealistagoa da continuum batean pentsatzea. Continuum horretan prozesu kontziente eta inkontzienteak maila desberdinetan nahasiak daude. Adibidez, ikaskuntza oso baliagarria izan daiteke ikaslearentzat input ulergarrian itemak aukeratzeko eta sailkatzeko, eta horrek eskurapena azkartu egingo luke. Honek esan nahi du ikasleak ez duela denbora galtzen ikasgelan hizkuntza ohartuki erabiltzen duenean eta horrek lagun diezaiokeela hizkuntzaren eskurapenean.

Zenbait metodok ikaskuntza eta eskurapenaren artean azken hau hobetsi dute, kasu batzuetan irakaskuntza erabat baztertuz. Hauen arabera, ikaskuntzak ikasleari ez dio hizkuntza benetako egoeretan aurkitu eta erabiltzeko aukerarik ematen. Ikasleak ezin du hizkuntza benetako helburuak

¹ Monitorea: Ikaslearen barne-sistemaren atala, ikasle beraren ekoizpena kontzienteki ikuskatu eta aldiaren behin formaz aldatzen duena. Oso ezaguna da Krashen-en monitorea teoria. Teoria honen arabera, hizkuntza arrotzak bai eskuratu eta bai ikasi egin behar dira. Ikaskuntza kontzientearen bidez lortutako hizkuntz-arauek ezagutza erabil dezakete hiztunek beren berezko hizkuntza ekoizpena zaintzeko eta berezko ekoizpen hori zuzendu edo aldatzeko.

lortzeko moduan erabili, eguneroko bizitzan bezala. Eta hori horrela dela aitortu behar dugu. Baina heldu batzuei irakaspen formala ere onuragarri gerta dakieke. Ez da alferrikakoa bigarren hizkuntzaren ezaugarri formalei jakinaren gainean erreparatzea; kontrakoa baizik: beharrezko ikusten da, ulermen-mailako hainbat ezagutza ekoizpen-mailara ahalik eta arinen eroan nahi bada behintzat. Umeak ez bezala, ikasle helduak ezin du urte mordo eman hizkuntza oharkabe eskuratzeko. Ez du horretarako astirik. Gainera, badirudi jakinaren gainean ikasteak bigarren hizkuntzaren erabileran gaitasun ona lortzera eroan dezakeela heldua. Input ulergarri askoren bitartez, hizkuntza komunikazioan erabiliz eta haren ezaugarri formalei erreparatuz, hizkuntza eskuratzera hel daiteke heldua. Baina, beti ere, gaindiezineko mugekin topo egingo duela ahaztu barik. Ama-hizkuntzan hitz erraztasunik ez duena, kasu, bigarren hizkuntzan ere horrelakoa izan da.

2.2. Garapen-Sekuentzia

Bigarren hizkuntzaren eskurapenean badira berezko garapen-sekuentziak, aurrerako modukoak, eta era honetako egitura batzuk eskuratu beharra dago beste batzuk sortu ahal izan baino lehen. Eta zentzu honetan, badirudi bigarren hizkuntza eskuratzean ikasleak egiten duen bideak antz handia duela hizkuntza beraren jatorrizko hiztunek ibilitakoarekin.

Ikasleek ezin dute eskuratu eskuratzeko prestaturik ez dagoena. Hau da, ikasleak ezin izango du egitura bat eskuratu, nahiz eta ikasgelan behin eta berriz landu, bere garapen-sekuentzian horretarako prest ez badago.

Hau ondo frogatuta dago hainbat arlotan eta hainbat hizkuntzatan. Ikasleek hizkuntza eskuratzekoan egiten dituzten prozesuak «naturalak» dira, nolabait esateko. Edo bestela esanda, syllabusa, neurri handi batean, era naturalean eraikitzen da ikasleengan. Honek hasieran iradoki lezake orain badakigula zein ordenatan irakatsi behar ditugun halako forma edo egitura batzuk. Egia esan, iradokizun hau oraindik hipotesi egiaztagarri izateko mailara baino ez da heldu. Izan ere, ikerketak oraindik ez du behar bezala zehaztu bide «natural» hori zein den. Zorritzarrez, deskribatutako eskurapen-sekuentziak beste hizkuntza arrotz batzuetan oso gutxi dira kopuruz. Eta, gainera, aldaketa indibidual asko gerta litezke eskurapen-sekuentzietan, ikas-estrategia ezberdinetan oinarrituak ziur aski, baita desberdintasunak hizkuntzen barnean ere. Eta horrek gauzak zaildu egiten ditu. Beraz, irakasleek edo ikasleek ezin dute alde zuzen erabaki zer eskuratu den, nahiz eta item batzuk irakatsi/ikasi.

Bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruzko ikerketak, hortaz, ez digu esaten *zer* irakatsi behar dugun (hizkuntzaren forma eta egiturak), eta irakatsi beharrekoari buruz aukera egokiak egiteko beharrezko informaziorik gabe uzten ditu irakaslea eta syllabus-planifikatzaileak.

2.3. Ikas-prozesua ez da lineala

Eskurapen-sekuentziak dauden arren, eskurapena ez da lineala edo metakorra, eta halako forma-edo praktikatu izanak ez du esan nahi forma hori betiko eskuratu duenik.

Ikasleek ahaztu egiten dituzte aurrez menperatuak zituztela ematen zuen eta maiz praktikaturik zituzten formak eta egiturak. Ikertzaile batzuek «U erako garapena» aipatu izan dute. Irudi horrek ikasleen zuzentasunaren errepresentazio grafikoa ematen du. Goitik hasten da, edo goi-mailara helitzen da; gero behera egiten du aldi batez, ondoren zuzentasun-maila altuagoak lortzeko berriro.

Hainbat azalpen dago honetarako. Ikasleei forma bakar edo gutxi batzuk ikasi eta praktikatzeko aurkeztu ondoren, forma berriekin topo egitean kontua ez da aurrekoei eranstea soilik. Badirudi forma berriek sistema osoaren berregiturapena eragiten dutela (Gogora ekarri konstruktibismoaren atalean esanikoa).

Horrelako berregiturapena ikasgelaz kanpoko eskurapen-testuinguruetan ere gertatzen da, baita lehen hizkuntzaren eskurapenean ere. Hizkuntza sistema hierarkiko konplexua delako gertatzen da eta beronen osagaiak era ez-linealean eragiten diote elkarri. Honela ikusita, arlo batean errore-proporzioa gehitzea konplexutasuna edo zuzentasuna gehitu izanaren isla izan daiteke, eta horren ondorioz berriki eskuratutako egitura baten gainjeneralizazioa; edota konplexutasunaren zama gehituko da, sistemaren beste alde bat berregituratu edota, gutxienez, sinplifikatzera behartuko duena.

2.4. Input ulergarria

Krashen-en lanetik (1985, 2 or.) onartutako beste printzipio bat input ulergarriarena da. Autore honen arabera, ikasleak bigarren hizkuntza eskuratzeko nahikoa du input ulergarria izatea; hots, hizkuntzak mezuak ulertuz ikasten direla.

Bigarren hizkuntzen eskurapenaren ikerketen ekarpenek *inputaren garrantzia* azpimarratzen dute. Egun onartuta dago **input ulergarria funtsezko baldintza** dela hizkuntza ikasteko (**baina ez nahikoa** geroago ikusiko dugunez). Ikasleari aurkeztuko zaion inputak garrantzi handia du, inputik gabe ikasleak ezin baitu ezer eskuratu, ikasleak inputaren gainean egiten baititu bere hipotesiak (Willis, 1999, 29-32 or.). Entzun eta irakurriko duten guztia dago input honen barne. Jakinaren gainean edo oharkabean gerta daiteke prozesu hori. Horrek *esanahia* atzematea eskatzen du eta besteek adierazi nahi dutena adierazteko erabiltzen dituzten esamoldeak behatzea. Eta horrek eramango ditu ikasleak testuinguru partikularretan erabili ohi diren *hizkuntz zatiei erreparatzera*. Esamolde bereziak iso-

latzea, zer esan nahi duten aurkitzea eta zelan erabiltzen ohartzea eskatzen zaie hor. Ikasleek ezaugarri horiei erreparatu, prozesatu eta ulertuz gero baino ez dira bilakatuko horiek guztiak euren barneko hizkuntza sistemaren parte.

Inputak ugaria eta ulergarria behar du izan, baita motibagarria eta lanerako sustagarria. Hasteko, bada, irakasleok inputaren kantitatea eta kalitatea bermatu behar ditugu.

- Inputaren kantitatea:** Ikasleari era guztietako inputa eskaini behar zaio. Garai batean gehienbat idatzizkoa izaten bazen, egun input ugari eta desberdinari egin behar diogu leku.
- Inputaren kalitatea:** Denek diote input ulergarria funtsezko baldintza dela hizkuntza ikasteko. Hau Krashen-en lanetik (1981, 103 or.) onartutako printzipioa da. Bere ustez, hizkuntzak mezuak ulertuz ikasten dira; hotz, ikasleak nahikoa du input ulergarria izatea bigarren hizkuntza eskura dezan. Ikasleak prozesuan aurrera egin dezan, baina, inputak ikaslearen mailatik gertu egon behar du. Hau da, une jakin batean duen tarteko hizkuntzaren maila (*i* deitu zuena) baino apurtxo bat zailagoa (*i*+1) izan beharko luke inputak, eskuratzeko dagoen hurrengo egitura-sorta biltzen duen mailakoa, hain zuzen. Ahozkoen kasuan, erritmoa eta ahoskera ere kontuan hartzeko aldagarriak dira. Krashenek (1981, 103 or.) honela azaltzen du fenomeno hori: *i* mailan dagoen haurra *i*+1 mailara hel daiteke «berezko segidari» jarraiki (*i*+1 egitura-multzo bat izan daiteke; hobeto esanda, *i*-ren atalak eskuratu berri dituen haurrak berehala lor dezake *i*+1-ren atal bat) *i*+1 bere barruan duen hizkuntza ulertzeari esker. Kontuan izan behar dugu testuinguruaren laguntzaz umeak ulertzen duela bere maila baino goragoko egiturak dituen diskurtsoa.
- Input motibagarria:** Ikasleek ez dute input guztia barneratzen, horren zati bat baino ez, eta ziur aski denok egongo gara ados horretan norbanakoaren aldagairen batek eragiten duela, epe berean input bera jaso duten ikasleek gaitasun maila desberdinak erakusten baitituzte. Krashen-en teoriarekin jarraituz, badirudi iragazki bat dugula, ohartu gabe eragin selektiboa duena eta input guztia pasatzen uzten ez duena. Iragazki afektiboa deitzen dio, edo zerbait hobetzeko edo eskuratzeko motibazio falta. Komeniko litzateke, beraz, ikasleari aurkezten zaioan inputa ikaslearen interesetatik hurbil egotea eta lanerako sustagarri izatea, motibazioak iragazki afektiboan eragina baitu.

Beraz, irakasleak eskaintzen duen inputa, ulergarria izan dadin, benetako aukeratzen saiatu beharko du (eskurapenaren berezko ordena izango duena, eta ez irakaslearen syllabus gramatikalaren egiturena).

2.5. Intakea

Ikasleak ez du bereganatzen jasotzen duen input ulergarri guztia. Arreta input ulergarriaren zati batzuetara bideratzen du eta, horren ondorioz, input ulergarriaren zati batzuk bakarrik lantzen ditu buruan. Beraz, intakea da ikasleak input ulergarritik hipotesiak egiteko aukeratu, errepikatu, buruz ikasi, edota analizatzen duen zatia edo atala.

2.6. Output ulergarria

Krashen-en (1981, 6 or.)ustez hizkuntzari aurkeztatua izatea, hau da, input ulergarria jasotzea, nahikoa da hizkuntza bat ikasteko. Baina iritzi hori gaundituta dago gaur egun. Swain-en ustez (1995), input-mota hori «*conditio sine qua non*» izanik ere, ez da nahikoa. Swain konturatzen da input ulergarriak ez duela ahalbidetzen gramatikaren gaitasun nahikoa eta output ulergarriaren teoria formulatzen du. Autore horrek honelako funtzioak ikusten dizkio gramatikaren gaitasunari:

1. komunikazioan hausturak gertatzen direnean, ikasleak modu esanguratsuan erabil ditzake baliabide linguistikoak, komunikazioa arrakastatsu bihurtuko dutenak;
2. gramatikak aukerak ematen dizkio ikasleari hipotesiak —garapen bidean egiten dituenak— frogatzeko;
3. ekoizpen-prozedurek, ulermenekoek ez bezala, alderdi semantikoak eta sintaktikoak garatzeko aukerak ematen dituzte. Arrazoi horiek aipatzen dira, beraz, ekoizpenaren alde egiteko.

Beraz, output ulergarria ere ezinbestekoa da: ikasleak bere xede-hizkuntza horretan hipotesiak probatzeko eta analizatzeko aukera izan behar du. Hizkuntzaren analisi semantiko hutsetik, analisi sintaktiko batera iritsi behar da eta horretarako output ulergarria da gakoa. Ikasleak zerbait ulertzeko egiten duen prozesua eta hizkuntza sortzeko egiten duena oso ezberdinak dira; esate baterako, gerta daiteke ikasleak ulertzeko gaitasun handia izatea, munduko ezagutzaz eta lexikoaz baliatuz, baina prozesamendu sintaktikoa alde batera utzita, formari erreparatu gabe. Ikasleek hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak egiteko aukera izango dute outputa sortzen dutenean, orduan sintaxia kontuan hartzera behartuta baitaude.

Swain-en ustetan (1995), outputak hiru modutan laguntzen dio ikasleari eskurapenean:

1. Outputaren bidez ikasleak esan nahi duenetik esan dezakeenerainoko jauzia bereganatzen du eta hizkuntza eskuratzeko prozesu batzuk

abian jar ditzake, ezagutza linguistiko berria sortuz edota jadanik duena finkatuz.

2. Outputak hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak egiteko aukera eskaintzen dio ikasleari. Outputa sortuz, bere tarteko hizkuntzaren baliabideak modu sortzailean erabiltzen eta garatzen ditu ikasleak.
3. Ikaslearen outputak funtzio metalinguistikoa garatzen lagun dezake, baldin eta, hipotesiak egiteko aukera emateaz gain, horien gaineko hausnarketara bultzatzen bada. Honek eskatzen du hizkuntz klaseetan forman fokalizatutako jarduera komunikatiboak erabiltzea, alegia, hizkuntza bera erabiltzea formari buruz negoziatzeko. Horrela, ikasleei ikaskideen aurrean beren hipotesiak ozenki formulatzeko aukera ematen zaie. Ikasleen arteko jardunean, negoziazioaren edukia izan dadila forma eta beronek adierazi nahi duen esanahiarekin duen erlazioa.

2.7. Ezagutza instrumentala / ezagutza formala

Hizkuntza irakaskuntzan egun nagusi diren joerak, ikasgelan handik kanpo egiten denaren antzeko jarduna egitearen aldekoak dira. Hizkuntzaren ezagutza instrumentala estu lotua dago, ezinbestez, ikaslearen eta inguruko solaskideen arteko harremanekin. Gizarte-egoera batean hezurramitzen dira harreman horiek; eta gizarte-harreman horien baitan jarduten du ikasleak bigarren hizkuntzan, esanahiak negoziatuz komunikazio-lanak burutzen.

Frogatuta dago ikasleak hizkuntza azkarrago eta eraginkorrago eskura dezakeela komunikatzera sustatzen bada. Adibidez, ikasleek eraginkortasun handiagoz ikasiko dute euskara gauzak egiteko erabiltzen badute: informazioa jaso, nor bere bizipenez berba egin, arazoak konpondu... Prozesu-komunikatibo ahalik eta errealetan parte hartzen laguntzen badiegu euskal hiztunak prestatzen arituko gara. Benetako helburuak lortzeko hizkuntza erabiltzeak aukera ematen die ikasleei hizkuntza gogoan hartzeko eta erabiltzeko.

Hitz egitea, entzutea, irakurtzea eta idaztea, lau horiek dira hizkuntza erabili nahi duen batek garatu behar dituen trebetasunak egoera posible guztietan modu egokian komunikatzeko. Ez dago hizkuntza helburu komunikatiboekin erabiltzeko beste modurik. Eta horrexegatik dira lau ere ikuspegi komunikatiboa duen hizkuntza eskoletan garatu behar ditugun trebetasunak. Hizkuntzaren i(ra)kaskuntza komunikatiboari buruz hitz egiten denean inork ez du honetan zalantzarik jartzen. Ikuspegi hau, halabeharrez, osatzen joan da eta, hasieran, komunikatzeko edukiak (nozioak, funtzioak eta hizkuntz formak) bakarrik lantzen baziren ere, oraingo metodologiek **prozesu komunikatiboak** ulertzeari eta garatzeari ere garrantzi itzela

eman diote. Hitz batez, ikasleei bigarren hizkuntzaz komunikatzen irakasten zaie.

Hortaz, ikasleek beren trebetasun komunikatiboak ondo baliatzen jakitea da irakaskuntzaren xederik nagusienetakoa. Beste izen batzuk ere hartzen badituzte ere, guk *trebetasun linguistikoak* deituko ditugu. Tradizionalki bi modutan izan dira banatuak, bata kodigoaren arabera eta bestea komunikazio-prozesuan duten zereginaren arabera:

	Hartzaileak	Sortzaileak
Ahozkoak	Entzumenaren ulermena	Mintzamina
Idatzizkoak	Irakurmenaren ulermena	Idazmena

Trebetasun *pasiboak* (entzumena, irakurmena) eta *aktiboak* (mintzamina, idazmena) ere deitu izan dira, baina bereizketa hori ekintza hori burutzean ikuste daitekeen mugimenduan edo mugimendu faltan dago oinarrituta. Baina, aurrerago ikusiko dugunez, entzutuen edo irakurtzen ari garenean behagarria ez bada ere, eragiketa konplexu asko egiten ditugu eta zentzu horretan aktiboak dira.

Sailkapen hauek, bada, eztabaidagarriak dira, trebetasunak ez baitaude diruditen bezain bananduta. Euren artean hartu-eman asko daude. Demagun zinemara goazela film bat ikustera: lehenengo, kartelera irakurriko dugu, filma ikusi eta eskuko programak dioena irakurriko dugu, lagunekin komentatu eta beharbada, lagun bati gutun baten bidez edo «txat» batean gomendatu ahal diogu... Horrela egoera bakar batean trebetasun linguistiko guztiak behar izan genitzake.

Beraz, lau trebetasun desberdin bereiztu arren, komunikazioan elkarrekin erabiltzen dira. Eta horregatik ikasgelan ere trebetasunen irakaskuntza integratua izango da. Irrealia litzateke trebetasun bakoitza bere aldetik lan-tzea. Euren arteko erlazioa estua izango da komunikatzeko gaitasuna, azken batean, lau trebetasun linguistikoen gehiketa da eta ez bakoitzaren lan-keta banandua soilik. Gainera, ulermen eta ekoizpenerako gaitasunen lanketak orekatua izan behar du.

Ahoz eta idatziz ekoizten diren testuak lau hizkuntz trebetasunetan gauzatzeak bide emango digu ikasleak gelatik kanpo egoera erreal desberdinetan behar izango dituen baliabideak erabiltzeko azpitrebetasunak garatzeko.

Komunikatzea, ordea, ez da nahikoa ikasleentzat. Horretan ari direnean, adierazi nahi dutena esateko ahaleginean, mezuan kontzentratzen dira eta ez hainbeste forman. Errorerik gerta ez dadin, forman arreta jartzea, hau da, zuzentasunari eta egokitasunari erreparatzea ezinbestekoa da.

80ko hamarkadaren aurretik, hizkuntzaren eskurapenerako testuinguririk onena ikasgelatik kanpo lortzen zena zen; hau da, kontestu naturalean.

Long-ek (1983), ordura arteko joeraren aurka, instrukzio formala² eraginkorra dela frogatu zuen, formari dagozkion hainbat gauza instrukzio formalik gabe eskurazinak baitira. Hala ere, edozein instrukzio formal motak ez du eskurapena ziurtatzen.

Zein da, orduan, instrukzio motarik eraginkorrena? Hau da, non jarri behar du irakaskuntzak indarra: forman ala esanahian? Hiru izan dira, oso labur bilduta, ordudunik eskainitako erantzunak:

- Arreta esanahian jartzea:** ikasgelara handik kanpoko komunikazio egoera naturalak ekarriko dira eta ikasleak esanahiak prozesatuko ditu, gramatika berez edo inplizituki garatuko duelakoan. Komunikatu ahal izateko ezinbestekoa da esatea merezi duen zerbait edukitzea. Beraz, arreta-gunea esanahia denean (arazo bat konpontzea, informazioa trukitzea...), emaitzari erreparatzen zaio, eta ez formari. Ez dio ardura hizkuntza aldetik hutsak egiten badira. (Ezagutza instrumentala: *jarioari* lehentasuna).
- Arreta eduki linguistiko isolatuetan:** Hizkuntza, hasieran esan dugunez, ez da soil-soilik sistema formal multzo bat; baina izatez bada sistema multzo bat eta Swan-ek (1990, 82 or.) dioenez, «aldrebeskeria litzateke forma-arazoetan ez kontzentratzea, kontzentratzea beharrezkotzat jotzen denean. Gramatikako puntu batzuk oso zailak dira ikasten; eta ikasleak beraiekin gauza interesgarriak egiteko gai izan baino lehen, isolaturik ikasi behar ditu. Ez da zentzuzkoa esanahiari lehentasuna ematea, baldin eta, gramatika zaila gertatzen delako, ezin bada behar bezala ikasi». Metodo tradizional zein modernoagotan erabili ohi dena da, beraz. Ikasleari gramatika-arau batzuk esplizituki aurkezten zaizkio, itemik item eta modu gradualean, ikasleak eskatutako forma horiekin bat datorren hizkuntza sortuko duelakoan. Ikasleei eskatzen zaienean irakasleak dioena arretaz entzuteko eta gero errepikatzeko, arretagunea zuzentasuna da. Berdin dio esaten dena egia den ala ez, edo interesgarria den ala ez. Eskatutako forman ematen ez bada, irakasleak arbuiatu egingo du. (Ezagutza formala: lehentasuna *zuzentasunak* du).
- Arreta forman:** Long-ek (1997), eta beranduago Doughty eta Williams-ek (1998), aurreko bietan oinarritutako pedagogien ondorioak ez direla behar bezalakoak diote, eta arreta batean edo bestean modu eskusiboan jarri beharrean, bide hau proposatzen dute Ortégaren (2001, 16 or.) hitzak erabiliz:

«Puesto que desde el prisma del desarrollo de la interlengua las correspondencias de forma y función son la materia a adquirir, crucial en el principio de la atención hacia la forma es el requisito de que la aten-

² Instrukzio hitza irakasleak hartzen dituen erabakien zentzuan ulertuta.

ción del aprendiz sea primero involucrada en el procesamiento del contenido³, y sólo entonces en el procesamiento de aspectos lingüísticos de la forma. Sólo una vez que el estado cognitivo de procesamiento del contenido es logrado, puede la intervención externa aspirar a fijar la atención del aprendiz en la forma por adquirir en una manera que sea psicolingüísticamente útil... Es decir, a través de la atención hacia la forma como tipo de instrucción se intenta crear una ventana de oportunidad para el aprendizaje, que se cree posible sólo cuando la forma a adquirir es procesada como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos lingüísticos de la forma en cuestión son puestos en relieve para el aprendiz de manera clara pero implícita, sin interrumpir el procesamiento del contenido. En palabras de Doughty, el objetivo del principio de la atención hacia la forma es «añadir atención a la forma en una tarea primordialmente comunicativa en lugar de alejarse de un objetivo comunicativo para discutir una característica lingüística»

Zoritzarrez, baina, FOCUS ON FORM (arreta forman) definizioaren ondotik etorri diren ikerketek egindako proposamenek nahaspila sortu dute. Egungo ikerketa pedagogikoan horren hiru definizio ezberdin daude. Guk Ortegaren eskutik hirugarrenari deritzogu egokien (*jarriotik zuzentasuner*a), beste bi definizioak elkartzeko modua proposatzen baitu (bata itxiegia —Long eta Robinsonena (1998)— eta bestea zabalegia —Spadarena (1997)—). Honako hau da:

«Según Doughty y Williams, la atención hacia la forma puede ser definida como una cualidad psicolingüística de ciertas técnicas pedagógicas que persiguen atraer, orientar, y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real. La quintaesencia de tal cualidad psicolingüística es un esfuerzo por encontrar un equilibrio entre aspectos de la intervención que añaden relieve hacia la forma y hacen que el aprendiz note la forma de manera memorable..., y aspectos que mantienen el objetivo primordial de comprender y comunicar el mensaje en la tarea o actividad pedagógica...»

Doughty y Williams establecen ciertas condiciones que satisfacen el principio de atención hacia la forma en su definición... Estas condiciones se pueden destilar en dos requerimientos fundamentales: (1) la forma objeto de la intervención debe ser seleccionada proactiva o reactivamente⁴, pero siempre en base a argumentos del desarrollo de la interlengua, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas y de interlengua de los aprendices en cuestión; y (2) la intervención debe ser diseñada de manera que en un primer lugar la atención del aprendiz sea involucrada en el procesamiento del contenido, y sólo entonces se extienda hacia el añadido elemento de atención hacia la forma en la inter-

³ «Contenido» = *esanahia*/ *edukia*.

⁴ Aldez aurretik zein ondoren.

vención. ... estas autoras ... advierten en contra del peligro de abandonar el principio de la atención hacia la forma si se olvida el objetivo de la comunicación y se viola el requisito cognitivo de procesamiento simultáneo de forma y contenido.» (Ortega, 2001, 21-23 or.)

Dena den, hizkuntza arau bat jakiteak ez du esan nahi ikaslea hori elkarreagin komunikatiboan erabiltzeko gai izango denik. Eta beste zentzuan: arau bat erabiltzeko gaitasunak ez du esan nahi ikaslea gai izango denik hori esplizituki formulatzeko. Krashen-en (1981) ondorio honek dioenez, batzuetan araurik errazenak izaten dira tarteko hizkuntzan sartzeko zailenak. Askotan arau bera sistematikoki txarto erabilia izaten da hainbat urteko aurkeztapen eta irakaspenaren ostean.

2.8. Tarteko hizkuntza

Izen anitz hartu ditu H2 eskuratzeko transiziozko etapak: *dialekto idiosinkratikoa, hurbilketa sistema...* Baina gehien erabili izan den terminoa *interlanguage* edo tarteko hizkuntza izan da (Selinker, 1986, 92 or.). Termino honek adierazten du ikaslearen hizkuntz sistema ez dela ez ama-hizkuntzarena (H1) ez bigarren hizkuntzarena (H2), bien elementuak dituen baizik. Imajina dezagun continuum bat: H1en sistemaren (ikasleak hasieran ezagutzen duenaren) eta H2ren sistemaren (helburu denaren) artean edozein une jakinetan ikasleak continuum honetako punturen bateko tarteko hizkuntza erabiltzen duela esan dezakegu.

Azken produktura heldu bitarteko unek osatzen dute tarteko hizkuntza, tarteko pausoak, hain zuzen ere. UZEIk honela definitzen du tarteko hizkuntza (UZEI, 1987, 100 or.):

«Bigarren hizkuntza edo hizkuntza arrotza ikasten ari denak erabiltzen duen hizkuntza da. Ikaslearen lehen hizkuntzaren eta ikasten ari denaren arteko sistema baten itxura du. Tarteko hizkuntza, ikasleak aurreratu ahala, ikasi beharreko hizkuntzaren gero eta antz handiagoko bilakatzen da. Hala ere, ikasleak oraindik ere erabiltzen ditu tarteko hizkuntzaren elementuak, ez lehen hizkuntzarekin, ez ikasten ari denarekin zuzenean loturik daudenak».

3. ONDORIOAK

Bigarren hizkuntzaren ikas-prozesua, beste ikaskuntza batzuekin alderatuz, prozesu berezi samarra da: maila edo une batzuetatik beste batzuetara pasatzen da eta horietan ikasleak bigarren hizkuntza eraikitzen du modu globalean. Eraikitze-prozesu horretan, ikasleak, berehalako ekoizpenaren

bidez bere tarteko-hizkuntzaren egoera islatzen du. Tarteko-hizkuntza hori etengabe hazten eta aldatzen ari den sistema linguistikoa da berez.

Hizkuntzaren ikaskuntzak, hortaz, ez daroa halako prozesu lineala. Ikasleak ez ditu aurkezten zaizkion item linguistikoak bata bestearen atzean lotzen. Aitzitik, une bakoitzean irakasten edo aurkezten zaionetik, une horretan asimilatu eta «erantsi» ahal dituen elementuak baino ez ditu auke-ratzen bere sistema linguistikoa sartzeko eta hau abian jartzen da ekoiz-pen espontaneoan.

Bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruz egin diren ikerketek asko aberastu dituzte ematen diren prozesuak eta prozesu hauetan eragina duten faktoreei buruzko gure ulermena. Baina oraindik gure ezagutzan hutsune izugarriak daude. Bigarren hizkuntzaren eskurapenaren ikerketetan erreferentzia eraginkorra izan daiteke ikerketa-mota desberdinetatik etorritako sostengu independentea delako. Ezin digu formularik edo errezetarik eskaini, baina geure buruarekiko eta ikasleekiko itxaropen egokiak eman diezazkiguke.

Muga hauek esan nahi dute ezin gara presarekin hasi eta ikaskuntza zelan hobe dezakegunari buruz behin-betiko arauak eskatu. Aitzitik, ikerketa hauetan aurki dezakeguna, une honetan dugun ulerkuntzari eta esperientziari erants diezaiokegun ikaskuntzari buruzko ideien eta intuizioen iturria da, irakaskuntzarako bide hobeak aurkitzeko gure etengabeko bilaketan laguntzeko.

Jasotze-data: 2007-05-25

Onartze-data: 2007-06-08

Abstract

«Some proposals and methodological principles for the acquisition of a second language»: In the present work we study a series of methodological principles connected with the learning of a foreign language. As we shall see, some proposals are very different from each other. But after 30 years investigating on the acquisition of a second language, it has been proved that pupils do not get lexicon or grammar structures by increasing them one by one, neither even in the order they are explained by the teacher or the book itself. In fact they get them without taking the teaching sequences nor the pedagogical points of view used in the language lessons into account. The learning is not a unidirectional process, but a gradual and cumulative one, and often partial and unfinished too. In many learning-structures there are universal sequences of interlanguage, mistakes are made in the learning processes and there are often followed non-linear paths in the

shape of a U. All in all, in spite of some generalizations about the acquisition of a second tongue, the most outstanding contributions of the last investigations on this field tell us mainly the way we should not teach.

Keywords: Acquisition of a second language. Communicative process. Language skills. Input. Interlanguage.

«Algunas propuestas y principios metodológicos en la adquisición de una segunda lengua»: En el presente trabajo pasamos revista a una serie de principios metodológicos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Como veremos, algunas propuestas son muy opuestas entre sí. Pero después de 30 años de investigación en adquisición de segundas lenguas se ha demostrado que los alumnos no adquieren estructuras gramaticales o léxico de forma incremental, de uno en uno, o en el orden en que los presenta el profesor o el libro, sino que adquieren dichas estructuras sin tener en cuenta la secuencia de enseñanza o los enfoques pedagógicos utilizados en las clases de lengua. El aprendizaje tampoco es un proceso unidireccional, sino gradual, acumulativo y a menudo parcial e incompleto. En muchas estructuras de aprendizaje se pueden apreciar secuencias universales de interlenguaje, se cometen errores en los procesos de aprendizaje y a menudo se describen trayectorias de desarrollo no lineales, en forma de U. En definitiva, a pesar de algunas generalizaciones sobre la adquisición de una segunda lengua, las aportaciones más interesantes de las últimas investigaciones nos indican sobre todo cómo no hay que enseñar.

Palabras clave: Adquisición de una segunda lengua. Proceso comunicativo. Habilidades lingüísticas. Input. Interlengua.

«Quelques propositions et principes méthodologiques dans l'acquisition d'une seconde langue»: Dans le présent travail nous passons en revue une série de principes méthodologiques en rapport avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme nous le verrons, quelques propositions sont à l'opposé les unes des autres. Mais après 30 années de recherche en acquisition de secondes langues on a démontré que les élèves n'acquièrent pas le lexique ou les structures grammaticales unes à unes, de manière augmentative, ou dans l'ordre dans lequel le professeur ou le livre les présentent, mais qu'ils acquièrent ces structures sans tenir compte de la séquence d'enseignement ou des analyses pédagogiques utilisées dans les cours de langue. L'apprentissage n'est pas non plus un processus unidirectionnel, mais progressif, cumulatif et souvent partiel et incomplet. Dans beaucoup de structures d'apprentissage on peut apprécier des séquences universelles d'interlangage, on fait des erreurs dans les processus d'apprentissage et on

décrit souvent des trajectoires de développement non linéaires, sous forme d'un U. En définitif, malgré quelques généralisations sur l'acquisition d'une seconde langue, les apports les plus intéressants des dernières recherches nous indiquent surtout comment il ne faut pas enseigner.

Mots clé: Acquisition d'une seconde langue. Processus communicatif. Habilités linguistiques. Input. Interlangage.

BIBLIOGRAFIA

- CORTÉS MORENO, M. (2002): «El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica». *Glosas didácticas n° 8*. Universidad de Murcia. Glosas Didácticas aldizkari elektronikoa, 2007-06-12. <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/maxcortes.html>.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (1998): «Pedagogical choices in focus on form». In Doughty, C.; Williams, J.: *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 197-261.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O. U. P
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London & New York: Longman.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- LONG, M. H. (1983): «Does second language instruction make a difference?». *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- LONG, M. H. (1997): «Focus on form in task-based language teaching». *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*. 2007-06-12. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>.
- LONG, M. H.; ROBINSON, P. (1998): «Focus on form: Theory, research, and practice». In Doughty, C.; Williams, J.: *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 15-41.
- ORTEGA, L. (2001): «Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación». In Pastor Cesteros, S.; Salazar García, V.: *Estudios de lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Alicante, 5-80.
- SELINKER, L (1986): «Tarteko hizkera». *Hizpide*, 36, 89-109.
- SPADA, N. (1997): «Form-focussed instruction and second language acquisition». *Language Teaching*, 30(2), 73-87.

- SWAN, M. (1990): «Begirada kritikoa planteamendu komunikatiboari (2)». *Zutabe*, 24, 79-92.
- SWAIN, M. (1995): «Three functions of output in second language acquisition». In: Cook, G.; Seidlhofer, B.: *Principles and Practice in Applied Linguistics, Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford University, 125-144.
- UZEI (1987): *Glodidaktika hiztegia*. Gasteiz: HABE.
- VILLANUEVA, M.L.; Serra, R. (1998): *Aprender a aprender. Materiales de apoyo metodológico y lingüístico*. Castelló: Universitat Jaume I.
- WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, U.K.: Longman Addison- Wesley. Euskarara itzulia: (1999), *Atazan Oinarritutako Ikas-kuntzarako Lan-markoa*. Itzulpen saila 41, Donostia: HABE.