

Jakintza-arloa: Pedagogia

Estrategiak euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan

Egilea: **AINZANE ETXEBARRIA LEJARRETA**

Urtea: 2006

Zuzendariak: ITZIAR TURREZ AGIRREZABAL

Unibertsitatea: UD-DU

ISBN: 978-84-8428-240-9

Hitzaurrea

Gaur egun hizkuntzen irakaskuntzan nahiz ikaskuntzan ikaslearen autonomia bultzatzen da eta gero eta garrantzi handiagoa dute ikas-estrategiek; hala ere, esan beharra dago horien inguruko ikerketa gutxi egin dela. Arrazoi horrek bultzatuta, lan honi hasiera eman zitzaion, batez ere, hiru helburu lortzeko asmoarekin; batetik, ikasleek euskararen ikaskuntzan egiten duten ikas-estrategien erabilera aztertzeko; bestetik, irakasleek euren eskoletan ikas-estrategiak lantzen dituzten ikusteko; eta azkenik, hizkuntzen irakaskuntzarako egindako materialak behatuz, ikas-estrategiak lantzeko erabiltzen diren ariketak biltzeko. Lan honen helburua ez da izan ikas-estrategien erabilera bultzatzea, eskoletako errealitatea aztertzea eta alor honetan jarraitu nahi dutenei bidea irekitzea baizik.

Lanari ekin aurretik honako hipotesi hauek planteatu dira:

- Ikasleek euskararen ikaskuntza estrategikoa egiten dute.
- Irakasleek euren eskoletan ikas-estrategiak lantzen dituzte.
- Ikasle onek (kalifikazio ona dutenek) gainerakoek baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen dituzte.

Esan beharra dago azken hipotesi hori ezin izan dela egiaztatu estatistikoki ezinezkoa izan delako.

Teoria mailan garrantzia eman zaio EAEko egoera soziolinguistikoari nahiz irakaskuntza-eredu desberdinei. Lan honetako terminoen zehaztapenerako garrantzi handia izan du helduen euskararen irakaskuntza zer testuinguru soziolinguistikotan egiten den, irakaskuntza bera zer-nolako den ahaztu gabe. Beraz, euskara gutxiengo hizkuntza minorizatua izanik, aztertutako ikasleek euskararen ikaskuntza egiten dutela ondorioztatu da; ez jabekuntza, ezta eskurapena ere, besteak beste, hurrengo arrazoi hauengatik:

- Ikaskuntza kontzientea da.
- Ikasleek formari begiratzen diote.
- Egitura sinpleenetatik konplexuenetara jotzen dute.
- Erroreen zuzenketa eta erregelen aurkezpena egiten da.
- Irakaskuntza formala egiten da.
- Adin jakin batetik aurrera ikasten da.

Hori guztia kontuan izanik, lan honi *Estrategiak euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan* titulua jartzea erabaki da.

Behin terminoak eta euskararen ikaskuntzaren egoera zehaztutakoan, azterketa enpirikoa egitera jo da, eta ikasleen ikas-estrategien erabileraren neurketa egin da; alegia, zeintzuk erabiltzen dituzten gehien, zeintzuk gutxien eta zeintzuk tarteka-marteka. Irakasleek ere ikas-estrategien atalkako irakaskuntza egin behar dute, eta ea praktikan horrela gertatzen den

ikusitakoan, ikasleen ikas-estrategien erabilerak irakasleen irakaskuntzarekin zerikusirik duen ikusi da.

Azterketa hau aurrera eramateko hiru urrats jarraitu dira:

- Lehenengo pausua Euskal Irakaslegoko zuzendariari baimena eskatzea izan da, bertako ikasleekin egin baita ikerketa.
- Bigarren pausua hainbat behatze metodoren artean, bat aukeratzea izan da.
- Hirugarren pausua SPSS 11.0 programaren bidez datuen analisi estatistikoa egitea izan da.

Estrategiak euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan aztertzeko HABEk curriculumean izendatzen dituen hiru mailetako 274 ikasle eta 20 irakasle ikertu dira. Ikasleok egunean ordu eta erdiz, bi orduz, lau orduz eta sei orduz jasotzen zituzten eskolak eta ez ziren IRALE edota IVAP programetako taldeak.

Galdetegia erabili da behaketa metodotzat, nahiz eta argi izan badituela desabantailak.

Bildutako datuekin honako hau egin da:

- Aldagaiak kontuan hartuta, frekuentzien analisiak egin dira.
- Eskala bakoitzeko itemen portzentajeak atera dira ikasleen eta irakasleen jokaera ikusteko.
- Ikasleek erabiltzen dituzten eta irakasleek eskolan bultzatzen dituzten ikas-estrategien deskriptiboak eta histogramak atera dira. Irakasleen kasuan, egin beharko lituzketen ikas-estrategien irakaskuntzako bost atalen deskriptiboak eta histogramak ere atera dira.
- T-Student eta Anoven probak egin dira, honako helburu honekin: ea desberdintasun esanguratsurik dagoen aldagaiak kontuan hartuz ikasleen ikas-estrategien erabileran. Horretarako, 0,5eko konfiantza tartea hartu da.

Irakasleen nahiz ikasleen taldeetatik ateratako ondorioak alderatuta, zera esan daiteke: irakasleek egiten duten estrategien irakaskuntza eta ikasleek egiten duten estrategien erabilera ez datoz bat.

Hau guztia kontuan izanik, ondorio orokorrak atera dira, horretarako, batetik bigarren hizkuntza euskara ez den beste hizkuntza bat ikasten ari direnei egin zaizkien ikerketak aurkeztu dira. Bestetik, horiek ateratako ondorioak, nahiz eta metodologia desberdinez egin dituztela jakin, lan honetatik ateratakoekin erkatu dira, helburua hurrengo galdera honi erantzutea izan baita: lan honetan ateratako ondorioek ba al dute zerikusirik beste bigarren hizkuntza bat ikasten ari diren ikasleei egindako azterketatik ateratako ondorioekin? Ondorio orokorrak askotarikoak izan dira, baina argi dagoena orain arte egindako lanetan, baita honetan ere, hau da: irakasleek ez dute ikas-estrategien

erabilera asko bultzatzen, gainera, irakasleek egiten duten ikas-estrategien irakaskuntza eta ikasleek egiten duten ikas-estrategien erabilera ez datoz bat.

Beraz, irakasle estrategikoa izan nahi duenari lagundu nahian, horretarako baliagarriak izan daitezkeen ariketak bildu dira iturri desberdinetatik.

Azkenik, esan beharra dago lan honek bidea emango duela bestelako atal batzuk ikertzeko; adibidez, motibazioaren eragina ikas-estrategien erabileran, ikasle-onen eta ikas-estrategien arteko erlazioa eta bildutako materialaren eraginkortasuna ikas-estrategien erabileran.

AURKIBIDEA

<i>SARRERA</i>	7
1. Ikerketa honen zergatia.....	7
2. Ikerketaren antolaketa.....	8
3. Metodologia.....	9
4. Helburuak	10
5. Formulaturako hipotesiak	12
6. Ondorioak	12
7. Bibliografiari eta tipografiari buruzko xehetasun batzuk	13
<i>1. ALDE TEORIKOA</i>	15
1.1. Sarrera.....	15
1.1.1. Marko orokorra.....	15
1.1.1.1. Egoera soziolinguistikoa.....	15
1.1.1.2. Helduentzako euskararen irakaskuntza	28
1.1.1.2.1. Helduentzako euskararen irakaskuntza aztertutako euskaltegian... 30	
1.1.1.2.1.1. Kurrikulua aztertutako euskaltegian.....	31
1.1.1.2.1.2. Mailaketa aztertutako euskaltegian	32
1.1.1.2.1.3. Irakaskuntzaren metodologia aztertutako euskaltegian.....	33
1.1.1.2.1.4. Ikas-materiala aztertutako euskaltegian.....	34
1.1.1.3. Ikasleen usteak.....	35
1.1.1.3.1. Ikasleen usteak aztertutako euskaltegian.....	35
1.2. Hizkuntzen irakaskuntza.....	39
1.2.1. Metodo zuzenaren aurrekoak.....	40
1.2.2. Metodo zuzena.....	40
1.2.3. Metodo audiolinguala	41
1.2.4. Metodo situazionala eta estruktural global audiobisuala.....	44
1.2.5. Metodo kognoszitiboa	45
1.2.6. Eredu naturala: <i>Natural approach</i>	45
1.2.7. <i>The communicative approach</i>	48
1.2.8. Eredu Psikopragmatikoa.....	50
1.3. Hizkuntzen ikaskuntza.....	57
1.3.1. Definizioa	57
1.3.2. Hizkuntzen eskurapena, jabeakuntza, ikaskuntza	61
1.4. Ikas-estrategien arloan sarrera bat: definizioak eta sailkapenak	78
1.4.1. Zer da ikas-estrategia?.....	78
1.4.2. Ikas-estrategien sailkapenak.....	79
1.4.2.1. Lehenengo sailkapenak.....	80
1.4.2.2. 1989-1990 urteetan egin diren sailkapenak	82
1.4.2.3. 90eko hamarkadan egin diren sailkapenak.....	86
1.4.3. Ikas-estrategia desberdinen definizioak.....	90
1.4.3.1. Ikas-estrategia sozio-afektiboak	91
1.4.3.2. Ikas-estrategia kognitiboak eta metakognitiboak	92

1.5. Ikas-estrategiak eta ikasle ona	98
1.6. Ondorioa	102
1.7. Iturri bibliografikoak	104
2. <i>AZTERKETA ENPIRIKOA</i>	109
2.1. Azterketa enpirikoaren helburua	111
2.2. Azterketa enpirikoaren metodologia	112
2.2.1. Azterketa taldeak	112
2.2.2. Behaketa metodoak	113
2.2.2.1. Lan honetarako behaketa metodoa: galdetegia.....	115
2.2.2.1.1. Ikasleentzako galdetegia.....	117
2.2.2.1.2. Irakasleentzako galdetegia.....	125
2.2.3. Datuen neurketa.....	127
2.3. Ikasleriari-irakasleriari egindako ikas-estrategien erabileraren azterketa	127
2.3.1. Ikasleriari egindako ikas-estrategien azterketa.....	128
2.3.1.1. Ikasleriaren ezaugarriak.....	128
2.3.1.1.1. Maila.....	128
2.3.1.1.2. Urratsa	131
2.3.1.1.3. Adina	132
2.3.1.1.4. Ikasketak.....	133
2.3.1.1.5. Eskola-orduak.....	135
2.3.1.1.6. Sexua	136
2.3.1.2. Ondorioak.....	137
2.3.1.2.1. Item bakoitzaren gaineko ondorioak	138
2.3.1.2.2. Ikas-estrategiei begira ateratako ondorioak.....	204
2.3.1.2.2.1. Ikasleria bere osotasunean kontuan hartuta ateratako ondorioak	204
2.3.1.2.2.2. Ikasleriaren aldagaiak kontuan hartuta ateratako ondoriak ...	206
2.3.2. Irakasleriari egindako ikas-estraegien azterketa.....	218
2.3.2.1. Irakasleriaren tipologia	219
2.3.2.2. Ondorioak	219
2.3.2.2.1. Item bakoitzaren gaineko ondorioak	220
2.3.2.2.2. Irakasleak egin beharreko atal bakoitzari begira ateratako ondorioak	250
2.3.2.2.3. Irakasleak bost ataletan irakatsi beharreko ikas-estrategien inguruan ateratako ondorioak	252
2.4. Lan honetako azterketa enpirikoan ateratako ondorioak.....	253
2.5. Iturri bibliografikoak	254
3. <i>ONDORIO OROKORRAK</i>	257
3.1. Sarrera.....	257
3.2. Ikas-estrategiak ikertu dituzten zenbait lan	257
3.2.1. M. O'Malley-ren eta A. Chamot-en lana.....	257
3.2.2. R.L. Politzer-en lana.....	261
3.2.3. A. Chamot-en eta L. Kupper-en lana.....	266
3.2.4. M. Ehrman-en eta R. Oxford-en lana	267

3.2.5. M. O'Malley-ren, A. Chamot-en, G. Stewner-Manzanaresen, L. Kupper-en eta R.P. Russo-ren lana.....	269
3.2.6. J. M. Green-en, R. Oxford-en lana	271
3.2.7. S.M.C. Bacon-en eta M. D. Finnemann-en lana.....	273
3.2.8. J. M. O'Malley-ren, A. U. Chamot-en, G. Stewner-Manzanaresen, R.P. Russo-ren eta L. Küpper-en lana	274
3.3. Ikas-estrategien inguruko ondorioak lan honetan eta aurrean aipatutakoetan...	276
3.3.1. Ikasleriari egindako ikas-estrategien azterketatik ateratako ondorioak.....	276
3.3.1.1. Ikasleria bere osotasunean kontuan hartuta ateratako ondorioak	276
3.3.1.1.1. Ikas-estrategia kognitiboak.....	276
3.3.1.1.2. Ikas-estrategia metakognitiboak.....	283
3.3.1.1.3. Ikas-estrategia sozio-afektiboak	286
3.3.1.2. Ikasleriaren aldagai batzuk kontuan hartuta ateratako ondorioak	287
3.3.1.2.1. Maila.....	287
3.3.1.2.2. Sexua	288
3.3.2. Irakasleriari egindako ikas-estrategien azterketatik ateratako ondorioak...	288
3.4. Lan honek izan dituen arazoak eta ematen dituen iradokizunak	289
3.5. Iturri bibliografikoak	290
4. IKAS-ESTRATEGIAK LANTZEKO ARIKETAK	293
4.1. Euskararen irakaskuntzakoak	294
4.1.1. <i>Barrendiket</i> hartutakoak	295
4.1.1.1. <i>Gogozko tokian aldaparik ez</i> unitate didaktikoa	295
4.1.1.1.1. A ataza: «Valderejo, paradisu txikia».....	295
4.1.1.1.2. B ataza: «Euskal Herriko Parke Naturalak»	296
4.1.1.2. <i>Eskulanak</i> unitate didaktikoa.....	297
4.1.1.2.1. A ataza: «Eskulanak gogoko ote?».....	297
4.1.1.2.2. B ataza: «Golokari elkarrizketa»	298
4.1.1.2.3. C ataza: «Nola egiten dira panpinak?»	298
4.1.1.3. <i>Garai modernoak</i> unitate didaktikoa.....	299
4.1.1.3.1. A ataza: «Pelikulari buruz»	300
4.1.1.3.2. D ataza: «Manifestazioa»	300
4.1.1.4. <i>Nolako txakurra, halako jabea</i> unitate didaktikoa	301
4.1.1.4.1. 1. ataza: «Nondik dator?».....	301
4.1.1.4.2. 3. ataza: «Lukas txakurra».....	302
4.1.1.4.3. 4. ataza: «Elkarren antzik ba ote?».....	303
4.1.1.4.4. 5. ataza: «Tento txakurra»	304
4.1.1.5. <i>Zer berri?</i> unitate didaktikoa.....	304
4.1.1.5.1. A ataza: «Berriak motzean»	304
4.1.1.5.2. B ataza: «Ikusberriak»	305
4.1.1.5.3. C ataza: «Irakurberriak»	306
4.1.2. <i>Barrenetik</i> hartutakoak	307
4.1.2.1. <i>Ni tarzan ... zu Jane</i> unitate didaktikoa.....	307
4.1.2.1.1. D ataza: «Nik ere bai»	308
4.1.2.1.2. F ataza.....	310
4.1.2.1.2.1. F ataza: «Ikasle bikaina»	310
4.1.2.1.2.2. F2 ataza: «Sherlock Holmes».....	311
4.1.2.2. <i>Ederra da hitza</i> unitate didaktikoa	311
4.1.2.2.1. A2 ataza: «Zuloka».....	312

4.1.2.2.2. A3 ataza: «Hitz, hitz... hitzak»	313
4.1.2.2.3. A4 ataza: «Talk-show-ak»	313
4.1.2.2.4. C ataza: «Olatz modelo ederra»	314
4.1.2.3 <i>Han ere txakurrak oinutsik</i> unitate didaktikoa	314
4.1.2.4. <i>Euskaldun fobiadun</i> unitate didaktikoa	315
4.1.2.4.1. E ataza: «Dena arriskatzen duten gizon emakumeak»	315
4.1.2.5. <i>Bizkaia maite</i> unitate didaktikoa	316
4.1.2.5.1. B ataza: Bai, esan?	316
4.1.2.6. <i>Bapo jan eta zorionekoa izan</i> unitate didaktikoa	317
4.1.2.6.1. A ataza: «Ez gatz ez berakatz»	318
4.1.2.6.2. B ataza: «Jan, edan eta bakea eman»	319
4.1.3. <i>Barrenetetik hartutakoak</i>	319
4.1.3.1. <i>Euskaldunaren hitza ez da ur gaineko bitsa</i> unitate didaktikoa	319
4.1.3.1.1. C ataza: «Aldatu zure azturak»	320
4.1.3.2. <i>Zu nolako etxea halako</i> unitate didaktikoa	321
4.1.3.2.1. B ataza: «Estilo propioaren bila»	321
4.1.3.3. <i>Donostian donosti eta gorostian gorosti</i> unitate didaktikoa	323
4.1.3.3.1. A ataza: «Zer irakurtzen duzu egunean zehar?»	324
4.1.3.3.2. B ataza: «Zurrutean»	324
4.1.3.4. <i>Liburuak trukean</i> unitate didaktikoa	325
4.1.3.4.1. A ataza: «Irakurtzaletasuna»	326
4.1.3.5. <i>Euskal balea</i> unitate didaktikoa	328
4.1.3.5.1. B ataza: «Informazioa biltzen»	328
4.1.3.5.1.1. B1 Ataza: «Euskal Balea ezagutzen»	328
4.1.3.5.1.2. B2 Ataza: «Euskaldunak balearen arrantzan, hainbat jakingarri»	329
4.1.3.6. <i>Ogi gogorrari hagin zorrotza</i> unitate didaktikoa	330
4.1.3.6.1. B ataza: «zerealak eta zibilizazioa»	330
4.1.3.6.2. C ataza: «elikagaiak eta zerealen abantailak»	332
4.1.3.7. <i>Aratuste edo ihauteri: pirata edo kortsari</i> unitate didaktikoa	333
4.1.3.7.1. C ataza: «gogoko tokian aldaparik ez eta lotsarik ere ez»	333
4.1.3.8. <i>Opor bereziak</i> unitate didaktikoa	334
4.1.3.8.1. A ataza: «Dastatu literatura: txapela buruan eta ibili munduan» ...	335
4.1.4. <i>Barrenkaletik hartutakoak</i>	335
4.1.4.1. <i>Lévi Strauss Levi's Strauss</i> unitate didaktikoa	335
4.1.4.1.1. 4. ataza: «Edertasuna»	335
4.2. Erdararen irakaskuntzakoak	337
4.2.1. <i>The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach</i>	337
4.2.1.1. Life on earth: structures and functions	340
4.2.1.2. European colonies in North America	350
4.2.1.3. A Folk tale from Japan	362
4.2.2. <i>Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know</i>	375
4.2.2.1. Ikas-estrategiak ezagutzeko jokia	376
4.2.2.2. Ikas-estrategiak behatzeko jokia	380
4.2.2.3. Ikasleei zein estrategia mnemonikoak dituzten galdetu eta zerrendatu	383
4.2.2.4. Mezua ulertu	383
4.2.2.5. Jolastu hogeit hamar galderetara	383
4.2.2.6. Praktika mnemonikoa	384

4.2.2.7. Taldekatzea eta izendatzea	385
4.2.2.8. Zeure taldeak egin	386
4.2.2.9. Topatu inon sartzen ez den hitza	387
4.2.2.10. Bai/ez jokoa	387
4.2.2.11. Topatu zure bidea	387
4.2.2.12. Erantzun fisikoa	388
4.2.2.13. Entzutezko puzlea	388
4.2.2.14. Esanahia asmatzea irakurtzen ari diren testu batean	388
4.2.2.15. Irudiekin asmatzen	389
4.2.2.16. Testu-zati bat aztertu	390
4.2.2.17. Orokorrean irakurri testu bat ideia garrantzitsuena ateratzeko	390
4.2.2.18. Asmakizunak	391
4.2.2.19. Puzlea irakurtzen	391
4.2.2.20. <i>Alibi</i>	392
4.2.2.21. Zertan gara antzekoak	392
4.2.2.22. What´s My Line?	393
4.2.2.23. Irudizko istorioa	393
4.2.2.24. Kristalezko bola	395
4.2.2.25. Protesta	395
4.2.2.26. Elkarrizketak	396
4.2.2.27. Telegrama bat bidaltzea	396
4.2.2.28. Medikuarekin zita	397
4.2.2.29. Entzun norberaren hizketa	398
4.2.2.30. Lankidetzak kontuan hartu	398
4.2.2.31. Egin asterako plangintza	399
4.2.2.32. Hizkuntzaren ikaskuntzaren oharren koadernoak	399
4.2.2.33. Lortu nahi diren helburuak zehaztu	400
4.2.2.34. Aprobetxatu aukerak	402
4.2.2.35. Neurtu zure aurrerapenak	403
4.2.2.36. Lasaitzea	405
4.2.2.37. Lasaitu meditazioa edota musika erabiliz	406
4.2.2.38. Norbere burua goratu	406
4.2.2.39. Emozioak neurtu	407
4.2.2.40. Estresa neurtu	409
4.2.2.41. Egunerokoa egin	409
4.2.2.42. Neurtu zure ikasleen estrategiak	410
4.3. Iturri bibliografikoak	410
5. BIBLIOGRAFIA	411
ERANSKINAK	419
1. Irakasleentzako galdetegia	419
2. Ikasleentzako galdetegia	421

SARRERA

1. Ikerketa honen zergatia

Lan hau zergatik egitea pentsatu zen zehaztea zaila da, batik bat arrazoi asko egon zirelako honelako ikerketa bati buru-belarri ekiteko, baina oro har, arrazoi nagusienak ondorengo lerrootan aipatu direnak izan ziren.

Alde batetik, eskolak ematen hasiberritan Deustuko Unibertsitateko Euskal Irakaslegora zenbait aditu etorri zen hainbat ikastaro ematera, esan beharra dago, ikastaro horietako gai gehienak ezezagunak egin zitzaizkidalda. Hala ere, ikastaro horietako batek biziki piztu zuen nire arreta, ikas-estrategiei buruzkoa zen, hain zuzen. Horregatik, ikas-estrategiez gehiago ikasi nahi nuela eta, ikasketa horri «Ikas-estrategia sozio-afektiboak bigarren hizkuntza euskararen ikaskuntzan» lana eginez hasiera eman nion. Aitortu beharra dago eginkizun horretan P. Cyr-en *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan* liburuak garrantzi izugarria izan zuela; izan ere, liburu honek lagundu zidan buruan nituen zenbait ideia eta uste oker argitzen, eta batez ere mugak finkatzen, ikas-estrategien eremua zabala baita eta ikuspegi askotatik aztertzeke modukoa.

Beste alde batetik, irakasleok sarritan entzuten ditugu euskararen irakaskuntzari eta hizkuntzari berari buruzko iritziak, batez ere goiko mailetan, irakasleok ordu luzeak pasatzen baititugu ikasleen kezkek entzuten. Hori dela eta, ikas-estrategiek duten garrantziaz jabeturik, eskolako errealitatea aztertzea erabaki nuen; batetik, ikasleek ea ikas-estrategiarik erabiltzen zuten ikusteko; bestetik, ea irakasleek ikas-estrategiak ezagutzen zituzten eta eskoletan aplikatzen zituzten behatzeko. Azken finean, ikerketa hau urteetan eskolak ematen ari diren irakasleei nahiz eskolak ematen hasiberriak direnei laguntzeko egin da, esan bezala,

eskoletako errealitatearen berri emateaz gain, alor honetan jarraitu nahi dutenei bidea ireki zaie eta.

2. Ikerketaren antolaketa

Lan honek bost atal nagusi ditu: *sarrera*, *alde teorikoa*, *azterketa empirikoa*, *ondorio orokorrak* eta *ikas-estrategiak lantzeko materiala* izenekoak.

Lanaren sarreran ikerketaren zergatia, antolaketa, metodologia, helburuak, formulatutako hipotesiak, ateratako ondorio orokorrak eta xehetasun bibliografiko eta tipografiko batzuk azaldu dira, azken finean, ikerketaren nondik norakoak.

Alde teorikoaren sarreran, Euskal Autonomia Erkidegoko egoera soziolinguistikoa 2001eko soziolinguistikako inkestaren bidez aurkezteaz gain, Eusko Jaurlaritzak euskararen erabilera sustatzeko egitasmoaren barruan sartzen duen helduen euskararen irakaskuntzaren nondik norakoak azaldu dira. Horren ildotik, 2001eko inkestatik ateratako iritziak eta jarrerak eta lan honetan aztertutako ikasleriaren iritziak zehaztu dira.

Alde teorikoaren helburu nagusia, beste ikerlan batzuetan oinarrituta, terminoen zehaztapena egitea izan da. Horretarako, *ikaskuntza*, *jabekuntza*, *eskurapena*, *irakaskuntza*, *ikas-estrategiak* eta *ikasle ona* terminoen definizioa eta tituluan agertzen diren terminoen zehaztapena egin da; izan ere, sarritan tituluan agertzen diren hitzak ilunak egiten zaizkigu ez ditugulako ulertzen edota ez dakigulako izenburuan zergatik agertzen diren hitz jakin batzuk eta ez beste batzuk. Jakina, alde teoriko horrek ikas-estrategiei dagokien eremu zabalean aztergaia mugatzeko ere balio izan du, beste lan batzuk irakurri ahala, ideia asko bururatu baitira.

Horrela bada, alde teorikoa lau puntu nagusitan banatu da; batetik, marko orokorraren bidez, irakurleak euskararen irakaskuntza zein testuingurutan ematen den jakin dezake bai EAEn bai aztertutako euskaltegian; bigarrenik,

ikaskuntzaren definizioa eman da eta ikaskuntzari dagozkion ezaugarriak emanez jabekuntzatik edo eskurapenetik zein neurritan desberdintzen den azaldu da. Hirugarrenik, ikas-estrategien definizioa eta sailkapenak eman dira. Azkenik, ikasle ona eta ikas-estrategien erabileraren artean erlaziorik dagoen eta baldin badago zertan datzan zehaztu da. Bukatzeko, hori guztia kontuan hartuta, lan honetan erabili diren terminoen zehaztapena egin da.

Alde teorikotik abiatuta eta lanean erabili diren terminoak argitu ondoren, azterketa enpirikoa burutu da. Lanaren zati garrantzitsuenetakoa den honetan azterketa egiteko tresnak eta baliabideak (azterketa-taldeak, galdetegia, neurketa modua) zehazteaz gain, ikas-estrategien azterketa bi perspektibatatik egin da; batetik, ikasleriari egindako ikas-estrategien erabileraren azterketa; bestetik, irakasleriari egindako ikas-estrategien azterketa. Hirugarren batetik ere egin nahi izan da, alegia, ikasle-ona eta ikas-estrategien erabileraren arteko erlazioa aztertu nahi izan da, baina estatistikoki ezinezkoa izan da.

Azkenik, azterketa enpiriko honetatik eta beste ikertzaile batzuen lanetatik ateratako ondorioak erkatu ondoren, ondorio orokorrak atera dira. Ez da ahaztuta utzi, ikas-estrategien eremua zabala izaki, beste ikerlan batzuetan azterketa-gaiak izan daitezkeenei buruzko aipamenak eta iradokizunak.

Bukatzeko, helduak euskalduntzen ari diren irakasleentzat lagungarria izan daitekeen materiala aurkeztu da. Azken atalean ematen den materiala, beste ikertzaile batzuek proposatutakoaren bilduma da eta ikas-estrategiak lantzeko eta irakasteko egina dago.

3. Metodologia

Azterketa enpirikoan erabilitako metodologia dagokion atalean azaldu bada ere, atal guztien arteko lotura bilatu nahi izan da. Hau da, aurkezten diren atalek bere zergatia dute; alde teorikoko sarrerak, esaterako, lanean erabili

diren terminoen zehaztapena egiteko orduan baliagarria den egoera soziolinguistikoa aurkezten du, besteak beste. Alde teorikoan zenbait termino zehaztu ondoren, azterketa praktikoa egin da. Azterketa enpirikoan erabilitako metodologia, aurreko lerroetan esan bezala, dagokion atalean azaldu da, baina oro har bi azterketa-talde, galdetegia eta estatistika erabili dira.

Azkenik, bai irakasleen bai ikasleen (azken hauen artean onak ere kontuan izanik) ikas-estrategien erabilera eta lanketa ikusita, ikas-estrategiak eskolan bultzatu nahi dituen irakaslearentzat erabilgarria izan daitekeen materiala bildu da. Material hau ikas-estrategien irakaskuntzan zenbait ikertzailek bere lanetan aholkatzen dute.

4. Helburuak

Lanari hasiera eman zitzaienean, hiru helburu hauexek finkatu ziren:

- Ikasleek euskararen ikaskuntzan egiten duten ikas-estrategien erabilera aztertzea.
- Irakasleek euren eskoletan ikas-estrategiak lantzen dituzten ikustea.
- Kalifikazioak kontuan hartuta, ikasle onek ea ikaskuntza estrategikoa egiten duten eta zein neurritan ikustea.

Gaur egun, hizkuntzen ikaskuntzan, ikaslearen autonomia bultzatzen den aldetik, lan honetan egokitzen hartu da ikaslearen euskararen irakaskuntzan estrategien erabilera aztertzea. Ildo horretatik, garrantzi bera du gidaritzat jotzen dugun irakasleak ere. Eta gidaria den aldetik, ezinbestekoa da eskolan euskararen irakaskuntzan erabili beharreko ikas-estrategien lanketa egitea. Zerrendan aipatutako lehenengo helburu biak lortu dira, horretarako beharrezkoak izan diren tresnez baliatuz; hirugarren helburua, aitzitik, ikasle ona eta ikas-estrategien arteko erlazioa aztertzea, alegia, estatistikoki ezinezkoa izan da. Horrenbestez, hiru helburu aipatu dira, baina irakasleek

ea ikas-estrategiak eskoletan lantzen dituzten ikusi eta ateratako ondorioak behatu ondoren, laugarren helburu bat lortu nahi izan da: irakasleek eskoletan ikas-estrategiak lantzeko orduan erabil dezaketen materialen bilketa egitea. Horretarako, hizkuntzen irakaskuntzarako egindako materialak arakaturik, ikas-estrategiak lantzeko erabiltzen diren ariketak bildu dira. Horregatik, helduen euskalduntzerako oinarriko kurrikuluan eskolan ikas-estrategien lanketa bultzatzen dela jakinik, besteak beste, HABEk argitaratutako unitateak bahetu eta ikas-estrategien irakaskuntzarako baliagarriak izan daitezkeenak batu dira.

Lan honetan aurrera eraman nahi izan diren hiru helburuak aipatu berri dira, eta norbaitek pentsa dezake lan honen azken helburu orokorra ikas-estrategien irakaskuntza bultzatzea dela. Egia da, ikas-estrategien irakaskuntza mesedegarria dela esan dutenak egon arren, (R. Oxford, 1990; J. Morley, 1993; A. Chamot & M. O'Malley, 1994), beste ikertzaile batzuek ikas-estrategiei euren baino erabiltzeko moduari garrantzi gehiago eman diotela. S.H. Macdonough-ek adibidez, ikas-estrategiak naturaz ez dutela zertan onak izan aipatzen du eta garrantzitsuena ikas-estrategiak ondo erabiltzea dela dio. (1995: 81).

Dena dela, C. Chaudron-en arabera, asko dago eremu honetan ikertzeko:

«There is a need for more controlled research on classroom learning strategies, especially in the form of experimental training of learners to employ selected strategies, in order to determine learning effects.» (1998: 116).

R. Ellis-ek ildo beretik, ikas-estrategiak eskolan irakastea erakargarria dela aipatzen du, ikasleak autonomo bihurtzeko bide bat delako baina bere ustez arazo bat dago, ez dakigula zein estrategia eta zein estrategia-konbinazio den egokiena bigarren hizkuntza ikasteko. (1997: 87).

Beraz, lan honetan, bidea ireki nahi izan da, ikasle eta irakasle kopuru bat hartuta, ikas-estrategien inguruko errealitatearen azterketatik abiatuz arlo

honetan ikertzen jarraitu nahi dutenei laguntzeko. Hurrengo pausu bat izango litzateke, baina lan honetan ezin izan dena aurrera eramanez, ikas-estrategiak irakasteko batutako materiala erabiltzeak ea eraginik izan dezakeen bigarren hizkuntza euskara ikasten ari diren ikasleengan. Izan ere, egindako hainbat lanetan ikas-estrategien irakaskuntza esplizitua izan duten ikasleek emaitza hobekiak lortu dituztela ikusi da. (A. Chamot & M. O'Malley, 1993; Andrew D. Cohen & Susan J. Weaver & Tao-Yuan Li, 1998).

5. Formulaturako hipotesiak

Puntu puntu hauek dira hasiera batean formulatu ziren hipotesiak:

- Ikasleek euskararen ikaskuntza estrategikoa egiten dute.
- Irakasleek euren eskoletan ikas-estrategiak lantzen dituzte.
- Ikasle onek (kalifikazio ona dutenek) besteek baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen dituzte.

Hipotesiok irakasle ibilitako urteetan eskolako errealitatea ikusiz formulaturakoak dira.

6. Ondorioak

Lanaren bukaeran ondorio orokorrak azaldu badira ere, labur-labur honako ondorio hauek dira aipagarrienak:

- Irakasleek eskolan egiten duten ikas-estrategien lanketa eta ikasleek egiten duten ikas-estrategien erabilera ez datoz bat.
- Ikasleek ikas-estrategiak orokorrean gutxitan baino pixka bat gehiagotan erabiltzen dituzte baina ez sarritan.
- Irakasleek, oro har, ez dute ikas-estrategien erabilera sarritan bultzatzen, hori bai, gutxitan baino gehiagotan baina ez da sarritan izatera heltzen.

7. Bibliografiari eta tipografiari buruzko xehetasun batzuk

Aipamen bibliografikoak egiterakoan *lege orokorrik* ez dagoen arren, lanaren barruan sistema koherente bat jarraitzeko asmotan, nazioarteko ISO 690: 1987, eta horren gaztelaniazko itzulpenean UNE 50-104-94 oinarritu da.

Tipografiari dagokionez, *Hirugarren Zikloko Gidak (2000-2001)* adierazten duenari jarraituz bazter edo marjinak honako neurrietara egokitu dira: goikoa eta behekoa 3cm-tara; ezkerrekoa 3,5cm-tara; eskuinekoa 2,5cm-tara. Marjina hauek ikertzaileen aipamenetan ez dira errespetatu, beraz, ezkerraldetik eta eskuinaldetik pixka bat gehiago utzi da. Lerroarte 1,5ekoa da testuan, bakuna testuan sartutako aipuetan eta oharretan, bakuna bibliografian, baina lanen artean lerroarte bikoitza utzi da. Oro har, *Times New Roman* 14 letra mota erabili da, baina autoreen aipamenetan, gainerako testutik bereizteko, *Times New Roman* 12 erabili da.

1. ALDE TEORIKOA

1.1. Sarrera

1.1.1. Marko orokorra

Lanari hasiera ematen dion atal honek, EAEko egoera soziolinguistikoaren, helduentzako euskararen irakaskuntzaren eta aztertutako ikasleen usteen berri ematen du. Aipatutako hiru gai horien inguruko informazioa ematea beharrezkotzat jo da, oro har, bi arrazoirengatik; batetik, gaur egun, euskararen irakaskuntza zein egoera soziolinguistikotan egiten den jakitea lan honetan egin den terminoen zehaztapenerako lagungarria izan da, ez baita gauza bera, adibide bat jartzearren, hizkuntza minorizatu bat beste hizkuntza bat nagusi den gunean irakastea, edota atzerriko hizkuntza bat ikaslearen jaioterrian edo atzerriko hizkuntza hori hitz egiten den tokian irakastea. Bestetik, egoera soziolinguistikoak bezainbesteko garrantzia du EAEn egiten den helduentzako euskararen irakaskuntzak, horixe baita aztertu den esparrua.

Azkenik, EAEko egoera soziolinguistikoa kontuan hartuta, helduentzako euskararen irakaskuntzan murgilduta dauden aztertutako ikasleen usteak azaldu dira. Azken batean, marko orokorra, bai EAEko egoera soziolinguistikoan, bai egiten den irakaskuntza motan, bai ikasleen iritzietan geure burua barneratzeko besterik ez da.

1.1.1.1. Egoera soziolinguistikoa

Euskal Herrian bost urtetik bost urtera egiten dira inkesta soziolinguistikoak. Lehenengoa 1991an egin zen, hurrengoa 1996an eta azkena 2001ean, azken hau Euskal Herriko III. Inkesta Soziolinguistikoa da. *Euskonews & Media* 201 zenbakian M. Mateok eta X. Aizpuruak euskararen egoeraz eta Eusko Jaurlaritzak euskara sustatzeko egiten duen

lanaz zenbait datu ematen dituzte «Euskararen bilakaera soziolinguistikoa» artikuluan. Puntu hauek aipatzen dira, besteak beste, aipatutako idazkian:

- 1979an Euskal Autonomia Erkidegoko hizkuntza ofizial izendatu zen euskara.
- 10/1982an Euskararen Legea Normalizatzeko Oinarrizko Legea egin zen.

Proiektu horren ezaugarri garrantzitsuenak honela defini daitezke: beste nazioarteko ereduekin bateragarria izatea (Katalunia, Quebec...), aplikagarria izatea; gainera, hizkuntza-politikaren testuinguru-alderdiak, kostuak, funtzionamendua eta emaitzak ere kontuan izatea.

Plan honen lorpenei dagokienez baikorrak izan ziren baina *erabili.com* web gunean 2003ko ekainaren lauan «Euskararen erabilera sustatzeko plan orokorra» deritzon artikulua argitaratu zuen M. Mateok. Bertan 1998ko ekainaren 24an onartu zen plan orokorraren berri eman zuen. Euskararen normalizazioaren aldeko egitasmo edo plan sektorialak sistematikoki biltzeko esparrua den plan horren helburuak hurrengo hauek dira:

- Euskararen erabilera ohiz erabiltzen den esparruetan gehitzea eta gaur egungo erabilera esparruak zabaltzea.
- Helburu nagusia euskaraz bizi nahi duenari aukera hori bermatzeko behar diren hizkuntza-politikako neurriak erabaki, sustatu eta areagotzea.
- Erabilera normalizatzea alor pertsonalean, sozialean zein ofizialean. Horretarako euskal hiztunengan jartzen du arreta
- Ez du hartzen helburutzat euskara gaztelaniarekin parekatzea.
- Ez du elebakartasuna aldarrikatzen.
- Euskara hitz egiten dutenen kopurua gehitzea planteatzen du, euskaldunen gutxiengo dentsitatea lortzearren.
- Aipatutako helburuak lortzeko bide hauek bultzatzen ditu:

1. Euskara dakiten gurasoek beren seme-alabei euskara lehen hizkuntza moduan transmititu diezaieten bultzatu behar da.
2. Hezkuntza-eskaintza nahikoa eta kalitatezkoa bermatu behar da, euskaraz ez dakiten gurasoek beren seme-alabak euskaraz eskolatzeko.
3. Helduei euskara ikasteko aukera eskaini behar zaie.

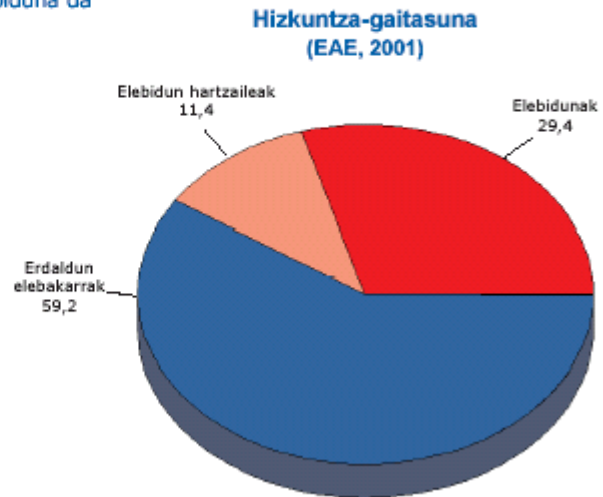
M. Mateok «Euskararen erabilera sustatzeko plan orokorra» artikuluan lurralde bakoitzean egiten den hizkuntza politikak asko baldintzatzen duela euskararen erabileraren aurrerapausoa edo atzerapausoa aipatzen du, eta adibide gisa Ipar Euskal Herria (euskararen atzerakada azkarra), Nafarroako Foru Erkidegoa (euskararen gehitze arina) eta Euskal Autonomia Erkidegoa (euskararen aurrerakada ukalezina) aipatzen ditu. Hizkuntza politikak zein eragin izan duen neurtzeko, inkesta soziolinguistikoak egiten dira, aurrean aipatu bezala, azken inkesta soziolinguistikoa 2001ean egin zen, inkesta honek, beste ezerk baino hobeto, Euskal Autonomia Erkidegoko egoera soziolinguistikoaren berri ematen du. Lanaren atal honetan, inkesta horretatik hartutako daturik esanguratsuenak aurkeztu dira, bai egoera soziolinguistikoaren gaineko ezagutza orokor bat izateko, bai ondorengo orriotan egin den lan honetako terminoen zehaztapena hobeto ulertzeko.

Hizkuntza gaitasuna

EAEko biztanleriaren ia herena (%29,4) elebiduna da

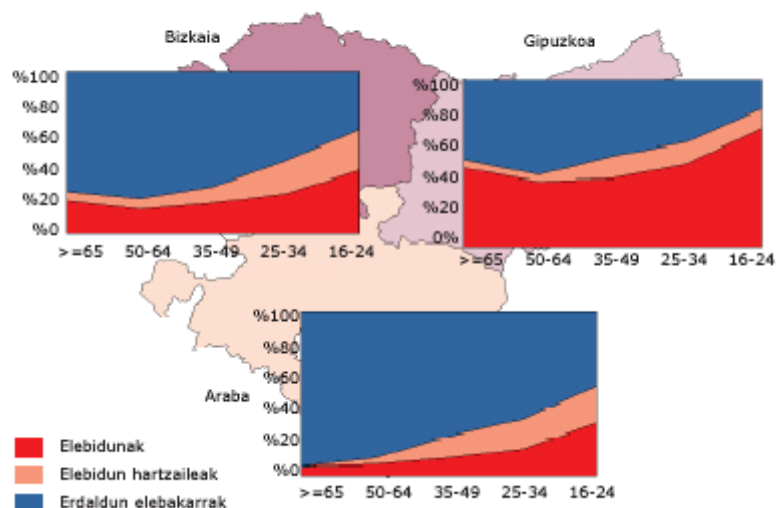
Populazioa hizkuntza-gaitasunaren arabera

Euskara nahiz gaztelania ongi edo nahikoa ongi menderatzen duten 15 urtez gorako pertsonak 530.900 (%29,4) dira. Halaber, 206.100 herritar dago (%11,4) euskaraz ongi egiten ez duen arren, euskara ongi edota nahikoa ongi ulertzen duena. EAEko gainerako biztanleak, hots, 1.069.600 lagun (%59,2), gaztelaniaz mintzatzen dira soilik.



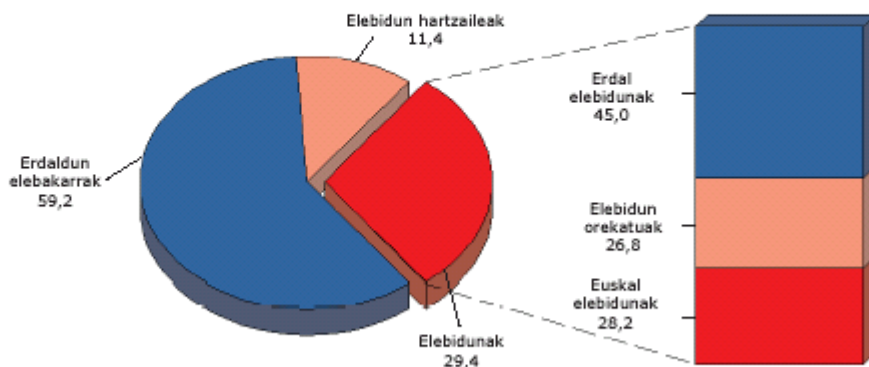
Hizkuntza-gaitasuna, lurraldearen eta adinaren arabera (%) (EAE, 2001)

16 eta 24 urte arteko gazteen ia erdia (%48) elebiduna da. Elebidunak ugaritzen ari dira etengabe adin-talde guztietan



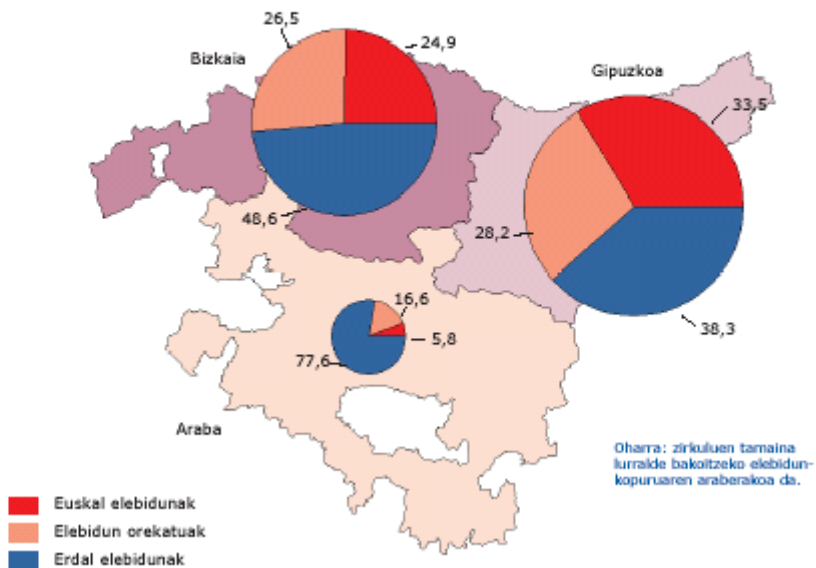
Gero eta gehiago dira euskara lehen hizkuntza izan ez duten elebidunak eta gaztelaniaz euskaraz baino errazago mintzatzen direnak

Hizkuntza-gaitasun erlatiboa (%) (EAE, 2001)



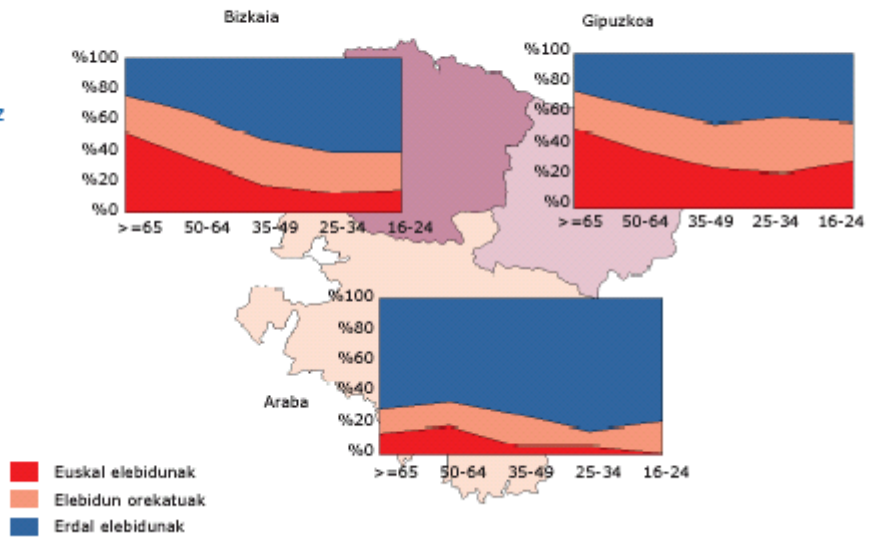
Gero eta gehiago dira euskara lehen hizkuntza izan ez duten elebidunak eta gaztelaniaz euskaraz baino errazago mintzatzen direnak

Elebidunen tipologia, lurraldearen arabera (%) (EAE, 2001)



Elebidunen tipologia, lurraldearen eta adinaren arabera (%) (EAE, 2001)

Adinak behera egin ahala, gaztelaniaz hitz egiteko erraztasun handiagoa duten elebidunen kopuruak gora egiten du



Hizkuntzaren jarraipena

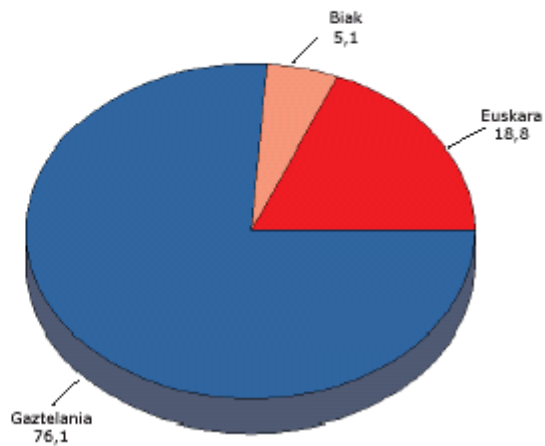
EAEko lau biztanletik hiruk (%76,1) gaztelania izan du lehen hizkuntza

Ama-hizkuntza edo lehen hizkuntza

EAEko lau biztanletik hiruk gaztelania izan du lehen hizkuntza.

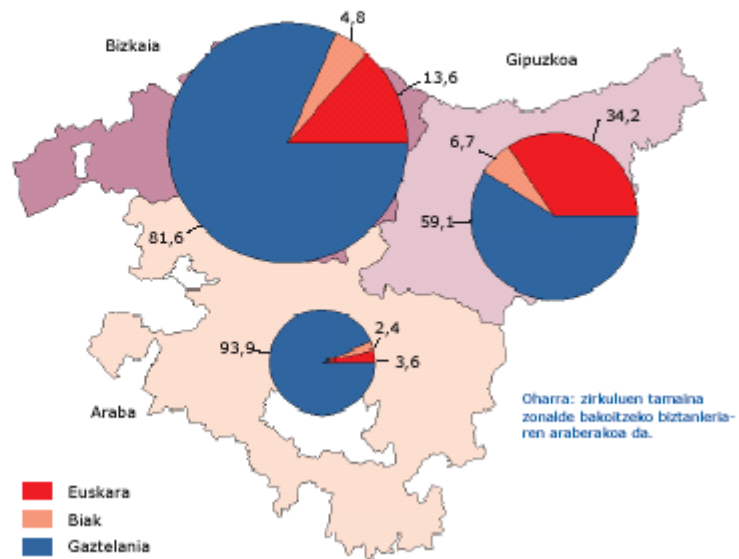
EAEko populazioaren hiru laurdenen (%76,1) lehen hizkuntza gaztelania izan da. %18,8k euskara du lehen hizkuntza eta gainerako % 5,1ek biak.

Lehen hizkuntza (EAE, 2001)



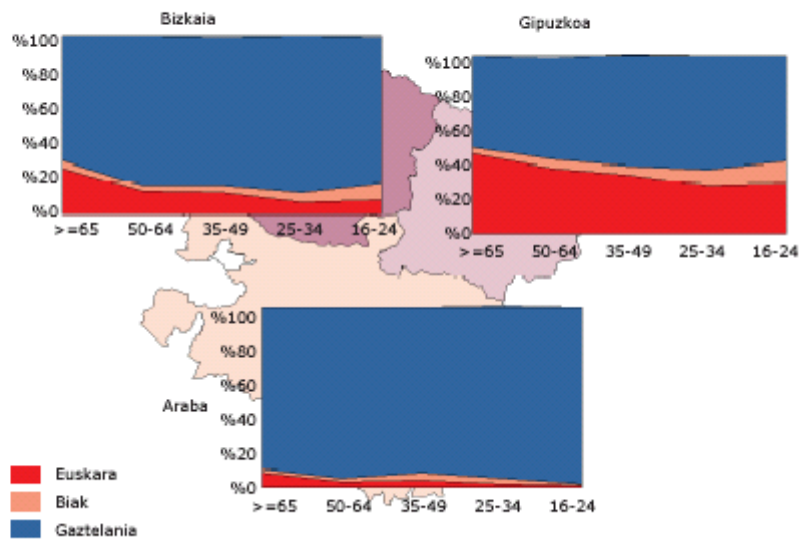
**Lehen hizkuntza, lurraldearen arabera (%)
(EAE, 2001)**

EAEko lau biztanletik hiruk (%76,1) gaztelania izan du lehen hizkuntza



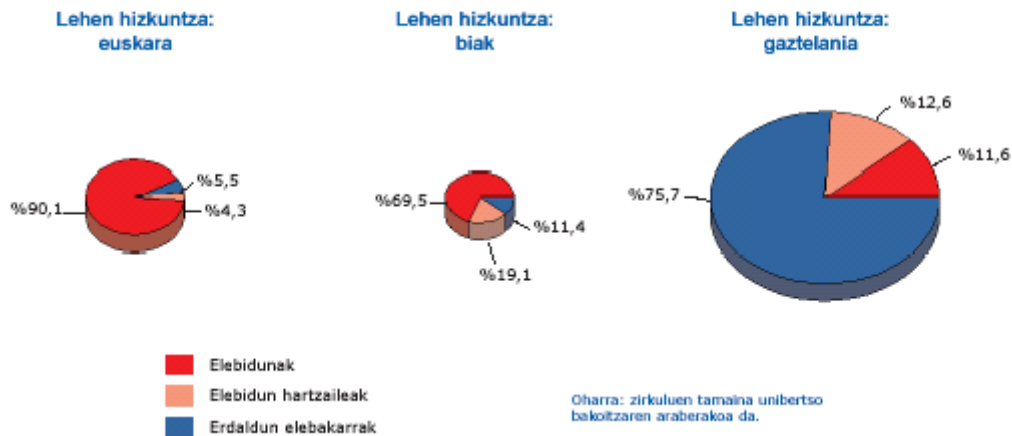
**Lehen hizkuntza lurraldearen eta adinaren arabera (%)
(EAE, 2001)**

EAEko lau biztanletik hiruk (%76,1) gaztelania izan du lehen hizkuntza



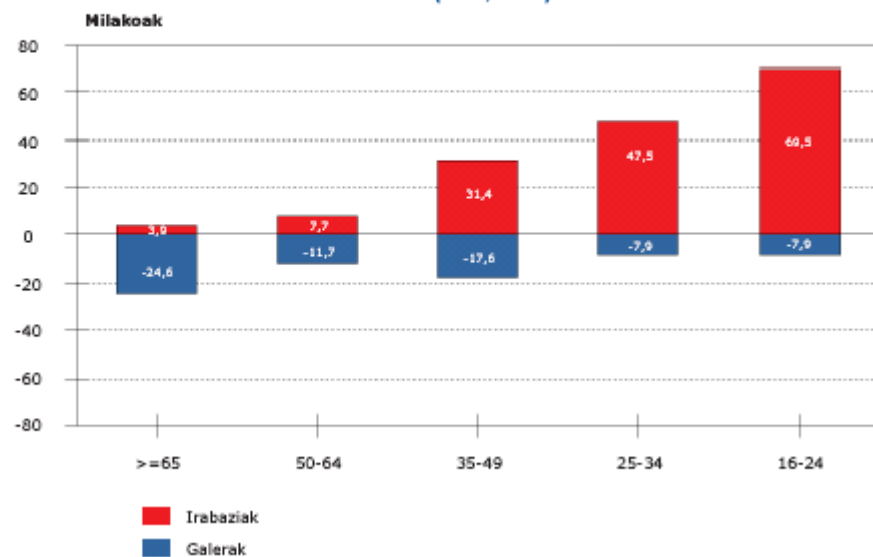
Euskara edota euskara gaztelaniarekin batera ama-hizkuntza izan duen hamar pertsonatik batek baino gehiagok galdu du euskara. Hala eta guztiz ere, euskararen irabaziak galerak baino askozaz ere gehiago dira

Hizkuntza-gaitasuna, lehen hizkuntzaren arabera (%) (EAE, 2001)



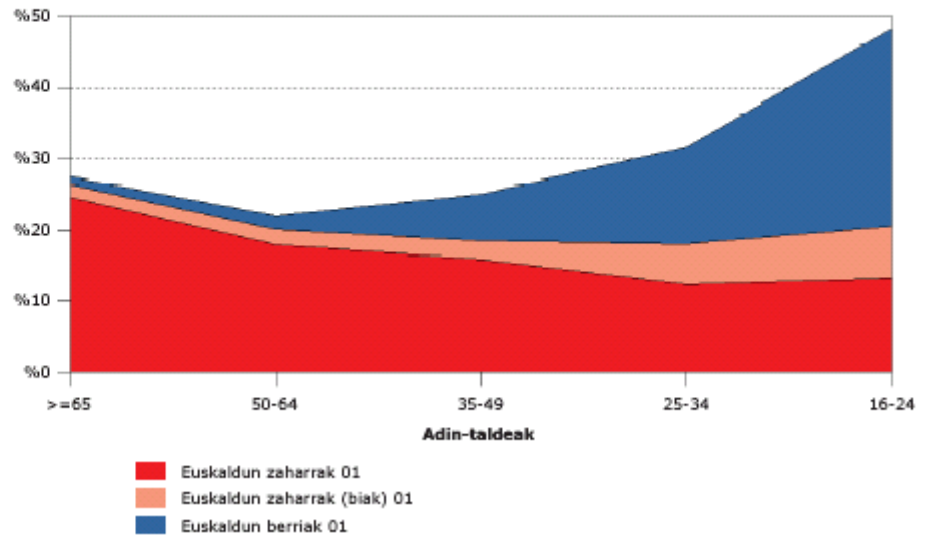
Euskararen galera-irabaziak, adinaren arabera (EAE, 2001)

Euskara edota euskara gaztelaniarekin batera ama-hizkuntza izan duen hamar pertsonatik batek baino gehiagok galdu du euskara. Hala eta guztiz ere, euskararen irabaziak galerak baino askozaz ere gehiago dira



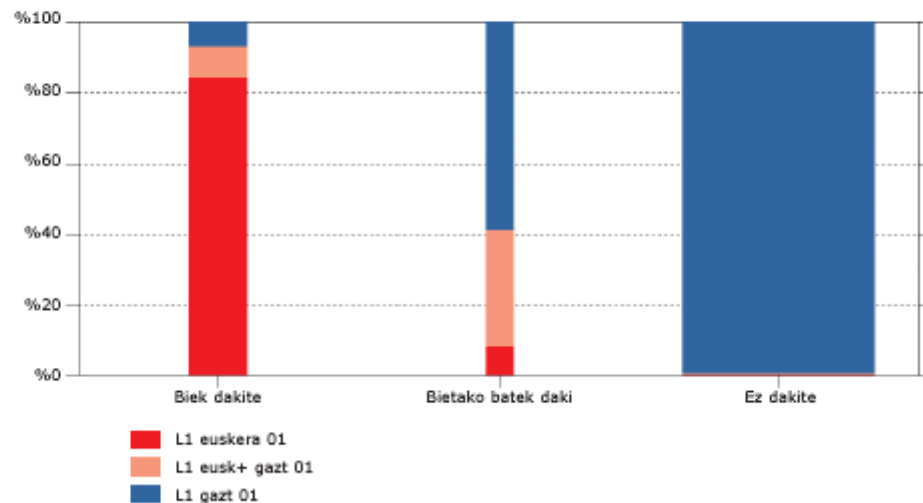
Elebidunen bilakaera, lehen hizkuntzaren eta adinaren arabera (%) (EAE, 2001)

Lehen hizkuntza euskara izan ez duten elebidunak gero eta gehiago dira adin-talde guztietan



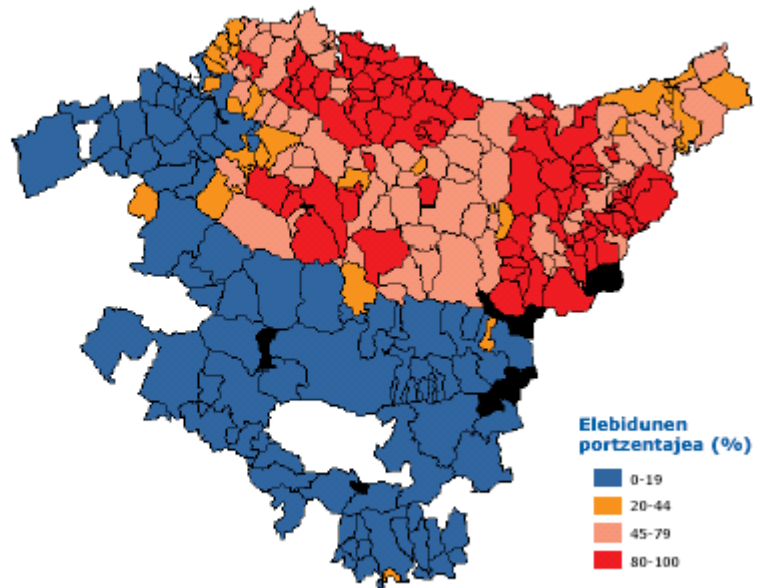
1911 eta 1988 bitartean jaiotako lehen hizkuntza, gurasoen hizkuntza-gaitasunaren arabera (%) EAE, 2001 (16 urte edo gehiago)

Guraso biek euskaraz hitz egiten dakitenean gurasoengandik seme-alabenganako euskararen jarraipena ia erabatekoa da



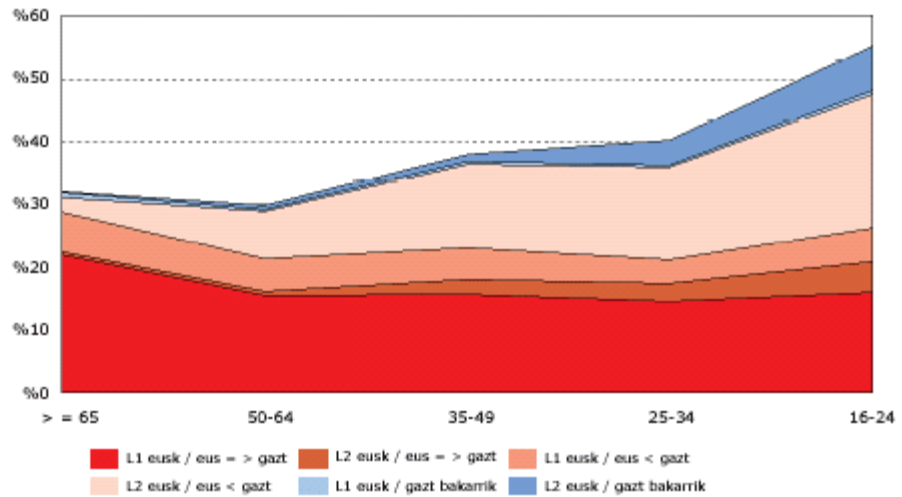
Hizkuntzaren erabilera

Gune soziolinguistikorik erdaldunenak dira euskararen erabileri dagokionez dinamiko eta aldakorrenak



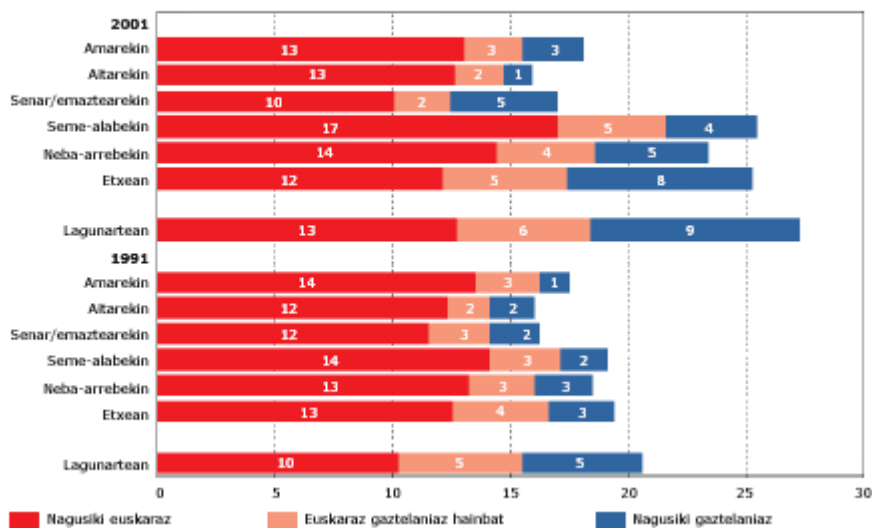
Erabileraren tipologia (familia & lagunak & erabilera publikoa), lehen hizkuntzaren eta adinaren arabera (%) (EAE, 2001)

Euskararen erabilerak gora egin izana euskaraz gero eta gehiago hitz egiten duten euskaldun berriak ugartu izanari zor zaio batik bat



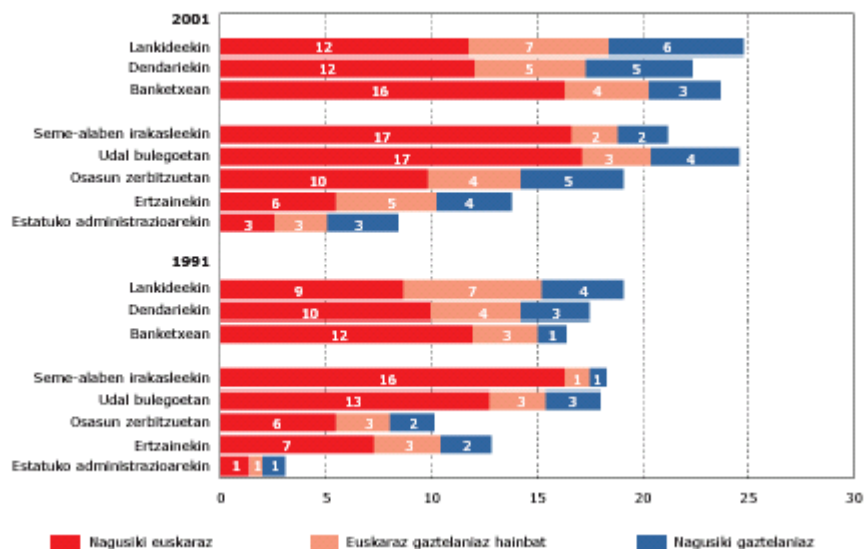
Euskararen erabilera eremuaren arabera (familia eta lagunartea) (%) (EAE, 1991-2001)

Azken hamar urteetan, erabilera publikoak gizarte-erabilerak edota etxeke erabilerak baino gehiago egin du gora



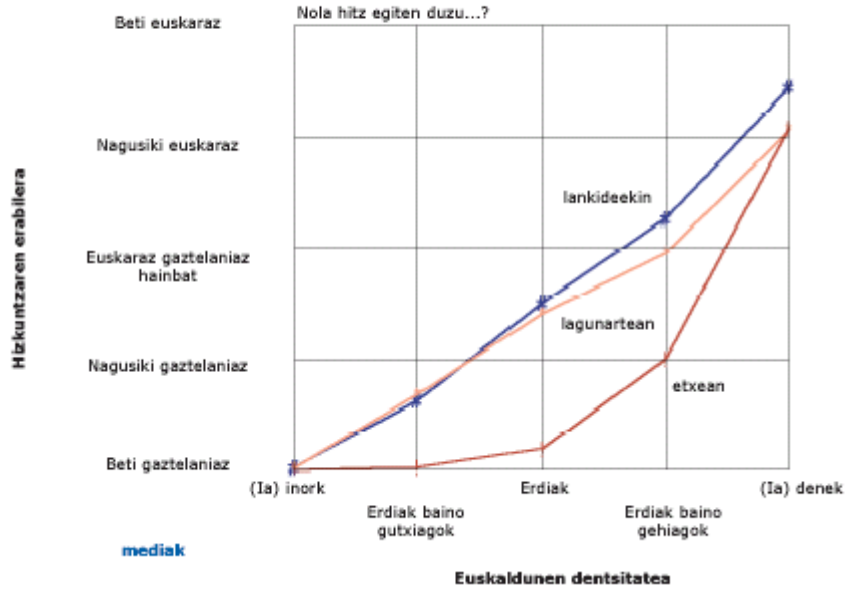
Euskararen erabilera eremuaren arabera (erabilera publikoa) (%) (EAE, 1991-2001)

Azken hamar urteetan, erabilera publikoak gizarte-erabilerak edota etxeke erabilerak baino gehiago egin du gora



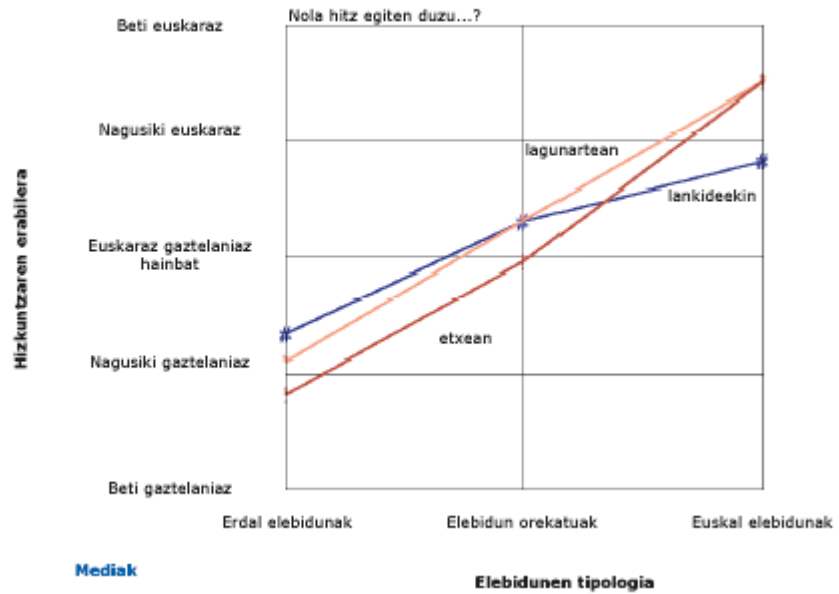
Harreman-sarean dagoen euskaldunen dentsitatea eta hizkuntza-gaitasun erlatiboa dira euskararen erabileran eragiten duten faktoreak

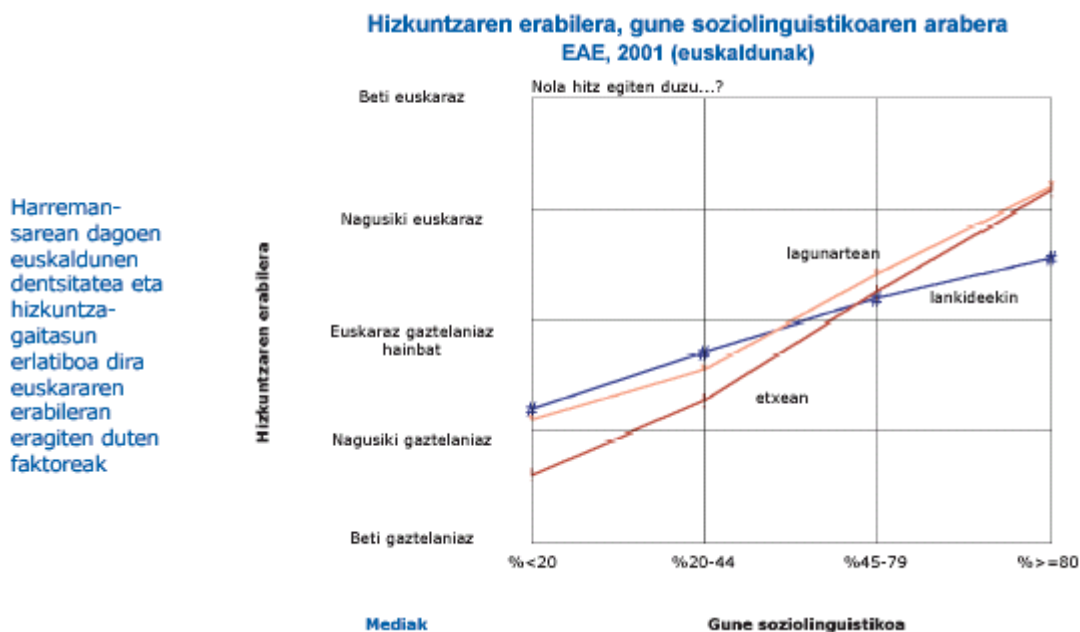
Hizkuntzaren erabilera, euskaldunen dentsitatearen arabera EAE, 2001 (euskaldunak)



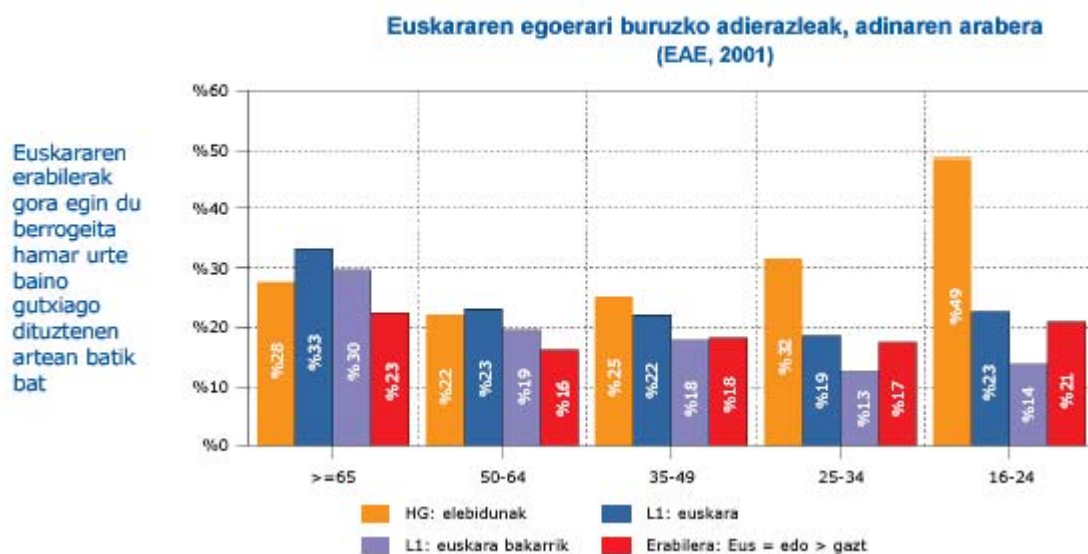
Hizkuntzaren erabilera, hizkuntza-gaitasun erlatiboaren arabera EAE, 2001 (euskadunak)

Harreman-sarean dagoen euskaldunen dentsitatea eta hizkuntza-gaitasun erlatiboa dira euskararen erabileran eragiten duten faktoreak





2001eko inkestetatik ateratako ondorio nagusiak



Azkenik, 2001eko inkesta soziolinguistikotik ateratako ondorioarik garrantzitsuenetako bat hauxe da:

«Gaztelaniak euskarak baino askozaz ere status handiagoa dauka; euskara, berriz, gutxiengoaren hizkuntza gutxitua da oraindik ere, nahiz eta azken bi hamarkadetan bere bilakaera oso positiboa izan.»

1.1.1.2. Helduentzako euskararen irakaskuntza

Eusko Jaurlaritzak euskararen erabilera sustatzeko duen plan orokorraren barruan helduentzako euskararen irakaskuntza dago, horretarako Eusko Legebiltzarrak 1983an 29/1983 Legeaz, HABE erakunde publikoa sortu zuen. Erakunde Autonomiadun Publiko honen egitekoa, besteak beste, puntu hauetan datza:

1. Kurrikuluaren diseinua eta ezarpena maila guztietan.
2. Materialak sortzeko eta homologatzeko proiektua.
3. Irakasleen heziketa.
4. Euskaltegi pribatuen eta publikoen jardunaren gidaritza.
5. Ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren jarraipena eta ebaluazioa.
6. Teknologia berrien erabilera euskararen irakaskuntza etengabe hobe dadin.

HABEren erregistroan 140 euskaltegi daude, HABEren web orrian honela sailkaturik agertzen dira:

Sarea	Mota	Euskaltegiak	Irakasleak	Taldeak	Talde orduak
Udaletxeak	Publikoak	40	529	903	258.474
AEK	Homologatuak	22	520	760	184.835
	Libreak	50	425	672	171.394
Bertan	Homologatuak	15	364	912	234.097
Federatu gabeak	Homologatuak	13	203	448	89.493
	Libreak	5	17	37	5.098
IKA	Homologatuak	3	213	269	70.921
	Libreak	1	11	15	4.018
		149	2.282 (1.837)*	4.016	1.018.330

* Irakasleen kopuru erreala 1.837 da. Irakasle batzuk euskaltegi batean baino gehiagotan ematen dituzte klaseak eta horrexegatik agertzen da 2.2.82 kopurua

1989ko azaroaren 17ko Aginduak helduen euskalduntzeko programa ezarri zuen eta hamabi urratsetan zegozkion gaitasunak eta hizkuntza edukiak finkatu zituen. Gero, programa hori berritzeari ekin zitzaion eta 2000ko

urtarrilaren 24ko aginduan *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua* landu zen, kurrikulu horretan euskararen irakaskuntzaren helburuak eta edukiak azaltzen dira, hizkuntzaren irakas- eta ikas-
-printzipioetan oinarrituta. Horregatik, 2000ko urtarrilaren 24ko Aginduan *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua* goiko taulan aipatutako euskaltegi horiek guztiek, euren jardun didaktikoan, derrigorrez aplikatu beharrekoa dute (nº26zk. BOPV).

Aipatutako Kurrikuluak irakasteko moduan aldaketa sakona ekarri du; batetik, metodologia berria erabiltzen delako eta bestetik, ikaslea bera delako ikaskuntzaren partaide aktiboa. Beraz *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluaren* ezaugarri nagusiak HABEren web orriaren arabera hauek dira:

«Ezagutzatik erabilerara jauzi egiten du: hizkuntza erabiltzeko aukerak eskaintzen dizkio ikasleari, hau benetako komunikazio-egoeran jarriz. Hau da, ezagutza teorikoari erabilera gehitzen dio.

Kurrikulu berriak euskalduntze-alfabetatzen prozesua lau mailatan banatzen du:

Lehenengo maila edo oinarrizkoa. Ikaslea, maila hau menderatzean, gauza izango da ohiko elkarrizketak —kolokialak— euskaraz egiteko. Testu motzak irakurri eta ulertzeko eta zailtasun handirik gabeko testuak idatzi ere egingo ditu.

Bigarren mailan, lehenenengoan ikasitakoa idartzeaz gain, ikasleak barneratu egingo ditu lortutako gaitasunak eta ezagutzak eta euskaraz bai ahoz bai idatziz ekoizten hasiko da. Askatasunez ibiliko da hizkuntz testuinguru zabalagoetan ahoz bezala idatziz.

Hirugarren maila orain EGAK ziurtatzen duenaren parekoa da. Ikaslea normal arituko da solasaldi orokorretan eta zuzen eta jarioz komunkatzeko gai izango da. Ez du eragozpenik izango entsegu, eleberri, ipuin eta beste literatur motei heltzeko; era berean, gutunak, artikulua eta testu arruntak idazteko gai izango da.

Laugarren maila, EGAK goragokoa, berria da eta euskara tekniko eta zientifikoaren eskakizunak beteko ditu. Maila honek ikaslea gai egingo du teknikaren eta zientziaren testuingurutan euskaraz aritzeko. Era berean, maila jasoko testu idatziak normal ulertzeko gaituko du eta hizkuntz maila formal eta informalak iaioki menderatuko ditu. Idatzizkoan, berriz, inolako eragozpenik gabe helduko die edozein idazki-motari. Azkenik, ahoz eta idatziz euskalki guztien erregistroak menderatuko ditu.»

Kurrikuluko bigarren puntutik ondorio honetara irits gaitzke:

Lehenengo mailan lehen sei urratsak daude, alegia, 1A «azpimailan» lehen hiru urratsak daude eta 1B «azpimailan» lau, bost eta sei urratsak. Era berean, bigarren mailan zazpi, zortzi eta bederatzi urratsak sartuko ditugu eta hirugarren mailan hamarretik hamabira bitartekoak.

Kurrikuluak aurrean aipatutako puntu biak aurrera eramateko, heziketarako materialak eta irakasleen formazioa ere kontuan izan behar ditunez gero, *Materialgintza* proiektua martxan jarri zen 1996an. Egitasmo honek, irakasleentzako formaziorako ikastaroak antolatzen ditu, teknologia berrien erabilera ahaztu gabe, izan ere, horrela sortu zen *HABE.net* proiektua hurrengo helburu hauek dituen:

- HABE sare osoaren komunikazioak, barrukoak zein kanpokoak, hobetzea (HABE, euskaltegiak, irakasleak, ikasleak).
- Ikas-materialetarako sarbidea erraztea eta orobat horien homologazioa ere.
- Autoikaskuntza eta on-line didaktika-sistemak garatzea.
- Irakasleen etengabeko heziketa urrutitik eta tutore bitartez bideratzea.
- Administrazio-kudeaketa erraztu eta hobetzea.

1.1.1.2.1. Helduentzako euskararen irakaskuntza aztertutako euskaltegian

Euskal Irakaslegoko zuzendaria den Metxe Luzuriagari euskaltegian egiten den euskararen irakaskuntzari buruzko informazioa eskatutakoan, inongo zalantzarik gabe, EIKP edo *Euskal Irakaslegoaren Kurrikulu Proiektua* azaltzen duen txostenaren berri eman zuen. Horrenbestez, esan daiteke 1992an Euskal Irakaslegoa Euskaltegi Pribatu Homologatu gisa iskribatu zela Eusko Jaurlaritzako erregistroan. 2003 urtea arteko datuek adierazten

dutenez, hauexek dira ikasle matrikulatuak, talde orduak eta talde kopurua euskaltegi honetan:

	Ikasle matrikulatuak	Talde orduak	Taldeak
1998-1999	1319	22.848	92
1999-2000	1273	23.057	92
2000-2001	1140	19.833	83
2001-2002	953	17.241	74
2002-2003	980(prebisioak)	17.722	70

1.1.1.2.1.1. Kurrikulua aztertutako euskaltegian

Homologatua den aldetik, 2000ko urtarrilaren 24ko aginduaren arabera, *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua* (HEOK), erreferentzi marko obligazizkoa da diruz lagundutako euskaltegientzat (nº26zk. BOPV). Horregatik, Euskal Irakaslegoak HEOKan oinarrituta EIKP (*Euskal Irakaslegoaren Kurrikulu Proiektua*) egin zuen. EIKPren oinarrian honako hau dago:

Ezagutzatik → erabilerara

Esalditik → testura

Zuzentasunetik → egokitasunera

Gaitasun linguistikotik → gaitasun komunikatibora

Emaitzatik → prozesuetara

Hori lortzeko, honako puntu hauei garrantzia ematen diete:

- Motibazioa gehiago baloratu behar dute.
- Ikasprozesuaren gunea ikaslea bera da.
- Metodologikoki atazak erabiliko dira.
- Metodologia horrek eskatzen duen irakaslearen rol aldaketa ekarriko du, irakaslearen rola honela definitzen dute:

1. Eskarmentuak, ezagutzak eta usteek bideratuko dute beren lana.
2. Ikasleen lanaren koordinatzailea da.
3. Instrukzailea da.
4. Ikasleek lan egin bitartean, bigarren planoan egongo da.
5. Ikasleen ikas-prozesuaren suspertzailea izango da.
6. Ikaslearen alderdi afektiboak kontuan hartuko ditu.

1.1.1.2.1.2. Mailaketa aztertutako euskaltegian

EIKPren mailaketa, HEOKaren mailaketan oinarrituta dago eta honela deskribatzen du EIKPek Euskal Irakaslegoan egiten den mailaketa:

«Lehenengo maila orokorra bi azpimailak osatzen dute: 1A maila, 1B maila. Lehenengo maila oinarrizkoa izanik, oinarrizko edukien ezagutza eta erabilera eskatzen dio ikasleari. Maila hau gainditzeko ikaslea eguneroko harremanetan gertatzen diren elkarrizketetan parte hartu eta entzundakoa ulertzeko gai izango da. Era berean idatzi laburrak ulertu eta behar duenean koherentziaz idazteko ere trebetasuna lortu beharko du. Helburu horietara heltzeko ikaslea maila orokor honetan 600-660 orduetan arituko da: 330 ordu 1A egiteko (ikasleen maila hutsekoa bada), eta beste horrenbeste 1B egiteko. Hala ere, etengabeko ebaluazio formatiboak lagunduko dio irakasleari ikaslearen erritmo egokia bilatzen. Horrela, izan liteke ikaslearen batek ordu gehitxoago behar izatea.

Bigarren mailak maila aurreratuari dagozkion edukien ezagutza eta erabilera eskatzen dio ikasleari. Mailaren bukaeran ohiko gaien inguruko informazioa ulertu, —entzundakoa zein irakurritakoa— eta gai horiei buruzko eztabaidetan parte hartzeko gai izango da ikaslea. Halaber, eguneroko harremanetan (familiar, lanean, arlo akademikoan...) beharrezko duenean, egoerari lotutako eta egokitutako zenbait testu (gutunak, txosten laburrak...) idazteko gaitasuna lortuko du ikasleak. Ikasleak 300-330 ordu izango ditu bigarren maila honen helburuak lortzeko. Hala ere, izan liteke ikasleak, egoera korapilatsuetan, zailtasunak izatea komunikazio osoa lortzeko —ez dezagun ahaztu eraikitze-prozesu batean ari dela—; hala balitz, ebaluazio bileran irakasle-tutoreak/ek erabakiko luke ikaslearentzako erritmo egokia. Bigarren maila honetan gaitasun komunikatiboa areagotzea dugu helburu nagusienetakoa; beraz, edukiak hurrenkeratzeko orduan gaitasun sortzaileak garatzearen inguruan egiten da hausnarketa berezia. Horretarako, ahaleginak kontzeptuetan ez ezik, prozeduretan ere jarri behar dira; horixe da erabiltzen den irizpiderik nagusiena.

Hirugarren mailak gaitasun mailari dagozkion edukien ezagutza eta erabilera eskatzen dio ikasleari. Maila honetan ikasleak kultura orokorraren

mailan, edozein gai zein egoeraren aurrean, gaitasun komunikatiboa lortzea du helburu; hizkuntzaren erabilera egokia lantzen da eta gaitasun sortzaileak hobetzen dira. Era berean, hirugarren mailak ikaslearen helburu zehatzei (EGA, Hizkuntza Eskakizua...) laguntzeko prozedurak eskaintzen ditu. Azken finean, ikasleari gizartearen aitortzearen bila laguntzea da egiten den ahalegina. Helburu orokorra lortzeko 300-330 ordu izango ditu ikasleak. Aurrikusitako ordu kopurua egunaren intentsitatearen arabera da, ezinbestez. Hortaz, ikastaroaren trinkotasun mailak eragin dezake mailaren iraupenean. Baina malgutasunez jokatzeko da eta horrela ikaslearen beharrak aztertuta erabakitzen da honen erritmoa.» (Euskal Irakasleak, 2003: 12-13).

1.1.1.2.1.3. Irakaskuntzaren metodologia aztertutako euskaltegian

Metodologiari dagokionez, honako hau proposatzen dute EIKPn:

«Oinarri psikologikoei dagokienez, geurean ikuspegi edo sistema sintetikotik abiatuta, analitikorantz abiatu gara, biak ere une askotan osagarri ikusten baditugu ere. Bestalde, ikasprozesuaren hasieran ulermenaren garapena lehenetsita ere, ekoizpenari hasiera-hasieratik deritzogu beharrezko, ikaslea zein den beti ere kontuan hartuko dugularik. Tarteko hizkuntzaren kontzeptutik abiatuta, metodologia malgua beharko dugu errorean tratamenduan eraginkortasunez lan egin dezagun. Funtsezkoa izango da, era berean, edukien lanketa ziklikoa.

Oinarri linguistikoak. Hizkuntza erduei begira, benetakotasuna eta jatorritasuna ditugu zutabe nagusiak. Inputa, atazak eta bestelako egitekoak, erabilerearen ikuspegitik planteatuko ditugu. Gainera, pragmatikari dagokion pisua eman beharko diogu. Diskurtsoaren gramatikak erabat zabaldu digu lehen gramatika deitzen genion arau-multzoaren esparrua. Hala ere, ikaslearen arreta eduki eta mezuan jarri arren, formari ere erreparatu beharko dio ikasleak, fosilizazio arazoak saihestuko baditugu.

Oinarri afektibo-bolitiboak. Nori irakasten zaion aintzat hartuta, ikasleen interes, kezka, beharretara egokitu beharko dugu geure lana. Gunea ikaslea bada, bere ikasestilora moldatu, autonomia garatu beharra dugu. Harremanak zaindu, mimatu beharko ditugu, ikasteko giro aproposa sortu, azken batean.

Ondorioa: Irakasleak beraz, metodoak eta prozedurak hautatzeko orduan honako oinarri hauek izango ditu ardatz: hizkuntzaz eta ikaskuntzaz duen ikuspegia; irakaslearen eta ikaslearen roleri buruzko ikuspegia eta, ikasariketa eta ikasmaterialei buruzkoa. Honen arabera aukeratuko du bide bat edo bestea. Prozedura metodologikoak hartuta, nahiz eta APP, TAPE, BEA eta beste konbinaketa batzuetatik sorturiko ereduak unean-unean bere balioa izan, gaur egun, Atazetan Oinarritutako Ikaskuntza da kurrikulu honetan ezarri ditugun helburuak betetzen ondoen lagun diezagukeena, gaitasun komunikatiboa garatuko badugu.

Ikaslea ardatz hartzen du metodologia honek. Ikasleak jarrera aktiboa behar du izan.

Tarteko hizkuntzaren kontzeptua oso baliagarria da lan egiteko orduan eta erroreari aurre egiteko orduan.

Elkarreraginaren garrantzia.

Estrategien garapena.

Ikaslearen autonomia bultzatzea.

Atazaren ibilbidea, ikasteko lau baldintzei leku egiten diena.

Jariora, zuzentasuna, berregituraketa, oinarrizko kontzeptuak ikas prozesua arrakastatsua izan dadin.

Irakaslearen paper berria, desberdina gainera, lanaren une desberdinetan.

Orain, aholkulari, orain bigarren plano batean, orain zuzentzaile eta zalantzen argitzaile, orain bide berriak eskaintzen dituena...» (114-115).

1.1.1.2.1.4. Ikas-materiala aztertutako euskaltegian

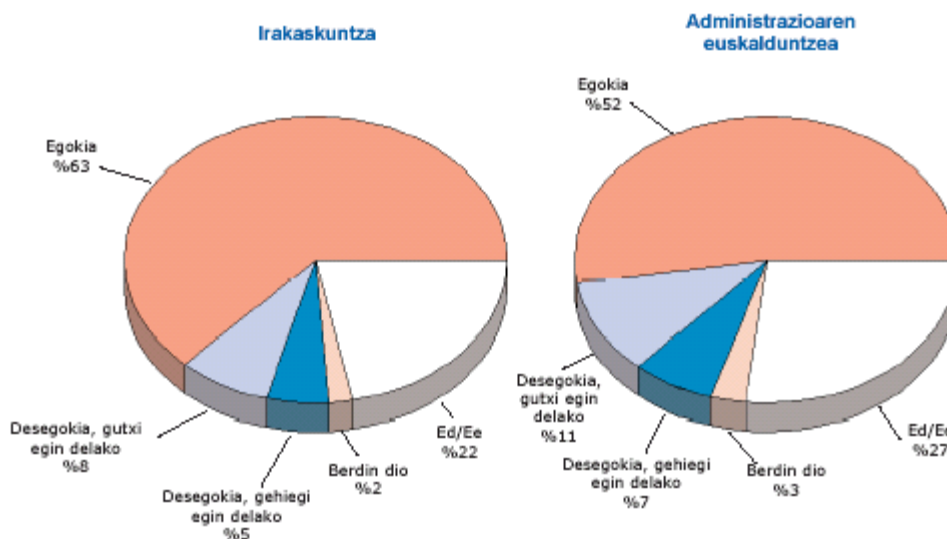
Aipatutako helburuak lortzeko, adierazitako metodologia erabiliz, honako materialaz baliatuko direla azaldu dute EIKPn:

«Material egokituak (egokitu egiten ditugu lan egiteko orduan, atazaren planteamentura hurbiltzeko asmoz) testu liburuetako material zenbait: Ika, Kimetz, Baietz; Baietz ba!; Bakarka (modu murriztuan), Berriketan eta Berbetan testu liburuak Ikasi2 (Ikasi 1 oso modu mugatuan erabiliko genuke, batez ere, ikasleak gelatik kanpo lan egin dezan. Ikasi 2 ere aproposa da etxerako euskarri gisa erabiltzeko baina badira gelan ere erabil daitezkeen jarduera txikiak); HABEko materialetan, lehengoak moldatuz gero eta zer esanik ez, unitate didaktikoak, 1B mailatik aurrera gehien bat. Haez gain, baditugu zenbait material propio irratiko grabazioak, bideo-lanak, eta atazatxoak, esperientziaren bitartez joratu eta hobeturikoak. Material kurrikularrak: DBH eta DBHOkoak A, B eta D eredukoak 1 eta 2 mailetan erabiltzeko modukoak, proiektu eta tailerren bidez lan egiten da. Dokumentu biltegia, audioan batez ere, ezinbesteko tresna bihurtu zaigu. Erreferentzia garrantzitsua da eskolak prestatzeko orduan. Behe mailan, berriz, falta eta gabezia handiagoak ditugu. Ahozko eta idatzizko dokumentuak aukeratzeko orduan, kalitateko aurkezpena bermatzen dutenak lehenetsiko ditugu, zalantzarik gabe.

Beste material batzuk, ikasten ikasteko sortu ditugu, edo era guztiz autonomoan lantzeko. Beste asko, osagarri ikasleei eskaintzeko ditugu, hala nola, ikasketa gelan eskura dituzten aldizkari, egunkari eta liburu guztiak.» (118).

1.1.1.3. Ikasleen usteak

2001eko inkesta soziolinguistikoaren arabera, EAEko biztanleen gehiengoak uste du Eusko Jaurlaritzaren irakaskuntza-mailan eta administrazioaren euskalduntzeko aurrera eramaten ari den politikan egoki ari dela, ondorengo irudiotan ikus daitezkeen bezala:



1.1.1.3.1. Ikasleen usteak aztertutako euskaltegian

Emandako datu horietan euskararen irakaskuntzaren egokitasuna aipatzen da, baina lan honetarako inkesta bete duten ikasle gehienek ustea bestelakoa izan da. Aztertutako ikasleei banatutako inkesten bukaeran honako galdera hau egin zitzaion: «¿En su aprendizaje del euskara podría añadir algo que no reflejan estas afirmaciones? Escríbalo.». Argi utzi zen 64 itemek adierazten ez zuten ikas-estrategia baten berri eman behar zutela, eta erantzuna ematea guztiz borondatezkoa zela, baina ikasleek barrena askatzeko galderatzat hartu zuten eta gehienek ematen den irakaskuntzarekin desadostasun osoa erakutsi zuten esaldi hauen bidez:

- «Tengo la impresión de que, a pesar del esfuerzo que realizo por aprenderlo, es un idioma con poca utilidad práctica, porque el

contexto que me rodea es predominantemente castellano.» (12. urratseko 3. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).

- «A veces los euskaldunes se burlan un poco de los que no hablan bien el euskara, aunque lo estén aprendiendo. Eso ha echado para atrás a más de uno y una. Por lo demás bien.» (Lehenengo urratseko lehenengo mailako egunean ordu eta erdiko ikastaroko ikaslea).
- «Resulta muy complicado de aprender, y cuando ves algún progreso y lo dejas un poco lo vuelves a perder.» (3. urratseko lehenengo mailako egunean ordu eta erdiko ikastaroko ikaslea).
- «Para algunos estudiantes nos resulta muy difícil sacar más tiempo para estudiar euskara además del de clase. Habría que tener un método en el que solamente con las horas presenciales fuese suficiente.» (2. urratseko lehenengo mailako egunean ordu eta erdiko ikastaroko ikaslea).
- «Considero importantísimo, a la hora de estudiar cualquier idioma, tener un buen profesor que te motive y te ayude a aprender sin darte cuenta.» (12. urratseko 3. mailako egunean ordu eta erdiko ikastaroko ikaslea).
- «Es importante tener en cuenta el tiempo del que dispone cada persona para estudiar y así poder mejorar; una cosa es querer y otra poder.» (8. urratseko 2. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «En mi entorno tanto familiar como de amistad no se habla euskara, así que solo lo hablo en las horas de clase.» (7. urratseko 2. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «El sentido del ridículo no me deja utilizar el euskara con los que lo hablan normalmente. En clase sin ningún problema, porque todos

- cometemos errores.» (8. urratseko 2. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «Es muy difícil.» (3. urratseko lehenengo mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
 - «Somos muchas las personas que llevamos muchos años Interrumpidos Sistemáticamente y que hacen que los progresos obtenidos no se consoliden. ¿Por qué sucede esto a tanta gente? En mi caso desde los 18 años que empecé en esta Universidad hasta los 41 que tengo he pasado por: Intensivos en AEK de Verano/ Gabriel Aresti/ Barnetegi/ Municipal en Barakaldo...» (3. urratseko lehenengo mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
 - «Debiera fomentarse más la *mintzapraktika* porque los idiomas se aprenden hablando. Se da demasiada importancia a la teoría descuidando la parte oral.» (6. urratseko lehengo mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
 - «Sé cómo estudiar y cómo mejorar mi aprendizaje pero no me esfuerzo lo suficiente. Es difícil encontrar grupos de tu nivel para hablar en euskera, y además falta motivación para el estudio y el uso de la lengua.» (9. urratseko 2. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
 - «El hecho de aprender euskara por haberlo elegido o por obligación (ej. trabajo), marca a veces el cómo te enfrentas a esos estudios. El momento de empezar a aprenderlo (de pequeña, mayor...) y cuánto tiempo llevas estudiándolo, así como si lo has dejado y vuelto a empezar, también influye. El que sea tu lengua materna/nativa (puedas haberla olvidado) o que sepas otras lenguas, influye en cómo lo haces.» (10. urratseko 3. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).

- «Generalmente, es necesario mucho tiempo en niveles altos de euskara. Hay que hacer muchas tareas si queremos avanzar y normalmente no hay tiempo.» (9. urratseko 2. mailako egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «Ez dago galderarik ikasteko metodoari buruz eta nire ustez ez dago ondo pentsatuta helduentzako. Ahaztu zait zenbat urte daramadan euskera ikasten eta nahiz eta ordu asko eta esfortzu handia egin, oraindik ezin dut esan ondo ikasita daukadala. Metodoa hobetu behar da eta galdera horiekin ez dut uste lor daitekeenik.» (EGAko egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «Gaur egunean, lanpostu bat lortzeko euskerazko goiko zikloa behar da. Hori dela eta, ardura gehiago sortzen da, eta ikastea ez da hain erraza, presioa oso handia delako. Penagarria da.» (EGAko egunean ordu biko ikastaroko ikaslea).
- «A la hora de prestar atención a una persona que habla en euskara lo hago, pero si llevo mucho tiempo oyéndolo y me cuesta entenderlo a veces tiro la toalla.» (9. urratseko 2. mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).
- «Sólo puedo hablar y aprender euskara en el euskaltegi o escuchar la radio o ver la tele, porque en las demás situaciones mi entorno no es euskaldun. Intento hablar en euskera en los sitios oficiales que sé que lo hablan (por ejemplo: averías de Telefónica, Euskaltel, 010... por teléfono) por practicar y ver si me entienden.» (9. urratseko 2. mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).
- «En mi proceso de aprendizaje en el euskara he tenido (y tengo) etapas en las que siento que no progreso nada y en otras ocasiones que progreso demasiado rápido, no sé por qué será.» (2. mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).

- «Para mí lo que más difícil me resulta es el hablar. El no poder expresarme me crea nerviosismo.» (6. urratseko lehenengo mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).
- «En el aprendizaje del euskara es conveniente y necesario utilizarlo en todas las ocasiones que nos sean posibles y aceptar que nos corrijan cuando nos equivocamos. De todos modos, es un idioma complejo y en ocasiones desmotivador.» (7. urratseko 2. mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).
- «Creo que es importante hablar sobre el sistema de aprendizaje del euskara. Sería necesario introducir métodos que se usan en países donde las personas hablan varias lenguas. Habría que reflexionar sobre ¿por qué se puede tardar 20 años en aprender euskara?» (6. urratseko lehenengo mailako egunean lau orduko ikastaroko ikaslea).

Iritzi hauek irakurri ostean, argi dago euskararen irakaskuntzan zerbait egitea beharrezkoa dela.

1.2. Hizkuntzen irakaskuntza.

Hizkuntzen irakaskuntza hizkuntzalaritzan, psikologian eta pedagogian egin diren ikerketa berriztaileekin bat etorri da. Horrela, bada, A. Alcalde-Diosdadok *Methodos Revista Electrónica de Didáctica del latín*-en «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica» artikuluan, irakaskuntza eredu hauek aipatzen ditu:

«Por un lado, el audiolingüístico, surgido en los años sesenta con el estructuralismo y el conductismo; por otro, el cognitivo de los años setenta, dependiente del generativismo y el cognitivismo. En la actualidad estamos ante el heredero psicopedagógico: el constructivismo, y el heredero lingüístico: la evolución del estructuralismo y del generativismo». (3).

Argi dago, beraz, hizkuntzalaritzak garrantzi handia izan duela hizkuntzen irakaskuntza ereduetan, baina, batez ere, eragin hori irakaskuntza ereduak

aztertzean islatzen da; hortaz, ondorengo lerrootan, bigarren hizkuntzen irakaskuntza eredu nagusienak, hizkuntzalaritza korrante baten barruan sortuak gehienak, azaltzen dira:

1.2.1. Metodo zuzenaren aurrekoak

XIX. mendera arte E. Lopetegiren hitzetan, hizkuntzen ikerketa «logika aristoteliko-eskolastikoaren haritik egin zen», honek askotan hizkuntzen egiturak bortxatzea suposatzen zuen. (1991: 102).

K. Larreak giro horren barruko hizkuntzen irakaskuntza honela definitu du:

«XIX. mendera arte, ama-hizkuntzaz besteko hizkuntzen irakaskuntza inude edo irakasle atzerritarren (jatorrizko hiztunen) esku zegoen, ikaslea bera atzerrira bidaltzen ez bazuten ikasi beharreko hizkuntza eta kultura horretan murgil zedin, Erroma zaharrean grekoa ikasteko ohi zuten bezala. XIX. mendean eta XX. mendearen hasieran latina irakasteko metodoak oinarritzat harturik, hizkuntza modernoak irakasteko gramatika-itzulpeneko metodoak erabiltzen ziren. Horietan, hizkuntza idatziak lehentasuna zuelarik, itzulpena eta hitz isolatuen ikasketa begiesten zen.» (2003: 3).

1.2.2. Metodo zuzena

Irakaskuntza metodo honi aurre egiteko, metodo naturala edo zuzena sortu zen, oro har, hizkuntza modernoan irakaskuntza berri nahian. E. Lopetegiren esanetan, Jespersen eta Hjelmstev-ek proposatutako ideietan oinarritzen da. Hau da, bigarren hizkuntza ama-hizkuntza hauraldian ikasten den bezalaxe ikasteaz gain, E. Lopetegik honako ezaugarri hauek dituela zehaztu du metodo zuzena sortzera bultzatu zuen korrante linguistikoak:

«Hizkuntza berriaren elementuak zuzenean sinbolizatutako gauzekin lotzen dira; ez, ordea, ikurren itzulpen huts bezala. Ez dago kontzeptu eta kategoria estralinguistikorik.» (1991: 26).

Giro linguistiko honek eraginda, M.L. Villanuevak metodo zuzena honela definitu du:

«Rechazo de la traducción y de la utilización de la L, Ejercicios de designación y descripción de la realidad. Enseñar de manera diferente las lenguas vivas.» (1997: 82-84).

Gainera, K. Larreak irakaskuntza eredu honek ikasgelan xede-hizkuntza soilik erabiltzera derrigortzen zuela adierazi du. (2003: 3-4).

J.P. Bronckart-ek metodo honi kritika eginez, hauxe aipatu du:

«Hauen funtsezko printzipioa ikaslea hizkuntza arrotzen berezko hiztun onekin harremanetan jartzea zen egiazko harremanetatik ahalik eta hurbilen egongo diren egoeretan. (...) Zuzeneko metodoak, ordea, ahozko performantziak argi eta garbi hobetzen badituzte ere, oso mugatuak dira hasierako mailak eta oinarrizko automatismoen ezarpena gainditu nahi direnean; metodo horien sustatzaileak ere iritzi honetakoak dira. Nabarmena da ezintasuna, hala ulermenean nola ekoizpenean, enuntziatuak luzeak direnean, eta badirudi ikasleek eredu indartsu baten, hots, gramatikaren euskarririk gabe, ezin dituztela pasatu eguneroko elkarrizketa arrunten mugak.» (1993: 13).

1.2.3. Metodo audiolinguala

40ko, 50eko eta 60ko hamarkadetan edota zehatzago esanda, II. Mundu Gerran, Estatu Batuetan, atzerriko hizkuntzetan komunikatu beharraren eraginez, metodo audiolinguala sortu zen eta Europako hizkuntzen irakaskuntzara hedatu zen, 1950. urtetik aurrera. E. Lopetegik honela definitu du:

«Zientziako 2 arlotatik hartu zituzten oinarriak metodologia berri honen egileek: psikologiatik eta hizkuntzalaritzatik. Psikologian, behaviorismo edo konduktismo izenaz ezagutzen den eskolatik; linguistikan, berriz, linguistika estrukturaletik.» (1991: 108-109).

W. Marton-ek metodo audiolingalaren funtsa «eredugintza arretatsuan» dagoela aipatu du, eta metodo hau honela definitu du:

«Azken honen zenbait teknika: elkarrizketak buruz ikas eta egokitzea. Ez da benetan gauzatzen adierazpen berrian edo partez berrien produkzio sortzailea, zeren eta buruz mekanikoki ikasteen oinarritzen baitira, eta oso eredu auresankorra jarraitzen dute aldaketa eta egokitzapenetan. Zenbait fenomeno aurkezte aldera, testu audiolingualak artifizialki eratzen ziren eta berbaldiaren egiatasunarekiko eta egitura erretoriko egokiarekiko zerikusi gutxi erakusten zuten sarri. Gainera, egitura ugari jartzen zuten irakasteko printzipio audiolingualaren mende, hiztegi txiki baten laguntzaz, hala non

testuliburu audiolingual tipiko batek testu labur samarrak eta oso hiztegi kopuru urria zeuzkan.» (1991: 100).

Eredu audiolingualaren metodologia hobeto ulertzeko, behaviorismoa ezagutu beharra dago eta M. Daigle-k honela definitu du:

«Behavioristen ustez, bigarren hizkuntza lortzea ohitura-sistema berri baten lorpenean datza, horretarako ingurunea, imitazioa, sendotzea eta ariketak, ama hizkuntzaren lorpenean bezalaxe, behar-beharrezkoak direlarik. Ama hizkuntza bigarren hizkuntza lortzekoan oztopoa da; horra ama hizkuntzaren eragina ezereztan ahaleginak zergatik egiten diren. Pertsonari bi sistema diferentetan funtzionatzeko bide emango dion egokipenaren aurrean gaude. Bigarren hizkuntzaren lorpena ohitura-sistema berri baten lorpenean badatza, ezinbesteko eragina du adinak.» (1984: 23).

K. Larreak metodo audiolingualaren oinarritzat Bloomfield-en osteko distribuzionalismoa eta Skinner-en ikaskuntzaren teoria¹ hartu ditu, eta P. Bogaards-ek estimulus-erantzunen arteko lotura-erlazioak moldatzeko soilik gauza den sistematzat jo du. (P. Bogaards, 1990: 16).

Horrenbestez, honetan datza eredu audiolingualaren irakaskuntza:

«Irakurmena eta idazmena baino lehen mintzamena eta entzumena lantzea hobesten du; elkarrizketak –buruz ikasiak— eta drill erabilaraziz; lehenengo hizkuntza ikasgelan erabiltzea gaitzesten du eta, sarritan, analisi kontrastiboaz baliatzen da. Ahozko jarduera mekanikoa eta geldoa da. Metodo horrek oinarrian egitura gramatikalak dituen, esanahiari ez zaio behar besteko garrantzirik ematen.» (K.Larrea, 2003: 4).

Eredu honek erabilitako teknikak E. Lopetegik honela zerrendatu ditu:

«Garrantzi handia du hizkuntzaren ikasketan jatorrizko hiztunek elkarrizketetan erabiltzen dituzten oinarrizko esaldiak imitatu eta buruz ikasteak.

Hizkuntza ikastea ohitura linguistikoak hartzea da. Beraz, behin eta berriro errepikatu behar ditu ikasleak hizkuntzaren egiturak. Helburu horren zerbitzutan daude “drills” edo ariketa estrukturalak.

Hara nola laguntzen dion irakasleak ikasleari: honek errepikatua berriro errepikatzen du irakasleak eta gero berriro errepikaraziko dio ikasleari.

Behin eta berriz errepikatzearen bidez, ahalegin handia egiten da ikasleak okerrik egin ez dezan.

Hizkuntzen egiturak progresiboki ordenatzen dira eta banan-banan irakasten.

¹ «Pertsona hizkuntza menderatzera daraman mekanismoa ohitura multzo bat eskuratzea besterik ez da.» (M. Daigle, 1984:13)

Garrantzi berezia ematen zaio ahoskatzeari; eta ez hots isolatuei soilik, baita esaldi eta hitzen doinuei ere.

Hizkuntzen irakaskuntzan, prozesu naturalari jarraituko zaio, hau da, haurrarenari; lehenbizi hotsak azalduko dira, ondoren hitzak eta azkenean esaldiak.

Hizkuntza mintzatuari ematen zaio lehentasuna eta irakaskuntza prozesua naturalki ordenatzen da: entzun, hitz egin, irakurri, idatzi.

Ikasleak ez du, haurrak ez duen bezalaxe, hizkuntza berriaren gramatika formalki ezagutzeko premiarik.

Gramatika ez da esplizituki azaltzen, deduktiboki baizik, adibideak erabiliz. Beharrezkotzat jotzen da ama hizkuntzen eta bigarren hizkuntzen arteko analisi konparatiboa egitea.

Hiztegiari dagokionez, ez da hitz askorik ematen ikasteko eta emandakoak testuinguru egoki baten barruan ematen dira.

Garrantzizkotzat jotzen da bigarren hizkuntzaren kulturaren berri ematea.

Entzun-ikusgailuak erabiltzen dira: zintak, hizkuntza laborategiak eta metodo bisualak.» (1991: 108-109).

Baina eredu honek ere, aurrekoak bezala eta atzetik etorri direnek lez, kritikak izan ditu. W. Littlewood-ek, adibidez, hauxe idatzi du:

«Egiturak lantzea. Ariketa mota hau, era komunikatiboagoan planteatutako beste ariketa batzuetarako abiapuntu gisa ematen da hemen. 1960 urteetako hamarkadaren azken aldera sortutako ariketa audiolingualetako asko era honetakoak ziren, eragiketa estrukturalak meneratzera huts-hutsik baitzeuden. (...) ezin dut esan ikasleak ez direnik inoiz interesatzen esanahiaz era honetako ariketetan. Hala ere, interes hori, ez da, inola ere, ezinbestekoa ariketak burutzeko eta baliteke, ikasle askok, egin behar dituzten egiturazko aldaketez bakarrik arduratzea.» (1986: 22).

W. Marton-ek ere eredu honek badituela zenbait akats aipatu du:

«Metodo audiolingualaren funtsa zen eredugintza arretatsua. Azken honen zenbait teknika: elkarrizketak buruz ikas eta egokitzea. Ez da benetan gauzatzen adierazpen berrian edo partez berrien produkzio sortzailea, zeren eta buruz mekanikoki ikastean oinarritzen baitira, eta oso eredu auresankorra jarraitzen dute aldaketa eta egokitzapenetan. Zenbait fenomeno aurkezte aldera, testu audiolingualak artifizialki eratzen ziren eta berbaldiaren egiatasunarekiko eta egitura erretoriko egokiarekiko zerikusi gutxi erakusten zuten sarri. Gainera, egitura ugari jartzen zuten irakasteko printzipio audiolingualaren mende, hiztegi txiki baten laguntzaz, hala non testuliburu audiolingual tipiko batek testu labur samarrak eta oso hiztegi kopuru urria zeuzkan.» (1991: 100).

1.2.4. Metodo situazionala eta estruktural global audiobisuala

60ko hamarkadan eta 70eko hamarkadaren lehen zatian metodo situazionala eta estruktural global audiobisuala sortzen da. K. Larreak honela deskribitu du:

«Ingalaterran, II. Mundu Gerra amaitutakoan, J.R. Firth hasitako bideari jarraitu zitzaion metodo situazionala deritzonaren bidez. Metodo horrek hizkuntzaren eta testuinguruaren arteko loturak arakutzen ditu. Horrela, bada, Estatu Batuetan ez bezala —ohitura linguistiko hutsak sortu nahi baitzituzten hor— eskola britainiarrak, hizkuntza arrotzak irakasteko, hizkuntza egoera jakinetan (jatetxean, medikuarenean, azokan eta abarretan) erabiltzea aintzat hartzen du. Eta, egituren aurkezpena egiteko, eskolak eskaintzen dituen egoerez baliatzen da.

Ikus entzunezko metodoa edo estruktural-globala Frantzian garatu zen 50eko hamarkadaren amaieran eta honako oinarriak ditu: hizkuntza komunikazio bidez ikasten da; itzulpena saihestu daiteke; hizkuntzaren elementu berriak egoera anitzetan irakasten dira, eta irakasteko elementuen aukerak irakatsi behar den hizkuntzaren analisi arretatsuan oinarritu behar du. Horrela, bada, esaldi isolatuak baztertzekoak dira, eta, ariketa mekanikoen testuinguru batean txertatuta egon behar dute, esaldien esangura inoiz gal ez dadin. Ikuspegi horren ondorioz, elkarrizketek sekulako garrantzia dute eta hizkuntza elementuak aurkezteko, elkarrizketa grabatuak eta irudi-sekuentziak erabiltzen dira. Azkenik, ikasleen lehen hizkuntza ez da erabiltzen eta ahoskera zuzenaz dagoen kezka oso handia da. (...) Denontzat pentsaturiko metodo naturalaren simuladoreak ziren.

(...) 60ko hamarkadan zalantzan jarri ziren metodo horiek. Alde batetik, emaitzak ez ziren espero bezain onak: begien bistan zegoen egitura-ariaketetan egundoko trebetasuna erakusten zekien ikasleak zailtasunak izan zitzaizkela eduki linguistiko berberak benetako komunikazio-egoeretan erabiltzeko. Beste alde batetik, ikasle askoren ustez, teknika horiek guztiz aspergarriak ziren. Eta azkenik, oinarri teoriko linguistikoak eta psikologikoak zalantzan jarri ziren. Chomsky izan zen nolabait teoria aldetiko kritika guztiak bateratu zituena, esan baitzuen hizkuntza ez zela ohitura-multzoa ahalmen sortzaile (hizkuntza gaitasuna) baten ondorioa baizik. D. Hymes harago joan zen eta komunikazio-gaitasuna definitu zuen. Horrela, haren ustez, gramatika-arauek ez dute ezertarako balio hizkuntzaren erabilera-arauek kontuan hartu ezean eta, horregatik, alderdi soziokulturelek berebiziko garrantzia dute hiztun-talde heterogeneo baten.» (2003: 5).

1.2.5. Metodo kognoszitiboa

Eredu kognoszitiboa, metodo audiolingualaren akatsei aurre egiteko sortu zen. E. Lopetegik honela definitu du:

«Metodo audiolingualak mekanizistak baziren, mentalismorantz jotzen dute kognoszitiboek.

Metodo kognoszitiboa razionalista bada ere, ez du enpirismoaren garrantzia ukatzen; beharrezkotzat jotzen ditu ariketa estrukturalak, ikasleak nolabait bere baitan dituen kategoria gramatikalak ager ditzan.

Hizkuntza baten jabe izatea ez da ohitura-arazoa, arau batzuk menderatzearena baino. Metodo audiolinguala ikaslearen etengabeko errepikapenean oinarritzen den bitartean, irakasleak arauak azaltzearen aldekoa da kognoszitiboa.

Zilegitzat jotzen da nola itzultzea hala jatorrizko hizkuntza erabiltzea.

Kontrolatu egin behar da errepikapena: errepikatze hutsak ez du inolako zentzurik.

Ixiltasunak badu bere garrantzia: pentsatzeko aukera ematen dio ikasleari.

Metodo kognoszitiboak konprentsiboa izan nahi du; batera hartu nahi ditu hizkuntza menderatzeak eskatzen dituen oinarritzko lau trebetasunak: entzumena, mintzamina, ulermena eta idazmena. Gramatika-arauak aurkeztu ondoren batera landu behar dira hizkuntzaren lau alderdi horiek, ezeini lehentasunik emateke.

Oso garrantzizkoa da ulermena: ikasleak ondo entzun eta ulertu behar du esaten duena.

Ahoskerari ez dio gehiegizko garrantzirik ematen; ikaslea iritsiko baita noizbait ondo ahoskatzera.

Normala da akatsak egitea.

Garrantzi handia ematen dio komunikatzeari. Hori dela eta, oso kontutan hartzen ditu bigarren hizkuntzaren arau sozialak.

Asko lantzen du alderdi afektiboa: ikasteko bidea errazten duen pertsona da ikaslea, ez agintzen duen norbait.» (1991: 109-111).

1.2.6. Eredu naturala: *Natural approach*

Eredu naturala 1970eko hamarkadaren bukaeran eta 1980ko hamarkadaren lehen urteetan sortu zen batez ere S. Krashen-en eskutik². P. Bogaards-ek honela definitu du:

«Orain arte ez da ikaskuntzaren eta eskurapenaren arteko bereizketarik egin izan. Baina ez dira gauza bera eta, zenbaiten aburuz elkarren kontrakoak ere badira. (...) Eskurapenari begiratu, ikaskuntza terminoak era askotako gauzak dakartza burura. Lehenbiziko termino honek instituzio bat gogorarazten du: eskolan ikasten da; ikaslea izateak esan nahi du aurrez

² Krashen-en ekarpena, bere osotasunean, lan honetako 1.3.2. *Hizkuntzen eskurapena, jabekuntza, ikaskuntza* atalean azaltzen da.

irakaslea dagoela. Bestalde, ikaskuntza jakinaren gaineko prozesua da: jakinaren gainean eta nahita ikasten dira gramatikako arauak eta hiztegia. Azkenik, saiatu beharra ere inplikaturik dago ikaskuntza hitzean. Eskurapena terminoak, alderantziz, berezko giroan eta ahalegin berezirik gabe gertatzen den jokamoldea dakar burura batik bat. Horrela, eguneroko hizkeran, ama-hizkuntzaren eskurapena eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza kontrajartzen dira.

(...) Ikerketa neurolinguistikoetan oinarrituz, Krashen-ek pubertaroan jartzen du (ikasitakoa eta eskuratutakoa) sistema batetik besterako pausoa: (23-24).

Pubertaroa baino lehenagoko bigarren hizkuntza ikasteko prozesuak ama hizkuntza ikastekoaren antza izango du; honek ez du balio pubertaroaren ondoren ikasten denarentzat.

Pubertaroa baino lehen eskuratzen diren bigarren hizkuntzak ikaskuntza formalik gabe ikas daitezke; geroago ikasteko, ikaskuntza formala beharko da.

Ez da erraza pubertaroaren ondoren azentu arrotza gainditzea.

Geroago ikasitako bigarren hizkuntzetan sintaxia eta semantikan lor daiteke berezko hiztunen antzeko gaitasuna (ikus Krashen 1975, 212-218).» (1990: 78).

Halaber, P. Bogaards S. Krashen-ek planteatutako zenbait ideiarekin ez dator bat eta kritika hau egin dio:

«Krasen-en Monitorearen teoriak kritika asko jaso ditu, zenbait aski bortitzak. Egiten zaionik funtsezkoena teoriaren izaerari berari egiten zaio. Teoria onak hipotesi egiaztagarri ala ukatu-beharretarako bidea eman behar du. Eta Krashen-ek ez du inoiz horrelakorik egin. Gaur arte, bere teoriaren ikuspegitik gertakari asko esplikatu besterik ez du egin, baina ikerketa esperimentalen bitartez probatzeari beti muzin egin izan dio. Horra Monitorearen teoria aipatzen denean kaxkax artean jartzeko arrazoia.

Hulstijn-ek (1982) egin du benetako ikerketa esperimentala Monitorearen teoriaren ildotik. Idazle honek, hasteko, Krashen-en ideiak psikologia kognitiboaren esparruan, batez ere esaldien ekoizpenari dagokien teorien artean, birlekutu zituen. Gero neerlandera ikasten ari ziren 32 kanpotarri komiki bat marrazteko eskatu zien. Bi faktoreen aldaketari esker, adostasuna eta denbora, lau egoera desberdin gertatzen dira esperimentazioan: aditasuna forman(1) edo edukian(2) ezar daiteke, birrekoizteko epea mugatuz(3) ala mugatu gabe(4). Emaitzek adierazten dute adi egoteak eragin mugatua duela, baina garrantzizkoa, esaldien zuzentasunean, baina denborak ez dakarrela desberdintasun handirik. Bestalde, Hulstijn-ek ez du aurkitu monitorearen erabileran diferentzia handirik erregelen ezagutza esplizitua zutenen eta erregela horiek formulatzen ez zekitenen artean. Ikerketa honek garbi azaltzen du Krashen-en hipotesiak urruti daudela frogatuak izatetik.

Krashen-en esanetan eskurapenaren eta ikaskuntzaren arteko oposizioa bata bati oinarria prozesu subkontzientean izatean eta besteak, aldiz, jakinaren gainekoak edukitzean dago. McLaughlin-ek, Monitorearen teoriari azterketa

kritiko zorrotza egin ondoren, dio Krashen ez dela (sub)kontziente hitzaz zer ulertzen duen definitzen batere saiatu (Mc Laughlin 1978: 317). Krashen-ek termino hori baliatu besterik ez du egiten, hiztunek gramatikalitatearen iritziak erabiltzeko dituzten bi modu bereziz: beren intuizio linguistikoan oinarritzen baldin badira, eskuratu dutenetik abiatu dira; erreferentzia euren baitan baldin badute, aldiz, ikasitako sistematik. Mc Laughlin-en ustez, metodo horrek ezin eraman dezake inoiz emaitza fidagarrietara; askotan, hizketan ari denak ez daki ziur arauen batean oinarritzen den ala intuizioan. Kritika horri erantzuna, Krashen-ek (1979: 152) aitortzen du korapilo hori badagoela, baina gehituz, une honetan, tresna psikologiko egokirik ez dagoelako, eskurapenaren eta ikaskuntzaren arteko desberdintasuna neurtzerik ez badago ere, horrek ez duela frogatzen oposiziorik ez dagoenik. Kontzientearen eta inkontzientearen arteko bereizkuntzak dakartzan korapiloak saihesteko, McLaughlin-ek (1978: 318) termino horien ordez Shiffrin eta Schneider-ek erabilitakoak sartzea proposatzen du: prozesu kontrolatua vs. prozesu automatizatua. Laburbilduz, nirekiko, Hulstijn eta McLaughlin-en lanek aski frogatu dute ikaskuntz/eskurapena oposizioak, Krashen-ek proposatu zuen bezala, ez duela ondo finkatutako oinarririk eta apenas dagoen esperimendu bidezko frogez ziurtaturik.» (25-26).

Gainera, P. Bogaards-ek H. Wode aipatzen du eta S. Krashen-ek planteaturiko eskurapenaren eta ikaskuntzaren arteko oposizioa leuntzen du H. Wode-ren enpirismoan oinarriturik, eta azkenik ideia honetara iristen da:

«Ez dago ez oposizio argirik ez berdintasun erabakiorrik ikaskuntzaren eta eskurapenaren artean. Zenbait fenomeno, bi prozesuetan ematen da eta beste zenbait, aldiz, baten bakarrik.

Liburu honetan ez ditut bi termino horiek beren esanahi teknikoan erabiliko. Eskurapen terminoa erabiltzen dudanean, zera da: lagun batek bere ingurunean era gutxi edo gehiago berezkoan azaltzen zaizkion materialen aurrean martxan jartzen dituen adimen-ekintzak. Ikaskuntza terminoak, berriz, zera esan nahi du: gutxi edo gehiago formalizatu eta sistematizaturik eta maizenik ingurune instituzionalizatuan burututako egintzen emaitzak (Gaonac'h 1982: 2).» (25-26).

M. Lewis-ek planteamentu naturalaren alde hauek goraiatzen ditu:

«Entzumenari ematen zaion indarra, hiztegiaren garrantzia maila guztietan, batez ere hasiberrien kasuan, egitura mailako zuzentasunari indarra kentzea, eta batez ere hizkuntzaren esanahia ardatz izatea.» (2001: 54).

Ezaugarri hauek M. Lewis-ek berak aurkeztutako planteamentu lexikalaren elementu funtsezkotzat jotzen ditu.

1.2.7. *The communicative approach*

80ko hamarkadan, *The communicative approach* sortu zen. Berez ez da hizkuntzak irakasteko metodo bat, filosofia bat baizik. Bere helburua honela defini daiteke:

«Bigarren hizkuntza ikasteak ikaslea komunikaziorako gai egitea izan behar du helburu, hau da, jatorrizko hiztunekin eguneroko egoera arruntenetan komunikatzeko behar dituen trebetasunen jabe egitea.» (E. Lopetegi, 1991: 113).

Horretarako, Europako kontseiluak aditu talde bati bigarren hizkuntza irakasteko sistema bat egiteko agindu zion. Talde horretan zeuden, bestek beste, D.A.Wilkins eta J.A.van Ek. Aditu hauek Atalase-maila deituriko helburu minimo batzuk zehaztu zituzten. Helburu minimo horiek E. Lopetegik honela definitu ditu:

«Zer egiteko gai izan behar duen ikasleak hizkuntza berrian; eta gero, baina bigarren mailan, zer hizkuntza forma erabili beharko dituen komunikazioa lortzeko (...). Helburu minimoetan, beraz, hizkuntza mintzatuaren trebetasunak lortzeko du garrantzia; eta bigarren mailakoa da hizkuntza idatziarenak, irakurketan eta idazketan trebetasunak lortzea.» (E. Lopetegi, 1991: 113).

M. Lewis-ek *planteamentu komunikatibo* bat honela definitu du:

«Hymesek gaitasuna/ariketa bereizketa kolokan jarri eta gaitasun komunikatiboa terminoa ekarri zuen. Termino honek ikasleak zekienetik ikasleak egin zezakeenera aldatzen zuen ikuspuntua. Hiztunaren gaitasun komunikatiboa neurtzeko modu bat hiztuna modu eraginkorrean komunikatzen zen egoeren esparruari begiratzea zen. Aldaketa hasieran teoriko honen ondorioz erabilerari gero eta arreta handiagoa jartzen hasi zitzaion, erabilpenari bakar-bakarrik eutsi beharrean; era berean, balioak eta adieraziak ere bereganatu zuten interesa. Britania Handian, Hymesen ideiaren garapenak gerora planteamendu komunikatiboa deitu zitzaiona ekarri zuen (PK). Komunikatibo-a esatea, mugatzaile eta guzti, nahasgarria da, ez baitziren egon idazle bi, PK era berberean interpretetatu zutenak. Beraz, zuzenagoa litzateke planteamendu komunikatibo bat esatea, eta ez planteamendu komunikatiboa. Krashenek dio bere planteamendu naturala planteamendu komunikatiboa dela, izan.» (2001: 52).

Eta honela jarraitzen du:

«Planteamendu komunikatiboak lortutako arrakasta nagusiak hauek izan ziren: ikuspegi estrukturalaren nagusigoari gailentzea, funtzioak sartzearen bidez bide ematea pragmatikak syllabusean eragina izan dezan, eta metodologia mailako zenbait aldaketa garrantzitsu ekartzea. Huts egite nagusia, zalantzarik gabe, oro har kategoria nozionalak testuliburuetan ez eramana izan zen, testuliburu askotan azaltzen diren aurkibideak gora-behera. Baina, garrantzitsuago dena, planteamenduaren bultzatzaileek zenbait aldaketa garrantzitsuren premia azpimarratu zuten, eta horiei ezikusia egin zaie, beste barik. Hona hemen zeintzuk diren:

Komunikazioa eskatzen duten benetako atazak erabiltzea.

Zuzenketarik ez egitea.

Jarioan jartzea indarra, eta ez zuzentasunean.

Ikasleen autonomia.

Balioa eta erabilera irakastea, ez adierazia eta erabilpena.

Askoz arreta handiagoa ematea trebetasun hartzaileei.

Planteamendu lexikalak bere egiten du planteamendu komunikatiboak proposatutako guztia. Planteamendu lexikalaren eransketa garrantzitsuena zera da: egituraz gain, eta batzuetan egituraren orde, lexikoa printzipio antolatzailea izatea, eta horrek edukian nahiz metodologian eragina izatea.» (66-67).

W. Littlewood-ek hizkuntzen irakaskuntza komunikatiboaren ezaugarri garrantzitsuenetako bat hurrengo hau dela dio:

«Bai hizkuntzaren alderdi funtzionalez, bai egiturazkoen sistematikoki arduratzea da, hauek ikuspegi osokiago komunikatibo baten konbinatuz.» (1986: 15).

Bide horretatik jarraituz, W. Littlewood-ek, ikaskuntza jarduera prekomunikatiboen eta komunikatiboen arteko bereizketa egiten du:

«Jarduera prekomunikatiboen bidez, irakasleak ahalmen komunikatiboa osatzen duten trebetasun-edo ezagutza elementu espezifikoak isolatzen ditu eta hauek banaka praktikatzeko egokierak eskaintzen dizkie ikasleei. Irakasleak, honela, eskuratu behar duten trebetasun osoa praktikatzeko baino gehiago komunikazioaren trebetasunak zatika meneratzeko trebatzen dira.

Jarduera komunikatiboetan, ikasleak bere trebetasun eta ezagutza prekomunikatiboak erabili eta integratu behar ditu esanahien komunikaziorako. Orain, hortaz, komunikazio-trebetasun osoa praktikatu beharrean aurkitzen da. Hemen ere bi azpikategoria bereiztea komeni da, esanahi funtzionalari nahiz sozialari dagokion garrantziaren arabera. Komunikazio funtzionaleko jarduerak deitu ditugu hauetan, ikaslea, irispidean dituen baliabide guztiekin ahalik eta ongien komunikatuz, eginkizun bat burutu behar duen. (...) Hizkuntza formen eta esanahien gain ikasleek izan behar duen interes erlatiboa erabakitzeko bereziki garrantzitsua den faktore bat, jasotzen duten feedback-aren izaera da. (...) Irakasleak garapenean eragina izateko edozer gauza egiten duela ere, ikaslea

bere prozesu naturalek (edo barne-programak) baldintzatzen duten irakaskuntza sekuentzia bat jarraitzen saiatuko da. (...) Irakaslearen kontzeptua irakastun bezala hartzea desegokia da bere funtzio osoa deskribatzeko zentzu zabal batean ikaskuntzaren erraztaile da eta hainbat rol espezifikoko jokatu behar izan lezake, banaka edo batera.» (108).

Planteamentu komunikatiboa, hizkuntzen irakaskuntzan aurrerapauso garrantzitsua izan bazen ere, K. Larreak akats hau ikusten dio:

«Jokabide nozio-funtzionalak ikasleen komunikazio-beharrei erantzun nahian programen antolamendu berria bilatu bazuen ere, komunikazio-jardueran abian jartzen diren prozesu linguistikoak susta zitzakeen metodologia garatu barik utzi zuen.» (2003: 5).

1.2.8. Eredu Psikopragmatikoa

80ko eta 90eko hamarkadetan, eredu psikopragmatikoa sortu zen. Teoria kognitibo eta konstruktibisten garaia zen, eta xedea estrategiez jabetzea komunikazio egoeretan eta autonomiaren garapena lortzea izan zen. Horrenbestez, besteak beste, ekintza metakognitiboak bultzatu ziren. (M.L. Villanueva, 1997: 82-84).

J. Burón-ek ere metakognizioaren garaia 80ko hamarkadan kokatu du eta honela definitu du:

«La metacognición es un área nueva de estudio que se viene expandiendo con rapidez desde comienzos de la década de 1980 y ha suscitado una inquietud vibrante por descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender y por diseñar sistemas didácticos para enseñar a los alumnos a hacer del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica. (...) El estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología por penetrar en la mente del estudiante, mientras realiza tareas escolares o trata de aprender, para ver qué hace y cómo trabaja mentalmente.» (1993: 7).

Eta honela jarraitzen du:

«Aunque abundan las definiciones de “metacognición”, esencialmente todas vienen a decir que es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.» (10).

Metakognizioak eta pragmatikak garrantzi handia dute eredu psikopragmatikoan eta K. Larreak hauxe adierazi du:

«Ildo beretik, hizkuntza arrotzen irakaskuntzan ere kurrikulua garrantziaz ohartzen hasi ziren, bera da eta irakaskuntzaren teoria eta praktikaren arteko uztarria.

Orain arte ikusitako metodo guztien arabera, erabakiak alde aurretik eta ikasleekin kontatu barik hartzen ziren. Kurrikulua bidez, ordea, irakasleek eta ikasleek, biok biotara, eskolan sortzen diren behar, arazo eta premiei buruzko erabakiak hartu behar dituzte. Azken batean, komunikazioaren jardueraren azterketek batetik, eta, ikaskuntzaren eta heziketaren teorien ekarpenek bestetik hizkuntza arrotzen irakaskuntza eraldatu dute azken hogeitun urteotan. Hona hemen oinarri nagusiak:

Hizkuntza komunikatzeko da.

Ikasteko prozesu naturalek berebiziko garrantzia dute.

Ikaslea da irakaskuntzaren erdigunea.

Hizkuntzaren eta testuinguru soziokulturalaren arteko lotura garrantzitsua da oso.

Ikasleak bere autonomia garatu behar du.

Kurrikulua teoriaren ildotik, azkenik, Hymesen komunikazio-gaitasuna Canalek garatu zuen ondoko gaitasun hauek osaturik: gaitasun linguistikoa, gaitasun soziolinguistikoa, gaitasun diskurtsiboa eta gaitasun estrategikoa.» (2003: 6).

B. Martinezek eta S. Zabalak www.santurtzieus.com web orrian argitaratutako «Ikas-estrategiak *Barrenet*-ik euskaldunaldi ona izateko estrategiak» artikuluan, hizkuntza-eskolak antzezlan batekin konparatuz, azken urteotako irakaskuntzak ezaugarri hauek dituela diote:

«Beti iruditu zaigu hizkuntza eskolak, gauza askorengatik, antzezlanaren antza handia duela. Bietan drama bat eszenifikatzen da: eszenatokian (ikasgela) aktoreek (irakasleak eta ikasleak) gidoi bati lotuta (programazioa) argumentu bat jokatu ohi dute, batzuetan arrakastaz, besteetan ez.

Antzezlanaren analogiari jarraituz, gaur egun euskara-eskola baten eszenatokian jokatzen den antzezlanaren argumentuari begiratu bat emanez gero, bi motatakoak aurkituko ditugu: betikoa, edo bestela esanda, klasikoa (itzulpenetan oinarritutako metodoetatik hasita APPraino) eta aspaldi honetan nagusitzen ari den modernoa, non gakoa psikologia den.

Argumentu modernoa. (...) Ez da linealki ulertzen, modu globalean baizik. Arazoak izango ditugu aktoreak identifikatzeko. Eszenatokira etengabe azalduko dira elementu berriak eta hauen arteko harremanak elkarreraginean ulertuz interpretatuko dugu antzezlanaren amaiera.

Trama nagusiki psikologikoa da. Hizkuntza eskuratzailerak dira protagonistak. Denek dute helburu bera gogoan: objektu desiratua barneratzea. Barneratze horrek prozesu luze eta korapilotsu baten jarriko ditu.

Bide horretan noraezean dabiltzala uste izango dute tarteka. Tarteko nortasunaren intseguritatearekin ikasi beharko dute bizitzen. Esku sendo eta

seguru baten laguntzaren beharra sentituko dute. Baina, nork bere bidaiia inizatiko egin behar badu ere, ez doaz bakarrik.

Erraztaile-gidatzaile-aholkulari moduko bat izango dute ondoan, barnean garatzen ari zaien tarteko hizkuntza hori onik ateratzen lagunduko diena. Eskuratzailerako bakoitzaren euskaldunaldia etengabe kontrolatuz eta diagnostikatuz, nork bere prozesua ezagutzeko eta hobetzeko neurri eraginkorrak errezetatuko dizkie. Eta gauzak ondo baldin badoaz, amaieran, euskaldun berri bat sortuko da. Psiko-drama baten aurrean gaude.

Argumentu klasikoan, beraz, irakaslea batez ere hizkuntzalari da, ikasleei ZERBAIT irakasten diena. Argumentu modernoan, ordea, psiko-didakta da, NOLA ikasi jakinarazten die ikasleei. Lagunduko die ohar daitezzen zein diren ikaskuntzan eragina duten faktoreak eta ikas-estrategia egokienak aurki ditzaten, hala nola, beren ikaskuntzan erantzukizun handiagoa izan dezaten.” (...) “Ikasleak ikas-prozesua antolatzekeo estrategiak behar ditu. Hor sortzen zaizkion arazoak konpontzekeo baliabide propioak izan behar ditu: informazioa lortzekeo, gordetzekeo eta erabiltzekeo. Estrategia zuzenak. (...) Ikasleari gero eta autonomoagoa izaten lagundu behar zaio. Ikas-prozesua ez dadila ikasgelari eta irakasleari estu-estu loturik egon. Hortik kanpo ere euskararekin kontaktuan egoten erakutsi behar zaio. Zeharkako estrategiak.» (1999: 1-2).

J.P. Bronckart-ek eta M. Sainzek³ gaur egungo metodologiak badituela akatsak aipatzen dute:

«Gaur egungo aribideek, beren osoan, ezaugarri hauek dituzte: alde batetik, zuzeneko metodoen enpirismoa, zenbaitetan sinplista, uztea eta laguntzarako metahizkuntza buruz eta esplizituki erabiltzea, bestetik. Ez da hori, ordea, betiko metodoetara itzultzea; helburua gaitasun komunikatiboa haztea baita arau idatzia liburu bidez menderatzea baino areago; lortu beharreko hizkuntzaren deskribapena gaurko ikerketa zientifikoen gainean eraikia dago; azkenik, eta batez ere, erabiltzen den pedagogiak (berezi metahizkuntzaren erabilera neurtzekeo) kontuan hartzen du ikasleen egoera psikologikoa eta soziologikoa. Baina, era horretan, gaur egungo metodologia beti mailegu beharrean aurkitzen da, eta hortxe sortzen zaizkio arazoak.» (J.P. Bronckart, 1993: 13-14).

M. Sainzek arrazoia emanez J.P. Bronckart-ek aipatutakoari hauxe adierazi du:

«Hizkuntzen berrikuntzaren harira, Brockart-ek (1986) gogoeta interesgarria egiten du. Autore honentzat hizkuntzaren didaktika berritzekeo egin ohi diren ahaleginak ez dute ia inoiz lortu espero zutena. Didaktikan hainbat elementu eragiten dute: hizkuntzaren deskribapenak, irakaskuntzaren prozedurek, lor-gai diren helburuek, metodoen logikak, jarrera

³ Azken honek www.erabili.com web gunean, «Hezkuntza: eleaniztasun eta kulturaztasuna: Irakaslearen eginkizun eta gaitasuna» artikuluan.

pedagogikoak eta tresneria edo lanerako lanabesak. Horietarik guztietarik, ordea, maiz aldatu gabe gelditu dira hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa, helburuak eta irakaskuntzaren prozedurak. Gainerako faktore eragileak — psikologiaren ekarpen berriak ikaste prozesuan, teknologia berriak hizkuntzaren didaktikan, metodologiaren proposamen berriak...— sartuz joan zaizkigu hizkuntzen didaktikan, baina aldaketa epistemologikoa egin gabe gelditu da.

(...) Esandakoagatik, hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa izango da gurean ere, euskararen didaktikari zor zaion erronkarik handiena.» (2003: 1-3).

Era berean, M. Sainzek «metodologia modernoan» esparruan, *didaktika kognitibista* eta *3. belaunaldiko didaktika* bereizten ditu:

«*Didaktika kognitibista* izenarekin ezagutzen dugu. Ikuspegi honen ardurarik handiena curriculumaren edukiak dira —programaren zehaztapenak dira irakaskuntza/ikaskuntzaren elementurik garrantzizkoenak—. Hasiera batean, kognitibismo piagetiarra izango da bere oinarri bakarra; ondoren, ikasleen arteko interakzioari emango zaio garrantzia, baita kontratu didaktikoaren bidezko irakasle-ikasleen arteko elkarrekintzari ere. Bigarren ikuspegi hau, aurrekoa bezalaxe, aplikazio hutsezko teknologia bihurtu da.

Horren aurrean, *3. belaunaldiko didaktika* sortu da. Hizkuntza didaktikaren kasuan pedagogoak dira gai honi soluzioa aurkitu diotenak.

Hirugarrenik bide honetan bi puntu nabarmentzen dira:

- Eskola-materiaren egoeraren analisia (gizarteak espero duena, instituzioaren helburu zehatzak eta eskola-praktika eraginkorrak).
- Bi eskuartze-mota ezberdin: a) praktiken teorizazioa —praktika eta praktikaren inguruko gogoeta— eta b) irakasteko praktiken aldaketak: hizkuntza-didaktika espezifikoa eta autonomia da, alegia, praktikak bere teoria propioa sortzen du.

Modu honetara, ekintza-estrategia berriak eta anitzak definitu eta esperimendatzen dira, eta ondoren, horien arrakasta ebaluatzen da.

Guk, irakasleok, beraz, kontrajarrita dauden bi joera horietako batean kokatuko dugu geure eskuartze didaktikoa: aplikazionismoan (teoria edo materialen aplikazio hutsa egiten dugunean) edo inplikazionismoan (gure ikasgelan gertatzen dena behatu, ondorioak atera eta, ikaskuntza eman dadin, bitartekoak jartzen ditugunean).» (1-3).

Bigarren hizkuntzen irakaskuntza ereduak zehatzago azaltzeko M.L.

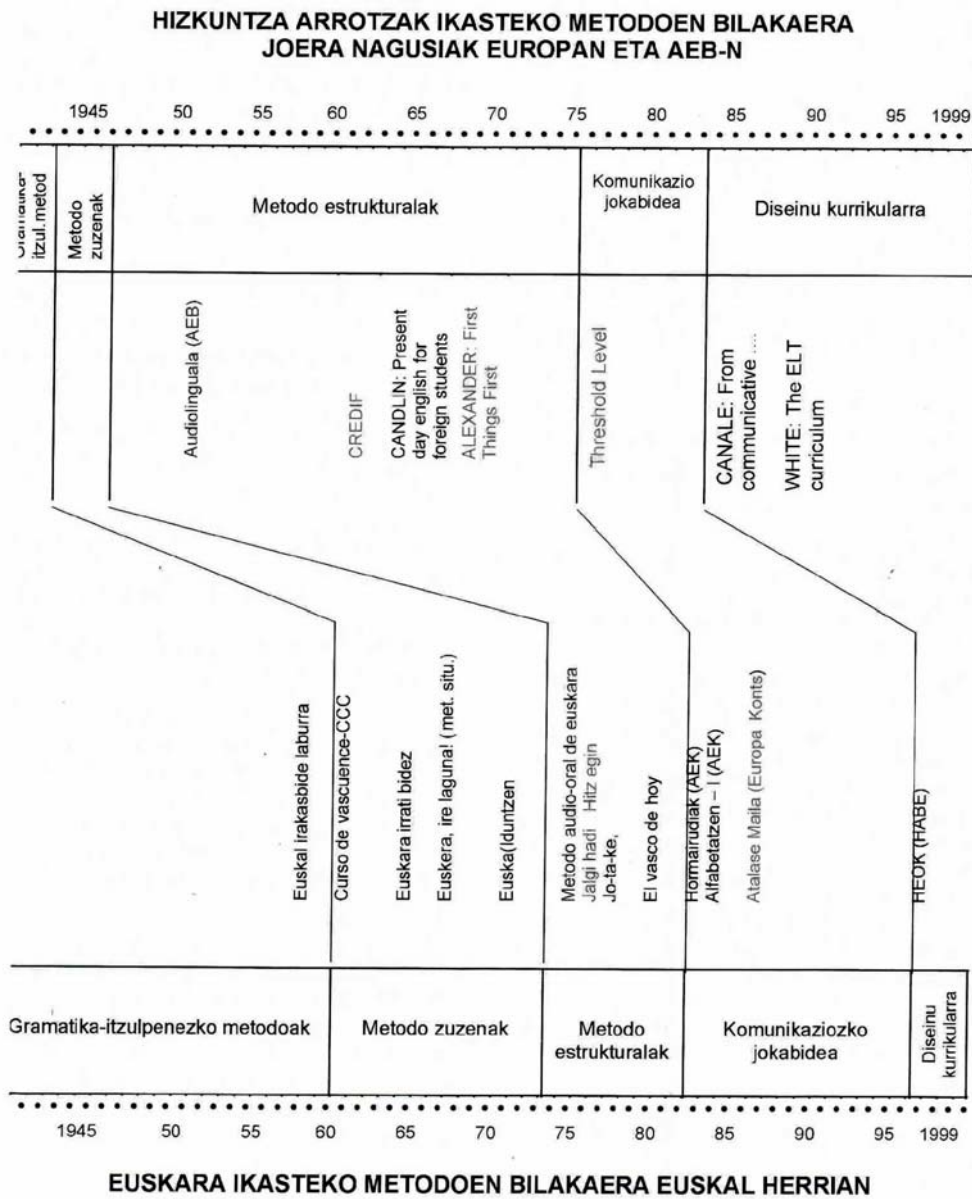
Villanuevak ondorengo taula hau egin du:

ANEXO PANORAMA HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS					
	PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO	PARADIGMA LINGÜÍSTICO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	PROBLEMAS
MÉTODO DIRECTO (<i>finales del S. XIX</i>)	Reproducción de la situación de aprendizaje de la lengua en condiciones naturales. Concepción ingenua de la relación lenguaje-realidad-pensamiento.	No se habla de la concepción científica de la lengua, pero Viëtor y Francke sostienen que hay que enseñar enunciados completos.	Aprender a hablar. «Société Nationale des Professeurs de Français en Angle-terre» (1882); Die Praktische Sprachlernung» (1884) «Le Maître Phonétique» (1886)	Rechazo de la traducción y de la utilización de la L. Ejercicios de designación y descripción de la realidad. Enseñar de manera diferente las lenguas vivas.	La lengua no es un invento de designaciones de lo real. Imposibilidad de reproducir el aprendizaje de la lengua materna.
MÉTODOS AURAL-ORAL AUDIOLINGUAL AUDIOVISUAL (<i>años 40, 50 y 60</i>)	Del Condicionamiento clásico (Pavlov) al Condicionamiento operante (Conductismo de Skinner). Se trata de crear automatismos lingüísticos por repetición (estímulo, respuesta, refuerzo).	Estructuralismo: Bloomfield (Univ. de Yale). <i>Army Methods</i> . Lado, Fries (Univ. de Michigan). Los « drills ». Los drills tuvieron menos importancia en los métodos del Crédif-St-Cloud. (La influencia de Saussure no frugó en propuestas conductistas de aprendizaje)	Aprender a hablar Syllabus formal. Primero se enseña la comprensión, luego la expresión oral y sólo en una tercera etapa la expresión escrita. Hay que evitar la interferencia con la lengua materna.	Laboratorio de idiomas. Programación rígida y lineal. Progresión por etapas. «Drills». «Phrases patron» / «Pattern sentences». Ejerc. estructurales.	No se tienen en cuenta los aspectos psicolingüísticos. Linealidad, directivismo, formalismo. Didáctica de la lengua escrita y de la comprensión.
MÉTODO SITUACIONAL Y ESTRUCTURO-GLOBAL AUDIOVISUAL (<i>años 60 y primera mitad de los 70</i>)	Neoconductismo. Condicionamiento en la fase de fijación, ejercicios de repetición, asociación mensaje sonoro-situación visual. Se habla de la importancia de la Motivación y del análisis de las Necesidades.	Visión comunicativa: Jacobson, Benveniste. Estructuralismo: Hockett, Harris. El Inglés Básico: Ogden&Richards. Visión cultural: Malinowski. Enfoque situacional: Firth (<i>School of African and Oriental Studies</i> , Londres). Primacia de la noción de estructura. <i>Dictionaire Fondamental</i> , Gougenheim. <i>Français Élem.</i> (Crédif-St. Cloud: <i>Voix et Images de France</i> , 1962); <i>Dicc. De Frecuencias</i> de Van der Berke. <i>Français Fondam. Inven.temático y sintagmático</i> , Galisson (1977)	Aprender a hablar en distintas situaciones de comunicación. Prioridad de la lengua oral. Syllabus formal.	Audiovisual: diapositivas, grabaciones magnetofónicas... Concepción rígida de las fases de la clase: presentación, repetición, trabajo sobre el doc. («exploitation»), reemplazo. Gramática implícita e inductiva.	Problemas en torno a la determinación de la motivación y de las necesidades. Falta de «autenticidad» de los soportes. Directivismo. Problemas en torno a la Gramática implícita.

ENFOQUES COMUNICATIVOS	PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO	PARADIGMA LINGÜÍSTICO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	PROBLEMAS
ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL: <i>Niveles Umbral: The Threshold Level (1975-1977). Un Niveau Seuil (1976-1980)</i>	No existe un modelo psicológico explícito. Se comienza a difundir las ideas de Vygotski, de la Escuela de Ginebra, de Bruner... pero las reflexiones psicológicas no quedan integradas en las propuestas metodológicas. Se comienza a hablar del estudiante como «aprendiz».	Concepto de «competencia comunicativa» (Hymes, Gumperz). Funciones comunicativas y Actos de Habla (Austin, Searle). Usos del lenguaje. Curriculum nocional-funcional (Van Ek, Alexander); curriculum por Actos de habla (Coste, Courtillon).	Adquisición de la competencia comunicativa concretada en la capacidad de reproducir actos de habla . Se intentan centrar en las necesidades comunicativas. <i>Syllabus nocional-funcional</i> (Wilkins).	Programaciones basadas en los actos de habla (síntesis de nociones y funciones). Progresión: mayor o menor complejidad gramatical de las estructuras de los actos de habla . Gramática y léxico son medios al servicio de los objetivos comunicativos. Se intenta fomentar la interacción y la diversidad de prácticas comunicat.	Concepción estructuralista de los actos de habla. A menudo, no se rebasa en la práctica, el marco del conductismo . Se interpretan los Niveles Umbral como programas (crítica de Trim).
ENFOQUES COMUNICATIVOS. APPROCHES COMMUNICATIVES. COMMUNICATIVE APPROACH. (años 80)	Interés creciente por el proceso de aprendizaje y por los aspectos idiosincráticos del uso de las lenguas. Los alumnos como aprendices y usuarios .	Algunas propuestas se inspiran en Widdowson, Labov, Halliday... que plantean un marco superior al de la oración . Naturaliza plurifuncional de las partículas lingüísticas en el discurso (Silverstein, 1985). Relaciones signo-signo.	Desarrollo personal de una compet. comunicativa entendida como competencia: discursiva, estratégica y sociolingüística . Syllabus funcional. Syllabus procesual (Breen, Candlin, 1980).	Prácticas muy variadas. Diversificación de las situaciones de comunicación. Se estimula la creatividad . Se favorecen las actividades interactivas . Se mantienen, según los casos, los ejercicios estructurales con algunas variantes.	Las propuestas didácticas no son siempre consecuentes con los objetivos discursivos y estratégicos. Dirigismo. Marco oracional. No se toman siempre en cuenta las representaciones previas, la Interlengua... etc. Dispersión. Atomización .
ENFOQUE PSICOPRAGMÁTICO. <i>Metodologías comunicativas que integran un enfoque cognitivo (años 80 y 90).</i>	Cognitivismo. Constructivismo. Teoría de los esquemas (los scripts: Schank y Abelson, 1977). « Experiential Learning » (Kolb, 1984); <i>Estilos cognitivos y de aprendizaje</i> (Nunan, 1988; Wenden&Rubin, 1987; Wenden, 1991; Ellis, 1991; Duda, Riley, 1990) Autonomía (Holec, 1979, 1988; Richterich, 1981, 1994; Narcy, 1991).	Lingüística del Texto. Análisis del Discurso. Pragmática. Etnolingüística. Necesidad de ir más allá del enunciado (Karmiloff Smith, 1985; M. Hickmann, 1987).	Adquisición de estrategias diferenciadas según los obj. comunicativos . Estrategias com. de un extranjero. Desarrollo de la autonomía. Syllabus basado en tareas (Prahbu, 1987) Syll. Procesual. #Syll. Negociado (Kramersch, 1984).	Presentación discursiva (haces de actos de habla). Tratamiento de la diversidad . Programación flexible, negociada. Enfoque comunicativo de la lengua escrita. Aprendizaje por objetivos específicos, tareas o proyectos... Actividades metacognitivas.	Tratamiento de la diversidad, evaluación cualitativa y procesual. Tratamiento integrador de la E-A de las lenguas: la competencia comunicativa es global. Características de los materiales: diversificados flexibles, autonomizadores.
ENFOQUES COGNITIVOS (EEUU, a partir de los años 60)	PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO	PARADIGMA LINGÜÍSTICO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	PROBLEMAS
Código cognitivo (princ. 60). Total Physical Response (Asher, 1965). Community Language Learning (Curran 1976). Silent Way (Gattegno, 1972-76). Suggestopedia (Lozanov, 1978).	Rechazo de las tesis de Skinner. Se rechaza la memorización y la práctica mecánica. Se pone el acento en las diferencias individuales. Desarrollo de la Psicolingüística. Difusión de las ideas de Piaget. La adquisición de una lengua es un proceso de construcción y contrastación de hipótesis.	Retorno a la Semántica (Brown, 1973; Fillmore, 1986). Gramática generativa. Existen unos principios gramaticales univ. regidores del LAD.	Desarrollo consciente y significativo de las estructuras de la lengua. Apropiación personal. Desarrollo de la autonomía. Consideración de los aspectos psico-afectivos.	Técnicas muy variadas. Desarrollo de actividades de comprensión. Mayor o menor uso de actividades de traducción. Métodos no dirigistas. Empleo de objetos físicos como mediadores, resolución de tareas, empleo de instrucciones en el aula. Desarrollo del aprendiz como sujeto: toma de decisiones.	Los currícula lingüísticos siguen teniendo un importante acento estructural. No se toman en cuenta los aspectos pragmáticos en general, cierta falta de consistencia lingüística. (A todo ello habría que añadir ciertas objeciones específicas para cada método).
Natural Approach (Terrell, 1977; Krashen, 1982).	Distinción entre adquisición y aprendizaje. El «Monitor» es el responsable de las producciones: vínculo entre lo adquirido y lo aprendido. El aprendizaje responde a un patrón universal: orden natural. El «input» debe ser comprensible. Existe un «filtro afectivo»	Influencia de la Gramática generativa. El patrón universal es inherente a cada lengua e independiente de la L. Influencia de los Enfoques Comunicativos europeos.	Desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso del lenguaje en situaciones de comunicación.	Se busca la implicación del aprendiz en el proceso de E-A. Las prácticas deben tener significado para el aprendiz. Importanc. de las actividades de comprensión. Rechazo de la gramática	Inconsistencia de los postulados psicolingüísticos: numerosos estudios muestran importantes evidencias en contra (Hatch, 1978; Hakuta, 1976; Hakuta&Cancino, 1977; McLaughlin, 1987... etc).

(1997: 82-84)

Euskararen irakaskuntzan ere eredu bat baino gehiago egon direla ohar gaitetzke, ondoko taulan zehazten den bezala:



(K. Larrea, 2003: 19)

K. Larreak aurkeztutako irudi honetan, zehaztapen bat egin beharra dago. 26 zenbakiko BOPVaren arabera (1.1.1.2. *Helduentzako euskararen irakaskuntza* atalean bere osotasunean adierazita dago), 1989ko azaroaren 17ko aginduak, helduen euskalduntzeko programan hamabi urratsetan

ikasleak jakin beharreko gaitasunak eta hizkuntza edukiak zehaztu zituen eta 2000ko urtarrilaren 24ko aginduan *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua* landu zen.

1.3. Hizkuntzen ikaskuntza

1.3.1. Definizioa

Estrategien arloan sartu baino lehen, ikaskuntza zer den definitu behar da, eta ikaskuntza definitzen duen definizio zehatz bat ematea zaila izaki, ikertzaile desberdinek emandako definizio batzuk hauexek dira:

«Aunque no hay una definición de aprendizaje plenamente satisfactoria y absolutamente compartida por todos los especialistas, sí existe una definición que recibe el máximo consenso, y es ésta: se entiende por aprendizaje un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica.» (J. Beltran, 1993: 15).

J. Beltranek emandako definizio honetan, argi uzten du ikaskuntza definitzeko zailtasuna handia dela. E.R. Hilgard-ek ere badaki ikaskuntza definitzea egiteko zaila dela; hala ere, gizakiak berez dituen gaitasunez baliatuz definizio hau eman du:

«Es extremadamente difícil redactar una definición que sea totalmente satisfactoria. Aunque nos tienta definir el aprendizaje como un mejoramiento que acompaña a la práctica, o como un sacar provecho de la experiencia, sabemos muy bien que cierto aprendizaje no es un mejoramiento, y que otros tienen consecuencias indeseables. Describirlo como todo cambio que acompaña a una repetición, lo confunde con el crecimiento, con la fatiga y con otros cambios que puedan efectuarse a causa de la repetición. Ofreceremos, provisionalmente, la definición siguiente: Se entiende por aprendizaje el proceso, en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas, etc.).

(...) En las antiguas clasificaciones de conductas innatas, figuraban comúnmente entre las actividades que no habían sido aprendidas: reflejos (la construcción pupilar ante la luz), tropismos (el vuelo precipitado de la polilla hacia la llama) e instintos (la construcción de nidos por los pájaros).» (1973: 14-15).

Ikaskuntzaren aipatutako definizioak eman badira ere, psikologiaren eremuan gizakien ikaskuntzaren inguruko interpretazio desberdinak egon dira. J. Beltranen arabera, interpretazio, eskola edota korrante horiek metaforen arabera defini daitezke. (1993: 16).

Bi multzo nagusitan sartzen ditu J. Beltranek metaforak:

- Korrante konduktistaren arabera, ikaskuntza erantzunen jabekuntzan datza. Ikaslea J. Beltranen esanetan, ontzi bat baino ez da. Ontzi horretan ikasleak ez du ezer egin behar, irakaskuntza eta ikaskuntzaren arteko erlazioa apurtzen baita. Hau da, ikasleak informazioaren gaineko gogoetarik ez du egiten, bere lan bakarra informazioa jasotzea da. (1993: 17).
- Korrante kognitiboan J. Beltranek bi garai hauek bereizten ditu:
 1. Ikaskuntza ezagutza jasotzea da. Irakasleak kurrikuluan dagoen informazioa irakatsiko die ikasleei. Ikasleei jasotako ezagutza eta informazioa soilik ebaluatuko zaie.
 2. Ikaskuntza esanahia eraikitzea da. 70eko eta 80ko hamarkadetan ikertzaileak egoera errealagoetan hasten dira ikertzen eta ikasle aktiboago bat aurkitzen dute. Ikasle honek jasotako informazioaren gaineko gogoeta egingo du, bere buruari esanahiari buruzko galderak egingo dizkio, ikaskuntza zer den jakingo du eta batez ere nola ikasi. Garai honetako ikasleak ez du ezagutza jasoko soilik, eraiki egingo du eta irakaslearen lana ere aldatu egingo da. Orain arteko irakaslea informazio emaile hutsa zen, momentu honetatik aurrera ikasleek eta irakasleek elkarrekin lan egingo dute. Ebaluatzeko orduan, ezagutzen kantitateari baino, kalitateari eta lortzeko bideari begiratuko zaio. Korrante honen esanetan ikasleak ikasten jakin behar du.

Azken batean ikaslea bera da erabaki hartzailea, zer eta nola ikasi ebazten baitu. (1993: 20).

Aprenizaje	Enseñanza	Foco Instruccional	Resultados
Adquisición de respuestas	Suministro de feedback	Centrado en el currículo (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)
Adquisición de conocimientos	Transmisión de información	Centrado en el currículo (información apropiada)	Cuantitativos (Cantidad de información)
Construcción de significado	Orientación del procesamiento cognitivo	Centrado en el estudiante (procesamiento significativo)	Cualitativos (Estructura del conocimiento)

J. Beltranen arabera, ikaslearen egitekoa honela ulertuz gero, ikas-estrategiek zerikusirik handia dute ikaskuntzan. (1993: 20).

P. Cyr-ek ere korrante kognitibotik abiatuta hurrengo teorizazio hau egin du:

«Lehenbizi edozein gai ikastea funtsean informazioa lantzea dela. Informazio hori ezagumenekoa, afektiboa, soziala edo zentzumenekoa izan daiteke. Agian ardatza izan daiteke gizakiengan informazioaren lanketa-prozesuak aztertu eta ulertzea (...), psikologia kognitibotik ateratako datuek oso esanahi garrantzitsua dute irakaslearentzat ikasleak ezagutzak zein mekanismorekin lortu, bereganatu eta berrerrabiltzen dituen ulertzeko (Tardiff, 1992: 15). Psikologia kognitiboaren haritik, O'Malley eta Chamot-ek (1990) uste dute ez daitekeela ondo ulertu H2 nola lortzen den, tartean dauden ezagupen-prozesuak eta hizkuntzaren eta ezagumenaren arteko loturak kontuan hartzen ez badira. Beraz, psikologia kognitiboaren ikuspegitik, ikas-estrategiak eskura daitezkeen ezagutzak dira.» (2000: 89).

Eta P. Cyr-ek hurrengo hau esaten jarraitzen du:

«(...) Izan ere, adina, sexua, H1, nortasuna, ikasteko estiloa eta horrelako faktoreak ez bezala, usteak, jarrerak eta estrategiak dira, eta horiek bakarrik, esku hartzeko modua ematen dutenak. Ondo zehaztu dira gizakiak ikasten ari denean dituen eginkizunak eta erantzukizunak. Zedarritu da noiz eta nola esku hartu ikasleari bere ikaskuntzan arduratzen laguntzeko. (...) Psikologia kognitiboaren eta ikas-estrategiei buruzko datuek bide eman digute H2 ikasteko egin behar diren ahalegin kognitiboei era errealistago batean begiratzeko. (...) Agian ikastea ez da jaiotzako dohain hutsa izango, baizik eta berariaz eta ohartuki erabiltzen den edo daitekeen teknika-multzo jakin bat baizik.» (132).

F. Alonsok 1993. urtean, aurreko bien haritik, ikaslearen ikaskuntza estrategikoa dela aipatu zuen, eta eskola kognitiboaren ildotik ikasle estrategikoaren alde aurkeztu du bere burua. Hona hemen bere hitzak:

«El aprendizaje del alumno es estratégico en la medida en que éste dispone de recursos cognitivos para regular de forma intencional y deliberada, mediante sus habilidades metacognitivas, los procesos asociados al hecho de aprender. El aprendizaje estratégico, por consiguiente, tiende a ser intencional y no incidental, deliberado y no intuitivo, regulado por el sujeto y no carente de todo plan, apoyado en estrategias que optimizan los procesos de aprender y no espontáneo e improvisado. (...) De este modo el alumno aprenderá a aprender, será cada vez más experto y conseguirá que su aprendizaje sea satisfactorio.» (1).

F. Alonsok Nisbet eta Schuksmith aipatzen ditu eta honako hau adierazi du:

«(...) Como señalan Nisbet y Schuksmith, un Alumno que posee múltiples estrategias y la capacidad de aplicarlas, controlarlas y adaptarlas a diferentes contextos es un estudiante flexible y eficaz.» (2).

Azkenik, F. Alonsok ikaskuntza estrategikoaren definizio hau eman du Nisbet eta Schuksmith aipatuz:

«(...) Se habla de aprendizaje estratégico, intencional, deliberado... por oposición a aprendizaje incidental, ciego, primitivo, improvisado. La idea básica es que el aprendizaje correcto será aquél que resulte de utilizar adecuadamente los procesos relacionados con la percepción, elaboración, recuerdo y recuperación de los contenidos aprendidos, y que para conseguir este propósito es prioritario disponer de las estrategias y recursos cognitivos que permitan un máximo aprovechamiento y control de todos los procesos relacionados con el conocimiento, o dicho en términos más simples, conocer cómo conocemos es la clave del éxito en el aprendizaje: la clave es el aprendizaje estratégico, el aprendizaje con mentalidad estratégica. Ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarla al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1986). Estamos, pues ante el planteamiento metacognitivo y estratégico del aprendizaje... pero, ¿qué son las estrategias?... En el apartado siguiente vamos a intentar recoger las definiciones de los diversos autores para llegar a la enumeración de lo que parecen ser sus características y propiedades.» (119-120).

L. Selinker-ek hizkuntzen ikaskuntzak alde kognitiboarekin erabateko lotura duela esan du. Ikaskuntza, kontzienteki egiten den prozesu kognitibo bezala definitu du eta jabekuntzarekin konparatuz, ezaugarri hauek gehitu

dizkio: aztertze modukoa eta boluntarioa. Beraz, L. Selinker-entzat hizkuntza bat ikastea, esperientzia linguistikoa barneratzea da, baina era berean, ikasleak, ikastea zer den, nola ikasten den eta zer ikasten ari den definitzen jakitea ere bada. (M.L. Villanueva, 1997: 60).

Azken ideia honen haritik, M.L. Villanuevak ikaslearen ikasteko gaitasuna eta Holec-en autonomia kontzeptua aipatu ditu. Hau da, hizkuntza bat ikasten ari den ikasleak, duen helburua lortzeko, egiten ari den prozesuaren balorazioa eta prozesu horrek emango dituen emaitzen balorazioa egiten jakin behar du. Hots, ikasleak gaitasun metakognitiboa garatu behar du.

1.3.2. Hizkuntzen eskurapena, jabekuntza, ikaskuntza

1.2. Hizkuntzen irakaskuntza atalean, ikaskuntzaren eta eskurapenaren arteko bereizketa S. Krashen-en eskutik datorrela esan bada ere, S. Krashen-ek *Second Language Acquisition and Second Language Learning* liburuan, ikaskuntzaren eta eskurapenaren arteko desberdintasuna aipatzea ez dela berria dio, eta gaineratzen du J. Lawler eta L. Selinker 1971 urtean eta S.P. Corder 1967 urtean, besteak beste, eskurapena eta ikaskuntza bereizten saiatu zirela. S. Krashen-ek, horrenbestez, J. Lawler-ek eta L. Selinker-ek bi egitura kognitibo bereizi zituztela adierazi zuen. Hau da, J. Lawler-ek eta L. Selinker-ek elkarreragin automatikoaren oinarriak diren mekanismoak identifikatu zituzten. Elkarreraginean abiadura eta berezkotasuna garrantzitsuak izanik, ikasleak ez du denborarik kontzienteki baliabide linguistikoak erabiltzeko, horregatik, elkarreragina gidatzen duten eta arazo konpontzaileak diren beste mekanismo batzuk identifikatu zituzten. S.P. Corder-ek W. Lambert-en ezezaguna den paper bat aipatu zuen eta eskurapenaren eta ikaskuntzaren artean desberdintasuna badagoela adierazi zuen, gainera, heldu bat ere hizkuntza baten jabe egin daitekeela uste zuen. (S. Krashen, 1983: 2-3).

J. Licerasek 1992an baldintza sozialez gain, adinak zerikusi handia zuela aipatu zuen ikaskuntzaz edo eskurapenaz ari garen zehazteko orduan:

«Hay, sin embargo, diferencias importantes entre la tarea de desarrollar la gramática de su LM y la de desarrollar la de una lengua segunda. Algunas de éstas diferencias están sin duda ligadas a las condiciones sociales en las que tienen lugar ambos procesos (...) Otras diferencias son el reflejo de las evidentes diferencias cognitivas entre un niño en la edad de la adquisición de su lengua materna y un individuo más maduro que aprende una lengua segunda.» (1991: 253).

S. Gass eta L. Selinker-ek (1993) *ama-hizkuntza, xede hizkuntza (target), bigarren hizkuntzaren eskurapena eta atzerritar hizkuntzaren ikaskuntzaren* definizio hauek eman dituzte:

- *Ama-hizkuntza*, umeak ikasten duen lehen hizkuntza da. *Lehen hizkuntza* ere deitzen zaio.
- *Tarte hizkuntza*, ikasten ari den bitartean ikasleak duen hizkuntzari esaten zaio.
- *Bigarren hizkuntzaren eskurapena*, ama-hizkuntzaren ostean ikasten den edozein hizkuntza ikasteari deitzen zaio; hain zuzen, bigarren, hirugarren edo laugarren hizkuntza bat ikasteari. Ikasketa hau, eskolan egoera naturaletan gerta daiteke.
- *Atzerritar hizkuntzaren ikaskuntza* eta aurrekoaren arteko desberdintasuna non ikasten den datza. Ikasleak ama-hizkuntza ez den hizkuntzaren ikaskuntza bere herrialdean egiten du. Adibidez, espainiera hitz egiten dutenek frantsesa Espainiako estatuan ikasiko dute. *Bigarren hizkuntzaren eskurapena*, ordea, hizkuntza hori hitz egiten den tokian gertatuko da; adibidez, aleman hitzunek, japoniera Japonian ikasiko dute. Bigarren hizkuntzaren eskurapena, eskolan edo eskolatik kanpo gerta daiteke.

S. Gass-ek eta L. Selinker-ek, hizkuntzaren izaeraren gaineko gogoeta egin dute eta gure ama-hizkuntzaren ezagutza inkontzientea dela, baina

hizkuntzaren atal batzuk (fonologia, sintaxia, morfologia, semantika eta pragmatika) sistematikoki deskriba daitezkeela esan dute. Atal bakoitzean hiztunek zer ezagutzen duten esaten saiatzen dira. Esaterako, *fonologia* soinuen sistema bezala definitzen dute eta esaten dute ingeles hiztun batek badakiela zer den posible esatea eta zer ez. (1993: 4-5).

Bigarren hizkuntzaren eskurapenean, ikasleak *tarte hizkuntza* (*interlenguage*) deitzen den hizkuntza sistema sortzen du. *Tarte hizkuntzan* dauden elementuak ez dira ez ama-hizkuntzan, ez xede hizkuntzan (TL) sortuak. *Tarte hizkuntzak* izen desberdinak izan ditu 1970etik: *Approximate System* (Nemser), *Transitional Competence* (Corder), *Idiosyncratic dialect* (Corder), *Learner language* (Faerch, Haastrup & Phillipson). Tarte hizkuntzaren ezaugarri garrantzizkotzat fosilizazioa jotzen dute. (S. Gass & L. Selinker, 1993: 11).

Fosilizazioaz gain, tarte hizkuntzak baditu ezaugarri gehiago, J. Möller-ek 1999an «Investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) y la enseñanza de lenguas» artikuluan aipatzen dituenak: sistematikoa, behin-behinekoa, independentea, aldakorra, permeabilitatea, alterabilitatea ikaskuntza eta komunikazio jarduerengatik, indibidualtasuna. Beraz, tarte hizkuntza, arau batzuen bidez osatua dago baina ikaslea xede hizkuntzara hurbilduz doanean, bere tarte hizkuntza aldatzen doa.

Halaber, aipatutako J. Möller-en artikuluan, tarte hizkuntza bost prozesuk osatzen dutela adierazten da:

- Lehen hizkuntza eta beste atzerritar hizkuntza baten transferentziek.
- Inguruaren transferentziek.
- Ikas-estrategiek.
- Komunikazio-estrategiek.
- Orokorketek.

S. Gass-ek eta L. Selinker-ek *Second Language Acquisition an introductory course* liburuan, 1993an, bigarren hizkuntzaren eskurapena psikologiaren nahiz hizkuntzalaritzaren esparrutik aztertua izan dela adierazi dute eta S. Krashen-en *Monitore eredu* (*Monitor Model*) eta *Competition Model* azaltzen dituzte.

S. Gass-ek eta L. Selinker-ek *Competition Model* E. Bates-ek eta B. MacWhinney-k 1982an egindako lanean oinarritzen dela adierazteaz gain, *Competition Model* honela definitu dute:

Competition Model hizkuntzak nola erabiltzen diren jakiten arduratu da (elkarreragina adibidez), horregatik, eredu honen ideia garrantzitsuenetakoa da hiztunek bide bat eduki behar dutela esaldia osatzen duten elementuen erlazioaz jabetzeko. Hizkuntza bakoitzean badaude elementu jakinak eta ikaslea elementu horien arteko erlazioaz jabetzea garrantzizkoa da. Adibidez, Ingelesean SVO ordena dago, esaterako «The cows eat the grass» adibidea ipintzen dute S. Gass-ek eta L. Selinker-ek. Ingelesa ama-hizkuntza duen batek badakizki hiru gauza hauek:

- Baieztapenetan lehenengo izena edo izen sintagma esaldiaren subjektua dela.
- Item lexikalen esanahiaren ezagutzak interpretazio egokia eragiten duela.
- Bizidun-ez bizidun irizpidea erabiltzen dute erlazio gramatikalak eratzeko.
- Morfologiak ere interpretatzen laguntzen du. Aipatutako esaldian «the cows» subjektuak aditza pluralean eskatzen du.

Guzti honek «the cows» subjektua dela eta «the grass» objektua dela interpretatzera eramaten du hiztuna.

Baina, «The grass eats the cows» esaldia esanez gero, hiztun ingelesa nahastu egiten da, goiko pausuei jarraituz, elementuen arteko erlazio

normala apurtzen da, eta ondorioz, konpetizioa dago zein elementuk beteko duen subjektuak utzitako hutsunea. Hizkuntza bakoitzak arazoa modu askotara konponduko du, ingelesak esaterako hitzen ordena eta *paktoa* edo *akordioa* erabiliko du.

Beraz, hauxe da S. Gass-ek eta L. Selinker-ek aipatutako liburuan egiten duten galdera: Nola moldatzen ditu ikasleak barneko diskurtso-prozesu tresnak ama-hizkuntzatik xede hizkuntzara? Ama-hizkuntzan erabiltzen dituen erregela berberak erabiltzen ditu eta erregela horiek ama-hizkuntzan duten garrantzia al dute? Galdera hauek honela erantzuten dituzte: Ama-hizkuntzan dauden erregelak eta xede hizkuntzan daudenak ezberdinak direnean, *arau konfliktiboak* sortzen dira. Lehen pausu batean, ikaslea bere ama-hizkuntzan egon daitezkeen antzekotasunak bilatzen saiatzen da, errorea agertzen denean soilik hartzen dute arau unibertsala izan litekeena: esanahia erabiltzea esaldiak interpretatzeko.

S. Gass-ek eta L. Selinker-ek gaineratzen dute, orokorrean, *Competition Model*-en egin diren ikerketek pentsarazten digutela ikasleak ama-hizkuntzaren eta xede hizkuntzaren arteko desberdintasunekin, xede hizkuntzako arauekin eta arauen indarrarekin borrokan ari direla. Borroka honen konponbidea hauxe da: ikasleek lehenengo bere ama-hizkuntzan dauden interpretazio estrategietara jotzea eta ama-hizkuntza eta xede hizkuntzaren sistemen artean desberdintasunak ikusten dituztenean, esanahian oinarritutako arauen aukeraketa unibertsala egitea. Ikasleak, bigarren hizkuntzaren eskurapenean ari denean, ulermenari dagokionez behintzat, interpretaziorako zein arau den beharrezkoa eta zer-nolako indarra duten aipatutako arauok kontuan hartzen du. Ezagutzeke dago oraindik, dena dela, nola dakiten ikasleek ama-hizkuntzako zein arauk ematen duen interpretazio txarrena eta zeinek egokiena. S. Bates-ek eta MacWhinney-k (1981) adierazi zuten bigarren hizkuntza bat ikasten duten

ikasleek eurentzat tarte hizkuntza den hizkuntza hitz egiten den tokian hogeita bost urte bizi ondoren, interpretazio galderei ez diela ama-hizkuntza hitz egiten duen pertsona batek bezala erantzuten. (S. Gass & L. Selinker, 1993: 139-143).

1977an S. Krashen-ek *The monitor model* proposatu zuen *Second Language Acquisition and Second Language Learning* liburuan. Lan honek nagusien bigarren hizkuntzaren eskurapenean monitorearen teoriari buruz hitz egiten du.

Eredu honetan, Krashen-ek hipotesi batzuk aipatzen ditu; hala ere, badaude zenbait muga monitorearen erabiltzeko:

- Denbora izatea. Askotan hizlariak bigarren hizkuntzan ari denean ez du denborarik izaten arau gramatikalen inguruan hausnarketa egiteko.
- Hizlariak forma kontuan hartu behar du.
- Hizlariak erregelak ezagutu behar ditu.

Aipatutako hipotesiak hurrengo hauek dira:

Monitorearen teoria. Atzerriko hizkuntza/Bigarren hizkuntzaren eskurapena eta ikaskuntza.

Monitorearen teoriak adierazten du, nagusiek bigarren hizkuntza ikasteko orduan bi sistema independente dituztela: inkonzientea den hizkuntzaren eskurapena eta konzientea den hizkuntzaren ikaskuntza. Bi sistema hauek elkarrekin lotuta badaude ere, inkonzientea den eskurapena garrantzitsuena da. S. Krashen-ek eskurapena eta ikaskuntza definitu ditu, eta monitorearen eredia aurkeztu du.

Hizkuntzen eskurapena, umeei lehenengo edo bigarren hizkuntzaren jabe egiteko duten prozesuaren antzekoa dela esaten du. Hizlariak komunikazio egoera natural batean, ez dio garrantzirik ematen formari, mezuari berari baizik. Errora eta arauen irakaskuntza ez dira garrantzizkoak bigarren

hizkuntzaren eskurapenean. Baina batzuetan hizlariak euren ama-hizkuntzako hizkera molda dezaketela ikasten ari direnei laguntzeko esaten du eta Snow-en eta Ferguson-en aipamena egiten du. S. Krashen-ek gaineratzen du eskurapenean ari direnek ez dutela jabe diren erregelen ezagutzarik; batzuetan, aitzitik, gerta liteke autozuzenketa gertatzea gramatikaltasunaren kontzientzia baldin badute. (1983: 1-2).

S. Krashen-en ustez, kontzientea den hizkuntzaren ikaskuntzan, errorearen zuzenketa eta erregelen aurkezpena egiten da. Gaineratzen du, errorearen zuzenketa, ikasleak ondo egitera bultzatzen dituela. Esaten du ikaskuntzan ez dagoela ordena jakin bat, baina ikasleek sinpleenetik konplexuenera pasatzeko joera dutela. Azken batean, S. Krashen-en *monitoreen teoriak* esaten du, ikaskuntza erabilgarria dela hizlariarentzat *Monitore* moduan soilik eta normalean diskurtsoa sistema jasotzen denean hasten dela. S. Krashen-ek jariotasuna komunikazioan oinarritzen du. (S. Krashen, 1983: 2).

Natural Order Hypothesis.

J. Möller-ek, hipotesi hau hurrengo ideia hauetan laburbiltzen du:

- Lehen hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren eskurapena modu berean egiten da, baina prozesuak oso desberdinak dira.
- Bigarren hizkuntzaren prozesua aktiboa, kreatiboa eta kognitiboa da.
- Hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan erroreak beharrezkoak eta naturalak dira. Hipotesi honen inguruan J. Möller-ek hainbat ikerketa egin direla esan du, baina ikerketa horiek ikusarazi digute lehen hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren eskurapenean, betiere egoera natural batean, badaudela antzekotasunak. Ideia honek, J. Möller-en hitzetan, bigarren hizkuntzaren eskurapenaren eta atzerritar hizkuntzaren ikaskuntzaren arteko bereizketa eragin zuen. (J. Möller, 1999: 331).

Input hipotesia.

S. Krashen-ek garrantzi gehien ematen dion hipotesia da, S. Krashen-en arabera, ikaslea bigarren hizkuntzaren jabe egiten da ulertzen ahalegintzen denean eta esaten zaiona ulertzen duenean (Input), S. Krashen-entzat Inputak ikaslearen maila baino gorago egon behar du, hau da, ikaslea, Krashen-en hitzetan umea, i mailan badago, $i+1$ -en esanahia ulertu behar du, $i+1$ -era ailegatzeko. (S. Krashen, 1983: 126-127).

J. Möller-ek hipotesi honetatik hurrengo hausnarketa egin du:

«Como consecuencia de esta hipótesis se defiende que en primer lugar debe estar el desarrollo de la comprensión oral y escrita. No hace falta enseñar directamente la producción oral y escrita, ya que se irá desarrollando poquito a poco por sí misma. Lo que pueden producir los alumnos depende, pues, de lo que entiendan. La hipótesis del Input, aunque no exactamente como la defiende Krashen, parece ser la que menos en duda se pone, ya que el input lingüístico seguramente es uno de los motores principales de la adquisición de la lengua. Pero sigue habiendo varias cuestiones abiertas: Por ejemplo ¿de qué forma debe presentarse y cómo debe estar estructurado dicho Input para que sea más efectiva la adquisición?» (1999: 331).

Affective Filter hipotesia

S. Krashen-ek *Second Language Acquisition and Second Language Learning*-en bigarren kapituluan planteatu du hipotesi hau, baina puntu hauetan labur daiteke:

- Hizkuntza bat egoera lasai eta egoki batean hobeto ikasten da.
- Ikaslea motibatu behar da.
- Antsietatea ebitatu behar da.
- Ikasleak bere buruarekin gustura egon behar du.
- Izaera kanporakoia izan behar du, ikasleari eta ikaskideei galderak egiteko eta besteekin hitz egiteko.

S. Krashen-ek enpatia ere aipatu arren, ez du uste hainbesteko eragina izan dezakeenik, eta hori arrazoitzeko N. Naiman, M. Frölich, H. Sterm eta A. Todesco-ren lana (1978) aipatzen du besteak beste. (1983: 19-39).

S. Krashen-ek argi utzi du hipotesi hau ume baten eta heldu baten bigarren hizkuntzaren eskurapenaren arteko desberdintasunetako bat dela.

Hipotesi hau S. Gass-ek eta L. Selinker-ek, S. Krashen-en (1982) eredutik aterata honela aurkeztu dute:



«Fig. 6.2. Operation of the Affective Filter (Source: Krashen, 1982). Reprinted by permission.» (147).

Gaur egun, aipatutako erduei garrantzia ematen zaien arren, teoria kognitiboen arabera ikaslea hizkuntzen ikaskuntzan parte hartzaile zuzena da, ikerlan honen aurreko puntuetan adierazi den bezala. L. Selinker-ek, kasurako, hizkuntzen ikaskuntzak alde kognitiboarekin erabateko lotura duela esan du. Ikaskuntza, konzienteki egiten den prozesu kognitibo bezala definitu du, eta eskurapenarekin konparatuz, ezaugarri hauek gehitu dizkio: aztertzeko modukoa eta boluntarioa. Beraz, L. Selinker-entzat hizkuntza bat ikastea, esperientzia linguistikoa barneratzea da, baina era berean, ikasleak, ikastea zer den, nola ikasten den eta zer ikasten ari den definitzen jakitea ere bada. (M.L. Villanueva, 1997: 60).

Azken ideia honen haritik, M.L. Villanuevak ikaslearen ikasteko gaitasuna eta H. Holec-en autonomia kontzeptua aipatu ditu. Hau da, hizkuntza bat ikasten ari den ikasleak, duen helburua lortzeko egiten ari den prozesuaren balorazioa eta prozesu horrek emango dituen emaitzen balorazioa egiten jakin behar du. Hots, ikasleak gaitasun metakognitiboa garatu behar du.

Lan honetan maiz erabili izan dira hizkuntzen *eskurapena*, *ikaskuntza* terminoak. Baina atal honen izenburuan beste termino bat agertu zaigu, *jabekuntza*, alegia. Bada, zeri deitzen zaio hizkuntzen jabekuntza? Zergatik lan honetan ez da aipatu orain arte? Hona hemen erantzuna.

S. Gass eta L. Selinker-en eta S. Krashen-en lanetan *adquisition* hitza bigarren hizkuntzarekin lotuta agertzen da, beraz, jabekuntzatik (haurrek ama-hizkuntza ikastea gertatzen dena) bereizteko *eskurapen* hitza erabili da. Dena dela, *Hiztegi Batua* begiratu gero, *eskurapen* terminoa ez da agertzen, bai, ordea, *jabekuntza* eta *ikaskuntza*. *Hiztegi terminologikoak*, berriz, *eskurapen* eta *jabekuntza adquisición* hitzaren barruan sartzen ditu *ikaskuntzatik* bereiziz, aipatutako *Hiztegi Terminologikoak* ematen dituen definizioak hauexek dira:

Adquisición s. eskuratze, eskurapen. ||**Adquisición del lenguaje** hizkuntzaren eskurapen, hizkuntz jabekuntza, hizkuntzaz jabetze. *Haurraren hizkuntz jarduera baldintzatzen duten funtzioen eta ezagutzen garapena eta maneiu gero eta egokiagoa. Lehen hizkuntzaren garapena haurrarengan ikaskuntza ez baina eskurapena dela, haurra hizkuntzaz jabetzen dela, esaten da. Haurrak ama-hizkuntza egiten den giroan biziz eta komunikaziorako hizkuntza hori erabiliz jabetzen da hizkuntzaren erregelez.* ||**Orden de adquisición** eskurapen-ordena. *Gramática-, berbaldi- edo fonologia-elementuak edo elemento-multzoak eskuratzen diren ordena.* ||**Adquisición de la segunda lengua** bigarren hizkuntzaren eskurapen. *Lehen hizkuntzaren hastapenak eskuratuak direnetik aurrera, hots bost urtetik gora, beste hizkuntza bat ikasteko prozesua.*

Aprendizaje s. ikaskuntza. *Ikasteko prozesua.* ||**Aprendizaje significativo** ikaskuntza esanahidun. *Ikasleak dagoeneko duen kontzeptu-egiturarekin erlaziona daitekeen ikaskuntza.* ||**Aprendizaje latente** ikaskuntza latente. ||**Aprendizaje motor** mugimenduen ikaskuntza. ||**Aprendizaje parcial** zatikako ikaskuntza, zatika ikaste, ikaskuntza partzial. ||**Aprendizaje social** ikaskuntza social. ||**Aprendizaje total** ikaskuntza total. ||**Proceso de aprendizaje** ikaste-prozesu, ikasteko prozesu, ikaskuntza-prozesu, ikasprozesu. ||**Ley de aprendizaje** ikaskuntza-lege, ikaste-lege. ||**Aprendizaje activo** ikaskuntza aktibo. *Hizkuntza erabiliz, eta ez egiturak eta funtzionamendua ulertuz soilik, lortzen dena.* ||**Nivel de aprendizaje** ikaskuntza-maila. *Ikaskuntzaren psikologian, gauzatu asmo den prozesuaren eboluzio-maila edo egoera, haren garapenaren aldi jakinetan, dela arau teorikoekiko, dela lortu beharreko azken egoerarekiko. Ikaskuntza-mailak adierazteko, prozesuaren eboluzioa irudikatzen duten ikaskuntza-kurbak erabil daitezke abzisetan denbora eta ordenatuetan lortutako emaitzak erakutsiz. Orduan ikaskuntza-mailak eskailera-mailen itxura grafikoa hartzen dute.* ||**Aprendizaje formal** ikaskuntza formal. *Irakasle batek ikasleen aurrerapena gidatzeko ardura duen ikaskuntza-mota, normalean syllabus edo alde zurretik prestatutako programa baten arabera.* ||**Aprendizaje de lenguas** hizkuntza-ikaskuntza, hizkuntza ikaskuntza. *Eskuarki irakaskuntza formalaren testuinguruan egituratu eta antolatutako prozesua, hizkuntzaren erabileran trebatzeko.* ||**Aprendizaje mecánico** ikaskuntza mekaniko. *Ikasleak, lehendik dituen egitura kontzeptualekin batere erlazionatu gabe, buruz soilik egiten duen zerbaiten ikaskuntza.* ||**Aprendizaje de conceptos** kontzeptu-ikaskuntza.

Horrenbestez, *eskurapena, jabekuntza* terminoen definizioetan, *prozesu inkontziente* eta *haur* hitzak nagusi badira ere, ikaskuntza *prozesu kontziente, irakaskuntza formal* eta *heldu* hitzen bidez definitua izan da. Gaur egun, bi dira termino nagusiak pedagogiaren gaineko lanetan: *ikaskuntza* eta *jabekuntza*. Hori frogatzeko hona hemen ez asko egin diren zenbait lanen izenburuak eta autoreak, gehienak HABEk argitaratutako itzulpen sailekoak dira:

Ikaskuntzaren esparruan

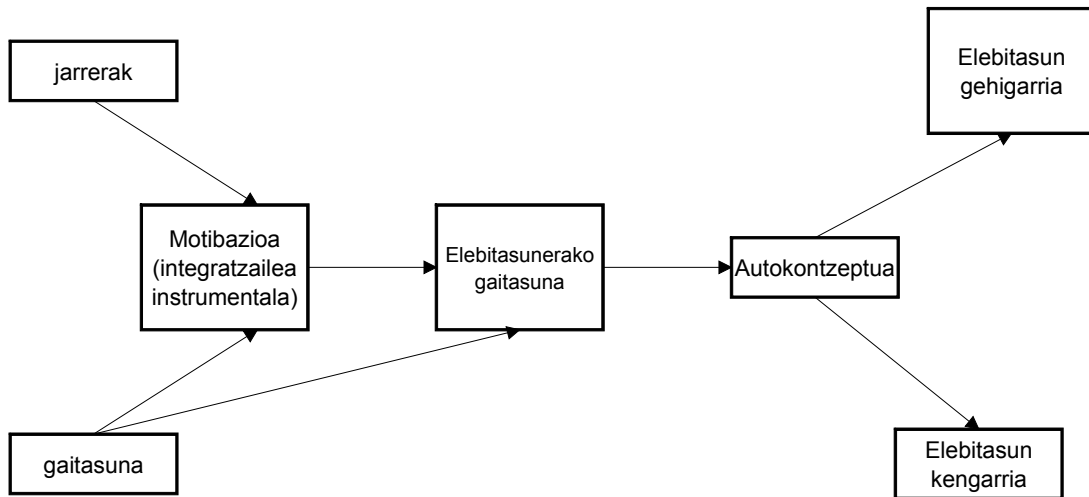
AUTOREA	IZENBURUA	URTEA
ALEGRIA, A.	<i>Ikas-estrategiak euskara-ikaskuntza arrakastatsuagorako bitarteko.</i>	1999
BEREZIBAR, I.	<i>Talde-dinamika eta hizkuntza ikaskuntza.</i>	1992
BOGAARDS, P.	<i>Hiztegia hizkuntza arrotzen ikaskuntzan.</i>	1998
DAIGLE, M.	<i>Adinaren eragina bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan: (arazoa zertan den).</i>	1984
DOMJAN, M.; BURKHARD, B.	<i>Ikaskuntza eta jokabide mekanismoak.</i>	1994
VAN EK, J.A.	<i>Hizkuntza arrotzen ikaskuntzarako helburuak.</i>	1989
LITTLEWOOD, W.	<i>Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza: hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikerketak eta ikasgelan dituzten inplikazioak.</i>	1986
WILLIS, J.	<i>Atazatan oinarritutako ikaskuntzarako lan-markoa</i>	1999

Jabekuntzaren esparruan

AUTOREA	IZENBURUA	URTEA
IDIAZABAL, I. (zuz.)	<i>Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües= Hizkuntza jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan.</i>	1991
BARREÑA, A.	<i>Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak.</i>	1995
BARREÑA, A.	<i>Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena: INFL eta KONP funtzio-kategorien erabileraz.</i>	1993
ETXEBERRIA, F.; ARZAMENDI, J. (ed.)	<i>Bilingüismo y adquisición de lenguas: actas del IX Congreso Nacional de AESLA= Elebitasuna eta hizkuntza jabekuntza: AESLA-ren IX Kongresu Nazionalaren aktak</i>	1992
ELOSEGI, K.	<i>Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan.</i>	1996
ELOSEGI, K.	<i>Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan.</i>	1998

Jabekuntzaren inguruko lanen aipamen honen ondotik, horra hor I. Pikabearen doktorego tesian hizkuntzen jabekuntzan eredu garrantzizkotzat azalduak agertzen direnak. (2002: 37-43):

Lambert-en eredu (1974)



(37)

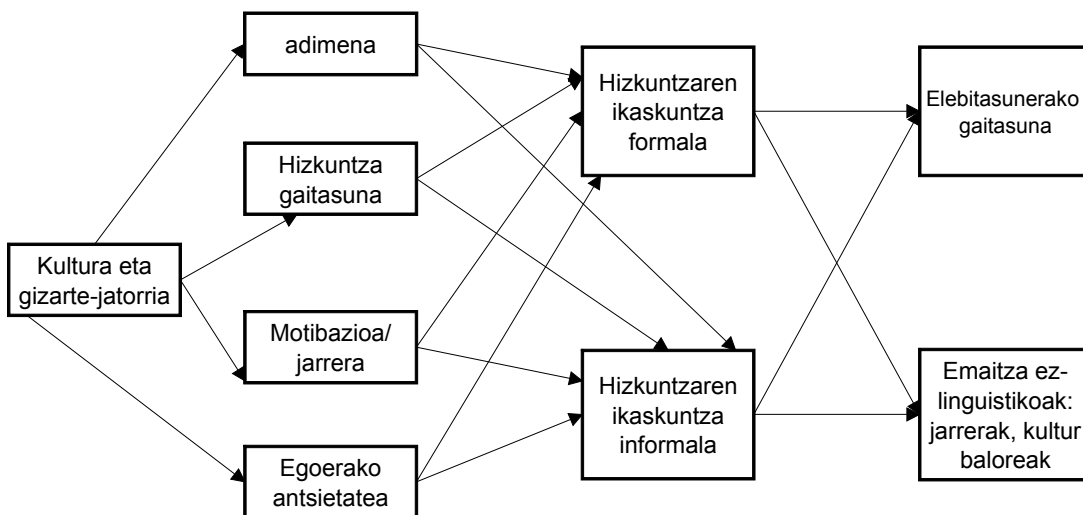
Gardner-en eredua

1.urratsa

2.urratsa

3.urratsa

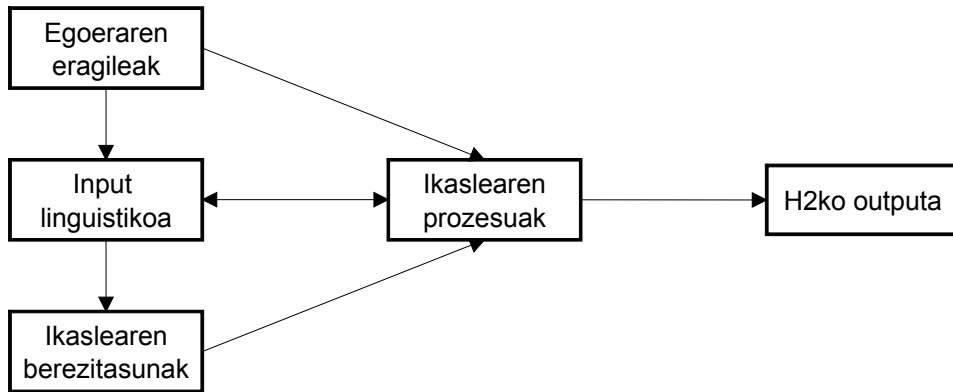
4.urratsa

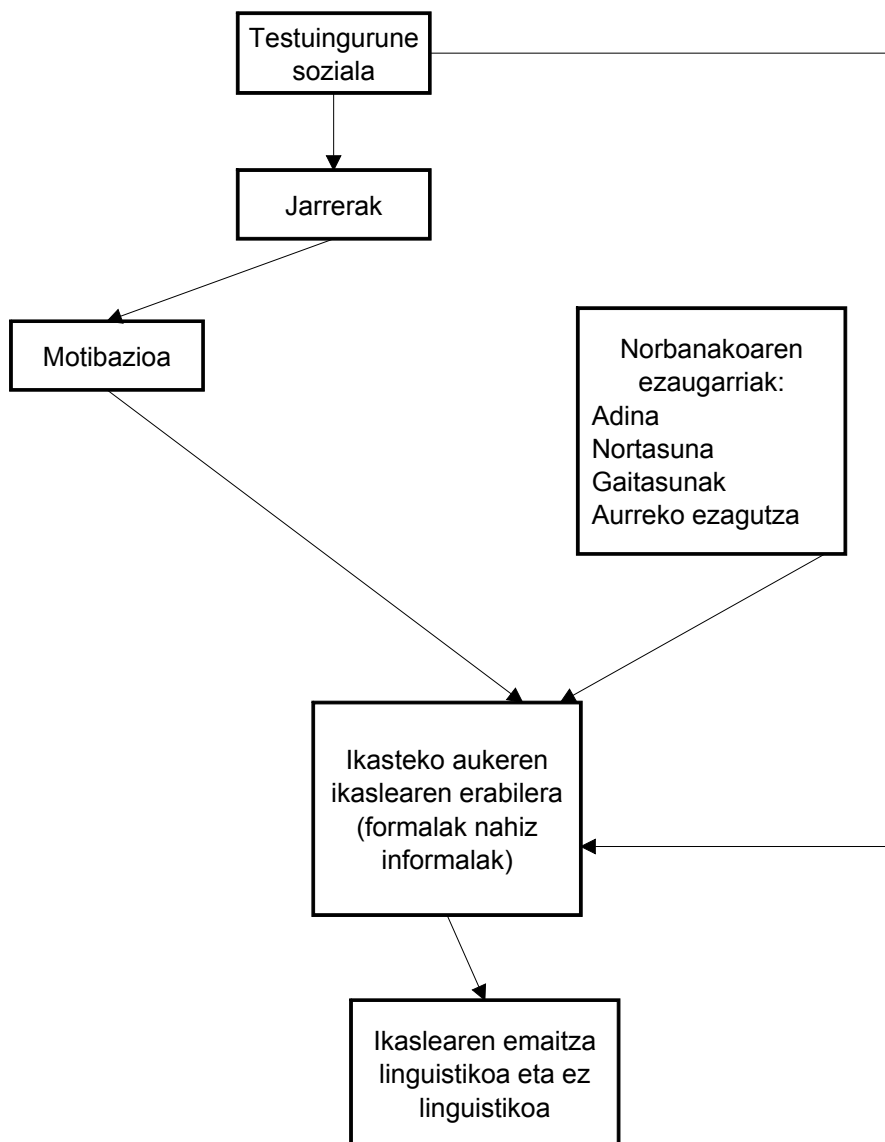


(38)

Shumann-en eredua (1978)

«H2ren ikaskuntzaren akulturizazio eredua proposatu zuen. Bere ustez, ikaslea H2ren kulturaren zenbat eta gehiago murgildu, H2ren jakintza orduan eta sakonagoa izango da. Beraz, helburua ikaslea H2ren kulturara egokitzen laguntzea da.» (I. Pikabea, 2002: 39).

Ellis-en eredua (1985)

Splosky-ren eredia

1.4. Ikas-estrategien arloan sarrera bat: definizioak eta sailkapenak

1.4.1. Zer da ikas-estrategia?

Maiz entzun da estrategia hitza bizitzaren hainbat esparrutan (salmenta-estrategiak, marketing-estrategiak...), irakaskuntza munduan ere ikas- edo irakas- aditzoinari itsatsita sarritan erabiltzen da. Baina zer da, bada, ikas-estrategia? Garai bateko terminologia arazoak alde batera utzirik, esan daiteke baditugula zenbait definizio *tresna*, *teknika*, *prozedura* edo *metodo* hitzek osatuak.

P. Cyr-ek honela definitu ditu:

«H2n ikas-estrategia hitza erabiltzen da ikasleak xede-hizkuntza lortu, bere egin eta berriz erabiltzeko burutzen dituen ekintza-multzo bat izendatzeko. Bestela esanda, H2 ikastea ikus genezake informazioa tratatzeko beste edozein prozesu bezala: subjektuak lehenbizi aurkezten zaizkion informazio-elementu berriak aukeratu eta atzematen ditu. Gero, informazio horiek landu eta bere oroimenean jasoko ditu. Azkenik, handik hartu eta erabili egiten ditu. Ikas-estrategia horiek teknika huts bezala azal daitezke, baina mekanismo bilaka daitezke, beren helburua askotan lortu dutenean. Jokaera bezala ikus daitezke. Jakinaren gaineko, oharkabeko edo potentzialki jakinaren gaineko izan daitezke. Zuzenean behatzeko modukoak izan daitezke edo introspekzioaren bitartez bakarrik atzeman daitezkeen adimen-prozesuen adierazgarri soil izan. Azkenik, ikasletik ikaslara aldatu egingo dira ikas-estrategiak erabiltzeko modua eta maiztasuna.» (2000: 14).

R. Ellis-ek definizio hau eman zuen:

«Learning strategies are the particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2. They can be behavioural (for example, repeating new words, aloud to help you remember them) or they can be mental (for example, using the linguistic or situational context to infer the meaning of a new word). They are typically problem-oriented. That is, learners employ learning strategies when they are faced with some problem, such as how to remember a new word. Learners are generally aware of the strategies they use and, when asked, can explain what they did to try to learn something.» (1997: 76-77).

E. Bialystok-ek «Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas» artikuluan (J. Liceras, 1992: 186) estrategiak jakinaren gainekotzat hartzen ditu; P. Cyr-ek eta R. Ellis-ek, aitzitik, «oharkabeak eta jakinaren

gaineakoak» direla uste dute. E. Bialystok-ek eman duen definizioa hauex da:

«Las estrategias de aprendizaje de la lengua se definen como métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2. Son similares a las discutidas en Stern (1975), Rubin (1975) y otros y se refieren a las iniciativas conscientes en las que el hablante se ve implicado.»

Beharbada, ikas-estrategien definizioan aurrekoetatik gehien L. Selinker urrundu zen, tarte hizkuntzari buruz egin zuen lanean; izan ere, J. Licerasek «La interlengua» artikuluan L. Selinker-en inguruko gogoeta hauek bildu ditu:

«La noción de estrategia es poco conocida aún por la psicología, por lo que es imposible en estos momentos ofrecer una definición. También sabemos muy poco acerca de las estrategias que utilizan los hablantes de una L2 cuando intentan dominar una LO. Se ha pensado que dichas estrategias están en alguna medida ligadas a la cultura. (...) La mayor parte de los fenómenos interesantes en la IL son aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse (...) si resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda.» (J. Liceras, 1992: 86).

R. Oxford-ek strategiak honela definitu ditu:

«Ikasleak bere ikaskuntza hobetzeko erabiltzen dituen prozedurak eta gero inplikazio autonomo eta aktiborako tresnak.» (P. Cyr, 2000: 32).

1.4.2. Ikas-estrategien sailkapenak

Estrategien sailkapen zuzen bat egiterakoan kontuan izan behar dugu P. Skehan-ek dioena:

«The studies will be described roughly chronologically, and fall into two groups. The first set (Fillmore, Naiman et al., Rubin) were mainly carried out in the 1970s, and are more exploratory in nature. The second set (O'Malley et al., Politzer and McGroarty, etc.) have been carried out in the 1980s, and have built on their predecessors to develop less observation-based instruments.» (1997: 73).

Lan honetan P. Skehan-en banaketa kronologikoa errespetatuz, ondorengo orriotan agertuko diren sailkapenak epe jakinen arabera multzotan banatuta daude.

1.4.2.1. Lehenengo sailkapenak

L. Wong Fillmore-k haur gazteekin egin zuen ikerketan bi estrategia multzo bereizi zituen: estrategia sozialak eta estrategia kognitiboak (P. Skehan, 1997: 73). Bakoitzaren barruan puntu hauek jarri zituen:

Social strategies	Cognitive strategies
<p>S-1 Join a group and act as if you Understand what's going on, even if You don't.</p> <p>S-2 Give the impression, with a few well-chosen words, that you speak the Language.</p> <p>S-3 Count on your friends for help.</p>	<p>C-1 Assume what people are saying relevant to the situation at hand.</p> <p>Metastrategy: Guess.</p> <p>C-2 Get some expressions you Understand, and start talking.</p> <p>C-3 Look for recurring parts in the Formulas you know.</p> <p>C-4 Make the most of what you've got.</p> <p>C-5 Work on the big things first: Save details for later.</p>

(74)

Estrategien lehenengo sailkapenekin jarraituz, N. Naiman-ek ikasle onaren estrategien sailkapen bat egin zuen 1978 urtean, P. Skehan-ek uste du datu hauek kontu handiz erabili behar direla, estrategia on hauek ikasle txarrekin ere erabil baititzakete. (1997: 76).

Beraz, hau da N. Naiman-en ikasle onaren estrategien sailkapena:

«Strategy 1: Active task approach: Good language learners actively involve themselves in the language learning task.

By responding positively to the given learning opportunities, or by identifying and seeking preferred learning environments and exploiting them.

By adding related language learning activities to the regular programme, and/or intensifying their efforts.

By engaging in a number of practice activities.

By changing the purpose of an activity in order to focus on L2 learning.

Strategy 2: Realization of language as a system: Good language learners develop or exploit an awareness of language as a system. In dealing with language as a system, GLLs

Refer back to their native language judiciously (translate into L1) and make effective cross-lingual comparison at different stages of language learning.

Analyse the target language and make inferences about it.

Strategy 3: Realization of language as a means of communication and interaction: GLLs develop and exploit an awareness of language as a means of communication (i.e. conveying and receiving messages) and interaction (i.e. behaving in a culturally appropriate manner)

In the earlier stages of language learning GLLs may emphasize fluency over accuracy.

GLLs seek out situations in which they can communicate with members of the target language and/or increase their communicative skills in the language.

GLLs display critical sensitivity to language use, for example, by attempting to find out socio-cultural meanings.

Strategy 4: Management of affective demands: GLLs realize initially or with time that they must cope with affective demands made upon them by language learning and succeed in doing so.

Strategy 5: Monitoring of L2 performance: GLLs constantly revise their L2 systems. They monitor the language they are acquiring by testing their inferences (guesses): by looking for needed adjustments as they learn new material or by asking native informants when they think corrections are needed.» (P. Skehan, 1997: 76-77).

E. Bialystok-ek 1978an lau ikas-estrategia aipatu zituen:

«Práctica Formal y Funcional. La primera estrategia es un concepto general de práctica que se refiere a los intentos que el alumno realiza para aumentar su exposición a la lengua. (...) La práctica funcional se refiere al aumento de la exposición a la lengua con fines comunicativos y puede incluir el ir al cine, conversar con hablantes nativos, leer libros-actividades en las que el significado es lo más importante. (...)

Utilización del Monitor e Inferencia. Las dos últimas estrategias son la utilización del monitor y la inferencia, las cuales son en cierto modo complementarias, ya que la primera es fundamentalmente una estrategia de producción, mientras que la segunda puede considerarse su contrapartida de comprensión.» (J. Liceras, 1992: 187).

J. Rubin-ek 1981. urtean ikasle gazteek euren ikasketa prozesuan zein motatako estrategiak erabiltzen zituzten aztertu zuen. Ikerketa honetatik, bi estrategia mota bereizi zituen: zuzenekoak eta zeharkakoak. Zuzenekoan artean sartu zituen: argibideak lortu edo egiaztatzeak, inferentzia edo asmatzeko saioak (*guessing/inductive inferencing*), arrazonamendu deduktiboa, praktika (arauak aplikatzea, errepika, imitazioa eta ñabardurei arreta jartzea), memorizazio teknika, autozuzenketa eta autoebaluazioa (*monitoring*). Zeharbidezko estrategiak (...) izango dira: parafrasia, mimoa, keinuak, sinonimoak edo ama-hizkuntzako edo beste hizkuntzaren bateko antzeko hitzak erabiltzea. (P. Cyr, 2000: 27).

1.4.2.2. 1989-1990 urteetan egin diren sailkapenak

R. Oxford-ek 1990. urtean bi motatako estrategiak bereizi zituen: zuzeneko estrategiak eta zeharkakoak. Zuzeneko estrategien barnean estrategia mnemonikoak, estrategia ezagumenekoak eta estrategia orekatzaileak sailkatu zituen. Zeharkako estrategien barnean metakognitiboak, afektiboak eta sozialak sartu zituen:

«Zuzeneko estrategiak

I. Estrategia mnemonikoak

- Adimen-loturak sortzea.
 1. Bateratu/sailkatzea.
 2. Elkarlotu/lantzea.
 3. Testuinguratzea.
- Irudiak eta hotsak erabiltzea.
 1. Irudiak erabiltzea.
 2. Eremu semantikoa finkatzea.
 3. Hitz gakoak baliatzea.
 4. Hotsa oroimenean irudikatzea.
- Ondo berrikustea.
 1. Tarteka-tarteka berrikustea.
- Ekintzez baliatzea.
 1. Ekintza fisiko bat berregitea edo ekintza bat sentimendu fisiko bati lotzea.
 2. Teknika mekanikoz baliatzea.

II. Ezagumen estrategiak

- Hizkuntza praktikatzea.

1. Errepikatzea.
2. Ikasgelan hotsak eta grafiak lantzea.
3. Formulak eta moldeak ezagutu eta erabiltzea.
4. Birkonbinazioak.
5. Hizkuntza benetako egoeretan erabiltzea.
- Mezuak jaso eta igortzea.
1. Azkar ulertzea.
2. Mezuak jaso eta igortzeko baliabideak erabiltzea.
- Arrazonamendua eta analisisa.
1. Arrazoiketa/dedukzioa.
2. Esaldiak analizatzea.
3. Jakindako hizkuntzekin erkatzea.
4. Itzultzea.
5. Transferentzia.
- Egiturak sortzea.
1. Oharrak hartzea.
2. Laburbiltzea.
3. Azpimarratzea.

III. Estrategia orekatzaileak

- Artezki asmatzea.
- 1. Aztarna lingüistikoak baliatzea.
- 2. Beste aztarna batzuk baliatzea.
- Ahozkoaren edo idatziaren hutsuneak gainditzea.
- 1. H1 erabiltzea.
- 2. Laguntza eskatzea.
- 3. Mimoa eta keinuak egitea.
- 4. Komunikazioa aldez edo osorik ekiditea.
- 5. Hizketarako gaia aukeratzea.
- 6. Mezua doitu edo aldatzea.
- 7. Hitzak asmatzea.
- 8. Parafraasiak egitea.

Zeharkako estrategiak

I. Estrategia metakognitiboak

- Ikaskuntza zentratzea.
- 1. Ikasgai dagoena aztertzea/lehendik jakina denarekin erkatzea.
- 2. Arreta jartzea.
- 3. Ekoizpena atzeratzea ulermena lantzeko.
- Estrategiak planifikatu eta antolatzea.
- 1. Hizkuntza nola ikasten den aurkitzea.
- 2. Lana antolatzea.
- 3. Helburuak finkatzea.
- 4. Hizkuntza atazaren helburua ezagutzea.
- 5. Ataza nola egin planifikatzea.
- 6. Hizkuntza praktikatzeko aukerak bilatzea.
- Norberaren ikaskuntza ebaluatzea.
- 1. Autokontrola.
- 2. Autoebaluazioa.

II. Estrategia afektiboak

- Urduritasuna gutxitzea.
 1. Lasaitzea, sakonki arnas hartzea eta meditazioa.
 2. Musika erabiltzea.
 3. Umorez baliatzea.
- Nork bere burua adoratzea.
 1. Nork bere buruari zorionak ematea.
 2. Arriskuak onartzea.
 3. Nork bere burua saritzea.
- Bere egoerari neurria hartzea.
 1. Nork bere gorputzari entzutea.
 2. Kontrol-zerrendak erabiltzea.
 3. Egunerokoa egitea.
 4. Sentimenduak besteri azaltzea.

III. Estrategia sozialak

- Galderak egitea.
 1. Argibideak eskatu eta egiaztatzea.
 2. Okerrak zuzentzeko eskatzea.
- Besterekin lankidetzan aritzea.
 1. Ikaskideekin lankidetzan aritzea.
 2. Berezko hitzuneekin lankidetzan aritzea.
- Enpatia lantzea.
 1. Besteren kulturari zabalik egotea.
 2. Besteren sentimendu eta pentsamenduari zabalik egotea.»

(P. Cyr, 200: 34-35).

J. Rubin-ek 1989an H2 ikasteko estrategien sailkapena hiru ekintza-multzoren arabera egin zuen, P. Cyr-ek aipatzen duen definizio honetan oinarrituta:

«Ikasleak xede-hizkuntza atzeman edo ulertzeko, bere epe luzeko oroimenean txertatzeko eta berrerabiltzeko egin dezakeen ekintza-multzo bezala.» (2000: 36).

J. Rubin-ek egindako sailkapena hauxe da:

«Ulerkuntza-prozesua edo datuak atzematea

- Argitu eta egiaztatzeko estrategiak.
 1. Hizkuntza bateko gramatika edo fonologia ulertu dela egiaztatzeko eskatzea.
 2. Norberaren ahozko ekoizpena balidatzeko eskatzea.
 3. Komunikazio-arauak argitzeko edo ulertu direla egiaztatzeko eskatzea.
 4. Hitz, kontzeptu edo gramatikako puntu baten esanahia ulertzen saiatzea erreferentziako obrak erabiliz.
 5. Errepikatzeko, parafraasiak, azalpenak edo adibideak eskatzea.
 6. Irakaslearen edo berezko hitzunaren ahoskera begiratzea norberaren ahoskera lantzeko.
- Asmatu edo inferitzeko estrategiak.

1. H1 edo beste hizkuntzaren bat erabiltzea esanahia inferitzeko.
2. Munduari, kulturari edo komunikazio-prozesuari buruzko aurreko ezagutzak baliatzea komunikazio-ekintza baten nondik norakoak edo prozesua inferitzeko.
3. Informazio berriak ekintza fisikoei lotzea.
4. Hitz gakoak erabiltzea esanahiari buruzko inferentziak egiteko.
5. Esanahia mugatzeko arrasto pertinenteak eta lekuz kanpokoak bereiztea.
 - Arrazonamendu-estrategia deduktiboak.
 1. Hitzak sortzeko edota arauak eraikitzeko analogietatik inferitzea.
 2. Arauak eta salbuespenak bilatzea.
 3. Hizkuntza sistema gisa ulerturik, bere sintesia egitea.
 4. Aurretiko ezagutzetan oinarritzea hitzen esanahia atzemateko.
 - Estrategia berreraikitzaileak.
 1. Erreferentziazko obretarako jotzea: hiztegi, glosario, esku-liburu...

Oroimenean jasotzeko prozesuak

- Gogoan hartzeko estrategiak.
 1. Hitzak edo esaldiak printzipio baten inguruan sailkatzea (fonetika, semantika, ikusmena, usaimena, entzumena, kinesia, sentimena).
 2. Hitz gakoak eta mapa semantikoak erabiltzea.
 3. Baliabide mekanikoak erabiltzea informazioa jasotzeko (flashcard, zerrendak, definizioak, hitzen kopiak, etab.).
 4. Ñabardura bereziren bati arreta berezia eskaintzea.
 5. Hitz berriak beren testuinguruan kokatzea.
 6. Irudiak erabiltzea.
 7. Hizkuntza isilik landu eta produkzioa atzeratzea.

Estrategiak berreskuratu eta berriz erabiltzeko prozesuak

- Erabilera-estrategiak.
 1. Errepikatzea.
 2. Hitzak eta espresioak esalditan berriro erabiltzea.
 3. Arauak jakinaren gainean erabiltzea.
 4. Imitatzea.
 5. Besteri egin dizkioten galderei isil entzutea.
 6. Ikasgelaz kanpo hizkuntzari aurkeztatua egotea (irratia, telebista, filmak, aldizkariak, egunkariak).
 7. Norberari xede-hizkuntzan hitz egitea.
 8. Mekanizazio eta sistemazio-ariketak egitea.
 - Autorregulazio-estrategiak.
 1. Problema definitzea.
 2. Irtenbideak erabakitzea.
 3. Autozuzentzea.
 - Zeharbidezko estrategia sozialak.
 1. Talderen batera bildu eta H2 ulertzen saiatzea.
 2. Lagunei laguntza eskatzea.
 3. Hizkuntza erabiltzeko aukerak bilatzea (berezko hiztunekin berriketan aritzea; ospakizun sozio-kulturaletara joatea).
 4. Kideekin lan egitea feedbacka lortu eta informazioak elakarbanatzeko.»

(Cyr, 2000: 36-38).

M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek (1990) ere ikas-estrategiak hiru multzo nagusitan sailkatu dituzte, ondoren adierazten den bezala:

«Estrategia metakognitiboak

1. Estrategia metakognitiboen barnean aurkituko dituzu: ikas-prozesuari buruzko gogoeta bat, ikasteko prestakuntza, ikas-ekintzen kontrola (*monitoring*) eta autoebaluazioa.
2. Plangintza edo aurre hartzea (*planing*).
3. Arreta orokorra (*directed attention*).
4. Arreta berezitua (*selective attention*).
5. Autogestioa (*self-management*).
6. Autorregulazioa (*self-monitoring*).
7. Arazoen identifikatzea (*problem identification*).
8. Autoebaluazioa (*self-evaluation*).

Estrategia kognitiboak

Ikasten ari garen gaiarekiko elkarreragina esan nahi du estrategia kognitiboak, gai horren manipulazioa adimenezkoa edo eskuzkoa eta ikas-ataza bat burutzeko teknika berezi batzuk erabiltzea.

1. Errepika (*repetition*).
2. Iturriak baliatzea (*resourcing*).
3. Sailkatu edo biltzea (*grouping*).
4. Oharrak hartzea (*note taking*).
5. Dedukzioa edo indukzioa (*deduction/induction*).
6. Ordezkapena (*substitution*).
7. Lanketa (*elaboration*).
8. Laburbilduma (*summerization*).
9. Itzulpena (*translation*).
10. Ezagutzen transferra (*transfert*).
11. Inferentzia (*inferencing*).

Estrategia sozio-afektiboak

Estrategia sozio-afektiboek beste pertsona batekiko elkarreragina esan nahi dute, ikastea errazteko eta ikaskuntzak beti berekin duen alderdi afektiboa menderatzeko.

1. Gauzak argitzea/egiaztatzea (*questionning for clarification*).
2. Lankidetzeta (*cooperation*).
3. Zirraren kontrola (*self-talk*).
4. Autoadoratzea (self-reinforcement).»

(P. Cyr, 2000: 39).

1.4.2.3. 90eko hamarkadan egin diren sailkapenak

M.L. Villanueva (1997):

«En la historia de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje, pueden establecerse distintas dimensiones en torno a las cuales pueden reagruparse una serie de variables. Podría hablarse de una dimensión psicológica (con rasgos como *estar dispuestos a correr riesgos, tolerancia a*

la ambigüedad, empatía, dependencia de campo), de una dimensión afectiva (en la que habría que incluir la aceptación o rechazo del profesor, de la cultura y de la lengua objeto de estudio, de los nativos de dicha lengua, y también el estado de ánimo y la representación sobre la capacidad de aprendizaje en el momento en que se encuentra el estudiante), y finalmente una dimensión social (Riley, 1987) que vendría caracterizada tanto por los grados de sociabilidad y extroversión como por aspectos etnológicos, o relación de la propia cultura con la de la lengua que se estudia.» (53).

« (...) podrían reagruparse las características-tipo que permiten describir en términos de estrategias las actuaciones de un estudiante ante una tarea determinada. Entre otros autores ya indicados, tomamos algunas descripciones de la síntesis de Cembalo (Cembalo, 1993) para presentar nuestra propuesta. En cualquier caso, queremos insistir en el hecho de que nuestra posición se inclina por un estudio y caracterización de las estrategias desde un punto de vista procesual y dinámico, en relación con las tareas de aprendizaje y con el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje según ciertas características psicológicas.

- Asunción del riesgo/minimización de riesgos en la elaboración de hipótesis y en la experimentación.
- Tolerancia/intolerancia a la ambigüedad.
- Tolerancia/intolerancia al error.
- Actitud reflexiva/actitud impulsiva.
- Dependencia/independencia de campo (*campo* de aplicación o de percepción se refiere aquí al contexto. Los dependientes de campo ligan estrechamente el fenómeno percibido al contexto, a la situación; por el contrario, los independientes de campo aíslan el fenómeno de las circunstancias concretas del entorno).
- Estrategias auditivas/estrategias visuales.
- Estrategias kinésicas.
- Estrategias de verbalización/estrategias de elaboración de imágenes o representaciones.

Estrategias comunicativas propias del funcionamiento pragmático de las lenguas que son utilizadas por los aprendices-usuarios de la lengua extranjera.

- Uso de perífrasis.
- Gestualidad.
- Petición de cooperación.
- Demanda de clarificación.
- Invención de palabras y otras estrategias de compensación.
- Estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad.
- Petición de repetición.
- Aproximación al mensaje del interlocutor.
- Indicación explícita de comprensión.

Estrategias sociales que guardan relación con las representaciones culturales de la interacción lingüística.

- Extroversión/introversión; significación de los silencios, etc.

- Criterios para la búsqueda de situaciones de uso.
- Identificación de los papeles sociales.

Estrategias cognitivas.

- Uso del tanteo e inferencia.
- Uso de la analogía.
- Uso de la experimentación.
- Establecimiento de las estructuras de la lengua por análisis, categorización y síntesis.
- Simplificación (reducción de los rasgos del fenómeno y limitación de la aplicación)/elaboración (establecimiento de relaciones y tendencia a la generalización o aplicación a otros contextos).
- Análisis (procedimientos *paso a paso*, por yuxtaposición de los componentes de un todo)/globalización (percepción de las relaciones, de los recorridos más que de los puntos de llegada).
- Procedimientos relacionados con la elaboración de series o inventarios (percepción sucesiva de los elementos de un fenómeno)/elaboración o percepción de estructuras globales (plano global, imagen o esquema).» (54-55).

R. Ellis (1997):

«Different kinds of learning strategies have been identified. Cognitive strategies are those that are involved in the analysis, synthesis, or transformation of learning materials. An example is *recombination*, which involves constructing a meaningful sentence by recombining known elements of the L2 in a new way. Metacognitive strategies are those involved in planing, monitoring, and evaluating learning. An example is *selective attention*, where the learner makes a conscious decision to attend to particular aspects of the input. Social/affective strategies concern the ways in which learners choose to interact with other speakers. An example is *questioning for clarification* (i.e. asking for repetition, a paraphrase, or an example).» (77).

E. Alfayak errorera eraman gaitzaketen bi estrategia aipatzen ditu:

«So, concerning the strategies or attitudes that students adopt to learn a new language, we could say that learners take up at least two different learning processes and that these strategies they assume unintentionally will inevitably lead to failure. (...) I may say that at least half of the errors are due to both of the previously commented learning strategies namely, transfer and generalisation.» (1999: 100)

Ikas-estrategien sailkapen kronologiko bat egin bada ere, lehenengo egin ziren sailkapenak oso sinpletzat har ditzakegu; esaterako, L. Wong Fillmore-k, bi estrategia multzo bakarrik bereizi zituen; N. Naiman-ek ikasle onaren estrategien sailkapena egin zuen; zeintzuk dira ordea, ikasle

txarrek erabiltzen dituzten estrategiak? N. Naiman-entzat erantzunik ez duen galdera da. Honela, bada, tipo honetako sailkapen gehiago ere egin ziren aurreko orrietan ikus ditzakegunez, baina geroago egin diren sailkapen osatuagoen lehenengo pausoak baino ez dira izan.

90. hamarkadatik aurrera ere egin ziren zenbait sailkapen; M.L. Villanuevaren sailkapena (1997), R. Ellis-ena (1997) eta E. Alfayarena (1999), azken honek errorearekin lotura duten bi estrategia aipatzen ditu. P. Cyr-ek, berriz, hiru sailkapen, 1989-1990 urteetan egindakoak bakarrik aipatzen ditu bere liburuan «egun hauetan osoentzat hartuta daudenak» (2000: 31) direlako; hain zuzen ere, R. Oxford-ena (1990), P. Cyr-en ustez «luzeena eta zalantzarik gabe hizkuntza irakasleentzako ezagunena» (31); J. Rubin-ena (1989), Cyr-en hitzetan «analitikoagoa eta deskriptiboagoa» (31); eta hiruretan sintetikoentzat hartzen duen M. O'Malley-rena eta A. Chamot-ena (1987, 1990). P. Cyr-en ustez M. O'Malley-renak eta A. Chamot-enak H2ko ikas-estrategien analisisa eta deskribapena egiteko abantaila du eta praktikariei ilustrazio gehigarri eta erraz ulertzeko modukoa ematen die. (36).

Hauek egindako sailkapenari buruz jarraitzen du hurrengo hau esaten:

«O'Malley eta Chamot-ek (1990) proposatutako tipologia hainbat aldetatik aurrekoak baino sintetikoagoa eta zorrotzagoa da. Lehenbizi, eredu hau irudi dakieke H2 irakasten dutenei lehorragea, teorikoagoa eta ikasgelatik urrutiagokoa. Baina, hurbilagotik begiratuz gero, konturatzen zara erabilerrazagoa dela eta erabilgarriagoa bai ikerketarako bai praktikalariek H2 ikasteko estrategiak benetan zer diren uler dezaten. Bestalde, O'Malley, Chamot eta horien lankideen lanek erabat markatuta eduki dute 1980. urteetan ikas-estrategiei buruzko ikerketa guztia. Horien xedea izan da, psikologia kognitiboan eta H2en lorpenean pilatutako ezagutzetatik abiatuta, oinarri teoriko batera iristea.» (38).

Argi ikusten da P. Cyr-ek tipologia honi dion begirunea, geroago ere hauxe aipatzen baitu:

«Sailkapenik laburrena, zorrotzena eta psikologia kognitiboaren kontzeptu eta teorian irmokien ainguratua M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek egindakoa da (1990). Horretatik abiatuz, zehazkiago azalduko ditugu orain H2 ikasteko estrategiak.» (40).

Aurkeztuko den lan honetan ere, M. O'Malley eta A. Chamot-en sailkapena eredutzat hartuko da, hiruretatik P. Cyr-ek interesgarrientzat jotzen du eta. Beste bi sailkapenei buruz, J. Rubin-enaz eta R. Oxford-enaz, alegia, alde onak aipatu dituen arren, bere aukeraketatik kanpo geratzen dira, eta era berean lan honen oinarritik kanpo, P. Cyr-ek egiten dien kritikagatik:

«Oxford-ek (1985; 1990) oso sailkapen xehetua proposatu du. Oso praktikari begira dago, hori egia da; baina zenbaitetan eredu hori astun samarra egiten da eta ez dira erraz ikusten horko elementu batzuk eta ikaskuntzak elkarrekin dituzten loturak. Rubin-en (1989) sailkapena, deskribatzaile eta analitikoa, ezagutzaren eraikuntzako hiru aldien isla da: xede-hizkuntza ulertu, epe luzeko oroimenean jaso eta berriz erabili.» (40).

Eta jarraitzen du:

«Ez dugu aintzat hartuko Rubin-ek (1975) egiten zuen eta gero Oxford-ek (1975) errepikatu zuen bereizkuntza estrategia zuzeneko eta zeharkakoen artekoa. Agian bereizkuntza hori izan zitekeen interesgarria H2ko ikas-estrategiak aztertzen hasi zirenean, baina gero azaldu zen ez zela balio handikoa fenomeno hori ulertzeko. Izan ere, halako estrategia metakognitibo hark, zeharkako izena duenak, eragin handiagoa du ikas-prozesuan beste kognitibo eta zuzeneko hark baino. Horixe azaldu baitzuten O'Malley, Chamot eta lankideen lanek (1985a, b, 1990). Alderantziz, ordea, hiru kategoria handitan zerrendatzea, hots, metakognitibo, kognitibo eta sozio-afektibotan, askoz ere praktikoagoa iruditzen zaigu eta beren ikasleen estrategietan interesaturik dauden H2ren irakasleentzat emankorragoa.» (41).

Beraz, aurrean aipatutako arrazoiak nahikoak direlakoan, aukeraketa M. O'Malley eta A. Chamot-en (1990) sailkapenaren aldekoa izan da.

1.4.3. Ikas-estrategia desberdinen definizioak

M. O'Malley eta A. Chamot-en tipologiari jarraituz, hiru motatako estrategiak ditugu: ikas-estrategia sozio-afektiboak, ikas-estrategia kognitiboak eta ikas-estrategia metakognitiboak. Ikas-estrategia hauek ikuspuntu oso ezberdinetatik izan dira definituak. Batzuek hizkuntzen

ikaskuntzaren esparrutik definitu dituzte; beste batzuek, ordea, eskola-umeen ikaskuntzaren ikuspegitik. Hala ere, batzuek nahiz besteek antzeko definizioak eman dituzte.

Lan honetan ikas-estrategia metakognitiboen eta kognitiboen definizioa batera eman da. Ikertzaile batzuen esanetan, F. Alonso eta M. O'Malley eta A. Chamot, besteak beste, ikas-estrategia metakognitiboen eta kognitiboen definizioak ematea zaila da, zeren elkarrekin oso lotuta baitaude. Horregatik, ikas-estrategia kognitiboak eta metakognitiboak atal berean definituko dira, argiago ikus baitaitezke berdintasunak eta desberdintasunak.

1.4.3.1. Ikas-estrategia sozio-afektiboak

P. Cyr-ek honela definitu ditu:

«Estrategia sozio-afektiboek besterekiko (berezko hiztunak edo ikaskideak) elkarreragina eskatzen dute xede-hizkuntza ikasteko eta ikasteak berekin daraman alderdi afektiboa kudeatu edo kontrolatzeko.» (2000: 51).

Eta gaineratzen du:

«(...) Estrategia sozio-afektiboak, besteekiko (berezko hiztun edo ikaskideekiko) elkarreragina inplikatzeko dutenak xede-hizkuntza norbereganatzen laguntzeko (galderak egitea, elkarlana, emozioen kontrola).» (57).

Azkenik, estrategia hauek gauzak argitzea, lankidetzeta, zirraren kontrola eta autoadoratzea izan daitezkeela adierazi du. (39).

R. Oxford-ek duten garrantziaz oharturik honela definitu ditu:

«The term affective refers to emotions, attitudes, motivations, and values. It is impossible to overstate the importance of the affective factors influencing language learning. Language learners can gain control over these factors through affective strategies. (...) The affective side of the learner is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure.» (1990: 140).

Halaber, estrategia sozialak ere garrantzizkotzat jotzen ditu:

«Language is a form of social behaviour; it is communication, and communication occurs between and among people. Learning a language thus involves other people, and appropriate social strategies are very important in this process.» (145).

Ez da harritzekoa R. Oxford-ek neurri honetako garrantzia ematea bigarren hizkuntza baten ikaskuntzan erabiltzen diren estrategia mota hauei, *ikasle ona* kontzeptuarekin lotu ditu eta:

«Better student and teacher satisfaction, stronger language learning motivation, more language practice opportunities, more feedback about language errors, and greater use of different language functions». (30).

Era berean R. Oxford-ek hurrengo hau gaineratzen du:

«Social strategies can help all learners increase their ability to empathize by developing cultural understanding and becoming aware of others thoughts and feelings. Following is a list of social strategies and their definitions.» (146).

R. Oxford-ek ikasleek ez dituztela behar beste erabiltzen aipatu du:

«Language learners do not typically report a natural preference for cooperative strategies.» (146).

1.4.3.2. Ikas-estrategia kognitiboak eta metakognitiboak

Ikaskuntzaren prozesuan elkarrekin erlazionatuta egoteagatik, ez da erraza bi ikas-estrategia hauen arteko bereizketa egitea; hala ere, lan honetan bereiz definitu ostean, bien arteko erlazioa eman da.

Metakognizioa, ikasleak bere memoriaz edo ikas-prozesuaz duen ezagutza da. (F. Alonso, 1993: 87). Hau da, ikasleak, ikasten ikasi behar du eta horretarako zein baliabide erabiltzen duen edo erabili behar duen jakin behar du.

M.L. Sevillanok metakognizioa, pentsatzearekin lotzen du:

«No basta con aprender a aprender, sino que resulta imprescindible, en el marco del aprender a aprender, saber cómo estructuramos nuestro aprendizaje, darnos cuenta de cómo pensamos al pensar sobre nuestros propios pensamientos y cómo elaboramos el mismo.» (1995: 53-54).

Hizkuntzalaritzaren esparruan ere antzeko definizioak eman badira ere, horretarako zenbait zailtasun egon dira. M. O'Malley eta A. Chamot-entzat, esaterako, ikasketa prozesuari buruzko hausnarketa da:

«Metacognitive strategy. A learning strategy that involves thinking about or knowledge of the learning process, planning for learning, monitoring learning while it is taking place, or self-evaluation of learning after the task has been completed.» (1994: 230-231).

P. Skehan-ek garrantzi handia ematen die mota honetako estrategiei, orokorrean, estrategien aukeraketa egokia egiteko (1997: 265). Ildo beretik, R. Oxford-ek ikas-estrategia metakognitiboen baliagarritasun handia aipatu du:

«Metacognitive strategies are essential for successful language learning. Language learners are often overwhelmed by too much newness — unfamiliar vocabulary, confusing rules, different writing systems, seemingly inexplicable social customs, and (in enlightened language classes) nontraditional instructional approaches. With all this novelty, many learners lose their focus, which can only be regained by the conscious use of metacognitive strategies such as paying attention and overviewing/linking with already familiar material.» (1990: 136).

Erabilera aldetik, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan ikasle hasiberriak eta gainerakoak estrategia talde honen erabilerak bereizten ditu:

«Metaezagutza da iaioak eta bixarguriak bereizten dituen (Tardif 1992: 58). O'Malley eta lankideek ere gauza bera egiaztatu zuten.» (P. Cyr, 2000: 42).

Estrategia kognitiboak, ikasleak ikasteko dituen baliabideak dira:

«Las estrategias cognitivas son aquellas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de razonamiento, memoria o aprendizaje. Se trata de verdaderas configuraciones de funciones y recursos, generadores de esquemas de acción para un más eficaz y más económico enfrentamiento a situaciones globales o específicas de aprendizaje, para la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización o para la solución de problemas de diverso orden o cualidad. Se sitúan, pues, en el umbral de toda tarea de aprendizaje como verdaderos “dispositivos” previos, prefigurando los procesos ulteriores y que, por supuesto, todo individuo

selecciona de manera espontánea antes de cada actuación, en forma de principios, normas o directrices.» (F. Alonso, 1993: 121).

Cyr-ek *teknika bereziak* deitzen die:

«Ikasten ari garen gaiarekiko elkarreragina esan nahi du estrategia kognitiboak, gai horren manipulazioa adimenezkoa edo eskuzkoa eta ikas-ataza bat burutzeko teknika berezi batzuk erabiltzea.» (2000: 39).

P. Skehan-ek ere bide horri jarraituz, honela definitu ditu:

«Cognitive strategies are concerned with the direct activities that are engaged in to promote learning. They would include such things as memorization techniques, inferencing, and so on. They represent what learners actually do to process the material that needs to be learned, and would correspond to Rubin's (1981) direct learning strategies.» (1997: 265).

Ondorioz, ikas-estrategia metakognitiboak eta kognitiboak elkarren osagarri dira:

«Las estrategia metacognitivas son para las estrategias cognitivas lo que éstas son para las destrezas o habilidades, es decir, que si las estrategias organizan el uso de las destrezas de forma secuenciada para obtener un fin cognitivo, las estrategias metacognitivas en base a autoinstrucciones mantienen las condiciones óptimas para la aplicación de las estrategias en el transcurso de los procesos de aprendizaje, de modo que se consiga el objetivo de las tareas.» (F. Alonso, 1993: 131).

Esandako guztia laburtzeko, ondorengo taula hauetan ikas-estrategia mota bakoitzaren ezaugarriak aurkeztu dira:

IKAS-ESTRATEGIA SOZIO-AFEKTIBOAK	
EZAUGARRIAK	ABANTAILAK
«Elkarreragina eskatzen dute xede-hizkuntza ikasteko eta alde afektiboa kudeatu eta kontrolatzeko.» (P. Cyr, 2000: 51).	Autoestima handiagoa. (R. Oxford, 1990: 29).
Alde afektiboak asko baldintzatzen du ikaskuntzaren arrakasta edo porrota. (R. Oxford, 1990: 140).	Konfiantza handiagoa. (R. Oxford, 1990: 29).
Irakasleak eskolan estrategia hauek bultzatu ezik, ikasleek ez dituzte estrategia hauek oso gogoko. (Oxford, 1990: 146).	Helburua bizkorrago lortzea. (R. Oxford, 1990: 29).
Neskek mutilek baino joera handiagoa dute estrategia hauek erabiltzeko. (Oxford, 1990: 250).	Irakaslea, eskola eta besteenganako errespetu handiagoa. (R. Oxford, 1990: 29).
Informazioa ulertzeko, ikasteko edo informazioa buruan gordetzeko gizarte ekintzak dira, baina buruko kontrola ere erabiltzen da hizkuntzak ikasteen dagoen alde afektiboa kontrolatzeko. (M. O'Malley eta A. Chamot, 1994: 232).	Estrategia kognitiboen erabilera handiagoa. (R. Oxford, 1990: 29).
Ikasleari besteekin elkarreraginean laguntzen diote eta arazoak konpontzen ere bai, adibidez, arazo afektiboak. (P. Skehan, 1997: 264-265).	Besteenganako ardura handitzea. (R. Oxford, 1990: 29).
	Motibazio handiagoa. (R. Oxford, 1990: 30).
	Hizkuntza praktikatzeko aukera gehiago. (R. Oxford, 1990: 30).
	Erroreari buruzko feedback gehiago. (R. Oxford, 1990: 30).
	Besteek duten pentsatzeko modua gehiago ulertzea. (R. Oxford, 1990: 146).

IKAS-ESTRATEGIA METAKOGNITIBOAK	
EZAUGARRIAK	ABANTAILAK
Ikas-prozesuari buruzko hausnarketa egiteko dira. (M. O'Malley eta A. Chamot, 1994: 230-231).	Ikasleen ikas-prozesua kontrolatzen dute. (R. Oxford, 1990: 136).
Estrategien aukeraketa egokia egiteko beharrezkoak dira. (P. Skehan, 1997: 264-265).	
Hizkuntzaren ikaskuntza egokia egiteko beharrezkoak dira. (R. Oxford, 1990: 136).	
«Jaiok eta bixarguriak bereizten ditu.» (P. Cyr, 2000: 42).	
Ikasleak bere burua ebalua dezake, eta ikas-estrategia kognitiboak eta sozio-afektiboak erabiltzeko bidea erakusten dute. (P. Skehan, 1997: 265).	
«Norberaren ikas-prozesuaz gogoetatu, mesede egiten dioten baldintzak bilatu eta ikaskuntza hori bideratu, autoebalatu eta autozuzentzeko moduan planifikatu eta antolatzeko ekintzak dira.» (P. Cyr, 2000: 42).	

IKAS-ESTRATEGIA KOGNITIBOAK	
EZAUGARRIAK	ABANTAILAK
«Se trata de configuraciones de funciones y recursos.» (F. Alonso, 1993: 121).	«Zehatzak eta errazago behatzeko modukoak.» (P. Cyr, 2000: 48).
«Todo individuo selecciona de manera espontánea.» (F. Alonso, 1993: 121).	
«Ikasten ari garen gaiarekiko elkarreragina.» (P. Cyr, 2000: 39).	
Ikasleak ikasteko behar duen materiala prozesatzeko behar duena. (P. Skehan, 1997: 265).	
Beharrezkoak dira bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan. (Oxford, 1990: 43).	
Funtzio hau dute: ikasleak egiten duen manipulazioa eta eraldaketa hizkuntza jakinarekin. (Oxford, 1990: 43).	

1.5. Ikas-estrategiak eta ikasle ona

Ikasle ona zer den esatea zaila da, galdeketa bat eginez gero, azterketetan kalifikazio onak ateratzen dituen delako erantzungo luke gehiengoak, baina hizkuntzen irakaskuntzaren eremuan hurrengo lerrootan *ikasle ona* definitzen duten zenbait pentsalariren aportazioek erakusten dutenez, hori baino gehiago da.

J. Willis-ek *ikasle ona* kontzeptua honela definitu zuen:

«Ikasle-mota diferentek erabiltzen dituzte ikaskuntzan arrakastatsu izateko. Ikasle azkarrek motelek baino estrategia gehiago erabiltzeko joera dute, eta maizago erabiltzen dituzte.

«Gehienak bat datoz hizkuntza ikasle azkarrek hizkuntza ikasteko arrazoi sendoagoak dituztela esaten dutenean, eta, besteak beste, ahaleginak egiten dituztela:

- Xede-hizkuntza erabiltzeko abaguneak bilatzen, eta ahalik eta gehien erabiltzen, komunikazio esanguratsuan fokalizatuz, forman baino gehiago.
- Ikaskuntza naturala ohar gaineko ikasketez osatzen; adib.: hitz berriak koadernoetan jasoz.
- Ikaskuntza egoerei baikor erantzuten, antsietatea eta inhibizioa gaindituz.
- Hizkuntza formak aztertzen, sailkatzen eta gogoratzen, eta erroreak monitorizatzen.
- Hizkuntza esperimendatzeko prestatzen eta arriskuak hartzen malgua izaten eta ikaskuntza egoera desberdinetan egokitze gaitasuna adierazten.» (1999: 26-27).

J. O'Malley eta A. Chamot aipatuz hauxe gaineratu zuen:

«O'Malley eta Chamot-ek (1990) hiru estrategia-mota identifikatu zituzten: metakognitiboak (adib.: norberaren ikaskuntza antolatu, norberaren hizketa monitorizatu eta ebaluatu, etab.) kognitiboa (adib.: klase baterako aurreprestatketa egin, hiztegi-zerrenda erabili, hitz berriak sailkatu, beste hizkuntza ezagunekin alderatu, etab.) eta sozialak (adib.: laguntza eskatu, jatorrizko hiztunekin harremanetan jarri, etab.).

Irakasleek lagun dezakete ikasleak mota horretako estrategien jabe eginez, eta horien erabilera sustatuz. Aurretik jasotako hezkuntza-erperientzia estrategia gutxi batzuk erabiltzera mugatua egon daiteke. Horrelakoetan, estrategia berezitan benetan trebatzetik etekina atera dezakete ikasleek. Zalantzarik gabe, ikasleak beren buruaren jabe izatera sustatuz ikasgelako ikaskuntza-mailak kalitatean gora egingo du eta ikastaroa amaitu ondoren errazago jarraituko dute ikasten.» (1999: 26-27).

Beraz, J. Willis-entzat ikasle ona ikasle estrategikoa izango litzateke. Ildo beretik, W. Littlewood-ek ere ikas-estrategien garrantzia aipatzen du bigarren hizkuntza bat edo hizkuntza arrotz bat ikasteko orduan:

«Badaude estrategia aktibo batzuk jendeak bizkorki ikasteko erabil ditzakeenak. Ikertzaileek estrategia hauetatik zeintzuk diruditen lagungarrienak jakiteko oraindik orain behatu dituzte ikasgelako ikasleak eta beraiekin hizketatu dira. Emaitzarik argienak Neil Naiman eta kideek (1978) eta Marjorie Wesche-k (1979) Kanadan egindako estudioetatik atera dira. Estudio hauetan agertzen denez, badirudi hizkuntza ikasle arrakastatsuek estrategia barietate zabala erabiltzen dutela eta honek erakusten du, batez ere, beren inplikazio aktiboa ikaskuntzan. Adibidez, beraiek isilean errepika ditzakete beren golkorako irakasleengandik edo beste ikasleengandik entzuten dituzten soinuak. Irakasleak beste ikasle bati galdera bat egiten dionean beraiek ere sarritan beren erantzuna pentsatzen dute eta irakasleak onartzen duen erantzunarekin konparatzen dute. Elkarrizketak ikasten edo egiten ari direnean, hizkuntza arrotzean dituzten rolek in identifikatzen saiatzen dira eta erabiltzen ari diren hizkuntzen esanahiari adi-adi egoten. Daitekeena da ikasgaiko edukia beste ikasleekin konparatzeko egokierak hartzea. Ikasgelatik kanpo, hizkuntza komunikazio-bide bezala erabiltzeko edozein egokiera ustiatzen dute, adibidez, harreman pertsonalak bilatuz, irratia entzunez edo egunkariak irakuriz.» (1986: 90-91).

Beste zenbait ikertzailek ere, eurek egindako ikerketetan ikasle onek ikasle txarrek baino ikas-estrategia gehiago eta hobeto erabiltzen dituztela diote (A. Chamot & L. Kupper, 1989; J. Robbins, 1993; A. Chamot & M. O'Malley, 1996; R. Oxford & M. Nyikos, 1989).

M. Zock-ek, ordea, ez ditu strategiak aipatzen ikasle ona definitzeko orduan, berarentzat ikasle ona, ikasle komunikatiboa da:

«Hizkuntza bat arrakastaz ikasteak esaldi ondo eginak eta testu ondo eraikiak egiten jakitea esan nahi du. Gaurko gizakiaren arrakasta, bakarkakoa nahiz taldekoa, bi baldintza hauen pean dago:
Arazoei irtenbide emateko informazioak tratatzen jakitea.
Informazio horiek igortzen jakitea, hau da, irtenbideak eta horietara iristeko erabili diren metodoak komunikatzea.
Kuestioa jakitearen transferta denean edo norberaren ikuspegiak defendatzea, adierazpidea jeneralean hitza izaten da, zehazkiago esateko, testua. Beraz, ez da aski ideien jabe izatea; horiek adierazten jakin behar da.
Denok dugu ama-hizkuntza bat, baina denek ez dakite derrigor komunikatzen. Zailtasunak ikasleen eskola-lanetan bezala ageri dira espezialisten berbaldietan ere. Batzuk ez dira berbaldi koherenterik

moldatzeko gauza, beste batzuek nahikoa lan izaten dute gauzak hitz argi eta sinpleez adierazten. Egiatan, ez batzuek eta ez besteek dakite beren baitarik atera eta hartzailearen lekuan jartzen. Hitza hiztunarena da, baina baita hartzailearena ere. Komunikazioa, izatekotan, igorpena eta harrera dauden neurrian izango da.» (1992: 7).

J. Rubin eta I. Thomson-ek faktore indibidualei ematen diete garrantzia:

«Garrantzitsua da hizkuntza ikasle onaren estereotiporik ez dagoela konturatzea. Aldiz, faktore indibidual ugari dago arrakasta lortzeko garaian, eta modu indibidual ugari hizkuntza bat ikasteko. Jendeak faktore baten eza beste faktore batekin konpentsa dezake, bere indarrak azpimarratuz ahulezia konpentsatzeko. Ez dago behean deskribatutako faktoreetako bat beste bat baino garrantzitsuagoa dela esaterik, hizkuntza ikaskuntzaldi luzeetan bereziki. Kapitulu honetako deskribapenek, zure aldeztutako jarrerak zeintzu diren aztertzen laguntzeko asmoa dute. Orduan, ulertuko duzu ikaskuntza nola hobetu, indarrak azpimarratuz eta ahuleziaren eragina txikiagotuz.» (1988: 11).

Era berean, bi ikertzaile hauen *Nola izan hizkuntza ikasle arrakastatsua* liburuko «zu, hizkuntza ikaslea» kapituluan, ikasle on izateko faktore hauek aipatzen dira:

- Talentua eta iraunkortasuna. Hizkuntzak ikasteko trebetasuna izateaz gain, garrantzizkotzat jotzen dute hizkuntzak ikasteko ahalegina.
- Faktore psikologikoen eremuan, hizkuntza arrotzarekiko jarrera positiboari, kanporakoitasunari, eroso egoteari, anbiguitatearen onarpenari, ikas estiloari, ikus-entzunezko ikaskuntzari, aldeztutako jarrera soziokulturalei, estereotipoei (nola ikusten ditugun hizkuntza arrotza hitz egiten dutenak), etnozentrismoari garrantzia ematen diote.
- Aldeztutako esperientzia. Aurretik beste hizkuntza bat ikastea eskarmentu ona edo txarra izateak eragina du ondorengo hizkuntzen ikaskuntzan.
- Adina ere aipatzen dute, eta pertsona heldu baten eta haur baten hizkuntza arrotzaren ikaskuntzaren arteko desberdintasunak ez eze, helduen eta haurren ikaskuntzak dituen abantailak eta desabantailak

ere aipatzen dituzte. Dena den, heldu batek hizkuntza arrotza arrakastaz ikas dezakeela uste dute.

Bukatzeko, D. Nunan-ek bere ikerketa nola burutu zuen eta zein ondoriotara iritsi zen aipatu du. D. Nunan-ek berrogeita lau *ikasle on* aztertu zituen. Ikasle hauek ingelesa ikasi zuten Hong-Kong-en, Thailandian, Indonesian, Filipinetan, Malaysian eta Singapurren. *Ikasle on* deitu zituen ingeleseko irakasleak zirelako eta elebidunen gaitasuna zutelako. Datuak galdetegi baten bidez eta galdetegiaren ostean egindako elkarrizketa baten bidez batu zituen. Galdetegian ikas-preferentzien gaineko baieztapenak puntuatzeko eskatu zitzairen. Gainera, ingelesa ikasteko orduan zerk lagundu zien gehien eta zerk gutxien esateko ere eskatu zitzairen. Azkenean D. Nunan ondorio honetara iritsi zen:

«Sujetoek ingelesa oso testuinguru eta giro desberdinetan ikasi arren, ia-ia denak bat etorri zirela ikasgelako irakaskuntza formala nahikoa ez dela esatean. Motibazioa, arriskuak hartzeko prest egotea eta garatzen ari ziren hizkuntza trebetasunak ikasgelatik kanpo aplikatzeko erabakia izan ziren *ikasle on* hauen erantzunen ezaugarri (arriskuak hartze horren gaineko estudio baterako, ikus Beebe 1983). Erantzun horien argitan, nik uste dut gehiegi ausartzea litzatekeela ikas-estrategiei buruzko preferentzia jakin batzuen eta hizkuntza *ikasle onen* artean koerlazorik ez dagoela esatea.» (1995: 186-187).

D. Nunan-ek beste azterketa batean, honako ondorio hauek atera zituen:

«Ikasleei bigarren hizkuntzan aurreratzen lagundu zieten gauzen artean honako biok aipatu ziren sarrienik, askorekin sarrienik gainera: ikasgelaren barruan eta ikasgelatik kanpo hizketa lantzea, batetik eta ikasgelatik kanpo ingelesa aktibatzeak aukerak edukitzea, bestetik. Gutxien lagundu zutenak, berriz, gramatika-drillak eta hizkuntza klasetik kanpo aktibatzeak aukerarik eza.» (188).

Horrenbestez, D. Nunan-entzat ikasle onak ezaugarri hauek ditu:

«Ikasle onek beren bidea aurkitu ohi dute.
Ikasle onek hizkuntzari buruzko informazioa antolatzen dute.
Ikasle onak sortzaileak izaten dira, eta hizkuntzarekin esperimintatzen dute.
Ikasle onek aukerak sortzen dituzte eta estrategiak bilatzen dituzte hizkuntza ikasgelaren barruan eta ikasgelatik kanpo erabiltzeko.

Ikasle onek zalantzarekin bizitzen ikasten dute, eta estrategiak garatzen dituzte xede-hizkuntzaren esanahia bilatzeko, berba guztien esanahia ulertzen kezkatuta ibili barik.

Ikasle onek mnemoteknia erabiltzen dute (errimak, hitzen asoziazioak, etab. ikasi dutena gogora ekartzeko).

Ikasle onek onura ateratzen diete okerre.

Ikasle onek hizkuntza-ezagutzak erabiltzen dituzte bigarren hizkuntza menderatzeko, euren lehen hizkuntzari buruzko ezagutzak barne.

Ikasle onak kontestuaren laguntzaz baliatzen dira (hau da, hizkuntzaz kanpoko ezagutzaz eta munduari buruzko ezagutzaz) xede-hizkuntza ulertzeko.

Ikasle onek gauzak buru argiz asmatzen ikasten dute.

Ikasle onek hizkuntza zatiak eta lokuzioak ikasten dituzte osotasun moduan, xede-hizkuntza “beren gaitasunaz harago” erabili ahal izateko.

Ikasle onek produkzio-teknikak ikasten dituzte (adibidez, elkarrizketa aurrera eramateko teknika).

Ikasle onek hizketa eta idazketa-estilo desberdinak ikasten dituzte eta beren hizkera egoeraren formaltasunaren arabera aldatzen ikasten dute.» (183).

1.6. Ondorioa

1.3.2. Hizkuntzen eskurapena, ikaskuntza, jabekuntza atalean hiru termino bereiztu dira. Aipatuta dago helduek bigarren hizkuntza bat ikasteari *ikaskuntza* deituko zaiola. Aitzitik, hurrek ama-hizkuntza ikasteari *jabekuntza* esango zaio.

Lan honetan, euskararen ikaskuntza aipatu da. S. Gass eta L. Selinker-ek (1993) *ama-hizkuntza, xede hizkuntza, bigarren hizkuntzaren eskurapena* eta *atzerritar hizkuntzaren ikaskuntzaren* definizioak ematen dituzte, S. Krashen-ek ere, bigarren hizkuntzaren *ikaskuntza* eta *eskurapena* bereiztu ditu (1977), eta bereizketa horrek lan honetan terminoen zehaztapena egiteko orduan garrantzi handia izan du. Era berean, euskararen egoera Euskal Herrian aztertzea terminologia zehazteko orduan lagungarria da. Arazoa, beraz, honetan datza: euskaltegi bateko ikasleek, lan honetan eremu hori aztertu baita, euskararen *jabekuntza, ikaskuntza* ala *eskurapena* egiten dute? Gainera, zein izan beharko litzateke lan honen izenburua, *estategiak euskararen jabekuntzan eta irakaskuntzan?* ala *estategiak euskararen eskurapenean, eta irakaskuntzan?* Jada, ikaskuntza eta

jabekuntza aztertu dituzten lanak ez ezik, bi termino horien definizioak ere, aurreko orrietan adierazi dira. Era berean, *jabekuntza* eta *ikaskuntza* terminoen inguruko hausnarketa egin da, eta horretarako, Euskal Herriko euskararen egoera soziolinguistikoa oso garrantzizkotzat jo da.

Beraz, «gutxiengo hizkuntza minorizatu»⁴ izanik, eta S. Gass eta S. Selinker-en terminoen definizioak berriro gogoratu, atal honetan euskararen kasua zein den zehaztu da. Euskara ez da aztertutako ikasleen ama-hizkuntza ez baita ikasleen lehen hizkuntza; bai, ordea, aztertutako ikasleen tarte hizkuntzaren zati bat. S. Gass eta L. Selinker-ek *bigarren hizkuntzaren eskurapena* deitzen dutena ere nekez gerta daiteke euskararen kasuan. Izan ere, ikasleek euskara Euskal Herrian ikasten badute ere, eta euskaraz hitz egiten bada ere, ez da ahaztu behar «gutxiengo hizkuntza minorizatu» denik, gainera, euren ingurunean ez dute euskara askorik entzungo, gehienak Bilbo eta inguruetan bizi direlako, eta S. Gass eta L. Selinker-en definizioaren arabera, bigarren hizkuntzaren *eskurapena* hizkuntza hori hitz egiten den tokian gertatzen da. Ezin esan genezake, bestetik, *atzerritar hizkuntzaren ikaskuntza* gertatzen denik euskara Euskal Autonomia Erkidegoan, ofiziala eta bertokoa baita.

Goazen, bada, S. Krashen-en bigarren hizkuntzaren *eskurapena* eta *ikaskuntza* terminoen bereizketa gogoratzera. Bigarren hizkuntzaren *eskurapena* honela definitu du:

«Inkonzientea da haur batek hizkuntza bat ikasten duen modukoa, forma ez da garrantzitsua mezua baizik. Errorea eta arauen irakaskuntza ez dira relevanteak, ez da erregelen ezagutzarik izaten, gerta liteke autozuzenketa gertatzea.» (1983: 1-2).

Ikaskuntza, ostera, honela definitu du:

«Konzientea da, erroreen zuzenketa eta erregelen aurkezpena, sinpleenetik konplexuenera pasatzeko joera dago.» (1-2).

⁴ Alde teorikoko 1.1.1.1. Egoera soziolinguistikoa atalean zehazkiago azaldua.

Horrenbestez, esan daiteke euskaltegi batean ikasten duten ikasleek *hizkuntzaren ikaskuntza* egiten dutela eta ez *jabekuntza* edota *eskurapena*, arrazoi hauengatik:

- Neurri handi baten kontzientea da.
- Formari begiraten diote.
- Egitura sinpleenetatik konplexuenera jotzen dute.
- Erroreen zuzenketa eta erregelen aurkezpena egiten da.
- Irakaskuntza formala egiten da.
- Adin batetik aurrera ikasten da.

Gainera, euskara bigarren hizkuntzat hartuko da, S. Gass eta L. Selinker-en hitzak gogoratu, ama-hizkuntzaren ondoren ikasten den edozein hizkuntzari horrela deitzen zaiolako. (1993: 4-5).

Beraz, lan honen izenburuan, adierazi diren arrazoiengatik *euskararen ikaskuntza* eta *irakaskuntza* hitzak agertuko dira *estrategia* terminoarekin batera; izan ere, ikas-estrategiak, adierazi den bezala, ikaskuntzaren zati dira.

1.7. Iturri bibliografikoak

ALCALDE-DIOSDADO, A. «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica», *Methodos Revista Electrónica de Didáctica del Latín* [linean]. Hemen: <<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/methodos/alcalde1.pdf>> [Kontsulta: 2004-09-10]

ALFAYA, E. «Learning failure and strategies in the english classroom». Hemen: Becerra J.M. et al (ed.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.

ALONSO, F. *Metacognición y aprendizaje: influencia de los enfoques, conocimientos metacognitivos y practica estratégica (como factores metacognitivos mediante los cuales el alumno regula sus procesos de aprendizaje) sobre el rendimiento académico, en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*. Madrid: Editorial de la Universidad complutense de Madrid, 1993.

BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.

BOGAARDS, P. *Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1990 (Itzulpen saila, 25/26).

BRONCKART, J.P. *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1993 (Itzulpen saila, 33).

BURÓN, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero, 1993.

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. «The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms», *The Elementary School Journal*. Chicago: The University of Chicago, 1996, 3 zenbakia, 260-273.

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. *The calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. United States of América: Longman, 1994.

CHAMOT, A.U.; KUPPER, L. «Learning Strategies in Foreign Language Instruction», *Foreign Language Annals*. 1989, 22 zenbakia, 13-24.

CYR, P. *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 2000 (Itzulpen saila, 42).

DAIGLE, M. *Adinaren eragina bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1984 (Itzulpen saila, 1).

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: H.G. Widdowson, 1997.

Euskal Autonomi Erkidegoa. 2000ko urtarrilaren 24ko Agindua, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua onartuz, erreferentzi marko obligaziozkoa izan dezaten HABE Erakunde Publikoak diruz lagundutako euskaltegiek. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 2002ko otsailaren 8a, 26. zenbakia.

EUSKO JAURLARITZA. *Euskararen jarraipena III* [linean]. Hemen: <http://www.euskadi.net/euskara_inkestak/ini_eu.pdf>

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition an introductory course*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 1993.

HABE. *Helduen euskalduntzearen oinarrizko kurrikulua* [linean]. Hemen: <www.habe.org/hn_servicios/didactica/heok/heok_e.htm> [Kontsulta: 2004-10-05]

HILGARD, E.R. *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas, 1973.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1983 (Language Teaching Methodology Series).

LARREA, K. «Euskara ikasteko metodoen bilakaera: 1956-1986», *Hizpide*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2003, 53 zenbakia, 3-21.

LEWIS, M. *Planteamendu lexikala: ELTren egoera eta etorkizunerako proposamena* (itzulpena: Ana Isabel Morales). Donostia: HABE, 2001 (Itzulpen saila, 43).

LICERAS, M.J. «Introducción. Hacia un modelo de análisis de la interlengua». Hemen: Licerias M. Juana (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.

LITTLEWOOD, W. *Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza. Hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikerketak eta ikasgelan dituzten inplikazioak* (itzulpena: UZEI). Donostia: HABE, 1986 (Itzulpen saila, 10).

LOPETEGUI, E. *Hizkuntzalaritza eta hizkuntzen irakaskuntza*. Donostia: HABE, 1991 (Zutabe, monografikoak1).

MARTINEZ, B.; ZABALA, S. «Ikas-estrategiak Barrenet-ik. Euskaldunaldi ona izateko estrategiak», *UEU Helduen Euskalduntzearen II. Jardunaldiak 1999. Autonomia eta ikas-estrategiak* [linean]. Hemen:

<http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/990326/komunikazio/barrenet_ikas_estrategiak.html> [Kontsulta: 2003-08-02]

MARTON, W. *Hizkuntzak irakasteko metodoak. Egiturak eta hautabideak*. (itzulpena: Iñaki Iñurrieta). Donostia: HABE, 1991 (Itzulpen saila, 30).

MATEO, M.; AIZPURUA, X. «Euskararen bilakaera soziolinguistikoa», *Euskonews & Media* [linean]. 2003ko otsaila-martxoa, 201. zenbakia. Helbide honetan: <<http://www.euskonews.com/0201zbk/frgaia.htm>>

MÖLLER, J. «Investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (LE) o SEGUNDAS lenguas (L2) y la enseñanza de lenguas». *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Language Teaching Library, 1992.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R.; NYIKOS, M. «Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, iii, 291-300.

ROBBINS, J. «Report on the pilot study of Learning Strategies for the Japanese Language Classroom». Hemen: Alatis James E. (ed.). *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 593-606.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *Nola izan hizkuntza ikasle arrakastatsua* (itzulpena: Usoa Larramendi). Donostia: HABE, 1998 (Itzulpen saila, 20).

SAINZ, M. «Hizkuntza didaktikaren erronka berriak». *UEUko Helduen Euskalduntzearen IV. Jardunaldiak 2001* [linean]. Hemen: <http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/2001/didaktika_erronkak.htm> [Kontsulta: 2003-08-10]

SEVILLANO, M.L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de estudios Ramon Areces, S.A., 1995.

SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, 1997.

UZEI. *Euskalterm. Banco Terminológico Público Vasco* [linean]. Hemen: http://www1.euskadi.net/euskalterm/indice_c.htm

VILLANUEVA, M.L. «Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas». Hemen: Becerra J.M. *et al* (ed.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.

WILLIS, J. *Atazatan oinarritutako ikaskuntzarako lan-markoa* (itzulpena: Xabier Yurramendi). Donostia: HABE, 1999 (Itzulpen saila, 41).

ZOCK, M. *Arianaren haria edo testuaren gramatikak ama-hizkuntzan nahiz hizkuntza arrotzean pentsatutakoaren antolamendu eta adierazpenaren gida gisa* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1992 (Itzulpen saila, 31).

2. AZTERKETA ENPIRIKOA

Ikasleari berari garrantzia ematen zaion garai honetan ikaslea baita ikaskuntzaren parte-hartzaile zuzen-zuzena, alde batera uzten da gramatikaren irakaskuntza soila eta praktikotasunerako joera dago. Hau da, ikasleak metakognizioa garatu behar du eta nola ikasi eta zein ikas-estrategia erabili oso garrantzizkotzat jotzen da. Hala ere, argi dago, zenbait ikerketek (A. Llinares, 1999; J. O'Malley & A. Chamot, 1990) frogatu dutenez, irakasleak berak ere garrantzi handia duela bigarren hizkuntza baten ikas-estrategiei begira egindako irakaskuntzan. A. Llinares-ek esaterako, ikaskuntza on bat izateko, irakasleak ikasleen estrategiak ezagutu eta bultzatu behar dituela uste du. (1999: 228).

J. Tardif-ek ere, irakasle estrategikoa pentsalari, erabaki hartzaile, motibatzaile, eredu, bitartekari eta entrenatzailetzat jotzen du. (P. Cyr, 2000: 99-100).

J. Beltránek irakasle estrategikoa honela definitzen du:

«Es un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones, con estructuras de conocimiento bien desarrolladas para planificar las tareas de clase; relacionar la nueva instrucción con las lecciones anteriores y con el conocimiento previo del sujeto; asegurar que los estudiantes comprendan los contenidos y desarrollen las pruebas, y anticipar las dificultades que se puedan presentar en el aprendizaje. Como tiene una compleja red conceptual de la materia puede tomar decisiones apoyadas en rutinas y esquemas establecidos y comprobados en la experiencia.

Es un experto que posee una rica base de conocimientos para decidir en cada caso lo que es relevante dentro de las materias respectivas; de esta manera puede organizar y representar adecuadamente los conceptos sabiendo lo que funciona y lo que no en términos de enseñanza y aprendizaje. El profesor experto tiene repertorios internalizados de principios, procedimientos y patrones pertenecientes al contenido de la lección que no tienen los principiantes.

Es un verdadero mediador. En este sentido es capaz de mediar las experiencias del estudiante, interpretando y organizando los estímulos externos y guiando el pensamiento del alumno hacia metas apropiadas a cada estudiante con el propósito de que éste asuma la responsabilidad del aprendizaje que será de esta forma independiente y auto-regulado (Feuerstein). En este sentido podrá ayudar al estudiante a observar y

seleccionar los contenidos importantes, representar la información, seleccionar y planificar estrategias adecuadas, comparar contenidos, controlar la comprensión, etc.

Las metáforas del mediador implican también un fuerte acento en la enseñanza interactiva con abundante diálogo entre estudiante y profesor, a la vez que un progresivo transfer de responsabilidad en el aprendizaje. Por último, la mediación se realizará mediante los procesos de pensamiento necesarios para la construcción de significado y el aprendizaje independiente. Todo esto exige que el profesor: A) sepa unir la nueva información con el conocimiento previo, B) estimule las habilidades de conceptualización como medios para aprender el contenido y no como fines en sí mismos; C) acentúe las habilidades del procesamiento de información; D) favorezca la relación entre las ideas, y E) ayude a los estudiantes a establecer objetivos de excelencia para los objetivos del aprendizaje.

Es un modelo. El profesor, además de explicar, ejecuta, realiza, actúa de forma visible para que su conducta pueda ser observada e imitada por el alumno. Es una primera acepción del modelo. También debe, en ocasiones, siempre que pueda, pensar en voz alta, explicitando sus procesos de pensamiento para que puedan ser observados e imitados por el estudiante. La explicitación externa del pensamiento o conducta interna es sumamente provechosa para los alumnos porque de esta manera pueden descubrir los pensamientos, actitudes y sentimientos del profesor en una experiencia de aprendizaje. Por último, como modelo, refleja los diferentes significados que una misma experiencia de aprendizaje puede tener para distintas personas.

El profesor estratega planifica y tiene en cuenta las ideas y concepciones previas inadecuadas del estudiante. Estas ideas persisten porque de alguna manera son significativas para el estudiante, porque la instrucción no estimula un verdadero aprendizaje significativo. La instrucción cognitiva que parte de las ideas previas de los alumnos, suministra ideas y explicaciones concretas, hace comprender las nuevas ideas y exige comparar las nuevas ideas con las ideas previas del estudiante, promueve un verdadero aprendizaje.» (1993: 358-359).

Argi dago, beraz, irakasle-ikasle erlazio zuzena dagoela ikasleen ikas-
-estrategien erabilerari dagokionean. Horregatik, zilegi litzateke ikertzea, ea *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluak* eta aztertutako euskaltegiaren kurrikuluak bultzatzen duten ikaskuntza eta irakaskuntza estrategikoa benetan gertatzen den eta ea irakasleek euren ikasgelan zein estrategia bultzatzen dituzten, ikasleek gehien erabiltzen dituztenekin konparatzea ahaztu gabe. Gainera, gutxi izan dira behaketa metodo bat erabiliz ikasgelako errealitatea aztertu dutenak, are gutxiago euskara

bigarren hizkuntzat hartu dutenak mota honetako ikerketak egiteko. Horregatik, lan honetan bigarren hizkuntza euskara ikasten ari direnekin egin den ikerketaren berri eman da. Horretarako, batetik, azterketa enpirikoaren helburua zein den zehaztu da erabili den metodologiaren berri emanez. Bestetik, ikas-estrategien irakaskuntzan irakasleen lana ebaluatu da (aipatu berri diren arrazoiengatik), eta ikasleen ikas-estrategien erabilerarekin erkatu da.

2.1. Azterketa enpirikoaren helburua

Helburua, lanaren tituluan adierazten den bezala, *estrategiak euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan* aztertzea da, baina hiru bidetatik abiatuta aztertu dira ikas-estrategiak. Zilegizkoa da pentsatzea irakasleak euskaltegian ikas-estrategiak irakasten dizkiela ikasleei, eta benetan horrela gertatzen den ikusteko bide bat izan daiteke ikerketa hau. Beraz, ikasleen ikas-estrategien erabileraren neurketa egin da, alegia, zeintzuk erabiltzen dituzten gehien, zeintzuk gutxien eta zeintzuk tarteka-marteka. Irakasleek ere, hurrengo orrietan aipatu denez, ikas-estrategien atalkako irakaskuntza egin behar dute. Hortaz, ea benetako ikas-estrategien irakaskuntza egiten den galderari erantzundakoan, ikasleen ikas-estrategien erabilerak irakasleen irakaskuntzarekin zerikusirik duen ikusi da.

Dena dela, irakasleen lanaz gain, ikaslearen *izaera* ere garrantzizkoa da eta ikasle ona —jada *1.5. Ikas-estrategiak eta ikasle ona* atalean definitua— izateak ikas-estrategien erabileran eraginik ote duen aztertzekeo bidea ireki da, baina sarreran esan bezala, ikerketa bera ezin izan da aurrera eramanez. Azkenik, ondorioak atera ostean, beste ikertzaile batzuek ikas-estrategiak irakasteko eta lantzeko orduan proposatzen dituzten materialen bilketa egin da, bai irakasleei bai ikasleei estrategien irakaskuntza eta erabilera errazago egin dakien.

2.2. Azterketa enpirikoaren metodologia

Esan daiteke azterketa hau aurrera eramateko hiru urrats jarraitu direla. Lehenengo pausua, Deustuko Unibertsitateko Euskal Irakaslegoko zuzendaria zen Joxin Etxezarreta jaunarekin hitz egitea izan zen, azterketa hau, 2002. urteko kurtsoan bertako ikasleei eta irakasleei egiten uzteko eskatu baitzitzaion.

Bigarren pausua, hainbat behatze metodoen artean bat aukeratzea izan da, ikasleen estrategien erabilera zein irakasleen estrategien irakaskuntza neurtzeko orduan, badirelako hainbat teknika.

Hirugarren pausua, galdetegia erabiliz datuen bilketa egitean datza, horretarako SPSS 11.0 programaren bidez datuen analisi estatistikoa egin da, baina estatistika ez ezagutzeak Deustuko Unibertsitateko ICE fakultateari laguntza eskatzera bultzatu gaitu, eta honi esker lortu izan da estatistikan adituak diren Virginia Garciaren eta, batez ere, Olga Villaren laguntza.

2.2.1. Azterketa taldeak

Estrategiak bigarren hizkuntza euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan aztertzeko orduan, Euskal Irakaslegoko irakasle-taldea eta ikasle-taldea izan dira aztergaiak. Horrenbestez, guztira 274 ikasle eta 20 irakasle aztertu dira. Ikasleei dagokienez, egunean ordu eta erdiko, ordu biko, lau orduko eta sei orduko ikastaroetara joaten zirenak ikertu dira. Izan ere, Euskal Irakaslegoan dauden ikasle guztiek ez dute euskara ikasteko arrazoi bera eta azterketatik baztertuak izan dira IRALEko eta IVAPeko programetako taldeak eta «beren borondatez»⁵ zetozen ikasleen artean soilik banatu da galdetegia. Hori horrela egin da, badakigulako gauzak behartuta egitea txarra izaten dela eta IRALE eta IVAPeko programetako taldeen

⁵ Komatxoaren artean dago suposatzen delako beren borondatez datozela.

motibazioa eskasa izateaz gain (hizkuntzak ikasteko ezaugarri garrantzitsuenetakoa), bere burua euskara ikastera behartuegia sentitzen zuten, eta honek ondorio txarra izan dezake bigarren hizkuntza bat ikasteko orduan.

Irakasleekin ez da egon bereizketarik, asmoa Euskal Irakaslegoan aztertutako taldeen irakasle guztiei azterketa egitea izan bada ere, hogeitaz izan dira aztertuak, gainerakoek osasun arazoak zirela eta, ezin izan zutelako inkesta bete. Dena den, bi talde hauen inguruko informazio zehatza lan honetako *2.3.1.1. Ikasleriaren ezaugarriak* eta *2.3.2.1. Irakasleriaren tipologia* ataletan eman da.

2.2.2. Behaketa metodoak

P. Cyr-ek ikas estrategiak behatzeko teknika hauek aipatzen ditu:

galdetegia, atzera begirako elkarrizketa, egunerokoa, ozenki pentsatzea. H. Seliger eta E. Shohamy ere, ildo beretik doaz eta hurrengo lerro hauek idatzi dituzte:

«If specific phonemes have been defined, the researcher may collect data through a test where the subject is required to pronounce these while being recorded in a language laboratory. Alternatively, if the researcher wants to collect data in the form of the subject's speech in that natural setting may be observed and recorded. In addition to the two procedures just mentioned, other data collection procedures, such as questionnaires (where learners are asked to assess their own proficiency), or interviews (where learners are asked to assess the proficiency of their peers), can be applied as well.» (1989: 155-156).

Hala ere, H. Seliger eta E. Shohamy orokortasunetik abiatuz sinplifikaziora iristen dira eta eskema batez datu bilketarako sailkapen xehetuago bat egin dute:

Orain artekoa, zenbait ikerlarik egindako sailkapen bat besterik ez da, baina behatze teknika hauek zer diren eta nola erabili izan diren esatea konplexuagoa da, horregatik, lan honetan ez da horren gaineko informaziorik eman, lanaren helburua ez baita teknika horiei buruzko informazioa biltzea. Norbait definizio eta erabileran interesaturik egongo balitz, aurreko lerroetan tarteka aipatutako bibliografia begiratzea besterik ez du.

2.2.2.1. Lan honetarako behaketa metodoa: galdetegia

Lan honetarako galdetegia aukeratu da behaketa teknikatzat eta galdetegiez gauza asko idatzi diren arren, gutxi izan diren R. Oxford-ek bezain definizio zehatza eman dutenak:

«Self- report surveys are instruments used to gather systematic, written data on language learning strategy use. These surveys can vary from less structured to more structured.» (1990: 198).

D. Nunan ere horretan saiatu zen arren, ez zuen lortu zehaztasun handiko definizio bat ematerik:

«Procedures with the highest degree of structure are questionnaires and rating scales, which may determine not only the type of strategy but also the type of task and the setting where the strategy is used.» (1992: 143).

Beraz, galdetegiek batik bat ikasleak erabiltzen dituen estrategien berri ematen digute. Bi motatakoak izan daitezke: galdera itxidunak eta irekidunak (R. Oxford, 1990; D. Nunan, 1992). Lehenengoek aukera ematen dute ikasleak esan nahi duena eta nola esan nahi duen erabakitzeko. Bigarrenek, ez dute ezaugarri hori eta galderen erantzunak ikerlariak kontrolatzen ditu (D. Nunan, 1992: 143). R. Oxford-ek lehenengo tipokoei gutxiago egituratutako inkestak edo inkesta subjektiboak deitzen die. Bigarrenei, berriz, gehiago egituratutako inkestak edo inkesta objektiboak (1990: 199). Aipatutako bi moten artean, ikusi berri den lez, badaude

aldeak ez bakarrik deiturari dagokionean, baita ezaugarriei ere. Item itxiak diren galdetegietan, datuen analisisa errazagoa da; item irekiz osatutako galdetegiak, ostera, informazio erabilgarriagoa ematen dute, gainera, erantzuleek esan nahi dutena hobeto adierazten da. (R. Oxford, 1990; D. Nunan, 1992).

Badaude, bestalde, item irekiz eta itxiz egindako galdetegiak:

«Questionnaires can consist entirely of closed questions, entirely of open questions, or a mixture of closed and open questions.» (D. Nunan, 1992: 143).

Aurreko lerroetan, galdetegiaren definizioa, sailkapena eta mota bakoitzaren ezaugarriak eman badira ere, ez da ahazteko modukoa, galdetegia edo inkesta, modu bat baino gehiagotara dei baitiezaiokegu, estrategiak behatzeko teknika bat dela besteak beste. Hori horrela izanik, galdetegiak beste teknika horien aurrean baditu abantailak eta desabantailak, ondorengo lerroetan zerrendaturik agertuko direnak:

Abantailen artean hauexek ditugu:

- Talde baten emaitzen laburpen errazagoa egin genezake eta era berean, ikasle bakoitzaren arazoak objektiboki diagnostikatu ahal ditugu. (R. Oxford, 1990: 199).
- Garrantzizkoena den informazioa soilik erabil dezakegu; gainera, ordenagailuek informazioa azter dezakete. (M. O'Malley & A. Chamot, 1990: 94).
- Talde handietan erabil daiteke. (H. Seliger & E. Shohamy, 1989: 172-173).
- Erantzuleak anonimoak direnez gero, informazioa errazago ematen dute. (H. Seliger & E. Shohamy, 1989: 172-173).
- Datuak estandarragoak eta uniformeagoak dira. (H. Seliger & E. Shohamy, 1989: 172-173).

- Ikasle guztiei galdetegia momentu berean ematen bazaie, datuak zehatzagoak dira. (H. Seliger & E. Shohamy, 1989: 172-173).
- «Horrelako galdetegiak diagnostikorako balioko diote estrategiak haratago eraman, lortarazi edo erabilerazi nahi dituen irakasleari.» (P. Cyr, 2000: 116).

Desabantailak ondorengo hauek dira:

- Askotan datuak ez dira benetakoak, ikasleak erantzun egokia eman nahi duelako edo irakaslea poztu. (R. Politzer & M. McGroarty, 1985: 118).
- Ez dira egokiak irakurtzen eta idazten ez dakiten pertsonentzat. (R. Politzer & M. McGroarty, 1985: 118).
- Badaude ezagutzen ez diren arrazoiak mota honetako galdetegietako itemetan ezer ez markatzeko. (H. Seliger & E. Shohamy, 1989: 172-173).

Galdetegiaren alde onak eta txarrak honela zerrendatuta jartzearen arrazoiak, besteak beste, abantailen nagusitasuna erakustea izan da.

Lan honetan guzti hau ikusi eta hausnartu ondoren, galdetegiaren aldeko apostua egin da, nahiz eta argi eduki bere desabantailak ere badituela.

2.2.2.1.1. Ikasleentzako galdetegia

Ikasleei banatu zaien galdetegiak lau atal ditu. Galdetegia osatzen duten hirurogeita lau baieztapenak baino lehen, ikasleek erantzun behar izan dituzten bost aldagai daude (ordu kopurua, maila, ikasketak, adina, sexua). Jakina da, motibazioa edo ikasteko denbora kontuan hartzeko aldagaiak izan daitezkeela, baina motibazioa edo ikasteko denboraren eragina ikas-estrategien erabileran, beste lan baten titulua izan daiteke; gainera, ikas-estrategien erabilerari dagokionez, garrantzizkoa izango litzateke motibazioa soilik aldagaitzat duen lan bat egitea

Esan bezala, galdetegiaren goiko aldean agertzen diren aldagaien azpian hirurogeita lau baieztapen eta horiek egin daitezkeen frekuentziak daude. Hau da, ikasleek baieztapen horiek inoiz ere ez, gutxitan, sarritan edo beti egiten dituzten aukeratu behar dute baieztapenen ondoan batetik lura dauden zenbakietan. Beharbada, irakurleak zerbait gutxitan egitetik sarritan egitera alde handia dagoela pentsa dezake, eta ez dela tartekorik ematen, baina sarritan arriskutsua izaten da tarteko aukera ematea, eroso delako aukeratzeko orduan.

Galdetegian agertzen diren baieztapenak hiru motatako estrategiei dagozkie. Hau da, lehenengo hogeita hamar baieztapenak estrategia kognitiboei dagozkienak dira. Hogeita hamaikatik berrogeita bederatzira, azken hau barne, estrategia metakognitiboei dagozkien baieztapenak dira eta azken hamalauak estrategia sozioafektiboei dagozkienak.

Dena dela, argiago ikusteko hirurogeita lau itemak ondorengo lerrootan banan-banan jarri dira bakoitzari dagokion informazioa zehaztuz: zein estrategia-multzori dagokion, nondik ateratako itema den eta zein estrategia den.

1. **Las palabras que estudio las apunto en un cuaderno.** (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).
2. **Me hablo a mí mismo en euskera.** (Estrategia kognitiboa, hizkuntza erabiltzea, iturria: P. Cyr).
3. **Relaciono lo que ya sé con las palabras y frases que estudio.** (Estrategia kognitiboa, inferentzia, iturria: P. Cyr).
4. **Para aprender introduzco palabras nuevas en frases.** (Estrategia kognitiboa, elaborazioa, iturria: P. Cyr).
5. **Cuando busco una palabra en el diccionario, también me fijo en la explicación de la palabra.** (Estrategia kognitiboa, dokumentu-bilaketa, iturria: P. Cyr).

6. **A veces me sucede que adivino el significado de las palabras o frases por medio del contexto.** (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: P. Cyr).
7. **Cuando aprendo palabras o frases nuevas las repito en voz alta.** (Estrategia kognitiboa, hizkuntza erabiltzea/formally practicing with sounds and writing systems, iturria: P. Cyr).
8. **Recuerdo una palabra nueva recordando los casos en los que se puede utilizar.** (Estrategia kognitiboa, analyzing and reasoning, iturria: P. Cyr).
9. **Regularmente repaso los temas.** (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).
10. **Me esfuerzo en no traducir literalmente.** (Estrategia kognitiboa, inferentzia/receiving and sending messages/analyzing and reasoning, iturria: P. Cyr).
11. **Cuando no entiendo una palabra en euskara, intento averiguar su significado.** (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: P. Cyr).
12. **Cuando necesito una palabra y no me acuerdo de su significado intento utilizar otra palabra que se le parezca.** (Estrategia kognitiboa, transferring, iturria: P. Cyr).
13. **Deduzco el significado de lo que me quiere decir el hablante por sus gestos.** (Estrategia kognitiboa, using resources for receiving and sending messages, iturria: P. Cyr).
14. **Cuando busco el significado de una palabra en el diccionario la repito en voz alta.** (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).

15. **Agrupo palabras por su forma o sonido para aprenderlas mejor.** (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: R. Politzer & M. McGroarty).
16. **Intento hablar como un vasco parlante.** (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically/repeating, iturria: R. Oxford).
17. **Practico los sonidos de las palabras de euskara.** (Estrategia kognitiboa, formally practicing with sounds and writing systems, iturria: R. Oxford).
18. **Utilizo palabras que conozco en diferentes contextos.** (Estrategia kognitiboa, recombining, iturria: R. Oxford).
19. **Comienzo una conversación en euskera.** (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).
20. **Veo la ETB1 y oigo programas de radio en euskera.** (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).
21. **Leo por placer en euskera.** (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).
22. **Escribo cartas, mensajes... en euskera.** (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).
23. **Primero leo por encima un texto y luego lo leo más detenidamente.** (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: R. Oxford).
24. **Busco palabras en mi lengua materna que se parecen a las palabras nuevas que he aprendido en euskera.** (Estrategia kognitiboa, analyzing contrastively, iturria: R. Oxford).
25. **Busco el significado de las palabras en euskara, dividiéndolas en partes que conozco.** (Estrategia kognitiboa, analyzing expressions, iturria: R. Oxford).

- 26. Intento no traducir un texto palabra por palabra.** (Estrategia kognitiboa, transferring, iturria: R. Oxford).
- 27. Hago resúmenes para estudiarlos.** (Estrategia kognitiboa, summarizing, iturria: R. Oxford).
- 28. Intento aplicar reglas generales en nuevas situaciones.** (Estrategia kognitiboa, reasoning deductively, iturria: R. Oxford).
- 29. Intento buscar parecidos y diferencias entre mi lengua materna y el euskera.** (Estrategia kognitiboa, analyzing contrastively, iturria: R. Oxford).
- 30. Uso materiales de referencia como diccionarios para ayudarme a la hora de utilizar el euskera.** (Estrategia kognitiboa, using resources for receiving and sending messages, iturria: R. Oxford).
- 31. Cuando leo un texto en euskara, primero lo leo muy rápidamente y luego vuelvo a leerlo muy despacio.** (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea errazten duten moduak bilatu eta aurkitzea, iturria: P. Cyr).
- 32. Cuido mucho mi pronunciación e intento corregirlo.** (Estrategia metakognitiboa, performantzia egiaztatu eta zuzendu, iturria: P. Cyr).
- 33. Intento buscar situaciones para hablar en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, buscar oportunidades para practicar, iturria: P. Cyr).
- 34. Intento leer en euskara lo más posible.** (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea errazten duten moduak bilatu eta aurkitzea, iturria: P. Cyr).
- 35. Cuando leo algo en euskara, primero intento entender la idea principal y luego busco las palabras desconocidas en el**

- diccionario.** (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea.../planear, iturria: P. Cyr).
- 36. Para mejorar la comprensión veo la televisión en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, delaying speech production to focus on listening, iturria: P. Cyr).
- 37. Me doy cuenta de mis errores e intento corregirlos.** (Estrategia metakognitiboa, enterarse del aprendizaje de la lengua, iturria: P. Cyr).
- 38. Escucho con gran atención a quien me habla en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, paying attention/arreta jartzea, iturria: P. Cyr).
- 39. Intento buscar un modo para poder estudiar mejor el euskera.** (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea, iturria: P. Cyr).
- 40. Organizo mis quehaceres cotidianos de tal modo que me dejen tiempo para estudiar euskera.** (Estrategia metakognitiboa, organizing, iturria: P. Cyr).
- 41. Busco gente para hablar en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, seeking practice opportunities, iturria: P. Cyr).
- 42. Cuando sé que en algunos sitios tengo que hablar en euskara (en la tienda, por teléfono o en algún despacho), pienso de antemano lo que voy a decir.** (Estrategia metakognitiboa, planing for a language task, iturria: P. Cyr).
- 43. Aprovecho cualquier situación para utilizar el euskera.** (Estrategia metakognitiboa, seeking practice oportunities, iturria: R. Oxford).

44. **Los fallos que cometo en euskara, los utilizo como información para hacerlo mejor.** (Estrategia metakognitiboa, self-monitoring, iturria: R. Oxford).
45. **Pongo atención cuando alguien está hablando en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, paying attention, iturria: R. Oxford).
46. **Intento averiguar cómo ser mejor estudiante.** (Estrategia metakognitiboa, finding out about language learning, iturria: R. Oxford).
47. **Planeo mi horario para tener el tiempo suficiente para estudiar euskera.** (Estrategia metakognitiboa, organizing, iturria: R. Oxford).
48. **Tengo claros mis objetivos para mejorar mis habilidades en euskera.** (Estrategia metakognitiboa, setting goals and objectives, iturria: R. Oxford).
49. **Reflexiono sobre mis progresos.** (Estrategia metakognitiboa, self-evaluating, iturria: R. Oxford).
50. **Cuando no entiendo lo que dice el profesor le pido que me explique o que me repita.** (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).
51. **Cuando no sé cómo expresar una idea le pido ayuda a un vascoparlante (aquel que su lengua materna es el euskera) o a un amigo.** (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).
52. **Cuando lo que digo no sé si es correcto, lo verifico con mi compañero de conversación.** (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).
53. **Cuando tengo miedo (en caso de que se dé la situación contestarlo si no dejarlo en blanco) de hablar en euskera**

- intento relajarme.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).
- 54.Hablo con otros sobre la dificultad e impresiones que tengo sobre el aprendizaje del euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).
- 55.Me doy cuenta de si estoy nervioso cuando hablo o estudio euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).
- 56.Les pido a los vascoparlantes o a los que tienen un nivel avanzado en el aprendizaje del euskera que me corrijan.** (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).
- 57.Cuando no le entiendo a alguien que me está hablando en euskera, le pido que me hable más despacio o que me repita lo dicho.** (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).
- 58.Hablo en euskera con otros estudiantes de euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, lankidetzatza, iturria: P. Cyr).
- 59.Reflexiono sobre mi progreso en el estudio del euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).
- 60.Me felicito cuando hablo o escribo bien en euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, autoadoratzea, iturria: R. Oxford).
- 61.Si estoy tenso o nervioso estudiando o hablando en euskera se lo digo al profesor.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).
- 62.Escribo en un diario las sensaciones que tengo durante el tiempo del aprendizaje del euskera.** (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).

63.Pregunto en euskera mis dudas. (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: R. Oxford).

64.Intentio aprender aspectos de la cultura tradicional vasca (música, leyendas...) (Estrategia sozio-afektiboa, empatia lantzea, iturria: R. Oxford).

2.2.2.1.2. Irakasleentzako galdetegia

Lan zaila izan da irakasleentzako galdetegia egitea, batez ere erreferentzia falta izan baita oztoporik nagusiena. Lehen ere aipatua dago euskararen ikaskuntzan, ez jakakuntzan, bidea egiteke dagoela, horregatik, ezinezkoa izan da irakasleentzat prestatutako galdetegi bat erabiltzea. Oztopo hau gainditzeko, R. Oxford, P. Cyr zein M. O'Malley eta A. Chamot-en lanetara jo da galdetegi-eredu bat egiteko.

Irakasleei eman zaien galdetegia, adierazi den bezala, eredu bat baino ez da, esan nahi dena da, irakasleei aurkeztu zaizkien baieztapenak, modu askotara jar daitezkeela baina muina bera izango dela; adibidez, itzultzea ikas-estrategia kognitiboa honela formulatua egon da: «Zerbait azaltzeko edota erreparatzeko orduan itzulpenetara jotzen dut». Beste modu batean adieraztea ere zilegi litzateke, baina oinarrian *itzuli* aditzak egon beharko du.

M. O'Malley eta A. Chamot-ek, irakasleen zereginetako bat ikas-estrategien irakaskuntza dela aipatu dute *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* lanean. Irakasle orok, A. Chamot eta M. O'Malley-ren esanetan, bost fase bete beharko lituzke ikas-estrategien irakaskuntzan:

«Preparation, Presentation, Practice, Evaluation, Expansion.» (1994: 71).

1. Prestakuntza fasean, ikasleen ezagutza metakognitiboa garatzen da. Horretarako, ikasleak talde txikietan biltzen dira, hizkuntza

ariketa⁶ jakin bat egiteko eta 10-15 minutu ematen zaizkie horretarako. Ariketa taldean egin ondoren, taldekide bakoitzak nola egin duen azaldu beharko du, hori eginez ezagutza metakognitiboa garatuko dute.

2. Aurkezpenean, estrategiak irakasten dira, zer diren eta noiz erabiltzen diren. Irakasleak, ikasleei prestaketa fasean izandako estrategiei buruzko eztabaida gogoraraziko die. Irakasleak ariketa bakoitzean zein estrategia den egokiena adieraziko die ikasleei.
3. Praktikan, ariketen bidezko estrategien erabilera bultzatzen da. Irakaslearen eginbeharra ikasleak estrategien erabileran eskarmenturik izan duen ala ez kontuan hartuz aldatu egiten da.
4. Ebaluazioan, ikasleek erabilitako estrategiei buruzko galdeketa egiten da. Ikasleak erabilitako estrategien gaineko gogoeta egiten du: zein estrategia eta nola erabili duen.
5. Azkenik, zabalkuntza deituko diogun *expansion* atalean, ikaslea ikasitako estrategiak ariketa ezberdinetan aplikatzera bultzatzen du irakasleak. Horretarako, eskolan erabilitako adibideak alde batera utzita, material berriak erabiliko dira.

Aipatutako bost pausu hauek kontuan hartu dira irakasleentzako 30 baieztapenez osaturiko galdetegian⁷: 1 eta 2 baieztapenak prestakuntza faseari dagozkio; 3 eta 4 baieztapenak aurkezpen atalari; 5 eta 6 baieztapenak ebaluazioari; azkenik, 7 baieztapena zabalkuntza deitu diogun atalari dagokio. Gainontzekoak, praktikan egin beharrekoak dira; zortzigarretik hemezortzigarrenean ikas-estrategia kognitiboen irakaskuntzan irakasleak egin beharreko ekintzak dira; hemeretzigarretik hogeita bostgarrenera, aldiz, ikas-estrategia metakognitiboak irakatsi nahi

⁶ M. O'Malley eta A. Chamot-ek erabiltzen duten «task» hitza «ariketa» moduan itzuli da.

⁷ Bere osotasunean, lanaren eranskinean.

izanez gero, irakasleak egin behar dituenak; eta bukatzeko, azken bostak ikas-estrategia sozio-afektiboen multzoan sar daitezkeen baieztapenak dira.

2.2.3. Datuen neurketa

Esan bezala, bildutako datuen analisi estatistikoa SPSS11.0 programaren bidez egin da, eta horretarako laguntzaile bi izan dira. Bildutako datuekin honako hau egin da:

- Aldagaiak kontuan hartuta frekuentzien analisiak egin dira.
- Eskala bakoitzeko itemen portzentaiak atera dira ikaslearen eta irakaslearen jokatzeko modua ikusteko.
- Ikasleek erabiltzen dituzten eta irakasleek eskolan bultzatzen dituzten ikas-estrategien deskriptiboak eta histogramak atera dira. Irakasleen kasuan, egin beharko lituzketen ikas-estrategien irakaskuntzako bost atalen deskriptiboak eta histogramak ere atera dira.
- T-Student eta Anoven probak egin dira, honako helburu honekin: ea desberdintasun esanguratsurik dagoen aldagaiak kontuan hartuz ikasleen ikas-estrategien erabileran. Horretarako 0,5eko konfiantza tartea hartu da.

2.3. Ikasleriari-irakasleriari egindako ikas-estrategien erabileraren azterketa

Atal honek hiru zati ditu; batetik, ikasleek euskararen ikaskuntzan egiten duten ikas-estrategien erabilera neurtu da; bestetik, irakasleek zein neurritan bultzatzen dituzten ikas-estrategiak eskolan neurtzeaz gain, ea benetan ikas-estrategien irakaskuntzarako bost pausuak ematen dituzten ikusi da.

2.3.1. Ikasleriari egindako ikas-estrategien azterketa

Guztira aztertu diren 274 ikasleen ikas-estrategien erabilera hurrengo orrietan azaldu da. Lehenengo, ikasleriaren maila, adina, ikasketa-maila, egunean hartzen dituen eskola-orduak, urratsa eta sexua zehaztu dira. Gero, item bakoitza zein frekuentziarekin egiten duten adierazi da. Azkenik, ikasleriaren ikas-estrategien erabileraren inguruko ondorioak atera dira.

2.3.1.1. Ikasleriaren ezaugarriak

Aztertutako ikasleriaren ikas-estrategien erabileran garrantzizkoa da kontuan hartzea badaudela zenbait aldagai eragina izan dezaketenak. Hortaz, maila, adina, ikasketak, eguneroko eskola-orduak, urratsa eta ikasleen sexua ikas-estrategien erabilera aztertzeko orduan, aldagaitzat hartu dira. Jakina da, badaudela beste aldagai batzuk, ikasleen motibazioa besteak beste, garrantzizkoak direnak baina motibazioaren eragina ikas-estrategien erabileran ez da aztertu, beste lan bakar eta oso bat burutzeko gaia izan liteke eta. Beraz, aipatutako aldagaiak kontuan hartuta, ikasleriaren sailkapena egin da eta horrek ikasleria definitzeko aukera eman du.

2.3.1.1.1. Maila

Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko kurrikulua eta aztertutako euskaltegiaren kurrikuluaren xehetasunak⁸ irakurriz gero, euskararen ikaskuntza lau mailatan banatu dutela ikus daiteke. Era berean, maila bakoitza urrats desberdinez osatua dago. Banaketa hau ez da berria, A. Camachok, Santurtziko Euskaltegian www.santurtzieus.com helbidean argitaratutako «Urratsetik Mailara: Erronkak eta lan-ildoak» artikuluan honako honen berri eman du:

⁸ Ikusi lan honetako hurrengo atal hauek: 1.1.1.2. *Helduentzako euskararen irakaskuntza* eta 1.1.1.2.1.1. *Kurrikulua aztertutako euskaltegian*.

«Maila unitatea, iruditu dezakeenaz bestaldera, ez da *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluak* (HEOK) ekarri duen kontzeptu berria. Izan ere, HABEk *Helduen euskalduntzea programatzen-84* (1983) liburuan zehaztu zuen gaur egunera arte iraun duen mailaketa. Bertan bi denbora-unitate definitzen dira: handia bata, aldia, eta unitate minimoa bestea, urratsa (17 or.). Aipatu programak hiru aldi nagusitan bereizi zuen euskalduntze-prozesua, horietako bakoitzak 400-500 eskola-ordu inguru zituela:

- Lehenengoa, hasieratik ikaslea nola hala hizketan jartzen den artekoa.
- Bigarren aldia, lehenengoaren bukaeratik ikasleak hizketarako halako seguritate eta erraztasun bat lortzen duen artekoa.
- Hirugarren aldia, bigarrenaren bukaeratik EGARA artekoa.

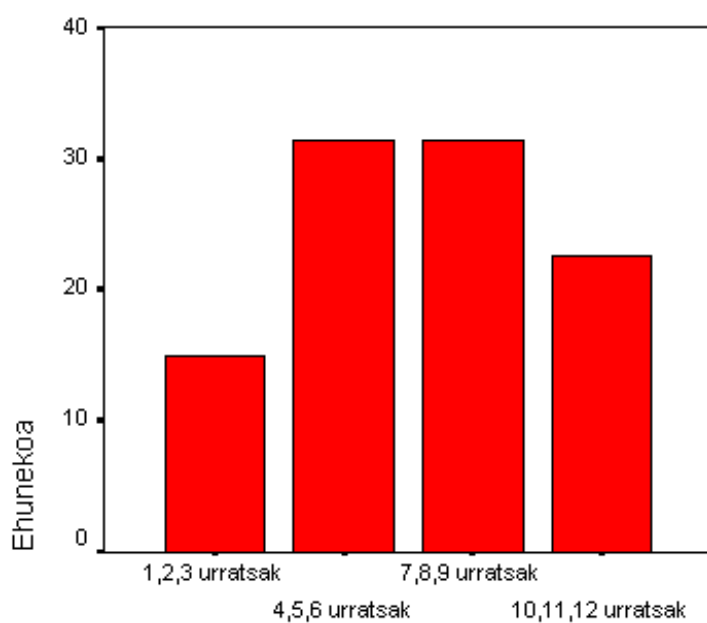
Mailaketa hori gehiago zehazteko, unitate txikiagoetara jo behar zela aipatzen zuen programak, urratsetara, hain zuzen ere. Hona hemen urratsaren definizioa: 100-125 ordu dagokien aurrerabidea adierazten du urratsak. Euskalduntzeak 1200 ikastordu harturik, hamabi urrats dagozkio guztira prozesu osoari. Dakigunez, HABEk euskalduntzearen helmuga EGARA dagokion maila eskuratzean ipini zuen. Maila unitatea, izatez, EGA mailara ailegatzea helburu ez zuten ikasleei begira sortu zen, helmuga apalagoak definituz —A, B eta C mailak— (HABE, 1983:18). Programazio horretan hirugarren aldiari dagozkion lau urratsak ez dira definitzen. Lan hori 1989ko programak egingo zuen (HABE, 1989).» (2002: 1-2).

Lan honetan, batez ere maila hartu da kontuan. *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluan* bertan ere oinarrizko unitatetzat maila hartzen baita. Aitzitik, ez da laga, urrats bakoitzean zenbat ikasle izan diren aztertuak esan gabe, baina ondorioak ateratzeko orduan mailari eman zaio garrantzia eta ez urratsari.

Aztertutako euskaltegian, hamabik ez dute erantzun mailari dagokion hutsunea; lehen A mailakoak (1,2,3 urratsak) 39 dira, lehen B mailakoak (4,5,6 urratsak) 82, bigarren mailakoak (7,8,9 urratsak) 82 eta hirugarren mailakoak (10,11,12 urratsak) 59. Guztira 262 ikaslek erantzun diote mailari dagokion hutsunea.

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	1,2,3 urratsak	39	14,2	14,9	14,9
	4,5,6 urratsak	82	29,9	31,3	46,2
	7,8,9 urratsak	82	29,9	31,3	77,5
	10,11,12 urratsak	59	21,5	22,5	100,0
	Guztira	262	95,6	100,0	
Galduak	Sistema	12	4,4		
Guztira		274	100,0		

MAILA

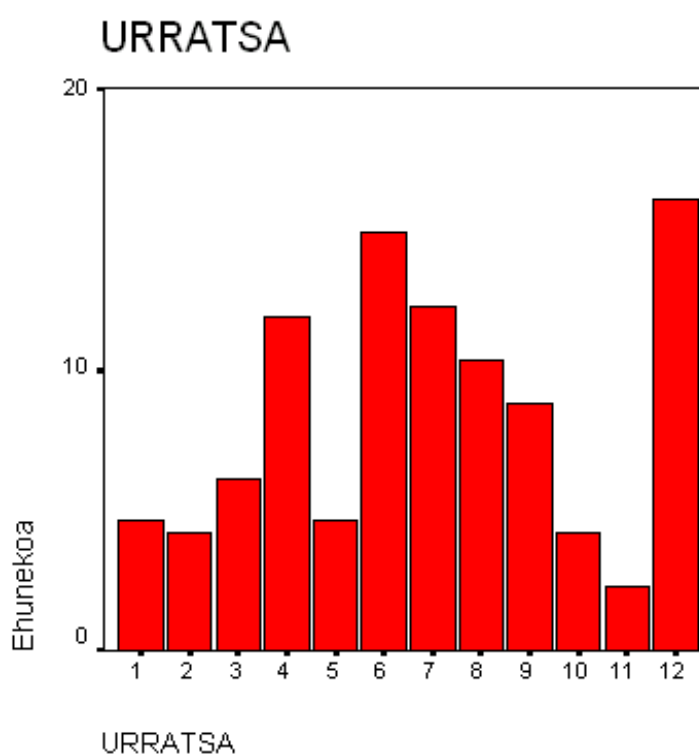


MAILA

2.3.1.1.2. Urratsa⁹

Hona hemen urratsez urrats galdetegia erantzun duten ikasleen kopurua:

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	1	12	4,4	4,6	4,6
	2	11	4,0	4,2	8,8
	3	16	5,8	6,1	14,9
	4	31	11,3	11,8	26,7
	5	12	4,4	4,6	31,3
	6	39	14,2	14,9	46,2
	7	32	11,7	12,2	58,4
	8	27	9,9	10,3	68,7
	9	23	8,4	8,8	77,5
	10	11	4,0	4,2	81,7
	11	6	2,2	2,3	84,0
	12	42	15,3	16,0	100,0
	Guztira	262	95,6	100,0	
Galduak	Sistema	12	4,4		
	Guztira	274	100,0		



⁹ Ikusi 2.3.1.1.1. Maila atala.

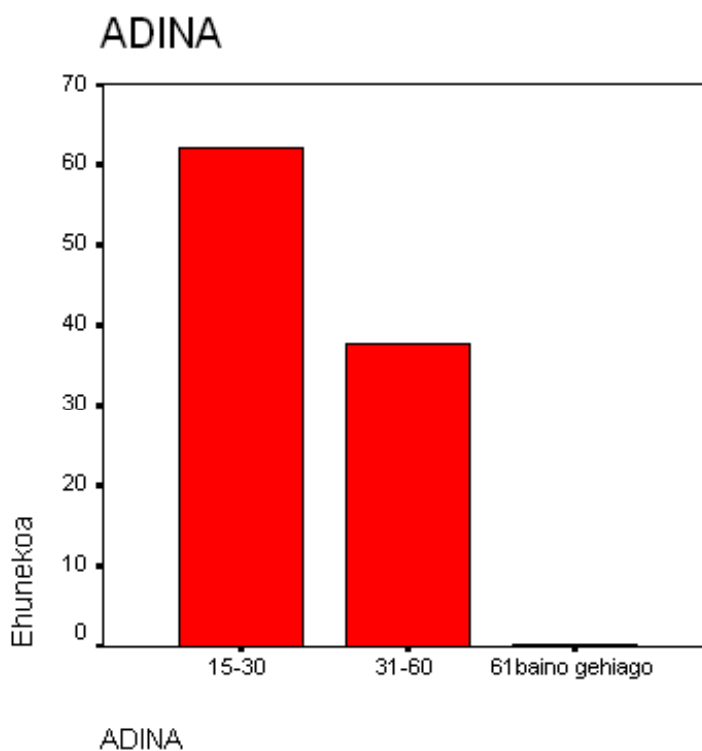
2.3.1.1.3. Adina

Asko izan dira bigarren hizkuntza ikasteko orduan adinak eragina duenetz aztertu duten lanak, deigarria izanik, lan horietako batek ere ez duela frogatu adinean gora egin duen pertsona batek ezin duela bigarren hizkuntza ikasi. Beste kontu bat da, helduen artean zeinek ikasten duen hobeto heldu gazteak ala heldu adinduak, eta azken ideia honi jarraituz hona hemen J. Peralesen hitzak:

«Euskara helduaroan ikasteaz denaz bezainbatean, bistan da heldu gazteek emaitza hobekak lortzen dituztela heldu adinduek baino. Hala ere, ezin esan daiteke berrogeita hamar urterekin edo are zahartzaroan ere euskara ikastea ezinezkoa denik. Gaur egun ez da harriztekoa ikasgela berean hogeita bost urteko gaztea eta erretiroa hartutako hirurogei urtetik gorako ikaslea elkarren ondoan aurkitzea. Modu berean ikasten al dute? Bide luzea gelditzen da oraindik adinaren eragina aztertzekoan. Eta ikusi dugun bezala, bide hori are malkartsuagoa da prozesuaren aldetik produktuaren aldetik baino.» (2004: 38).

Azken esaldi honen ildotik, ikas-estrategien azterketa ikas-prozesuaren baitakoa dela esan daiteke. Horrenbestez, adinaren aldagaia kontuan hartuta, 274 ikasletatik 271k markatu dute adinari dagokion hutsunea. 15-30 urte bitartekoak 168 izan dira; 31-60 urte bitartekoak 102, eta 61 urtetik gorakoa bakarra.

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	15-30	168	61,3	62,0	62,0
	31-60	102	37,2	37,6	99,6
	61 baino gehiago	1	,4	,4	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
	Guztira	274	100,0		



2.3.1.1.4. Ikasketak

Edozein ikerketa estatistikotan ohikoa da aldagai hau agertzea; izan ere, askotan uste baino eragin handiagoa izaten du. M. Zalbidek, www.erabili.com web gunean «Ahuldutako Hizkuntzen Indarberritzea: teoriak zer dio?» artikuluan soziolinguistikaren terminologia zailtzat jotzen du, baina hizkuntzalaritzaren terminologiaz honako hau esaten du:

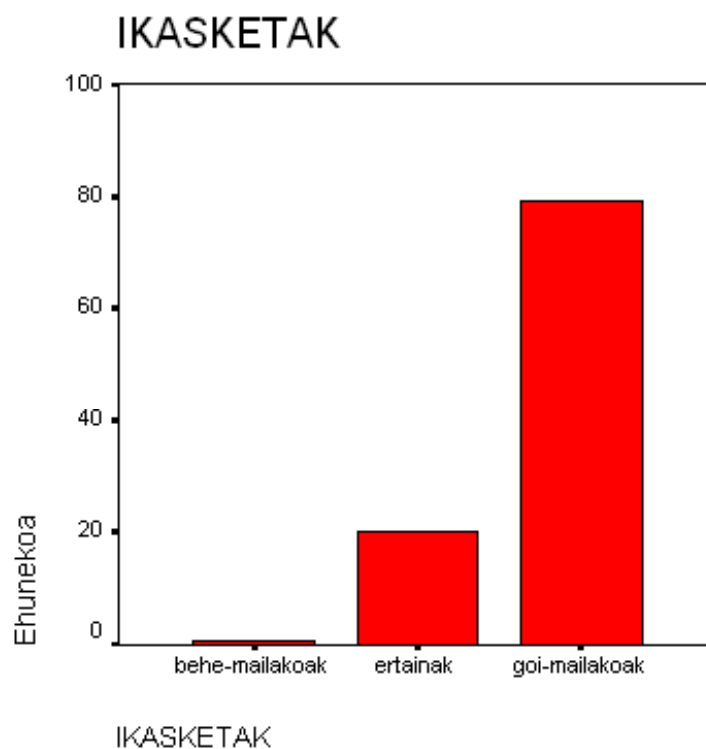
«Erdi- eta goi-mailako ikasketak egin dituen pertsonak, nahiz ez izan hizkuntzalaria, ondo samar menderatzen du linguistikaren oinarri-oinarrizko terminologia: *aditza* eta *deklinabide-atzizkia*, *a organikoa* eta *galdegaia* zer den badaki, neurri batean behintzat. Bere bagaje kulturalaren zati dira hitz horiek, eta horien pareko beste hamaika. Eskolan (edo alfabetatzerakoan) aski zehatz erakutsi zaizkio, eta erabili ere egiten ditu aldian behin. Soziolinguistikazko kontzeptuekin eta izendapenekin ez da ordea, zoritxarrez, halakorik gertatzen.» (2003).

M. Zalbidek goi eta erdi-mailako ikasketadunek hizkuntzalaritzako terminologia oinarrizkoa ezagutzen dutela ere aipatu du. Alde batera uzten ditu, ordea, behe mailako ikasketadunak. Horrenbestez, ideia honetatik

abiatuta, goi eta erdi-mailako ikasketadunek, terminologia gehiago eta hobeto ezagutzeaz gain, baliteke ikas-estrategiak ere hein berean ezagutzea eta ondorioz, behe-mailako ikasketadunek baino gehiago erabiltzea.

Hori dela eta, lan honetan ikasketa mailak ikas-estrategien erabileran eraginik duen kontuan hartuko da. Aztertutako 274 ikasletatik, bederatzik ez diote erantzun galdera honi. Beraz, goi-mailako ikasketadunak 210 dira, ikasketa ertainak dituztenak 53, eta behe-mailakoak dituztenak 2.

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	behe-mailakoak	2	,7	,8	,8
	ertainak	53	19,3	20,0	20,8
	goi-mailakoak	210	76,6	79,2	100,0
	Guztira	265	96,7	100,0	
Galduak	Sistema	9	3,3		
Guztira		274	100,0		



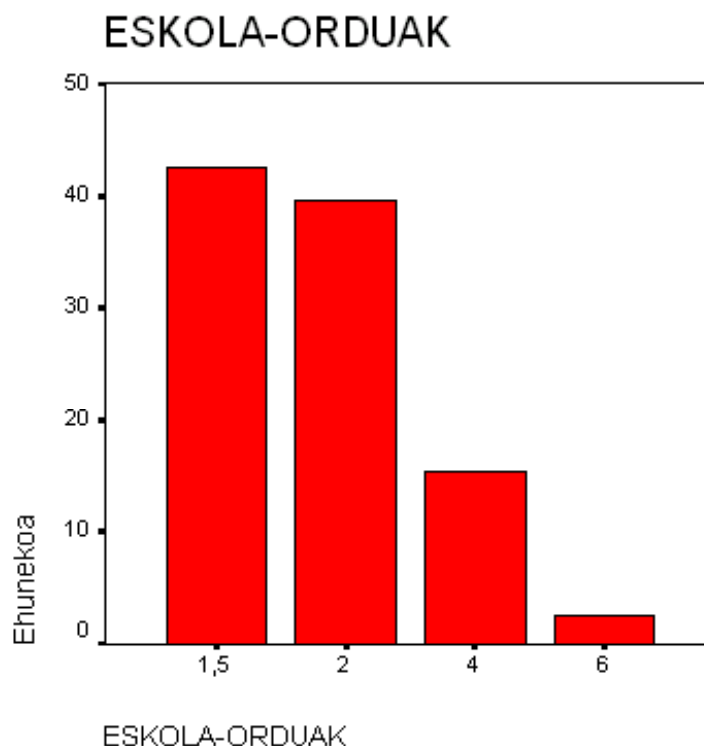
2.3.1.1.5. Eskola-orduak

Aztertutako euskaltegiaren kurrikuluan (EIKP) maila bakoitzari dagokion eskola-ordu kopurua honela zehazten dute:

«Lehenengo mailan ikaslea 600-660 orduan arituko da: 330 ordu 1A egiteko (ikasleen maila hutsekoa bada), eta beste horrenbeste 1B egiteko. (...) Ikasleak 300-330 ordu izango ditu bigarren maila honen helburuak lortzeko. (...) Hirugarren mailan helburu orokorra lortzeko 300-330 ordu izango ditu ikasleak.» (2003: 12-13).

Euskaltegi honetako ikasleak maila desberdinetan ez ezik, ikastaro desberdinetan ere euskalduntzen dira. Alegia, IRALE eta IVAPeko programen ikastaroak, baita Unibertsitateko enplegatuen ikastaroak ere kenduta, aztertutako ikasleria lau ikastaro motatan banatua dago. Ikastaro *trinkoa* deritzonean, ikasleek, egunean sei orduko eskolak dituzte. Ikastaro *azkarrean*, ikasleek egunean lau eskola-ordu hartzen dituzte. Ikastaro *lasterrean*, ikasleek egunean ordu biko eskola-orduak dituzte. Eta azkenik, ikastaro *arruntean*, ordu eta erdiko eskolak dituzte, oro har, unibertsitateko ikasleek egiten dutelarik. Horrenbestez, aztertutako 274 ikasletatik batek ez du ezer jarri eskola-orduei dagokion hutsunean; 7k, ikastaro *trinkoa* markatu dute; 42 ikastaro *azkarrean* aritu dira; 108 *lasterrean*, eta 116 *arruntean*.

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	1,5	116	42,3	42,3	42,3
	2	108	39,4	39,4	81,8
	4	42	15,3	15,3	97,1
	6	8	2,9	2,9	100,0
	Guztira	274	100,0	100,0	



2.3.1.1.6. Sexua

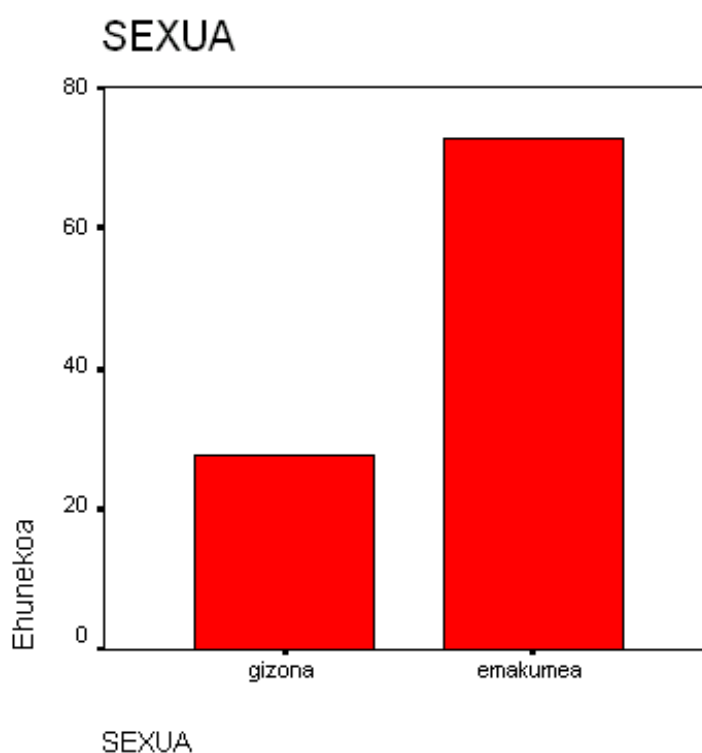
Hizkuntzen ikaskuntza aztertu duten ikerlari askok sexua aldagaitzat hartu dute. J. Peralesek, esaterako, 2000. urtean argitaratutako doktorego tesian, sexua aldagaitzat hartu dutenen artean R. Politzer (1983), R. Oxford & M. Nyikos (1989), M. Erham & R. Oxford (1989), J. Green & R. Oxford (1995) aipatzen ditu. Baina argi uzten du hurrengo hauxe:

«Asko dira sexuaren eta H2-ren eskurapenaren artean lotura dagoela erakusten duten ikerketak. Baina, lotura horren nolakoa ilun samar dago oraindik ere. Ikerketa askok nesken aldeko nagusitasuna ematen badute ere, aurkakoa bistaratzen dutenak ere zertan bazter utzirik ez dago.» (2000: 21).

Argi dagoena da, ikasleriaren gehiengoa emakumezkoa dela, azterketa honetan, behintzat, horixe frogatu baita. 274 ikasletatik 4k ez dute bete aldagai honi dagokion hutsunea. Gainerakoan, 196 emakume eta 74 gizon kontatu dira. Horrenbestez, lan honetan emakumea ala gizona izan, ikas-estrategien erabileran eraginik duen ikusi da eta horrez gain, ea benetako

desberdintasun esanguratsurik agertzen den bataren zein bestearen ikas-estrategien erabileran ere aztertu da.

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	gizona	74	27,0	27,4	27,4
	emakumea	196	71,5	72,6	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduek	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



2.3.1.2. Ondorioak

Azterketa estatistikoa egiteko beharrezkoak izan diren tresna eta baliabide guztiak aplikatu ondoren, ikasleriaren inguruko ondorioak bi multzotan bana daitezke. Batetik, item bakoitzaren gaineko ondorioak eta, bestetik, ikasleriak erabiltzen dituen ikas-estrategien gaineko ondorioak atera dira. Azken hauek hiru ikuspegitatik: ikasleria bere osotasunean kontuan hartuta,

ikasleriaren aldagaiak kontuan hartuta eta ikasleriaren ikas-estrategien arteko aldeak kontuan hartuta.

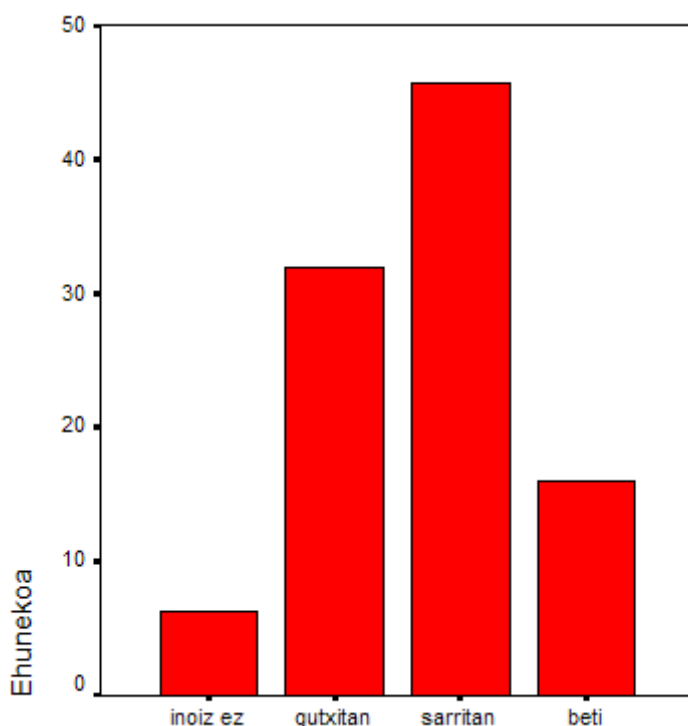
2.3.1.2.1. Item bakoitzaren gaineko ondorioak

Hona hemen 274 ikasleek bete duten galdetegia kontuan hartuta atera diren item bakoitzaren gaineko ondorioak:

1. Las palabras que estudio las apunto en un cuaderno.

(Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	17	6,2	6,3	6,3
	gubxitan	86	31,4	32,0	38,3
	sarritan	123	44,9	45,7	84,0
	beti	43	15,7	16,0	100,0
	Guztira	269	98,2	100,0	
Galduak	Sistema	5	1,8		
Guztira		274	100,0		

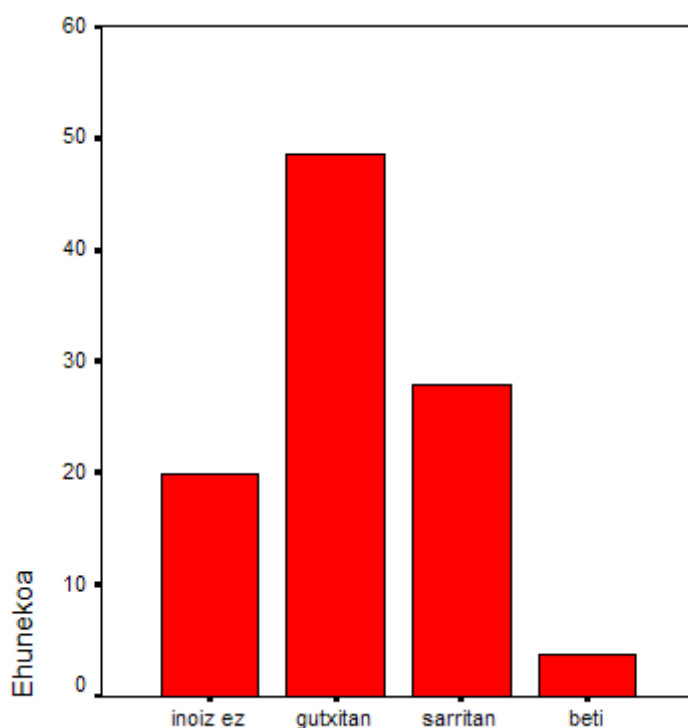


274 ikasletatik 269k erantzun diote item honi. Erantzun dutenetatik ehuneko handi batek, %45,7k alegia, sarritan ikasten dituen hitzak apuntatu

egiten ditu. %32,0k gutxitan apuntatzen ditu eta ia-ia erdiak beti apuntatzen ditu. Inoiz apuntatzen ez dutenen ehunekoa txikia da, hots, %6,3.

2. Me hablo a mí mismo en euskera. (Estrategia kognitiboa, hizkuntza erabiltzea, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehunekoa balioduna	Ehunekoa metatua
Baliiodunak	inoiz ez	54	19,7	19,9	19,9
	gutxitan	132	48,2	48,5	68,4
	sarritan	76	27,7	27,9	96,3
	beti	10	3,6	3,7	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		

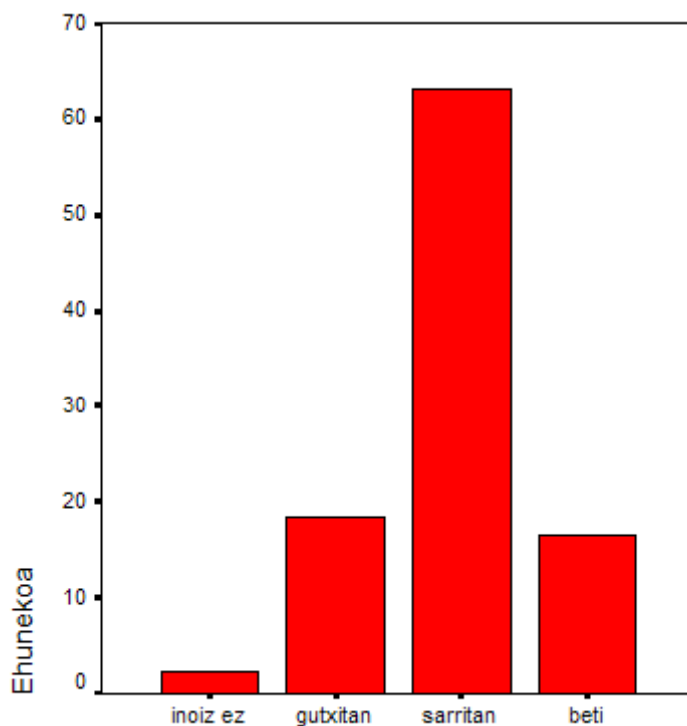


Erantzun dutenen 272tik ia-ia erdiak gutxitan egiten du bere buruarekin euskaraz, %27,9k sarritan eta %19,9 eta %3,7 dira inoiz ez eta beti egiten dutenak hurrenez hurren.

3. Relaciono lo que ya sé con las palabras y frases que estudio.

(Estrategia kognitiboa, inferentzia, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	6	2,2	2,2	2,2
	gutxitan	50	18,2	18,3	20,5
	sarritan	172	62,8	63,0	83,5
	beti	45	16,4	16,5	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		

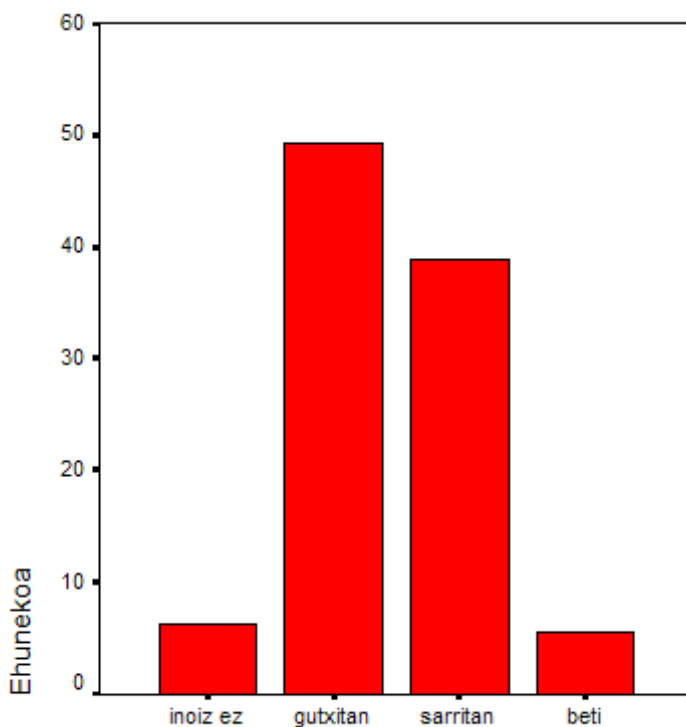


Batek izan ezik beste guztiek eman diote erantzuna item honi. %63,0k sarritan ikasitakoa dakienarekin erlazionatzen du, %18,3k gutxitan, %16,5k beti eta %2,2k inoiz ez.

4. Para aprender introduzco palabras nuevas en frases.

(Estrategia kognitiboa, elaborazioa, iturria: P. Cyr).

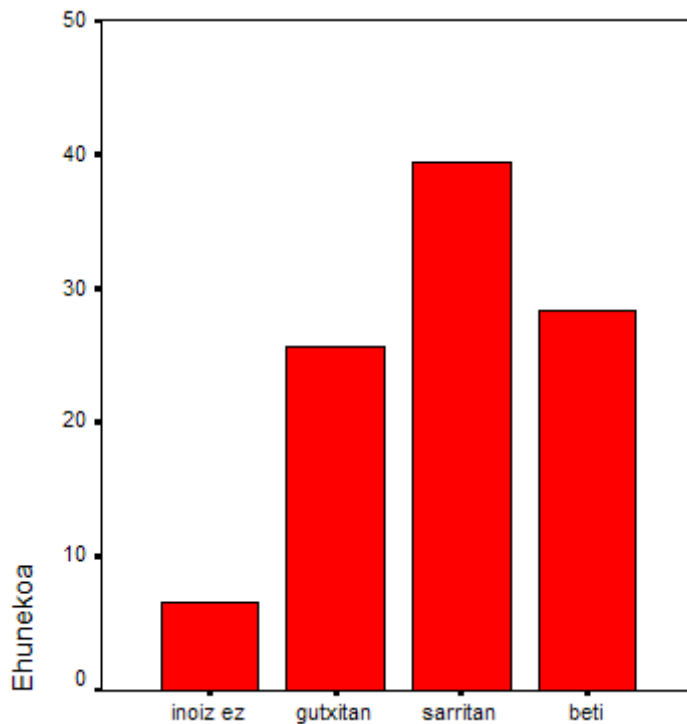
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	17	6,2	6,3	6,3
	gutxitan	132	48,2	49,3	55,6
	sarritan	104	38,0	38,8	94,4
	beti	15	5,5	5,6	100,0
	Guztira	268	97,8	100,0	
Galduak	Sistema	6	2,2		
	Guztira	274	100,0		



Item honi erantzuna eman dioten 268 ikasletatik %49,3k gutxitan osatzen ditu esaldiak hitz ikasi berriekin; %38,8k, ordea, sarritan egiten du eta %6,3k inoiz ez eta %5,6k beti.

5. Cuando busco una palabra en el diccionario, también me fijo en la explicación de la palabra. (Estrategia kognitiboa, dokumentu-bilaketa, iturria: P. Cyr).

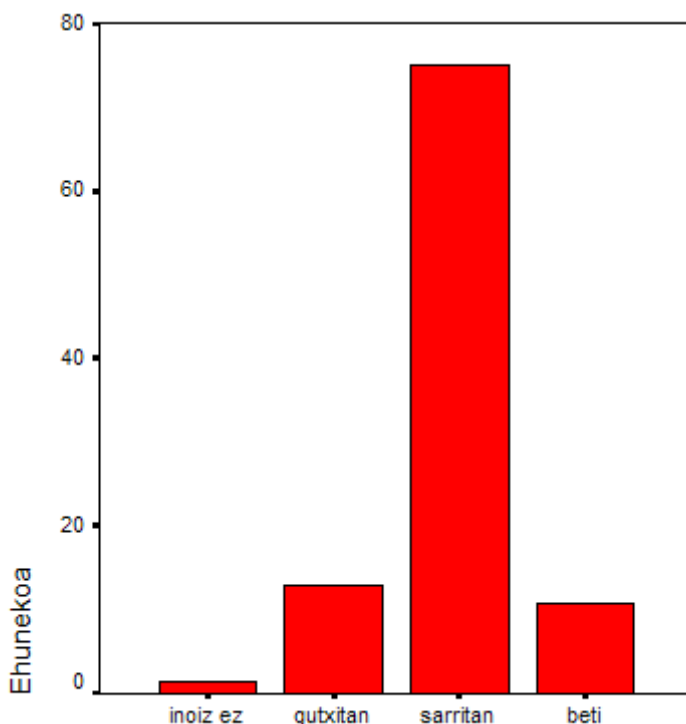
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	18	6,6	6,6	6,6
	gutxitan	70	25,5	25,7	32,4
	sarritan	107	39,1	39,3	71,7
	beti	77	28,1	28,3	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



%39,3k hitz bat hiztegian begiratzean sarritan azalpenari ere begiratzen dio, %28,3k beti, %25,7k gutxitan eta %6,6k soilik ez du inoiz begiratu duen hitzaren azalpena irakurtzen.

6. A veces me sucede que adivino el significado de las palabras o frases por medio del contexto. (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: P. Cyr).

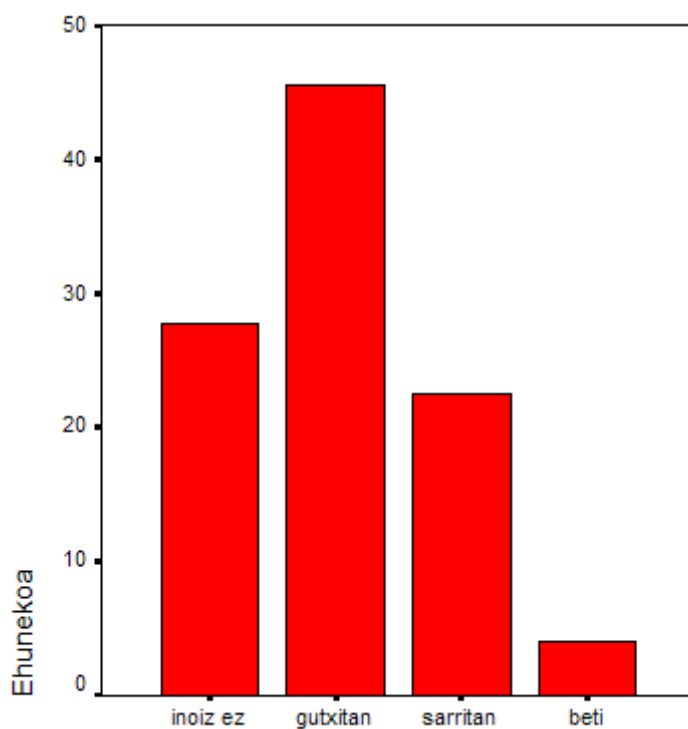
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	4	1,5	1,5	1,5
	gutxitan	35	12,8	12,9	14,4
	sarritan	203	74,1	74,9	89,3
	beti	29	10,6	10,7	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
Guztira		274	100,0		



Ehuneko altu batek, %74,9k alegia, sarritan hitzen eta esaldien esanahia testuinguruan arreta jarriz ateratzen du. %12,9k gutxitan eta %10,7k beti. Ikus daitekeenez, gutxitan eta beti egiten dutenen kopurua ia-ia parekoa da. Azkenik, %1,5ek inoiz ez du horrelakorik egiten.

7. Cuando aprendo palabras o frases nuevas las repito en voz alta. (Estrategia kognitiboa, hizkuntza erabiltzea/formally practicing with sounds and writing systems, iturria: P. Cyr).

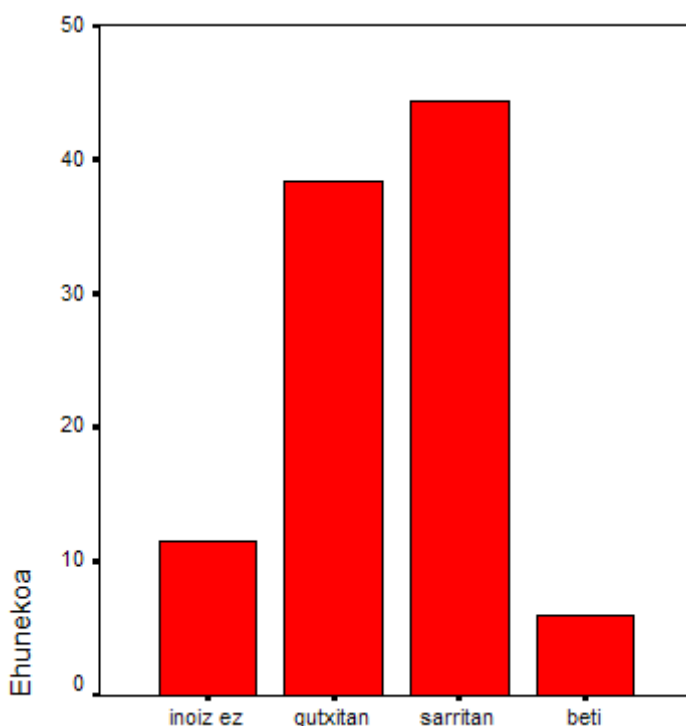
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	75	27,4	27,8	27,8
	gutxitan	123	44,9	45,6	73,3
	sarritan	61	22,3	22,6	95,9
	beti	11	4,0	4,1	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
	Guztira	274	100,0		



Aztertutako ikasleriaren ia-ia erdiak, %45,6k, gutxitan ikasten dituen hitzak edo esaldiak ahots ozenez errepikatzen ditu. %27,8k inoiz ez ditu ahots ozenez errepikatzen eta %22,6k sarritan. Gutxiengoak, aldiz, %4,1ek beti errepikatzen ditu ozenki.

8. Recuerdo una palabra nueva recordando los casos en los que se puede utilizar. (Estrategia kognitiboa, analyzing and reasoning, iturria: P. Cyr).

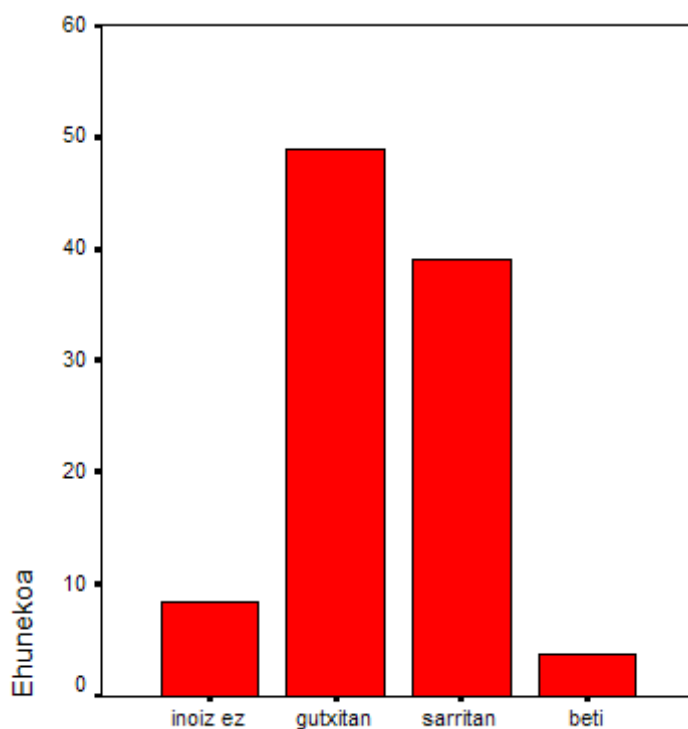
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	31	11,3	11,4	11,4
	gutxitan	104	38,0	38,4	49,8
	sarritan	120	43,8	44,3	94,1
	beti	16	5,8	5,9	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
Guztira		274	100,0		



Ikasleriaren %44,3k sarritan hitz berriak erabil daitezkeen testuinguruagatik gogoratzen ditu baina %38,4k gutxitan. Beraz, sarritan eta gutxitan hitz berriak modu honetan gogoratzen dutenen artean ez dago hainbesteko alderik. Bestalde, %11,4k inoiz ez ditu modu honetan gogoratzen eta %5,9k, ordea, beti. Azken hau oso kopuru txikia da sarritan egiten dutenekin konparatuz gero.

9. Regularmente repaso los temas. (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).

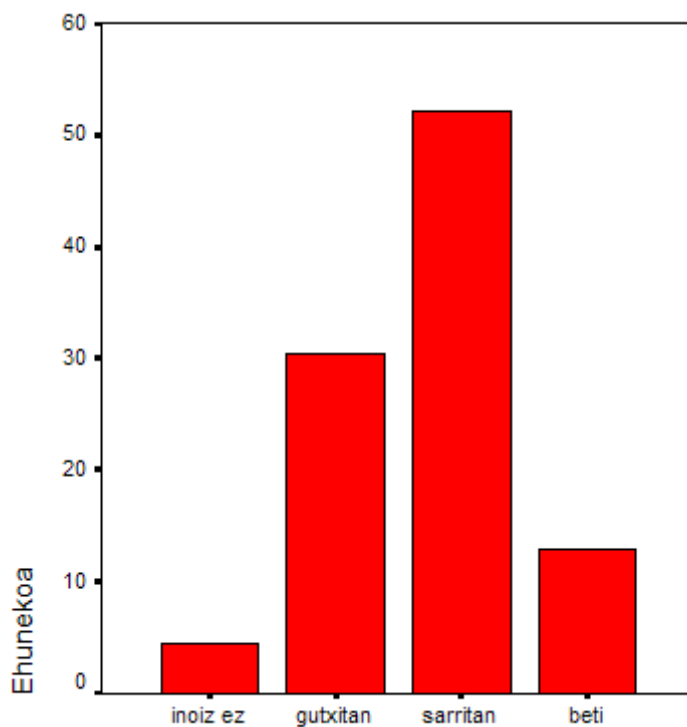
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	inoiz ez	23	8,4	8,5	8,5
	gutxitan	133	48,5	48,9	57,4
	sarritan	106	38,7	39,0	96,3
	beti	10	3,6	3,7	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
	Guztira	274	100,0		



Ia-ia galdetegia egindako ikasleriaren erdiak, %48,9k gutxitan errepasatzen ditu eskolan ikasitako gaiak, baina sarritan berrikusten dutenen kopurua %39,0 da. %8,5ek inoiz ez ditu errepasatzen eta %3,7k; hau da, gutxiengoak, beti.

10. Me esfuerzo en no traducir literalmente. (Estrategia kognitiboa, inferentzia/receiving and sending messages/analyzing and reasoning, iturria: P. Cyr).

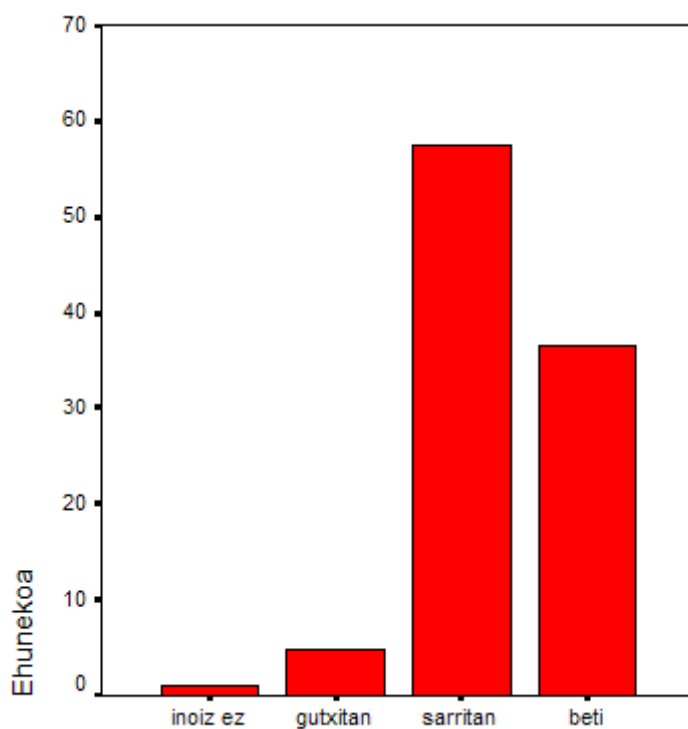
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	12	4,4	4,4	4,4
	gutxitan	83	30,3	30,5	34,9
	sarritan	142	51,8	52,2	87,1
	beti	35	12,8	12,9	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Guztira item hau erantzun duen ikasleriaren %52,2 sarritan hitzez hitzeko itzulpena ez egiten ahalegintzen da. %30,5 gutxitan ahalegintzen da hori egiten eta %12,9 beti. %4,4 ez da inoiz horretan saiatzen.

11. Cuando no entiendo una palabra en euskara, intento averiguar su significado. (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: P. Cyr).

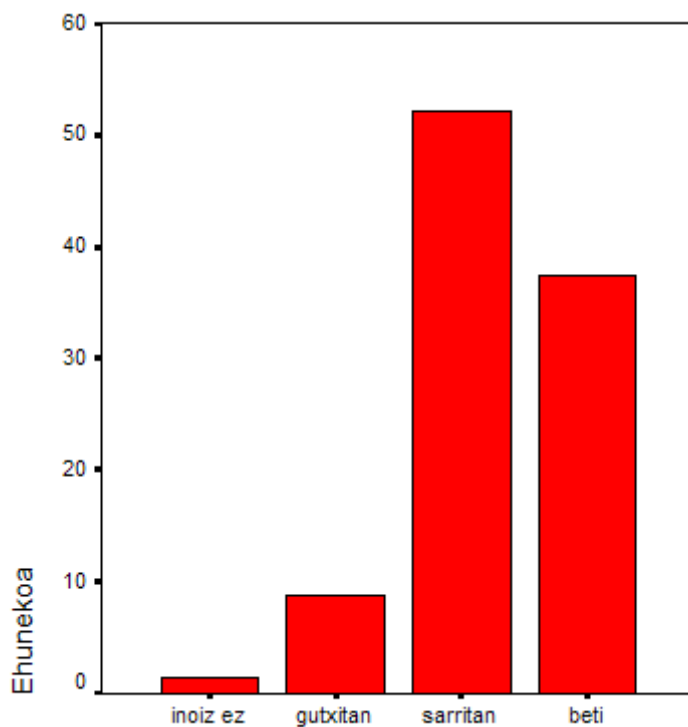
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	3	1,1	1,1	1,1
	gutxitan	13	4,7	4,8	5,9
	sarritan	157	57,3	57,5	63,4
	beti	100	36,5	36,6	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



%57,5 sarritan hitz bat euskaraz ulertzen ez duenean, esanahia asmatzen ahalegintzen da. %36,6 beti saiatzen da hori egiten. %4,8 gutxitan eta %1,1 inoiz ez.

12. Cuando necesito una palabra y no me acuerdo de su significado intento utilizar otra palabra que se le parezca.
(Estrategia kognitiboa, transferring, iturria: P. Cyr).

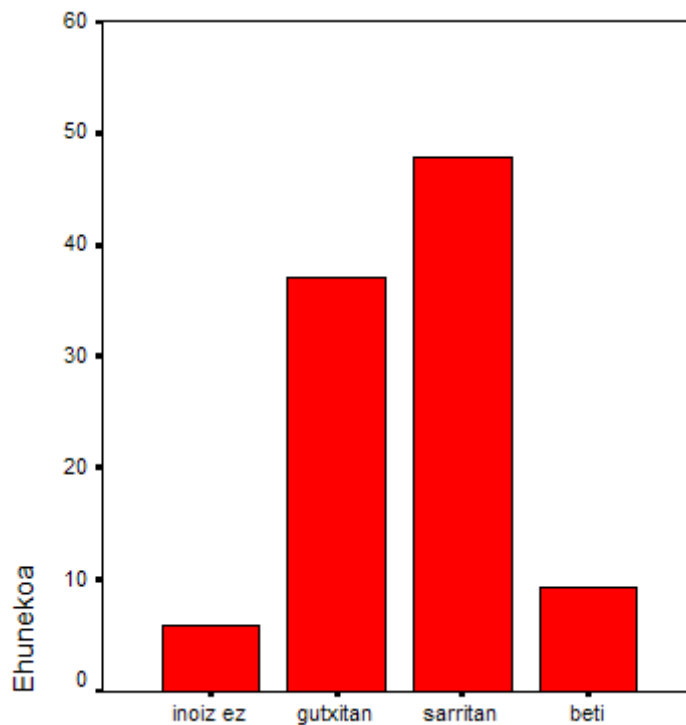
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	4	1,5	1,5	1,5
	gutxitan	24	8,8	8,8	10,3
	sarritan	142	51,8	52,2	62,5
	beti	102	37,2	37,5	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Hitz bat gogoratzen ez dutenean beste antzeko hitz bat sarritan erabiltzen dutenen kopurua %52,2 da. Beti erabiltzen dutenena %37,5, gutxitan erabiltzen dutenena %8,8 eta inoiz erabiltzen ez dutenena %1,5.

13. Deduzco el significado de lo que me quiere decir el hablante por sus gestos. (Estrategia kognitiboa, using resources for receiving and sending messages, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	16	5,8	5,9	5,9
	gutxitan	100	36,5	37,0	43,0
	sarritan	129	47,1	47,8	90,7
	beti	25	9,1	9,3	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		

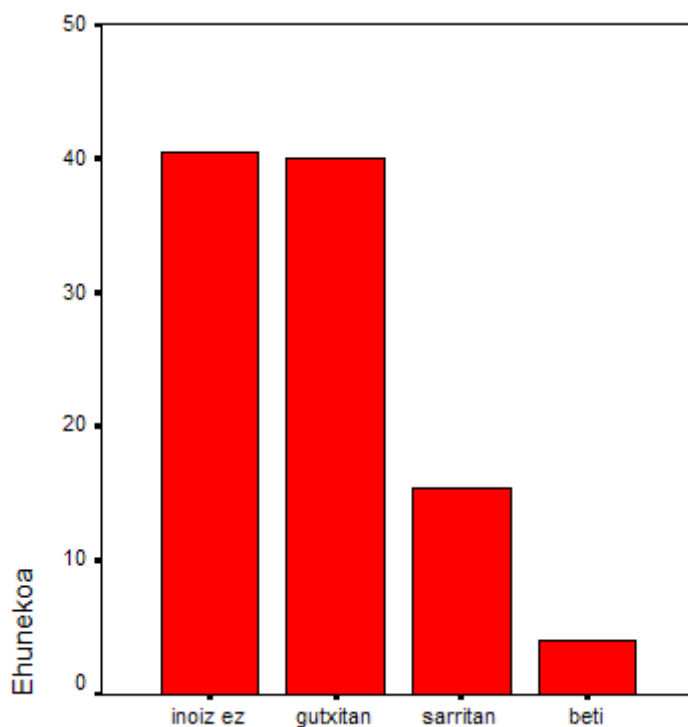


%47,8 ikaslek sarritan hiztunak esan nahi duena keinuengatik ulertzen du.

%37,0k gutxitan eta %5,9k eta %9,3k, inoiz ez eta beti hurrenez hurren.

14. Cuando busco el significado de una palabra en el diccionario la repito en voz alta. (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: P. Cyr).

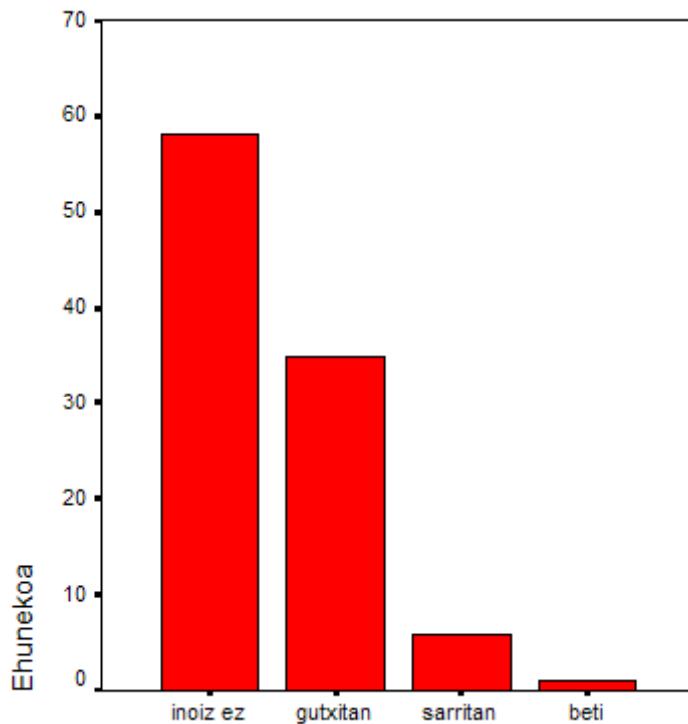
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	110	40,1	40,4	40,4
	gutxitan	109	39,8	40,1	80,5
	sarritan	42	15,3	15,4	96,0
	beti	11	4,0	4,0	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Item hau inoiz egiten ez dutenen eta gutxitan egiten dutenen kopurua ia-ia bera da. Hau da, inoiz egiten ez dutenen kopurua %40,4 da eta gutxitan egiten dutenena %40,1. Gainerakoan sarritan, %15,4k, eta beti, %4,0k egiten du.

15. Agrupo palabras por su forma o sonido para aprenderlas mejor. (Estrategia kognitiboa, gogoan hartzea, iturria: R. Politzer & M. MacGroarty).

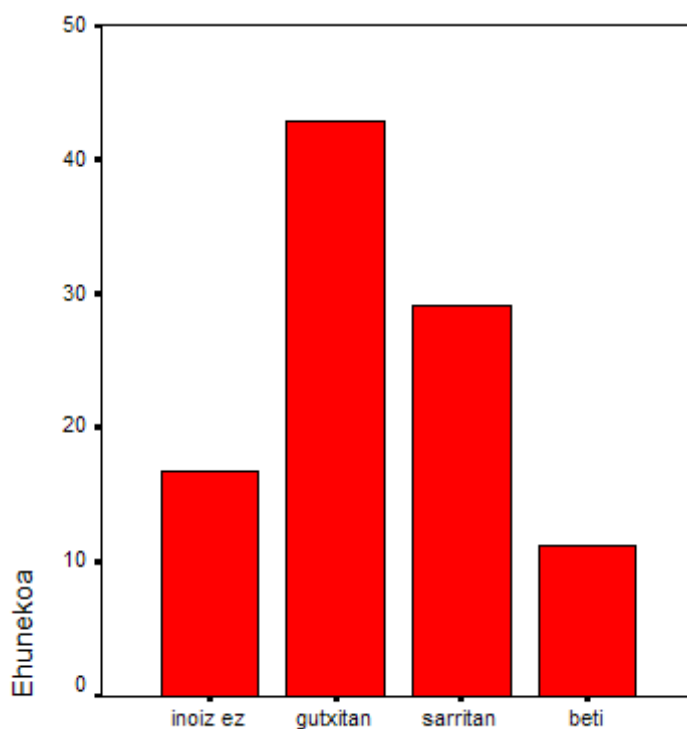
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	158	57,7	58,1	58,1
	gutxitan	95	34,7	34,9	93,0
	sarritan	16	5,8	5,9	98,9
	beti	3	1,1	1,1	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



%58,1ek ez ditu inoiz hitzak beren soinuagatik edo formagatik taldeka batzen hobeto ikasteko. Gutxitan egiten dutenen kopurua ere handia da, %34,9, sarritan egiten dutenak %5,9 dira eta beti egiten dutenak %1,1.

16.Intentio hablar como un vasco parlante. (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically/repeating, iturria: R. Oxford).

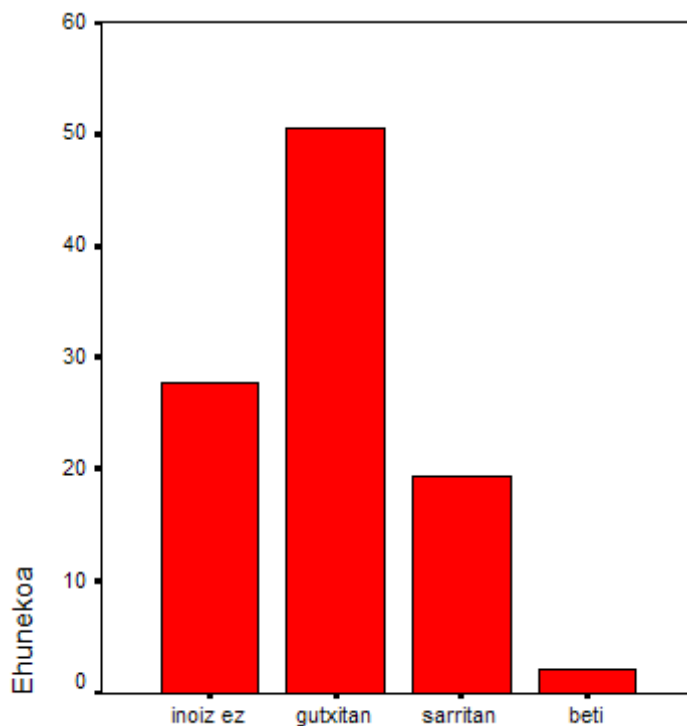
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	45	16,4	16,8	16,8
	gutxitan	115	42,0	42,9	59,7
	sarritan	78	28,5	29,1	88,8
	beti	30	10,9	11,2	100,0
Guztira		268	97,8	100,0	
Galduak	Sistema	6	2,2		
Guztira		274	100,0		



Guztira item honi erantzuna eman dioten 268 ikasletatik, 115 ikasle, %42,9 alegia, gutxitan ahalegintzen da euskara ama-hizkuntza dutenen eredura hitz egiten, eta %16,8 inoiz ez. Sarritan, eta beti egiten dutenen kopurua, ordea, ez da hain baxua. Izan ere, %29,1 sarritan saiatzen da euskaldun zaharren eredura hitz egiten eta %11,2 beti.

17.Practico los sonidos de las palabras de euskara. (Estrategia kognitiboa, formally practicing with sounds and writing systems, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	76	27,7	27,8	27,8
	gutxitan	138	50,4	50,5	78,4
	sarritan	53	19,3	19,4	97,8
	beti	6	2,2	2,2	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		

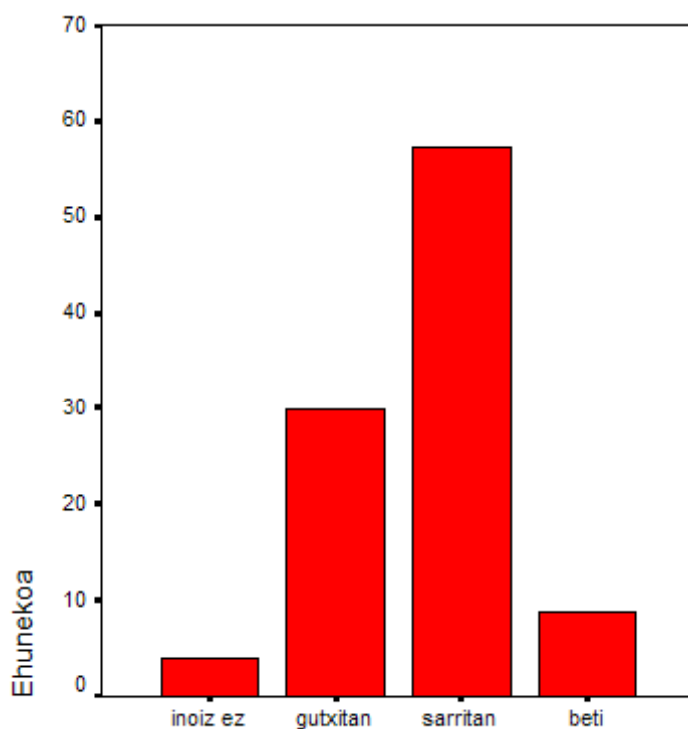


Item hau erantzun zutenen 273 ikasletatik 138k, hau da %50,5ek, gutxitan praktikatzen ditu euskarazko hitzen soinuak eta %27,8k inoiz ez. Horrela, bada, beti eta sarritan egiten dutenen kopurua %2,2 eta %19,4 da hurrenez hurren.

18.Utilizo palabras que conozco en diferentes contextos.

(Estrategia kognitiboa, recombining, iturria: R. Oxford).

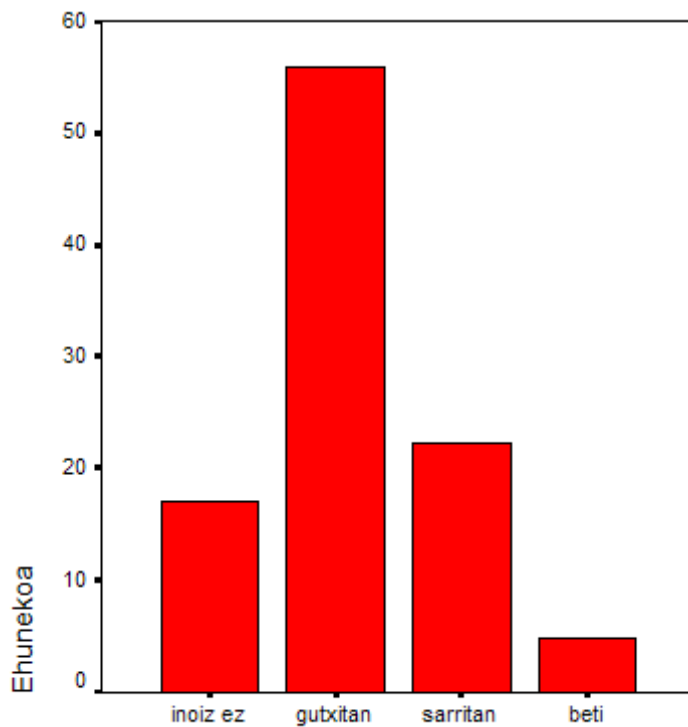
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	11	4,0	4,0	4,0
	gutxitan	81	29,6	29,8	33,8
	sarritan	156	56,9	57,4	91,2
	beti	24	8,8	8,8	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Guztira item hau erantzun duten 272 ikasletatik, gehiengoak sarritan edo beti ezagutzen dituen hitzak testuinguru desberdinetan erabiltzen ditu. Sarritan egiten duela %57,4k erantzun du eta beti %8,8k. Gutxitan eta inoiz ez erantzun dutenen kopurua txikiagoa da honako hauxe baita: gutxitan, %29,8k eta inoiz ez %4,0k.

19.Comienzo una conversación en euskera. (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	46	16,8	17,0	17,0
	gutxitan	151	55,1	55,9	73,0
	sarritan	60	21,9	22,2	95,2
	beti	13	4,7	4,8	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		

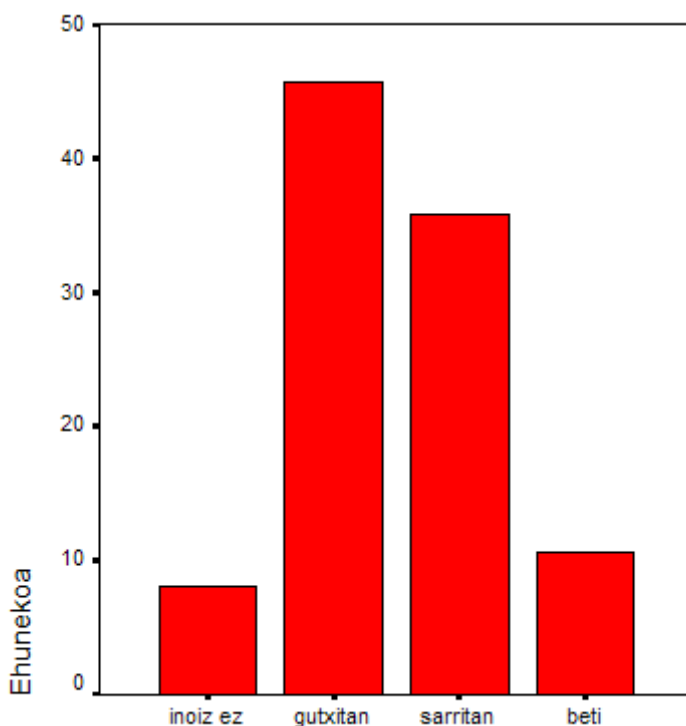


Euskaraz elkarrizketa bati hasiera ematen diotenen kopurua txikia da, %55,9k gutxitan eta % 17,0k inoiz ez baitu aipatutakoa egiten. Horrenbestez, %22,2k sarritan eta %4,8k beti elkarrizketa bati euskaraz hasiera ematen dio.

20.Veo la ETB1 y oigo programas de radio en euskera.

(Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).

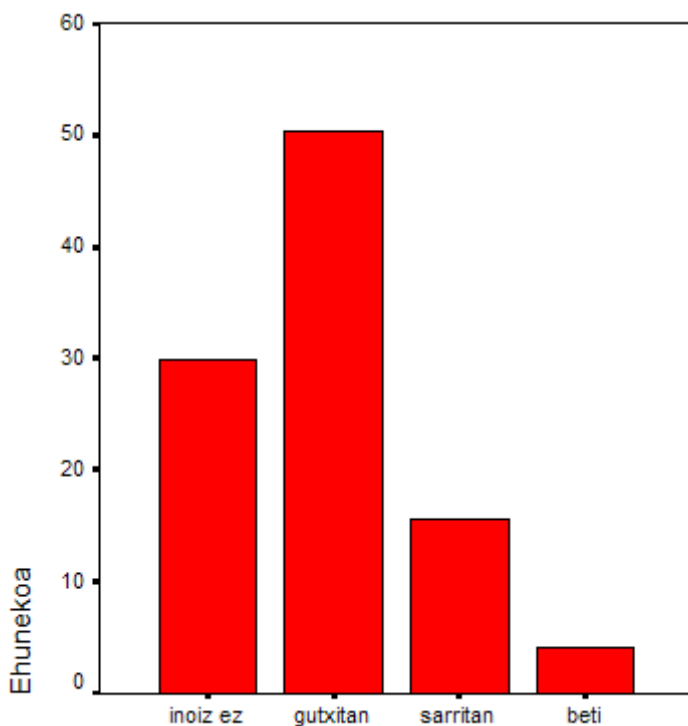
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	22	8,0	8,0	8,0
	gutxitan	125	45,6	45,6	53,6
	sarritan	98	35,8	35,8	89,4
	beti	29	10,6	10,6	100,0
	Guztira	274	100,0	100,0	



Item hau denek erantzun dute eta ia-ia erdiak (%45,6) gutxitan ikusten duela ETB1 eta irratiko saioak euskaraz gutxitan entzuten dituela erantzun du. Baina %35,8k sarritan egiten duela erantzun du. Beraz, batzuen eta besteen artean ez dago hainbesteko alderik. Bi muturretako erantzunak, ordea, hau da, inoiz hori egiten ez dutela eta beti egiten dutela erantzuna eman dutenen kopurua ere ia-ia parekoa da. Izan ere, % 8,0k inoiz ez markatu du eta %10,6k beti.

21.Leo por placer en euskera. (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).

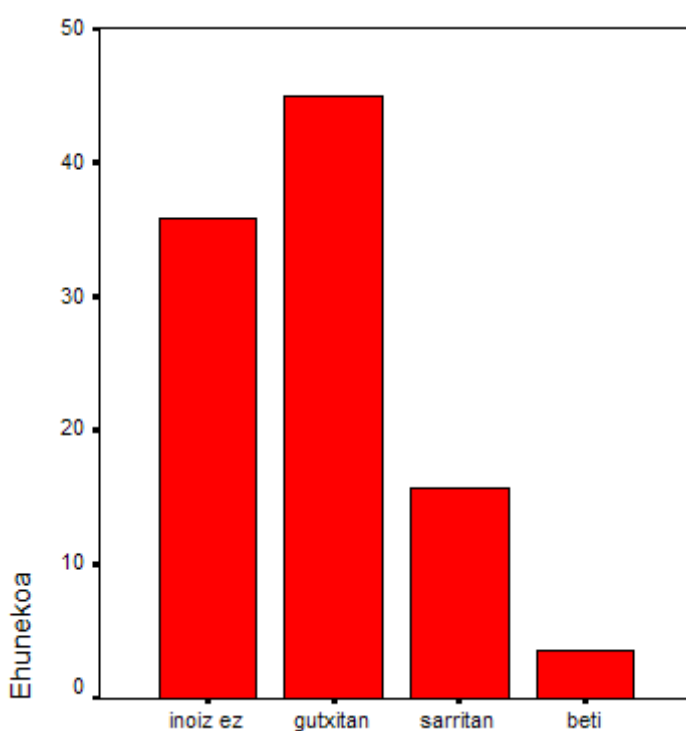
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	81	29,6	30,0	30,0
	gutxitan	136	49,6	50,4	80,4
	sarritan	42	15,3	15,6	95,9
	beti	11	4,0	4,1	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



«Gustatzen zaidalako irakurtzen dut euskaraz» itema 270 ikaslek erantzundu. Gehiengoak gutxitan (%50,4), eta inoiz ez (%30,0) markatu badu ere, sarritan eta beti markatu dutenak ere egon dira. Beraz, %15,6k sarritan eta %4,1ek beti markatu du.

22. Escribo cartas, mensajes... en euskera. (Estrategia kognitiboa, practicing naturalistically, iturria: R. Oxford).

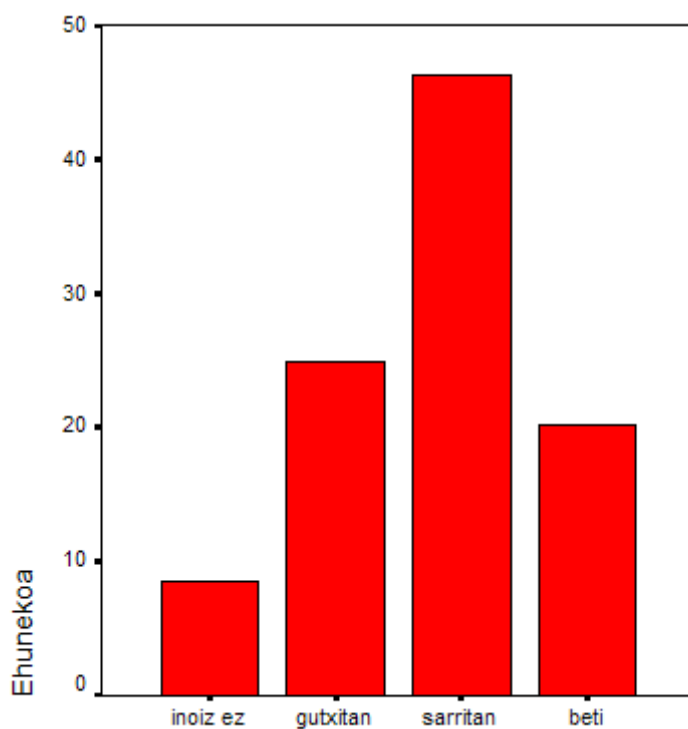
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	98	35,8	35,8	35,8
	gutxitan	123	44,9	44,9	80,7
	sarritan	43	15,7	15,7	96,4
	beti	10	3,6	3,6	100,0
	Guztira	274	100,0	100,0	



Galdetegia hartutako guztiek adierazi dute euskaraz gutunak, mezuak... inoiz ez, gutxitan, sarritan ala beti idazten dituzten. %44,9k, 123 ikaslek, hain zuzen ere, gutxitan markatu du; %35,8k, hau da, 98 ikaslek, inoiz ez; %15,7k, alegia, 43 ikaslek, sarritan adierazi du. Bukatzeko, %3,6k, 10 ikaslek hain justu, beti egiten duela markatu du.

23. Primero leo por encima un texto y luego lo leo más detenidamente. (Estrategia kognitiboa, getting the idea quickly, iturria: R. Oxford).

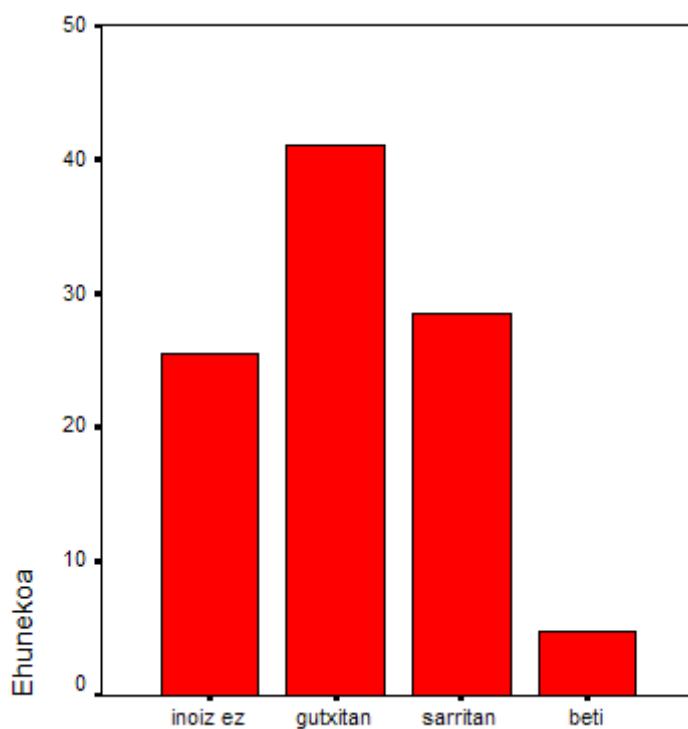
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	23	8,4	8,5	8,5
	gutxitan	68	24,8	25,0	33,5
	sarritan	126	46,0	46,3	79,8
	beti	55	20,1	20,2	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Bi ikaslek izan ezik, beste guztiek galdetegiaren goialdean agertzen den inoiz ez, gutxitan, sarritan, beti markatu dute. %46,3k, 126 ikaslek, sarritan markatu du; alegia, testua birritan irakurtzen duela, lehenengo, orokorrean eta bigarrenik, zehaztasunetan arreta jarritz. %25,0ek, 68 ikaslek, gutxitan markatu du; %20,2k, hau da, 55 ikaslek, beti; azkenik, %8,5ek, 23 ikaslek, inoiz ez.

24. Busco palabras en mi lengua materna que se parecen a las palabras nuevas que he aprendido en euskera. (Estrategia kognitiboa, analyzing contrastively, iturria: R. Oxford).

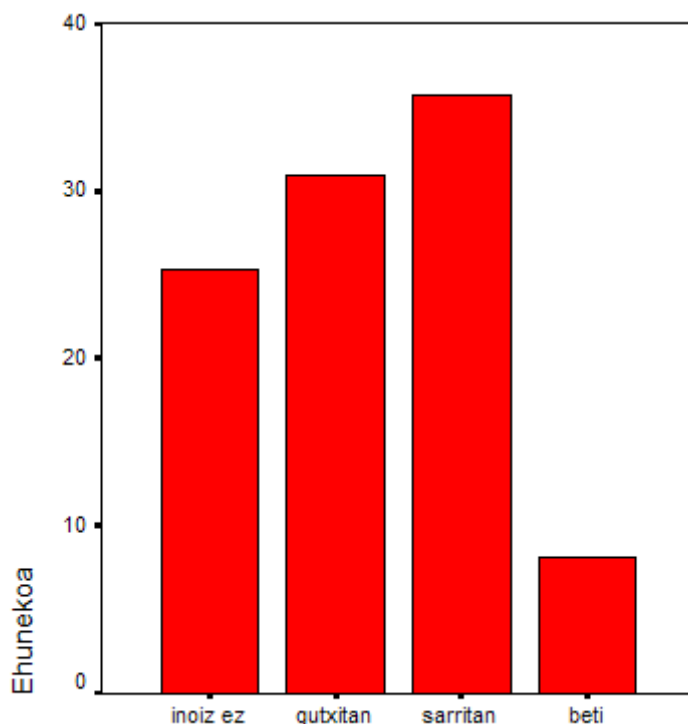
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	inoiz ez	69	25,2	25,6	25,6
	gutxitan	111	40,5	41,1	66,7
	sarritan	77	28,1	28,5	95,2
	beti	13	4,7	4,8	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



Galdetegiko item honi erantzuna eman diotenak 270 izan dira. %41,1ek gutxitan bilatzen ditu bere ama-hizkuntzan euskaraz ikasi dituen hitzen antza dituztenak. %28,5ek sarritan bilatzen ditu. Kopuru horretara hurbiltzen den %25,6k inoiz ez eta %4,8k, gutxiengoak hain zuzen ere, beti.

25. Busco el significado de las palabras en euskara, dividiéndolas en partes que conozco. (Estrategia kognitiboa, analyzing expressions, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	69	25,2	25,4	25,4
	gutxitan	84	30,7	30,9	56,3
	sarritan	97	35,4	35,7	91,9
	beti	22	8,0	8,1	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		

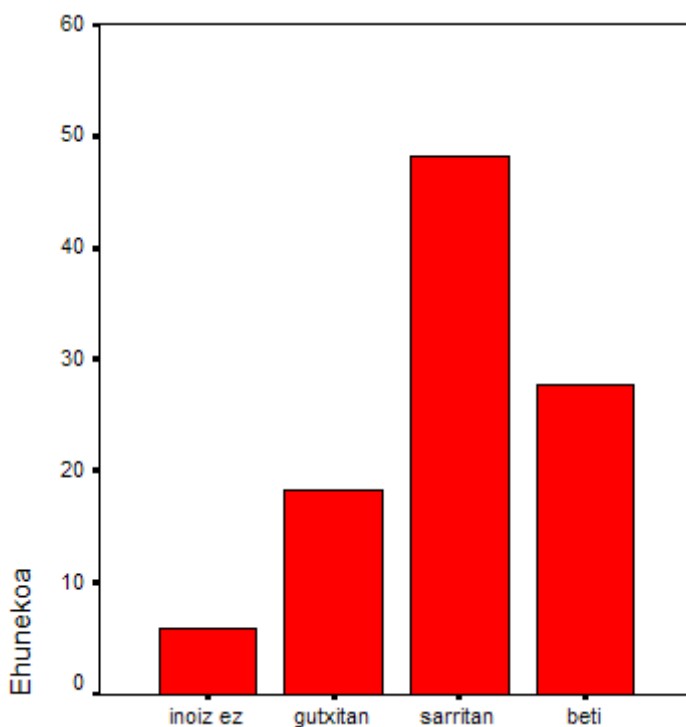


Ikasleriaren %99,3k, 272 ikaslek hain justu, inoiz ez, gutxitan, sarritan edo beti item hau egiten duen adierazi du. %35,7k, sarritan ateratzen du euskarazko hitzen esanahia hitzak ezagutzen dituen zatietan banatuz. Esaterako, *basozain* hitzaren esanahia *baso* eta *zain* zatietan banatuz asmatuko luketenak aipatutako %35,7 dira. Ia-ia pareko kopurua da hori

gutxitan egingo luketenena, %30,9 alegia. Inoiz ez markatu dutenen kopurua %25,4 izan da eta beti %8,1.

26.Intentio no traducir un texto palabra por palabra. (Estrategia kognitiboa, transferring, iturria: R. Oxford).

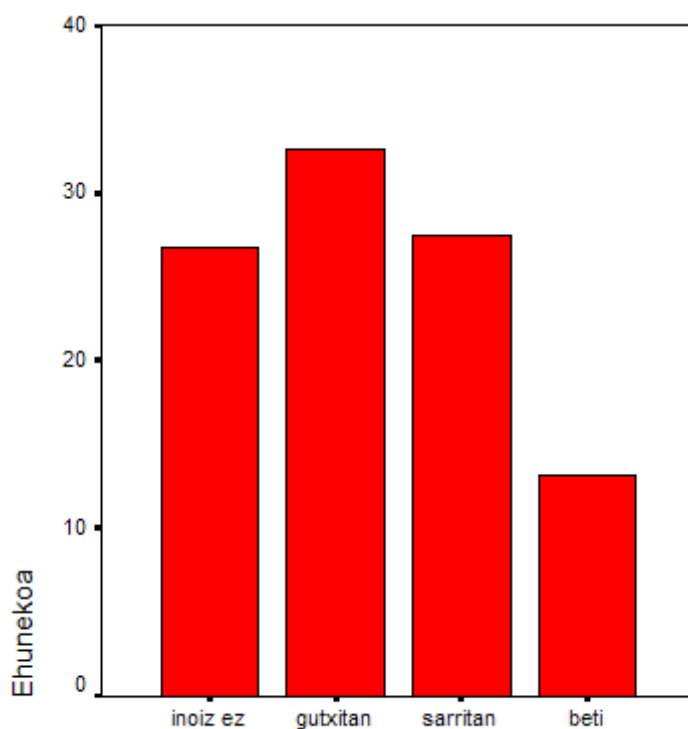
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak				
inoiz ez	16	5,8	5,8	5,8
gutxitan	50	18,2	18,2	24,1
sarritan	132	48,2	48,2	72,3
beti	76	27,7	27,7	100,0
Guztira	274	100,0	100,0	



Galdetegia pasatu zitzaien %100ek inoiz ez, gutxitan, sarritan eta beti markatu du galdetegiko item honetan. Sarritan izan da gehien markatua, %48,2, hau da 132 ikasle, sarritan testua hitzez hitz ez itzultzen saiatzen baita. %27,7k, 76 ikaslek, beti ahalegintzen dela hori ez egiten erantzun du. %18,2 gutxitan, 50 ikasle hain zuzen ere, eta azkenik, %5,8, 16 ikasle, inoiz ez da ahalegintzen testua hitzez hitz ez itzultzen.

27.Hago resúmenes para estudiarlos. (Estrategia kognitiboa, summarizing, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	73	26,6	26,7	26,7
	gutxitan	89	32,5	32,6	59,3
	sarritan	75	27,4	27,5	86,8
	beti	36	13,1	13,2	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		

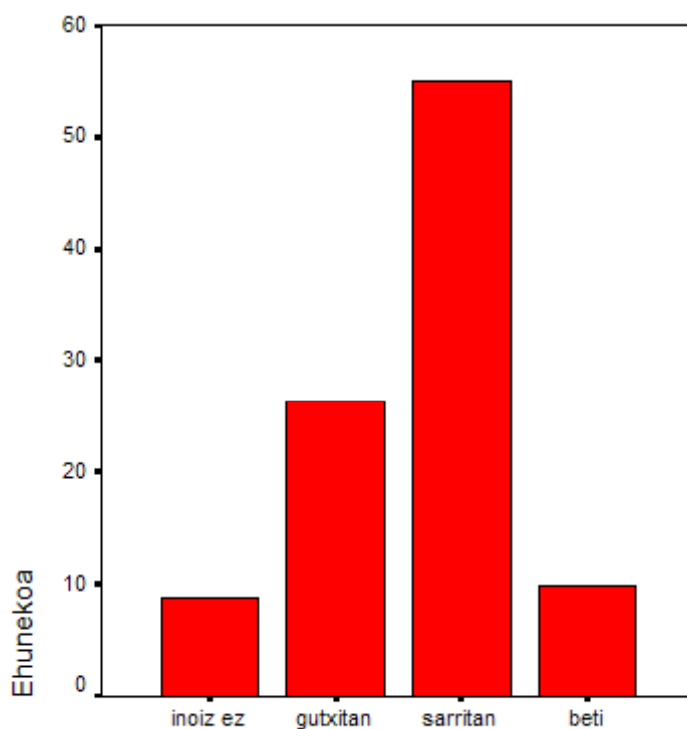


Ikasle batek ez du erantzunik eman galdetegiko item honetan. %32,6k, 89 ikaslek, gutxitan ikasteko laburpenak egiten dituela adierazi du. %27,5ek, 75 ikaslek, ordea, sarritan egiten dituela markatu du, baina kopuru horretatik hurbil dagoen %26,7k, hau da, 73 ikaslek inoiz ez dituela laburpenak egiten azpimarratu du. Azkenik, %13,2k edo 36 ikaslek, beti egiten dituela adierazi du.

28.Intentu aplikatu arau orokorrak egoera berrietan.

(Estrategia kognitiboa, reasoning deductively, iturria: R. Oxford).

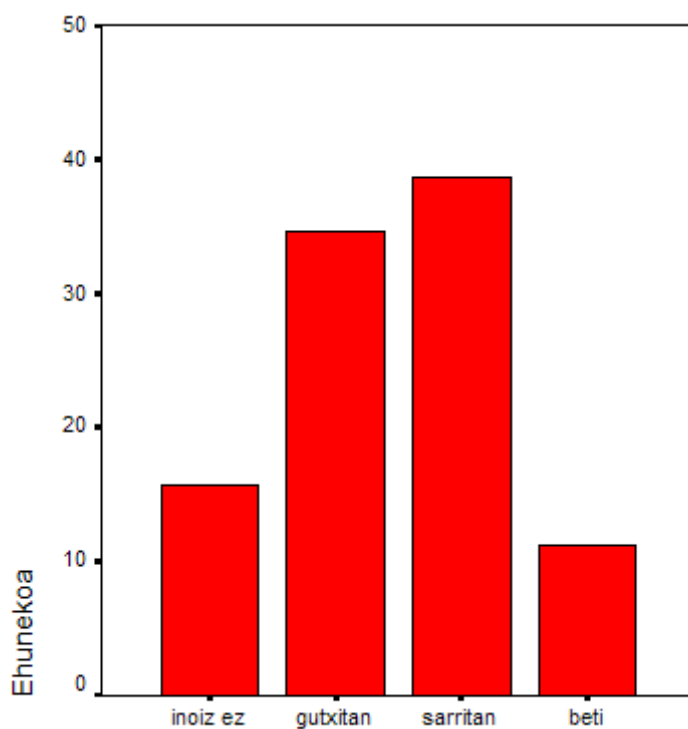
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	24	8,8	8,8	8,8
	gutxitan	72	26,3	26,4	35,2
	sarritan	150	54,7	54,9	90,1
	beti	27	9,9	9,9	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



273 ikaslek markatu du arau orokorrak egoera berrietan, inoiz ez, gutxitan, sarritan ala beti aplikatzen dituen. %54,9k, 150 ikaslek alegia, sarritan arau orokorrak egoera berrietan aplikatzen dituela adierazi du. %26,4k, 72 ikaslek, gutxitan, %9,9k, 27 ikaslek beti eta azkenik %8,8k, 24 ikaslek inoiz ez.

29.Intentu buscar parecidos y diferencias entre mi lengua materna y el euskera. (Estrategia kognitiboa, analyzing contrastively, iturria: R. Oxford).

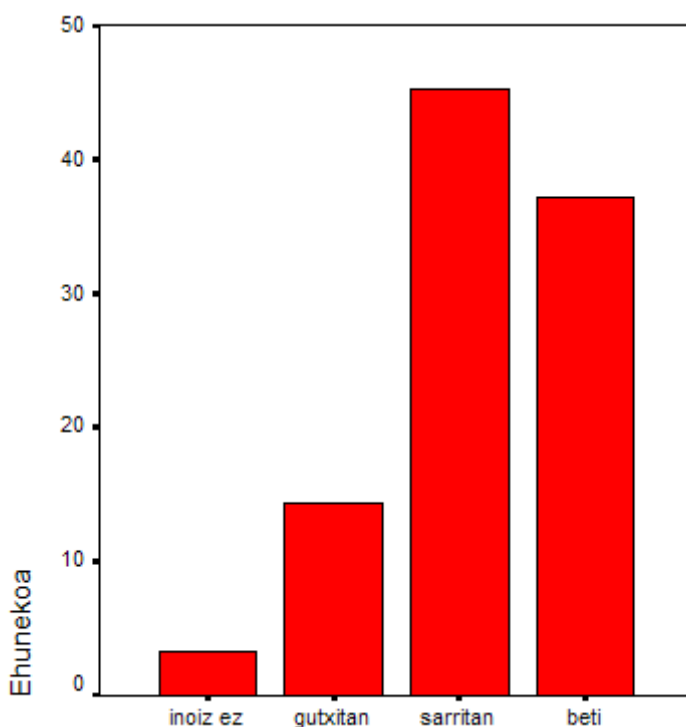
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	42	15,3	15,6	15,6
	gutxitan	93	33,9	34,6	50,2
	sarritan	104	38,0	38,7	88,8
	beti	30	10,9	11,2	100,0
	Guztira	269	98,2	100,0	
Galduak	Sistema	5	1,8		
	Guztira	274	100,0		



Galdetegian, ikasleei ama-hizkuntza eta euskararen arteko berdintasunak eta desberdintasunak bilatzen saiatzen diren inoiz ez, gutxitan, sarritan edo beti markatzeko eskatu zaie, eta guztira, 269 ikaslek erantzun dute. %38,7k, hau da, 104 ikaslek, sarritan markatu du; %34,6k, 93 ikaslek, hain zuzen ere, gutxitan eta azkenik, %15,6k, zehazkiago 42 ikaslek, inoiz ez adierazi du.

30. Uso materiales de referencia como diccionarios para ayudarme a la hora de utilizar el euskera. (Estrategia kognitiboa, Using resources for receiving and sending messages, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	9	3,3	3,3	3,3
	gutxitan	39	14,2	14,3	17,6
	sarritan	123	44,9	45,2	62,9
	beti	101	36,9	37,1	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
	Guztira	274	100,0		

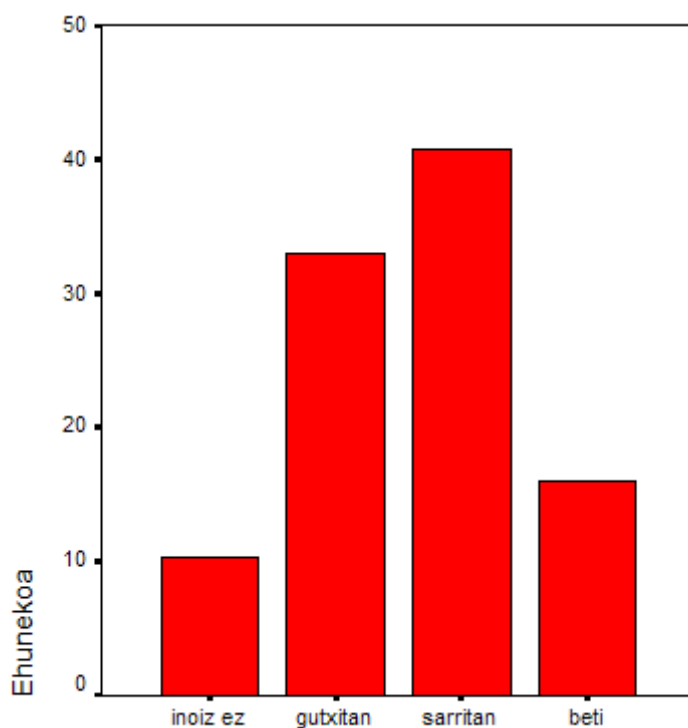


Euskara ikasteko orduan, hiztegiak bezalako materialak erabiltzen dituzten galdetuta, galdetegia banatutako 274 ikasletatik, 272 ikaslek adierazi dute inoiz ez, gutxitan, sarritan ala beti egiten duten. %45,2k, 123 ikaslek, sarritan adierazi du; %37,1ek, 101 ikaslek, beti. Gutxitan eta inoiz ez markatu dutenak, pentsatu ez arren, ikasleak askotan ikusten baititugu

hiztegi edo liburu batean kontsulta egiten, nahikotxo izan dira %14,3 eta %3,3 hurrenez hurren.

31. Cuando leo un texto en euskara, primero lo leo muy rápidamente y luego vuelvo a leerlo muy despacio. (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea errazten duten moduak bilatu eta aurkitzea, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	28	10,2	10,4	10,4
	gutxitan	89	32,5	33,0	43,3
	sarritan	110	40,1	40,7	84,1
	beti	43	15,7	15,9	100,0
Guztira		270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



Galdetegiko 23. itemaren oso antzekoa den honetan, inoiz ez, gutxitan, sarritan eta beti markatu dutenak 270 ikasle izan dira. 23. itemean «lehenengo testua orokorrean eta ondoren zehaztasun gehiagorekin

irakurtzen dut» baieztapena adierazten da, eta ideia astiro-astiro hartzeari egiten dio erreferentzia. Bai aipatutako 23. itemaren bai 31. itemaren formulazioak antzekoak diren arren, lehenengoa estrategia kognitiboak aztertzeko erabili da eta bigarrena, ikastea errazten duten moduak bilatu eta aurkitzeari erreferentzia egiten dion aldetik, estrategia metakognitiboen esparruan sartu da. Erantzunei dagokienez honako alde hauek sumatu dira:

23. ITEMA	
Inoiz ez	%8,5, 23 ikasle
Gutxitan	%25,0, 68 ikasle
Sarritan	%46,3, 126 ikasle
Beti	%20,2, 55 ikasle

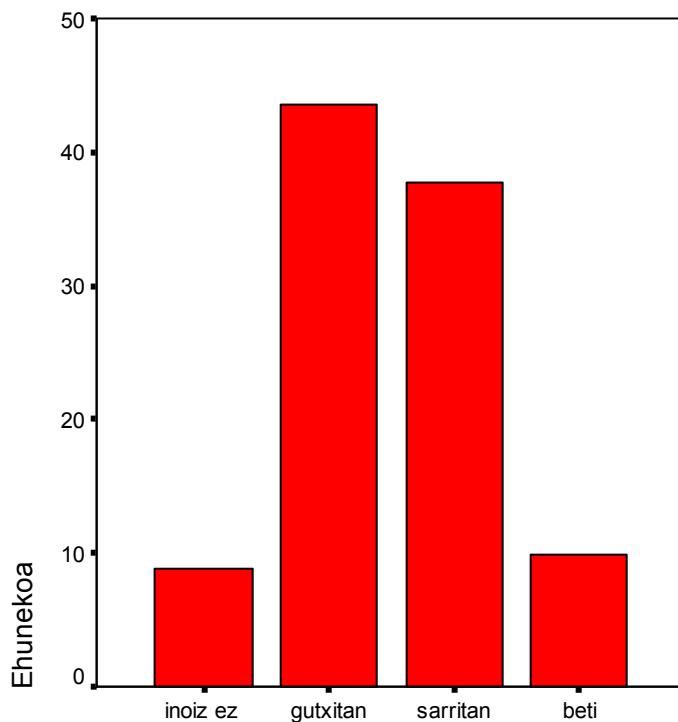
31. ITEMA	
Inoiz ez	%10,4, 29 ikasle
Gutxitan	%33, 89 ikasle
Sarritan	%40,7, 110 ikasle
Beti	%15,9, 43 ikasle

Alde horiek gerta daitezke ikasleek eurek ere baieztapen bien arteko aldea sumatu dutelako edota batean erantzun bat eta bestean beste bat asko pentsatu gabe eman dutelako.

32.Cuido mucho mi pronunciación e intento corregirlo.

(Estrategia metakognitiboa, performantzia egiaztatu eta zuzendu, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	24	8,8	8,8	8,8
	gutxitan	119	43,4	43,6	52,4
	sarritan	103	37,6	37,7	90,1
	beti	27	9,9	9,9	100,0
Guztira		273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		

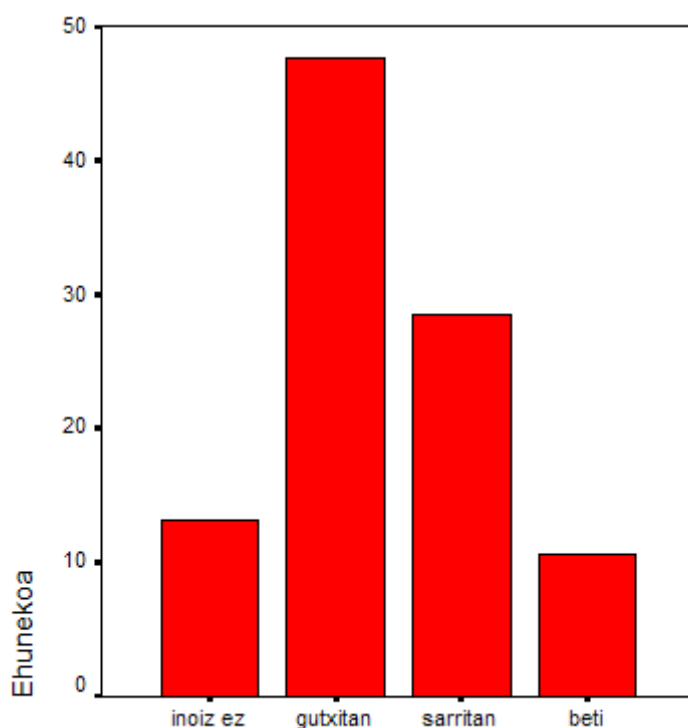


Ikasleei euren ahoskera zuzentzen saiatzen diren galdetuta, 273 ikaslek, eman dute erantzuna. %43,6k, 119 ikaslek, gutxitan adierazi du; %37,7k, 103 ikaslek, sarritan; %9,9k, 27 ikaslek, beti eta %8,8k, 24 ikaslek, inoiz

ez. Argi ikusten denez, gutxitan eta sarritan egiten dutenen aldea ez da hainbestekoa; ezta inoiz ez eta beti egiten dutenen arteko aldea ere.

33.Intentó buscar situaciones para hablar en euskera. (Estrategia metakognitiboa, buscar oportunidades para practicar, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	36	13,1	13,2	13,2
	gutxitan	130	47,4	47,6	60,8
	sarritan	78	28,5	28,6	89,4
	beti	29	10,6	10,6	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		

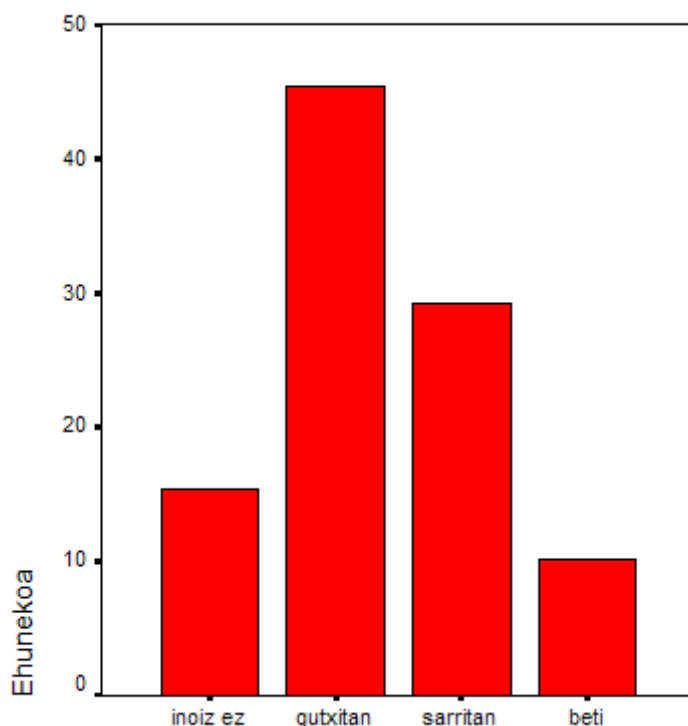


«Euskaraz hitz egiteko egoerak bilatzen ditut» baieztapena guztira 273 ikaslek erantzun dute. %47,6k, 130 ikaslek, gutxitan markatu du; %28,6k, 78 ikaslek, sarritan adierazi du; %10,6k, 29 ikaslek, beti eta azkenik %13,2k, 36 ikaslek, hain zuzen ere, inoiz ez. Gutxitan erantzuna gehien

markatua izateak arrazoi asko izan ditzake, baina bat aipatzearen honako hau da: euskara ez da ikasleak normalean komunikatzen diren hizkuntza eta gehienek «behartuta» ikasten dutenez, ez dute motibaziorik eskolaz at, eguneroko bizitzan, ikasten saiatzeko.

34.Intentio leer en euskara lo más posible. (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea errazten duten moduak bilatu eta aurkitzea, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	41	15,0	15,4	15,4
	gubxitan	121	44,2	45,3	60,7
	sarritan	78	28,5	29,2	89,9
	beti	27	9,9	10,1	100,0
	Guztira	267	97,4	100,0	
Galduak	Sistema	7	2,6		
Guztira		274	100,0		

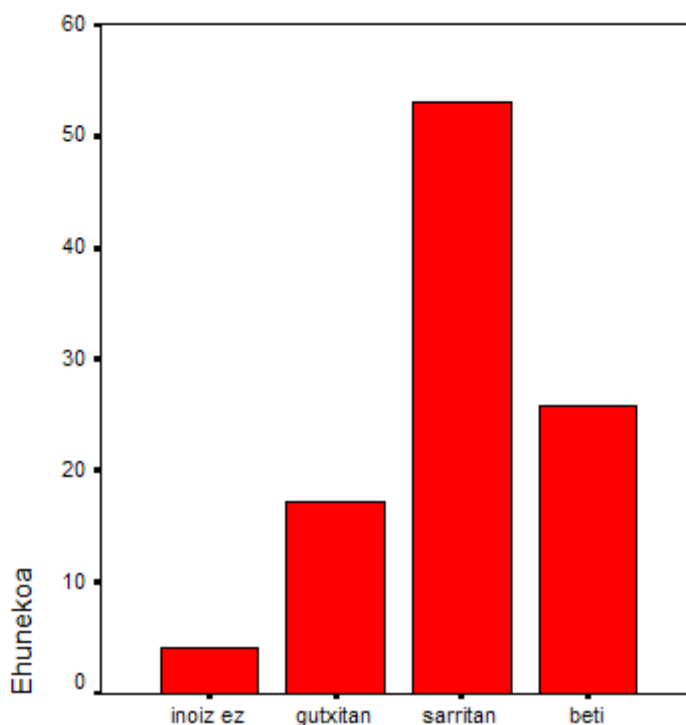


Euskaraz ahalik eta gehien irakurtzea hizkuntza ikastea errazten duten moduetako bat izanik, estrategia metakognitiboen barruan sartzen den item

hau 267 ikaslek erantzun dute. %45,3k, 121 ikaslek, gutxitan adierazi du; gutxitan egiten dutenen ia-ia erdiak, %29,2k, 78 ikaslek, sarritan markatu du; %15,4k, 41 ikaslek, inoiz ez eta %10,1ek, hau da, 27 ikaslek, beti. Harritzekoa da, hizkuntza bat ikasteko orduan, irakurketak duen garrantzia kontuan izanda, ia-ia ikasleriaren erdia gutxitan saiatzea euskaraz ahalik eta gehien irakurtzen.

35. Cuando leo algo en euskara, primero intento entender la idea principal y luego busco las palabras desconocidas en el diccionario. (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea.../planear, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	11	4,0	4,0	4,0
	gutxitan	47	17,2	17,3	21,3
	sarritan	144	52,6	52,9	74,3
	beti	70	25,5	25,7	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
	Guztira	274	100,0		

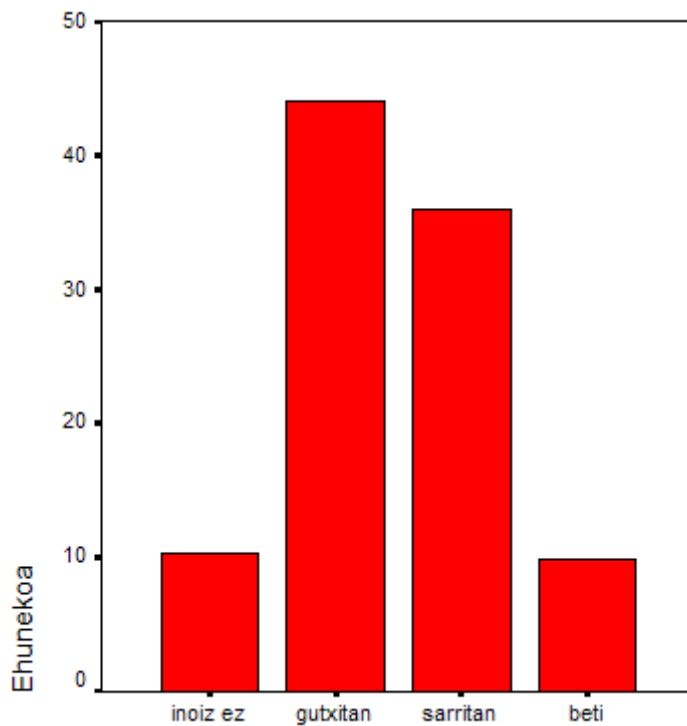


Bi ikaslek izan ezik, beste guztiek eman dute erantzuna galdetegiko 35. item honetan. %52,9k, 144 ikaslek, sarritan saiatzen dela lehenengo ideia orokorra hartzen eta ondoren hitz ezezagunak hiztegian bilatzen adierazi du. % 25,7k, 70 ikaslek, beti markatu du; %17,3k, 47 ikaslek, hain justu, gutxitan adierazi du; bukatzeko, %4,0k, 11 ikaslek, inoiz ez aipatu du.

36. Para mejorar la comprensión veo la televisión en euskera.

(Estrategia metakognitiboa, delaying speech production to focus on listening, iturria: P. Cyr).

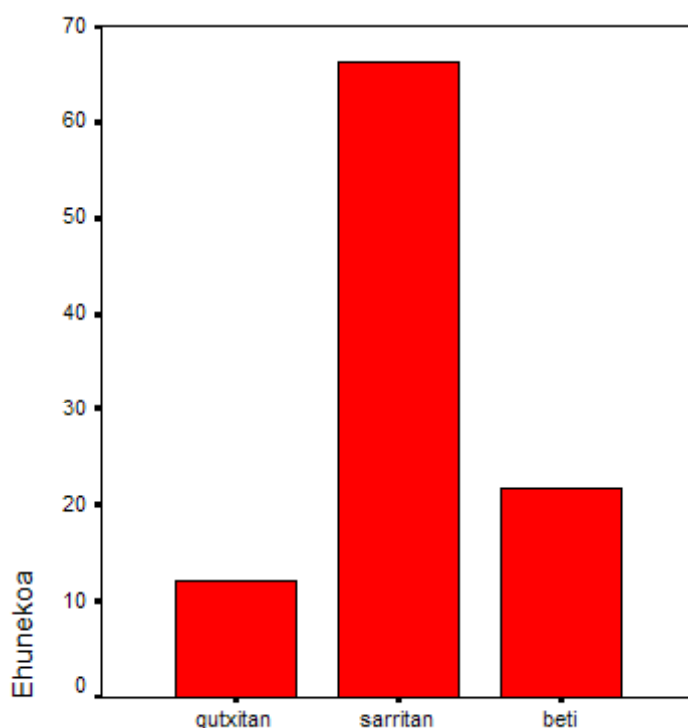
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	28	10,2	10,3	10,3
	gutxitan	120	43,8	44,0	54,2
	sarritan	98	35,8	35,9	90,1
	beti	27	9,9	9,9	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		



Guztira 273 ikaslek adierazi dute ulermena hobetzeko telebista euskaraz beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez ikusten duten. %44,0k, 120 ikaslek, gutxitan adierazi du; %35,9k, 98 ikaslek, sarritan; %10,3k, 28 ikaslek, inoiz ez; gutxiengoak, %9,9k, 27 ikaslek, beti.

37.Me doy cuenta de mis errores e intento corregirlos. (Estrategia metakognitiboa, enterarse del aprendizaje de la lengua, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	gutxitan	33	12,0	12,1	12,1
	sarritan	180	65,7	66,2	78,3
	beti	59	21,5	21,7	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



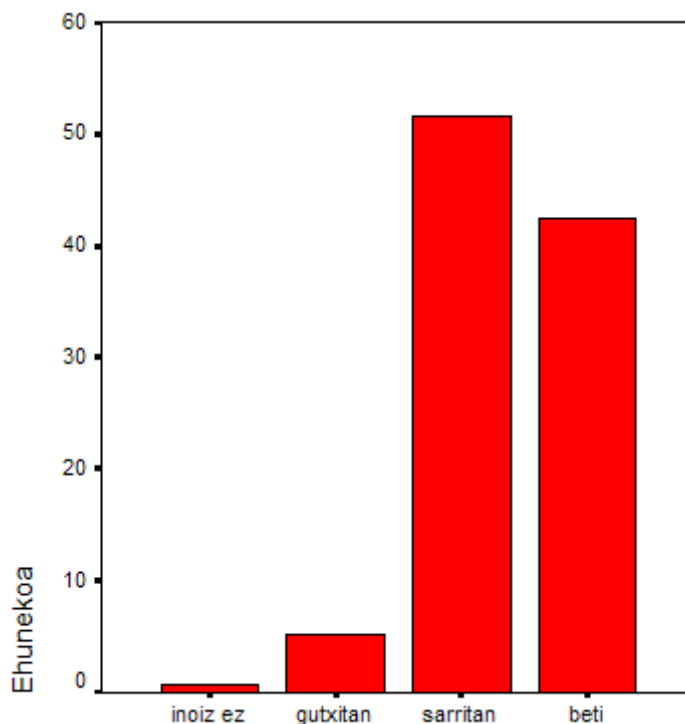
%66,2, 180 ikasle, akatsak egiten dituenean sarritan konturatzen da eta zuzentzen ahalegintzen da. %21,7, 59 ikasle, beti saiatzen da eta %12,1,

33 ikasle, gutxitan. Egindako akatsez jabetu eta inoiz zuzentzen saiatzen ez den ikaslerik ez dago galdetegia pasatutakoen artean.

38.Escucho con gran atención a quien me habla en euskera.

(Estrategia metakognitiboa, paying attention/arreta jartzea, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	2	,7	,7	,7
	gutxitan	14	5,1	5,1	5,9
	sarritan	141	51,5	51,6	57,5
	beti	116	42,3	42,5	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		

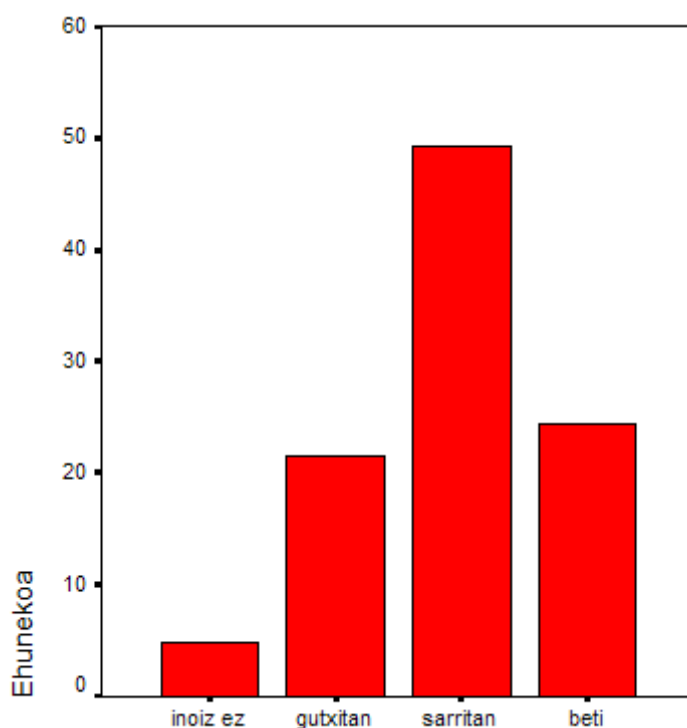


Ikasle batek izan ezik gainerako guztiek eman dute erantzuna galdetegiko 38. item honetan. %51,6k, 141 ikaslek, sarritan euskaraz hitz egiten dion solaskideari arreta handiz entzuten diola erantzun du. %42,5ek, 116 ikaslek

beti markatu du; %5,1ek, 14 ikaslek gutxitan; azkenik, %0,7k, 2 ikaslek, inoiz ez.

39.Intentio buscar un modo para poder estudiar mejor el euskera. (Estrategia metakognitiboa, hizkuntza ikastea, iturria: P. Cyr).

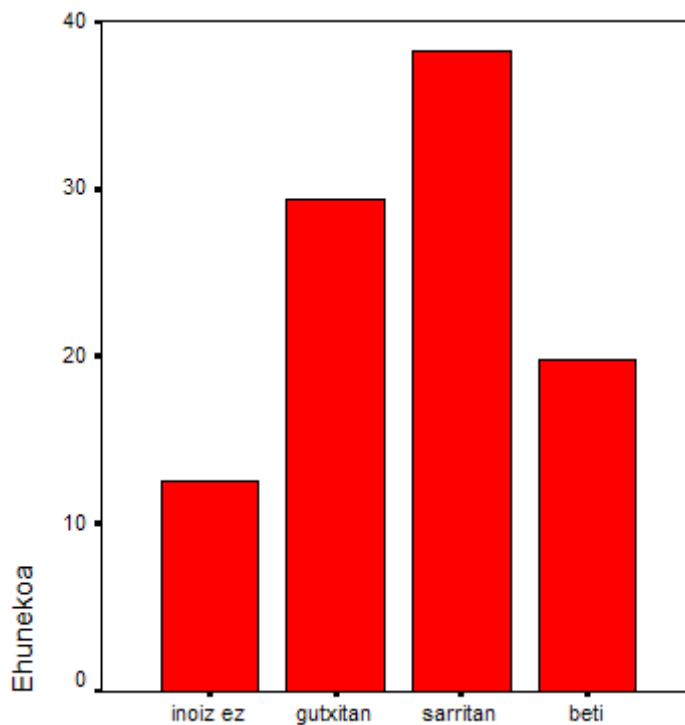
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	13	4,7	4,8	4,8
	gutxitan	58	21,2	21,5	26,3
	sarritan	133	48,5	49,3	75,6
	beti	66	24,1	24,4	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
	Guztira	274	100,0		



Euskara ikasteko modu hobea bilatzen saiatzen diren galdetuta, 270 ikaslek erantzun du beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duen. %49,3k, 133 ikaslek, sarritan erantzun du; %24,4k, 66 ikaslek, beti; %21,5ek, 58 ikaslek, gutxitan; eta azkenik, %4,8k, 13 ikaslek, inoiz ez.

40. Organizo mis quehaceres cotidianos de tal modo que me dejen tiempo para estudiar euskera. (Estrategia metakognitiboa, organizing, iturria: P. Cyr).

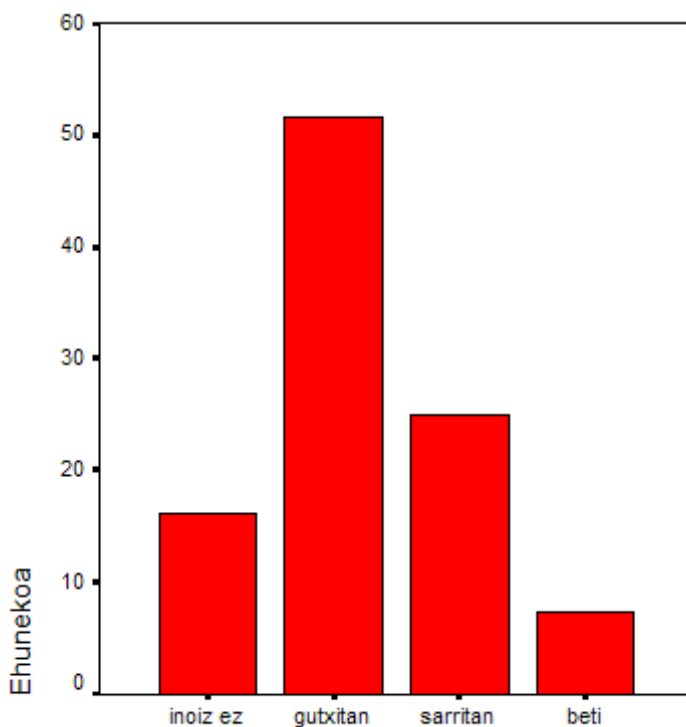
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	34	12,4	12,5	12,5
	gutxitan	80	29,2	29,4	41,9
	sarritan	104	38,0	38,2	80,1
	beti	54	19,7	19,9	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
Guztira		274	100,0		



Galdetegiko item honetan erantzuna eman duten ikasleak 272 izan dira. %38,2k, 104 ikaslek, sarritan erantzun du; %29,4k, 80 ikaslek, gutxitan; %19,9k, 54 ikaslek, beti eta %12,5ek, 34 ikaslek, inoiz ez.

41. Busco gente para hablar en euskera. (Estrategia metakognitiboa, seeking practice opportunities, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	44	16,1	16,1	16,1
	gutxitan	141	51,5	51,6	67,8
	sarritan	68	24,8	24,9	92,7
	beti	20	7,3	7,3	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		



273 ikaslek adierazi du euskaraz hitz egiteko jendea inoiz ez, gutxitan, sarritan ala beti bilatzen duen. Gutxitan, %51,6k, 141 ikaslek erantzun du; sarritan, %24,9k, 68 ikaslek eta beti %7,3k, 20 ikaslek. Galdetegiko 19. eta 33. itemak begiratu gero, bai baieztapenetan eurretan bai emaitzetan antzekotasun handia suma daiteke. Konparaketa bat egin aldera, honako hauek dira baieztapenak eta ateratako emaitzak:

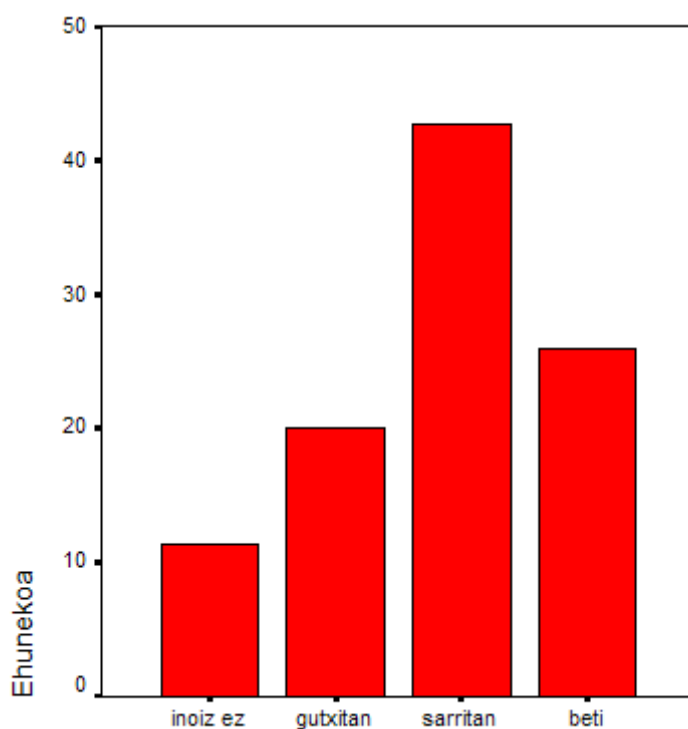
19. Comienzo una conversación en euskera	
Inoiz ez	%17,0, 46 ikasle
Gutxitan	%55,9, 151 ikasle
Sarritan	%22,2, 60 ikasle
Beti	%4,8, 13 ikasle

33. Intento buscar situaciones para hablar en euskera.	
Inoiz ez	%13,2, 36 ikasle
Gutxitan	%47,6, 130 ikasle
Sarritan	%28,6, 78 ikasle
Beti	%10,6, 29 ikasle

41. Busco gente para hablar en euskera	
Inoiz ez	%16,1, 44 ikasle
Gutxitan	%51,6, 141 ikasle
Sarritan	%24,9, 68 ikasle
Beti	%7,3, 20 ikasle

42. Cuando sé que en algunos sitios tengo que hablar en euskara (en la tienda, por teléfono ó en algún despacho), pienso de antemano lo que voy a decir. (Estrategia metakognitiboa, planing for a language task, iturria: P. Cyr).

	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak				
inoiz ez	31	11,3	11,3	11,3
gutxitan	55	20,1	20,1	31,4
sarritan	117	42,7	42,7	74,1
beti	71	25,9	25,9	100,0
Guztira	274	100,0	100,0	

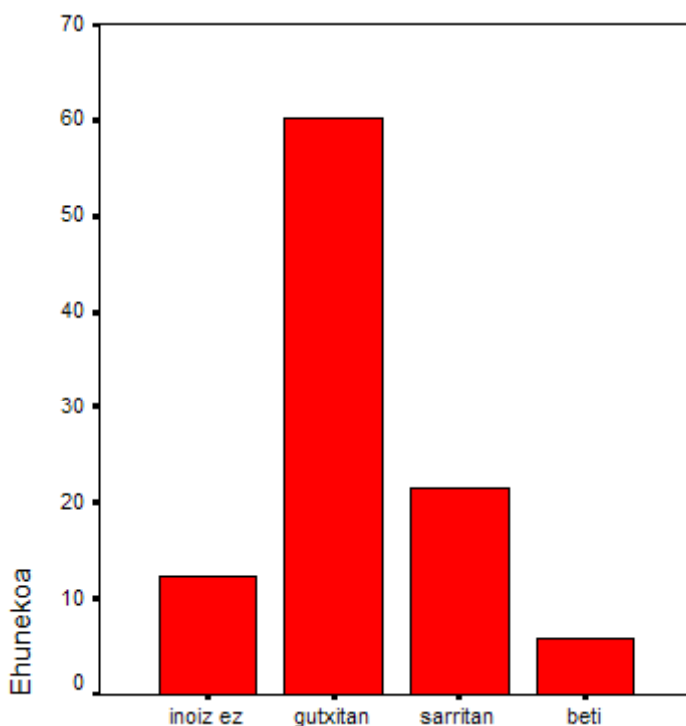


Galdetegiko item honi ikasle guztiek, %100ek alegia, eman diote erantzuna. %42,7k, 117 ikaslek, sarritan euskaraz hitz egin aurretik, zer esan pentsatu egiten du; %25,9k, 71 ikaslek, beti egiten du; %20,1ek, 55 ikaslek, gutxitan eta %11,3k, 31 ikaslek, inoiz ez.

43. Aprovecho cualquier situación para utilizar el euskera.

(Estrategia metakognitiboa, seeking practice oportunities, iturria: R. Oxford).

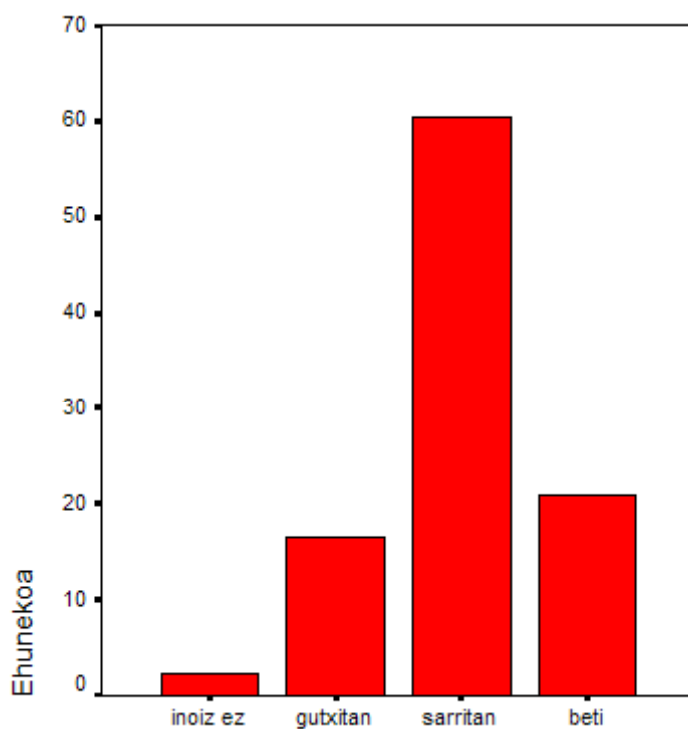
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	34	12,4	12,4	12,4
	gutxitan	165	60,2	60,2	72,6
	sarritan	59	21,5	21,5	94,2
	beti	16	5,8	5,8	100,0
	Guztira	274	100,0	100,0	



%100ek erantzun du ea beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez aprobetxatzen dituen euskaraz hitz egiteko aukerak. %60,2k, 165 ikaslek, gutxitan adierazi du; %21,5ek, 59 ikaslek, sarritan; %12,4k, 34 ikaslek, inoiz ez. Azkenik, %5,8k, 16 ikaslek, beti.

44. Los fallos que cometo en euskara, los utilizo como información para hacerlo mejor. (Estrategia metakognitiboa, self-monitoring, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	6	2,2	2,2	2,2
	gutxitan	45	16,4	16,5	18,7
	sarritan	165	60,2	60,4	79,1
	beti	57	20,8	20,9	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



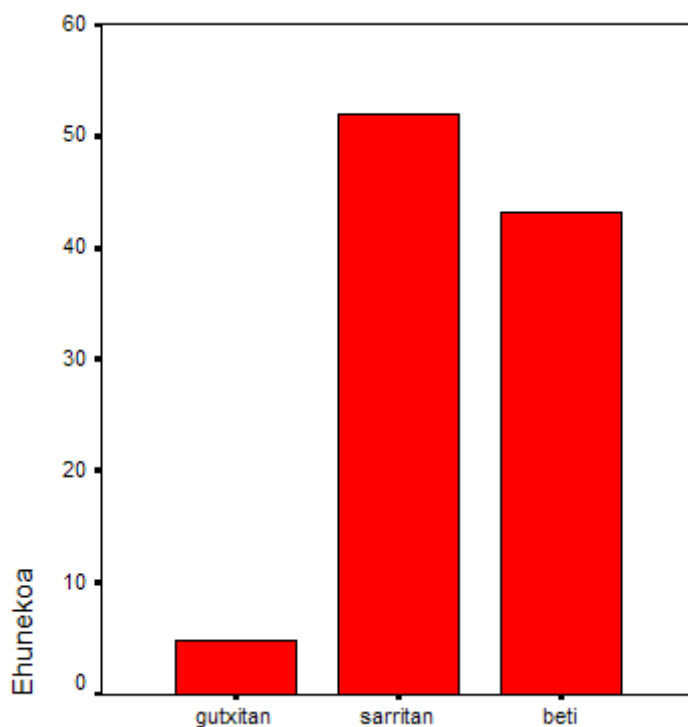
Ikasle batek izan ezik, beste guztiek erantzun dute euskarazko akatsak hobeto egiteko informaziotzat, beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez hartzen dituzten. %60,4k, 165 ikaslek, sarritan markatu du; %20,9k, 57 ikaslek, beti; %16,5ek, 45 ikaslek, gutxitan eta %2,2k, 6 ikaslek, inoiz ez. Item honetan ikus daiteke zein garrantzitsua den errorea; izan ere, ikasleriaren

%81 inguruk beti edo sarritan kontuan hartzen ditu euskararen ikaskuntzan hobetzeko.

45. Pongo atención cuando alguien está hablando en euskera.

(Estrategia metakognitiboa, paying attention, iturria: R. Oxford).

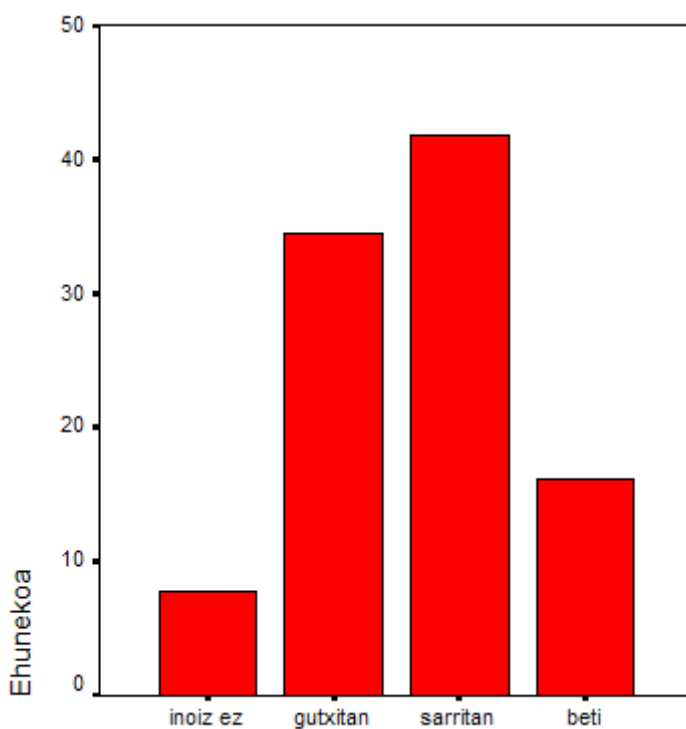
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	gutxitan	13	4,7	4,8	4,8
	sarritan	142	51,8	52,0	56,8
	beti	118	43,1	43,2	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		



Galdetegiko 45. item honetan, 273 ikaslek eman du erantzuna. %52,0k, 142 ikaslek, sarritan norbait euskaraz hitz egiten ari denean, arreta jartzen duela adierazi du; %43,2k, 118 ikaslek, beti adierazi du; %4,8k, 13 ikaslek, gutxitan. Ez da egon inoiz ez markatu duen ikaslerik.

46.Intentu averiguar cómo ser mejor estudiante. (Estrategia metakognitiboa, finding out about language learning, iturria: R. Oxford).

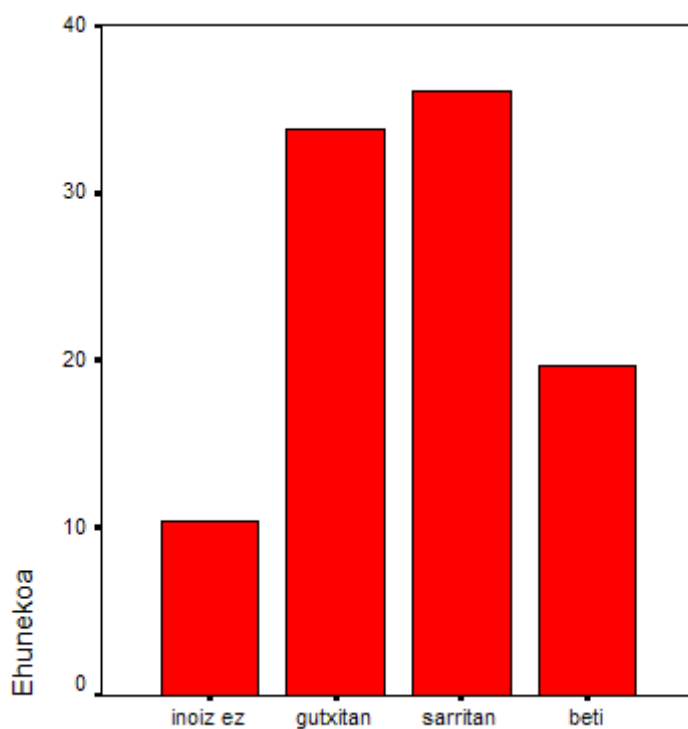
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	21	7,7	7,7	7,7
	gutxitan	94	34,3	34,4	42,1
	sarritan	114	41,6	41,8	83,9
	beti	44	16,1	16,1	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



Ikasle batek izan ezik, beste guztiek erantzun dute ikasle ona izateko azterketa egiten beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez saiatzen diren. %41,8k, 114 ikaslek, sarritan erantzun du; %34,4k, 94 ikaslek, gutxitan; %16,1ek, 44 ikaslek, beti eta azkenik, %7,7k, 21 ikaslek inoiz ez.

47.Planeo mi horario para tener el tiempo suficiente para estudiar euskera. (Estrategia metakognitiboa, organizing, iturria: R. Oxford).

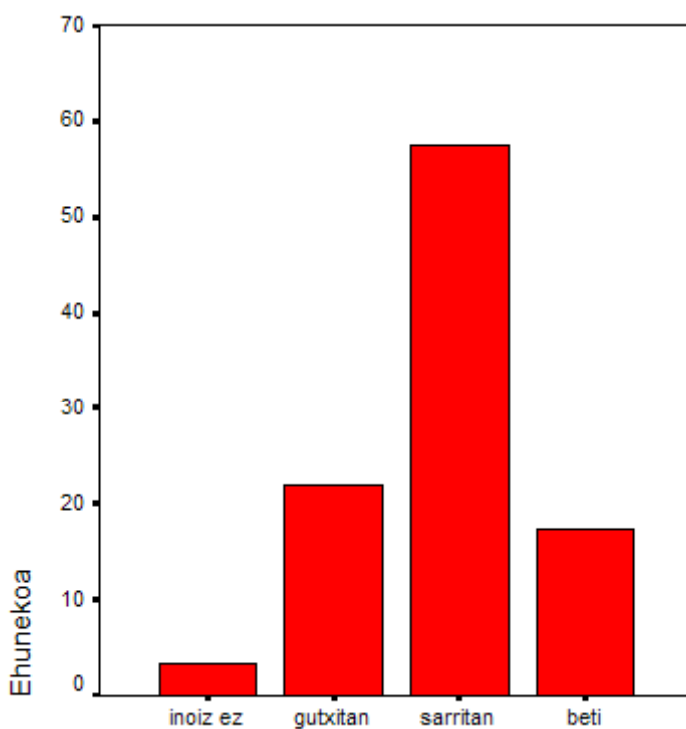
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	28	10,2	10,4	10,4
	gutxitan	91	33,2	33,8	44,2
	sarritan	97	35,4	36,1	80,3
	beti	53	19,3	19,7	100,0
	Guztira	269	98,2	100,0	
Galduak	Sistema	5	1,8		
	Guztira	274	100,0		



5 ikasle gelditu dira erantzun gabe euskara ikasteko euren denbora beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez planeatzen duten. Hortaz, 269 ikaslek eman du erantzuna. Horietatik, %36,1ek, 97 ikaslek, sarritan erantzun du; %33,8k, 91 ikaslek, gutxitan; %19,7k, 53 ikaslek, beti eta azkenik, %10,4k, 28 ikaslek, inoiz ez.

48. Tengo claros mis objetivos para mejorar mis habilidades en euskera. (Estrategia metakognitiboa, setting goals and objectives, iturria: R. Oxford).

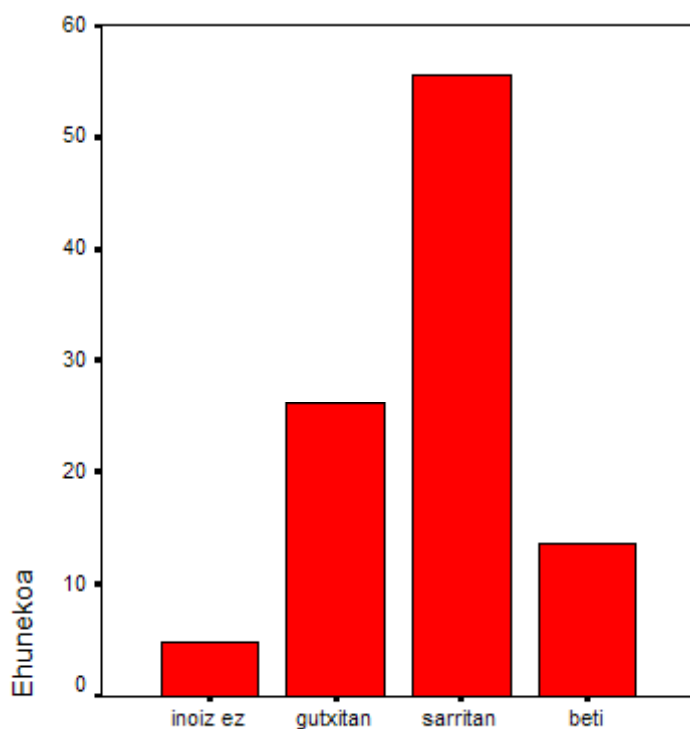
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	9	3,3	3,3	3,3
	gutxitan	59	21,5	21,9	25,2
	sarritan	155	56,6	57,4	82,6
	beti	47	17,2	17,4	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
	Guztira	274	100,0		



Euskarako gaitasuna hobetzeko orduan, helburuak beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez zehazten dituzten 270 ikaslek erantzun du. %57,4k, 155 ikaslek, sarritan erantzun du; %21,9k, 59 ikaslek, gutxitan erantzun du; %17,4k, 47 ikaslek, beti erantzun du eta %3,3k, 9 ikaslek, inoiz ez.

49. Reflexiono sobre mis progresos. (Estrategia metakognitiboa, self-evaluating, iturria: R. Oxford).

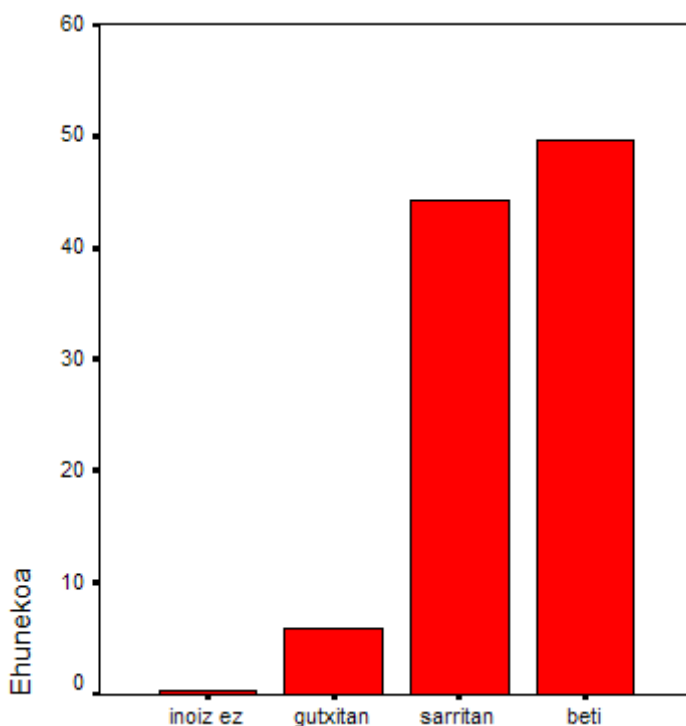
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	13	4,7	4,8	4,8
	gutxitan	71	25,9	26,1	30,9
	sarritan	151	55,1	55,5	86,4
	beti	37	13,5	13,6	100,0
	Guztira	272	99,3	100,0	
Galduak	Sistema	2	,7		
	Guztira	274	100,0		



Guztira 272 ikaslek adierazi du galdetegiko 49. item honetan beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duen. Beraz, %55,5ek, 151 ikaslek, sarritan bere garapenez hausnarketa egiten duela adierazi du; %26,1ek, 71 ikaslek, gutxitan; %13,6k, 37 ikaslek, beti eta azkenik, %4,8k, 13 ikaslek, inoiz ez.

50. Cuando no entiendo lo que dice el profesor le pido que me explique o que me repita. (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).

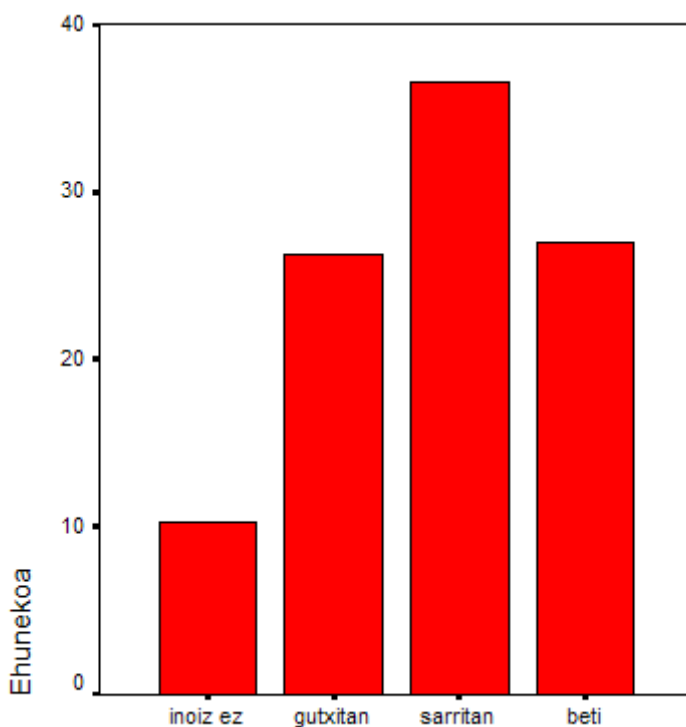
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak				
inoiz ez	1	,4	,4	,4
gutxitan	16	5,8	5,8	6,2
sarritan	121	44,2	44,2	50,4
beti	136	49,6	49,6	100,0
Guztira	274	100,0	100,0	



Ikasleei 50. item honetan zerbait ulertzen ez dutenean ea irakasleari galdetzen dioten beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez erantzuteko eskatu zaie. Denek eman dute erantzuna, %100ek alegia, eta erantzun horiek honela sailkatu dira: ikasleen %49,6k, 136 ikaslek, beti erantzun du; %44,2k, 121 ikaslek, sarritan; %5,8k, 16 ikaslek, gutxitan; %0,4k (ikasle batek) inoiz ez.

51. Cuando no sé cómo expresar una idea le pido ayuda a un vasco parlante (aquel que su lengua materna es el euskera) o a un amigo. (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).

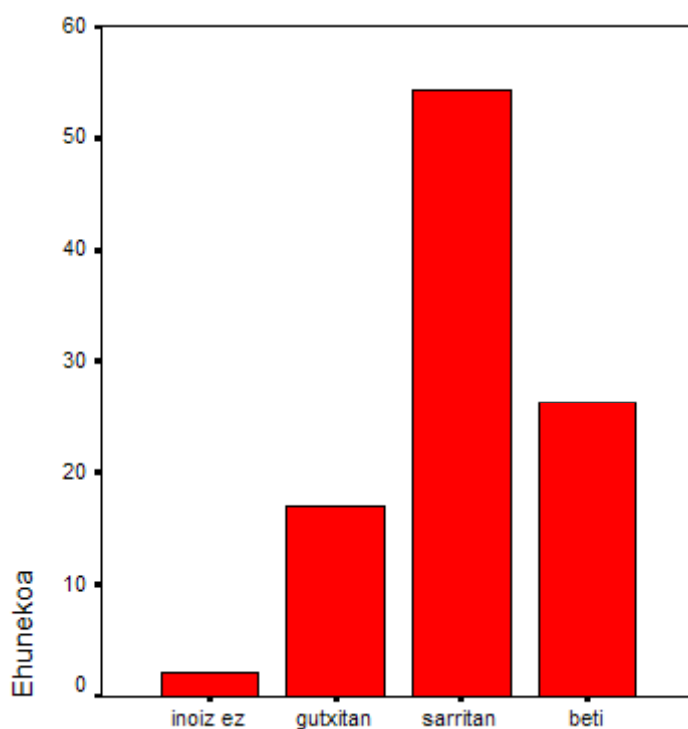
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	28	10,2	10,2	10,2
	gutxitan	72	26,3	26,3	36,5
	sarritan	100	36,5	36,5	73,0
	beti	74	27,0	27,0	100,0
	Guztira	274	100,0	100,0	



Ikas-estrategia sozio-afektiboari erreferentzia egiten dion 54. item honetan, ikasleek hitz egiterakoan zailtasunen bat dutenean lagun bati edo euskaldun zahar bati laguntza beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez eskatzen dioten adierazi behar dute. Bada, %36,5ek, 100 ikaslek, sarritan adierazi du; %27,0k, 74 ikaslek, beti; %26,3k, 72 ikaslek, gutxitan; %10,2k, 28 ikaslek, inoiz ez.

52. Cuando lo que digo no sé si es correcto, lo verifico con mi compañero de conversación. (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).

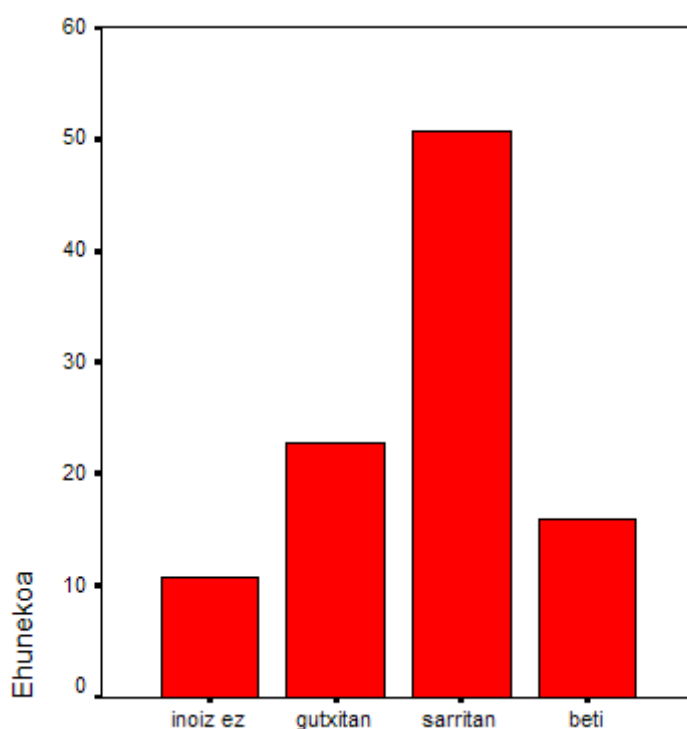
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	6	2,2	2,2	2,2
	gutxitan	46	16,8	17,1	19,3
	sarritan	146	53,3	54,3	73,6
	beti	71	25,9	26,4	100,0
	Guztira	269	98,2	100,0	
Galduak	Sistema	5	1,8		
	Guztira	274	100,0		



269 ikaslek, erantzun dute zerbaitez ziur ez daudenean beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez solaskideari galdetzen dioten. Beraz, %54,3k, 146 ikaslek, sarritan egiten du; %26,4k, 71 ikaslek, beti egiten du; %17,1ek, 46 ikaslek, gutxitan eta %2,2k, 6 ikaslek, inoiz ez.

53. Cuando tengo miedo (en caso de que se dé la situación contestarlo si no dejarlo en blanco) de hablar en euskera intento relajarme. (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	24	8,8	10,7	10,7
	gutxitan	51	18,6	22,7	33,3
	sarritan	114	41,6	50,7	84,0
	beti	36	13,1	16,0	100,0
	Guztira	225	82,1	100,0	
Galduak	Sistema	49	17,9		
	Guztira	274	100,0		

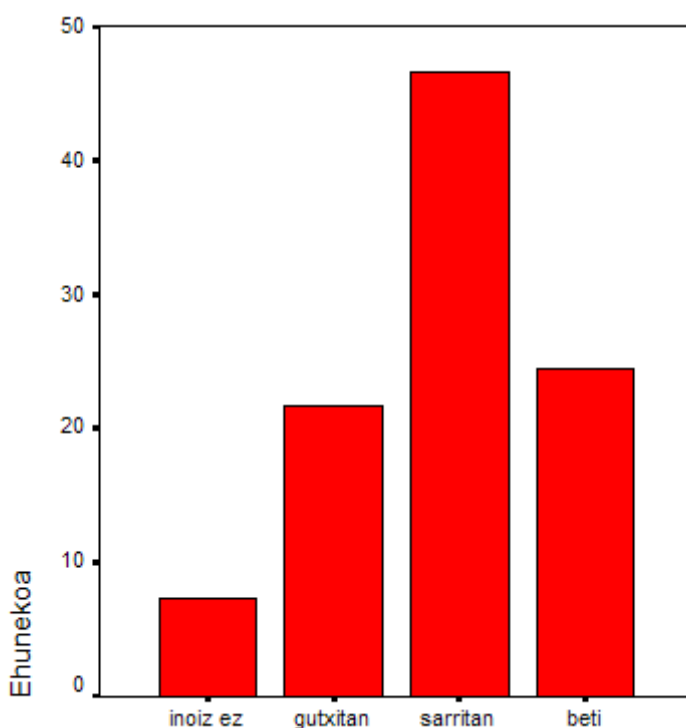


%17,9, hau da, 49 ikasle, izan dira 53. item honetan beti, sarritan, gutxitan edo inoiz ez markatu gabe gelditu direnak. Izan ere, ez erantzuteko, arrazoi bi egon daitezke; batetik, ikasleek ez ulertu izana baieztapenean adierazten dena eta bestetik, erantzunik eman ez duten ikasle horiek inoiz ez sentitzea beldurrik. Badirudi, arrazoi hau izan daitekeela sendoena, batez ere,

baieztapenean bertan, urduritasunik sentitzen ez bazuten ez erantzuteko eskatu baitzitzaien. Horrela bada, erantzun duten ikasleetatik datu hauek atera dira: %50,7, 114 ikasle, sarritan saiatzen da lasaitzen; %22,7, 51 ikasle, gutxitan; %16,0, 36 ikasle, beti eta bukatzeko, %10,7, 24 ikasle, inoiz ez.

54.Hablo con otros sobre la dificultad e impresiones que tengo sobre el aprendizaje del euskera. (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).

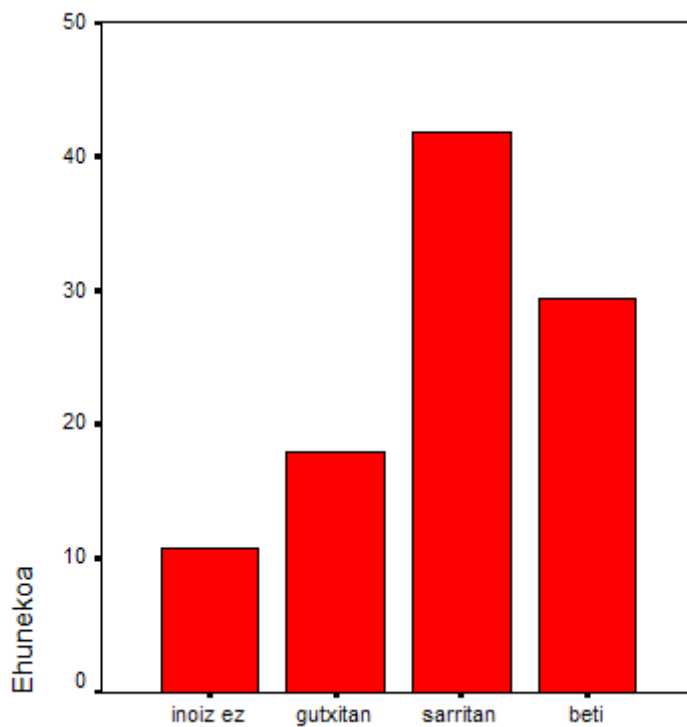
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	20	7,3	7,3	7,3
	gutxitan	59	21,5	21,6	28,9
	sarritan	127	46,4	46,5	75,5
	beti	67	24,5	24,5	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



Ikasle batek izan ezik, beste guztiek euskara ikasteko orduan dituzten zailtasunez, beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez besteekin hitz egiten duten adierazi dute. %46,5ek, 127 ikaslek, sarritan adierazi du; %24,5ek, 67 ikaslek, beti; %21,6k, 59 ikaslek, gutxitan eta azkenik, %7,3k, 20 ikaslek, inoiz ez.

55.Me doy cuenta de si estoy nervioso cuando hablo o estudio euskera. (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: P. Cyr).

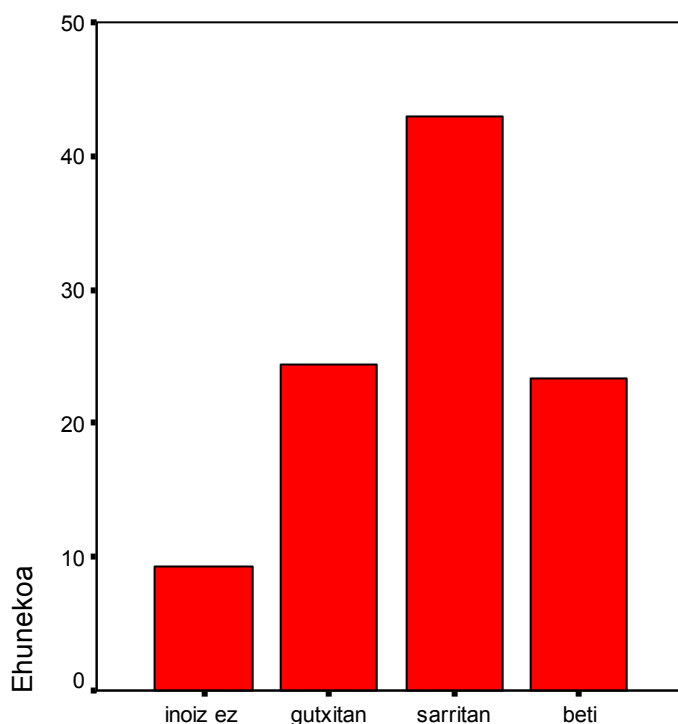
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	29	10,6	10,8	10,8
	gutxitan	48	17,5	17,9	28,7
	sarritan	112	40,9	41,8	70,5
	beti	79	28,8	29,5	100,0
	Guztira	268	97,8	100,0	
Galduak	Sistema	6	2,2		
Guztira		274	100,0		



Item honetan 268 ikaslek eman dute erantzuna. Litekeena da, erantzun ez dutenak inoiz urduri ez egotea. Beharbada, zehaztu beharreko puntua zatekeen itemean bertan, baina nor ez dago urduri ama-hizkuntza ez den baten hitz egiten ari garenean? Ez ote da berezko zerbait? Horrenbestez, %41,8k, 112 ikaslek, sarritan adierazi du; %29,5ek, 79 ikaslek, beti; %17,9k, 48 ikaslek, gutxitan eta azkenik, %10,8k, 29 ikaslek, inoiz ez.

56. Les pido a los vascoparlantes o a los que tienen un nivel avanzado en el aprendizaje del euskera que me corrijan.
(Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).

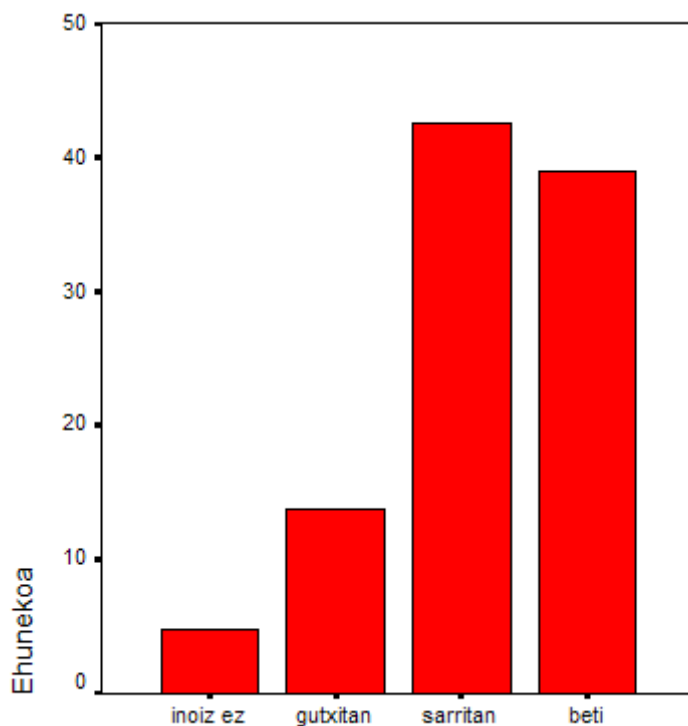
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	25	9,1	9,3	9,3
	gutxitan	66	24,1	24,4	33,7
	sarritan	116	42,3	43,0	76,7
	beti	63	23,0	23,3	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



270 ikaslek adierazi du beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duen 56. item hau. Beraz, %43,0k, 116 ikaslek, sarritan euskaldun zaharrei edo euskararen ikaskuntzan aurrera dabiltzanei zuzenketak egiteko eskatzen die. %24,4k, 66 ikaslek, gutxitan; %23,3k, 63 ikaslek, beti eta %9,3k, 25 ikaslek, inoiz ez.

57. Cuando no le entiendo a alguien que me está hablando en euskera, le pido que me hable más despacio o que me repita lo dicho. (Estrategia sozio-afektiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: P. Cyr).

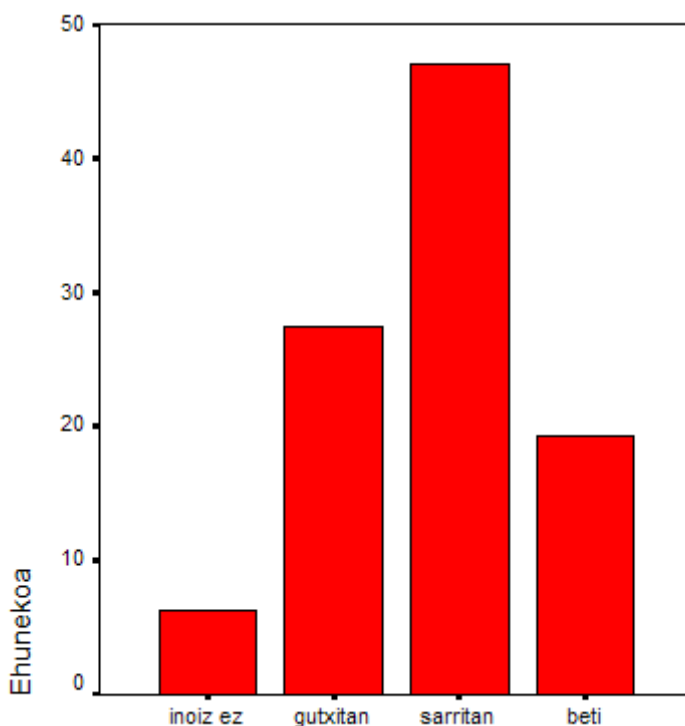
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	13	4,7	4,8	4,8
	gutxitan	37	13,5	13,7	18,5
	sarritan	115	42,0	42,6	61,1
	beti	105	38,3	38,9	100,0
Guztira		270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
Guztira		274	100,0		



270 ikaslek adierazi du zein frekuentziarekin egiten duen 57. itemean adierazten den gauzak argitzea/egiaztatzea estrategia sozio-afektiboa. Horrenbestez, %42,6k, 115 ikaslek, sarritan adierazten zaiona ulertzen ez duenean, astiroago esateko edo berriz errepikatzeko eskatzen du; %38,9k, 105 ikaslek, beti markatu du; %13,7k, 37 ikaslek, gutxitan; azkenik, %4,8k, 13 ikaslek, inoiz ez.

58.Hablo en euskera con otros estudiantes de euskera. (Estrategia sozio-afektiboa, lankidetzeta, iturria: P. Cyr).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	17	6,2	6,3	6,3
	gutxitan	74	27,0	27,4	33,7
	sarritan	127	46,4	47,0	80,7
	beti	52	19,0	19,3	100,0
	Guztira	270	98,5	100,0	
Galduak	Sistema	4	1,5		
	Guztira	274	100,0		

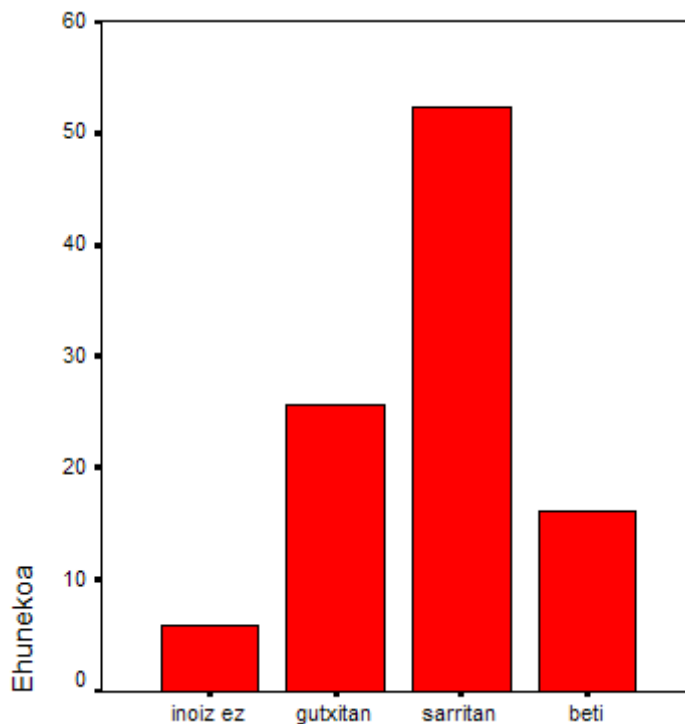


270 ikaslek markatu dute gainerako euskarako ikasleekin zein frekuentziarekin hitz egiten duten euskaraz. %47,0k, 127 ikaslek sarritan adierazi du; %27,4k, 74 ikaslek, gutxitan; %19,3k, 52 ikaslek, beti eta %6,3k, 17 ikaslek, inoiz ez.

59. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio del euskera.

(Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	16	5,8	5,9	5,9
	gutxitan	70	25,5	25,6	31,5
	sarritan	143	52,2	52,4	83,9
	beti	44	16,1	16,1	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
	Guztira	274	100,0		

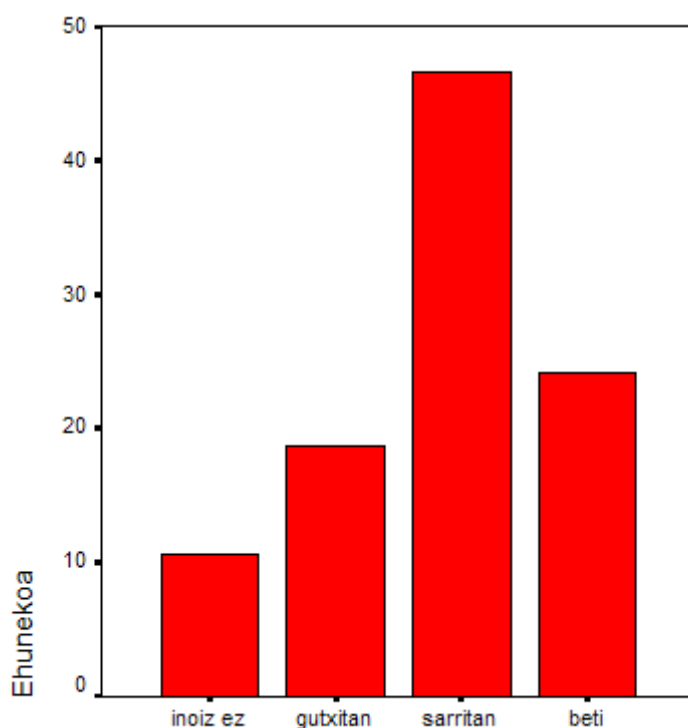


Ikasle batek izan ezik, gainerako guztiek adierazi dute euskararen ikaskuntza prozesuaz beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez hausnarketarik

egiten duten. %52,4k, 143 ikaslek, sarritan adierazi du; %25,6k, 70 ikaslek, gutxitan; %16,1k, 44 ikaslek, beti eta %5,9k, 16 ikaslek, inoiz ez.

60.Me felicitó cuando hablo o escribo bien en euskera. (Estrategia sozio-afektiboa, autoadoratzea, iturria: R. Oxford).

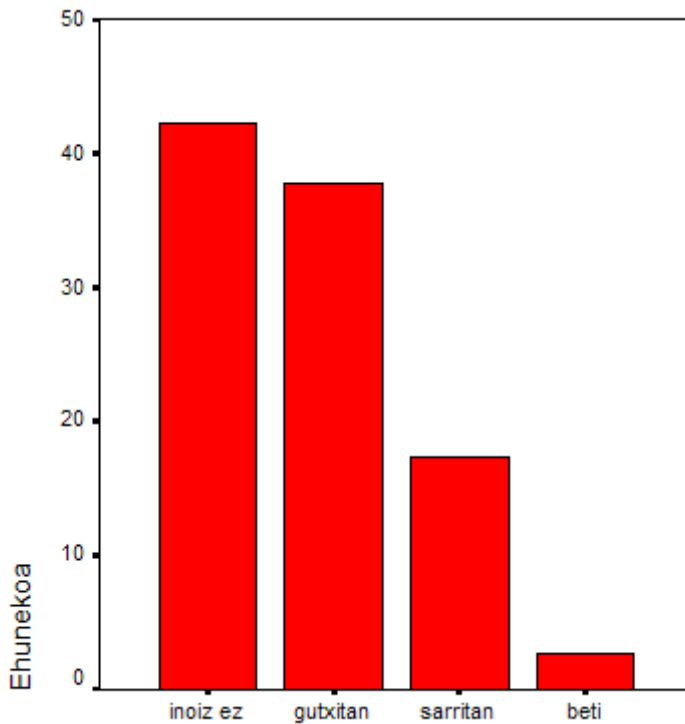
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	29	10,6	10,6	10,6
	gutxitan	51	18,6	18,7	29,3
	sarritan	127	46,4	46,5	75,8
	beti	66	24,1	24,2	100,0
	Guztira	273	99,6	100,0	
Galduak	Sistema	1	,4		
Guztira		274	100,0		



Euskaraz ondo egiten duenean bere burua beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez zoriontzen duen ikasle bat erantzun gabe gelditu da; gainerakoek, ordea, markatu dute ekintza hori egiten duten frekuentzia zenbatekoa den. %46,5ek, 127 ikaslek, sarritan markatu du; %24,2k, 66 ikaslek, beti; %18,7k, 51 ikaslek, gutxitan eta %10,6k, 29 ikaslek, inoiz ez.

61.Si estoy tenso o nervioso estudiando o hablando en euskera se lo digo al profesor. (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	inoiz ez	112	40,9	42,3	42,3
	gutxitan	100	36,5	37,7	80,0
	sarritan	46	16,8	17,4	97,4
	beti	7	2,6	2,6	100,0
	Guztira	265	96,7	100,0	
Galduak	Sistema	9	3,3		
Guztira		274	100,0		

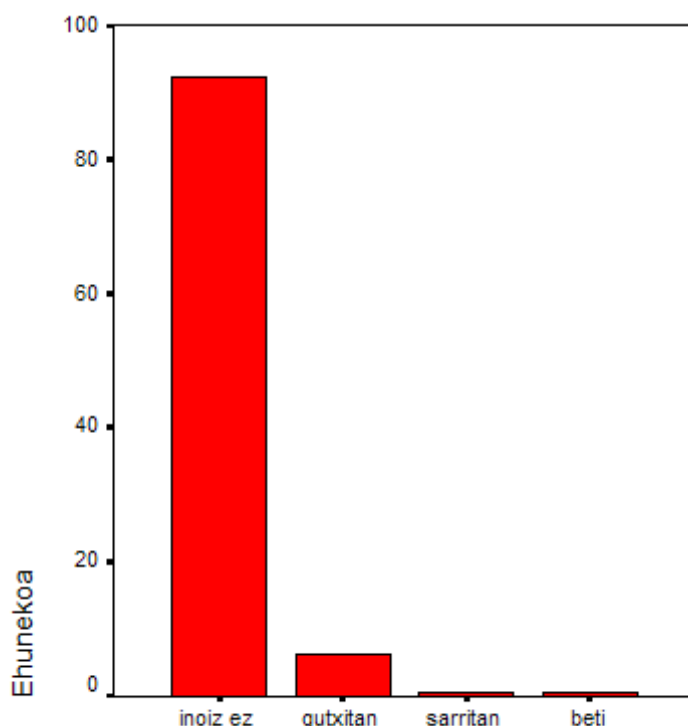


Ikasleriak erantzun beharreko galdetegiko 61. item honek normalean azterketetan gertatzen den ekintza bati egiten dio erreferentzia. Alegia, sarritan, aztertu beharreko ikasleak urduri egoten dira eta gehienek esan egiten dute urduri daudela. Dena dela, galdetegia ematerakoan ez zitzaaien zehaztu noiz eta non jartzen ziren urduri: azterketa batean, eskoletan... eta ikasleek markatutako erantzunak honako hauek izan dira: 265 ikaslek

erantzuna eman dute, beharbada, erantzunik eman ez duten 9 ikasle horiek ez dira urduri jartzen. Gainerakoan, %42,3k, 112 ikaslek, inoiz ez markatu du; %37,7k, 100 ikaslek, gutxitan; %17,4k, 46 ikaslek, sarritan eta %2,6k, 7 ikaslek, beti.

62. Escribo en un diario las sensaciones que tengo durante el tiempo del aprendizaje del euskera. (Estrategia sozio-afektiboa, zirraren kontrola, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	250	91,2	92,3	92,3
	gutxitan	17	6,2	6,3	98,5
	sarritan	2	,7	,7	99,3
	beti	2	,7	,7	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
Guztira		274	100,0		

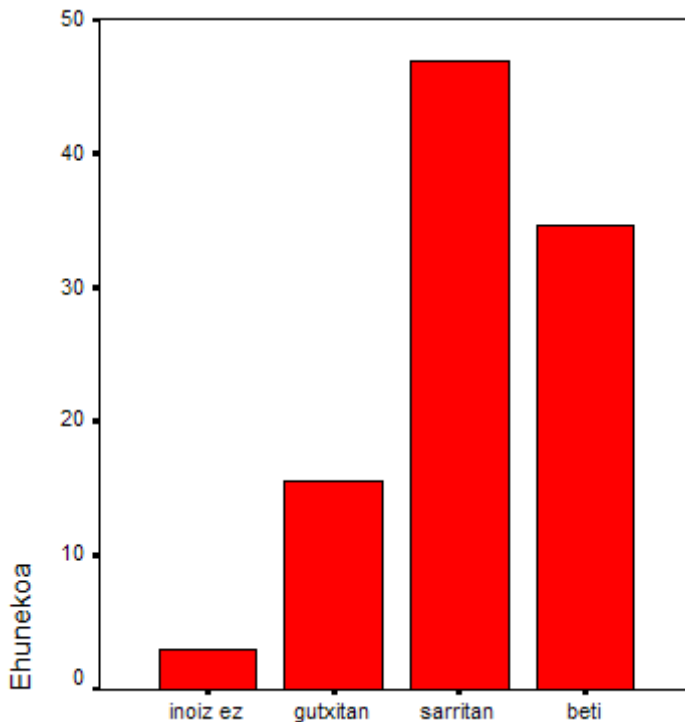


Hiru ikaslek ez dute adierazi, euskararen ikaskuntzaren gaineko gogoetak eguneroko baten beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez idazten dituzten.

Gainera, gehiengoak %92,3k, 250 ikaslek, inoiz ez duela horrelakorik egiten adierazi du. %6,3k, 17 ikaslek, gutxitan; eta 0,7k, hau da, 2 ikaslek sarritan. Azkenik, beti markatu dutenen kopurua ere, sarritan markatu dutenen berbera izan da.

63.Pregunto en euskera mis dudas. (Estrategia sozio-afketiboa, gauzak argitzea/egiaztatzea, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	8	2,9	3,0	3,0
	gutxitan	42	15,3	15,5	18,5
	sarritan	127	46,4	46,9	65,3
	beti	94	34,3	34,7	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
	Guztira	274	100,0		

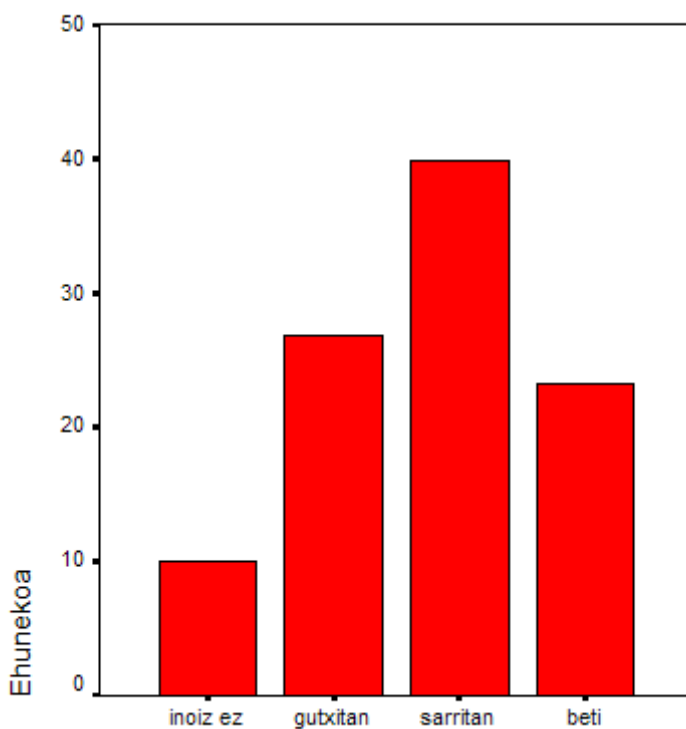


Euskara ikasten ari den edozeinek, maila oso baxuetakoak salbu, egin beharrekoa izan arren, ikasleei galdetuta, honako erantzunak jaso dira:

%46,9k, 127 ikaslek, sarritan egiten du; %34,7k, 94 ikaslek, beti; %15,5ek, 42 ikaslek, gutxitan eta %3,0k, 8 ikaslek, inoiz ez.

64.Intentio aprender aspectos de la cultura tradicional vasca (música, leyendas...) (Estrategia sozio-afektiboa, empatia lantzea, iturria: R. Oxford).

		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	27	9,9	10,0	10,0
	gutxitan	73	26,6	26,9	36,9
	sarritan	108	39,4	39,9	76,8
	beti	63	23,0	23,2	100,0
	Guztira	271	98,9	100,0	
Galduak	Sistema	3	1,1		
Guztira		274	100,0		



Ikasleriari euskara ikasteen euskaldunen kulturaz zerbait ikasten ahalegintzen diren beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez markatzeko esanda, honako erantzun hauek jaso dira: %39,9k, 108 ikaslek, sarritan adierazi du;

%26,9k, 73 ikaslek, gutxitan; %23,2k, 63 ikaslek, beti; azkenik, %10,0ek, 27 ikaslek, inoiz ez.

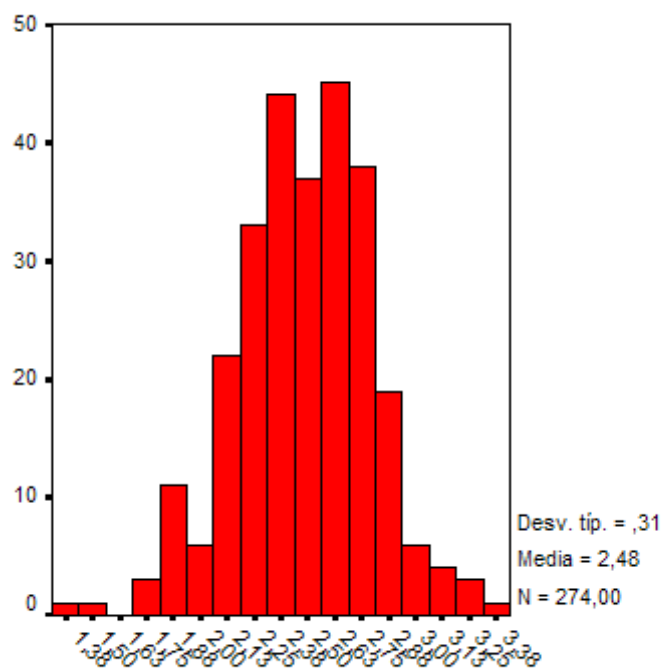
2.3.1.2.2. Ikas-estrategiei begira ateratako ondorioak

2.3.1.2.2.1. Ikasleria bere osotasunean kontuan hartuta ateratako ondorioak

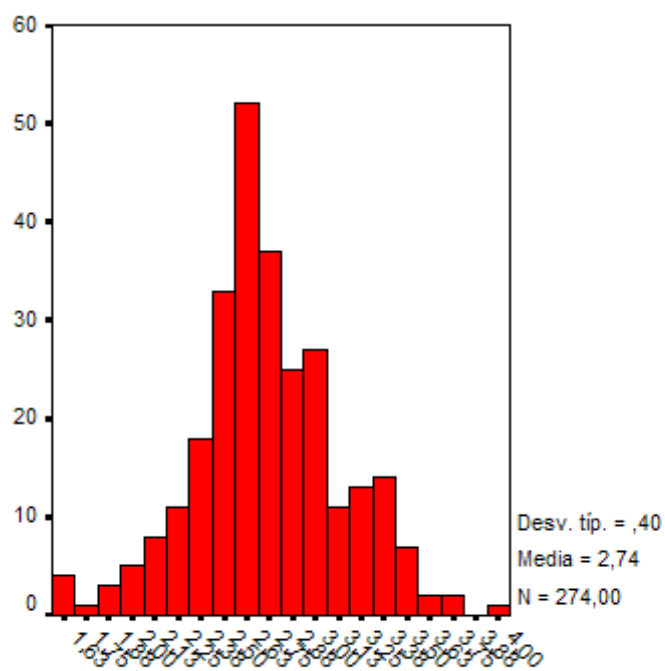
Ikasleria bere osotasunean hartuta, ikas-estrategia bakoitzaren erabileraren inguruko ondorioak ateratzeko deskriptiboak erabili dira, deskriptibook estrategia bakoitzaren erabilerari buruzko batez bestekoa ematen dute. Deskriptibo bakoitzari histograma bat dagokio eta hauetan ikas-estrategia bakoitzean lortutako batez bestekoak adierazten dira, besteak beste. Hala, estrategia metakognitiboak eta sozio-afektiboak neurri berean erabiltzen dituztela ikus daiteke, azken batean bien arteko aldea txiki-txikia baita; estrategia kognitiboa, ordea, gutxiagotan erabiltzen dute, baina azken finean, ondorengo taulan eta grafikoan ikus daitekeen bezala, hiru estrategia moten arteko erabileran ez dago alde handirik.

Guzti honen berri ondorengo deskriptiboetan eta histogrametan ematen da:

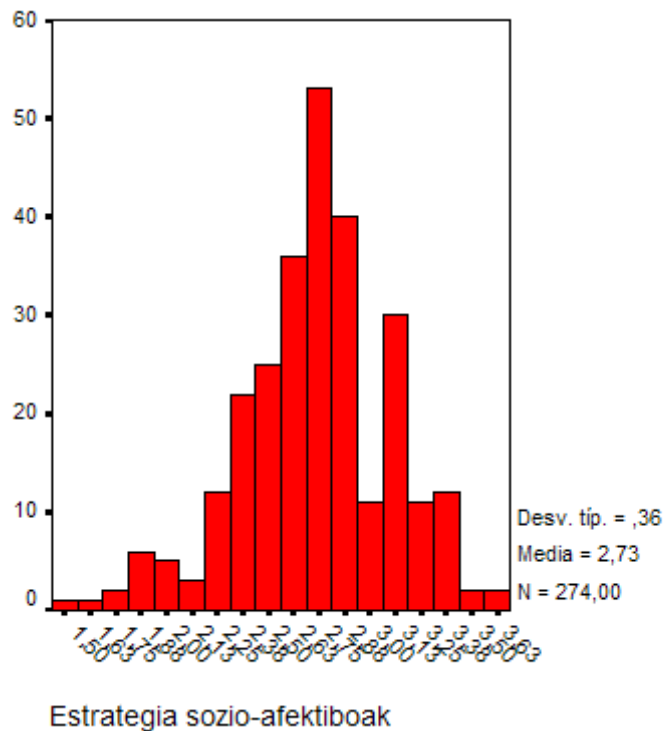
	N	Minimoa	Maximoa	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa
Estrategia kognitiboak	274	1,43	3,33	2,4790	,31152
Estrategia metakognitiboak	274	1,58	4,00	2,7352	,39874
Estrategia sozio-afektiboak	274	1,50	3,60	2,7325	,36191
N baliaduna (zerrendaren arabera)	274				



Estrategia Kognitiboak



Estrategia metakognitiboak



2.3.1.2.2.2. Ikasleriaren aldagaiak kontuan hartuta ateratako ondoriak

T-froga erabiliz, euskararen ikaskuntzan ikasleriaren ikasketak kontuan hartuta estrategien erabileran desberdintasunik dagoen ikusi da. Hiru kategorietan (behe-mailako ikasketak, ertainak eta goi-mailakoak) heterogeneotasun handia dela eta, (behe-mailako ikasketadunak bi baino ez), bi talde egitea erabaki da: batetik behe-mailako ikasketadunak eta ikasketa ertainak dituztenak eta bestetik, goi-mailako ikasketadunak hartu dira. Horrenbestez, %95eko konfiantza-tartearekin T-student froga aplikatu da.

Ikasketak 2 talde		N	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Batez besteko errore tipikoa
Estrategia kognitiboak	behe-mailakoak eta ertainak	55	2,5264	,32359	,04363
	goi-mailakoak	210	2,4683	,31039	,02142
Estrategia metakognitiboak	behe-mailakoak eta ertainak	55	2,8262	,39912	,05382
	goi-mailakoak	210	2,7130	,39290	,02711
Estrategia sozio-afektiboak	behe-mailakoak eta ertainak	55	2,7429	,41438	,05587
	goi-mailakoak	210	2,7344	,34663	,02392

		Bariantzen berdintasunerako Levene frogak		Batez bestekoen berdintasunerako T frogak						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilaterala)	Batez bestekoen kendra	Kenduraren errore tipikoa	%95eko konfiantza-tartea kendurarako	
									Txikiena	Handiena
Estrategia kognitiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	,675	,412	1,226	263	,221	,0581	,04743	-,03526	,15153
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			1,196	81,931	,235	,0581	,04861	-,03856	,15483
Estrategia metakognitiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	,097	,756	1,895	263	,059	,1132	,05971	-,00440	,23073
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			1,878	83,499	,064	,1132	,06026	-,00668	,23301
Estrategia sozio-afektiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	,809	,369	,156	263	,876	,0086	,05477	-,09928	,11640
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			,141	74,956	,888	,0086	,06078	-,11252	,12964

Aurreko taulan begiratu gero, ikasketak aldagai moduan hartuta, ikas-estrategia kognitiboak dagokienez, ez dagoela desberdintasun esanguratsurik ikus daiteke. Dena dela, aipatzekoa da, ikas-estrategia kognitiboak, behe-mailako ikasketak eta ikasketak ertainak dituztenek goi-mailakoak dituztenek baino gehiago erabiltzen dituztela. Gauza bera gertatzen da gainerako ikas-estrategien erabilera ere. Beraz, ondorio gisa esan daiteke behe-mailako ikasketak eta ikasketak ertainak dituztenek goi-mailakoak dituztenek baino gehiago erabiltzen dituztela, nahiz eta alde oso txikia den.

Era berean, T-student frogak egin ziren %95eko konfiantza-tartea erabiliz, hiru ikas-estrategien (ikas-estrategia kognitiboak, metakognitiboak eta sozio-afektiboak) artean, adina eta generoa ere kontuan hartuta desberdintasun esanguratsurik dagoen ikusteko.

		adina 2 talde	N	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Batez besteko errore tipikoa
Estrategia kognitiboak	15-30		168	2,4609	,27340	,02109
	31tik gorakoak		103	2,5125	,36173	,03564
Estrategia metakognitiboak	15-30		168	2,7195	,34265	,02644
	31tik gorakoak		103	2,7654	,46752	,04607
Estrategia sozio-afektiboak	15-30		168	2,7422	,33342	,02572
	31tik gorakoak		103	2,7206	,39974	,03939

		Bariantzen berdintasunerako Levene froga		Batez bestekoen berdintasunerako T froga						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilaterala)	Batez bestekoen kendura	Kenduraren errore tipikoa	95%eko konfiantza-tartea kendurarako	
									Txikiena	Handiena
Estrategia kognitiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	9,515	,002	-1,329	269	,185	-,0515	,03878	-,12790	,02480
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			-1,245	172,997	,215	-,0515	,04142	-,13330	,03020
Estrategia metakognitiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	9,856	,002	-9,29	269	,354	-,0459	,04939	-,14312	,05136
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			-,864	169,045	,389	-,0459	,05311	-,15073	,05897
Estrategia sozio-afektiboak	Bariantza berdinarik asumitu dira	4,516	,034	,479	269	,633	,0216	,04505	-,06713	,11027
	Ez dira bariantza berdinarik asumitu			,458	186,814	,647	,0216	,04704	-,07124	,11437

Ikusten denez, ez dago ikas-estrategien erabilera desberdintasun esanguratsurik adina kontuan hartuta. Hau da, hiru adin-taldek ikas-estrategien erabilera antzekoa egiten dute. Hala ere, 15-30 bitartekoek 31tik gorakoekin alderatuta, ikas-estrategia kognitibo eta metakognitibo gutxiago erabiltzen dituzte; ikas-estrategia sozio-afektiboak, ordea, 31 urtetik gorakoek baino gehiago erabiltzen dituzte. Aldea, halere, ez da hain handia, aipatua den bezala, ez baitago desberdintasun esanguratsurik.

		SEXUA	N	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Batez besteko errore tipikoa
Estrategia kognitiboak	gizona		74	2,4701	,28908	,03360
	emakumea		196	2,4861	,31854	,02275
Estrategia metakognitiboak	gizona		74	2,6485	,38739	,04503
	emakumea		196	2,7723	,39302	,02807
Estrategia sozio-afektiboak	gizona		74	2,5801	,36160	,04204
	emakumea		196	2,7962	,33739	,02410

		Bariantzen berdintasunerako Levene froga		Batez bestekoaren berdintasunerako T froga						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilaterala)	Batez bestekoaren kendura	Kenduraren errore tipikoa	%95eko konfiantza-tartea kendurarako	
									Txikiena	Handiena
Estrategia kognitiboak	Bariantza berdina asumitu dira	,675	,412	1,226	263	,221	,0581	,04743	-,03526	,15153
	Ez dira bariantza berdina asumitu			1,196	81,931	,235	,0581	,04861	-,03856	,15483
Estrategia metakognitiboak	Bariantza berdina asumitu dira	,097	,756	1,895	263	,059	,1132	,05971	-,00440	,23073
	Ez dira bariantza berdina asumitu			1,878	83,499	,064	,1132	,06026	-,00668	,23301
Estrategia sozio-afektiboak	Bariantza berdina asumitu dira	,809	,369	,156	263	,876	,0086	,05477	-,09928	,11640
	Ez dira bariantza berdina asumitu			,141	74,956	,888	,0086	,06078	-,11252	,12964

Generoari dagokionez ere, ez dira aurkitu desberdintasun eranguratsuak ikas-estrategia kognitiboan, metakognitiboan zein sozio-afektiboan erabileran euskararen ikaskuntzan. Baina adierazi beharra dago, aldea txikia bada ere, emakumeek hiru ikas-estrategia moten erabilera handiagoa egiten dutela.

Kurtsoaren arabera euskararen ikaskuntzan ikasleen ikas-estrategien erabileran desberdintasun esanguratsurik dagoen ikusteko, ANOVA estatistikoa aplikatu da %95eko konfiantza-tartearekin.

		Karratuen batura	gl	Batez besteko karratua	F	Sig.
Estrategia kognitiboak	Talde artekoak	,660	3	,220	2,303	,077
	Talde barnekoak	24,638	258	,095		
	Guztira	25,298	261			
Estrategia metakognitiboak	Talde artekoak	,371	3	,124	,769	,512
	Talde barnekoak	41,466	258	,161		
	Guztira	41,837	261			
Estrategia sozio-afektiboak	Talde artekoak	,438	3	,146	1,102	,349
	Talde barnekoak	34,195	258	,133		
	Guztira	34,633	261			

		N	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Errore tipikoa	Batez bestekorako %95eko konfiantza-tartea		Txikiena	Handiena
						Behe-muga	Goi-muga		
						Estrategia kognitiboak	1,2,3 urratsak		
	4,5,6 urratsak	82	2,4583	,32685	,03609	2,3864	2,5301	1,43	3,17
	7,8,9 urratsak	82	2,4624	,28812	,03182	2,3991	2,5257	1,73	3,27
	10,11,12 urratsak	59	2,5670	,28154	,03665	2,4936	2,6404	1,93	3,33
	Guztira	262	2,4780	,31133	,01923	2,4402	2,5159	1,43	3,33
Estrategia metakognitiboak	1,2,3 urratsak	39	2,6916	,42643	,06828	2,5534	2,8299	1,58	3,47
	4,5,6 urratsak	82	2,7474	,38818	,04287	2,6621	2,8327	1,68	4,00
	7,8,9 urratsak	82	2,6989	,39482	,04360	2,6121	2,7856	1,63	3,68
	10,11,12 urratsak	59	2,7900	,40947	,05331	2,6833	2,8967	1,84	3,79
	Guztira	262	2,7335	,40037	,02473	2,6848	2,7822	1,58	4,00
Estrategia sozio-afektiboak	1,2,3 urratsak	39	2,6940	,35880	,05745	2,5777	2,8103	1,93	3,33
	4,5,6 urratsak	82	2,7824	,36123	,03989	2,7030	2,8618	1,79	3,60
	7,8,9 urratsak	82	2,6851	,37217	,04110	2,6034	2,7669	1,50	3,43
	10,11,12 urratsak	59	2,7241	,35993	,04686	2,6303	2,8179	1,87	3,53
	Guztira	262	2,7257	,36427	,02250	2,6814	2,7700	1,50	3,60

Scheffé

Menpeko aldagaia	(I) Maila	(J) Maila	Batez bestekoen kendura (I-J)	Errore tipikoa	Sig.	%95eko konfiantza-tartea	
						Behe-muga	Goi-muga
						Estrategia kognitiboak	1,2,3 urratsak
		7,8,9 urratsak	-,0444	,06011	,909	-,2135	,1248
		10,11,12 urratsak	-,1490	,06377	,144	-,3285	,0304
	4,5,6 urratsak	1,2,3 urratsak	,0403	,06011	,930	-,1289	,2094
		7,8,9 urratsak	-,0041	,04826	1,000	-,1399	,1317
		10,11,12 urratsak	-,1087	,05276	,238	-,2572	,0397
	7,8,9 urratsak	1,2,3 urratsak	,0444	,06011	,909	-,1248	,2135
		4,5,6 urratsak	,0041	,04826	1,000	-,1317	,1399
		10,11,12 urratsak	-,1046	,05276	,271	-,2531	,0438
	10,11,12 urratsak	1,2,3 urratsak	,1490	,06377	,144	-,0304	,3285
		4,5,6 urratsak	,1087	,05276	,238	-,0397	,2572
		7,8,9 urratsak	,1046	,05276	,271	-,0438	,2531
Estrategia metakognitiboak	1,2,3 urratsak	4,5,6 urratsak	-,0558	,07798	,916	-,2752	,1637
		7,8,9 urratsak	-,0072	,07798	1,000	-,2267	,2122
		10,11,12 urratsak	-,0984	,08274	,703	-,3312	,1345
	4,5,6 urratsak	1,2,3 urratsak	,0558	,07798	,916	-,1637	,2752
		7,8,9 urratsak	,0485	,06261	,896	-,1277	,2247
		10,11,12 urratsak	-,0426	,06844	,943	-,2352	,1500
	7,8,9 urratsak	1,2,3 urratsak	,0072	,07798	1,000	-,2122	,2267
		4,5,6 urratsak	-,0485	,06261	,896	-,2247	,1277
		10,11,12 urratsak	-,0911	,06844	,622	-,2837	,1015
	10,11,12 urratsak	1,2,3 urratsak	,0984	,08274	,703	-,1345	,3312
		4,5,6 urratsak	,0426	,06844	,943	-,1500	,2352
		7,8,9 urratsak	,0911	,06844	,622	-,1015	,2837
Estrategia sozio-afektiboak	1,2,3 urratsak	4,5,6 urratsak	-,0884	,07081	,669	-,2877	,1108
		7,8,9 urratsak	,0088	,07081	,999	-,1904	,2081
		10,11,12 urratsak	-,0301	,07513	,984	-,2416	,1813
	4,5,6 urratsak	1,2,3 urratsak	,0884	,07081	,669	-,1108	,2877
		7,8,9 urratsak	,0973	,05686	,405	-,0627	,2573
		10,11,12 urratsak	,0583	,06215	,830	-,1166	,2332
	7,8,9 urratsak	1,2,3 urratsak	-,0088	,07081	,999	-,2081	,1904
		4,5,6 urratsak	-,0973	,05686	,405	-,2573	,0627
		10,11,12 urratsak	-,0390	,06215	,942	-,2139	,1359
	10,11,12 urratsak	1,2,3 urratsak	,0301	,07513	,984	-,1813	,2416
		4,5,6 urratsak	-,0583	,06215	,830	-,2332	,1166
		7,8,9 urratsak	,0390	,06215	,942	-,1359	,2139

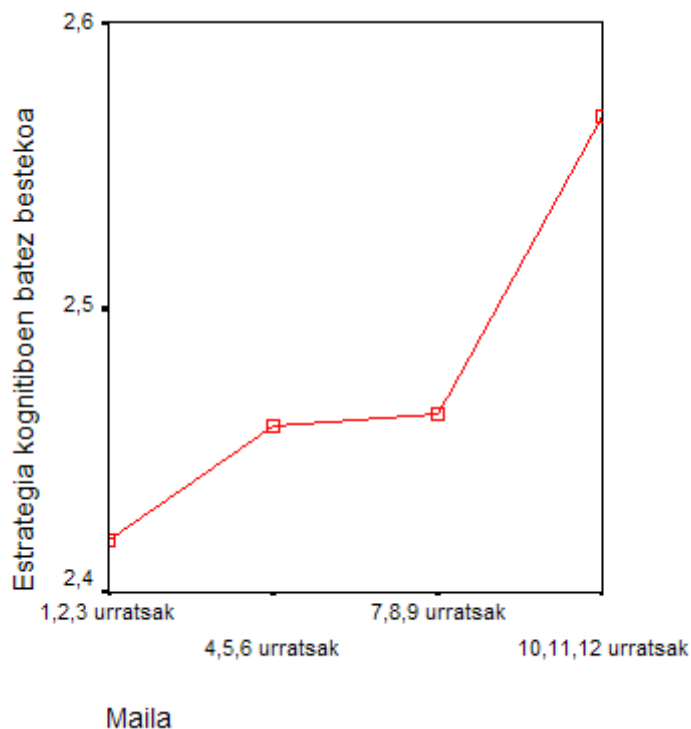
Ikas-estrategia kognitiboak

Scheffé^{a,b}

Maila	N	Alfarako azpimultzoa = .05
		1
1,2,3 urratsak	39	2,4180
4,5,6 urratsak	82	2,4583
7,8,9 urratsak	82	2,4624
10,11,12 urratsak	59	2,5670
Sig.		,076

Azpitalde homogeneoetarako batez bestekoak adierazten dira.

- Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da=59,719
- Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Ikusten denez, ikas-estrategia kognitiboaren erabileran ez dago kurtsoen araberrako desberdintasun esanguratsurik, baina hirugarren mailakoek (10, 11, 12 urratsak) ikas-estrategia kognitiboak beste bi mailakoek baino gehiago erabiltzen dituzte. Ikusten denez, gutxien 1A (1, 2, 3 urratsak) mailakoek erabiltzen dituzte, 1B (4, 5, 6 urratsak) mailakoek gehixeago erabiltzen dituzte, baina aldea ez da oso handia. Era berean, 1B eta 2 (7, 8,

9 urratsak) mailakoen arteko estrategia kognitiboen erabilera ia-ia parekoa da.

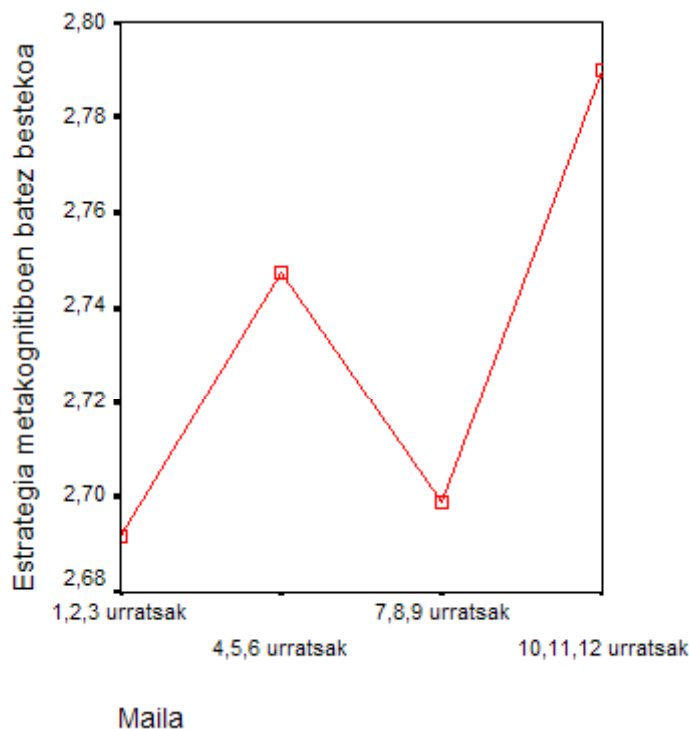
Ikas-estrategia metakognitiboak

Scheffé^{a,b}

Maila	N	Alfarako azpimultzoa= .05
		1
1,2,3 urratsak	39	2,6916
7,8,9 urratsak	82	2,6989
4,5,6 urratsak	82	2,7474
10,11,12 urratsak	59	2,7900
Sig.		,616

Azpitalde homogeneotarako batez bestekoak adierazten dira.

- Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da=59,719
- Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Histograman arreta jarriz gero, ikus daiteke gorabehera handiak daudela mailen arabeko ikas-estrategia metakognitiboen erabileran. Alegia, 1A mailakoen (1, 2, 3 urratsak) eta 3 mailakoen (10, 11, 12 urratsak) artean aldea nabarmena da baina ez dago desberdintasun esanguratsurik. Tarteko

mailetan, 1B (4, 5, 6 urratsak) eta 2 (7, 8, 9 urratsak), ez da ikas-estrategia kognitiboen erabileran gertatzen zen bezala, erabilera aldetiko parekotasunik ikusten, guztiz kontrakoa baizik. 1B mailan 2 mailan baino ikas-estrategia metakognitiboen erabilera handiagoa da. Dena dela, lehen ere aipatuta baldin badago ere, ez dago mailen arteko desberdintasun esanguratsurik ikas-estrategia metakognitiboen erabileran.

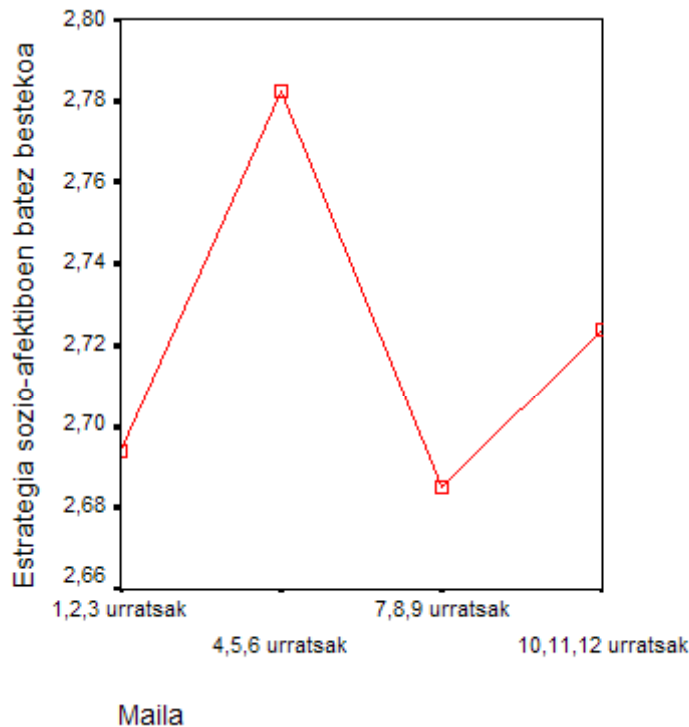
Ikas-estrategia sozio-afektiboak

Scheffé^{a,b}

Maila	N	Alfarako azpimultzoa= .05
		1
7,8,9 urratsak	82	2,6851
1,2,3 urratsak	39	2,6940
10,11,12 urratsak	59	2,7241
4,5,6 urratsak	82	2,7824
Sig.		,546

Azpitalde homogeneoetarako batez bestekoak adierazten dira.

- Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da= 59,719
- Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Mailen arabera, ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera ere ez dago desberdintasun esanguratsurik. Hala ere aipatzekoa da honako hau: 1A, 2 eta 3 mailetako ikasleen ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera oso antzekoa den arren, 1B mailakoena, desberdintasun esanguratsurik gabe, baina pixka bat altuagoa da.

Eskola-orduen arabera euskararen ikaskuntzan ikasleen ikas-estrategien erabilera desberdintasun esanguratsurik dagoen ikusteko, ANOVA estatistikoa aplikatu da eta ondorengo ondorioak atera dira:

		Karratuen batura	gl	Batez besteko karratua	F	Sig.
Estrategia kognitiboak	Talde artekoak	,722	3	,241	2,523	,058
	Talde barnekoak	25,770	270	,095		
	Guztira	26,493	273			
Estrategia metakognitiboak	Talde artekoak	1,039	3	,346	2,208	,087
	Talde barnekoak	42,365	270	,157		
	Guztira	43,404	273			
Estrategia sozio-afektiboak	Talde artekoak	1,604	3	,535	4,228	,006
	Talde barnekoak	34,152	270	,126		
	Guztira	35,756	273			

		N	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Errore tipikoa	Batez bestekorako %95eko konfiantza-tartea		Txikiena	Handiena
						Behe-muga	Goi-muga		
Estrategia kognitiboak	1,5	116	2,4756	,29239	,02715	2,4219	2,5294	1,47	3,33
	2	108	2,4376	,33200	,03195	2,3743	2,5009	1,43	3,29
	4	42	2,5917	,28662	,04423	2,5024	2,6810	1,90	3,23
	6	8	2,4958	,33307	,11776	2,2174	2,7743	2,03	3,17
	Guztira	274	2,4790	,31152	,01882	2,4420	2,5161	1,43	3,33
Estrategia metakognitiboak	1,5	116	2,7111	,40196	,03732	2,6372	2,7851	1,58	3,79
	2	108	2,7060	,39739	,03824	2,6302	2,7818	1,63	4,00
	4	42	2,8798	,35511	,05479	2,7691	2,9904	2,16	3,68
	6	8	2,7171	,49528	,17511	2,3030	3,1312	1,84	3,47
	Guztira	274	2,7352	,39874	,02409	2,6877	2,7826	1,58	4,00
Estrategia sozio-afektiboak	1,5	116	2,6860	,32290	,02998	2,6266	2,7453	1,87	3,47
	2	108	2,7083	,38208	,03677	2,6354	2,7812	1,50	3,40
	4	42	2,8897	,37024	,05713	2,7743	3,0050	1,60	3,57
	6	8	2,9101	,36270	,12824	2,6069	3,2133	2,47	3,60
	Guztira	274	2,7325	,36191	,02186	2,6895	2,7756	1,50	3,60

Scheffé

Menpeko aldagaia	(I) Eskola-orduak	(J) Eskola-orduak	Batez bestekoen kendra (I-J)	Errore tipikoa	Sig.	%95eko konfiantza-tartea	
						Behe-muga	Goi-muga
Estrategia kognitiboak	1,5	2	,0381	,04131	,838	-,0782	,1543
		4	-,1161	,05564	,228	-,2726	,0404
		6	-,0202	,11293	,998	-,3379	,2975
	2	1,5	-,0381	,04131	,838	-,1543	,0782
		4	-,1541	,05618	,059	-,3122	,0039
		6	-,0582	,11320	,966	-,3767	,2602
	4	1,5	,1161	,05564	,228	-,0404	,2726
		2	,1541	,05618	,059	-,0039	,3122
		6	,0959	,11918	,885	-,2394	,4312
	6	1,5	,0202	,11293	,998	-,2975	,3379
		2	,0582	,11320	,966	-,2602	,3767
		4	-,0959	,11918	,885	-,4312	,2394
Estrategia metakognitiboak	1,5	2	,0051	,05297	1,000	-,1439	,1541
		4	-,1686	,07133	,136	-,3693	,0321
		6	-,0060	,14480	1,000	-,4133	,4014
	2	1,5	-,0051	,05297	1,000	-,1541	,1439
		4	-,1737	,07203	,124	-,3764	,0289
		6	-,0111	,14514	1,000	-,4194	,3972
	4	1,5	,1686	,07133	,136	-,0321	,3693
		2	,1737	,07203	,124	-,0289	,3764
		6	,1627	,15280	,769	-,2672	,5925
	6	1,5	,0060	,14480	1,000	-,4014	,4133
		2	,0111	,14514	1,000	-,3972	,4194
		4	-,1627	,15280	,769	-,5925	,2672
Estrategia sozio-afektiboak	1,5	2	-,0224	,04756	,974	-,1561	,1114
		4	-,2037*	,06405	,019	-,3839	-,0235
		6	-,2242	,13001	,397	-,5899	,1416
	2	1,5	,0224	,04756	,974	-,1114	,1561
		4	-,1814	,06467	,051	-,3633	,0006
		6	-,2018	,13032	,495	-,5684	,1648
	4	1,5	,2037*	,06405	,019	,0235	,3839
		2	,1814	,06467	,051	-,0006	,3633
		6	-,0205	,13720	,999	-,4064	,3655
	6	1,5	,2242	,13001	,397	-,1416	,5899
		2	,2018	,13032	,495	-,1648	,5684
		4	,0205	,13720	,999	-,3655	,4064

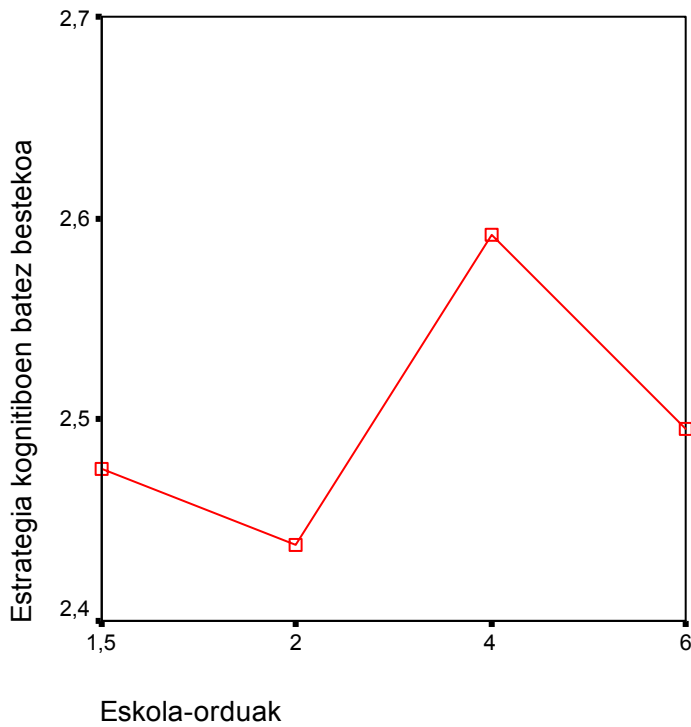
*. Batez bestekoen arteko desberdintasun esanguratsua .05ean da.

Ikas-estrategia kognitiboak

Scheffé ^{a,b}		
Eskola-orduak	N	Alfarako azpimultzoa= .05
		1
2	108	2,4376
1,5	116	2,4756
6	8	2,4958
4	42	2,5917
Sig.		,395

Azpitalde homogeneotarako batez bestekoak adierazten dira.

- Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da= 23,997
- Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Eskola-orduen arabera, ikas-estrategia kognitiboen erabileran ez dago desberdintasun esanguratsurik. Hala ere, egunean 4 eskola-ordu dutenek 1,5ekoek, 2koek eta 6koek baino ikas-estrategia kognitibo gehiago erabiltzen dituzte.

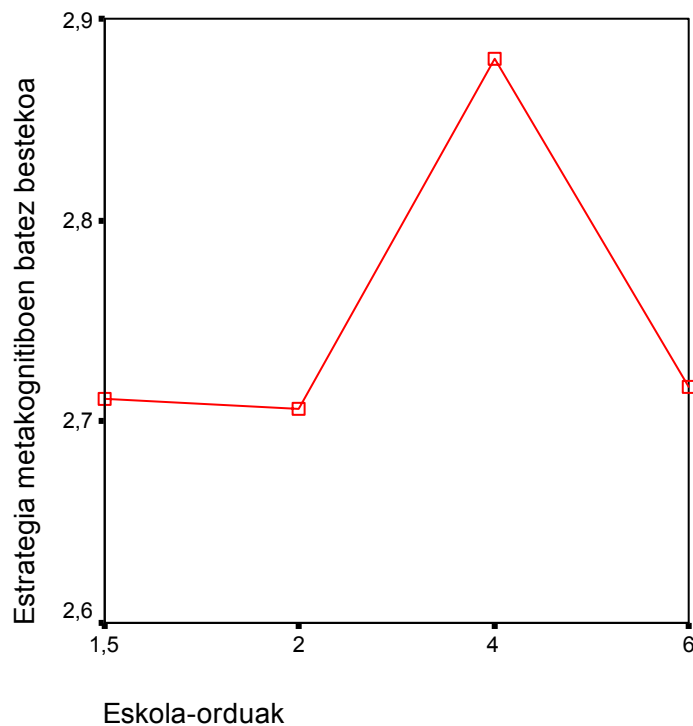
Ikas-estrategia metakognitiboak

Scheffe^{a,b}

Eskola-orduak	N	Alfarako azpimultzoa= .05
		1
2	108	2,7060
1,5	116	2,7111
6	8	2,7171
4	42	2,8798
Sig.		,512

Azpitalde homogeneoetarako batez bestekoak adierazten dira.

- c. Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da= 23,997
- d. Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Ikas-estrategia metakognitiboen erabileran, ez dago eskola-orduen araberako desberdintasun esanguratsurik, baina egunean 4 eskola-ordu dituztenek, ikas-estrategia kognitiboaren kasuan bezala, ikas-estrategia metakognitiboaren erabilera handiagoa egiten dute.

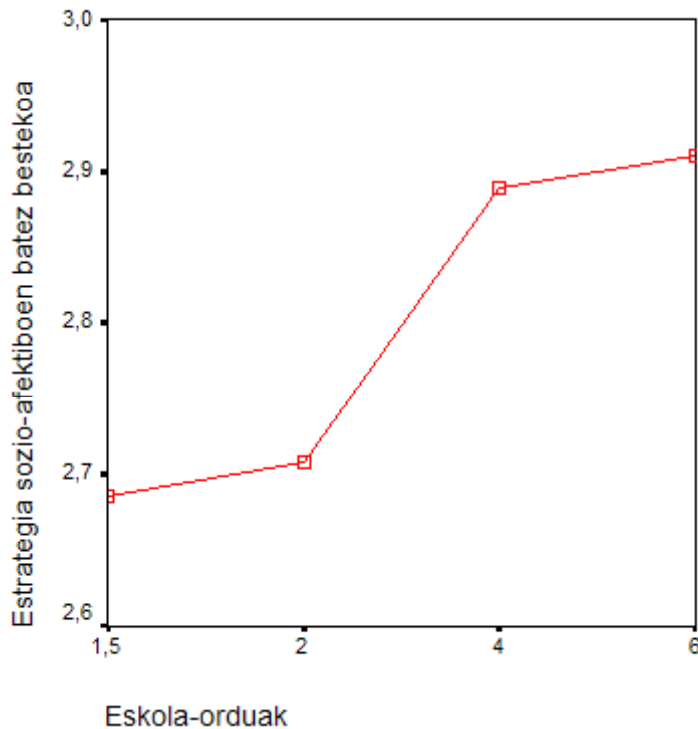
Ikas-estrategia sozio-afektiboak

Scheffé^{a,b}

Eskola-orduak	N	Alfarako azpimultzoa= .05
		1
1,5	116	2,6860
2	108	2,7083
4	42	2,8897
6	8	2,9101
Sig.		,192

Azpitalde homogeneoetarako batez bestekoak adierazten dira.

- e. Batez besteko armonikoaren laginaren neurria erabiltzen da= 23,997
- f. Taldeen tamaina ez da bera. Taldeen batez besteko armonikoa erabiliko da. I tipoko errore-mailak ez daude bermatuta.



Ikus daitekeen bezala, badago ikas-estrategia sozio-afektiboen erabileran eskola-orduen araberako desberdintasun esanguratsua. Hots, egunean 1,5 eta 6 eskola-ordu dituztenen artean desberdintasun esanguratsua dago, gainerakoetan ez. Bi eskola-ordu horien arteko desberdintasun esanguratsua ez da harritzekoa, izan ere, egunean 6 eskola-ordu dituztenek denbora gehiago pasatzen dute eskolan eta aukera gehiago dute ingurukoekin euren gogoitez, arazoez, galderez... hitz egiteko.

2.3.2. Irakasleriari egindako ikas-estraegien azterketa

Irakasleekin ikasleekin egin den bezala, lehenengo eta behin item bakoitza aztertu da eta azterketatik ateratako item bakoitzaren gaineko ondorioak atera dira. Dena dela, ikasleriari eginiko azterketatik bereizten duen xehetasun bat du, hots, irakasleriak irakaskuntza estrategikorako egin beharreko bost atalen azterketaren ondorioak atera dira. Esana dago, irakasleriari pasatu zaion galdetegian, ikas-estrategiez gain, irakasleriak

irakaskuntza estrategikoan egin beharreko bost atalez edo pausuez ere galdetzen dela. Bada, atal horien inguruko ondorioak ere atera dira. Azkenik, ikasleriarekin egin den bezala, irakasleriak irakatsi beharreko ikas-estrategien gaineko ondorioak ere atera dira.

2.3.2.1. Irakasleriaren tipologia

Euskal Irakaslegoaren Kurrikulu Proiektuan honelaxe definitzen da irakasleriaren tipologia:

«Ikasle horiei guztiei erantzuteko 29 irakasleko talde sendoa dago. Batez besteko adina 38-40 urtekoa da. Hiru taldetan bana ditzakegu: 21 irakasle finko dedikazio osoarekin, egunean batez beste 5 eskola ordu; denak lizentziatuak bi diplomatu izan ezik; Psikologian lizentziatu 2, Zuzenbidean lizentziatu 2, gainerakoak Euskal Filologian lizentziatuak eta hauetako 4 Itzulpen Masterra egindakoak; lan esperientzia handikoak. 4 irakasle finko dedikazio txikiagoarekin, egunean batez beste 2 edo 4 eskola ordu; bat izan ezik lizentziatuak denak: bat Informatikan, gainerakoak Euskal Filologian. Hauek ere lan esperientzia handia dute, 10-15 urtekoa hain zuzen ere. 4 irakasle orduka aritzeko aldi baterako kontratua dutenak; denak Euskal Filologian lizentziatuak; hauek ere gehienek urte batzuetako esperientzia dute.» (2002-03: 6).

Irakasle guzti hauei ez zaie galdetegia betetzeko esan, aztertutako ikasleriaren irakasleak soilik hartu dira kontuan galdetegia betetzeko orduan.

2.3.2.2. Ondorioak

Ateratako ondorioak hiru multzo hauetan banatu dira:

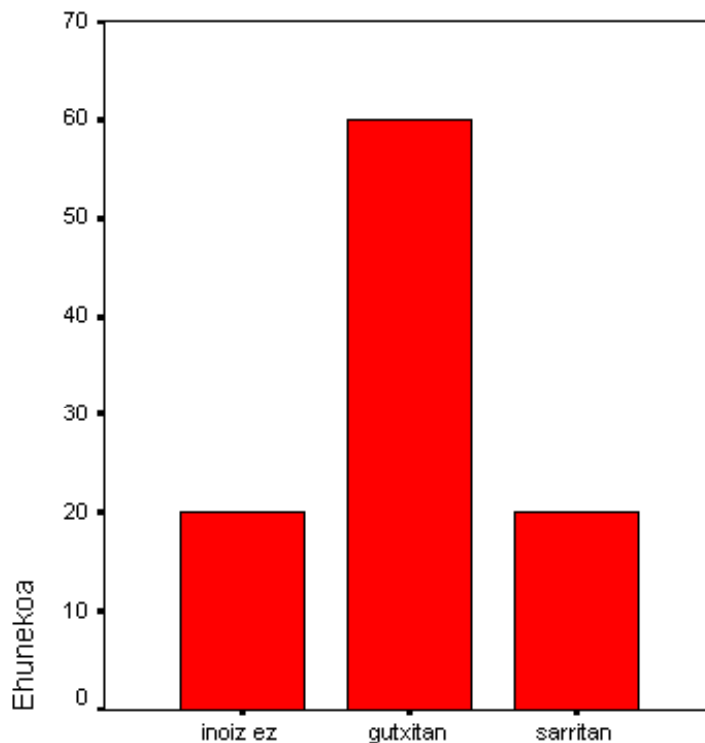
- Banatu zaien galdetegiko item bakoitzaren gaineko ondorioak.
- Irakasleak egin beharreko bost atal edo pausu bakoitzari begira ateratako ondorioak.
- Irakasleak bost ataletan irakatsi beharreko ikas-estrategien inguruan ateratako ondorioak.

2.3.2.2.1. Item bakoitzaren gaineko ondorioak

Irakasleei dagokienez, galdetegia osatzen duten itemak bost ataletan egin beharrekoak dira. Horregatik prestakuntza, aurkezpena, praktika, ebaluazioa eta zabalkuntzari dagozkion itemak aurki ditzakegu.

- 1. Ariketa bat egin eta gero, nola egin duten, zein estrategia erabili duten esateko agintzen diet, gero denon artean eztabaidatzeko.**

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	4	20,0	20,0	20,0
	gutxitan	12	60,0	60,0	80,0
	sarritan	4	20,0	20,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	

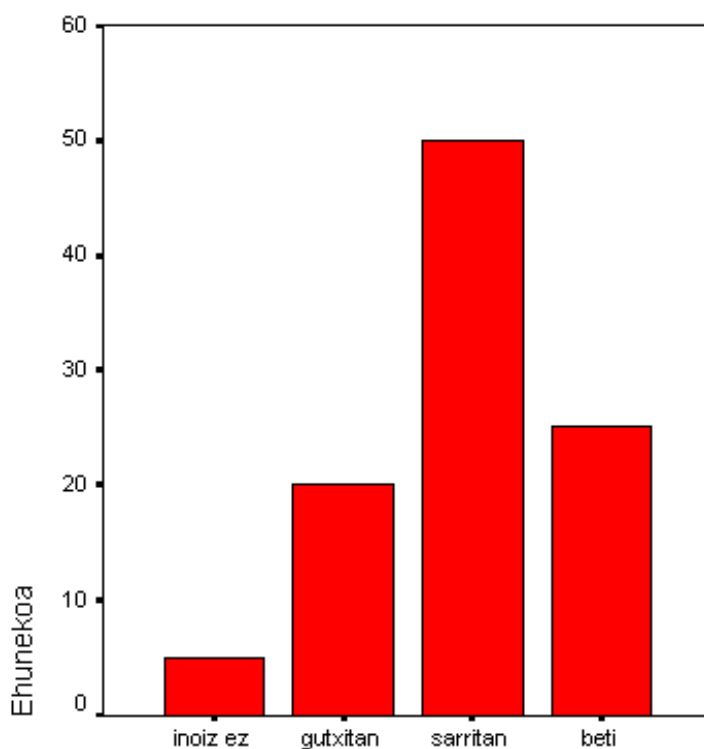


Ikus daitekeen bezala, guztira diren 20 irakasleetatik, 4k sarritan galdetzen diete ikasleei zein estrategia erabili duten ariketa jakin bat egiteko orduan. Inoiz galdetzen ez dietenak ere 4 dira eta gutxitan ikasleek erabili duten

ikas-estrategiaren berri emateko esaten dietenak, ordea, 12 dira. Beraz, gehiengoak, %60k, hain zuzen ere, gutxitan galdetzen die ikasleei erabilitako ikas-estrategiei buruz.

2. Ariketa bat egiteko, badakit zein estrategia erabiltzen duten.

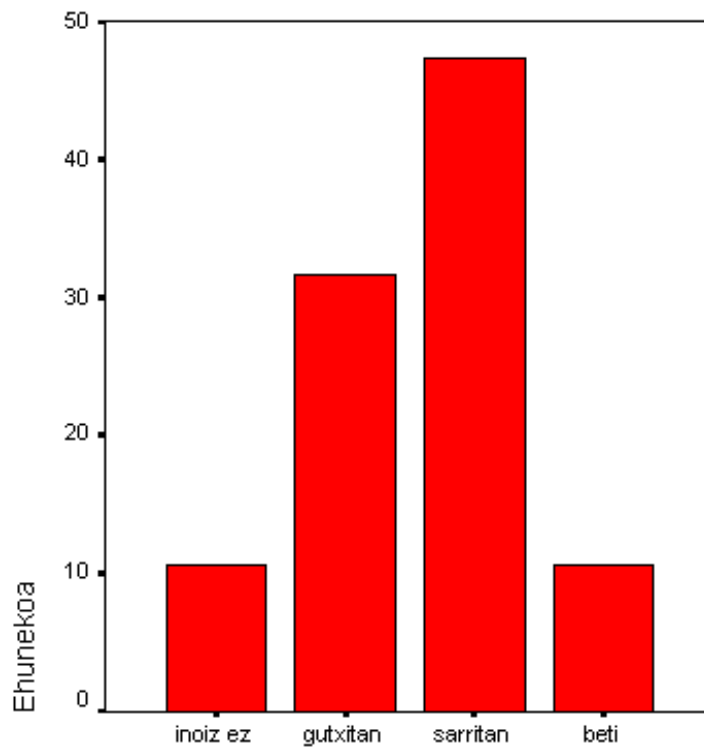
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak inoiz ez	1	5,0	5,0	5,0
gutxitan	4	20,0	20,0	25,0
sarritan	10	50,0	50,0	75,0
beti	5	25,0	25,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleen %50ek, sarritan ikasleek ariketa bat egiteko orduan erabiltzen dituzten ikas-estrategien berri badu. Laurdenak, %25ek alegia, beti daki ikasleak zein ikas-estrategia erabiltzen duen ariketa bat egiteko, %5ek eta %20k inoiz ez eta gutxitan hurrenez hurren.

3. Ariketa bat egin ostean, ariketa hori egiteko erabili dituzten baliabideen (estrategien) azalpena ematen diet (zein baliabide izan zitekeen lagungarri ariketa ezberdinetan, baliabide deituriko horren definizioa ematen diet...)

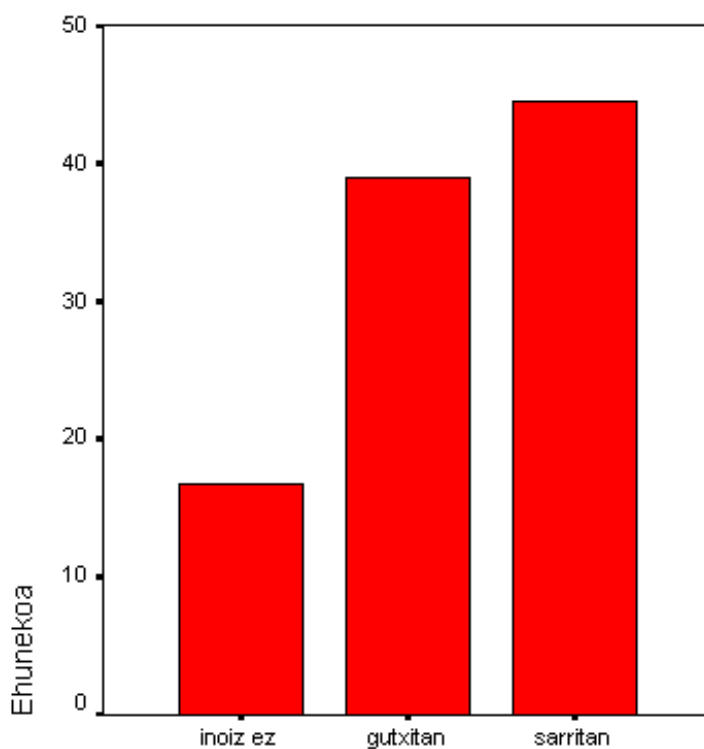
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	2	10,0	10,5	10,5
	gutxitan	6	30,0	31,6	42,1
	sarritan	9	45,0	47,4	89,5
	beti	2	10,0	10,5	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



20 irakasletatik 19k erantzun dute item hau. Erantzun dutenetatik 2 irakaslek beti, 9k sarritan, 6k gutxitan eta 2k inoiz ez erantzun dute. Horrek esan nahi lezake irakasleriaren erdiak berak ere ez duela ikas-estrategien berri eta, hortaz, zail egiten zaiela ikasleei ikas-estraegien gaineko azalpena ematea.

4. Badakit ikasleek zein baliabide erabili duten ariketa jakin bat egiteko, baina ez diet baliabide (estrategia) horien azalpenik ematen.

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	3	15,0	16,7	16,7
	gutxitan	7	35,0	38,9	55,6
	sarritan	8	40,0	44,4	100,0
	Guztira	18	90,0	100,0	
Galduak	Sistema	2	10,0		
Guztira		20	100,0		

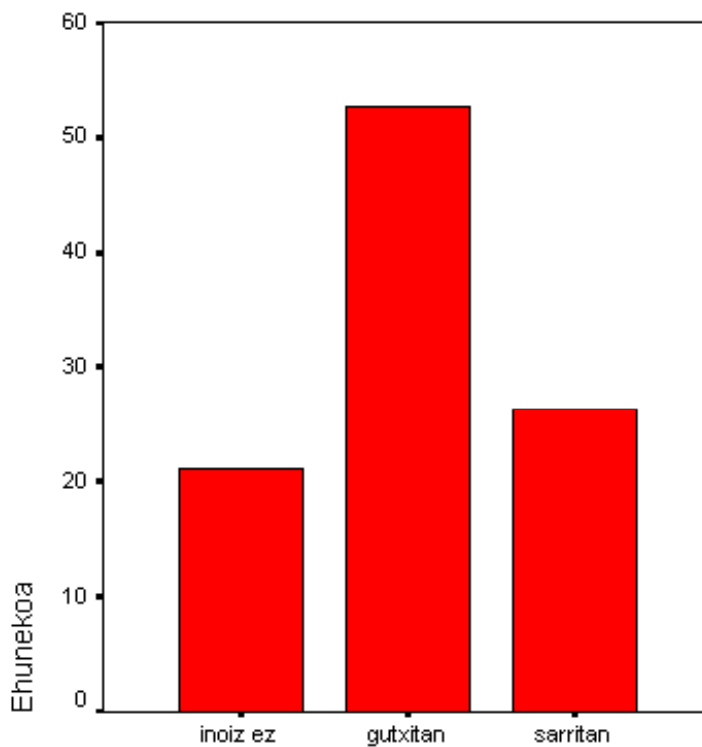


Aurreko itemean irakasleek itemen azalpena ematen dutenentz galdetu da; honetan, ordea, gauza bera egin da baina ezeztapenaren bidez eta 20tik 18k erantzun dute; beraz, 8k sarritan, 7k gutxitan eta 3k inoiz ez adierazi dute. Erdiek gutxitan edo inoiz ez erantzun dute baina badute ikas-estrategien berri, honek aurreko itemean esan dena ezeztatu egiten du. Hots,

irakasleriak badu ikas-estrategien berri eta erdiek euren gaineko azalpena ematen dute eta beste erdiek ez.

5. Ariketa bat egin ondoren, eskolan denon artean, erabilitako baliabideen hausnarketa egiten dugu (nola erabili dituzten, noiz erabiltzen dituzten...)

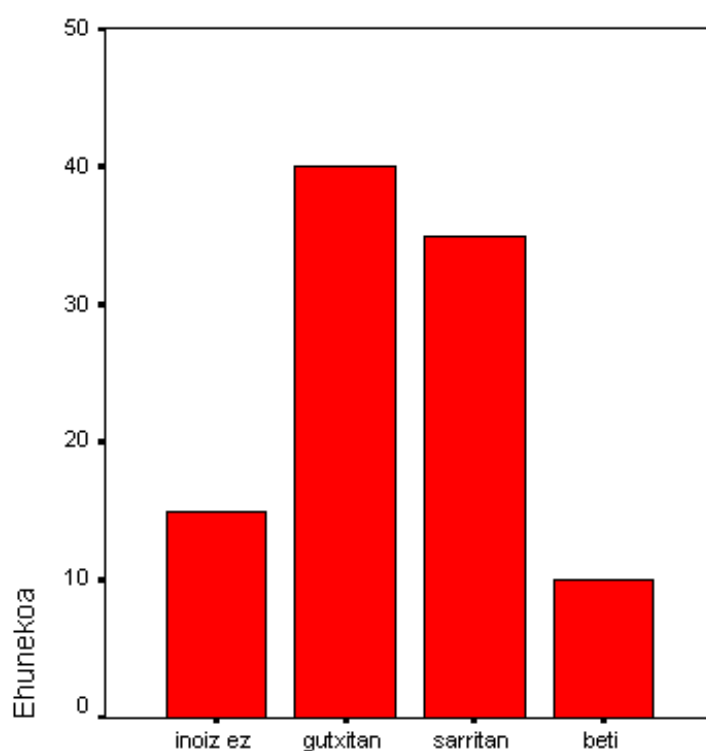
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	4	20,0	21,1	21,1
	gutxitan	10	50,0	52,6	73,7
	sarritan	5	25,0	26,3	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



20 irakasletatik 19k erantzun dute eta erantzun dutenetatik 10ek gutxitan egiten dute estrategien gaineko hausnarketa, 5ek sarritan eta 4k ez du sekula egiten.

6. Ariketa bat egin ondoren, ikasleek erabilitako baliabideen hausnarketa egiten dut, ikasleekin komentatu gabe (nola erabili dituzten, noiz erabiltzen dituzten...)

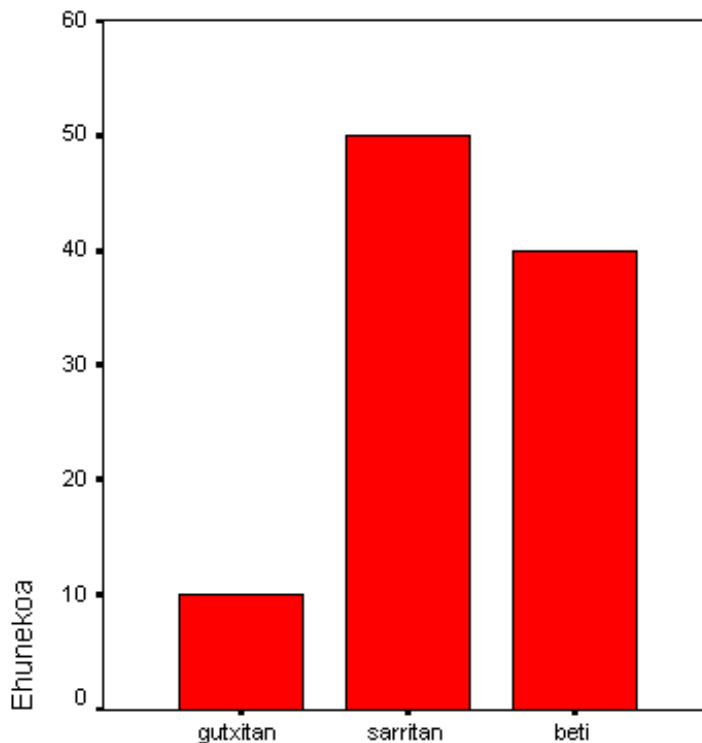
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak				
inoiz ez	3	15,0	15,0	15,0
gutxitan	8	40,0	40,0	55,0
sarritan	7	35,0	35,0	90,0
beti	2	10,0	10,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasle guztiek adierazi dute galdetegiko seigarren item honetan ea ikas-estrategien gaineko hausnarketa ikasleekin komentatu gabe, beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duten. Horrela, bada, 8 irakaslek, gutxitan egiten dute; 7 irakaslek, sarritan egiten dute; 3 irakaslek ez dute inoiz egiten eta 2 irakaslek beti egiten dute.

7. Egoerak sortzen ditut, eskolan ikasitako hitzak, esaldiak edota gramatika arauak, komunikatzeko aukera guztietan erabil ditzaten.

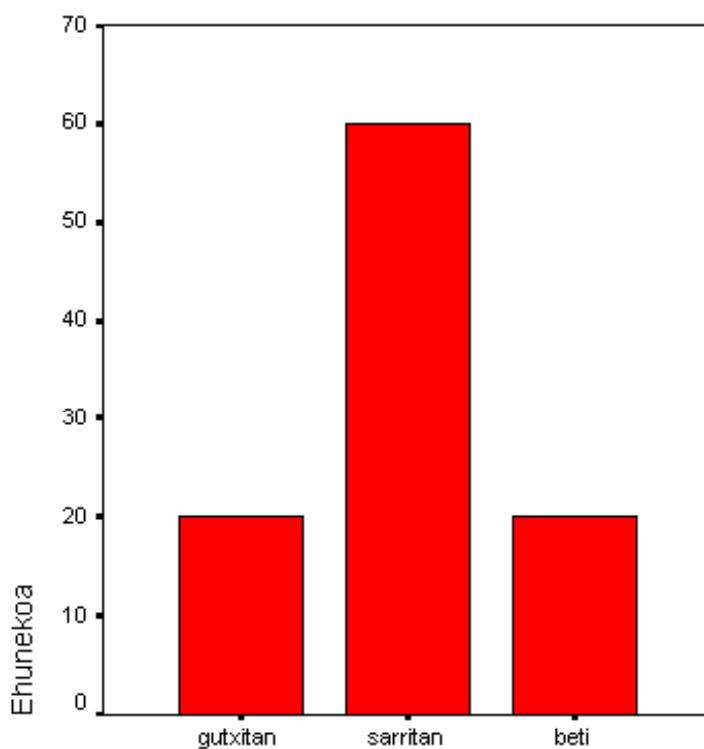
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak gutxitan	2	10,0	10,0	10,0
sarritan	10	50,0	50,0	60,0
beti	8	40,0	40,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleen erdiek, 10ek alegia, sarritan egoerak sortzen dituzte eskolan ikasitako hitzak, esaldiak edota gramatika arauak ikasleek erabil ditzaten. 8 irakaslek, beti sortzen dituztela erantzun dute; 2 irakaslek, gutxitan.

8. Hitzak, egiturak... ikasleek gogoan hartzeko, irudiez, hitz gakoiez, edo arlo semantikoez baliatzen naiz.

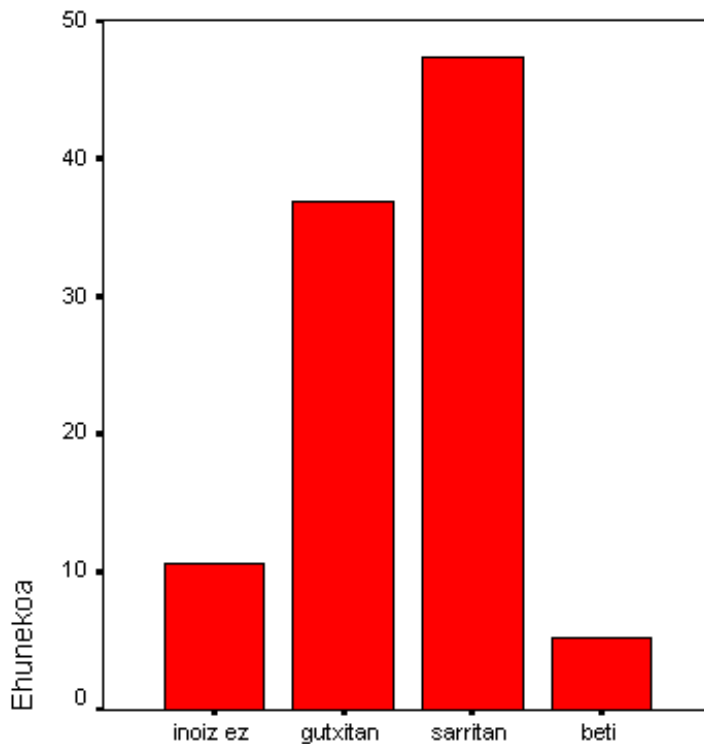
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	gutxitan	4	20,0	20,0	20,0
	sarritan	12	60,0	60,0	80,0
	beti	4	20,0	20,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



12 irakasle sarritan hitzak, egiturak... ikasleek gogoan hartzeko, irudiez, hitz gakoiez, edo arlo semantikoez baliatzen dira. 4 irakasle, beti eta beste 4 irakasle gutxitan.

9. Zerbait azaltzen ari naizenean, ikasleei oharrak hartzeko esaten diet.

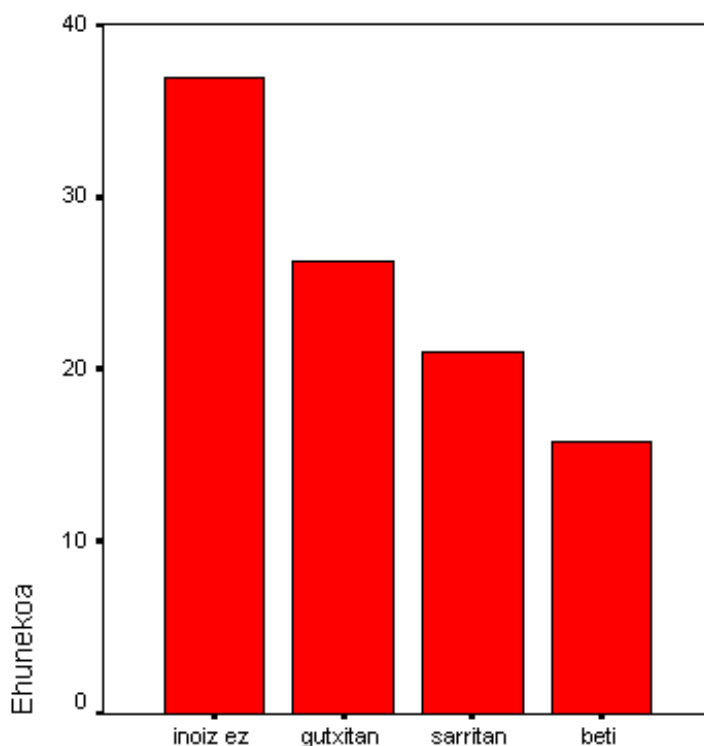
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	2	10,0	10,5	10,5
	gutxitan	7	35,0	36,8	47,4
	sarritan	9	45,0	47,4	94,7
	beti	1	5,0	5,3	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



Irakasle batek izan ezik, gainerakoek item honetan azaltzen dena beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duten erantzun dute. 9 irakaslek, sarritan adierazi dute; 7 irakaslek, gutxitan adierazi dute; 2 irakaslek, inoiz ez adierazi dute eta irakasle batek beti.

10. Ikastaroan zehar ikasleak, irakatsitako gaiak ezaugarri komun batzuen arabera sailkatzera behartzen ditut. Adibidez; kategoriaka: aditzak, hiztegia, herri-esaerak; gaika: meteorologia, osasuna...; edo hizkuntza funtzioen arabera: desenkusatu, galdetu edo kontatu...

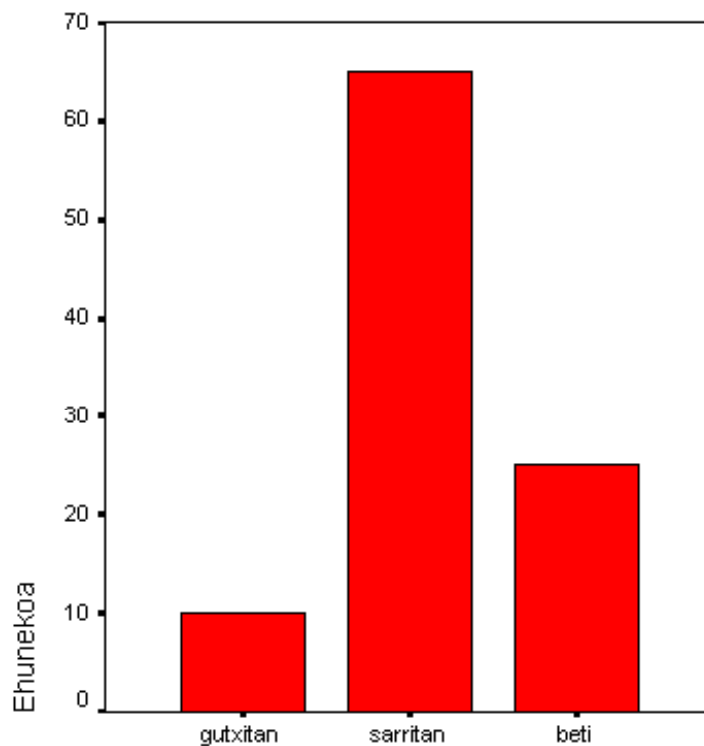
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	7	35,0	36,8	36,8
	gutxitan	5	25,0	26,3	63,2
	sarritan	4	20,0	21,1	84,2
	beti	3	15,0	15,8	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



Irakasle batek izan ezik, gainerako guztiek adierazi dute adierazten den itema zein frekuentziarekin egiten duten. 7 irakaslek, inoiz ez adierazi dute; 5 irakaslek, gutxitan; 4 irakaslek, sarritan eta 3 irakaslek, beti.

11. Ikastaroan zehar programatutakoaren berrikustea egiten dut.

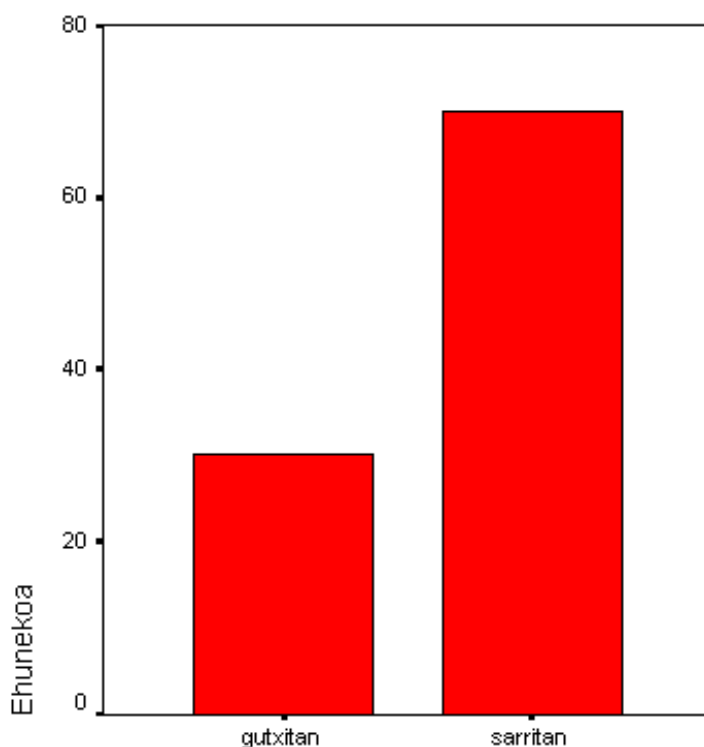
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak gutxitan	2	10,0	10,0	10,0
sarritan	13	65,0	65,0	75,0
beti	5	25,0	25,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleei ea programatutakoaren berrikusketa beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez egiten duten adierazteko esan zaie, 13 irakaslek, sarritan adierazi dute; 5 irakaslek, beti; 2 irakaslek, gutxitan. Ez da egon inoiz ez erantzun duen irakaslerik, beraz, asko ala gutxi denek egiten dute programatutakoaren berrikustea.

12. Testu bat ematen diet hutsuneekin, testua osa dezaten testuingurua kontuan hartuta.

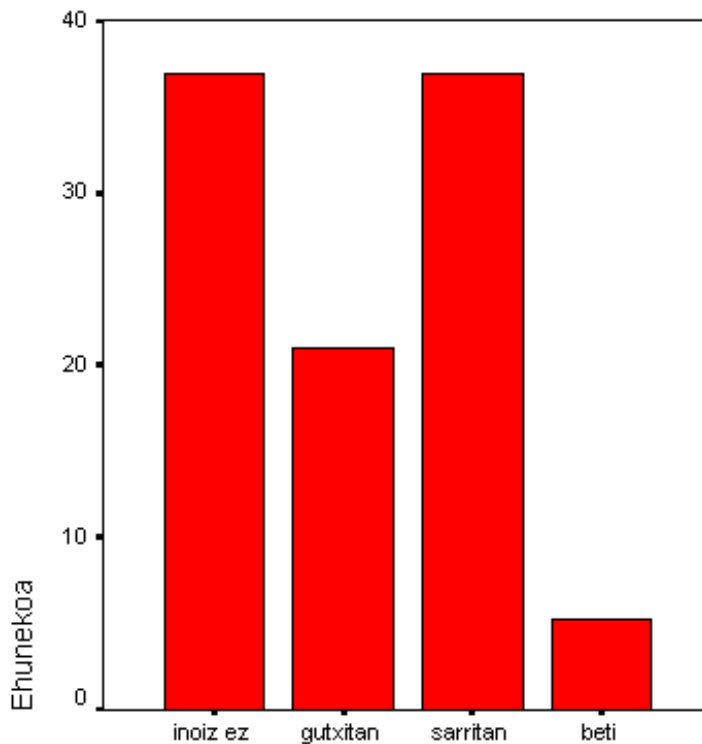
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak gutxitan	6	30,0	30,0	30,0
sarritan	14	70,0	70,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleei banatutako galdetegiko 12. item honetan bi multzotan sar daitezkeen erantzunak eman dituzte; alegia, 14 irakaslek, sarritan testua hutsuneekin ematen dutela ikasleek testuingurua kontuan izanda osa dezaten adierazi dute. 6 irakaslek, ordea, gutxitan egiten duela itemean aipatutakoa adierazi dute. Muturretako erantzunik (inoiz ez eta beti) ez da egon.

13. Eduki gramatikalen inguruan ari garenean, hiztegian edo gramatika liburu batean begiratzeko esaten diet.

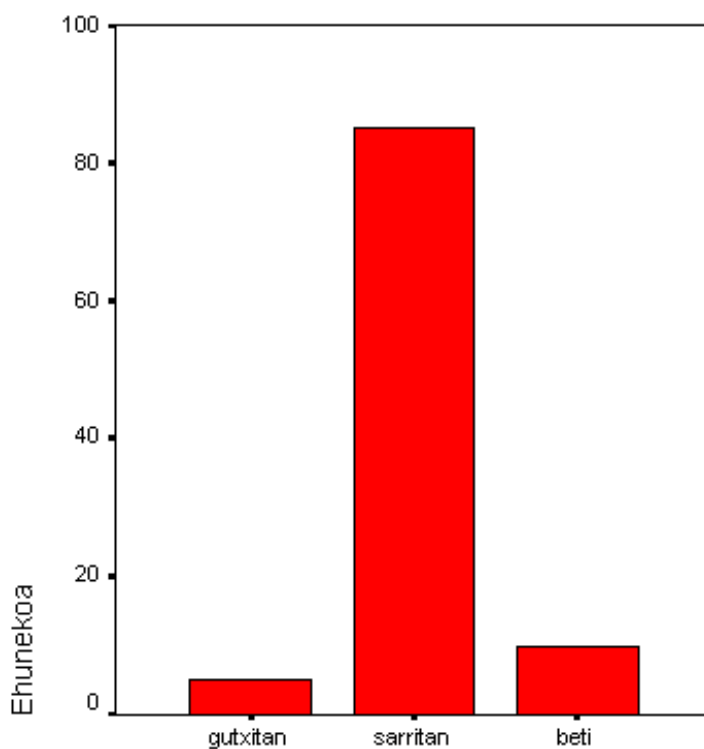
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	7	35,0	36,8	36,8
	gutxitan	4	20,0	21,1	57,9
	sarritan	7	35,0	36,8	94,7
	beti	1	5,0	5,3	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



Irakasle batek izan ezik, gainerako guztiek adierazi dute eduki gramatikalen inguruko eskoletan hiztegian edo gramatika liburuetan beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez begiratzeko esaten dieten ikasleei. Horrenbestez, 7 irakaslek, sarritan markatu du, eta aipatzekoa da, beste 7 irakaslek, inoiz ez adierazi duela. Beraz, sarritan eta inoiz ez markatu dutenen kopurua berbera da. 4 irakaslek, gutxitan markatu du eta irakasle batek beti.

14.Eskolan, hitz ezezagun bat galdetzen didatenean, dedukzioz ikasleek uler dezaten ahalegintzen naiz

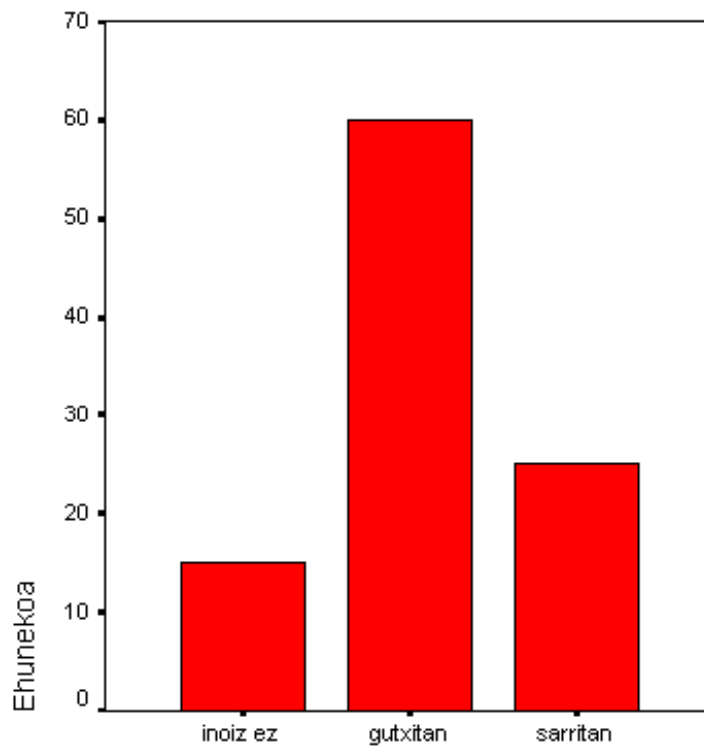
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	gutxitan	1	5,0	5,0	5,0
	sarritan	17	85,0	85,0	90,0
	beti	2	10,0	10,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Galdetegia pasatutako 17 irakasle, sarritan ikasleek hitz ezezagunak dedukzioz ikas ditzaten saiatzen dira. 2 irakasle, beti saiatzen dira horretan eta irakasle bat, gutxitan.

15.Zerbait azaltzeko edota erreparatzeko orduan itzulpenetara jotzen dut.

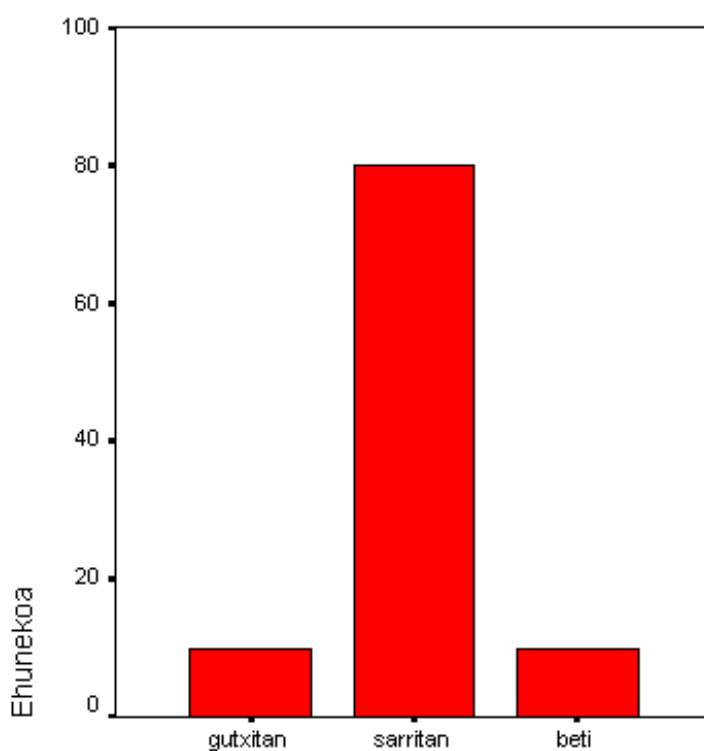
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak				
inoiz ez	3	15,0	15,0	15,0
gubxitan	12	60,0	60,0	75,0
sarritan	5	25,0	25,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleei zerbait azaltzeko edo erreparatzeko orduan ea itzulpenetara sarritan, gutxitan ala inoiz ez jotzen duten galdetzen zaienean, 12 irakaslek, gutxitan adierazi dute; 5 irakaslek, sarritan eta 3 irakaslek, inoiz ez.

16. Irakasleek ezagutzen ez duten hitz bat galdetzen didatenean, itzulpena eman beharrean, beste hitz edo esaldi batzuen bidez baliatzen naiz.

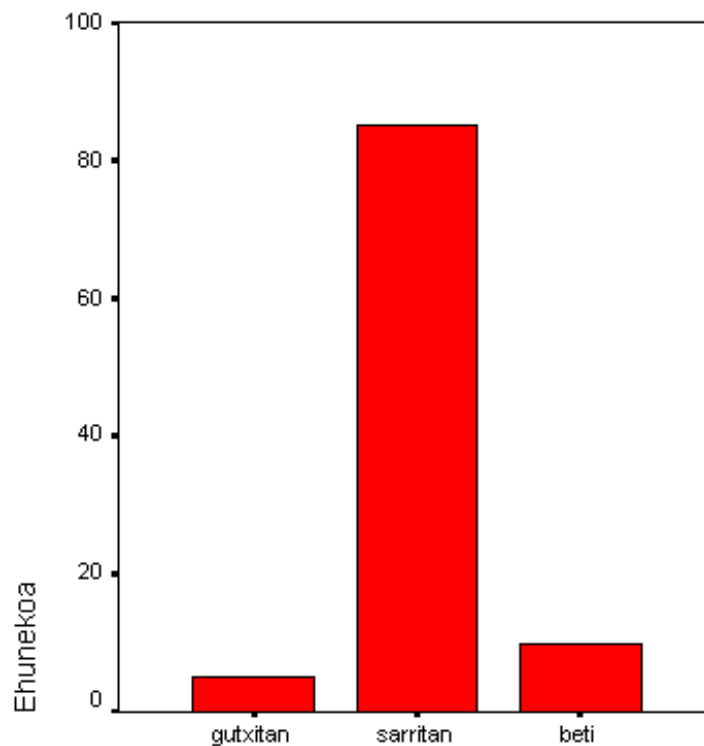
	Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak gutxitan	2	10,0	10,0	10,0
sarritan	16	80,0	80,0	90,0
beti	2	10,0	10,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



Galdetegia bete duten 16 irakasleek, sarritan ikasleek hitzen edo esaldiren baten esanahia ezagutzen ez dutenean, itzulpena eman beharrean, beste hitz edo esaldi baten bidez ematen diete azalpena. Beti eta gutxitan hori egiten dutenen kopurua berbera da. Hau da, 2 irakasle, beti beste hitz edo esaldi batez baliatzen dira azalpena emateko eta beste 2 irakasle gutxitan.

17. Lehenengo, irakatsitako hizkuntza forma jakin bati buruz dakitenaz galdetzen diet, gero horri buruzko informazio berria ematen diet eta dakitena gehi informazio berria erabil dezaketen ariketa bat prestatzen dut.

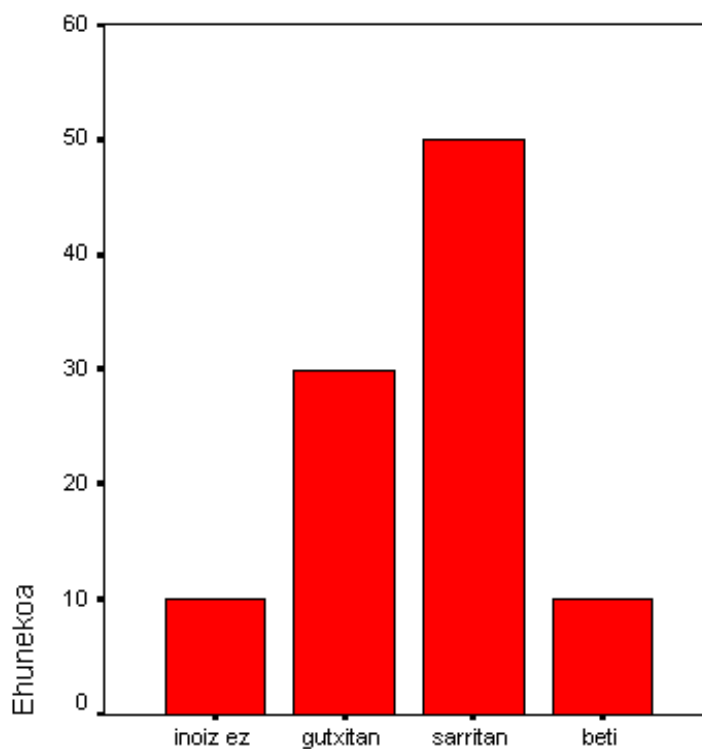
	Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak gutxitan	1	5,0	5,0	5,0
sarritan	17	85,0	85,0	90,0
beti	2	10,0	10,0	100,0
Guztira	20	100,0	100,0	



17 irakaslek ikasitakoa eta informazio berria erabiliz sarritan ariketak prestatzen dituzte ikasleek hizkuntza forma jakina ikas dezaten. 2 irakaslek beti egiten dute hori eta irakasle batek gutxitan.

18. Ataza batean agertzen den informazioa ahoz edo idatziz laburbiltzeko esaten diete.

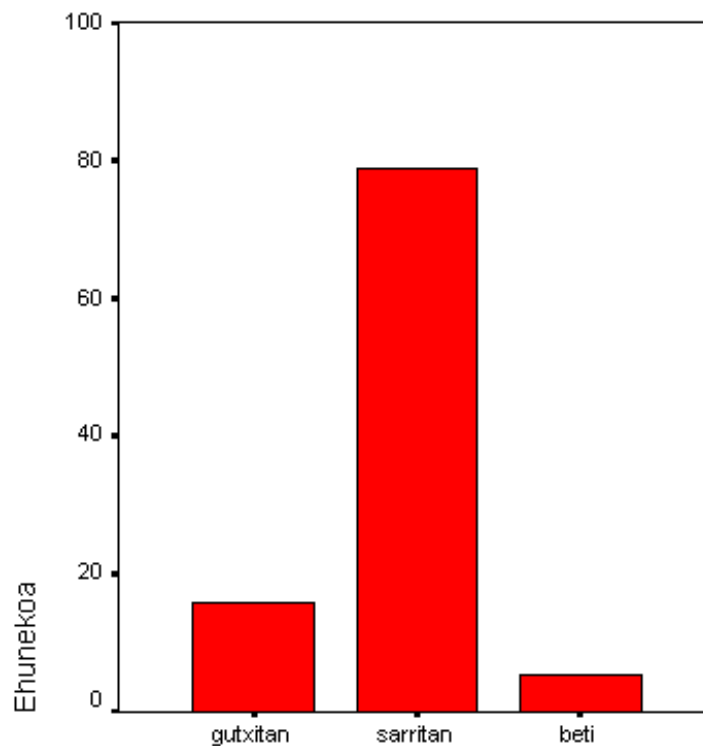
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	inoiz ez	2	10,0	10,0	10,0
	gutxitan	6	30,0	30,0	40,0
	sarritan	10	50,0	50,0	90,0
	beti	2	10,0	10,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



10 irakaslek ikasleei sarritan ataza baten agertzen den informazioa ahoz edo idatziz laburtzeko esaten diete. 6 irakaslek gutxitan egiten dutela hori adierazi dute. Inoiz ez eta beti egiten dutenen kopurua berbera da; hots, 2 irakaslek beti egiten dute hori eta beste bi irakaslek, inoiz ez.

19. Ikasleek ahozko edo idatzizko ariketa bat txarto egiten dutenean, bere burua zuzentzera behartzen ditut.

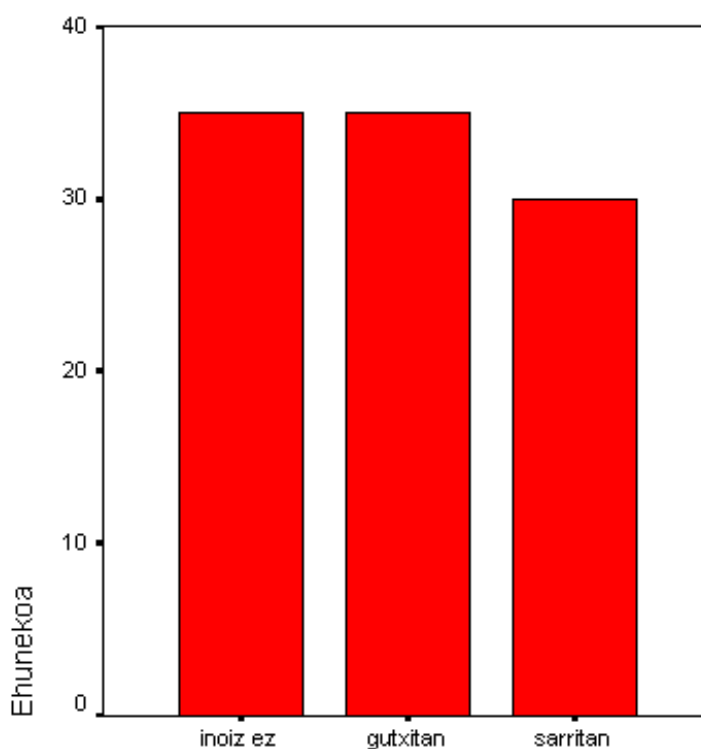
		Frekuentzia	Ehuneko	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	gutxitan	3	15,0	15,8	15,8
	sarritan	15	75,0	78,9	94,7
	beti	1	5,0	5,3	100,0
Guztira		19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
Guztira		20	100,0		



Irakasle batek izan ezik, gainerako guztiek adierazi dute ikasleek egiten duten errorearen aurrean ea zuzentzera behartzen dituzten beti, sarritan, gutxitan ala inoiz ez. Hortaz, 15 irakaslek sarritan adierazi dute; 3 irakaslek gutxitan, eta irakasle batek beti.

20. Irakasleei egunkariko artikulua baten edukia asmatzeko esaten diet titulua ikusita.

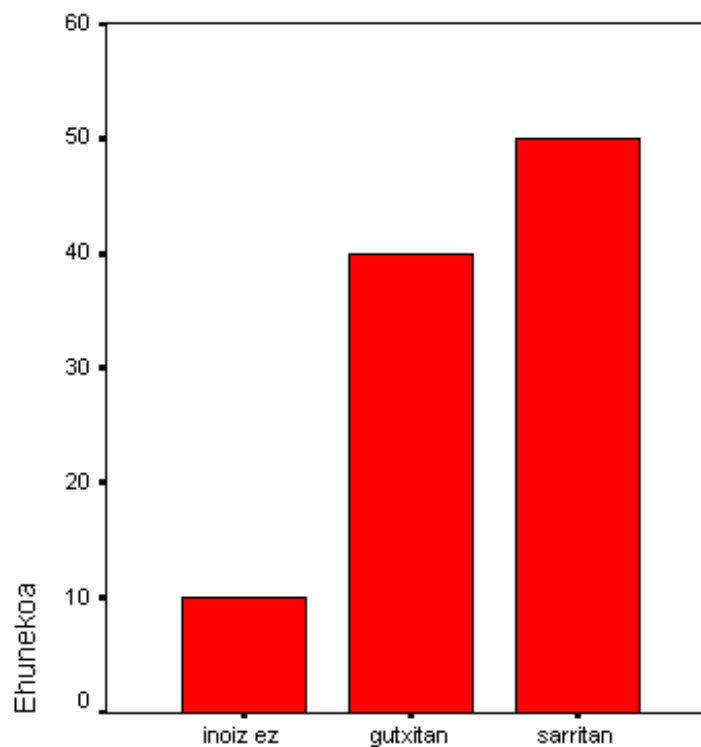
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	7	35,0	35,0	35,0
	gutxitan	7	35,0	35,0	70,0
	sarritan	6	30,0	30,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Irakasleek item honetan emandako erantzunak hiru multzotan sailka genitzake. Gainera, erantzun bakoitzak pareko irakasle kopurua du; hau da, inoiz ez eta gutxitan erantzun dutenen kopurua berbera izan da, 7 irakaslek horixe erantzun baitute. Sarritan erantzun dutenak 6 irakasle izan dira.

**21.Egunkariko artikulu bat gaingiroki ikustera bultzatzen ditut
punturik garrantzitsuenak atzemateko.**

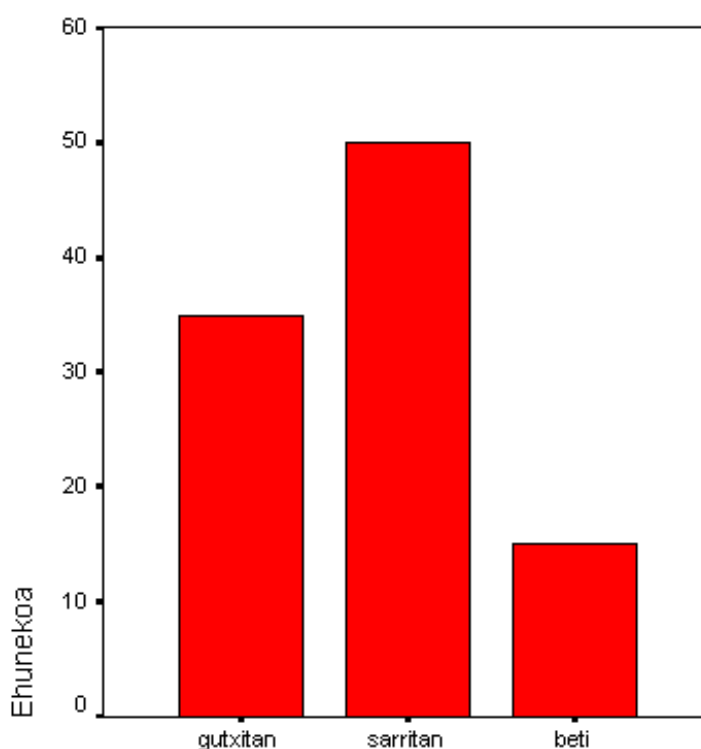
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	2	10,0	10,0	10,0
	gutxitan	8	40,0	40,0	50,0
	sarritan	10	50,0	50,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



10 irakaslek, sarritan ikasleak artikulu bat gaingiroki ikustera bultzatzen ditu punturik garrantzitsuenak ateratzeko; 8 irakaslek, gutxitan bultzatzen ditu horretara; bi irakaslek, inoiz ez.

22. Ikasleak entzutezko ariketaren baterako prestatu nahi ditudanean, entzun aurretik ulermen-galderak ematen dizkiet edo entzumenaren nondik-norakoaren berri ematen diet.

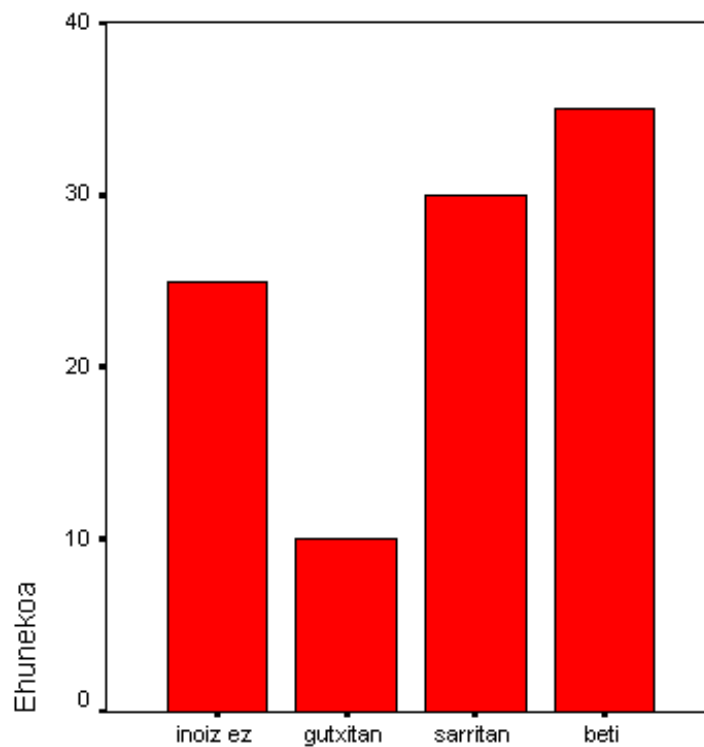
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	gutxitan	7	35,0	35,0	35,0
	sarritan	10	50,0	50,0	85,0
	beti	3	15,0	15,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Galdetegia erantzun duten 20 irakasletatik, 10 irakaslek sarritan entzutezko ariketa bat baino lehen ikasleei ulermen galderak ematen dizkiete edota entzumenaren nondik norakoa ematen diete. 7 irakaslek, gutxitan egiten du hori eta 3 irakaslek, beti. Ez da egon inoiz ez erantzun duen irakaslerik.

23.Noizbehinka etxerako lanak bidaltzen ditut, nahi duenak egin ditzan, baina ez dut inor etxerako lanak egitera behartzen.

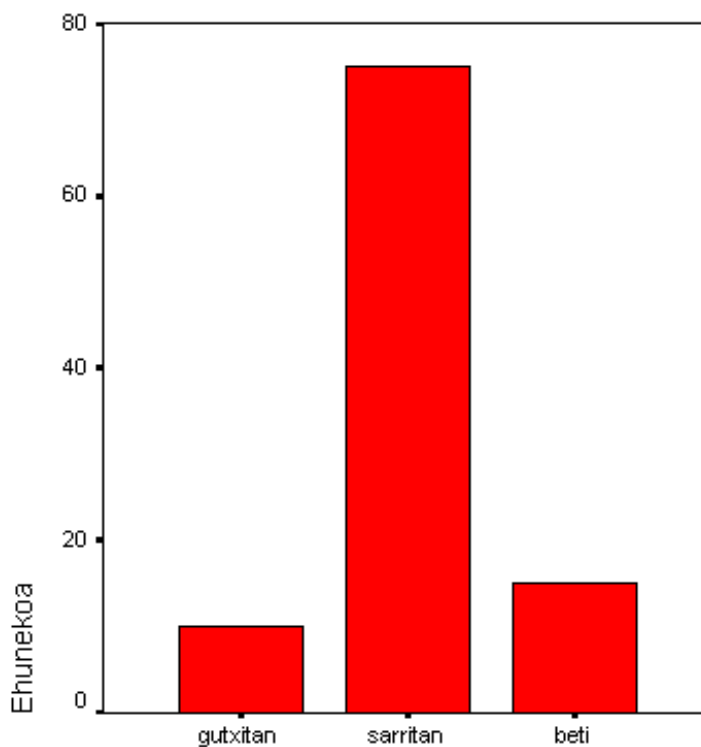
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	inoiz ez	5	25,0	25,0	25,0
	gutxitan	2	10,0	10,0	35,0
	sarritan	6	30,0	30,0	65,0
	beti	7	35,0	35,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Galdetegiko 23. item honetan adierazten da irakasleek etxerako lanak bidali arren, ez dituztela ikasleak horiek egitera behartzen, eta irakasleei frekuentzia markatzeko eskatu zitzaaien. 7 irakasle, beti saiatzten dira ikasleak etxerako lanak egitera ez behartzen; 6 irakasle, sarritan; 5 irakasle, inoiz ez eta 2 irakasle, gutxitan.

24.Ariketa bat egin ondoren, izan dituzten zailtasunak adierazteko esaten diet, gero zuzenketak egiteko.

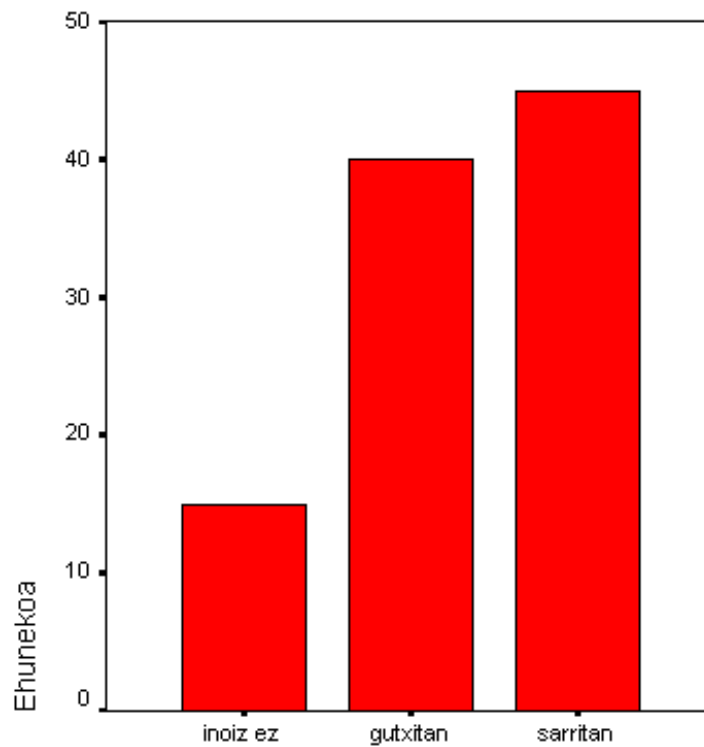
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	gutxitan	2	10,0	10,0	10,0
	sarritan	15	75,0	75,0	85,0
	beti	3	15,0	15,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



15 irakaslek ikasleei sarritan ariketa bat egiteko orduan izan dituzten zailtasunak zeintzuk izan diren esateko eskatzen diete zuzenketak egiteko. 3 irakaslek beti egiten dute aipatutakoa, eta 2 irakaslek gutxitan.

25. Ikasleei bere burua ebaluatzeko eskatzen diet.

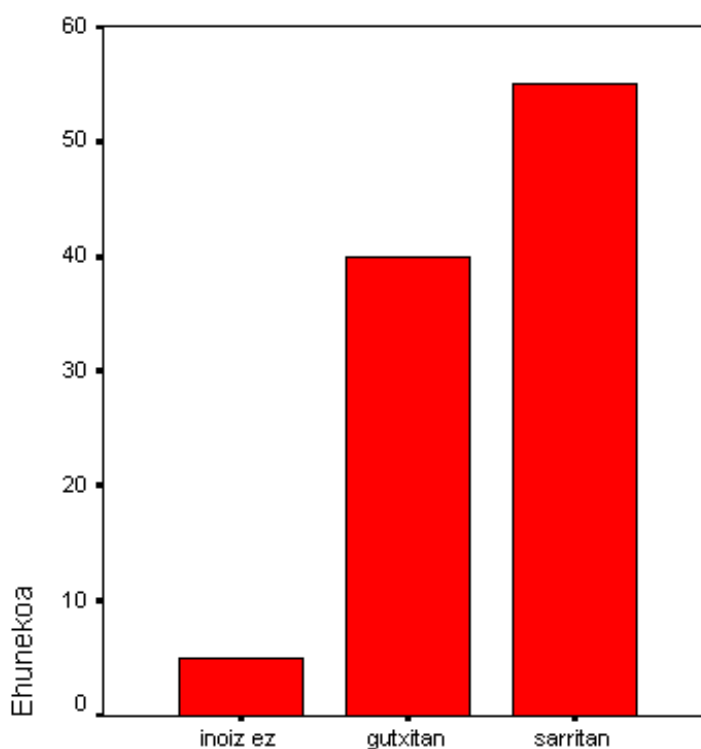
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	3	15,0	15,0	15,0
	gutxitan	8	40,0	40,0	55,0
	sarritan	9	45,0	45,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



9 irakaslek sarritan ikasleei bere burua ebaluatzeko eskatzen diete; 8 irakaslek gutxitan eskatzen diete ikasleei euren burua ebaluatzeko, eta 3 irakaslek inoiz ez.

26.Ariketa bat egin baino lehen argi eta garbi uzten diet zein den ariketaren muina eta batzuetan ariketaren muinari buruzko eztabaidak izan ditzaten uzten diet.

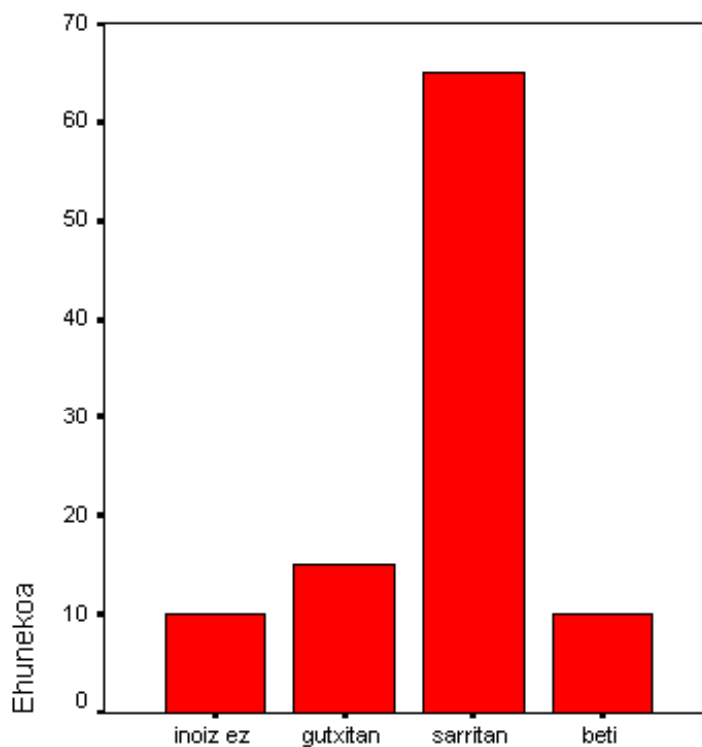
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliioduna	Ehuneko metatua
Baliiodunak	inoiz ez	1	5,0	5,0	5,0
	gutxitan	8	40,0	40,0	45,0
	sarritan	11	55,0	55,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Aztertutako irakasleen erdiek baino gehiagok, 11 irakaslek hain zuzen, sarritan, ariketaren muina eman ostean, ikasleei horren gaineko eztabaida izan dezaten uzten diete. 8 irakaslek, gutxitan egiten dute hori eta irakasle batek hain justu, inoiz ez.

27. Ikasleei argitu eta egiaztatzeko galderak egiten irakasten diet: Errepikatuko duzu mesedez?, Mesedez hitz egin ezazu argiago...

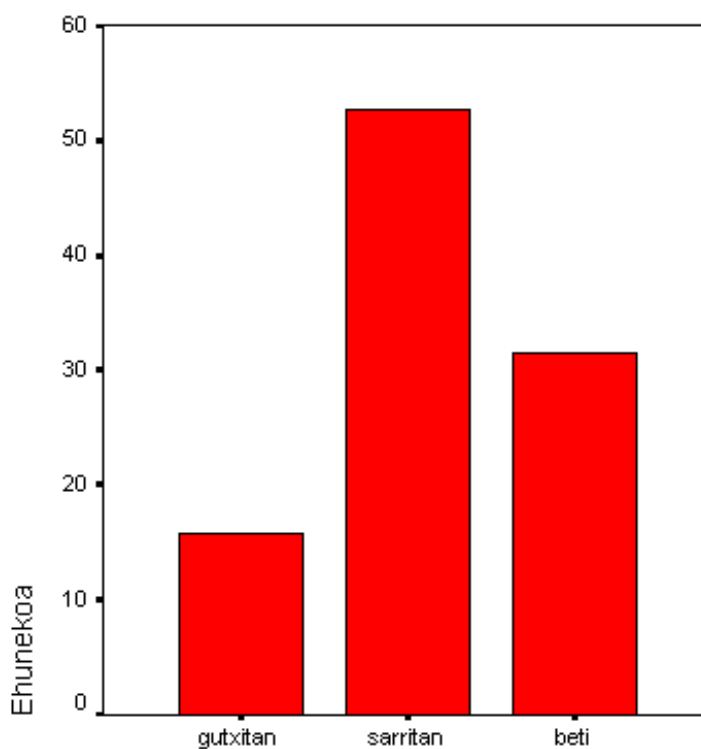
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	2	10,0	10,0	10,0
	gutxitan	3	15,0	15,0	25,0
	sarritan	13	65,0	65,0	90,0
	beti	2	10,0	10,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Aztertutako 20 irakasletatik 13 irakaslek sarritan irakasten dizkiete ikasleei argitu eta egiaztatzeko galderak. 3 irakaslek gutxitan irakasten diete eta 2 irakaslek inoiz ez. Beti egiaztatzeko edota argitzeko galderak euren ikasleei irakasten dizkietenak inoiz irakasten ez dizkietenen kopuru bera da.

28. Ikasleak talde txikitan banatzen ditut ariketa ezberdinak egiteko.

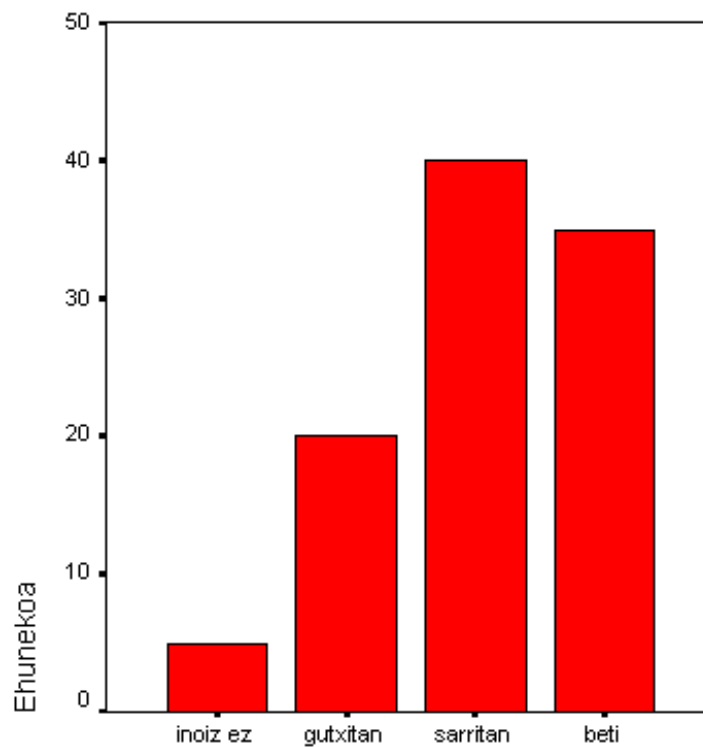
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko baliaduna	Ehuneko metatua
Baliadunak	gutxitan	3	15,0	15,8	15,8
	sarritan	10	50,0	52,6	68,4
	beti	6	30,0	31,6	100,0
	Guztira	19	95,0	100,0	
Galduak	Sistema	1	5,0		
	Guztira	20	100,0		



Irakasle bat galdetegiko 28. item hau erantzun gabe gelditu da. Gainerakoek honelako erantzunak eman dituzte: 10 irakaslek sarritan talde txikietan banatzen dituztela ikasleak ariketa ezberdinak egiteko adierazi dute; 6 irakaslek, beti egiten dute hori eta 3 irakaslek gutxitan.

29. Ikasleei erlaxatzen laguntzen diet urduritasuna gutxitzeko, batez ere azterketa garaian.

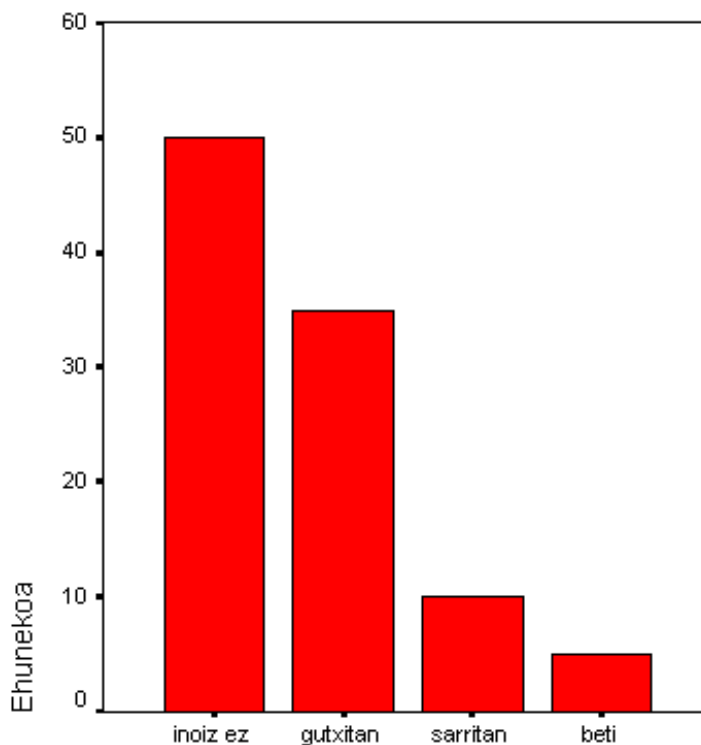
		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioduna	Ehuneko metatua
Baliodunak	inoiz ez	1	5,0	5,0	5,0
	gutxitan	4	20,0	20,0	25,0
	sarritan	8	40,0	40,0	65,0
	beti	7	35,0	35,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	



Galdetutako 8 irakaslek sarritan ikasleei erlaxatzen laguntzen diete, 7 irakaslek beti laguntzen diete lasaitzen, 4 irakaslek gutxitan eta irakasle batek inoiz ez.

30.Ariketa oso zail baten aurrean edo azterketa aurretik, horrelako esaldiak bere buruari esateko adierazten diet: Nire aurrerapenari buruzko dudarik ez daukat, jendeak oso ondo ulertzen dit esaten dudana, gai naiz ariketa hau ondo egiteko...

		Frekuentzia	Ehunekoa	Ehuneko balioiduna	Ehuneko metatua
Balioidunak	inoiz ez	10	50,0	50,0	50,0
	gutxitan	7	35,0	35,0	85,0
	sarritan	2	10,0	10,0	95,0
	beti	1	5,0	5,0	100,0
	Guztira	20	100,0	100,0	

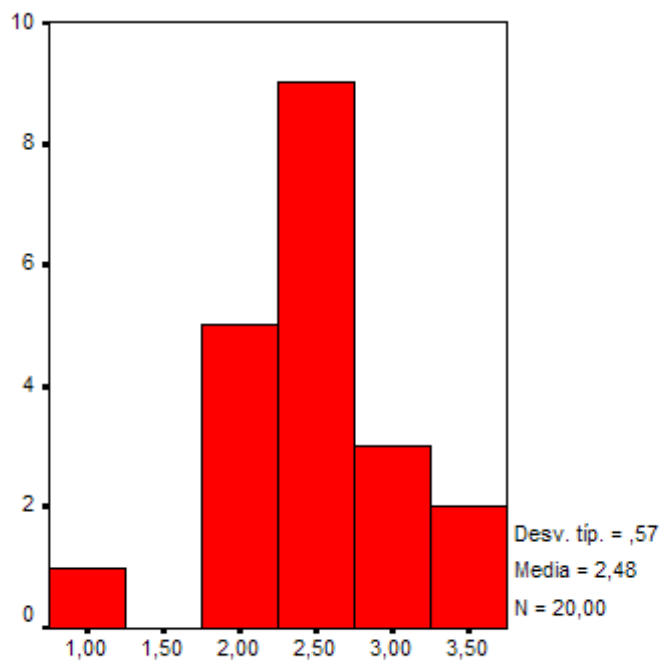


10 irakaslek inoiz ez dizkiete beren ikasleei erlaxatzeko eta autoestimua handitzeko esaldiak irakasten. 7 irakaslek, gutxitan irakasten dizkiete; 2 irakaslek sarritan eta azkenik, irakasle batek hain justu, beti.

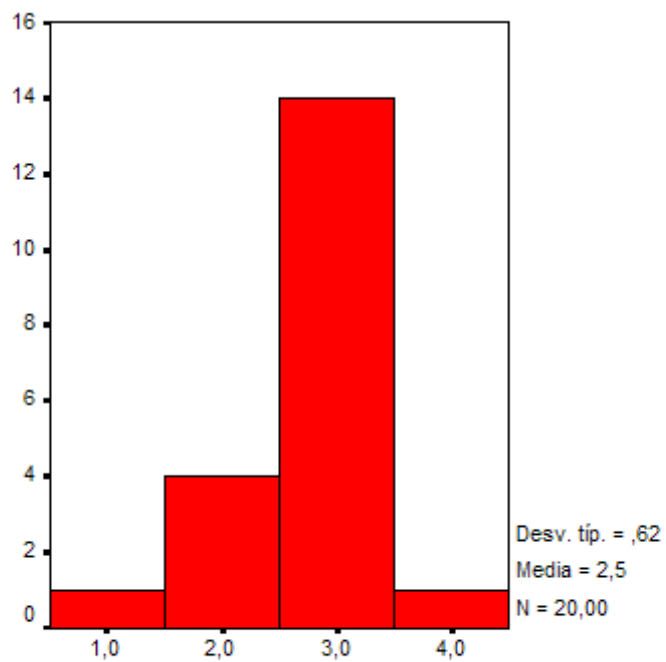
2.3.2.2.2. Irakasleak egin beharreko atal bakoitzari begira ateratako ondorioak

Irakasleek ikas-estrategiak praktikan ezarri baino lehen, lau pausu eman behar dituzte; prestakuntza, aurkezpena, ebaluazioa eta zabalkuntza, alegia. Praktikan gertatzen denaren berri, bai itemkako azterketak bai ikas-estrategiaka egindako analisiak ematen digu eta praktika bezain garrantzizkotzat hartu dira gainerako lau atalak edo faseak, izan ere, lau atal horiek eskolan egiten ote diren zalantza handia izan baita. Beraz, praktika alde batera utzita, gainerako lau ataletan egindako analisisien berri ematen digute deskriptiboek eta histogramek. Horrenbestez, irakasleek orokorrean, zabalkuntza (3,3000) atala sarritan egiten dute. Prestakuntza (2,4750) eta aurkezpena (2,4750), zabalkuntza baino gutxiagotan egiten dute baina tauletan eta grafikoetan ikusten den bezala, azken bi hauen eta zabalkuntzaren batez bestekoaren artean ez dago alde handirik. Azkenik, gutxien egiten dutena, ebaluazioa (2,2500) da.

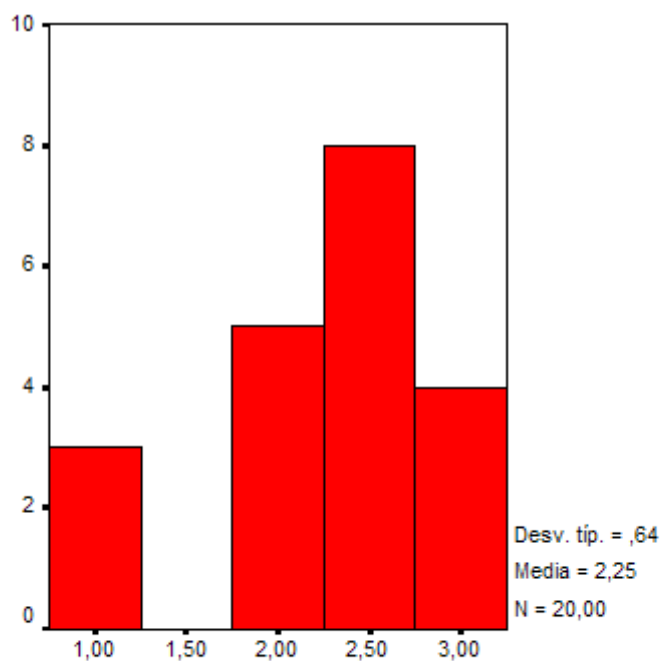
	N	Minimoa	Maximoa	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa
prestakuntza	20	1,00	3,50	2,4750	,57297
aurkezpena	20	1,00	4,00	2,4750	,61719
ebaluazioa	20	1,00	3,00	2,2500	,63867
zabalkuntza	20	2,00	4,00	3,3000	,65695
N baliaduna (zerrendaren arabera)	20				



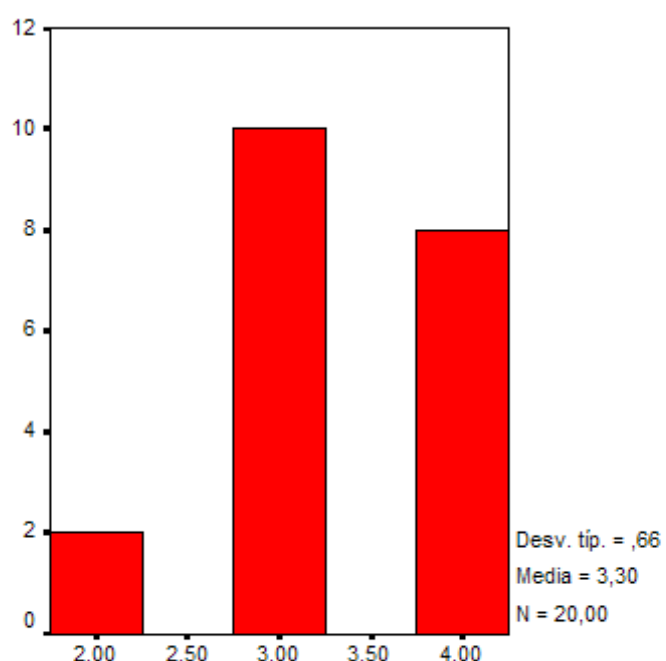
Prestakuntza



Aurkezpena



Ebaluazioa

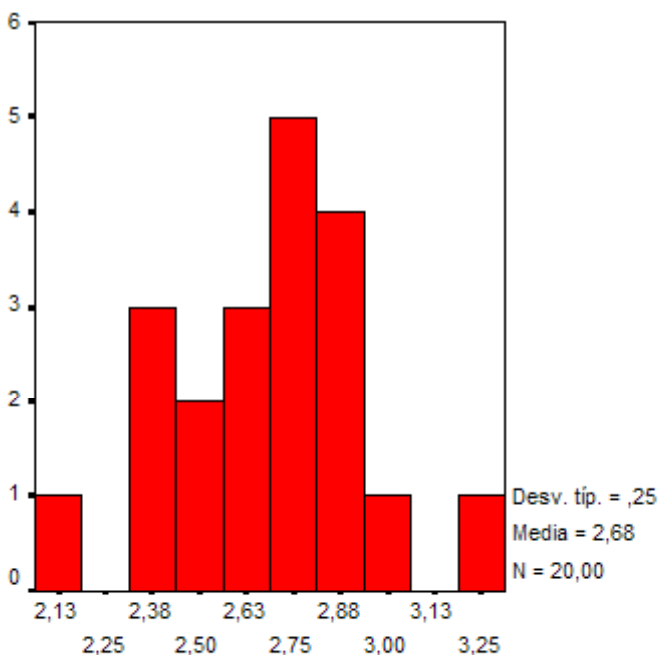


Zabalkuntza

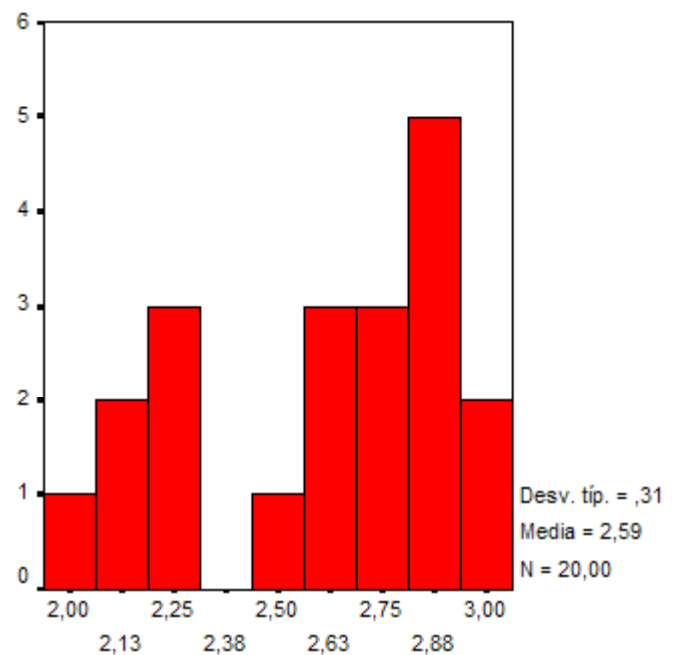
2.3.2.2.3. Irakasleak bost ataletan irakatsi beharreko ikas-estrategien inguruan ateratako ondorioak

Irakasleek praktikan, ariketen bidezko ikas-estrategien erabilera bultzatu behar dute, horregatik azterketa esatistikoaren bidez ea ikas-estrategien erabilera bultzatzen duten aztertu da. Hortaz, deskriptiboetan eta histogrametan ikus daitekeen bezala, gehien bultzatzen dituztenak ikas-estrategia kognitiboak dira (2,6809), ondoren, oso alde gutxirekin, ikas-estrategia sozio-afektiboak (2,6250), eta azkenik ikas-estrategia metakognitiboak (2,5893). Dena dela, irakasleek egiten duten ariketen bidezko ikas-estrategien erabileraren irakaskuntza ez da espero bezain altua, batez bestekoa ez baita heltzen 3ra, alegia, sarritan adierazten duen zenbakira.

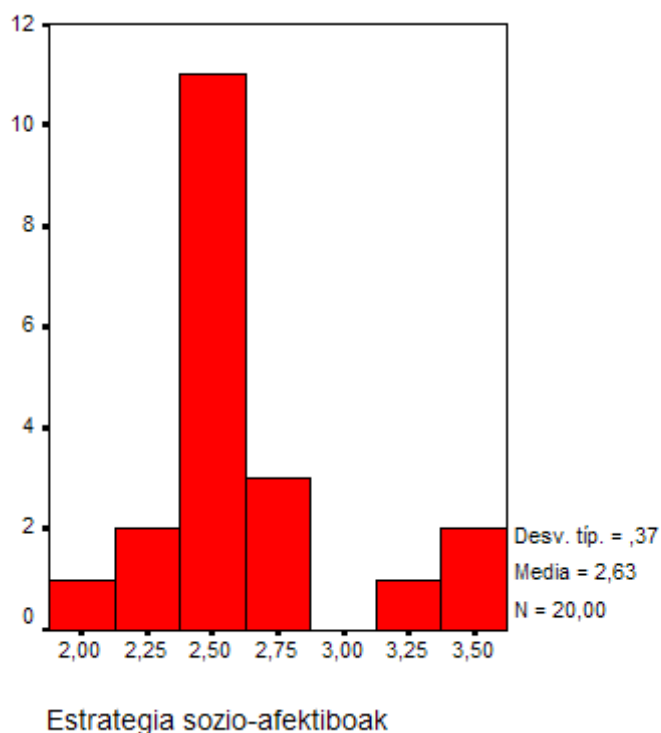
	N	Minimoa	Maximoa	Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa
Estrategia kognitiboak	20	2,18	3,20	2,6809	,24548
Estrategia metakognitiboak	20	2,00	3,00	2,5893	,30558
Estrategia sozio-afektiboak	20	2,00	3,40	2,6250	,36974
N balioduna (zerrendaren arabera)	20				



Estrategia kognitiboak



Estrategia metakognitiboak



2.4. Lan honetako azterketa enpirikoan ateratako ondorioak

Atal honetan batez ere ikasleen ikas-estrategien erabileraren eta irakasleen ikas-estrategien irakaskuntzaren arteko erkaketa egin da; izan ere, irakaskuntza estrategiko batek alde bien arteko lotura eskatzen du eta lan honetan ikas-estrategien erabileraren azterketa egiteaz gain, aipatutako erkaketa ere garrantzizkotzat jo da. Beraz, irakasleek egiten duten estrategien irakaskuntzaren eta ikasleek egiten dute estrategien erabileraren gaineko datuak aztertu ondoren, ondorio nagusi hau atera da: Irakasleek egiten duten estrategien irakaskuntza eta ikasleek egiten duten estrategien erabilera ez datoz bat. Alegia, ikasleek euskararen ikas-prozesuan ikas-estrategia metakognitiboak erabiltzen dituzte gehien, ikas-estrategia sozio-afektiboak neurri txikiagoan erabiltzen dituzte, baina alde handirik gabe. Ikas-estrategia kognitiboak dira gutxien erabiltzen dituztenak. Dena dela, ikasleek ikas-estrategiak orokorrean gutxitan baino pixka bat gehiagotan erabiltzen dituzte baina ez sarritan.

Irakasleek, ordea, gehien ikas-estrategia kognitiboen erabilera bultzatzen dute, ondoren alde oso gutxirekin, ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera; eta azkenik, ikas-estrategia metakognitiboena. Gainera, aurreko ataleko deskriptiboetan eta histogrametan ikus daitekeen bezala, oro har, irakasleek ez dute ikas-estrategien erabilera sarritan bultzatzen, hori bai, gutxitan baino gehiagotan baina ez sarritan.

2.5. Iturri bibliografikoak

- BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.
- CAMACHO, A. «Urratsetik mailara: erronkak eta lan-ildoak», *UEU Helduen Euskalduntzearen I.Mintegia 2002* [linean]. Hemen: <http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/2002/urrats_maila.htm> [Kontsulta: 2003-05-20]
- CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. *The calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. United States of América: Longman, 1994.
- CYR, P. *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 2000 (Itzulpen saila, 42).
- Euskal Irakaslegoa. *EIKP Euskal Irakaslegoaren Kurrikulu Proiektua*. Ez argitaratua. Deustuko Unibertsitatea, Bilbao, 2003. (Txostena).
- LLINARES, A. «Estudio de las estrategias de aprendizaje que perciben y fomentan en sus alumnos algunos maestros de inglés en primaria». Hemen: González y Fernández-Corugedo S., Valdeón García R.A. et al. (ed.) *Essays in English Language Teaching . A Review of the Communicative Approach — Estudios sobre enseñanza de la lengua inglesa. Una revisión de la aproximación comunicativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo, 1999, 227-257.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Language Teaching Library, 1992.
- O'MALLEY, M.; CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. EEUU: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PERALES, J. «Adina eta hizkuntzen ikaskuntza: gaia zertan den», *Hizpide*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2004, 55 zenbakia, 20-42.

POLITZER, R.; MCGROARTY, M. «An exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence», *TESOL quarterly*. 1985, 19 zenbakia, 103-123.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

ZALBIDE, M. «Ahuldutako Hizkuntzen Indarberritzea: teoriak zer dio?», *erabili.com* [linean]. 2003ko uztaila. Helbide honetan:

<http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834>

3. ONDORIO OROKORRAK

3.1. Sarrera

Lanaren azken atal honetan batetik ikasleen ikas-estrategiak aztertu dituzten zenbait lanen aurkezpena egin da. Alegia, badira hainbat lan, horietako asko ikerketa honetan aipatu diren ikertzaileek burututakoak (horregatik izan dira hautatuak atal honetarako ikertzaile jakin batzuk eta ez beste batzuk), ikasleen ikas-estrategien erabilera bigarren hizkuntza euskara ez den beste bat ikasten ari diren bitartean aztertu dutenak. Beraz, lan horien aurkezpena (zer aztertu duten, nori eta nola), nahiz ateratako ondorioak adierazi dira atal honetan. Horrela, lan honetan hainbat aldiz izendatutako ikertzaileen lanak kontuan hartu dira eta ondorio orokorrak ikerketa horien eta hemen egindakoaren ondorioak alderatuz atera dira. Adierazi beharra dago metodologia aldetik badaudela aldeak, baina bai ikertzaile horien lanek bai aurkezten den lan honek ondorio batzuk ateratzeko balio izan dutela. Azken finean, atal honen helburuetako bat galdera honi erantzutea izan da: lan honetan ateratako ondorioek ba al dute zerikusirik beste bigarren hizkuntza bat ikasten ari diren ikasleei egindako azterketetatik ateratako ondorioekin?

Bestetik, ondorioetan oinarrituz ikerketa honetan ezinezkoa izan bada ere, urratzea interesgarria izango liratekeen bideak aurkeztu dira.

3.2. Ikas-estrategiak ikertu dituzten zenbait lan

3.2.1. M. O'Malley-ren eta A. Chamot-en lana

M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek 1990ean *Learning Strategies in Second Language Acquisition* liburuan bigarren hizkuntza ingelesa ikasten ari ziren ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategiak zeintzuk ziren identifikatzeaz gain, ikas-estrategia hauek taldeka antolatu eta ariketaren edota ikaslearen

mailaren arabera aldatzen ziren aztertu zuten. Gainera, irakasleek euren ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategiak ezagutzen zituzten ikusi nahi izan zuten.

Ikerketa honetan bigarren hizkuntza ingelesa ikasten ari ziren 70 ikaslek parte hartu zuten 1983ko udaberriko sei hilekoan. 22 irakaslek ematen zizkieten eskolak. Ikerketan parte hartutako ikasleak hasierako eta tarteko mailetakoak ziren. Baina bazegoen talde bat ama-hizkuntza espainola zuena eta ertamerikakoa, hegoamerikakoa edo Puerto Rikokoa zena. Hasierako mailetako ikasleek oso ingeles maila baxua zuten eta ingeles ikastaro trinko bat behar zuten. Tarteko mailan zeuden ikasleek irakurtzen eta idazten bazuten trebetasuna, baina gehiago zuten ulermenean eta mintzamenean.

Datuak hiru pausu jarraituz bildu ziren; lehenengo, ikasleei ariketa bakoitzean erabiltzen zuten estrategien gainean galdetzen zitzaien, hau da, ariketa bakoitzean ea zer gauza berezi egiten zuten edota ikasteko erabiltzen zituzten *trukoak* esateko eskatzen zitzaien. Bigarren, irakasleei elkarrizketa egiteko jarraibide bat eman zitzaien, jarraibide horretan ikasleek erabilitako estrategiez galdetzen zen. Hirugarrenez, ikasgelako behaketa egin zuten.

70 ikasleak talde txikietan elkarrizketatuak izan ziren, beheko mailetan espainola ama-hizkuntza zuten ikasleei elkarrizketa espainolez egin zitzaien; tarteko mailetako ikasleei, ordea, ingelesez.

Ikerketa honetan ateratako ondorioak hauexek izan ziren:

- Hasierako mailetako ikasleek tarteko mailetako ikasleek baino estrategia gehiago erabiltzen zuten.
- Hasierako mailetako ikasleek tartekoek baino ikas-estrategia kognitibo gehiago erabiltzen zituzten.

- Ikas-estrategia metakognitiboak hasierako mailetako ikasleek tartekoek baino %40 gehiago erabiltzen zuten.
- Bai behe mailetako ikasleek bai tarteko mailetakoek ikas-estrategia kognitibo gehiago erabiltzen zituzten. Beheko mailetako ikasleek erabilitako ikas-estrategien %73 kognitiboak ziren eta tarteko mailetako ikasleek erabilitako ikas-estrategien %65 ere bai.
- Ikas-estrategia sozio-afektiboei dagokienez (lankidetzaz eta argitzeko galderak egitea), kognitiboak eta metakognitiboak baino gutxiago erabiltzen zituzten.
- Ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategia batzuk beste ikas-estrategia batzuekin konbinazioan erabiltzen zituzten.
- Nahiz eta irakasleek orokorrean gutxi jakin euren ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategien gainean eta hauek eskolan sartzeko prozesuez, interesatuta zeuden.

Liburu berean M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek espainiera eta errusiera ikasten ari ziren ikasleekin beste ikerketa baten berri eman zuten eta bigarren ikerketa honen helburua hauxe izan zen:

- Aipatutako ikerketatik ateratako ondorioak bigarren ikerketa honetan ateratakoekin konparatzea.
- Maila desberdinetako ikasleen ikas-estrategien erabilera ikustea.
- Irakaskuntza formaleko ariketetan erabiltzen zituzten ikas-estrategiak ikustea.

Ikerketa honetan espainola ikasten zeuden 67 ikaslek eta 34 errusiera ikaslek parte hartu zuten. Horrenbestez, 31 lehen urtean zeuden espainola ikasten, 21 hirugarren urtean, 15 bosgarren eta seigarren urtean. 19 lehen urtean zeuden errusiera ikasten, eta 15 hirugarren eta laugarren urtean.

Datuak aztertzeko *General Interview Guide* deitutakoa erabili zuten. Ariketa bakoitzaren ondoren erabilitako *trukoen* berri emateko esan

zitzaien. Horretarako, ikasleak taldeka bildu ziren, baina errusieraz egindako elkarrizketetan ikasleak banan-banan elkarrizketatu ziren.

Ikerketa honetatik ondorio hauek atera ziren:

- Ikas-estrategia kognitiboak metakognitiboak baino gehiago erabiltzen zituzten. Beraz, bigarren hizkuntza ingelesa ikasten zutenetik ez ziren asko bereizten: espainola ikasten ari zirenek ikas-estrategia kognitiboak %59 erabiltzen zituzten eta errusiera ikasten ari zirenek %58. Gainera, ingelesa bigarren hizkuntza gisa ikasten ari zirenek ikas-estrategia kognitiboak %65-%73 erabiltzen zituzten.
- Ikas-estrategia metakognitiboen erabilerari dagokienez, espainiera eta errusiera ikasten zuten ikasleek batez ere ikas-estrategia hauek erabiltzen zituzten: *selective attention, organizational planning, self-management*.
- Ikas-estrategia kognitiboen erabilerari dagokienez, espainola ikasten ari ziren maila guztietako ikasleek itzulpena erabiltzen zuten nagusiki. Errusiera ikasten zeuden behe mailako ikasleek, ordea, errepikapena eta itzulpena, baina tarteko mailako errusierako ikasleek apunteak hartzea erabiltzen zuten batez ere. Talde bietan, behe mailako ikasleek batez ere errepikapena, itzulpena eta transferentzia erabiltzen zuten, baina goragoko mailako ikasleek inferentzia batez ere; hala ere, errepikapena eta itzulpena ikas-estrategiek bazuten garrantzia. Ikas-estrategia kognitiboen artean, gutxien erabiliak hauek ziren: *rehearsal, grouping, substitution, imagery, elaboration, summarizing*.
- Ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera ikas-estrategia metakognitiboena eta kognitiboena baino askoz baxuagoa zen, %1 inguru.

- Goiko mailetan zeuden ikasleek beheko mailetan zeudenek baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten.

3.2.2. R.L. Politzer-en lana

«An Exploratory Study of Self Reported Language Learning Behaviors and their Relation to Achievement» izeneko artikuluan 1982ko urteko udaberrian frantsesa, alemana eta espainola ikasten ari ziren 90 ikasleri egindako ikerketa baten berri ematen du.

R.L. Politzer-ek ikas-estrategiei *behavior* deitu zien. Beste lan batzuetan ikasle onei egozten zaizkien *behavior* horiek bildu eta galdetegi bat prestatu zuen ikasleek erantzuteko.

R.L. Politzer-en esanetan egin zuen aurkikuntzarik handiena hauxe izan zen: badago lotura ikasleen *behavior* izenekoan eta lorpenen artean. Dena dela R.L. Politzer-ek esan zuen lotura horretan zerikusia izan zezaketela mailak eta metodologiak.

R.L. Politzer-ek *behavior* deitzen dituen horiek kontuan hartuta, ikasleek gehien egiten zituzten *behavior*-ak hauexek ziren:

- Ez ziren hitzak bilatzen hasten parrafoa irakurri aurretik, lehenengo parrafoak orokorrean esan nahi zuena jakiten ahalegintzen ziren.
- Hiztegiko hitzen adibideetan agertzen ziren adibideak irakurtzen zituzten.
- Hitzez hitzeko itzulpenik ez egiten ahalegintzen ziren.
- Gehienek hitzak errepikatuz irakurtzea eta bigarren hizkuntzan bere buruari hitz egitea bezalako *behavior*-ak ere aipatzen zituzten.

Batzuetan egiten zituzten *behavior*-ak hauek ziren:

- Erlazioa zuten hitzak hiztegian bilatzea.
- Hitzak taldekatzea buruan hobeto sartzeko.
- Aparteko lanak egitea.

- Hitz-zerrenda bereziak edukitzea.

Sexua, hizkuntza (frantsesa, espainola, alemana) eta maila (beheko maila, tarteko maila, goiko maila) kontuan hartuta ondorio hauek atera zituen:

- R.L. Politzer-ek *behavior* deitzen dituen batzuk mailaren eta hizkuntzaren arabera esanguratsuki desberdintzen ziren. Sexuari zegokionez, ez zegoen hainbesteko alderik. R.L. Politzer-ek ateratako ondorio hauek taula hauetan argiago ikus daitezke:

Appendix B

1) Significant Differences in Behaviors due to Sex

Variables	Females		Males		F ratio
	\bar{X}	SD.	\bar{X}	SD.	
Gen. Behav. 3	1.94	0.78	2.39	1.00	5.82*
Interact. Behav. 19	3.04	0.59	2.51	0.93	10.54**
Interact. Scale	2.86	0.27	2.71	0.32	3.73*

* $p < .05$

** $p < .01$

2) Significant Differences in Behaviors due to Language

Variable	French		Spanish		German		F-ratio
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
Gen. Behav. 6	2.55	0.83	(1.92	0.95)	2.11	0.99	3.23*
Gen. Behav. 10	(2.34	1.05)	1.92	0.64	1.83	0.75	3.31*
Gen. Behav. 14	2.76	0.89	(2.00	0.68)	2.53	0.82	4.17*
Gen. Behav. 17	1.90	0.99	2.07	1.00	(2.57	0.95)	4.52*
Class R. Behav. 3	3.23	0.80	(2.64	0.84)	3.22	0.80	3.08*
Class R. Behav. 5	(3.00	0.75)	(2.36	0.63)	2.57	0.73	5.94**
Class R. Behav. 8	2.58	0.93	(1.69	0.63)	2.50	0.79	5.73**
Interact. Behav. 3	2.14	1.11	(3.00	1.00)	2.19	0.96	3.01*
Interact. Behav. 8	2.70	0.88	(2.00	0.91)	2.57	0.81	3.27*

* $P < .05$

** $P < .01$

() indicates that mean is significantly different from mean(s) of the other language(s).

Significant Differences in Behaviors due to Course Level							
Variable	Elementary		Intermediate		Advanced		F-Ratio
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
Gen. Behav. 4	3.29	0.77	3.14	0.83	(3.84	0.37)	5.68*
Gen. Behav. 7	2.81	0.80	2.69	0.89	(3.26	0.87)	2.89*
Gen. Behav. 14	2.34	0.88	2.57	0.84	(3.60	0.73)	3.55*
Gen. Behav. 15	2.88	0.99	2.50	0.88	(2.18	1.17)	2.65
Gen. Behav. 18	1.64	0.81	1.96	0.98	(2.21	1.08)	2.57
Class R Behav. 2	2.83	0.82	2.75	0.87	(3.26	0.56)	2.59
Class R Behav. 6	2.63	0.88	(3.07	0.60)	2.67	0.84	2.74
Class R Behav. 11	2.57	0.74	2.32	0.07	(1.94	0.73)	4.15*
Interact. Behav. 4	1.66	0.79	1.45	0.91	(3.05	0.78)	4.76**
Interact. Behav. 8	(2.29	0.81)	2.67	0.86	2.95	0.91	4.67**
Interact. Behav. 17	(2.95	0.73)	2.48	0.74	2.42	0.77	4.64**

* P < .05
 ** P < .01

() indicates that mean is significantly different from mean of other levels.

(1983: 67-68)

Taula honetan R.L. Politzer-ek hiru motatako *behavior*-ak aipatzen ditu: orokorrak (*general*), ikasgelakoak (*classroom*) eta elkarreraginezkoak (*interaction*). Beraz, R.L. Politzer-ek orokorren artean hauek sartu ditu:

- «1. When doing a reading assignment, I took up every unfamiliar word in a paragraph before trying to make out the meaning of the paragraph.
2. When looking up a word in a dictionary, I concentrate on understanding only the meaning relevant to the reading context.
3. When reading in the FL, I stop to make comparisons between the structures of the FL and those of English.
4. When doing a reading assignment, I try to get the general meaning of a paragraph before I start looking up the meaning of new words.
5. When looking up a word in a dictionary, I read all the sample sentences illustrating the various meanings of the word.
6. When looking up a word in the dictionary, I look at the meanings of related words.
7. When reading in the FL, I try to get the meaning of what I read without thinking about English equivalents of FL constructions.

8. I read FL magazines, newspapers or any other kind of FL materials which are not part of my regular class assignment.
9. I review on my own initiative words or expressions that I have learned in class or as part of my assignment.
10. When memorizing words, I group them on my own into categories by meaning, sounds, etc.
11. I go to the language laboratory to listen to tape recordings on occasions other than those required as part of my course work.
12. When I learn a new word, I repeat it one or more times so I will remember it.
13. I talk to myself in FL outside of class (to review my course work, or to see whether I can describe events or objects in my environment).
14. When I learn a new word, I write it down so I don't forget it.
15. When listening to tapes, I repeat out loud or to myself whatever is said on the tape.
16. I consult a dictionary to find out about the subtle differences in the meaning of FL words.
17. I keep vocabulary lists of new words that I learn.
18. I try to write in the FL for my own pleasure (e.g., keep a journal, write creatively).» (1983: 64-65).

R.L. Politzer-ek ikasgelakoen artean, ondorengo hauek sartu ditu:

- «1. I pay strict attention to teacher's talk in FL that is not directly connected to the teaching materials.
2. I volunteer answers.
3. When a fellow student makes a mistake, I say the correct form to myself even before the mistake has been corrected by the teacher.
4. When the teacher calls on somebody else to answer a question I say the answer to myself.
5. When I do not understand an FL expression or construction, I ask the teacher to explain it immediately.
6. As soon as the teacher has called on somebody else, I prepare the answers for the next question the teacher is likely to ask.
7. When I do not understand a FL expression or construction, I ask the teacher to explain it after the class.
8. I volunteer to correct the mistakes made by my fellow students.
9. I ask the teacher during class session when or by whom an FL word or expression may be used.
10. When formulating sentences in FL, I use grammar and vocabulary to construct expressions which are new to me.
11. When writing in the FL I always make sure that sentences are grammatically correct before I write them down.
12. I ask the teacher to explain subtle differences in the meanings of FL words.
13. When writing or speaking the FL, I try to use only expressions which I know to be correct.

14. I always check on the grammatical correctness of a sentence before I say the sentence out loud.» (1983: 65).

Azkenik, R.L. Politzer-ek elkarreraginezko zat hauexek hartzen ditu:

- «1. I try to start conversations with foreign students, friends, or tourists for the purpose of practicing the FL.
2. When talking with speakers of the FL, I try to formulate grammatically correct sentences before actually saying them out loud.
3. I socialize with native speakers of the FL.
4. When speaking the FL I think first of what I want to say in English and then translate it into the FL.
5. When conversing in the FL I become so carried away with the content of the conversations that I don't pay attention to grammatical correctness.
6. I try to use the FL with friends or teachers outside of class.
7. When I cannot express ideas or words in the FL, I use gestures to make myself understood.
8. When speaking the FL, I think of what I want to say in the FL without thinking first in English.
9. If during a conversation in the FL, I fail to understand what someone else has said, I ask for repetitions or explanations.
10. In a conversation in the FL, I correct myself when I notice that I have made a mistake.
11. When I cannot express my ideas in the FL, I ask for help from others.
12. When I fail to understand what others have said, I pretend to understand in order to keep the conversation going.
13. If I notice that someone else has not understood what I have said, I repeat my statement.
14. I try to avoid topics which I feel I cannot discuss well in the FL.
15. When someone else has not understood me, I try to make myself understood by rephrasing my statement.
16. When dealing with unfamiliar topics, I can figure out what my partner is saying by his/her expression or gestures.
17. I try to direct the topics of FL conversation to areas which are within my knowledge of the FL vocabulary.
18. In conversations with speakers of the FL, I ask them for the meaning of words which I don't understand.
19. When speaking the FL, I ask others for FL translation of English words.» (1983: 65-66).

3.2.3. A. Chamot-en eta L. Kupper-en lana

A. Chamot-ek eta L. Kupper-ek «Learning Strategies in Foreign Language Instruction» artikuluan hiru urtean egindako ikerketa baten berri ematen dute. Ikerketa honen bidez ikasleen ikas-estrategien erabilera aztertzen dute

eta irakaskuntza estrategikorako ariketen berri ematen dute. Lan honek hiru pauso hauek jarraitu zituen:

- Ikas-estrategien ikerketa deskriptiboa, hau da, bigarren hizkuntzen ikaskuntzan erabiltzen diren ikas-estrategien deskripzioa.
- Ikasle onen eta kaskarren ikas-estrategien erabileraren arteko aldeak aztertzen dituen ikerketa.
- Ikasleei nola egin ikas-estrategien irakaskuntza.

67 ikaslek parte hartu zuten eta ikerketa deskriptibotik ateratako ondorioak hauek izan ziren:

- Goiko mailetako ikasleek beheko mailetako ikasleek baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten.
- Maila guztietako ikasleek ikas-estrategia kognitiboak metakognitiboak baino gehiago erabiltzen zituzten.
- Espainola ikasten ari ziren beheko mailetako ikasleek errepikapena, itzulpena eta transferentzia erabiltzen zuten batez ere. Erdiko mailetako eta goiko mailetako ikasleek inferentzia gero eta gehiago erabiltzen zuten baina alde batera utzi gabe errepikapena eta itzulpena.
- Ikas-estrategia sozio-afektiboak gutxi erabiltzen zituzten.

3.2.4. M. Ehrman-en eta R. Oxford-en lana

M. Ehrman-ek eta R. Oxford-ek «Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies» artikuluan M. Ehrman-ek egindako ikerketa luze bateko zati baten berri eman zuten.

Ikerketaren helburua hauxe izan zen:

Ikas-estrategien azterketa egitea sexua, karreraren aukeraketa (azpian duen motibazioa kontuan izanda), estilo kognitiboa eta izaera ezaugarriak aintzat

hartuta. Estilo kognitiboa eta izaera eredu psikologikoaren barruan sartu zituen (psychological type) eta hori neurtzeko MBTI erabili zuen. Beraz, ikerketa hori aurrera eramateko bi tresnaz baliatu zen; batetik, MBTI¹⁰ erabili zuen; eta bestetik, SILL (ikas-estrategiak biltzen dituen galdetegia). 78 ikaslek parte hartu zuten ikerketan, horietatik 30 militarrek eta beren emazteak ziren eta japoniera, thailandiera, turkiera, indonesiera, italiara eta hungariera ikasten ari ziren. 22 hizkuntzalaritzan edo antzeko disziplina batean espezializatuak ziren eta *hizkuntza entrenatzaileak (language trainers)* deitu zitzairen. Ikasle guztiek goi-mailako ikasketak zituzten eta batzuek frantsesa edo espainola ikasia zuten.

Nahiz eta irakasleen ama-hizkuntza ingelesa ez izan, denak bizi ziren AEBetan urte askotan.

Datuen bilketa honela egin zuten:

Japoniera, thailandiera eta turkiera irakasten zutenei MBTI bat osatzeko esan zitzairen eta taldean interpretazio saio bat egin zuten, gero egun bateko praktika eman zitzairen eredu psikologikoan ikasteari eta irakasteari buruz. Sei aste beranduago SILL osatzeko eskatu zitzairen. Italiara eta hungariera irakasten zutenei MTBI osatzeko eskatu zitzairen.

Japoniera, tailandesa eta turkiera ikasten ari zirenei 1986ko abuztuan proiektuan parte hartzeko eskatu zitzairen. Irakasleen pausu berberak eman zituzten eta azkenean SILL-en aurkezpena eta azalpena eman zitzairen.

Hizkuntzan espezializatuei ikerketan parte hartzeko esan zitzairen. Gehienek MBTI osatu zuten baita SILL ere.

Gero, datuak estatistikoki analizatu ziren eta, besteak beste, ondorio hauetara iritsi ziren:

¹⁰ «The MTBI is a 126-item, forced choice, normative, self-report questionnaire (15) designed to reveal basic personality preferences on four dimensions. Based on the work of Jung, it reflects the theory that behavior in daily life is a manifestation of underlying stable and unchanging preferences for certain ways of functioning.» (M. Ehrman & R. Oxford, 1989: 2).

- Emakumeek gizonak baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten.
- Hizkuntzan espezializatuek ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten besteek baino. Batez ere ikas-estrategia hauek erabiltzen zituzten gehiago: hizkuntza egoera errealean gehiago erabiltzen zuten, esanahi komunikatiboa bilatzen zuten, eredu formalaren eraikuntza, ikas-estrategia afektiboak.
- Ikasleek irakasleek baino ikas-estrategia gutxiago erabiltzen zituzten.

3.2.5. M. O'Malley-ren, A. Chamot-en, G. Stewner-Manzanaresen, L. Kupper-en eta R.P. Russo-ren lana

M. O'Malley-k, A. Chamot-ek, G. Stewner-Manzanaresen, L. Kupper-ek eta R.P. Russo-k «Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students» artikuluan helburu hauek lortu nahi zituen ikerketa baten berri eman dute:

- Bigarren hizkuntza ingelesa ikasten ari ziren hasierako mailako eta tarteko mailako ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategiak identifikatu eta ikasleek zein frekuentziarekin erabiltzen zituzten ikusi.
- Identifikatu zein ikas-estrategia erabiltzen zituzten ariketa jakinetan.

Lan honetan atera zituzten ondorio orokorrak hauek izan ziren:

- Ikas-estrategiak hiru taldetan sailka zitezkeen: metakognitiboak, kognitiboak eta sozialak.
- Ikasleek zailtasun gutxiago zituzten ariketetan ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten.
- Irakasleek ez zituzten ezagutzen ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategiak eta gutxitan irakasten zituzten euren eskoletan.

Helburuak eta ondorioak orokorrean adierazi ondoren, ondorengo lerroterra ekarri diren datu zehatzen berri eman zuten aipatutako artikuluan.

Ikerketa horretan 70 ikaslek parte hartu zuten 1983ko udaberriko seihilekoan. Ikasle horiei 22 irakaslek ematen zizkieten eskolak. Ikasleak hasierako eta tarteko mailetan zeuden eta espainola zen euren ama-hizkuntza. Hala ere, bazegoen talde bat Vietnameko bost ikaslek osatzen zutena.

Ikerketa honetan hiru tresna erabili ziren: ikaslea elkarrizketatzeko gida, irakaslea elkarrizketatzeko gida eta behatzeko gida. Ikasleei erabiltzen zituzten ikas-estrategien berri emateko eskatu zitzairen. Irakasleei, ordea, ikasleek erabiltzen zituzten ikas-estrategiak zeintzuk ziren esateko eta zein ikas-estrategia bultzatzen zuten eskoletan adierazteko.

Elkarrizketak 45 minutu ingurukoak izan ziren eta ikasleak egun ezberdinetan talde txikietan elkarrizketatu zituzten. Hasierako mailetako ikasleei espainolez egin zitzairen elkarrizketa. Gainera, elkarrizketa guztiak grabatu ziren eta grabatutako elkarrizketa entzun bitartean hiru motatako apunteak hartu ziren: ikas-estrategien deskripzioa, ikasle mota (maila, hizkuntzaren ezagutza), ariketa mota.

Guzti honetatik ondorio zehatz hauek atera zituzten:

- Tarteko mailetako ikasleek (%39,9) hasierako mailetako ikasleek baino ikas-estrategia metakognitibo gehiago erabiltzen zituzten.
- Bai hasierako mailetako ikasleek bai tarteko mailetako ikasleek ikas-estrategia kognitiboak metakognitiboak baino gehiago erabiltzen zituzten.
- Erabilitako ikas-estrategia metakognitiboen %82,3 hizkuntza ikasteko ariketak planeatzeko ziren, batez ere, ikas-estrategia metakognitibo hauek erabiltzen zituzten: *self-management*, *advanced*

preparation, directed attention, eta selective attention. Self-monitoring ikas-estrategia metakognitiboen %9,4 erabiltzen zuten eta %8,3 *self-evaluation. Self-monitoring* tarteko mailetan zeuden ikasleek hasierakoek baino gehiago erabiltzen zuten.

- Ikas-estrategia kognitiboen artean gehien erabiltzen zituztenak *repetition eta note-taking* ziren. Gero, *cooperation eta questioning for clarification. Gero, imagery, translation, transfert eta inferencing. Ikasleek gutxien erabiltzen zituzten ikas-estrategiak deduction, grouping eta recombination* ziren.
- Itzultzea hasierako mailetako ikasleek pixka bat gehiago erabiltzen zuten tarteko mailetako ikasleek baino. *Imagery* ere hasierako mailetako ikasleek gehiago erabiltzen zuten. Bestetik, hitz bat edo esaldi bat hizkuntza sekuentzia baten jartzea tarteko mailetako ikasleek gehiago egiten zuten.
- Tarteko mailetako ikasleek hasierako mailetakoe baino gehiagotan erabiltzen zituzten ikas-estrategia metakognitiboak. Honek ez zuen zerikusirik maila hauetan irakasleek egindako irakaskuntzarekin, izan ere, irakasleek ez zituzten ikas-estrategiak ezagutzen eta ez zuten behatu ikas-estrategien erabilera eskola-orduetan.

3.2.6. J. M. Green-en, R. Oxford-en lana

J. M. Green-ek, R. Oxford-ek ikasleen ikas-estrategien erabileraren azterketa egin zuten SILL (ikas-estrategien galdetegia) erabiliz maila eta sexua kontuan hartuta. Azterketa honen berri «A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender» artikuluan eman zuten, artikulua horretan azterketa Puerto Ricoko unibertsitatean egin zela eta 374 ikasleek parte hartu zutela adierazi zuten. Ikasle horiek *prebasic, basic eta intermediate* izeneko mailetan banatuta zeuden eta bigarren hizkuntza

ingeleza ikasten ari ziren. Datuak 1992ko udagoieneko lehenengo bi asteetan batu ziren.

Aipatutako artikuluan ikerketatik ateratako ondorio hauen berri eman zuten:

- *Prebasic* mailan zeuden ikasleek gainerako mailakoek baino ikas-estrategiak esanguratsuki gutxiago erabiltzen zituzten. Hala ere, *intermediate* eta *basic* mailen artean ez dago ikas-estrategien erabileran desberdintasun esanguratsurik.
- Ikas-estrategia kognitiboei dagokienez, *intermediate* mailan zeuden ikasleek *basic* mailan zeudenek baino ikas-estrategiak esanguratsuki gehiago erabiltzen zituzten. Era berean, *basic* mailakoek *prebasic* mailakoek baino esanguratsuki gehiago erabiltzen zituzten.
- Emakumezkoek gizonezkoek baino esanguratsuki gehiago erabiltzen zituzten ikas-estrategiak.
- SILL-en (ikas-estrategien galdetegian) agertzen ziren itemei begira, ikasleen maila kontuan hartuta, desberdintasun hauek zeudela konturatu ziren:
 1. 29. itema (sinonimoak edo zirkumlokuzioak erabiltzea) goiko kurtsoetako ikasleek gehiago egiten zuten.
 2. 25. itema (keinuak erabiltzea ez zitzaienean hitza bururatzen) eta 26. itema (hitz berriak asmatzea hitz egokia ez zitzaienean etortzen) *basic* mailan zeuden ikasleak ziren gehien egiten zituztenak.
 3. 32. itema (arreta jartzea norbait hitz egiten ari denean) *basic* mailakoek beti gehien egiten zuten; *prebasic* mailakoek, ordea, normalean gutxien egiten zuten.
 4. 39. itema (lasaitzea norbaitek beldurra sentitzen duenean) normalean gehien egiten zutenak *intermediate* mailakoak ziren

eta *basic* eta *prebasic* mailakoak parean zeuden frekuentziari (beti edo normalean) dagokionez. *Intermediate* mailakoek ez zuten item hau inoiz egiten.

5. Ikas-estrategia kognitiboak *intermediate* mailetakoko ikasleek *basic* mailetakoko ikasleek baino gehiago erabiltzen zituzten; era berean, azken hauek *prebasic* mailako ikasleek baino gehiago erabiltzen zituzten.
6. Ikas-estrategien erabileran ez zegoen desberdintasun esanguratsurik *intermediate* eta *basic* mailen artean, baina bai talde hauen eta *prebasic* mailako ikasleen artean.

3.2.7. S.M.C. Bacon-en eta M. D. Finnemann-en lana

S.M.C. Bacon-ek eta M.D. Finnemann-ek «Sex Differences in Self-Reported Beliefs About Foreign-Language Learning and Authentic Oral and Written Input» artikuluan espainola ikasten ari ziren 938 ikasleri egindako ikerketaren berri eman dute. Ikerketa horretan gizonen eta emakumeen arteko aldeak jarreraren, usteetan, estrategietan eta hizkuntzaren ikaskuntzaren eskarmentuan aztertu ziren.

Ikerketa honetarako ikasleek eskarmentuari, usteei, jarrerei, motibazioari eta estrategiei buruzko galderak erantzun behar izan zituzten eta ikasleek emandako erantzunetatik S.M.C. Bacon-ek eta M.D. Finnemann-ek ondorio hauek atera zituzten:

- S.M.C. Bacon-ek eta M. D. Finnemann-ek *Private/Nonoral*¹¹ deitzen zituzten strategiak emakumeek gehiago erabiltzen zituztela adierazi

¹¹ «What helps me most in learning Spanish: comparing Spanish with English, guessing at what may be going on; writing words and phrases over and over; translating what I read or hear to English; writing the English words above the Spanish ones; keeping my dictionary close by; rehearsing in my head before I speak.» (1992: 478)

zuten. *Global/Synthetic*¹² deitutako estrategiei dagokienez, emakumeek esanguratsuki gehiago erabiltzen zituzten baina gutxiago *Decoding/Analytic*¹³ estrategiak. Gainera, emakumeek joera handiagoa zuten bai espainola hitz egiten zuten lagunak izateko, bai espainola ama-hizkuntza zutenekin hitz egiteko.

- Emakumeek ikas-estrategia gehiago erabiltzen zituzten.

3.2.8. J. M. O'Malley-ren, A. U. Chamot-en, G. Stewner-Manzanaresen, R.P. Russo-ren eta L. Küpper-en lana

Ikertzaile hauek «Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language» artikuluan bigarren hizkuntza ingelesa ikasten ari ziren ikasleekin egindako ikerketa baten berri eman zuten. Ikerketak atal bi zituela adierazi zuten. Lehenengo atalean ariketa jakinetan ikasleek erabilitako ikas-estrategiak identifikatu zituzten; bigarren atalean, berriz, ikasleei bigarren hizkuntza ingelesa ikasteko egiten zituzten ariketetan ikas-estrategiak nola erabili irakatsi zitzaizkien. Ikerketa hau tarteko eta hasierako mailetan zeuden 70 ikaslerekin egin zen 1983ko udaberriko seihilabetekoan, ikasle hauei 22 irakaslek ematen zizkieten eskolak. Ikasle gehienak espainola hitz egiten zen herrialdeetakoak ziren; hala ere, bazeuden bost ikasle Vietnamekoak zirenak eta tarteko mailetan ari zirenak

¹² «If I overheard people speaking in Spanish, I would probably: listen for key words and guess at meaning; try to guess from the context of where I was; listen for words that I know; think of the meaning in English.

If I saw a real Spanish-language text (newspaper, magazine), I'd probably: read the title and guess at the content; look for familiar words and guess.

If a native speaker of Spanish spoke to me, I'd probably: listen for key words; ask to slow down; listen, try to get the gist.» (1992: 481)

¹³ «If I overheard people speaking in Spanish, I would probably: listen for subjects, objects, verbs; try to translate each word as far as I could; concentrate on each word.

If I saw a real Spanish-language text (newspaper, magazine), I'd probably: reach for my dictionary; write the words in English between the lines; read each word one at a time; look at the endings on the words.

If a native speaker of Spanish spoke to me, I'd probably: try to translate every word in my head; try to hear all the verb endings.» (1992: 481)

ingelese bigarren hizkuntza bezala ikasten. Irakasleek ikasle hauek akademikoki gaitasun handia zuten ikasletzat hartzen zituzten.

Ikerketa egiteko bi tresna erabili ziren, bata eskolako behaketarako eta bestea ikasleak eta irakasleak elkarrizketatzeko gida. Ikasleentzako elkarrizketa gida ariketa jakinetan erabiltzen zituzten ikas-estrategien berri izateko erabili zen. Ikasleak talde txikietan elkarrizketatuak izan ziren, eta esandakoa grabatu egin zen.

Ateratako ondorioak hauek izan ziren:

- Irakasleek orokorrean ez zituzten ezagutzen ikas-estrategiak.
- Ikas-estrategia metakognitiboen erabilera %30ekoa zen eta erabilienak *self-management* eta *advanced preparation* izan ziren. *Self-management* tarteko mailako (%22,5) ikasleek hasierako mailakoek (%19,6) baino gehiago erabiltzen zuten. *Advanced preparation* ere tarteko mailako (%25,0) ikasleek hasierako mailakoek (%21,4) baino gehiago erabiltzen zuten. Hasierako mailako (%22,3) ikasleek *selective attention* tarteko mailako ikasleek (16,3) baino gehiago erabiltzen zuten.
- Ikas-estrategia kognitiboei dagokienez, gehien erabiltzen zuten ikas-estrategia izan zen (%53). Maila bietako ikasleek *repetition*, *note taking*, *imagery* bezalako ikas-estrategiak erabiltzen zituzten. Dena dela, *translation* eta *imagery* tarteko mailako ikasleek hasierako mailakoek baino gutxiago erabiltzen zuten. Era berean, tarteko mailako ikasleek *contextualization* eta *resourcing* gehiago erabiltzen zuten hasierako mailako ikasleek baino.
- Ikas-estrategia sozio-afektiboak ziren ikasleek gutxien erabiltzen zituztenak (%17). *Cooperation* eta *questions for clarification* berdin erabiltzen zuten tarteko mailako eta beheko mailako ikasleek.

3.3. Ikas-estrategien inguruko ondorioak lan honetan eta aurrean aipatutakoetan

Ikasleek erabiltzen dituzten ikas-estrategien eta irakasleek irakasten dituzten ikas-estrategien azterketa egin da, baina lan hau ez da izan lehenengoa mota horretako azterketak egiten; izan ere, aurreko atalean irakur daiteke ingelesa edo beste edozein hizkuntza bigarren hizkuntza gisa ikasi duten eta ikasten ari diren ikasleei mota honetako azterketak askotan egin zaizkiela. Horrenbestez, hona hemen lan horien ondorioen eta euskara bigarren hizkuntza ikasten eta irakasten ari direnekin egindako ikerketa honetatik ateratako ondorioen arteko berdintasunak eta desberdintasunak:

3.3.1. Ikasleriari egindako ikas-estrategien azterketatik ateratako ondorioak

3.3.1.1. Ikasleria bere osotasunean kontuan hartuta ateratako ondorioak

Ikerketa honetan estrategia metakognitiboak eta sozio-afektiboak neurri berean erabiltzen dituztela ikus daiteke, eta bien arteko aldea txikia da; estrategia kognitiboa, ordea, gutxiagotan erabiltzen dute baina hiru estrategia moten arteko erabileran ez dago alde handirik. Beste ikerketa batzuetan, aldiz, ikasleek ikas-estrategia kognitiboak gainerako ikas-estrategiak baino gehiagotan erabiltzen dituztela ikusi da (M. O'Malley & A. Chamot, 1990; A. Chamot & L. Kupper, 1989; M. O'Malley & A. Chamot & G. Stewner-Manzanares & L. Kupper, R. P. Russo, 1985).

3.3.1.1.1. Ikas-estrategia kognitiboak

Ikas-estrategia kognitiboei dagokinez, M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek ikas-estrategia kognitiboen artean gutxien erabiltzen zituztenak

rehearsal, grouping, substitution, imagery, elaboration eta *summarizing* zirela ikusi zuten. (1990: 126).

Beste lan batean M. O'Malley eta lankideek ikas-estrategia kognitiboen artean erabilienak hauek zirela ikusi zuten: *repetition* eta *note taking*. Gero, frekuentziari begira hurrengo mailan *imagery, translation, transfert* eta *inferencing* zeuden. Azkenik, gutxien erabiltzen zituzten ikas-estrategiak hauek ziren: *deduction, grouping* eta *recombination*. (1985: 38-39).

Lan honetan ikasleei emandako galdetegian badaude item batzuk M. O'Malley eta lankideek aipatzen dituzten ikas-estrategiei erreferentzia egiten dienak. Dena dela, ikertzaile hauek egindako ikas-estrategien sailkapena oinarriztat hartu bada ere, alde enpirikoan ikus daitekeen lez, galdetegia osatzerakoan itemak iturri desberdinetatik hartu dira. Beraz, M. O'Malley-ren eta A. Chamot-en sailkapenera ahalik eta gehien hurbilduz, ikas-estrategia kognitiboen erabilerari buruz hurrengo hau esan daiteke:

- *A veces me sucede que adivino el significado de las palabras o frases por medio del contexto*. Ehuneko altu batek, %74,9k alegia, sarritan hitzen eta esaldien esanahia testuinguruan arreta jarriz ateratzen du. %12,9k gutxitan eta %10,7k beti. Item hau Cyr-ek *getting the idea quickly* bezala definitzen du baina M. O'Malley-ren eta lankideen terminologiara hurbilduz *deduction* deritzon ikas-estrategiatzat har dezakegu. Gainera, deigarria da M. O'Malley eta lankideek eginiko ikerketan gutxien erabiltzen den ikas-estrategietako bat izatea. Dena dela, lan honetan ikasleei emandako galdetegian badago beste item bat ikas-estrategia honi erreferentzia egiten diona eta honela formulatzen da: *Intento aplicar reglas generales en nuevas situaciones*. Item honetan ere ehunekoak ez dira oso baxuak izan baina bai aurreko itemean baino apalagoak. Horrela

bada, %54,9k sarritan erantzun dute, %9,9k beti, %26,4k gutxitan eta %8,8k inoiz ez.

- *Me esfuerzo en no traducir literalmente eta intento no traducir un texto palabra por palabra.* M. O'Malley eta lankideek egindako ikerketan ikasleek tarteko maila batean (ez gehien ez gutxien) erabiltzen dute itzultzea ikas-estrategia. Lan honetako azterketa enpirikoaren galdetegian, ordea, aurreko item bietan ikus daitekeen legez, kontrakoa galdetu zen. Lehengoan %52,2k sarritan egiten zutela adierazi zuten, %12,9k beti eta %30,5ek gutxitan. *Intento no traducir un texto palabra por palabra* itemean, %48,2k sarritan erantzun zuten, %27,7k beti %18,2k gutxitan.
- M. O'Malley eta lankideek *inferencing* deitzen dioten ikas-estrategia galdetegian *cuando no entiendo una palabra en euskara, intento averiguar su significado* bezala jarri zen. M. O'Malley eta lankideek egindako ikerketan ikas-estrategia honen erabilera ez zen ez gehienetarikoa ez gutxienetarikoa, baina lan honetan sarritan egiten zutenen kopurua %57,5, beti egiten zutenena %36,6 eta gutxitan egiten zutenena %4,8 izan zen.
- *Cuando necesito una palabra y no me acuerdo de su significado intento utilizar otra palabra que se le parezca.* *Transferring* izeneko ikas-estrategiari erreferentzia egiten dion itema M. O'Malley eta lankideek egindako azterketan ez zen ez gehien erabilia ez gutxien erabilia. Lan honetan ere, hurrengo kopuru hauetan ikus daitekeen legez horixe gertatzen da. Sarritan erantzun zutenen kopurua %52,2 izan zen, beti %37,2k erantzun zuen eta gutxitan %8,8k.
- M. O'Malley eta lankideek ikasleek gutxien erabiltzen zuten ikas-estrategietako bat taldekatzea zela aipatu zuten. Galdetegian ikas-estrategia horri erreferentzia egiten dion hamabosgarren itemak

honela dio: *Agrupo palabras por su forma o sonido para aprenderlas mejor*. Lan honetan aztertutako ikasleen artean ere beti eta sarritan egiten zutenen kopurua baxua izan zen; izan ere, inoiz ez egiten zutenena %58 izan zen, gutxitan egiten zutenena %34,9, sarritan egiten zutenena %5,9 eta beti %1,1.

- M. O'Malley eta lankideek *recombination* deitzen dioten ikas-estrategiari galdetegiko hemezortzigarren itemak erreferentzia egiten dio, honela adierazita baitator: *Utilizo palabras que conozco en diferentes contextos*. M. O'Malley eta lankideek gutxien erabilitako ikas-estrategietako bat zela aipatzen zuten baina lan honetan kontrakoa ikusten da. Izan ere, %57,4k sarritan egiten dutela erantzun dute, %8,8k beti, %29,8k gutxitan eta %4,0k inoiz ez.
- M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek egindako lanean *elaboration* ikas-estrategia ikasleek gutxien erabilitakoen artean aurkitu zuten. Lan honetan *para aprender introduzco palabras nuevas en frases* itemak M. O'Malley-ren eta A. Chamot-en *elaboration* ikas-estrategiari egiten dio erreferentzia. Item honi aztertutako ikasleen %38,8k sarritan erantzun dio, %5,6k beti, %49,3k gutxitan eta %6,3k inoiz ez.
- M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek ikas-estrategia kognitiboen artean ikasleek gutxien erabiltzen zutenetako bat *Summarizing* ikas-estrategia zela ikusi zuten. Ikerketa honetan *hago resúmenes para estudiarlos* itemean sarritan eta beti egiten zutenen ehunekoak batuta, inoiz ez eta gutxitan egiten zutenenak baino baxuagoak dira. Horrenbestez, gutxitan egiten zutela %32,6k erantzun zuten, inoiz ez %26,7k, sarritan %27,5k eta beti %13,2k.

Guzti hau irakurleak hobeto ikus dezan ikas-estrategia kognitiboei erreferentzia egiten dieten itemen zerrenda eta azterketa estatistikoan ateratako ehunekoak hurrengo lerrootan agertzen dira:

1. Las palabras que estudio las apunto en un cuaderno.
2. Me hablo a mí mismo en euskera.
3. Relaciono lo que ya sé con las palabras y frases que estudio.
4. Para aprender introduzco palabras nuevas en frases.
5. Cuando busco una palabra en el diccionario, también me fijo en la explicación de la palabra.
6. A veces me sucede que adivino el significado de las palabras o frases por medio del contexto.
7. Cuando aprendo palabras o frases nuevas las repito en voz alta.
8. Recuerdo una palabra nueva recordando los casos en los que se puede utilizar.
9. Regularmente repaso los temas.
10. Me esfuerzo en no traducir literalmente.
11. Cuando no entiendo una palabra en euskara, intento averiguar su significado.
12. Cuando necesito una palabra y no me acuerdo del su significado intento utilizar otra palabra que se le parezca.
13. Deduzco el significado de lo que me quiere decir el hablante por sus gestos.
14. Cuando busco el significado de una palabra en el diccionario la repito en voz alta.
15. Agrupo palabras por su forma o sonido para aprenderlas mejor.
16. Intento hablar como un vasco parlante.

17. Practico los sonidos de las palabras de euskara.
18. Utilizo palabras que conozco en diferentes contextos.
19. Comienzo una conversación en euskera.
20. Veo la ETB1 y oigo programas de radio en euskera.
21. Leo por placer en euskera.
22. Escribo cartas, mensajes... en euskera.
23. Primero leo por encima un texto y luego lo leo más detenidamente.
24. Busco palabras en mi lengua materna que se parecen a las palabras nuevas que he aprendido en euskera.
25. Busco el significado de las palabras en euskara, dividiéndolas en partes que conozco.
26. Intento no traducir un texto palabra por palabra.
27. Hago resúmenes para estudiarlos.
28. Intento aplicar reglas generales en nuevas situaciones.
29. Intento buscar parecidos y diferencias entre mi lengua materna y el euskera.
30. Uso materiales de referencia como diccionarios para ayudarme a la hora de utilizar el euskera.

	sarritan	beti	gutxitan	inoiz ez
1go itema	%45,7	%16,0	%32,0	%6,3
2. itema	%27,9	%3,7	%48,5	%19,9
3. itema	%63,0	%16,5	%18,3	%2,2
4. itema	%38,8	%5,6	%49,3	%6,3
5. itema	%39,3	%28,3	%25,7	%6,6
6. itema	%74,9	%10,7	%12,9	%1,5

7. itema	%22,6	%4,1	%45,6	%27,8
8. itema	%44,3	%5,9	%38,4	%11,4
9. itema	%39,0	%3,7	%48,9	%8,5
10. itema	%52,2	%12,9	%30,5	%4,4
11. itema	%57,5	%36,6	%4,8	%1,1
12. itema	%52,2	%37,5	%8,8	%1,5
13. itema	%47,8	%9,3	%37,0	%5,9
14. itema	%15,4	%4,0	%40,1	%40,4
15. itema	%5,9	%1,1	%34,9	%58,1
16. itema	%29,1	%11,2	%42,9	%16,8
17. itema	%19,4	%2,2	%50,5	%27,8
18. itema	%57,4	%8,8	%29,8	%4,0
19. itema	%22,2	%4,8	%55,9	%17,0
20. itema	%35,8	%10,6	%45,6	%8,0
21. itema	%15,6	%4,1	%50,4	%30,0
22. itema	%15,7	%3,6	%44,9	%35,8
23. itema	%46,3	%20,2	%25,0	%8,5
24. itema	%28,5	%4,8	%41,1	%25,6
25. itema	%35,7	%8,1	%30,9	%25,4
26. itema	%48,2	%27,7	%18,2	%5,8
27. itema	%27,5	%13,2	%32,6	%26,7
28. itema	%54,9	%9,9	%26,4	%8,8
29. itema	%38,7	%11,2	%34,6	%15,6
30. itema	%45,2	%37,1	%14,3	%3,3

3.3.1.1.2. Ikas-estrategia metakognitiboak

M. O'Malley eta lankideen arabera, hauek izan ziren ikas-estrategia metakognitibo erabilienak: *self-management*, *advanced preparation*, *directed attention*, *selective attention*. (1985: 37-38).

Beste lan batean M. O'Malley eta lankideek ikas-estrategia metakognitiboak ikasleek ez zituztela asko erabiltzen ikusi zuten (%30) eta ikas-estrategia metakognitibo erabilienak hauek zirela ikusi zuten: *self-management* eta *advanced preparation*. (1985: 566-567).

M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek espainiera eta errusiera ikasten ari ziren ikasleekin egindako ikerketa batean ikas-estrategia metakognitiboen artean ikasleek batez ere hauek erabiltzen zituztela ikusi zuten: *selective attention*, *organizational planning* eta *self-management*. (1990: 126-127).

Ikerketa honetan, *self-management* ikas-estrategiari erreferentzia egiten dioten galdetegiko itemak hauek dira:

- *Organizo mis quehaceres cotidianos de tal modo que me dejen tiempo para estudiar euskera*. Item honetan sarritan eta beti erantzun dutenen ehunekoak ez dira altuenetakoak izan; izan ere, sarritan %38,2k erantzun du, beti %19,9k, gutxitan %29,4k eta inoiz ez %12,5k.
- *Planeo mi horario para tener el tiempo suficiente para estudiar euskera*. Aurreko itemaren emaitza antzerakoak izan ditu, sarritan %36,1ek erantzun du, beti %19,7k, gutxitan %33,8k eta inoiz ez %10,4k.

Advanced preparation ikas-estrategiari erreferentzia ikerketa honetako *Cuando sé que en algunos sitios tengo que hablar en euskara (en la tienda, por teléfono ó en algún despacho), pienso de antemano lo que voy a decir* itemak egiten dio erreferentzia, sarritan erantzun dutenen kopurua %42,7

izan da, beti erantzun dutenena %25,9, gutxitan erantzun dutenena %20,1 eta inoiz ez erantzun dutenena %11,3.

Ikerketa honetan erabili den galdetegiko *cuando leo algo en euskara, primero intento entender la idea principal y luego busco las palabras desconocidas en el diccionario* itemak batetik *advanced preparation* ikas-estrategiari eta bestetik, *directed attention* ikas-estrategiei erreferentzia egiten die. Horrela izanik, sarritan erantzun dutenen kopurua %52,9 izan da, beti %25,7k erantzun dute, gutxitan %17,3k eta inoiz ez %4,0k.

Ikasleek erantzun beharreko galdetegian *cuando leo un texto en euskara, primero lo leo muy rápidamente y luego vuelvo a leerlo muy despacio* itemak *directed attention* eta *selective attention* ikas-estrategiei erreferentzia egiten die. Ikasleek ikerketa honetan eman dituzten erantzunak hauek izan dira: %40,7 sarritan, %15,9 beti, %33,0 gutxitan eta %10,4 inoiz ez.

Horrenbestez, M. O'Malley eta lankideek egindako ikerketatik aipatutako ikas-estrategia metakognitiboak erabili dituztela gehien ikasleek ondorioztatu dute. Aitzitik, ikerketa honetan ez da horrelako ondoriorik atera. Hori argiago ikusteko, hona hemen ikas-estrategia metakognitiboek erreferentzia egiten dieten itemen zerrenda eta azterketa estatistikoan ateratako ehunekoen taula:

31. Cuando leo un texto en euskara, primero lo leo muy rápidamente y luego vuelvo a leerlo muy despacio.
32. Cuido mucho mi pronunciación e intento corregirlo.
33. Intento buscar situaciones para hablar en euskera.
34. Intento leer en euskara lo más posible.
35. Cuando leo algo en euskara, primero intento entender la idea principal y luego busco las palabras desconocidas en el diccionario.
36. Para mejorar la comprensión veo la televisión en euskera.

- 37.Me doy cuenta de mis errores e intento corregirlos.
- 38.Escucho con gran atención a quien me habla en euskera.
- 39.Intentó buscar un modo para poder estudiar mejor el euskera.
- 40.Organizo mis quehaceres cotidianos de tal modo que me dejen tiempo para estudiar euskera.
- 41.Busco gente para hablar en euskera.
- 42.Cuando sé que en algunos sitios tengo que hablar en euskara (en la tienda, por teléfono ó en algún despacho), pienso de antemano lo que voy a decir.
- 43.Aprovecho cualquier situación para utilizar el euskera.
- 44.Los fallos que cometo en euskara, los utilizo como información para hacerlo mejor.
- 45.Pongo atención cuando alguien está hablando en euskera.
- 46.Intentó averiguar cómo ser mejor estudiante.
- 47.Planeo mi horario para tener el tiempo suficiente para estudiar euskera.
- 48.Tengo claros mis objetivos para mejorar mis habilidades en euskera.
- 49.Reflexiono sobre mis progresos.

	sarritan	beti	gutxitan	inoiz ez
31. itema	%40,7	%15,9	%33,0	%10,4
32. itema	%37,7	%9,9	%43,6	%8,8
33. itema	%28,6	%10,6	%47,6	%13,2
34. itema	%29,2	%10,1	%45,3	%15,4
35. itema	%52,9	%25,7	%17,3	%4,0
36. itema	%35,9	%9,9	%44,0	%10,3
37. itema	%66,2	%21,7	%12,1	

38. itema	%51,6	%42,5	%5,1	%0,7
39. itema	%49,3	%24,4	%21,5	%4,8
40. itema	%38,2	%19,9	%29,4	%12,5
41. itema	%24,9	%7,3	%51,6	%16,1
42. itema	%42,7	%25,9	%20,1	%11,3
43. itema	%21,5	%5,8	%60,2	%12,4
44. itema	%60,4	%20,9	%16,5	%2,2
45. itema	%52,0	%43,2	%4,8	
46. itema	%41,8	%16,1	%34,4	%7,7
47. itema	%36,1	%19,7	%33,8	%10,4
48. itema	%57,4	%17,4	%21,9	%3,3
49. itema	%55,5	%13,6	%26,1	%4,8

3.3.1.1.3. Ikas-estrategia sozio-afektiboak

Ikas-estrategia sozio-afektiboek dagokienez, aipatutako ikertzaileek ez dute zehazten aztertutako ikasleek zein motatako ikas-estrategia sozio-afektiboak erabiltzen dituzten gehien eta gutxien, baina denak bat datoz gutxien erabiltzen dituzten ikas-estrategiak direla adierazten. Horrela, bada, M. O'Malley-k eta A. Chamot-ek espainiera eta errusiera ikasten ari ziren ikasleekin egindako ikerketan ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera %1 baino ez zela ikusi zuten. (1990: 126-127).

M. O'Malley eta lankideak ere antzeko ondoriora iritsi ziren; izan ere, ikasleen ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera %17 zela ikusi zuten. (1889: 566-567).

Ikerketa honetan, aldiz, aipatu berri den bezala, ikas-estrategia metakognitiboak (2,7352) eta sozio-afektiboak (2,7325) neurri berean erabiltzen dituzte, bien arteko aldea txiki-txikia baita.

3.3.1.2. Ikasleriaren aldagai batzuk kontuan hartuta ateratako ondorioak

Atal honetan beste ikertzaile batzuekin konparatzeko aukera eman diguten aldagaiak baino ez dira aipatu.

3.3.1.2.1. Maila

Aztertutako ikertzaileak bat datoz hurrengo puntu honetan: zenbat eta maila altuagoko ikasleak izan, orduan eta ikas-estrategia gehiago erabiliko dituzte. (M. O'Malley & A. Chamot, 1990; A. Chamot & L. Kupper, 1989; M. O'Malley & A. Chamot & G. Stewner-Manzanares & L. Kupper, R. P. Russo, 1985; J.M. Green & R. Oxford, 1995).

Ikerketa honetan bestelako ondorioak atera dira. Ez dago kurtsoen arabeko desberdintasun esanguratsurik, baina hirugarren mailakoek (10, 11, 12 urratsak) ikas-estrategia kognitiboak beste bi mailakoek baino gehiago erabiltzen dituzte. Ikusten denez, gutxien 1A (1, 2, 3 urratsak) mailakoek erabiltzen dituzte, 1B (4, 5, 6 urratsak) mailakoek gehixeago erabiltzen dituzte, baina aldea ez da oso handia. Era berean, 1B eta 2 (7, 8, 9 urratsak) mailakoen arteko estrategia kognitiboen erabilera ia-ia parekoa da.

Ikas-estrategia metakognitiboen erabilerari dagokionez, ikus daiteke gorabehera handiak daudela mailen arabera. Alegia, 1A mailakoen (1, 2, 3 urratsak) eta 3 mailakoen (10, 11, 12 urratsak) artean aldea nabarmena da baina ez dago desberdintasun esanguratsurik. Tarteko mailetan, 1B (4, 5, 6 urratsak) eta 2 (7, 8, 9 urratsak), ez da ikas-estrategia kognitiboen erabileran gertatzen zen bezala, erabilera aldetiko parekotasunik ikusten, guztiz kontrakoa baizik. 1B mailan 2 mailan baino ikas-estrategia metakognitiboen erabilera handiagoa da. Dena dela, lehen ere aipatuta

baldin badago ere, ez dago mailen arteko desberdintasun esanguratsurik ikas-estrategia metakognitiboaren erabileran.

Mailen arabera, ikas-estrategia sozio-afektiboen erabileran ere ez dago desberdintasun esanguratsurik. Hala ere, aipatzekoa da honako hau: 1A, 2 eta 3 mailetako ikasleen ikas-estrategia sozio-afektiboen erabilera oso antzekoa den arren, 1B mailakoena, desberdintasun esanguratsurik gabe, baina pixka bat altuagoa da.

3.3.1.2.2. Sexua

Aztertu diren ikertzaile guztiak bat datoz adierazten emakumeek gizonen baino ikas-estrategia gehiago erabiltzen dituztela. (M. Ehrman & R. Oxford, 1989; J.M. Green & R. Oxford, 1995; S.M.C. Bacon & M. D. Finnemann, 1992; J. Perales, 2000)

Lan honetan ez da aurkitu, J.M. Green-ek eta R. Oxford-ek aurkitu zuten bezala, desberdintasun eranguratsurik ikas-estrategia kognitiboen, metakognitiboen zein sozio-afektiboen erabileran. Baina adierazi beharra dago, aldea txikia bada ere, emakumeek hiru ikas-estrategia moten erabilera handiagoa egiten dutela.

3.3.2. Irakasleriari egindako ikas-estrategien azterketatik ateratako ondorioak

Zenbait ikertzaile irakasleek orokorrean ez dituztela ikas-estrategiak ezagutzen ezta horiek eskolan sartzeko prozesua ere ikusi dute. (M. O'Malley & A. Chamot, 1990; A. Chamot & L. Kupper, 1989; M. O'Malley & A. Chamot & G.Stewner-Manzanares & L. Kupper, R. P. Russo, 1985; M. O'Malley & A. Chamot & G.Stewner-Manzanares & R. P. Russo & L. Kupper, 1985).

Ikerketa honetan aipatutako ikertzaileen ildotik, besteak beste, hauxe aipa daiteke: irakasleek egiten duten ariketen bidezko ikas-estrategien

erabileraren bultzatzea ez da oso altua, gainera, irakasleek egiten duten ikas-estrategien irakaskuntza eta ikasleek egiten duten ikas-estrategien erabilera ez datoz bat.

3.4. Lan honek izan dituen arazoak eta ematen dituen iradokizunak

Lan hau egin ahala bururatu diren hainbat ideia aurrera eramatea, eskatzen zuten sakontasunagatik, ezinezkoa izan da. Esaterako, jakina da motibazioa zein garrantzizkoa den hizkuntza baten ikaskuntzan eta, era berean, ikas-estrategien erabileran; izan ere, nork ikas lezake ondo hizkuntza bat edo nork erabil litzake ikas-estrategiak motibaziorik gabe? Bada, motibazioa eta ikas-estrategien arteko erlazioa ikertzea interesgarria izango litzaike arren, bere osotasunean eskatzen duen sakontasunagatik, beste lan batean aztertu beharko litzateke, ikasleriari motibazioa neurtzen duten galderak ez ezik ikas-estrategien erabilera ere neurtzen dutenak eginez.

Ikasle ona eta ikas-estrategien erabileraren arteko erlazioa ere aztertu nahi izan da baina ezinezkoa izan da asmo hau aurrera eramatea, batik bat, bi arrazoi hauengatik: galdetegia banatu zenean ez zitzaien ikasleei esan bakoitzaren izena jartzeko, norbaitek pentsa lezake izena jarri beharrean errazago izango litzatekeela kode bat jartzea, baina ideia hau berandu bururatu zen, eta kode barik ez zegoen ikasleen emaitzen (azken hauek eskuragarri zeuden) eta ikasleen ikas-estrategien erabileraren arteko erlazioa ateratzerik. Honi irtenbide bat eman nahian, D. Nunan-ek¹⁴ egindako ikerketa batean oinarritzea pentsatu zen, hau da, ikasle ontzat irakasle euskaldun EGAduna hartzea pentsatu zen. Beraz, ikasle on hauen

¹⁴ «Berrikitan, berrogeita lau ikasle «on» ikertu ditut, beren esperientzietan eredu amankomunik ote zen ikusteko. Ikasle guztiek bigarren hizkuntza gisa ikasia zuten ingelesa Ekialde-Asiako herri hauetan: Hong-Kong, Tailandia, Indonesia, Filipinak, Malaysia eta Singapurren. Denak ziren ikasle «onak», elebidunen gaitasuna lortua zutelako eta guztiek ingelesa hizkuntza arrotz gisa irakasten zutelako. Ikerketa honek bi hari zituen: bata hizkuntza ikasle «onari» begira zegoen, eta besteak, berriz, zera aztertu nahi zuen, ea zernolako eragina duten irakasleak ikas-estrategiei buruz dituen preferentziek bere irakasteko estiloan. Hemen alde batera utziko dut bigarren hari hori.» (D. Nunan, 1995: 183).

eta aztertutako ikasleen ikas-estrategien arteko erkaketa egiteko asmoa zegoen, ikasle onek erabiltzen dituzten ikas-estrategien zerrenda egiteko. Hala ere, ikasle ona definitzeko modu horri euskarri sendorik ez ikustez gain, ikasle ona kalifikazio onak ateratzen dituenari deitu zaio betidanik. Horrenbestez, azkenean ikasle ona eta ikas-estrategien erabileraren arteko erlazioaren azterketa, aipatutako arrazoiengatik, alde batera uztea erabaki zen.

Aurkeztutako lan honen bigarren pausu bat bildutako materiala irakasleei aurkeztea eta irakastea izango litzateke, gero, eskoletan estrategien irakaskuntza egiteko. Hau eginez, ikasleen emaitzak irakaskuntza estrategikoa baino lehenago eta beranduago aztertu ahal izango lirateke. Baina bigarren pausu hau ematea ezinezkoa izan da, batez ere, ezin izan direlako bildu aztertutako ikasleak eta irakasleak. Horregatik, hurrengo lan baterako interesgarria izango litzateke hasierako galdetegiaren banaketa, irakasleen prestakuntza, bukaerako galdetegiaren banaketa eta emaitzen erkaketa ordena jarraitzea, ondorioak ere lan honetan ditugunak baino osatuagoak izango liratekeelako.

3.5. Iturri bibliografikoak

BACON, S.M.C.; FINNEMANN, M.D. «Sex Differences in Self-Reported Beliefs About Foreign-Language Learning and Authentic Oral and Written Input», *Language Learning*. Lekua: Argitaratzailea, 1992, 42 zenbakia, 471-495.

CHAMOT, A.U.; KUPPER, L. «Learning Strategies in Foreign Language Instruction», *Foreign Language Annals*. 1989, 22 zenbakia, 13-24.

EHRMAN, M.; OXFORD, R. «Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, I, 1-13.

GREEN, J.M.; OXFORD, R. «A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender», *Tesol Quarterly*. Lekua: Argitaratzailea, 1995, 29 zenbakia, 261-297.

O'MALLEY, J.M., et. al. «Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students», *Language Learning*. Lekua: Argitaratzailea, 1985, 35 zenbakia, 21-46.

O'MALLEY, J.M., *et. al.* «Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language», *TESOL quarterly*. 1985, 19 zenbakia, 557-584.

O'MALLEY, M.; CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. EEUU: Cambridge University Press, 1990.

PERALES, J. *Euskara-ikasle helduen ikas prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa*. Doktorego tesi ez argitaratua. Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia, 2000.

POLITZER, R.L. «An Exploratory Study of Self Reported Language Learning Behaviors and their Relation to Achievement», *Studies in Second Language Acquisition*. 1983, 6 zenbakia, 54-68.

4. IKAS-ESTRATEGIAK LANTZEKO ARIKETAK

Lan honetan ikas-estrategien azterketa egin ondoren, ateratako ondorioa hauxe izan da: irakasleek egiten duten ikas-estrategien irakaskuntza eta ikasleek egiten duten ikas-estrategien erabilera ez dira parekoak, bakoitzak bere bidea hartu duelako. Horrenbestez, ikasle estrategikoen irakasle estrategikoa izan nahi duenari lagundu nahian, ondorengo orriotan horretarako baliagarriak izan daitezkeen ariketen bilketa egin da. Bilketa hori egiteko, bai euskararen irakaskuntzarako erabiltzen den materiala, bai beste hizkuntza baten irakaskuntzarako erabiltzen dena aztertu da eta eskolan ikas-estrategien lanketa egiteko ariketak batu dira. Bildutako materiala aurkezterakoan irizpide ezberdinak jarraitu dira, hain zuzen ere, HABEk egindako materialaren berri ematerakoan unitatearen izena eta bakoitzari dagokion atazaren berri eman da. Era berean, unitate bakoitzean egileen helburua eta jarraitu beharreko pausuak ere azaldu dira. Dena dela, material honen akatsik larriena zehaztasun eza da. Hau da, egileek unitateen edota dagozkien atazen helburuen berri ematerakoan ikas-estrategien lanketa aipatzen dute, baina irakasleari ez diote zehazten atazaren barruko zein ariketa dagoen pentsatuta ikas-estrategiak lantzeko. Hori dela eta, lan honetan ahalik eta zehatzen ematen dira ustezko ikas-estrategiak lantzeko ariketak, baina esan berri den zehaztasun falta horrek unitateetako eta atazetako ariketak biltzean eragina izan du.

A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* lanean ikas-estrategiak eskoletan irakasteko ariketa bakarra aurkezten dute (zehatzago 4.2.1. *The calla handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* atalean), gainerako materialak zientzietako, matematiketako, gizarte zientzietako eta literaturako testuetan ikas-estrategiak lantzerako

bideratuago baitaude. Dena dela, horietako batzuk jaso dira euskalduntze-prozesuaren goi-mailetan batez ere mota horretako materialak erabiltzen dira eta. Lan honetan A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k euren lanean egiten duten bezala, ordena hau jarraitu da: lortu beharreko helburuak, hizkuntza aldetik lortu beharreko helburuak, zein ikas-estrategia ikasi, materialak, prozesua eta balorazioa.

R. Oxford da guztietan zehatzena, hain justu ere, berak ematen baititu ikas-estrategiak lantzeko ariketa espezifikoak. Gainera, ariketa bakoitzean pausuz pausu zehazten ditu jarraitu beharreko urratsak.

Lan honetan aipatutako A. Chamot-en eta M. O'Malley-ren nahiz R. Oxford-en materiala aurkeztean ataza edota ariketa bakoitza zein orrialdetan agertzen den zehaztu da. Hau da, atazaren edo ariketaren izenaren ondoan orrialdeak parentesi artean jarri dira. HABEtik bildutako materialean, ordea, jatorrizko materialak duen taxuagatik ez da egin zehaztapen hau.

Bukatzeko, lan honetan ikas-estrategiak lantzeko egin diren ariketak bildu badira ere, irakurleak bildutako ariketez zehaztasun gehiago (irakurmenak, entzumenak...) nahi izango balu, jatorrizko materiala begiratzea gomendatzen da.

4.1. Euskararen irakaskuntzakoak

Euskararen irakaskuntzan egin zen *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluak* ordura arte zegoen irakasteko moduaren aldaketa eskatzen zuen eta horregatik HABEk ikasmaterial berri bat egin zuen, ikasmaterial honen helburua irakasleei, euren materiala antolatzeko orduan, bidea erakustea izan zen. Horrela bada, HABEk *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluak* euskararen ikaskuntzan proposatzen dituen maila bakoitzerako unitate didaktikoak egin zituen. Lehenengo mailarako

Barrene izenekoa egin zuen, bigarren mailarako *Barrenet* eta hirugarren mailarako *Barrenkale* eta *Igara*. Aipatutakoen atzetik egin ziren *Izurungoak*, *Osatuz* eta *Aisa* ikasmaterialak. *Izurungoak*, euskara ikasten ari diren administrazioko ikasleentzat egin zen; *Osatuz*, Euskal Osasun Zerbitzuan lan egiten duten ikasleentzat eta *Aisa* euskara ikasten ari diren etorkinentzat.

Beraz, hona hemen HABEk proposatutako ikas-materiala.

4.1.1. Barrendiketrik hartutakoak

4.1.1.1. Gogozko tokian aldaparik ez unitate didaktikoa

Unitate honetako egileek ikas-estrategiei dagokienez hauxe adierazi dute:

«Hasierako bideo-erreportajea zein testu idatzizkoa zail samarrak dira 1A mailako ikasleentzat. Horregatik, helburua gainera ulertzea izango da, eta eginkizunak horretara bideratuta egongo dira. Horrez gain, ulermena errazteko asmotan, ikasleak aurreikuspenak egitera bultzatuko ditugu ataza bakoitzaren aurretik. Azkenik, entzundako azalpenen egiturari erreparatuko diote, gero eurenak planifikatzeko erabil dezaten.» (Irakaslearen liburua: 5).

4.1.1.1.1. A ataza: «Valderejo, paradisu txikia»

Ataza honen helburu nagusia Valderejo parkeari buruzko bideo-pasartea ulertzea bada ere, baditu bestelako helburuak ere, besteak beste, ikasleek bideo-erreportaian azalduko diren animaliei eta landareei buruzko aurreikuspenak egingo dituzte.

Horretarako, ataza honetan zehazten diren pausuak hauexek dira:

- Talde txikietan Valderejori buruz hitz egingo dute ikasleek.
- Ikasleek Valderejon bizi daitezkeen animaliez (ikasleen liburuan animalia batzuen argazkiak agertzen zaizkie) ere hitz egingo dute.
- Bideo-pasartean agertuko diren hitzen zerrenda emango zaie lau multzotan sailkatzeko. Lau multzoak lekuak, landaredia, animalia basatiak eta baserriko abereak dira. Sailkatu beharreko hitzak, berriz

honako hauek: *ibar, pinu, pago, arte, mendi-hegal, haritz, lursail, sastraka, naturgune, baso, herrigune, arkaitz, mendebalde, basurde, hegoalde, herrialde, abelgorri, azeri, orkatz, ardi latx, otso, sai arre, lur emankor, paraje.*

- Ikasleei bideo-pasartea jarriko zaie.
- Bideo-pasartean –di/-ti baten baino gehiagotan agertzen denez gero, ataza honek aukera ematen du atzizki hori lantzeko, horregatik, -di/-ti atzizkidun hitz-multzo bat emango zaie eta ikasleek bakoitzak zer adierazten duen esan beharko dute. Ematen zaizkien hitzak hauek dira: *pinudi (pinu-basoa), pagadi, harizti, artadi, urkidi, landaredi (landare-multzoa), arantzadi, legedi, gizadi, araudi.*
- Ondoren, ikasleei bi hitz-zerrenda emango zaizkie, euskarazkoa eta erdarazkoa, eta euskarazko hitza dagokion erdarazkoa lotzeko eskatuko zaie.
- Ikasleei Valderejo bisitatzeko gomendioen zerrenda emango zaie, baina desordenatuta, eta testu-antolatzaileei kasu eginez, gomendioak ordenatuko dituzte.
- Bideo-erreportaiaren bigarren zatia ikusita, ikasleek egindakoa zuzenduko dute.

4.1.1.1.2. B ataza: «Euskal Herriko Parke Naturalak»

Ikas-estrategiei dagokienez, ataza honen helburu nagusia, artikulua bat gainera irakurri ondoren, emandako esaldietan parkeak identifikatzea da.

Ikasleek atazaurre gisa, Euskal Herrian zenbat parke dauden elkarrekin komentatuko dute eta parke horiek Euskal Herriko mapan kokatzen saiatuko dira.

Artikulua irakurri baino lehen, ikasleei parkeei buruzko informazioa ematen duten esaldiak emango zaizkie esaldiok ulertzeko.

Artikulua irakurri ondoren, ikasleek atazan agertzen zaien esaldi bakoitza zein parkeri dagokion azaldu beharko dute.

4.1.1.2. Eskulanak unitate didaktikoa

Unitate honen egileek ikas-estrategiak lantzeko honako bide hauek erabiliko dituzte:

«Entzundakoa eta irakurritakoa errazago ulertzeko estrategiei garrantzi berezia emango diegu: ikasleak aurreikuspenak egitera bultzatuko ditugu, aurretik dugun ezagutza aktibatuz...» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.1.2.1. A ataza: «Eskulanak gogoko ote?»

Helburu nagusia besteek eskulanean inguruan dituzten gustuak entzun ondoren norberarenak azaltzea bada ere, ataza honek baditu bestelako helburu hauek ere:

«Gai bati buruzko aurrezagutzak aktibatzea.
Entzundako informazio zehatza jasotzea.
Pertsona batzuek eskulanean inguruan dituzten gustuak entzunda gureak azaltzea.
Gustuak eta lehentasunak azaltzeko hizkuntza-adierazpideak lantzea.»
(Irakaslearen liburua: 9).

Horrenbestez, helburu horiek lortzeko ikasleak ataza honetan pausu hauek jarraitu beharko ditu:

- Eskulan batzuen irudia emanda ikasleek eskulanei buruzko galdera batzuei erantzun beharko diete.
- Ikasleei eskulanei buruzkoa den bideo-pasarte jarriko zaie, eta bitartean ikasleek galdetegi bat erantzun beharko dute.
- Irakasleak erantzunak zuzentzeko transkripzioa banatuko die.
- Behin eskatzen zaien ariketa eginda, ikasleek eurek azaldu beharko dituzte eskulanean inguruan dituzten gustuak, horretarako, galdera batzuei erantzuna eman beharko diete.
- Taldean ikasleek gaiak hitz egingo dute.

4.1.1.2.2. B ataza: «*Golokari* elkarrizketa»

Ataza honen helburu nagusia *Goloka* taldeari egindako elkarrizketa entzutea eta antzekoak sortzea da, baina ataza honek baditu beste helburu hauek ere:

«Entzungo dutenaren gaineko aurreikuspenak egitea.
Entzundako informazio zehatza jasotzea.
Galdegaia lantzea.
Antzeko elkarrizketak sortzea.» (Irakaslearen liburua: 10).

Ataza honetan ikasleak helburu horiek lortzeko prozesu hau jarraitu beharko du:

- Ikasleei txotxongilo biren irudia emango zaie eta zer diren galdetuko zaie, beraiez dakitena esateko eskatuko zaie.
- Elkarrizketa entzun baino lehen *Golokakoen* lanaz galdetzen duten galderak erantzuteko eskatuko zaie.
- *Golokakoei* egindako elkarrizketa entzungo dute eta galderak erantzuten saiatuko dira (lehen emandako galderak dira). Horrela, aurreikusitakoa egiaztatuko dute.
- Erantzunak taldean zuzenduko dira.
- Entzundako testua zati batzuk ezabatuta emango zaie aukeran dituzten esaldiekin betetzeko.

4.1.1.2.3. C ataza: «Nola egiten dira panpinak?»

Ataza honen helburu nagusia panpinak egiten ikastea da, baina ataza honen egileek helburu nagusi honen ondoan jartzen dituzte lortu nahi dituzten hiru helburu hauek ere:

«Irakurri aurretiko hipotesiak egitea.
Zerbait egiteko prozesuaren azalpena egitea.
Denbora adierazteko hizkuntza formak lantzea.» (Irakaslearen liburua: 12).

Helburu horiek lortzeko, ikasleak ataza honetan ondorengo lerrootan adierazten den prozesua jarraitu beharko du.

- Ikasleari atazaren hasieran, *Goloka* taldeak bideo batean goma-espumako panpinak nola egiten diren azalduko diola adieraziko zaio.
- Ikasleari goma-espuma panpinez galdetuko zaio.
- Ikasleari goma-espuma panpina egiteko material batzuk emango zaizkio eta bideoa ikusi aurretik zeintzuk aipatuko diren galdetuko zaio.
- Bideo entzun aurretik, ikasleak panpinak egiteko pausuak ordenatzen saiatuko dira.
- Eskolan ikasleek egindako antolaketa komentatuko dute.
- Ikasleek bideoa ikusi aurretik egindako hipotesiak komentatuko dituzte.
- Ikasleei idatzizko azalpena emango zaie, eta azpimarratutako esaldi batzuk zuzendu beharko dituzte.
- Bideoan azaldu zaien bezala, ikasleek goma-espuma panpinak egingo dituzte.
- Panpinak nola egin dituzten azaltzeko, ikasleek testu laburrak idatzi beharko dituzte.

4.1.1.3. Garai modernoak unitate didaktikoa

Unitate honen egileek ikas-estrategien lanketari dagokionez hauxe aipatzen dute irakasleentzako oharretan:

«Ikastunitate honetan izugarritzko garrantzia izango du eginkizunak bakoitzaren esperientziarekin lotzeak. Bestalde, egunkarietako berrien kasuan, aurreikuspenak egiten ere ibiliko dira ikasleak.» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.1.3.1. A ataza: «Pelikulari buruz»

Ataza honen helburu nagusia ikastunitatea aurkeztea eta girotzea da, baina ataza honek beste helburu bi hauek ere lortu nahi ditu:

«Pelikula baten sinopsia entzunda, aurreikuspenak egiaztatzea.
Gramatika arloan: lokailuen erabilera lantzea.» (Irakaslearen liburua: 9).

Helburu horiek lortzeko ataza honek pausu hauek jarraitzen ditu:

- *Garai modernoak* pelikulaz ikasleek dakitena idatziko dute.
- Ikasleei aipatutako pelikulari buruzko zenbait galdera emango zaizkie erantzun zuzena aukeratzeko.
- Irakasleak *Garai modernoak* pelikulari buruz hitz egiten duen bideo-pasarte jarriko du, ikasleek emandako erantzunak zuzen ditzaten.
- Bideo-pasarte laburtzen den testu batean emandako hizkuntza-formak ikasleek dagozkien hutsuneetan ipini beharko dituzte.
- Ikasleari pelikula honi buruzko iritzia eskatuko zaio.

4.1.1.3.2. D ataza: «Manifestazioa»

Ataza honen helburu nagusia berriak irakurri eta ikasleek elkarri kontatzea bada ere, beste helburu hauek ere aipatzen dituzte:

«Aurreikuspenak egitea irakurgaiaren izenburuaz baliatuz.
Irakurle batek berri bat kontatzerakoan duen jarrera identifikatzea.
Lehenagoko gertakariak ahoz kontatzea.
Uste eta zalantzak adierazteko egiturak lantzea.» (Irakaslearen liburua: 12).

- Bi egunkaritan berri bera modu desberdinean emanda dago, ikasleek egunkari bakoitzari dagozkion esaldiak zeintzuk diren esan beharko dute, eta esaldiak ordenatuta jarri beharko dituzte.
- Ikasleek bi egunkarietako berriak irakurri beharko dituzte aurreko ariketan egindakoa egiaztatzeko.

- Ikasleei bideo-pasartea jarriko zaie, bertan Ainhoa izeneko pertsonaia batek irakurri duena entzungo dute eta ikasleek galdera batzuk erantzun beharko dituzte.
- Ikasleari adierazten zaio euskaraz badaudela hitz batzuk zalantza adierazten dutenak eta hori esanda, Ainhoari egindako elkarrizketaren transkripzioa emango zaio zalantza adierazten duten esaldi batzuk beste modu batean idazteko eskatuz. Ariketa hau egiteko, nola egin behar duen azaltzen dion adibidea ere emango zaio.
- Azkenik, ikasleari ezagutzen duen egunkariez galdetuko zaio.

4.1.1.4. *Nolako txakurra, halako jabea* unitate didaktikoa

4.1.1.4.1. 1. ataza: «Nondik dator?»

Ataza honetan lortu nahi diren helburuak honela zehazten dira:

«Irakurriko dutena aurreikustea.
 Testu motz bat irakurri eta ulertzea.
 Irakurri dituzten hainbat pasarte ahoz azaltzea.
 Helburuzko –teko/-tzeko eta –rako lantzea.» (Irakaslearen liburua: 7).

Helburu horiek lortzeko, ikasleak jarraitu beharreko prozedura hauxe da:

- Ikasleek bideo-pasarte batean komikietako, filmetako edota telesaiotako irudiak ikusiko dituzte eta horien arteko antzekotasunen berri eman beharko dute. (Irudi guztietan txakurra da protagonista).
- Argi utziko zaie ikasleei txakurrez hitz egingo dela eta taldeka jarrita zenbait adierazpen gezurra ala egia diren adierazi beharko dute.
- Ikasleek «txakurraren jatorria» testua irakurriko dute erantzun dutena egiaztatzeko.
- Irakasleak testutik bizpahiru hitz emango dizkio ikasle bakoitzari (*otsoa, daniar handia, chihuahua, ehizarako taldeak, hondakinak,*

otsokumeak, mantsotu, etxe-txakurra, antzinako mundua, artzaintza, zaintza lanak, galgoak, beste txakur batzuk, ehiza, borroka, artzakurrak) testuan hitz horien gainean esaten dena azaltzeko.

- Ikaskideen azalpenak entzungo dituzte eta ea denek gauza bera ulertu duten galdetuko zaie.
- Ikasleei berriro jarriko zaie bideo-pasarte eta txakurraren izena ez ezik, jabearen izena eta jabeek txakurra zertarako nahi duten ere erantzun beharko dute.

4.1.1.4.2. 3. ataza: «Lukas txakurra»

Ataza honek helburu hauek ditu:

«Irratsaio batean emango zaigun informazioa aurreikustea.
Irratian entzundako iritziak zehatz ulertzea.
Entzundako narrazio baten hari nagusia ulertzea.
Nork bere iritzia ahoz ematea.
Esaldi konpletiboen –(e)la marka ezagutzea eta esaldi batzuetan erabiltzea.»
(Irakaslearen liburua: 12).

Helburu horiek lortzeko jarraitu beharreko prozedura hauxe da:

- Ikasleei AEBetan egindako inkesta baten berri emango zaie bideo-pasarte bat jarrita. Inkesta horretan milioi baten truke txakurra salduko luketen galdetzen da. Ikasleek inkesta horri buruz hitz egingo dute.
- Jon Kerejeta izeneko batek gai horri buruz duen iritzia azaltzen den grabazioa jarri baino lehen, ikasleek ematen zaizkien esaldietatik Jon Kerejetak esandakoak zeintzuk ote diren adierazi beharko dute.
- Ikasleei grabazioa jarriko zaie eta erantzuna asmatu duten galdetuko zaie.
- Entzundakoa laburtzeko, ikasleek galdera batzuk erantzungo dituzte.

- Ikasleei grabazioan Lukas txakurraren istorioa entzungo dutela esango zaie. Entzun aurretiko istorioa irakurriko dute eta idatzizko testuan zein datu faltsu dauden galdetuko zaie.
- Ikasleek Lukas txakurraren istorioa entzungo dute, eta idatzizko testuan agertzen diren datu faltsuak beraiek aurreikusitakoarekin bat datozen adierazi beharko dute.
- Datu hauez baliatuta ikasleek Lukasen istorioa idatzi beharko dute.

4.1.1.4.3. 4. ataza: «Elkarren antzik ba ote?»

Ataza honetan helburu hauek zehazten dira:

«Lehiaketa bateko erantzunak irakurri eta ulertzea.
Eraikitako hipotesiak elkarri ahoz azaltzea.
Usteak eta horiek izateko arrazoiak idatziz azaltzea.» (Irakaslearen liburua: 15).

Helburu horiek lortzeko, hauxe da bai irakasleek bai ikasleek egin beharrekoa:

- Txakurren argazkiak eman ondoren, zein arrazatakoak diren esan beharko dute. Argazki batzuen azpian badago ipinita baina beste batzuen azpian ez, beraz, hutsune horiek betetzeko fitxa bana emango zaizkie. Dena dela, ikasle guztiek ez dituzte arraza bereko txakurrak izango eta A eta B taldeetan banatuko ditugu.
- A argazkia dutenak B argazkia dutenekin elkartu eta ondo aukeratu duten adierazi beharko dute. Gero, irakasleak bi txakurren argazkiak emango dizkie.
- Irakasleak ikasleei beste lau txakurren argazkiak emango dizkie eta ikasleek txakur horien ugazaba (irakasleak emango ditu argazkiak) zein den asmatu beharko dute.
- Launaka jarrita ikasleek erabakitakoa elkarri azaldu beharko diote.

4.1.1.4.4. 5. ataza: «Tento txakurra»

Ataza honek lortu nahi dituen helburuak hauek dira:

«Irratian narrazio laburrak entzun eta hari nagusia ulertzea.
Nor, nor-nork eta nor-nori-nork aditz-formak (3. pertsona) iraganean jartzeko ariketa egitea.» (Irakaslearen liburua: 18).

Helburu horiek lortzeko ataza honetan zehazten den prozedura hauxe da:

- Ikasleei galdera batzuk egingo zaizkie zeri buruz arituko diren atazan zehazteko.
- Ikasleek zutabe batean txakurren izenak dituzte eta beste batean txakur horiek ezagunak izatearen arrazoia. Bi zutabeak, hau da, txakurraren izena famatua izatearen arrazoiarekin lotuko dituzte.
- Ikasleei grabazioa jarriko zaie egindakoa egiaztatzeko.
- Ikasleei Tento txakurrari buruzko ipuinen liburuen azalak emango zaizkie, batzuen ondoan izenburua osorik agertuko da, baina beste batzuen ondoan ez; ikasleak liburuen azala begiratuta, izenburua osatzen saiatu beharko dira.
- Ikasleei Tentori buruzko ipuin batzuen grabazioa jarriko zaie eta zeri buruzkoak diren erantzun beharko dute.
- Ikasleei «Tento: zuzenketa-orria» banatuko zaie.

4.1.1.5. Zer berri? unitate didaktikoa

4.1.1.5.1. A ataza: «Berriak motzean»

Ataza honek lortu nahi dituen helburuak hauek dira:

«Albiste labur baten ideia nagusiei erreparatu.
Albisteetako ideiei nagusiak eta zehatzak antzeman.
Albiste-zatiak beste era batera idatzi.
Albisteetako aditzen ezaugarriak ezagutu.
Entzundako albiste bat idatzi.» (Irakaslearen liburua: 7).

Helburu horiek lortzeko, ataza honetan bai irakasleek bai ikasleek honako prozedura hau jarraitu behar dute:

- Ikasleei albisteak euskaraz irakurtzeko ohiturarik duten galdetuko zaie.
- Albiste baten titulua emango zaie albisteak kontatuko duenari buruzko hipotesiak egin ditzaten.
- Behin hipotesiak eginda, albistea banatuko zaie irakurri eta hipotesiak egiazta ditzaten.
- Ikasleei beste albiste batzuk ere banatuko zaizkie irakurri eta galderei erantzuteko.
- Albiste horien zati batzuen berridazketak egingo dituzte.
- Ariketaren erantzunak ikasleek binaka alderatuko dituzte.
- Albisteen gainean hitz egingo da: ezagunak diren...
- Gramatika eta diskurtsoa lantzeko, ikasleei albisteetan dauden aditzak azpimarratzeko eskatuko zaie eta horien ezaugarrien berri emateko esango zaie: 3. pertsonan erabiltzen diren, orainaldian, lehenaldian...
- Ikasleek horretarako arazorik izango balute, ataza honetan *Egunkariako estilo liburuan* agertzen den informazioa emateko aholkatzen da.
- Azkenik, ikasleek entzundako albiste bat idatziko dute. Horretarako norbaiti albiste bitxi bat kontatzeko esango diote, binaka albistea idatziko dute, baina batek hasiera eta besteak bukaera bi zatiak elkartzeko. Egindako lana baloratuko dute, albistea egitean zailtasunik izan duten galderari erantzunez.

4.1.1.5.2. B ataza: «Ikusberriak»

Ataza honen hasieran helburu hauek zehazten dira:

«Izenburuak ulertu.

Izenburu bat entzunda albistea ahoz osatu.» (Irakaslearen liburua: 11).

Helburu horiek lortzeko ataza honek zehaztu duen prozedura ondorengo lerrootan azaldu da:

- Ikasleek albistegietako irudi batzuk ikusita, jorratuko diren gaiak aurreikusiko dituzte.
- Taldeka, ikasleak bat etorri diren edota irudimena erabili duten galderei erantzungo diete.
- Ikasleei albistegi bateko bideo-pasartea jarriko zaie, berriak ikus ditzaten eta aurreikusitakoa asmatu duten egiaztatuko dute.
- Bi zutabetan izenburuen zatiak nahastuta emango zaizkie elkarrekin lotzeko.
- Ikasleak bi taldetan banatuta, galderen erantzun zuzena eman beharko dute.
- Talde bakoitzak albiste bat aukeratu eta ahoz kontatzeko prestatu beharko du.
- Azkenik, egindakoa zuzendu ondoren, berriro bideo-pasartea ikusiz eta galdera hauez baliatuz atazan egindakoaren hausnarketa egingo da:

«Erraz ulertu al dituzu izenburuak?
 Hitz guzti guztiak ulertu al dituzu?
 Ba al zegoen, zure ustez, izenbururen bat besteak baino errazago ulertzen zena? Zein? Zergatik?
 Irudiek lagundu al dizute?
 Esaldiak lotzerakoan zeri erreparatu diozu? Zergatik?
 Albistea ahoz kontatzea erraza egin al zaizu?» (Irakaslearen liburua: 12-13).

4.1.1.5.3. C ataza: «Irakurberriak»

C ataza honetan lortu nahi diren helburu hauek zehazten dira:

«Egunkariko 1. orriko izenburuak ulertu
 Egunkariaren atal desberdinen izendegia ikasi
 Egunkariko albiste bati izenburua ipini.» (Irakaslearen liburua: 12-14).

Helburu horiek lortzeko, ataza honetan prozedura hau jarraitzeko adierazten da:

- Hasteko eta gaian barneratzeko, ikasleek egunkariaren irakurketari buruzko galdera batzuk (nola irakurtzen duten, zer...) erantzun beharko dituzte.
- Letra-zopa batean ikasleek egunkariko atalen izenak identifikatu beharko dituzte.
- Egunkariko izenburu batzuk irakurri eta aipatutako atalekin lotuko dituzte.
- Ikasleek irakurritako izenburuetatik zeintzuk iruditzen zaizkien interesgarrienak eta zergatik esango dute.
- Ikasleei albiste bat emango zaie eta izenburua jarri beharko diote. Atazan ariketa hau lehiaketa gisa planteatu da eta izenbururik laburrena jartzen duenak irabaziko duela lehiaketa adierazten da.
- Izenburu guztiak arbelean idatziko dira albistearekin bat datozen ala ez baloratzeko.
- Hiztegia lantzeko, ikasleei hitz batzuk (*irtenbide, lehergailu, ipini, maitale, menperatu, nahaspila, ospetsua, itzala*) emango zaizkie eta lehen landutako izenburuetan aurkitu beharko dituzte sinonimoak.
- Azkenik, ikasi dituzten hitzen zerrenda egin beharko dute.

4.1.2. Barrenetik hartutakoak

4.1.2.1. Ni tarzan ... zu Jane unitate didaktikoa

Egileek unitate hau honela definitzen dute:

«Lehenengo ikastunitate hau berezia da, bertan lantzen den gaia berezia delako: hizkuntzak nola ikasten diren, ikas-estilo eta estrategia ezberdinak. Ikasleek, hemen proposatutako ibilbideari jarraitzen badiote, hizkuntzen ikaskuntzari buruzko uste eta estrategien gainean hausnarketa egingo dute. Horretarako, euren esperientzia aztertu eta ikaskuntza-prozesuaren gogoeta alderatuko dute. Ibilbide honen helburua ez da gaia sakon lantzea, baizik eta

ikasleei ikustaraztea hizkuntzak ikasteko ikas-estilo, erritmo eta estrategia ezberdin asko dagoela.» (Irakaslearen liburua: 2).

Era berean, unitate didaktiko hau sei atazez¹⁵ osatuta dago eta ataza bakoitzean alor desberdinak lantzen dira, esaterako, «Nik ere bai» izeneko D atazan ikas-estrategien inguruko hausnarketa egitea da helburua. «Irakasle bikaina» izeneko F atazan, ordea, hizkuntz ikasle bikainek erabiltzen dituzten ikas-estrategiak identifikatu behar dira. Hain zuzen ere, bi ataza horietan landu behar ditu ikasleak ikas-estrategiak horretarako proposatzen diren ariketen bidez. Horrenbestez, ataza bakoitza osatzen duten ariketak hauexek dira.

4.1.2.1.1. D ataza: «Nik ere bai»

Ataza honen helburua ikas-estrategien gaineko hausnarketa egitea da eta horretarako ikasleek pausu hauek jarraitu behar dituzte:

- Ikasleek *Euskaldunon Egunkariak* euskaldun berri famatuei «Ari naizela» saileko «Nik ere bai» azpiatalean egindako elkarrizketa batzuk irakurri behar dituzte, eta euskara ikasteko orduan ikasleek zer duten gustukoen eta zer ez adierazi beharko dute.
- «Nik ere bai» elkarrizketa bat emango zaie, lehenengo gainetik irakurtzeko eta ondoren astiroago irakurriz zergatik hasi ziren euskara ikasten, zer egin behar izan duten ikasteko eta ea inoiz bitxikeriaren bat gertatu zaien erantzuteko eskatzen zaie.

¹⁵ «Hizkuntz irakaskuntzan hizkuntza prozesatzearen edo ulertzearen ondorioz burutzen den jarduerari. Adibidez, kasete bat entzuten den bitartean mapa bat marraztea, argibide batzuk entzun eta agindu bat betetzea, atazak direla esan daiteke. Atazek suposa dezakete, ala ez, hizkuntz ekoizpena. Irakasleak eskuarki zehaztu egin beharko luke zer har daitekeen arrakastaz burututako atazatzat. Hainbat eratako atazak erabiltzearekin hizkuntz irakaskuntza komunikatiboago bihurtzen dela esan daiteke, zeren hizkuntza bera praktikatzeko baino gehiago den xede bat ematen baitio ikasgelako jarduerari». (EUSKALTERM. Banco Terminológico Público Vasco).

- Binaka lan eginez aurreko ariketan agertzen diren ikas-estrategietatik zeintzuk dituzten gogoko eta zeintzuk ez elkarri adierazi beharko diote.
- Elkarrizketak eragin dizkien inpresioak ezagutarazteko ondoko grafiko hau bete beharko dute.

	Gustukoa du	Ez du gustukoa	Beharrezkoa iruditzen zaio
Jatorrizko hiztunak imitatzea			
Testu batzuk buruz ikastea			
Ikastaro trinkoak egitea			
Barnetegi batera joatea			
Baserri batera joatea			
Ikaskideekin elkartzea eskolaz kanpo ere euskaraz mintzatzeko			
Kalean euskaraz egiteko abaguneak bilatzea			
ETBko albistegiak euskaraz entzutea			
Komunikazioan hanka sartzera arriskatzea			
Ikasteko ilusioa izatea			
Gramatika nork bere kasa ikastea			
Gramatika-ariketak egitea			
Hitz-zerrendak egin eta buruz ikastea			

- «Nik ere bai» elkarrizketaren antzeko testua sortu. Horretarako bi pausu jarraitu behar dira:

1. Ikaskidea elkarrizketatu.
2. Ikaskideak emandako erantzunak idatziz jaso.

4.1.2.1.2. F ataza

4.1.2.1.2.1. F ataza: «Ikasle bikaina»

Ikasle bikainek erabiltzen dituzten ikas-estrategiak identifikatu behar dituzte. Horretarako, ikasleek bideo-pasarte bat ikusiko dute eta hurrengo pausu hauek jarraitu behar izango dituzte:

- Bideo-pasartean ikasle batzuen ezaugarrien berri emango da, bitartean, ikasleek bideo-pasartean agertzen den Anttonen ikasleen fitxak dituzte esku artean. Ikasleek Anttonen ikasleen fitxak esku artean edukita, bideo-pasartean Antton zein ikasleri buruz hitz egiten ari den esan beharko dute.

- Ikasleak hiru galdera jarraituz galdera hauek komentatu behar dituzte:

«Inoiz egin al duzu gogoetarik zure euskara ikasteko eraz?
Zure ustez, zeintzuk dira euskara-ikasle onaren ezaugarriak? Hau da, zer egiten du hizkuntza ikasteko?» (Ikaslearen liburua: 15).

- Ikasleei ikas-estrategien zerrenda hau emango zaie:

«Hipotesiak eginez gauza asko ikasten dugu.
Aurretik dakiguna erabiliz ikasi behar dugu.
Buruan gordetzeko trukotxoak erabiliz errazago ikasten dugu.
Errakuntzak eginez ere ikasten da.
Hizkuntzak erabiltzeko aukera guztiak aprobeztatuz ere ikasten dugu.
Nork bere ikasbidea aurkitu behar du.» (Ikaslearen liburua: 15).

- Bideo-pasarte bat ikusi behar dute eta aurreko baieztapenak sekuentziekin lotu behar dituzte.

- Ariketa egin ostean elkarrekin komentatu behar dute.

4.1.2.1.2.2. F2 ataza: «Sherlock Holmes»

Besteen ikas-estrategiak atzeman beharko dituzte. Horretarako ikasleek pausu hauek jarraituko dituzte:

- Binaka «Nik ere bai» atazan gainerako ikaskideek idatzitako elkarrizketak aztertuko dituzte, erabiltzen dituzten ikas-estrategiak identifikatzeko.
- Aurreko atazan agertu diren ikas-estrategietatik ikaskideek zeintzuk egiten dituzten adierazi beharko dute.
- Bata besteari adierazi idatzitako testuaren arabera zein ikas-estrategia egiten dituzten eta zein ez.
- Esandakoa arrazoitu egin beharko dute.

Ikaskideen ikas-estrategiak taula honetan bildu behar dituzte:

Nola gustatzen zaio ikastea euskara?	
Zer egiten du euskara praktikatzeko?	
Ikasgelatik kanpo non, norekin erabiltzen da euskara?	
Trebeziak (+) (Ikas-estrategia egokiak)	Gabeziak (-) (Zer hobetu)

(Ikaslearen liburua: 17).

4.1.2.2 *Ederra da hitza* unitate didaktikoa

Unitate-didaktiko honen egileek hauxe esaten dute ikas-estrategiei dagokienez:

«Unitate honetan leku nabarmena eman diegu ikas-estrategiei. Alde batetik, A.2. atazan hiztegia lantzeko eta ikastekoak daude. Hauek, ikasle batzuek berez lortutakoak izango badituzte ere, modu kontziente eta ordenatuan denek erabil ditzatela nahi genuke. Bestetik, ulermena erraztearen aldera aurreikuspenak egiteko ohitura azpimarratu dugu C atazan.» (Irakaslearen liburua: 10).

Horretarako unitate-didaktiko hau hurrengo lerrootan azaldu diren atazez osatu dute.

4.1.2.2.1. A2 ataza: «Zuloka»

Ataza honen helburua testu bat irakurtzean hitz ezezagunak ulertzeko ikas-estrategiak lantzea da. Horretarako ikasleek pausu hauek eman beharko dituzte:

- Ikasleei hiru argazki emanda ea zer gogorarazten dieten galdetzen zaie.
- Erreportaje baten sarrera irakurriko dute.
- Gainerako erreportajea irakurri aurretik, ea gorputzeko atalen baten izenik agertuko den galdetuko zaie eta gorputzeko atalen zerrenda bat egiteko eskatuko zaie. Irakurri bitartean, ordea, gorputzeko atalak erreportajearen sarrera horretan azpimarratzeko esango zaie eta agertzen direnak zerrenda batean idazteko. Azkenik, bi zerrendak konparatuko dituzte.
- Ikasleei ea hitz guztiak ulertu dituzten eta nola ulertu dituzten galdetzen zaie, horretarako esaldi hauez balia daitezke:

«Munduaren ezagutza erabili dut.

Kontestuaz baliatu naiz.

Ezaguna dudan hizkuntza bateko ezagutzak erabili ditut.

Hitz konposatuetan osagai bat edo biak ezagunak ziren; ezagutza honetan oinarrituta, adiera berria eman diet.» (Ikaslearen liburua: 11).

- Irakasleak ikasleei esaldi horiek ikas-estrategiak direla esateaz gain, ikas-estrategien definizioa ere eman diezaieke.

4.1.2.2.2. A3 ataza: «Hitz, hitz... hitzak»

Ataza honen helburua hiztegia lantzeko teknikak ikastea eta praktikan jartzea da. Horretarako, pausu hauek jarraituko dituzte:

- Gorputz atalen zerrenda egin behar dute irizpide bati jarraituz (goitik beherako ordena).
- Emango zaien marrazkian begiratu behar dute hitzen bat ahaztu zaien, hala balitz egindako zerrendan tartekatuko dute.
- Hitz ezezagunei erreparatuz irudia eta hitz ezezaguna gogoan edukitzen saiatuko dira.
- Hitz ezezagunak ikasleek egindako zerrendan sartzen saiatuko dira lehen jarraitutako irizpideen arabera.
- Beste irizpide baten arabera sailkatuko dituzte zerrendatutako hitzak (ezagunak nahiz ezezagunak).
- Hitzak gogoan gordetzeko prozesua pausu hauek jarraituz aztertuko dute:
 1. Ikasitako hitzetatik ahalik eta gehien idatzi beharko dituzte.
 2. Taldeka komentatuko dute zein teknika erabili duten, horren berri emateko esaldi hauek erabil ditzakete:

«Hitz bat lehendik ezaguna duzun besteren batekin lotu.

Esaldi bat egin hitz hori hobeto gogoan hartzeko.

Nola edo hala, horren antza duten beste hitz batzuekin lotu (esaterako, arropari buruzko hitzak edo pertsoneri buruzko adjektiboak).

Hitz berriaren hotsa eta lehendik dakizuna elkarrekin lotu.

Beste hitz batekin errimatu, gogoratzeko.

Adimenean hitz horren irudi bat egin edo marrazki bat.

Irudiak eta hotsak konbinatu, hitz hori gogoan edukitzeko.

Hitz horrekin eta berarekin lotura duten eta aurrez dakizkizun hitzekin, eskema bat egin.» (Ikaslearen liburua: 14).

4.1.2.2.3. A4 ataza: «Talk-show-ak»

Ataza honen helburua honako hau da: aurrezagutzaz baliatuz, diskurtsoaren nondik norakoa aurreikustea eta jatorrizko hiztunen diskurtsoaren mamia

ulertzea. Helburu hori lortzeko, hurrengo pausu hauetan zehazten da ikasleak egin beharrekoa:

- Ezagutzen dituzten telesailen gainean hitz egin.
- ETBko *Hamaika korapilo* telesaioko irudi bat emango zaie eta kazetarien lana eginez irudian agertzen diren pertsonaiei ea zein galdera egingo lizkiekeen galdetuko zaie.
- Bideoa ikusiko dute. Baliteke ikasleek egindako galderek bideoa ikusi ondoren erantzuna izatea.
- Tertulian erantzunik gabeko galderez arituko dira.

4.1.2.2.4. C ataza: «Olatz modelo ederra»

Irakaslearen liburuan material osagarri gisa (33-34) agertzen den ataza honen helburua izenburuetatik abiatuta aurreikuspenak egitea da. Horretarako ikasleek puntu hauek jarraitu behar dituzte:

- Irakasleak «Anorexia, nerabeen gaitza» izeneko artikulua banatu ondoren, ikasleek aurreikuspenak egingo dituzte: zein motatako hiztegia agertzen den, azalduko diren ideiak zeintzuk izango diren...
- Testua irakurri bitartean aurreikusitakoa egiaztatuko dute.
- Irakurri ondoren aurreikuspenak baloratuko dira (ea asmatu diren ala ez).
- Azkenik, horrelako ariketak etxean egiten dituzten (aurreikuspenak) eta horretarako egokiak diren aldizkariak, egunkariak... ezagutzen dituzten galdetuko zaie (ezagutu ezean, irakasleak lagundu beharko die).

4.1.2.3 Han ere txakurak oinutsik unitate didaktikoa

Egileek material osagarrietan irakurketa xeheari buruzko gogoeta bideratzen dute: zein irakurketa mota den, zertarako balio duen eta noiz erabiltzen den.

4.1.2.4. *Euskaldun fobiadun unitate didaktikoa*

Unitate didaktiko honen egileek ikas-estrategiei buruz hauxe adierazten dute:

«Ikasleek bi ikas-estrategia mota ezberdin landuko dute ikastunitate honetako E atazan. Alde batetik, ikus-entzundako bideo pasarte hitz gako bidez laburbiltzeko eskatuko zaie. Eta, bestetik, testuak hobeto ulertu eta laburbiltzeko mapa semantikoak izan dezakeen balioa egiaztatzeko aukera ere izango dute.» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.2.4.1. **E ataza: «Dena arriskatzen duten gizon emakumeak»**

Egileen hitzetan ataza honen helburuak hauexek dira:

«Ikus-entzundako testua hitz gako bidez laburbiltzea. Hitz gakoari esker, pasarte baten atal nagusiak berreraikitzea elkarreraginean. Mapa semantikoa erabiltzea testuak hobeto ulertu eta laburbiltzeko.» (Irakaslearen liburua: 17).

Horretarako pausu hauek jarraituko dituzte:

- Lanbide zerrenda bat emango zaie (*abokatua, sendagilea, kamioizalea, arotza, kazetaria, igeltseroa, irakaslea, okina, aktorea, Mc Donalds-eko langilea, eta administraria*) eta arriskutsuenetatik arriskurik gutxien dutenetara ordenatuko dituzte.
- Lanbideak komentatzerakoan konparaketak erabil ditzakete.
- Bideo-pasarte bat jarriko zaie orokorrean uler dezaten eta gaia zein den galdetuko zaie.
- Bideo-pasarte berririko ikusiko dute eta bertako informazioa hiru irizpide hauen arabera laburbilduko dute: lanarekiko jarrera psikologikoa, lan hori egiteko gaitasuna, laneko gertaera tamalgarria.
- Ikasleek jasotako informazioa elkarren artean komentatuko dute.
- Azkenik, egindakoa zuzendu egingo da.
- *HABE aldizkari*ko artikulua baten mapa semantikoa oinarrituta artikulua informazioa zein izan daitekeen aurrean beharko dute.
- Artikulua irakurriko dute eta mapa semantikoa osatzen saiatuko dira.

- Mapa semantikoa denen artean zuzendu eta horri buruz solasean arituko dira: ezaguna duten, erabilia, eraginkorra den, ea testuak berreraikitzeke egokia den ala nahiago duten hitz gakoak erabiltzea...

4.1.2.5. Bizkaia maite unitate didaktikoa

Unitate honen egileek hauxe lortu nahi dute:

«Elkarrizketa, telefonoz. Zuzenean ezezagun batekin egin beharreko elkarrizketa izanik, telefonoz erabiltzen diren hizkuntza baliabideez gain, mezua ondo jasotzeko ahalik eta estrategia gehien jarri beharko dira martxan: errepikatzeko eskatuz, norberak errepikatuz ondo ulertu duela egiaztatzeko, hitz egindakoaren laburpena noiz edo noiz eginez... Bestalde, gogoan izan behar dugu helburuetako bat jatorrizko hiztunekin aritzea dela: bai ikasleek dituzten aukera guztietan euskara erabiltzeko, bai harreman horien aurrean dituzten aurreiritzi eta beldurrak uxatzen laguntzeko. (B ataza).» (Irakaslearen liburua: 6).

Unitate honen helburu nagusia telefonoz informazioa eskatzea da. Horretarako, jatorrizko hiztunekin harremanetan jartzea, mintzaldiaren plangintza egitea eta elkarrizketa aurreikustea eta prestatzea eskatzen zaie.

4.1.2.5.1. B ataza: Bai, esan?

Ataza honetan, aurreko lerroetan adierazi den bezala, telefonoz informazioa eskatzea, jatorrizko hiztunekin harremanetan jartzea eta mintzaldiaren plangintza egitea (elkarrizketa aurreikusi eta prestatzea) dira helburu nagusienak.

Horretarako, ataza honetan ikasleak jarraitu behar dituen pausuak hauexek dira:

- Ikasleei asteburua nekazal turismoko etxe batean pasatzeari buruzko galderak egingo zaizkie.
- Ikasleei Urdaibaiko nekazal turismoko etxeei buruzko informazioa emanda honako hau egiteko eskatuko zaie:

1. Baserriak non dauden, zer duten, nolakoak diren... esateko eskatuko zaie.
 2. Ikasleei asteburua pasatzeko baserri bat aukeratzeko esango zaie eta deitzean zer galdetu behar duten ere pentsatzeko eskatuko zaie: sukaldea, egin daitezkeen aparteko jarduerak, inguruko kontuak, bertara iristeko aukerak...
- Ikasleei lagungarria izan dakiekeen fitxa bat emango zaie. Bertan nekazal turismoko etxeekoei egin diezaieketen zenbait galdera agertzen dira.
 - Behin galderak prestatuta, ikasleek telefono-dei bat entzungo dute. Irakasleak telefono-deian agertzen diren elkarrizketen transkripzioak banatuko dizkie, telefono-deietan erabiltzen diren errekurtsuez ohartzeko.
 - Ikasleek transkripzioetan honelako hizkutz-baliabideak azpimarratuko dituzte: agurrak, helburuaren adierazpena, informazioa eskatzeko bideak, galdera-erantzunak, eskerrak ematea...
 - Guzti hori egin ondoren, ataza honetan honako hau proposatzen da: aukeratutako baserrira deitzea.
 - Azkenik, ikasleek telefonoz izandako zailtasunak elkarri kontatuko dizkiote.

4.1.2.6. *Bapo jan eta zorionekoa izan unitate didaktikoa*

Barreneko 18. unitate didaktikoaren helburua, egileek honela zehazten dute:

«Ikas-estrategiak. Hiztegia lantzeko zenbait estrategia landuko dira: aurrezagutzaz baliatzea eta kontestuari begiratzuz esanahiari antzematea, adibidez; jatorrizko hiztunaren euskara ulertzeko estrategia garatzea; idatzizko elkarrizketa ulertu eta elkarreraginean eraikitze lana egitea, elkarrizketa horri dagozkion galderak sortuz.» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.2.6.1. A ataza: «Ez gatz ez berakatz»

Ataza honen helburua elkarreraginaz baliatuz elikaduraren inguruko hiztegia ikastea da. Helburu nagusi hori lortzeko ikasleek pausu hauek jarraitu beharko dituzte:

- Hainbat elikagaien izenak (*marrubiak, porruak, piper morruak, azenarioak, bananak, mahatsak, piper berdeak, sagarrak, behiak, txerriak, tomateak, bruselako azak, kipulak, berakatzak, perretxikoak, lutxarbiak, txerrikumeak, madariak, gereziak, txangurroak, laranjak, arrainak*) bost multzotan sailkatzeko emango zaizkie: barazkiak (ortuariak), itsaskiak, frutak, animaliak eta lekaleak (eltzekariak).
- Bideo-pasarte bat ikusiko dute. Lehenengo ikustaldian, bideoan agertzen diren jakiei erreparatu beharko diete; bigarrenean, ordea, liburuan dituzten elikagaietatik zein agertu den bideoan markatu beharko dute.
- Ikasleek ikaskideekin egindako ariketa erkatuko dute.
- Ezagutzen ez dituzten hitzak hiztegian begiratu beharko dituzte.
- Kalitateko produktuei buruzko testu labur bat emango zaie irakur dezaten.
- Kalitateko produktuei buruzko testu laburra irakurri ondoren, ikasleei kalitateari buruzko galderak egingo zaizkie.
- Kalitatea duten janari eta edarien etiketen argazkiak emanda, ikasleei dagozkien testu zatiekin lotzeko eskatuko zaie.
- Egindakoa gogoratuz eusko labeleko produktuek dituzten hiru ezaugarri aipatzeko eskatuko zaie.

4.1.2.6.2. B ataza: «Jan, edan eta bakea eman»

Ataza honen helburu nagusia sukaldaritza pixka bat ezagutzea bada ere, ataza honen egileek beste helburu hauek ere lortu nahi izan dituzte:

«Jatorrizko hiztunaren hizkera ulertzea.
Errezeta bateko urratsak segida logiko batean ematea.
Denborazko esaldiei erreparatu eta lantzea.
Kontaketa taxuz egitea.» (Irakaslearen liburua: 2).

Horretarako, ikasleek hurrengo ariketa hauek egin beharko dituzte:

- Argiñanok ematen duen errezeta ikusiko dute.
- Atazaurrean ikasleei oilaskoa prestatzeko zenbat era ezagutzen duten galdetuko zaie.
- Ikasgela bi taldetan banatuko da: A taldekoek Argiñanoren errezetaren lehen zatia ikusten duten bitartean, B taldekoek dituzten esaldietan denbora-markatzaileak azpimarratuko dituzte. Gero, B taldekoek Argiñanoren errezetaren bigarren zatia ikusten duten bitartean, A taldekoek B taldekoek egin dutena egingo dute beraiek dituzten esaldietan.
- A eta B taldekoek elkarri entzun dutenaren berri emango diote.
- A taldekoek, B taldekoen esaldiak ordenan jarriko dituzte.
- Errezetaren azken zatia elkarrekin ikusiko dute bai A taldekoek bai B taldekoek, eta entzundakoari buruzko galderak erantzungo dituzte.

4.1.3. *Barrenetik hartutakoak*

4.1.3.1. *Euskaldunaren hitza ez da ur gaineko bitsa unitate didaktikoa*

Unitate honen egileen helburu orokorra hau da:

- «Horregatik, ikastunitatearen helburu orokor gisa, honako hau planteatzen da: ikasleek dituzten ikas-estrategiak hobetzea. Helburu orokor hori zehazte aldera, honako puntuok izan beharko dira gogoan, besteak beste:
- Ikas-estiloen ezaugarriez gogoeta egin eta norberak ikasterakoan dituen alderdi sendo eta ahulak atzematea.

- Klaseko jarduerak aztertu eta horien aurrean izaten duten jarrerari buruz gogoeta egitea.
- Inguruak eskaintzen dituen ikaskuntz baliabideak aztertu eta horiek ustiatzeko erabakiak hartzea.
- Irakurmena, entzumena, mintzamina eta idazmina garatzeko azpitrebetasunak lantzea.
- Ataza honetan erabilitako ikas-prozeduren autoebaluazioa egitea.

Helburu horiek guztiak lortzeko, ikastunitatean proposatzen den ibilbidea egingo dute ikasleek. Ibilbide horren buruan ikasle bakoitzak bere ikasteko modua hobetzeko konpromezua hartu beharko du.

Ibilbideari dagokionez, ikastunitate honen esperimintazioak erakutsi du ataza guztiak jarraian burutzea nekagarria izan daitekeela hainbat ikaslerentzat. Hori dela eta, bi aukera hauek proposatzen dizkizugu:

1. Ikastunitatearen ibilbideari jarraitzea, baina ataza guztiak egin gabe. Adibidez, hasiera batean A, B, D, E atazak eginez eta besteak (C ataza eta osagarriak) aurreragorako utziz.
2. Lehenbizi, A eta B atazak egitea eta besteak ikastaroan zehar tartekatzea. Eta bukatzeko, prozesuaren ebaluazioa behar bezala egin ahal izateko, portafolioa erabiltzea proposatzen dizugu Barrenet materialaren metodologia eta syllabus-mota kontuan harturik (ikus 3.1. eranskina). Oso tresna egokia baita, gure iritziz, ikasleen jarraipena jasotzeko. Horrezaz gain, ikastunitate guztien bukaeran autoebaluazio-orria aurkituko duzu ikaslearenean eranskin gisa.» (Irakaslearen liburua: 2).

4.1.3.1.1. C ataza: «Aldatu zure azturak»

Ataza honek bi helburu ditu; batetik, nominalizazio-araua formulatzea; bestetik, zerrenda bat emanda, ikas-estrategia eraginkorrenak aukeratzea.

Horretarako, ikasleek jarraitu beharreko pausuak hauexek dira:

- Ikas-estrategia batzuk emango zaizkie eta garrantzitsuenak eta garrantzi gutxien dutenak zeintzuk diren adierazteko esango zaie. Horretarako irudi baten bidez (jende multzo bat aurkeztuko zaie eta pertsona bakoitzak ikas-estrategia bat adieraziko du) baliatuko dira jarraian adieraziko diren ikas-estrategia hauen berri emateko:

«Gurago izaten dut irakasleak beti zuzentzea.

Asko lagundu dit ikaskideen trukoak erabiltzeak.

Hitz berriak ikasteko, garrantzi handia ematen diot sailkatzeari: esate baterako, gaika antolatzen ditut fitxak.

Gramatika ahaztea oso erraza denez, ikasi ahala erabiltzen saiatzen naiz.

Ez naiz huts egiteko beldur.

Autobusean-eta neure kabuz elkarrizketak asmatzen ibiltzen naiz.

Esaldi eginak buruz ikastea komeni da.

Inguruan ditudan euskaldunak nirekin euskaraz egitera derrigortzen ditut. Kontestu edo testuingurua erabiltzearen garrantziaz jabetu nintzenetik, errazago ulertzen dut (irratia, ETB, egunkaria, etab.). Ez da ezer gertatzen jatorrizko hitzunei laguntza eskatzeagatik.» (Irakaslearen liburua: 15).

- Ikasleek talde txikietan bakoitzak egin duena komentatu ondoren, talde osoaren aurrean egin dutenaren berri emango dute.
- Azkenik nominalizazioa landuko dute azpimarratutako hitzak landuz.

4.1.3.2. *Zu nolako etxea halako unitate didaktikoa*

Unitate honen egileek hauxe adierazten dute bultzatu nahi dituzten ikas-estrategiei buruz:

«Ikastunitate guztietan leku izan behar duen alor garrantzitsu honek hainbat ataza eta ikuspuntu biltzen ditu oraingoan ere. Bultzatu nahi diren estrategiak planifikazioa eta antolakuntza dira eta honela bultzatu ere:

- mapa semantikoak eginez diskurtsoaren koherentzia lantzen da,
- euskarri lexikala lantzeko ariketaren bidez, testuaren laburpena bideratzen da,
- planifikazioa alor ezberdinetan bultzatzen da, baita gaiarekin lotutakoetan ere, ikasgelaren dekorazioa aldatzeko plana egitean, esaterako.» (Irakaslearen liburua: 2).

Bi estrategia horiek ondorengo lerrootan ikusiko den bezala batez ere B atazan lantzen dira.

4.1.3.2.1. B ataza: «Estilo propioaren bila»

Irakaslearen liburuan ataza honek lortu nahi dituen helburuak honela zerrendatuak agertzen dira:

«Etxearen dekorazioarekin zerikusia duen hiztegia eta irudiak lotzea.
Hiztegi ikasi berria hobeto gogoratzeko teknikak ezagutzea.
Mapa semantikoak erabiltzea testuak hobeto ulertzeko.
Mapa semantikoa ahozko azalpenerako euskarri gisa erabiltzea.
Ahozko azalpenean beharko duen lexikoa erabiltzeko, irizpide batzuen araberako euskarri lexikala gauzatzea eta erabiltzea.
Gaur egun nagusi diren dekorazio-joera eta moldeak besteei azaltzea.»
(Irakaslearen liburua: 9)

Helburu horiek lortzeko prozedura honela deskribatzen dute:

«Ikasleek eskatzen zaien ahozko azalpena behar bezala egin dezaten ataza hau bi ardatz nagusiren inguruan dago eratua. Alde batetik, dekorazioaren gaia etxebizitzara ekarriz, hiztegiaren lanketari eman nahi izan diogu garrantzi berezia. Hitz eta lokuzio lexikal ezezagunak modu didaktizatuan aurkezten ahalegindu gara, arreta pista morfologikoetara bideratuz, hitzak kontestuan aztertuz eta mnemoteknia erabiliz. Beste alde batetik, mapa semantikoaz baliatu gara testuak hobeto ulertu eta informazioa egituratzeko eta, horren haritik, teknikaren beraren funtsa eta eraginkortasuna aztertzeko aukera eman nahi izan dizugu, ikasleek euren ikas-estrategien errepertorioa aberas dezaten.» (Irakaslearen liburua: 9).

Horrenbestez, ikasleak pausuz pausu egin beharrekoa hauxe da:

- Irakasleak etxeko gela baten irudia emango die, irudi horretan agertzen diren objektuek zenbaki bat dute eta irudiaren azpian hitz zerrenda bat dute. Ikasleek irudiaren azpian dituzten hitzak irudian agertzen diren objektuekin lotu beharko dituzte. Lan hori errazago egiteko zerrendako hitzak multzoka ematen zaizkie.
- Irakasleak ikasleak talde txikietan bildu ondoren, *Euskaldunon Egunkariatik* hartutako hiru testu eta dagokien mapa semantikoa banatuko ditu. Talde bakoitzak testu eta mapa semantiko jakin batekin lan egingo du.
- Talde txikietan mapa semantikoak aztertuko dituzte.
- Bakarka ikasleek testua irakurriko dute eta mapa semantikoa osatzen saiatuko dira, mapa semantikoa testuan irakurri dutenaren azalpenerako izango duten euskarri bakarra dela abisatuko zaie ikasleei.
- Mapa semantikoa osatu ondoren, taldekideekin bilduko dira egindakoa komentatzeko.
- Talde bakoitzak irakurritako testuaren azalpena emango du ikaskideen eta irakaslearen aurrean, horretarako, taldekideek ados jarri beharko dute bakoitzak zer azaldu.

- Azaltzeko orduan badaude hitz eta egitura batzuk beharrezkoak dituztenak baina agian zailak egingo zaizkienak, hitz eta lokuzio horiek batuko dituzte ataza honetan euskarri lexikala deitzen dioten zerrendan, gero, azalpenean erabili ahal izateko.
- Azkenik azalpena egingo dute bai mapa semantikoaz bai euskarri lexikalaz baliatuz. Ikaskideen azalpenak ere adi entzun beharko dituzte balorazioa egiteko.
- Azalpena bukatu ondoren, irakasleak euskarri lexikalak jasoko ditu eta eurretan agertzen diren lokuzioak eta hitzak arbelean idatziko ditu.
- Arbelean idatzitakoa ikasleek errepatatuko dute, lauko taldeetan (lehengoen ezberdinak) bilduta, eta elkarri lagunduko diote esanahia testuingurura ekartzen eta argitzen. Arazo bereziren bat izanez gero, ikaskide guztiekin komentatuko dute.
- Azkenik, mapa semantikoaren eta euskarri lexikalaren inguruko galdera hauek erantzunez landutako ikas-estrategien gaineko gogoeta egingo dute:

«Mapa semantikoa:

Mapa semantikoak testua hobeto ulertzen eta asimilatzen lagundu al dizu?

Mapa semantikoaren oinarritzko zatia eginda edukitzea zer izan da, lagungarria ala enbarazoa? Zergatik?

Zein beste funtzio edo erabilpen izan ditzake mapa semantikoak?

Euskarri lexikala:

Zein eratako hitzak edo lokuzioak jaso dituzu orri horretan? Ezaugarri komunik ba al dute?

Ezertan lagundu al dizu euskarri lexikalak? Zertan?

Gauza izango zinateke hemendik aurrera hitz horiek edo antzekoak arazorik gabe erabiltzeko? Zergatik?» (Ikaslearen liburua: 12).

- Bukatzeko, ikasleek erantzun guztiak komentatuko dituzte.

4.1.3.3. Donostian donosti eta gorostian gorosti unitate didaktikoa

Unitate honen helburua ikas-estrategiei dagokienez hauxe da:

«Ikas-estrategiak. Irakurketa-moten gogoeta bideratua egingo dute. Gogoeta horren bidez ikasiko dute zeintzuk diren mota horiek, zertarako balio duen bakoitzak eta helburuaren arabera irakurketa egiten.» (Irakaslearen liburua: 10).

Helburu horretarako ikasleek eta irakasleek egin beharreko bi ataza prestatu dituzte:

4.1.3.3.1. A ataza: «Zer irakurtzen duzu egunean zehar?»

Ataza honen helburu nagusitzat ama-hizkuntzan zer irakurtzen duten eta nola aztertzea da. Horretarako ikasleek prozedura hau jarraitu beharko dute:

- Ikasleei zer, noiz, non, nola eta zertarako irakurtzen duten galdetuko zaie eta horretarako laguntza moduan irudi batzuk (egunkari batena, aldizkari batena, txostenena, ikasgaiena, apunteena, korreoarena, iragarkiena, liburua, agiriena, diskoen karatulena, menuena, ikurrena) eta taula bat emango zaizkie.
- Emandako erantzunak talde txikietan komentatuko dituzte.
- Irakurtzeko helburuen gogoeta egingo dute, horretarako irakasleak emango dizkien bi galderaz baliatuko dira:

«Zertarako eta nola irakurtzen duzu ama-hizkuntzan? Hau da, zer egiteko/lortzeko irakurtzen duzu eta nola?
Eta zertarako eta nola irakurtzen duzu euskaraz?» (Ikaslearen liburua: 9).

- Bai irakasleek bai ikasleek erantzunak komentatuko dituzte.

4.1.3.3.2. B ataza: «Zurrutean»

Ataza honen egileek testu jakin batean oinarrituz, helburu hirukoitza lortu nahi dute:

«Irakurketa-motei buruzko hausnarketa, erdi ezkutuko portaera-arauen zehaztapena eta hiztegiaren lanketa uztartzen dituen.» (Irakaslearen liburua: 11)

Helburu hori lortzeko hauexek dira jarraitu beharreko pausuak:

- Irakasleak gainirakurketaren garrantziaz hitz egingo du.
- Ikasleei «Beltza ala gorria» izeneko testuaren lehen pasarte emango zaie baina desitxuratuta (atal batzuk kenduta) eta binaka ea zer ulertzen duten galdetuko zaie.
- Bikote bakoitzak aurreikusitakoaren berri emango du.
- Ikasleek bakarka gogoeta bideratzeko balderei erantzungo dizkiete.

«Berdintsu ulertu al duzue denok sarrera hori?
Zalantzarik geratu al zaizue ulermenaren aldetik? Zein?
Kapaz izango zinateke ezabatuta dagoena gutxi gorabehera asmatzeko?
Zein tipotako hitzak ezabatu ditugula uste duzu?

Ados al zaude ondorengo testuan esaten denarekin? Horrelako zerbait gertatzen al zaizu zeure ama-hizkuntzan? Aditu baten hitzak dituzu honako hauek: “Oso erraz ikusten da okerra dela testuko hitz bakoitza irakurtzea eta testua ulertzea parekotzat jotzea. Bere hizkuntzan irakurtzeko batere ohiturarik duenak baditu, jakinaren gainean eta oharkabean, hitzak aukeratzeko teknika batzuk”. (J.Wolf).» (Ikaslearen liburua: 10).

- Ikasleek hirugarren irakurketa bat (intentsiboa) egingo dute.
- Erreportajearen amaierako pasarte emango zaie dagokion mapa semantikoaz.
- Mapa semantikoa hitzez osatua dago eta bakoitzaren esanahia adierazi beharko dute testu osoa irakurri ondoren.
- Hirunaka bilduta ikasleek mapa semantikoak alderatuko dituzte.
- Gogoeta bideratzeko galdera hauei erantzuten saiatuko dira:

«Zenbat denbora behar izan duzue modu horretan irakurtzeko?
Zenbat aldiz eta nola irakurri duzue? Zergatik?
Bizitza errealeko zein egoeratan egiten dituzue gisa horretako irakurketak?»
(Ikaslearen liburua: 12).

4.1.3.4. *Liburuak trukean unitate didaktikoa*

Unitate honen egileek ikas-estrategiei dagokienez irakasleentzako ohar hau egiten dute:

«Aurreko ikastunitatean helburuen araberrako irakurketa-motak gogoetatu eta landu ondoren, ikasleek irakurtzean izaten dituzten zailtasunak eta horiei aurre egiteko estrategiak aztertuko dituzte oraingoan. Azkenik, ondo

ulertzeko aholkuak edo antzeko izena izan dezakeen zerrendan bilduko dituzte estrategiok.» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.3.4.1. A ataza: «Irakurtzaletasuna»

Ataza honen helburuak *Liburuak trukean* unitatearen barruan honela zehazten dira:

«Literatura irakurtzeak hizkuntzaren ikaskuntzan dituen onurak ikustea.
Nork bere irakurle-profila zehaztea (ohiturak, zaletasunak, etab.).
Entzundako xehetasunak jasotzea.
Denen ekarpenak kontuan hartuz, ulermena errazten duten estrategien zerrenda egitea.» (Irakaslearen liburua: 9).

Horretarako jarraituko den prozedura honela zehazten da atazan:

- Irakasleak ikasleei *Bertatik bertara* saioan herriko jendeari irakurtzaletasunaren inguruan egindako inkesta jarriko die.
- Ikasleek ikusitako bideo-pasarteari buruzko galderak erantzungo dituzte.
- Erantzunak zuzenduko dituzte.
- Taldeetan bilduta irakurketari buruzko galderak egingo dizkiote elkarri: asko ala gutxi irakurtzen duten, zein literatur genero, zergatik, euskaraz eta erdaraz liburu-mota berberak irakurtzen dituzten...
- Irakasleak nolako irakurlea den zehazteko taula batean agertzen diren zenbait galderari erantzuna eman beharko dio.
- Ikasleek hiru taulan idatzitakoa komentatuko dute.
- 2. bideo-pasarte ikusiko dute eta aurrean emandako taulan agertzen diren galderari bideo-pasartean esandakoaren arabera erantzun beharko diete.
- Irakaslearekin batera azken ariketaren zuzenketa egingo da.
- Zutabe biak konparatu eta ikasleei deigarrienak iruditzen zaizkien aldeekin esaldiak idatziko dituzte.

- Idatzitako esaldiak komentatuko dituzte.
- Esaldi honen inguruko gogoeta egingo da: «Gehienetan gutxi irakurtzen dugu, gutxi ulertzen dugulako.».
- Ikasleek eurek irakurtzean izaten dituzten zailtasunen zerrenda egingo dute.
- Hirunaka aipatutako zailtasunak komentatuko dituzte.
- Irakasleak zailtasunen zerrenda egingo du arbelean.
- Zailtasun horiei aurre egiteko zein estrategia erabili behar den eztabaidatuko dute. Horretarako esaldi hauen berri emango zaie (baliteke ikasleei eurei gehiago bururatzea):

«Nire ulertzeko teknika hauxe da: lehendabizi globalitatean ulertzen ahalegintzen naiz. Horrela ulertu ondoren, hobeto erreparatzen diet forma batzuei euren testuinguruan, hobeto ulertzeko edo zelan erabiltzen diren ikusteko.

Irakurtzen dudanean, lehenengo izenburuari eta argazkiei edo grafikoei... begiratzen diet, horrela badakit gutxi gorabehera zeri buruz arituko den. Hau da, ideia batekin hasten naiz irakurtzen, eta horrela errazago ulertzen dut.

Ni honetaz konturatu naiz: gaia zenbat eta ezagunagoa izan, hobeto ulertzen dudala. Horregatik, orain gai desberdinen inguruko informazioa edukitzen saiatzen naiz.

Behar-beharrezkoa dut testuinguru esanguratsua, bestela ez dut ezer ulertzen.

Hitz edo formaren bat ulertzen ez dudanean, beti saiatzen naiz deduzitzen. Horretarako, egoera eta testuinguru linguistikoa hartzen ditut kontuan. Hau da, hitza ulertzeko pistak bilatzen ditut.

Lehen zera uste nuen: irakurtzea bakarkako lana zela. Orain, aldiz, taldeka ere egin daitekeela konturatu naiz. Sarritan, hobeto ulertzen laguntzen dit ikaskideen arteko lan horrek.

Zerbait irakurtzen dudanean, ez diet ulertzen ez ditudan berba guztiei erreparatzen, ulertzeko garrantzitsuak direnei bakarrik. Irakurri dudana ulertzen ez badut, ordea, galdetu edo hiztegian begiratu egiten dut.» (Ikaslearen liburua: 11).

- Ikasleei ea beste estrategiaren bat erabiltzen duten galdetuko zaie eta azaltzeko eskatuko zaie.

4.1.3.5. *Euskal balea unitate didaktikoa*

Unitate honen egileek irakasleentzako oharretan ez dute ikas-estrategien lanketari buruz ezer esaten, baina B1 atazaren helburuetako bat hauxe da:

«Hitz edo kontzeptu ezezagunek komunikazioa eragozten dutenean, aurrera jarraitzeko erabiltzen diren estrategia eta baliabideak aurkeztea eta praktikatzea (birformulatzen eta argibideak ematen trebatzea).» (Irakaslearen liburua: 12).

Adierazitako atazaren barnean dagoen B2 atazaren helburua ulermenari zuzendua dago eta ikas-estrategiei buruz ezer aipatzen ez bada ere, ataza honen helburuetako bat hauxe da:

«Elkarren laguntzaz ulermen-arazoak konpontzea.» (Irakaslearen liburua: 14).

Horrenbestez, unitate honetako B ataza honetan datza:

4.1.3.5.1. **B ataza: «Informazioa biltzen»**

B ataza hau hiru azpiatazez osatua dago:

B.1. Ataza: «Euskal Balea ezagutzen.»

B.2. Ataza: «Euskaldunak balearen arrantzan, hainbat jakingarri.»

B.3. Ataza: «Arrantzako teknika.»

Lan honetan lehenengo ataza biak landuko dira horietan bietan egiten baita ikas-estrategien lanketa.

4.1.3.5.1.1. **B1 Ataza: «Euskal Balea ezagutzen»**

Esan bezala, azpiataza honen helburu nagusia, besteak beste, komunikazioan aurrera jarraitzeko strategiak lantzea da. Horretarako ataza honetan jarraitu beharreko urratsak hauexek ditugu:

- Ikasgelan ikasleen bost talde egingo dira eta talde bakoitzak *Elhuyar* aldizkariako artikulu baten zati bat landuko du modu honetan:

1. Testu zatiari izenburua ipiniko diote.

2. Hitz-zerrendan testuan agertzen diren hitzak azpimarratuko dituzte.

3. Testuaren ahozko laburpena egingo dute.

- Ahozko azalpenerako *Komunikazioari eutsi* izeneko taula irakurriko dute. Bertan ahozko komunikazioa mantentzeko aholkuak ematen dira.
- Azalpena emateko talde berriak egingo dira, eta izenburua irakurri ondoren, ikasleek testuaren azalpena emango dute.
- Gauza bera egingo dute ikasleek talde osoaren aurrean, baina zati bakoitza ikasle bakarrak azalduko du talde osoaren aurrean.
- Bukatzeko, gai hauen inguruko *feedbacka* egingo da: izenburuaren egokitasuna, azalpenaren argitasuna edo ulergarritasuna, lexiko berriaren tratamendua, jarioaren edota zuzentasunaren inguruko gogoetak, talde osoaren aurreko azalpenean erabili beharreko erregistroa...
- Azkenik, bost testu-zatiak agertzen diren orria hartuko dute ikasleek eta zatiok ordenatuko dituzte.
- Proposamenak aurkeztu, arrazoitu eta eztabaidatuko dira.
- Irakasleak ikasleei jatorrizko testuan nola zeuden ordenatuta esango die.

4.1.3.5.1.2. B2 Ataza: «Euskaldunak balearen arrantzan, hainbat jakingarri»

Azpiataza honetan aurreko lerroetan adierazitako helburua lortzeko honako pausu hauek jarraitzeko eskatzen da:

- Irakasleak bideo pasarte jarriko die baina aurretik ikasleei argibide hauek emango dizkie:

«Solaskideen aurkezpen laburra (Andoni Aizpuru eta Joxe Antonio Azpiazu).

Bideo-grabazioaren formatoa: elkarrizketa.

Grabazioaren iraupena: 3'15' (berez, luzeagoa den elkarrizketa baten zatia).

Grabazioaren kontestua (Oriñonen balea agertu zen garaiko elkarrizketa).

Jorratuko dituzten gaiak zein diren eta horietan zenbateraino sakontzen den.

Solaskideen hizkerak (abiadurak, euskalkiak) sor ditzakeen arazoak aipatu.

Egin beharreko ariketaren nondik norako nagusiak (ariketaren prozedura, helburuak, eskakizun-maila, etab.)» (Irakaslearen liburua: 14).

- Irakasleak ikasleei liburuan duten mapa-semantikoaren argibideak emango dizkie.
- Bideo pasarteak ikusi eta binaka mapa-semantikoan agertzen diren puntuez ulertu dutena idazteko esango zaie.
- Launaka bikoteka egindako lana komentatuko dute.
- Guztiek, bai ikasleek, bai irakasleek, egindako ariketa komentatuko dute.
- Izan dituzten zalantzak argitzeko ikasleek berriro ikusiko dute bideo-pasarteak.
- Talde osoak komentatuko dituzte zalantzazko puntuak.

4.1.3.6. Ogi gogorrari hagin zorrotza unitate didaktikoa

Unitate honen egileek irakasleari egindako oharretan hauxe adierazten dute ikas-estrategien gainean:

«Berebiziko garrantzia hartuko dute azalpenezko testuaren planifikaziorako estrategiek: ideia nagusiak erabiltzea testua egituratu eta antolatzeke, ideia nagusi horien hurrenkera edo ibilbidea aurreikustea, hitz gakoak erabiltzea ideiak formulatu eta gogoratu ahal izateke, etab.» (Irakaslearen liburua: 6).

Horregatik, unitate honen B atazan aparteko garrantzia hartuko dute aurreko lerroetan aipatutako testuaren planifikaziorako estrategiek.

4.1.3.6.1. B ataza: «zerealak eta zibilizazioa»

Ataza honen nondik norakoak hauexek ditugu:

«Testu hau aproposa da gaiarekiko interesa sortzeko eta ondorengo atazetarako sarrera gisa. Proposatutako lanketan hainbat kontu uztartzen saiatu gara: alde batetik, testuaren ulerkuntza (ideia nagusiak atera) eta barne-koherentziaren azterketa; bestetik, hiztegiaren lanketa (hitzak irudiekin lotu) eta, azkenik, azalpenezko testuen gaineko gogoeta gidatua. Kontuan hartu beharrekoa da, bestalde, ataza honetan abian jarritako hainbat estrategiak (ideia nagusiak ateratzea, hiztegia ikasteko lotura bisualak egitea, etab.) jarraipena izango dutela hurrengo atazetan ere. Ez da, beraz, erabat bukatuta edo itxita geratuko den lanketa.» (Irakaslearen liburua: 12).

Horretarako ataza honetan irakasleak zein ikasleak jarraitu beharreko pausuak hauek lirateke:

- Irakasleak irakurriko den artikuluaen aurkezpena egingo du: *Elhuyar* aldizkarian (aldizkariaren berri ere eman daiteke) argitaratutako artikulua dela, testuan agertuko den gaiari buruzko argibideak, testua ulertzeko oztupoak izan daitezkeen puntuak...
- Testuaren lehenengo irakurketa. Lehenengo irakurketa hau orokorra izango da.
- Ikasleek bigarren irakurketa egingo dute. Irakurketa honetan zehaztasunetan ere arreta jarri beharko dute. Testuan agertzen diren sei ideia garrantzizkoenak idatzi beharko dituzte.
- Testuaren antolaketari begiratuko zaio eta ideien hurrenkera, ideien lotura-motak... kontuan hartuko dira.
- Gaia nola jorratu den adieraziko dute eta hirunaka horren inguruko gogoeta egingo dute.
- Ikasleek gogoetarako galdera hauek erantzungo dituzte:
 - «Erraza izan da zuretzat testuaren ibilbidea ikustea? Zergatik?
 - Modu berean ikusi duzue hiru taldekideok?
 - Ibilbideko atal horiek beste moduren batean ere josi zitezkeela uste duzue?
 - Nola?
 - Zein atali eman dio idazleak garrantzirik handiena?» (Ikaslearen liburua: 19).
- Gogoeta egin ondoren, guztien artean ikasle-talde osoak komentatuko ditu aipatutako puntuak.

- Hitz-zerrenda bat emango zaie (hitzen ondoan testuan non agertzen diren adierazten duten zenbakiak daude), eta ikasleek bi zeregin izango dituzte: lehenengoa, hitzen esanahia testuingurua baliatuz ateratzea izango da; eta bigarrena, artikuluan agertzen den gaiarekin erlazionatuta dauden hainbat argazkirekin lotzea.
- Hirunaka ariketa hori egiteko izan dituzten zailtasunei buruz hitz egingo dute.
- Azkenik azalpenezko testuaren azterketa egiteko lagungarria izan dakiekeen galdetegi bat erantzun beharko dute.
- Erantzunak hiru laguneko taldeetan komentatuko dituzte.
- Ondorio gisa ikasleei azalpenezko testuek dituzten bi ezaugarri idazteko eskatuko zaie.
- Ateratako ezaugarriak talde osoak irakaslearen laguntzaz komentatuko ditu.

4.1.3.6.2. C ataza: «elikagaiak eta zerealen abantailak»

Egileek C atazaren helburuak honela zehazten dituzte:

«Hitzaldi batean adibideek duten funtzioaz ohartaraztea.
Adibideak adierazteko hizkuntza baliabideak aztertzea.
Hitzaldi bateko ideia nagusiak berreraikitzea, hitz gako batetik abiatuta.»
(Irakaslearen liburua: 16).

Idea nagusien berreraikitzea lortzeko, atazan jarraitu beharreko pausuak hauexek dira:

- Ikasleei nahastutako bederatzi esaldi zati (hitzen bat edo beste azpimarratuta egongo da) emango zaizkie esaldiok egoki berreraikitzeko.
- Ikasleei esaldi horiek bideo-pasartean ikusiko duten hitzaldiaren ideia nagusiak direla esango zaizkie.

- Aurreko esaldietan azpimarratutako hitzak berriro emango zaizkie eta hitz horietatik abiatuta ideiak berreraikitzeke eskatuko zaie.

4.1.3.7. Aratuste edo ihauteri: pirata edo kortsari unitate didaktikoa

Unitate honetan mapa semantikoak erabiliz diskurtsoaren planifikazioa lantzen da ikas-estrategia modura.

Horretarako, garrantzizkoak izango dira bi ataza hauek:

4.1.3.7.1. C ataza: «Gogoko tokian aldaparik ez eta lotsarik ere ez»

Ataza honen egileek honela zehazten dituzte helburuak:

«Mintzaldia prestatzeko idatzizko euskarriak erabiltzea: mapa semantikoak. Pertsonaia historiko baten biografia eta pasadizoak ahoz kontatzea. Mintzaldia ebaluatzea.» (Irakaslearen liburua: 19).

Helburu horiek lortzeko pausu hauek jarraitu behar dira:

- Ikasleei zenbait pertsonaia ezagunen irudia azpian izena duela emango zaie, eta pertsonaia ezezagun horiei buruz dakitena ondokoarekin komentatzeko esango zaie.
- Ikasleek binaka, pertsonaia horietako bat aukeratuko dute. Gero, entziklopedietan aurkitzen dutenaz gain, irakasleak emandako informazioaz edota ikasleek eurek dakitenaz, pertsonaia bakoitzaren biografia eta pasadizoren bat kontatu beharko dute. Informazioa antolatzeke mapa semantikoaz baliatuko dira.
- Pertsonaia horien gaineko biografia kontatzean ikasleek gezurren bat esan beharko dute, gainerakoek zein gezur esan duten asmatzeko.
- Pertsonaia horien pasadizoren bat kontatzeko mapa semantikoa erabili beharko dute eta zatiren bat asmatua izan daiteke.
- Ikasleek prestatu dutena aurkeztu aurretik kontrol-zerrenda beteko dute, ahozko diskurtsoa egin aurretik ebaluatzeke.
- Azkenik, ikasleek prestatutakoa besteen aurrean azaldu beharko dute.

Ataza honetan mapa-semantikoa egiteko eskatzen zaie ikasleei, baina ez da mapa-semantikoa egiteko argibiderik ematen. Horregatik, ikasleen liburuan A atazako material osagarrietan mapa-semantikoa egiteko azalpenak ematen dira.

Ataza honetan proposatzen duten kontrol-zerrenda hauxe da:

<p>Kontrol-zerrenda</p> <p>Egokia deritzozun aukera X batez markatu</p> <p>ATALAK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jarrera orokorra: <ol style="list-style-type: none"> 1. Adierazkortasuna: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Modu bizia (naturala) ❖ Pentsatua dela nabaritzen da ❖ Artifiziala: pentsatuegia 2. Erritmoa: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Arinegia ❖ Egokia ❖ Motelegia ➤ Diskurtsoa <ol style="list-style-type: none"> 1. Hiztegia: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aberatsa eta zehatza ❖ Pobrea 2. Eraketa: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Birformulazioak egin ditu ❖ Adibideak jarri ditu ❖ Sarrera eta amaiera markatu ditu

(Ikaslearen liburua: 20).

4.1.3.8. *Opor bereziak unitate didaktikoa*

Unitate honetan ikas-estrategiez eta ikaslearen autonomiaz hauxe esaten da:

«Autonomiari begirakoa da Dastatu literaturako prozedura: ikasleei eskatzen zaie gaztelaniazko liburu bat aukeratzeko erabiltzen dituzten irizpide berak erabiltzeko euskarazkoa aukeratzean ere.

Badira zenbait arau linguistiko, oso irizpide anitzen harikoak: horrelakoetan nola jokatu behar duen irakasten zaio ikasleari. Horrez gain, bere hutsune linguistikoen diagnosirako bidea ere ematen zaio.» (Irakaslearen liburua: 6).

4.1.3.8.1. A taza: «Dastatu literatura: txapela buruan eta ibili munduan»

- Atazaren hasieran ikasleei elkarrekin komentatzeko zenbait galdera ematen zaie, galdera horiek bidaiatzeari buruzkoak dira: euskaldunon bidaiazaletasunaz, Ameriketako senideez, edonora joanda ere ezagunen bat ikusteaz...
- Atazan ikasleei *Bidaiari anonimo* baten testu zati txiki bat ematen zaie eta ulertzen duten galdetzen zaie.
- Ikasleei liburu-denda batean liburu bat aukeratzeko orduan zer ezaugarri hartuko luketen kontuan galdetuko zaie, eta ezaugarriak zerrendatzeko eskatuko zaie.
- Ikasleei liburu jakin batzuen azalari begiratuta egindako galdera batzuen erantzuna ondorioztatzeko eskatuko zaie.

4.1.4. *Barrenkaletik hartutakoak*

4.1.4.1. *Lévi Strauss Levi's Strauss unitate didaktikoa*

Unitate honetan, ikas-estrategiei eta mailari dagokionez hauxe esaten da:

«Maila honetan ikasleari ez zaio horien inguruko erabiltzeko-predikurik ematen. Dena den, ikastunitate honetako prozedurek eta abarrek, dokumentu errealen ikas-erabilera bultzatzea dute xede.» (Irakaslearen liburua: 6).

Dokumentu errealen ikas-erabilerak bultzatzearen adibide gisa laugarren ataza hau hartu da:

4.1.4.1.1. 4. ataza: «Edertasuna»

Ataza hau egiteko ikasleak honako pausu hauek jarraitu beharko ditu:

- Ikasleei Marco Valeriores esaldi hau emango zaie uler dezaten eta ikaskideekin komenta dezaten:

«Duen edertasun horren hiru laurden bere tokadoreko kaxatan daude sartuta. Gauero arropa eta hortzak kendu egiten ditu. Bere edertasuna era guztietako

ehun pototan gordea dauka. Horren begitartea ez da berarekin oheratzen.»
(Ikaslearen liburua: 17)

- Edertasunaren ereduaz galdetzen zaie, horretarako, Nefertiti eta Greta Garboren irudiak ematen zaizkie.
- «Ikasleek betikoa da eder egon nahia» artikulua irakurriko dute eta testuan azaltzen diren apainketa-moduak idatzi beharko dituzte ematen zaizkien hitz hauen ondoan: *Ilea, edertzeko, aurpegia, azala, azkazalak, begiak, hortzak, osasuna, sudurra, orokorrak, bularra.*
- Testuan aipatutako apainketa-moduez gain, ikasleek ezagutzen dituzten gehiago ere adierazi beharko dituzte ematen zaizkien hitzen ondoan.
- Ikasleek bideo-pasarte bat ikusiko dute eta bertan honako ekintza hauek agertuko dira: makilatzea, tatuatzea, piercinga, bularretako operazioa (silikona).
- Ikasleak bideo-pasartea ikusi bitartean, agertzen den ekintza bakoitza egiteko prest dagoen ala ez azaldu beharko du.
- Talde bi egingo dira (batean emakumezkoak, bestean gizonezkoak) eta emakumeei zergatik pintatzen ote diren galdetuko zaie.
- Talde bakoitzeko bozeramaileek eztabaidatutakoaren berri emango dute.
- Ikasleei bigarren bideo-pasartea jarriko zaie eta bertan, modelo baten itxuraren eraldaketa ikusiko dute. Bideoan manipulazioaren zergatia azaltzen denez gero, ikasleek horixe jaso beharko dute.
- Azkenik, irakasleak gai honi buruzko *feedbacka* egiteko aukera izango du.

4.2. Erdararen irakaskuntzakoak

4.2.1. *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*

Liburu honetan A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k ikas-estrategiak ikastearen eta irakastearen garrantziaz hitz egiten dute. Gainera, ikas-estrategiak definitzen dituzte eta ikasgelan nola irakatsi behar diren taula honen bidez azaltzen dute:

HOW TO TEACH LEARNING STRATEGIES

Preparation

Develop students' metacognitive awareness and self-knowledge through activities such as:

- Discussions about strategies students already use for specific tasks;
- Small group interviews in which students describe and share their special techniques for completing a task successfully;
- Learning strategy questionnaires in which students indicate the frequency with which they use particular strategies for particular tasks; and
- Individual think-aloud interviews in which the student works on a task and describes his/her thoughts.

Presentation

- Teach the strategy explicitly by:
- Modeling how you use the strategy with a specific academic task by thinking aloud as you work through a task (e.g., reading a text or writing a paragraph);
- Giving the strategy a name and referring to it consistently by that name;
- Explaining to students how the strategy will help them learn the material; and
- Describing when, how, and for what kinds of tasks they can use the strategy.

Practice

Provide many opportunities for strategy practice through activities such as:

- Cooperative Learning
- Reciprocal Teaching
- Hands-on science experiments

- Mathematics word problems
- Research projects
- Developing oral and written reports
- Analyzing literature
- Process writing

Evaluation

Develop students' metacognitive awareness of which strategies work for them —and why— through self-evaluation activities such as:

- Debriefing discussions after using strategies;
- Learning logs or journals in which students describe and evaluate their strategy use;
- Comparing their own performance on a task completed without using learning strategies and similar task in which they applied strategies;
- Checklists of their degree of confidence in using specific strategies;
- Self-efficacy questionnaires about their degree of confidence in completing specific academic tasks; and
- Self-reports telling when they use or do not use a strategy, and why.

Expansion

Provide for transfer of strategies to new tasks through activities such as:

- Scaffolding, in which reminders to use a strategy are gradually diminished;
- Praise for independent use of a strategy;
- Self-report in which students bring tasks to class on which they have successfully transferred a strategy;
- Thinking skills discussions in which students brainstorm possible uses for strategies they are learning;
- Follow-up activities in which students apply the strategies to new tasks and contexts;
- Analysis and discussion of strategies individual students find effective for particular tasks.

(1994: 71)

Hizkuntzen ikaskuntza estrategikorako baliagarriak izan daitezkeen eredu hauek ere ematen dituzte:

 <p>1. Ojo (Literally, <i>eye</i>. Can also mean <i>pay attention or look out!</i>)</p> <p>Decide to focus your attention before you start the activity. Resolve not to let yourself get distracted!</p>	 <p>4. La pandilla (<i>a band of friends; a gang</i>)</p> <p>Group words, phrases, or things you need to learn in a way that makes sense to you (it doesn't have to make sense to anyone else).</p>
 <p>2. Gafas (<i>eyeglasses</i>)</p> <p>Decide to pay attention to specific words or types of information before you start to listen or read. What do you need to learn from the upcoming activity?</p>	 <p>5. Eco (<i>echo</i>)</p> <p>Associate the new word or idea to something personally meaningful, so that the new word "echos" something you already know.</p>
 <p>3. Cognados (<i>cognates</i>)</p> <p>Look for similarities between Spanish words and words in English or another language you know—very often they have the same meaning.</p>	 <p>6. La bola de cristal (<i>The Crystal Ball</i>)</p> <p>Use your crystal ball to predict what a listening or reading topic is going to be about. What words that you know in Spanish are you likely to encounter? No crystal ball? How about the title, the illustrations, your own prior knowledge about the topic?</p>

Learning Strategy Icons for Spanish³³

(1994: 185)

Esan beharra dago A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* lanean estrategiak irakastearen eta erabiltzearen garrantziaz hitz egiten dutela. Hala ere, hizkuntzen ikaskuntzari dagokionez, estrategiak eskolan lantzeko materialtzat aipatutako 185. orrialdeko ariketa hori baino ez dute

ematen. Izan ere, gainerako materialak zientzietako, matematiketako, gizarte zientzietako eta literaturako testuetan ikas-estrategiak lantzerantz bideratuago daude. Lan honetan, horietako batzuk jaso dira euskalduntze-prozesuaren goi-mailetan batez ere mota horretako materialak erabiltzen direlako.

Horrenbestez, A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k eredu gisa aurkezten dituzten atzetako batzuk hauexek dira:

4.2.1.1. Life on earth: structures and functions (209-220)

Lortu beharreko helburuak:

- Izaki bizidunen ezaugarriak identifikatzea.
- Landareen eta animalien arteko desberdintasunak bai egituran bai funtzioan deskribatzea.
- Organismo bakunen ezaugarriak ikastea.
- Izaki bizidunen bost erreinuen izenak eta bakoitzaren ezaugarriak ikastea.

Garatu beharreko trebetasunak:

- Izaki bizidun mota desberdinak konparatzea eta desberdintzea.
- Kontrolatutako inguru batean izaki bizidunen garapena behatzea.
- Hipotesi bat garatzea.
- Izaki bizidunak erreinuetan sailkatzea.

Hizkuntza aldetik lortu beharreko helburuak:

- Izaki bizidunei buruz aurretik ezagutzen dena eztabaidatzea eta deskribatzea.
- Hiztegia lantzea.
- Izaki bizidunen egiturari eta funtzioei buruzko testu zientifikoak irakurtzea.
- Landareen eta animalien arteko ezberdintasunak entzutea.

- Izaki bizidunei buruzko galderen erantzunak idaztea.
- Hipotesi bat egitea.
- Idazlan bat egitea.

Hurrengo estrategiak ikasi:

- Aurrezagutza lantzen.
- Arreta jartzen irakurtzean eta entzutean.
- Arreta jarritz apunteak hartzen.
- Lankidetzeta.

Materialak:

- Testuko informazioa, marrazkiak, argazkiak.
- Gomendatutakoak: mikroskopioak, diapositibak (hongoena, bakteriena...)
- Praktikarako talde bakoitzak honako hau behar du: lur apur bat, larru zati bat, *Ziplock* plastikozko poltsa bat, ur tanta batzuk, behatzeko grafikoa.

Prozesua:

Prestaketa 1: Zer dakizu izaki bizidunei buruz?

- Ikasleak bikoteka jarrita 10 izaki biziduni buruz hitz egingo dute.
- Izaki bizidunen ezaugarriak idatziko dituzte.
- Irakasleak ikas-estrategien ohar hau egingo du: «pentsa ezazu zure aurrezagutza zein den informazio berria irakurri aurretik.».

Aurkezpena 1: Izaki bizidunen ezaugarriak.

- Estrategien irakaskuntza: irakasleak irakurketa zehatzaren gaineko azalpen baliagarriak emango ditu.
- Ikasleek irakurketa zehatza erabiliko dute izaki bizidunen ezaugarriak irakurtzeko, gero prestaketan egindako edozein akats zuzenduko dute.

Praktika1: Izaki bizidunei buruzko eskema egingo dute.

- Ikasleek taldeka izaki bizidun guztiek dituzten egiturak eta funtzioak biltzen dituen eskema osatuko dute.

Prestaketa2: Zer dakizu landareez eta animaliez?

- Ikasleek taldeka landareen eta animalien arteko desberdintasunak idatziko dituzte.
- Gogoratu beharreko ikas-estrategia: «zure aurrezagutzak ikasten lagun diezazuke.»

Aurkezpena2: Izaki-bizidunen desberdintasunak.

- A. Ikasleek landareen eta animalien zelulen marrazkiak aurrean dituztela, zati desberdinak bereiztuko dituzte bakoitzaren deskripzioa entzuten duten bitartean.
- B. Estrategien irakaskuntza: Irakasleak *T-list* batean ikasleek apunteak nola hartu behar dituzten adieraziko du. Irakasleak ikasleei *entzumen zehatza* izenekoak zer den gogoraraziko die, horrela, izaki bizidunen desberdintasunak aipatzean, garrantzizkoa den informazioa soilik batuko dute. Gero, ikasleek izaki bizidunek dituzten funtzio desberdinei buruzko elkarrizketa txiki bat entzungo dute eta *T-list* batean apunteak hartuko dituzte.

T-list batean ikasleek hartu beharreko apunteen adibide gisa A. Chamot-ek eta M. O'Malley-k honako hau jartzen dute:

Different Functions of Living Things	
Main ideas	Functions and Examples
1. Producers	Make own food. Ex: plants, algae.
2. Consumers	Eat other organisms. Ex: animals eat producers and other consumers (humans eat both!).
3. Decomposers	Type of consumers can break down dead organisms and wastes of living organisms to simple chemicals. Ex: bacteria, molds, mushrooms.

(1994: 211)

Praktika2: Landareen eta animalien gaineko galderak egin.

- Ikasleek taldeka lan egingo dute euren *T-listak* konparatzeko eta osatzeko, eta *prestaketa 2* izeneko atalean egindako zerrenda zuzenduko dute.
- Gero, talde bakoitzak *producers*, *consumers* eta *decomposers* deitutakoen adibideak jarriko ditu.

Prestaketa 3: Zer dakizu bost erreinuen gainean?

- Ikasleek zuriz dagoen lauki batean «Izaki bizidunen bost erreinuak» irakurriko dute. Irakasleak zientzialari askok munduko bizitza bost taldetan sailkatzen duela eta talde bakoitzari *erreinua* deitzen zaiola azalduko du.
- Irakasleak ikasleei eurek ezagutzen dituzten erreinuen izenak grafikoan toki egokian idazteko esango die.

Aurkezpena 3: Organismo bakunak

- A. Ikasleek organismo bakunak mikroskopioz behatuko dituzte, ikusten dutena marrazteko eta deskribatzeko.

- B. Ikasleek mikroskopiorik ez badute, handitutako argazkiak erabiliko dituzte. Gero ikasleek organismo bakun bakoitzaren ezaugarriak irakurriko dituzte: *fungi*, *protists* eta *monerans*. Ikasleek *aurkezpen 3* ataleko grafikoan hiru erreinu hauen izenak ondo idatziko dituzte.

Praktika 3: Grafika bat egin organismo bakunak konparatuz.

- Irakasleak ikas-estrategien ohar hau egingo die: «beste ikaskide batekin lan egin ez gero, edozeinek ikasten du gehiago.»
- Ikasleek taldeka lan egingo dute *aurkezpena 3* atalean emandako grafikoa osatzeko (hiru organismo bakunei buruzkoa) eta organismo bakunen zein ezaugarri duten landareek eta zein animaliek esango dute.

Ebaluazioa: Autoebaluaziorako orria beteko dute.

- Lehenengo ikasle bakoitzak berea egingo du, gero, banaka, binaka, talde txikietan eta ikaskide guztien aurrean zer ikasi duten eztabaidatuko dute.

Hedapena: Izaki bizidunen gainean gehiago miatu

- A. Irakasleak ikasleen artean unitatean ikasitakoari buruzko eztabaida piztuko du. Munduko bizitzari buruzko galderak egingo dira, galdera horiek erantzuteko, liburutegian liburuak kontsultatu beharko dituzte.
- B. Ikasleek binaka edo taldeka zientzia-esperimentu bat egin beharko dute zer motatako izaki bizidunak dauden eskukada lur batean ikusteko. Egunero osatuko dute behaketarako grafikoa. Esperimentua egiteko, honako grafiko hau aholkatzen da:

LAB REPORT

Dates of Experiment: _____

Place of Experiment: _____

Scientists: _____

Questions: _____

Hypothesis: _____

Materials: _____

Procedures: _____

Observations: _____

Conclusions: _____

(1994: 214)

Balorazioa:

- Ikaslearen autoebaluaziorako orria.
- Esperimentuaren obserbaziorako grafikoa.
- Esperimentuaren laboratoriko txostena.
- Ikaslearen autoebaluaziorako formularioa. Honako hau ematen dute adibidetzat:

STUDENT ASSESSMENT FORM

Record level of student performance of each objective. Scoring: 1= Performs the objective independently; 2= Needs assistance in performing the objective; 3= Not yet able to perform the objective.

Student Names	Identify any describe differences between plants and animals	Read and comprehend science information	Use selective attention to find specific information.

(1994: 214)

Ikasleentzako orriak:

LIFE ON EARTH	
NAME _____	DATE _____
Preparation 1: What Do You Know About Living Things?	
Work with a partner. Make a list of 10 different living things.	
1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____
What is the difference between something that is alive, like a cat, and something that is not alive, like a rock? What makes the things on your list alive? Discuss your ideas about living things with your partner. Then write your ideas about the characteristics of living things.	
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	
Presentation 1: Characteristics of Living Things	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p style="margin: 0;">LEARNING STRATEGY: SELECTIVE READING</p> <p style="margin: 0;">When you read selectively, you don't have to read every word.</p> <p style="margin: 0;">You look for the important information you need.</p> </div>	
Read about the characteristics of living things, then work with your partner to correct (if necessary) your list of the characteristics of living things.	
What type of information will you read selectively for?	

LIFE ON EARTH (continued)

There are more than five million different kinds of life on earth. Living things, or organisms, may look very different. For example, compare an elephant and a rose!



Elephant



Rose

Even though organisms may look different, they all have a similar structure. A structure is how a thing is built or organized. Every living thing on earth is made of *cells*. All organisms have a structure of cells. A cell is the smallest unit of life. Most cells are so small that you need a microscope to see them.



Animal Cell



Plant Cell

Other characteristics of living things are their *functions*, or what they do. All organisms have four functions that non-living things do not have. First, all organisms get food and use food to stay alive. Second, organisms control life processes, such as breathing and growing. Third, all organisms respond to their environment, or react to change. Finally, all organisms reproduce, or have offspring.

Practice 1: Make a Chart About Living Things

Work with two or three classmates to complete the chart.

CHARACTERISTICS OF LIVING THINGS	
1. Structures: All living things	_____.
2. Function: Living things	_____.
3. Function: Living things	_____.
4. Function: Living things	_____.
5. Function: Living things	_____.

Unit Evaluation: Complete a Learning Log about Life on Earth

NAME _____ DATE _____

Complete the Learning Log for the unit LIFE ON EARTH: STRUCTURES AND FUNCTIONS. Check the items that you know or can do, then answer the questions.

LEARNING LOG

VOCABULARY

I can explain the meanings or draw pictures of these words:

<input type="checkbox"/> structure	<input type="checkbox"/> producer	<input type="checkbox"/> fungi
<input type="checkbox"/> function	<input type="checkbox"/> consumer	<input type="checkbox"/> protists
<input type="checkbox"/> organism	<input type="checkbox"/> decomposer	<input type="checkbox"/> monerans
<input type="checkbox"/> cell	<input type="checkbox"/> kingdom	<input type="checkbox"/> mushroom
<input type="checkbox"/> reproduce	<input type="checkbox"/> plants	<input type="checkbox"/> euglena
<input type="checkbox"/> simple organism	<input type="checkbox"/> animals	<input type="checkbox"/> bacteria

SCIENCE KNOWLEDGE AND SKILLS

I can:

- Identify the characteristics of living things.
- Describe the differences between plants and animals.
- Describe the characteristics of simple organisms.
- Name and describe the five kingdoms of living things.
- Develop a hypothesis about living things in a soil sample.
- Make observations about living things that grow in soil.
- Classify living things observed into their kingdoms.

LANGUAGE

I can:

- Discuss what I know about plants, animals, and other living things.
- Read and understand science information about life on earth.
- Listen to and understand science information about life on earth.
- Write a lab report of an experiment with living things that grow in soil.

LEARNING STRATEGIES

I can:

- Use my prior knowledge about living things.
- Read and listen selectively for new information.
- Observe carefully and take notes on my observations.
- Cooperate with classmates to conduct a science experiment.

THINK ABOUT YOUR LEARNING

A. How successful do you feel about learning the different parts of this unit? Circle the place on the line that shows how you feel.

1. Vocabulary

Not very successful Somewhat successful Very successful

2. Science knowledge and skills

Not very successful Somewhat successful Very successful

3. Language

Not very successful Somewhat successful Very successful

4. Learning Strategies

Not very successful Somewhat successful Very successful

B. Think about your learning and complete the sentences.

1. This is what I learned in this unit:
2. This is what was difficult or confusing:
3. This is how I am going to learn what was difficult:
4. The most interesting thing in this unit was:

(219)

4.2.1.2. European colonies in North America (270-279)

Lortu beharreko helburuak:

- Espainiako, Ingalaterrako, Frantziako eta Alemaniako kolonizatzaileen asmoak, ezaugarriak eta bizimodua ezagutzea.
- Kolonizatzaileek eta jatorrizko amerikarrek izandako harremana ezagutzea.

Garatu beharreko trebetasunak:

- Mapetarako trebetasuna erabiltzea Europearrek Ipar Ameriketara kolonizatu dituzten guneak adierazteko.
- Ipar Ameriketara nahiz beste toki batzuetara kolonizazio garaiko gertaera aipagarrienak kronologikoki aipatzea.
- Munduko beste leku batzuetara izandako kolonizazioen gaineko idazlan bat egitea.

Hizkuntza aldetik lortu beharreko helburuak:

- Ipar Ameriketara egondako kolonia europearren gaineko aurrezagutza eztabaidatzea.
- Hiztegia lantzea.
- Kolonizatutako Ameriketako bizimoduaren gaineko informazioa irakurtzea eta entzutea.
- Entzundako edo irakurritako informazioaren gaineko galderak erantzutea eta laburpenak egitea.
- Plymoutheko bizimoduaren gaineko argazkiak deskribatzea bai idatziz bai ahoz.
- Idaztea eta aurkeztea munduko beste lekuetako kolonien gaineko idazlana.

Hurrengo estrategiak ikasi:

- Aurrezagutza lantzen.
- Arreta selektiboa jartzen.
- Apunteak hartzen.
- Laburpena egiten.
- Lankidetzatza.

Materialak:

- Estatu Batuetako, Kanadako eta Mexikoko mapak estatuen izenak eta erreka aipagarrienak adierazteko.
- Plymoutheko soroen argazkiak.

- Aipatuko den lexikoaren hiztegi txiki bat.
- Kolonietako bizitzari buruzko bibliografia.

Prozesua:

Prestaketa 1: Zer dakizu Ipar Ameriketako kolonien bizimoduari buruz?

- A. Irakasleak ikas-estrategiei buruzko ohar hau egingo du: «aurrezagutza informazio berria ikasteko orduan lagungarria izan daiteke.». Irakasleek Estatu Batuetako, Kanadako eta Mexikoko mapen bidez Europako lurralde batzuek zein zati kolonizatu zuten eztabaidatuko dute, horretarako, ikasleek euren aurrezagutza erabiliko dute. Irakasleek kolore desberdinez herrialde bakoitzak kolonizatutakoak markatuko dituzte.
- B. Ikas-estrategien irakaskuntza: Irakasleak aurreikuspenaren balioa azalduko du; hau da, titulua irakurtzeak ikasleek irakurriko dutenaren ideia orokorra izaten lagunduko diela azalduko du irakasleak. Irakasleek testuari buruzko galderak irakurriko dituzte (*Aurkezpena 1*) eta zein ataletan aurki daitezkeen erantzunak esan beharko dute.

Aurkezpena 1: Espainiako koloniak

- Irakasleek Espainiako koloniei buruzko testua irakurri beharko dute. Horretarako *Reciprocal Teaching Techniques*¹⁶ deiturikoak erabil daitezke.

Praktika 1: Irakurri duzuna ulertzen

- Taldeka lan eginez, ikasleek Espainiako koloniei buruzko esaldiak irakurriko dituzte eta zeintzuk diren egia adieraziko dute, gezurrezkoak direnak zuzendu egingo dituzte.

¹⁶ «Students sit in small groups and take turns «teaching» the text. The group first reads a section of the text, then one student makes a brief summary, asks the other students questions about the text read, identifies any difficult parts, and predicts what the next section will be about. Then the group continues reading and a different student goes through the same teaching process.» (A. Chamot; M. O'Malley, 1994: 91)

- Irakasleak ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo du: «arreta selektiboaz informazio espezifikoa bila daiteke testuan.»
- Ikasleek testua aztertuko dute (*Aurkezpena 1*) eta espainiarrek kolonizatutako lau estatu identifikatuko dituzte, gero *Prestaketa 1* mapan marraztuko dituzte.

Prestaketa 2: Ingalaterra mundu berrian irakurri aurretik

- Irakasleak ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo du: «ikaskideekin lan eginez gero, gehiago ikasiko duzu.»
- Ikasleek taldeka honako hau egingo dute: Ikasleek euren aurrezagutzaren berri emango dute ikaskideekin gurutzegrama bat egiten duten bitartean. Hitzen bat ezezaguna eginez gero, hiztegian begiratu dute.

Aurkezpena 2: Lehenengo kolonia ingelesak

- Ikasleek kolonia ingelesaren gaineko testua irakurriko dute (Jamestown eta Plymouth). *Reciprocal Teaching* izenekoa erabil daiteke.

Praktika 2: Irakurtzen duzuna ulertu

- A. Irakasleak ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo du: «arreta selektiboa egokia da ematen den informazioan gauza zehatz batzuk bilatzeko.». Ikasleek *Aurkezpen 2* atalean testua aztertuko dute eta informazioa eskema batean jarriko dute. Ikasleek taldeka lan egingo dute Jamestown eta Plymoutheke koloniak konparatzeko eta desberdintzeko eta laburpenak ahoz egingo dituzte gainerako ikaskideen aurrean.
- B. Ikasleek Jamestowneko eta Plymoutheke koloniak dauden estatuak identifikatuko dituzte eta mapa batean marraztuko dituzte.

- C. Ikasleek Plymoutheko koloniaren bizimoduaren irudia deskribatuko dute, gero, taldeka, deskribapenak idatziko dituzte eta eskolan aurkezpenak egingo dituzte.

Prestaketa 3: Zer dakizu Ameriketako jatorrizko biztanleez?

- Irakasleak Ameriketako jatorrizko biztanleen bizimoduaren, kolonizatzaileen... gaineko eztabaida piztuko du, horrela, ikasleek duten aurrezagutza zein den ikusiko du irakasleak.
- Informazioa mapa semantiko batean edota eskema batean batuko da.

Aurkezpena 3: Massasoit

- Irakasleak ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo du: «arreta selektiboa ideia garrantzitsuenak entzuteko erabili behar da.»
- Irakasleak entzutezko testuaren zati bat idatziko du arbelean eta hitz garrantzitsuenak ezabatuko ditu. Gero, gelditzen diren hitzekin ikasleek testua berregingo dute.
- Azkenik, ikasleek Plymouthen Massasoitek eta kolonizatzaileek izan zituzten harremanez hitz egiten duen testua entzungo dute.

Praktika 3: Entzun eta notak hartu

- Ikasleek entzun ahala Massasoitei buruzko *T-lista* osatuko dute.
- Entzun ondoren, ikasleek taldeka lan egingo dute eurek batutakoa konparatzeko eta osatzeko.
- Bukatzeko, osatutako *T-lista* erabiliko dute informazioaren laburpena idazteko.

Ebaluazioa:

Ikasleek ikasi dutenaren (Kolonია europarrak Ipar Ameriketara) ebaluazio-orria osatuko dute.

- Ikasleek ebaluazio-orri bat beteko dute unitatean zer ikasi duten jakiteko, bertan kontzeptuei, hiztegiari, hizkuntzari eta ikas-

-estrategiei buruzko galderak egingo zaizkie. (Ebaluazio-orria aurreko unitatean ematen duten berbera da).

- Irakasleak ebaluazio-orriari buruzko eztabaida piztuko du eta ikasleak unitatean ikasi duenari buruzko galderak egingo ditu.

Zabalkuntza:

Munduko kolonia gehiagori buruzko informazioa jakitea.

- A. Irakasleak unitatean ikasi denari buruzko eztabaida piztuko du. Ikasleei kolonizazioari buruzko galdera konplexuak egingo zaizkie. Adibidez: Zein zen Espainiako eta Ingalaterrako kolonizatzaileen arteko berdintasuna? Zertan desberdintzen ziren? Zergatik zeuden jatorrizko amerikarren eta europearren artean borrokak? (...)
- B. Ikasleek euren herrialdeko kolonizazioari buruzko ikerketa egingo dute. Horretarako, gurasoen, auzokoen, liburutegiko liburuen informazioa bilatuko dute, baina euren ama-hizkuntzan. Ikasleek Ipar Ameriketan eta euren jatorrizko herrialdeetan gertatutakoaz idatziko dute. Gero, taldean euren herrialdean kolonizazioak izan dituen ezaugarriari eta eraginei buruzko idazlan bat egingo dute.

Balorazioa:

- Ikaslearen ebaluazio-orria.
- Eskemak Jamestown eta Plymouth koloniak konparatzeko.
- Ikasleen laburpenak
- Ikasleek balorazioa egiteko txostena. Adibide gisa hauek ematen dira:

STUDENT ASSESSMENT FORM

Record level of student performance for each objective. Scoring: 1=Performs the objective independently; 2= Needs assistance in performing the objective; 3= Not yet able to perform the objective.

Student Names	Make a timeline of events during colonial period.	Discuss interaction of Native Americans and colonists.	Listen and take notes on a T-List.

(1994: 273)

America: The Early Years

CHECKLIST OF LANGUAGE, CONTENT, AND LEARNING STRATEGY OBJECTIVES

Student name _____ Date _____

Key: Level of Mastery
 Yes = With Help = Not yet =

Content Objectives

Expresses understanding of main ideas related to these topics:

Unit 1: The First Americans

- Origins and migrations of first Americans.
- Representative North and South American Indian cultures.
- Geographical characteristics of Polar Regions.
- Map and graph skills introduced in unit.

Unit 2: Exploration of the New World

- Early explorers of America: the Vikings and Columbus.
- Major European explorers in North America.
- Geographical characteristics of Wet Tropical Regions and of Northern Forest Regions.
- Map and graph skills introduced in unit.

Unit 3: Colonies in the New World

- Early colonies in New World.
- Origin of Thanksgiving. Importance of Massasoit.
- Beginnings of democratic governments. Issue of religious freedom.
- Geographical characteristics of Mid-latitude Forest Regions.
- Thirteen English colonies.
- French and Indian War.
- Map and graph skills introduced in unit.

Unit 4: A New Nation

- Causes of War for Independence.
- Declaration of Independence and major events of the American Revolution.
- Importance of George Washington, Benjamin Franklin and other heroes of War for Independence.
- Major ideas embodied in Constitution, (emphasis on Bill of Rights) and operation of the three branches of government.

Language Objectives

Produces the following language and practices the following skills:

- Understands and recalls main ideas of a reading selection.
- Understands mini-lectures presented by teachers and peers.
- Prepares and presents brief oral reports.
- Discusses ideas and supports opinions.
- Takes notes (listening and reading).
- Makes summaries (oral and written).
- Organizes and writes simple reports.

Learning Strategy Objectives

Applies the following learning strategies independently:

- Guesses at meanings of new words from context.
- Makes inferences and generalizations in listening and reading.
- Recognizes cause and effect; predicts outcomes.
- Skims a reading text for an overview of the major information presented.
- Scans a reading text to find specific information.
- Relates previous knowledge to new information.
- Relates new information to own conceptual framework; synthesizes and elaborates.
- Evaluates degree to which new information has been understood.

Teacher's Comments: _____

Ikasleentzako orriak:

STUDENT PAGES

Preparation 1B

Spain in the New World

BEFORE YOU READ: Using Section Headings

There are four section headings in the reading, "Spanish Colonies."

- | | |
|---|---------------------------------------|
| A. Spanish Territories in the New World | C. Slaves are Brought to the Colonies |
| B. Colonies and Missions in North America | D. U.S. Cities with Spanish History |

Under which heading would you look to find the answers to the following questions? Write the letter of the section heading on the line.

1. What is a mission? _____
2. What land did Spain own in the New World? _____
3. Was the city of Santa Fe, New Mexico, a Spanish colony? _____
4. Why did Spanish colonists start to use slaves? _____

Presentation 1

Spanish Colonies

Spanish Territories in the New World

Spain claimed large areas of America, and named these lands New Spain. New Spain covered much of South America and all of Central America and Mexico. New Spain also included large parts of what became the southern and western United States.

The Spanish found gold and silver in Mexico and Peru. They looked for gold in parts of what is now the United States but they never found very much.

Colonies and Missions in North America

The Spanish established colonies in various parts of what is now the United States. In these colonies, the Spanish way of life, the Spanish language, and the Christian religion became very important.

Spanish priests taught the Native Americans about the Christian religion. In many places they set up missions. A mission was a church and the houses around it.

When Indians (Native Americans) came to live at the Spanish missions, they learned to speak, read, and write Spanish. They also learned about the Christian religion. The Indians worked hard at the missions. The Spanish would not allow the Indian workers to leave.

Slaves Are Brought to the Colonies

The Spanish needed more people in their colonies to build their cities and work on their farms. The Indians worked very hard, but the Spanish often treated them badly. Many of the Indians got sick and died. The Spanish decided to bring slaves from Africa to work for them at the missions and in the colonies of New Spain.

U.S. Cities with Spanish History

Many cities in the United States have Spanish names because they used to be Spanish colonies or missions. For example, San Juan, Puerto Rico, was founded and settled by the Spanish in 1521. It is the oldest city in the United States. In 1565, the Spanish founded St. Augustine, Florida. In 1610, they established another colony in Santa Fe, New Mexico.

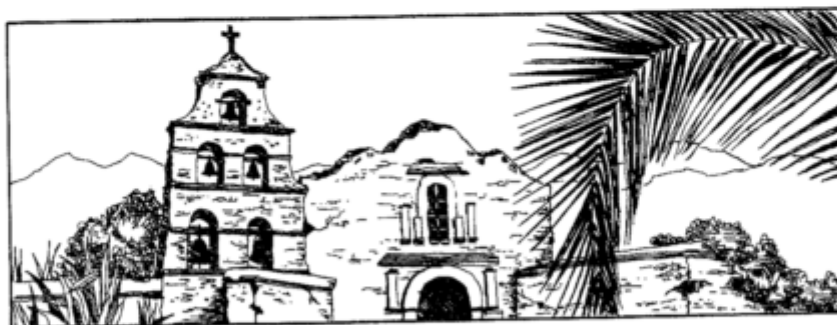
The Spanish also settled in Texas. In 1682, a mission was established in El Paso. Another mission was set up in San Antonio, Texas, in 1720.

The Spanish set up colonies in California last. The first Spanish mission was established at San Diego, in 1769. Later, Spanish priests and settlers established many other missions in California.

UNDERSTANDING WHAT YOU READ: Comprehension Check

Read each statement. Write *T* for *True*, *F* for *False*, or *NG* if the information was *Not Given* in the story.

1. _____ New Spain covered all of South America.
2. _____ The Spanish found gold and silver in Central and South America.
3. _____ The Spanish found a lot of gold in what is now the United States.
4. _____ There were more Spanish colonies in what is now the United States than there were in Central America.
5. _____ The Spanish wanted the Indians to become Christians.
6. _____ Spanish priests taught Indians reading, writing, and religion.
7. _____ African slaves were brought to the Spanish missions.
8. _____ The first city founded in what is today the United States was St. Augustine, Florida.
9. _____ The missions at El Paso and San Antonio were founded in the same year.
10. _____ Spanish colonies in California were established before the colonies in New Mexico.

**UNDERSTANDING WHAT YOU READ: Scanning and Using Maps**

When you scan a reading, you look quickly through it to find certain things. Scan the reading on page 52. Look for the names of four states in which the Spanish established missions and colonies. Write the names of the states below.

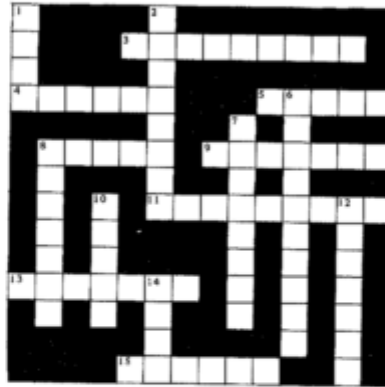
Now find and color these states on the map on page 51.

Preparation 2

England in the New World

BEFORE YOU READ: Vocabulary

You will need to understand the words in this crossword puzzle as you read about the English colonies. The vocabulary words are listed in the Word Box at the bottom of this page. Fill in the crossword puzzle. Use a dictionary or the glossary if you need help.



ACROSS

3. Lasting forever (or a very long time).
4. To build homes and live in a new area.
5. To think the same thing.
8. A big meal with special food.
9. To pick or gather crops when they are ready to eat.
11. Government by the people.
13. People smoke the leaves of this plant in cigarettes and pipes.
15. The part of the year after winter and before summer.

DOWN

1. Rules set by the government that people must follow.
2. Chose.
6. The people or the system that rule a country, city, etc.
7. More than half the total number of people.
8. Human rights; the opposite of slavery.
10. Having the same rights.
12. A group of people who help govern, make laws, etc.
14. Plants grown for food or money.

WORD BOX

agree	equal	harvest	selected
council	feast	laws	settle
crop	freedom	majority	spring
democracy	government	permanent	tobacco

from *Language Development Through Content: America: The Early Years*. © Addison-Wesley Publishing Co.

Practice 2A

UNDERSTANDING WHAT YOU READ: Scanning and Taking Notes

Scan the paragraphs about Jamestown and Plymouth to find the missing information for the chart on this page. Remember that when you scan, you read quickly to find certain facts or other pieces of information. Use the chart to take notes on what you find. You do not need to write complete sentences. Just write the important words.

	JAMESTOWN	PLYMOUTH
1. Year established		
2. The first winter: problems		
3. Farming: solving the problems, main crops		
4. The Indians and the colonists		
5. Type of government		
6. Importance of colony		

Practice 2B

UNDERSTANDING WHAT YOU READ: Using Maps

In what state was the Jamestown colony? In what state was the Plymouth colony? People of what country established these two colonies? Find the two states on the map on page 51 and color them with the color for that country.

from Language Development Through Content: America: The Early Years. © Addison-Wesley Publishing Co.

Practice 3

Massasoit

LISTENING AND TAKING NOTES

You are going to listen to some information about Massasoit, the Native American chief who helped the Pilgrims. As you listen, take notes on the information using the T-List below. Remember, the *main ideas* are written on the left. You have to complete the *details* on the right.



MAIN IDEAS

DETAILS AND EXAMPLES

A. Who Massasoit was; what he did for Pilgrims

1. _____ of Wampanoag
_____ .

2. Peace treaty with _____ in _____ .

B. First Thanksgiving

1. _____ friendly, helpful.

2. Pilgrims invited _____
to _____ .

C. Massasoit and Pilgrims helped each other

1. When Massasoit _____
Pilgrims helped him get well.

2. Massasoit _____ Pilgrims
about _____ .

D. Problems after Massasoit's death

1. Son Metacomet (_____ Philip)
attacked _____ .

2. War for _____ years.

3. Many _____, both sides.

E. Conclusion: Importance of Massasoit

1. Signed treaty with _____ .

2. Believed in _____ .

(279)

4.2.1.3. A Folk tale from Japan (302-314)

Literaturaren esparruan lortu beharreko helburuak:

- Japoniako herri-ipuina batekin gozatzea, ipuina *Ooka and the Stolen Smell* da.

- Ipuinetako pertsonaia moten ezaugarrien analisisa egitea.
- *Ooka and the Stolen Smell* ipuinaren eta beste herri-ipuin baten egiturak konparatzea.

Hizkuntzaren esparruan lortu beharreko helburuak:

- Ezagutzen diren herri-ipuinen gainean hitz egitea.
- Entzutea eta irakurtzea Japoniako herri-ipuin bat.
- Ahoz kontatzea edo idatziz laburtzea Japoniako herri-ipuin bat.
- Herri-ipuin bat (berria edo etxean entzundakoa) idaztea.
- Binaka berrikustea, idaztea eta ikaskideen aurrean aurkeztea edo antzeztea.

Hurrengo estrategiak ikasi:

- Aurrezagutza lantzen, *reciprocal teaching* izeneko estrategiak (laburtzea, galdetzea, autoebaluazioa, aurreikustea), lankidetzak, autoebaluazioa.

Materialak:

- Tokio non dagoen zehazten duen Japoniako mapa bat.
- Japoniako jantzi, etxe, lorategi... tradizionalak agertzen diren argazkiak.
- Japoniako arte-objektuak; adibidez, abanikoak, eskulturak, koadroak, egurrezko *block*-ak...
- *Ooka and the Stolen Smell* ipuinaren testua eta irudiak.
- Beste herrialde batzuetako herri-ipuinetarako: liburutegiko liburuak eta munduan zehar dauden herri-ipuinen irudiak. (Informazioa bilatzeko iturriak ematen dira).

Ahoskatzeko gida:

- *Yedo*, edo *Edo* (*eh'do*)
- *Ooka* (*oh-oh-ka'*)
- *Tadasuke* (*ta-da-sue'keh*)

- *Echizen-no-Kami* (eh-chi-zehn'-noh-ka'mee)
- *Tempura* (tehm-poo'-ra)
- *Mon* (mohn)

Prozesua:

Prestaketa 1: Zer dakizu Japoniari buruz?

- Japoniako aurkezpena egingo da eskolara bertako irudiak eta objektuak ekarriz.
- Ikasleei Japoniari buruz dakitena kontatzeko esango zaie.
- Ikasleen ideiak arbelean idatziko dira.
- Ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo da: «pentsa ezazu Japoniari buruz duzun aurrezagutza zein den. Honek Japoniako herri-ipuin bat hobeto ulertzen eta gozaten lagun diezazuke.». Ikasleek, binaka edo hirunaka, Japoniari buruz dakitenarekin mapa semantikoa osatu beharko dute.
- *Ooka and the Stolen Semll* ipuinaren sarrera egingo zaie, horretarako, hauxe esango zaie: Japoniako herri-ipuin bat entzungo eta irakurriko dutela eta bertan epaile bati buruz hitz egiten dela. Epaile hau famatua zela esango da, erabaki egokiak hartzen zituelako eta jendearen arteko haserreak konpontzen zituelako. Epaile honen izena Ooka (oh-oh-ka') da eta suposatzen da duela ehun urte baino gehiago Japoniako hiriburuan bizi zela, Yedo (eh'doh) izenekoan. Gaur egun hiriburu hori Tokio da. Ikasleei Japoniako mapa erakutsiko zaie eta Tokioren kokagunea zein den esango zaie. Entzutezko testuko hiztegia berrikusiko da adibideak eta irudiak jarritz.

Aurkezpena 1: Entzun Japoniako herri-ipuin baten lehenengo zatia.

- Ikas-estrategien irakaskuntza: *Ooka and the Stolen Smell* ipuinaren titulua eta irudia orokorrean aurkeztu. Eta hurrengo hau esango zaie ikasleei: «istorio bat irakurri aurretik, pentsatu tituluaren eta irudiak

begiratu. Predikzioak egin edo istorioari buruzko dedukzioak egin. Predikzioek istorioa ulertzen lagunduko dizute.»

- Ikasleek *Ooka and the Stolen Smell* ipuina zeri buruzkoa den esan beharko dute. Ikasleen predikzioak arbelean idatziko dituzte.
- Ozen irakurri *Ooka and the Stolen Smell* ipuinaren lehenengo zatia. Ikasleei nahiz eta ipuineko hitz guztiak ulertu ez, irakurketaz goza dezaketela gogoraraziko zaie. Horretarako, ideia nagusiak hartzea ezinbestekoa da.

Praktika 1: Ulermen ariketa osatu

- Ikasleek taldeka lan eginez ulermen ariketa osatuko dute.

Prestaketa2: Ipuinean gero zer gertatuko den aurreango dute

- Epaiketan hartu den erabakiaz predikzioak egingo dira eta predikzio horiek egiteko arrazoiak emango dira.

Aurkezpena2: Irakurri lau estrategia-mota

- Arbelean idatzi : Laburpena, galderak egitea, zailtasunak antzematea, predikzioak egitea.
- Ikasleak biribilean eseriko dira.
- Taldekide bakoitzak (irakaslea barne) *Ookaren* lehenengo zatia atalez atal irakurtzeaz gain, hurrengo ariketa hauek ere egin beharko dituela azalduko da: txandaka atal bat laburtu, atalari buruzko galderak egin, hitz eta ideia zailak identifikatu, eta gertatuko dena aurrean.
- Ikasleei entzun duten testuaren kopia banatuko zaie. Testua lau zatitan banatua egongo da. Ikasleek testua atalez atal irakurriko dute. Lehenengo atala irakurri ondoren, irakasleak lau estrategiak landuko ditu. Gero, taldeak bigarren atala irakurriko du eta ikasle bati laburtzeko eskatuko zaio eta pare bat galdera egingo dira.

Zailtasunak antzemango dira eta beste ikasleekin hitz egin ondoren, hurrengo atalean zer gertatuko den auresango da.

Praktika2: Ooka and the Stolen Smell irakurri, bigarren zatia

- A. Ikasleek launaka *Reciprocal Teaching* izeneko teknika erabiliz gelditzen den istorio zatia irakurriko dute.
- B. Talde bakoitzak esanahia jakiteko hiru hitz berri aukeratuko ditu. Arbelean talde bakoitzaren hitzak idatziko dira, eta ikasleek istorioaren testuingurua kontuan hartuta, aukeratutako hitzen esanahia dedukzioz asmatuko dute.
- C. Ikasleei ipuinaren zati desberdinak gogoraziko zaizkie (pertsonaiak, denbora eta lekua, gaia, gertaerak, arazoen konponbidea, ideia garrantzitsuena), eta taldeka ipuinaren analisisia egingo dute. Ikas-estrategien gaineko ohar hau egingo da: «testuaren analisiak istorioa hobeto ulertzen eta gogoratzen lagunduko dizu.».

Prestaketa3: Zein herri-ipuin gehiago ezagutzen dituzu?

- Ikasleei ipuinean agertzen den epaileari buruzko iritzia eskatuko zaie.
- Beharrezkoa bada, noizean behin ikasleei ezagutzen dituzten ipuinen gaineko oharrak egingo zaizkie (herri-ipuinei edota bestelako ipuinei buruzkoak), eta ipuinen izenak eta haiei buruz ezagutzen dutena arbelean idatziko dute.

Aurkezpena3: Hitz egin Trickster-Hero izeneko istorioen gainean

- Ikasleei azaldu oso azkarrak diren pertsoneri edota animaliei buruzko istorioak batzuetan *Trickster-Hero* izenaz ezagutzen direla, eta munduan zehar milaka urtetan kontatuak izan direla.
- Ikasleek liburutegian batutako gainerako herri-ipuinen sarrera txiki bat egingo dute.

- Azkenik, istorioen pertsonaia nagusiek dituzten berdintasunak eta desberdintasunak azpimarratuko dituzte.

Praktika3: Herri-ipuina gehiago irakurri

- Ikasleek zenbait herri-ipuina aukeratuko dituzte irakurtzeko eta antzezteko.
- Ikasleek irakurtzen dituzten herri-ipuinen analisia egingo dute, istorioak ikaskideei kontatzeko.

Ebaluazioa: Autoebaluaziorako orria beteiko dute.

- Ikasle bakoitzak bere autoebaluaziorako orria beteiko du ikaskideekin eztabaidatzeko.

Zabalkuntza: Idatzi herri-ipuina bat

- A. Irakasleak ikasleei unitatean ikasi dutenaren (istorioari buruzkoak) gaineko galderak egingo dizkie.
- B. Ikasleek bi gauza egin dezakete; batetik, ingurukoei (senideei, lagunei...) ezagutzen duten herri-ipuina baten berri emateko eskatu; bestetik, liburutegian ikasleen herrialdeetako herri-ipuinen inguruko ikerketa egin. Ikasleei herri-ipuina prestatzen,osatzen, zuzentzen eta idazten lagunduko zaie.

Balorazioa:

- Ikaslearen ebaluazio-orria.
- Irakurritako bestelako herri-ipuinen istorioen analisia.
- Ikasleek idatzitako herri-ipuina.
- Ikasleek balorazioa egiteko txostena. Adibide gisa hauxe ematen da:

STUDENT ASSESSMENT FORM

Record level of student performance for each objective. Scoring: 1= Performs the objective independently; 2= Needs assistance in performing the objective; 3= Not yet able to perform the objective

Student Names	Make Story Map of folk tale	Write a familiar folk tale	Use Reciprocal Teaching technique for reading.

Ikasleentzako orriak:



(307)

Presentation 1: Listening Text

Ooka and the Stolen Smell, Part 1

Now it so happened in the days of old Yedo, as Tokyo was once called, that the storytellers told marvelous tales of the wit and wisdom of His Honorable Honor, Ooka Tadasuke, Echizen-no-Kami.

This famous judge never refused to hear a complaint, even if it seemed strange or unreasonable. People sometimes came to his court with the most unusual cases, but Ooka always agreed to listen. And the strangest case of all was the famous Case of the Stolen Smell.

It all began when a poor student rented a room over a tempura shop—a shop where fried food could be bought. The student was a most likable young man, but the shopkeeper was a miser who suspected everyone of trying to get the better of him. One day he heard the student talking with one of his friends.

"It is sad to be so poor that one can only afford to eat plain rice," the friend complained.

"Oh," said the student, "I have found a very satisfactory answer to the problem. I eat my rice each day while the shopkeeper downstairs fries his fish. The smell comes up, and my humble rice seems to have much more flavor. It is really the smell, you know, that makes things taste so good."

The shopkeeper was furious. To think that someone was enjoying the smell of his fish for nothing! "Thief!" he shouted. "I demand that you pay me for the smells you have stolen."

"A smell is a smell," The young man replied. "Anyone can smell what he wants to. I will pay you nothing!"

Scarlet with rage, the shopkeeper rushed to Ooka's court and charged the student with theft. Of course, everyone laughed at him, for how could anyone steal a smell? Ooka would surely send the man about his business. But to everyone's astonishment, the judge agreed to hear the case.

"Every man is entitled to his hour in court," he explained. "If this man feels strongly enough about his smells to make a complaint, it is only right that I, as city magistrate, should hear the case." He frowned at the amused spectators.

Gravely Ooka sat on the dais and heard the evidence. Then he delivered his verdict.

from: *Ooka the Wise: Tales of Old Japan*. © I. G. Edmonds.

Practice 1: Complete a Comprehension Check

Ooka and the Stolen Smell

NAME _____ DATE _____

Work with two or three classmates and answer the questions about the first part of the story.

A. Information in the Story

1. The characters in this story are: _____

2. The setting of this story is: _____

3. Tell what happened in the first part of the story:

B. Thinking about the Story

1. How do you know that the student is poor?

2. Was the shopkeeper right to be furious? Why or why not?

3. What do you predict will happen next in the story?

C. Vocabulary in Context

Read the sentence and discuss the underlined word. Write your group's ideas about the meaning.

1. The shopkeeper was a miser who suspected everyone of trying to get the better of him. **Miser** probably means:

2. Scarlet with rage, the shopkeeper rushed to Ooka's court. **Scarlet** probably means:

3. The shopkeeper charged the student with theft. **Charged** in this sentence probably means:

4. Ooka heard the evidence. Then he delivered his verdict. **Verdict** probably means:

Practice 2A: Ooka and the Stolen Smell, Part 2

Names of people in our group: _____

Directions: Read silently. Stop reading at the stop sign. One person summarizes, asks questions, identifies difficulties, and predicts what will come next. Do the same with the other two parts of the story, taking turns to use the four strategies.

"The student is obviously guilty," he said severely. "Taking another person's property is theft, and I cannot see that a smell is different from any other property."

SUMMARIZE

ASK QUESTIONS

The shopkeeper was delighted, but the student was horrified. He was very poor, and he owed the shopkeeper for three month's smelling. He would surely be thrown into prison.

IDENTIFY DIFFICULTIES

PREDICT

"How much money have you?" Ooka asked him.

"Only five mon, Honorable Honor," the boy replied. "I need that to pay my rent or I will be thrown out into the street."



"Let me see the money," said the judge.

SUMMARIZE

The young man held out his hand. Ooka nodded and told him to drop the coins from one hand to the other.

ASK QUESTIONS

The judge listened to the pleasant clink of the money and said to the shopkeeper, "You have now been paid. If you have any other complaints in the future, please bring them to the court. It is our wish that all injustices be punished and all virtue rewarded."

IDENTIFY DIFFICULTIES

PREDICT



"But, Honorable Honor," the shopkeeper protested. "I did not get the money! The thief dropped it from one hand to the other. See! I have nothing." He held up his empty hands to show the judge.

SUMMARIZE

ASK QUESTIONS

IDENTIFY DIFFICULTIES

Ooka stared at him gravely. "It is the court's judgment that the punishment should fit the crime. I have decided that the price of the smell of food shall be the sound of money. Justice has prevailed as usual in my court."

PREDICT



Practice 2C

Name: _____ Date: _____

Title of Story _____

CHARACTERS	TIME AND PLACE

PROBLEM:

EVENTS

PROBLEM SOLUTION:

MORAL:

Unit Evaluation: Complete a Learning Log About Folk Tales	
NAME _____	DATE _____
Complete the Learning Log for this unit. Check the items that you know or can do, then answer the questions.	
LEARNING LOG	
VOCABULARY	
I can explain the meanings of these words:	
<input type="checkbox"/> case	<input type="checkbox"/> clink
<input type="checkbox"/> charged	<input type="checkbox"/> gravely
<input type="checkbox"/> court	<input type="checkbox"/> miser
<input type="checkbox"/> evidence	<input type="checkbox"/> prevailed
<input type="checkbox"/> injustice	<input type="checkbox"/> rage
<input type="checkbox"/> judge	<input type="checkbox"/> scarlet
<input type="checkbox"/> judgment	<input type="checkbox"/> shopkeeper
<input type="checkbox"/> verdict	<input type="checkbox"/> virtue
KNOWLEDGE ABOUT FOLK TALES	
I can:	
<input type="checkbox"/> enjoy folk tales from different countries.	
<input type="checkbox"/> answer questions about a folk tale.	
<input type="checkbox"/> describe the characteristics of a "Trickster-Hero" story.	
<input type="checkbox"/> make a Story Map of different folk tales.	
<input type="checkbox"/> retell a folk tale.	
LANGUAGE	
I can:	
<input type="checkbox"/> discuss and share folk tales I know.	
<input type="checkbox"/> listen to and read folk tales.	
<input type="checkbox"/> write and share a folk tale.	
LEARNING STRATEGIES	
I can:	
<input type="checkbox"/> Use my prior knowledge about Japan and about folk tales.	
<input type="checkbox"/> Predict what may happen in a story.	
<input type="checkbox"/> Summarize, ask questions, identify difficulties, and predict while I read.	
<input type="checkbox"/> Use a Story Map to understand a story better.	
<input type="checkbox"/> Work cooperatively with my classmates.	

THINK ABOUT YOUR LEARNING

A. How successful do you feel about learning the different parts of this unit? Circle the place on the line that shows how you feel.

1. Vocabulary

Not very successful Somewhat successful Very successful

2. Knowledge about Folk Tales:

Not very successful Somewhat successful Very successful

3. Language

Not very successful Somewhat successful Very successful

4. Learning Strategies

Not very successful Somewhat Successful Very successful

(313)

4.2.2. Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know

R. Oxford-ek (1989) lan honetan ikas-estrategien sailkapena egiteaz gain, estrategia horiek irakasteko ariketak ere ematen ditu. Beraz, atal honetan R. Oxford-ek ikas-estrategiak lantzeko edota irakasteko gomendatzen dituen ariketak bildu dira.

4.2.2.1. Ikas-estrategiak ezagutzeko jokoa

- Ikasleei ikas-estrategien sailkapenarekin batera hizkuntza-ariketak emango zaizkie, bata bestearekin lotzeko.
- Horretan hasi aurretik, irakasleak ikasle-taldeari ariketa nola egin behar duen adierazi behar dio.
- Ariketa talde txikietan egingo da.
- Talde txiki bakoitzeko bozeramaileak egindakoa besteen aurrean azalduko du. Talde osoa bozeramaileak esandakoarekin ados egonez gero, bozeramaileari puntu bat emango zaio.
- 15-25 minutu utziko dira eztabaidatzeko, honek ikasleei ikasitakoa ulertzen lagunduko die.

Ariketa honetarako R. Oxford-ek hizkuntza-ariketa hauek ematen ditu:

All the news that fits, we print	Read the newspaper in the target language to practice the language and keep up with events.
As the word turns	Watch a soap opera every day to practice understanding the target language.
Brainstorm	Brainstorm with other language learners some possible topics for writing in the new language.
Break-down	Break down into parts any long words and expressions in the new language that you find overwhelming.
Canned talk	Learn some common “canned” routines by heart in the language so you can rattle them off easily when you need them in social conversation.
Check-up	Check yourself to see the kinds of errors you make in the new language and then try figure out why.
Cinema city	Go to a foreign film festival to get more exposure to the new language.
Colors	Color-code your language notebook so you can find things easily.

Cuisine	Read and follow recipes in the target language.
Dating game	To meet a person of the opposite sex, read the computer dating, company advertisement in the newspaper—in the new language, of course.
Fraidy cat	Make positive statements to yourself in order to feel more confident and be more willing to take risks.
Getting it all together	When preparing to give a talk in the new language, figure out the requirements, your own capabilities, and what else you will have to do in order to give a good talk.
Good old Sherlock	While reading the new language, constantly look for clues to the meaning.
Gossip	While a friend is telling you some juicy gossip in the new language, listen carefully so you can get it right when you tell it to someone else.
Guess What	While listening to a politician's TV speech in the new language, guess what the politician will say next.
Handouts	Send off for free items advertised in target language magazines and newspapers.
Help!	When you can't seem to find the word to say in the new language, ask for help from somebody else.
Help, I need you	Look for native speakers who can help you practice speaking the new language or who can explain things to you about the new culture.
Holy, Holy, Holy	Read a hymnbook, bible, prayerbook, etc., in the new language. See if there is anything similar to what you know from your own background. When you don't understand something guess.
How am I doing?	Ask someone else for feedback on whether you have understood, said, or written something correctly in the new language.
How come?	Try to figure out the reason for doing a certain language activity, so that you can prepare yourself better.
It's been a hard day	Schedule a break from language learning when you are tired.

Keep quiet	Try to just listen and understand the new language for a while because your speaking skills aren't so hot yet.
Listening in	While the old lady ahead of you on the bus is chastising a young man in your new language, listen to their conversation to find out exactly what she's saying to him.
Looking ahead	Use preview questions or other ways to look ahead at the new target language reading material, so that you can orient yourself.
Markers	In reading the new language, look for markers in the text (headings, subheadings, topic sentences) to give you clues about the meaning.
Mind images	When learning a list of words in the new language, create a picture in your head of the words and the relationships among them.
Mouthing	When trying to learn the sounds of the new language, pay attention to how a native speaker shapes his or her mouth when talking; then you do the same while looking at a mirror.
Music time	Listen to song lyrics in the target language and try to sing along and learn the words.
Nitpicking	While reading or listening to the target language, look for specific new words, forms, or pieces of information.
Peers without tears	Stop competing with your fellow students and learn to work together in learning the new language.
Penpals	Meet a native speaker visiting from another country and then keep in touch with that person by writing in the new language after the person returns home.
Physical training	In class, follow commands of your teacher, such as «Stand up. Go to the blackboard. Pick up the chalk. Write your name».
Pictures on the wall	Go to the art museum, get a target language brochure about the paintings, read about them, go to see the ones you are most interested in, and write your impressions.
Rewards	Having done very well on language test, reward yourself with a special treat.

Scrabble	While playing a game of Scrabble in the target language, use a dictionary but no other aids.
Secrets	Keep a journal of your language learning progress and write down new words and expressions.
Short-haired (or long-haired) dictionary	Find a pal who is a native speaker of the target language, and get your pal to explain to you the meanings of new words in the target language.
Snoop around	Make it a point to look around at signs, billboards, names of streets and buildings, headlines, magazine covers, and all the visual symbols of the new language and culture.
Sounds of the city	Listen to city sounds (announcements, discussions, speeches, mumblings, commercials, arguments), trying to figure out what people are saying in the new language.
Spread 'em out	Plan your sessions for reviewing new material in the target language so that the sessions are at first close together and then more widely spread out.
Steering clear	When the conversation in the new language gets onto topics for which you don't know the vocabulary, change the subject or just don't say anything.
Taking the pulse	Stop to determine whether you are feeling especially nervous before you go into language class.
Talking to yourself	Tell yourself that you really can learn this language; bad experiences you might have had before don't count anymore.
T-time	Take notes on what you hear or read in the new language by drawing a big T on the paper, writing the key idea or title at the top of the T, then listing details in the left column and examples in the right column.
Walking around town	To take a walk around the foreign city, get a guidebook and map in the new language, mark the best places, wander a bit, stop at a cafe, and meet some interesting people.
Watery world	Go down to the bay or the river, count the ships, read their names written in the new language, and ask people where the ships come from and where they are going next.
What's the big idea?	Find all sorts of ways to locate the main idea as you are reading a passage in the new language.

Writer's cramp	To combat your «mental block» against writing a report in the new language, try to calm down and relax by means of music and breathing exercises.
-----------------------	---

(1989: 27-30)

4.2.2.2. Ikas-estrategiak behatzeko jokia

- Joko honen bitartez ikasleei ariketak egiteko zein ikas-estrategia behar duten azalduko zaie.
- Joko hau ikasleek ikas-estrategien gaineko ezagutza txiki bat dutenean egingo da.
- Ikasle bakoitzari ikas-estrategien eta egoeren zerrendak emango zaizkio.
- Jokoaren ondoren eztabaida txiki bat bideratuko da, eztabaida horretan ikas-estrategiei buruz zer ikasi den eztabaidatuko da.
- Jokoa egiteko ikasleak talde txikietan banatuko dira eta egindakoa denen aurrean azalduko dute.

Joko honetarako Oxford-ek hizkuntza-ariketa edota hizkuntza-egoera hauek ematen ditu:

PRESENTING A PAPER: You are a Hungarian chemist in an industrial exchange program in the United States. Your task is to prepare a scientific paper to present orally to a group of your American colleagues. Your paper must be about 45 minutes long and must explain your research in some detail. Your oral English skills are not too good, but you know the technical vocabulary for your field and have a pretty fair grasp of English grammar. You are feeling nervous. Which language learning strategies do you need to use?

STRANGER: You are a 35-year-old refugee from Laos who has arrived in the United States. Your four children also escaped and are now with you. Your husband has died, and you are living on welfare funds. You are almost illiterate in your own language, as well as in English. You had a short course in English at the refugee processing camp, but all of your English skills are very poor. You need to learn enough English so that you can go shopping by yourself, deal with the social worker and the welfare office, take care of your family, and become adjusted to a totally new cultural situation. Which language learning strategies do you need to use?

ESPIONAGE: You are a spy. Your job deals with overhearing and understanding target language conversations in person, over the phone, and on tape. Your task is to track a covert group which has been conducting international sabotage and to uncover secrets about this group's activity. You have studied the language (called Unca) spoken by this group, but are not an expert; you need to work on your Unca listening skills —fast! Which language learning strategies do you need to use?

CARTOON: You are an English-speaking high school student learning Italian. You have a good sense of humor and enjoy jokes and cartoons. You decide to buy an Italian cartoon book. It is about 100 pages long, full of cartoons. You want to read the book, understand the cartoons, and explain some of the cartoons to your friends who do not know Italian at all. Which language learning strategies do you need to use?

TRAVEL AGENT: It is September. You are a British college student just starting a year's study in France. You want to go home for the Christmas holidays, and you've been told that you must book your tickets early or else you won't be able to get reservations. You have to take a train from Aix to Paris, another train from Paris to Cherbourg, and a ferry from Cherbourg to Plymouth, across the English Channel. You don't have much money, so you have to find the cheapest fare possible. Furthermore, you have some time constraints; you must return from England in time to see your girlfriend/boyfriend in France before the next semester starts. Your task is to talk to the travel agent, who does not understand English, and convey as much of this information as is relevant. Your French is rather limited, since you have not had much speaking practice yet. Which language learning strategies do you need to use?

ON TOUR: You are an Australian tourist in Greece. You have never been here before, and your study of Greek has been limited to skimming the Berlitz phrasebook. You managed to find your hotel with the help of a taxi driver. You went out for a walk on your own and got lost. Nobody around you seems to speak English. Your task is to find out where you are and get back to your hotel before it gets dark. You have 2 hours to do this. You are getting a little worried! Which language learning strategies do you need to use?

CHURCH: You are a visitor from the United States in Germany. It is Friday, and you want to prepare yourself to go to church on Sunday to worship, participate in the service, and possibly meet some German people afterwards. You had 2 years of German study, but that was a very long time ago. Which language learning strategies do you need to use?

NEWSWORTHY: You are a French student learning English in France. You try to read the *International Herald Tribune* regularly so you can practice English, but you keep getting stuck on unfamiliar words. You use a dictionary to find out the meaning of every word you don't know, but that slows you down too much, and not all the words are in the dictionary, anyway! It is very upsetting to have such difficulty, and you are about to give up. Which language learning strategies do you need to use?

VISITING GRANNY: You are in your 30s. Three months from now you will go to Warsaw to visit your grandmother, whom you have never met. You know from your parents that your grandmother speaks only a few words of English. You speak only a few words of Polish. You need to learn as much Polish as you can in the next 3 months, so you can find out all you can about your grandmother's life, the family history, and your Polish relatives when you get to Poland. Which language learning strategies do you need to use?

CHILD OF THE MIDLANDS: You are a Pakistani child in a medium-size city in the English midlands. You live in a Pakistani enclave. Your parents, brothers and sisters, and friends do not speak English at home or in the neighborhood. But in school there are children from 15 different language and cultural groups, and English is the primary language of communication across these groups. You need to learn English to get along with the other children and to get good grades in school. Which language learning strategies do you need to use?

DOWN IN TEXAS: You are a 13-year-old Mexican student. Your family has just moved to Texas from a small town in Mexico. You are in an English-as-a-second-language program at school with lots of other Mexicans. They call it a «transitional» program, because it is supposed to prepare you for regular classes. You feel annoyed and upset because you don't know much English, but you are highly motivated to learn. You want to be able to go to technical school or college after high school. You especially want to develop your language skills so that you will understand what your teacher says and so that you will be able to move more quickly into regular classes. Which language learning strategies do you need to use?

THE PLAY'S THE THING: You are an American high school student in your third year of French. Your task is to work with a small group to write and participate in a 30-minute play, all in French, about teenagers in France. You don't know much about teenagers in France, and you are terrified about

speaking French in the play, but you are relieved that your friends are involved in it with you. Which language learning strategies do you need to use?

LEARNING: You are a student of Russian in a university. You have not found any Russian natives in your town, except for your own professor. You realize that your speaking and listening skills are shaky, though you are doing OK in reading and writing (for instance, you can write a passable letter). Your task is to find ways to improve your speaking and listening skills so that you feel more confident. Which language learning strategies do you need to use?

FOREIGN POSTING: Your spouse has an offer of a high-level management post in a multinational firm that makes shoelaces in Costa Rica. You don't know Spanish. You studied a little bit of French and German in school many years ago, but that does not seem to help much. You are very interested in other cultures. Your task is to learn enough Spanish to be able to get along socially and to help you take care of daily needs once you get to Costa Rica. Which language learning strategies do you need to use?

TROPICS: You are a new Peace Corps volunteer in the Philippines. You have been studying the local dialect that you will need to speak when you are posted in the north. You have completed about half of the language training so far, but you don't feel much confidence in your skills. You know you will be working with village irrigation programs when you finish your language training, so you will need technical language about irrigation. But you also know that the Filipinos are very friendly and sociable, so you think it will be important to develop social language. Your task is to figure out whether to concentrate your language training on developing technical, job-related language skills and/or social, non-job-related language skills, and then to make the most of language training so that you will be able to get along in a new and unfamiliar situation. Which language learning strategies do you need to use?

NEWSPAPER: You are a foreign language student in your second year of study. With your classmates, you are writing and publishing a newspaper in the target language. Your task is to use written pieces of target language information given to you and then to transform that information into articles—news, features, editorials—and format them into a readable newspaper. Which language learning strategies do you need to use?

READING A CHAPTER: You are a graduate student in nuclear physics. One of the latest and best books on the subject is in Russian and has not yet been translated into your own language. You and your friends have decided to read this book together by having each of you read and summarize a chapter. You are looking at your chapter. You don't understand all of the text word for word, but you can see that it is fairly well organized and that it contains a lot of technical words you already know. Your task is to read and understand your chapter and provide a written summary of it to present to others. Which language learning strategies do you need to use?

TOOTHACHE: You are a student living in another country, whose language you speak only a little. One of your teeth fell out last night. It dropped on the floor, and you cannot find it. You don't like going to the dentist, but you know you have to. You have a dictionary and a phrasebook. You must learn how to ask about finding a dentist and how to get the telephone number and address. Then you must be able to call the dentist's office to explain the problem and set an appointment time. Once in the dentist's office, you need to be able to cooperate with the dentist in having the problem treated, and arrange for payment. Which language learning strategies do you need to use?

ERRANDS: You are a Canadian student who has just come to Austria to learn German. You must run the following errands in town. First you have to go to the market to get some fruit and vegetables, then to the pharmacy for bandages and toothpaste, then to the bakery for bread, and then to the post office for stamps. You don't yet have all the vocabulary you need for these errands, but you have about an hour to practice the language before you need to run the errands. Which language learning strategies do you need to use?

(1989: 31-35)

4.2.2.3. Ikasleei zein estrategia mnemoniko dituzten galdetu eta zerrendatu. (53)

- Ariketa honen bidez ikasleek zein estrategia mnemoniko erabiltzen dituzten kontuan hartuko dute.
- Ariketa hau egiteko estrategia-zerrendetarako paper luzeak behar dira.
- Ariketa honek 20 minutu edo gehiago iraun dezake, aldizka ere egin daiteke; hau da, estrategia bat zerrendan jartzen den bakoitzean ere egin daiteke.
- Nola egin: ikasleei erabiltzen dituzten estrategia mnemonikoak zeintzuk diren galdetuko zaie. Ikasleek euren estrategien deskripzioak egin eta besteekin eztabaidatu ondoren, zerrendan idatziko dituzte.

4.2.2.4. Mezua ulertu. (53-54)

- Ariketa honek ikasleei zenbait ikas-estrategia praktikatzen lagunduko die ahozko mezua ulertzeko. Horretarako, pelikulak, komikiak, edota telebista-saioak erabiliko dira.
- Nola egin: xede hizkuntzan dauden zenbait pelikula, komiki edota telebista-saio (albistegiak) lortu. Ikasleei galdetu zein bide erabiltzen duten mezua ulertzeko.
- *Twice* izeneko *show*-a ipini. Lehenengo irudiak soilik ahots gabe, gero irudiak eta ahotsa. Lehenengo aldian (irudiak soilik jarrita) galdetu ikasleei zer ulertu duten, bigarren aldian (irudiak+ahotsa) galdetu zer bide erabili duten ulertzen laguntzeko.

4.2.2.5. Jolastu hoge galderetara. (53-54)

- Joko honen bidez ikaslea galderak egiten trebatuko da.
- Ez da behar materialik.

- Ariketa hau egiteko 20-45 minutu behar dira.
- Nola egin: pertsona batek horrelako zerbait pentsatuko du: «mendian ibiltzen». Gero pertsona honek ideia horren inguruko pistak emango ditu, baina besteek honek pentsatu duena asmatzeko galderak egingo dituzte. Bai ala ez bakarrik erantzun daitezkeen 20 galdera soilik egin ditzakete. Baimendutako pistak dira, adibidez, pentsatutakoa animalia, landarea edota minerala den, zenbat hitzek osatzen duten... galdetzea. Gero, rolak aldatu egingo dira, lehen galdetu duenetako batek pentsatu eta besteek galderak egingo dizkiote. Joko honek galderak egiteko estrategiei buruzko eztabaida ekar dezake.

4.2.2.6. Praktika mnemonikoa. (101)

- Ariketa honen bidez ikasleek praktika mnemonikoa landuko dute, berrikuspen estrukturala eta bestelako estrategia mnemonikoak erabiliz.
- Zerrendak egiteko erabiliko den materiala paper luze bat izango da.
- Ariketa egiteko berez 30-50 minutu behar badira ere, zerrendara zerbait berria ekartzean ariketa honen saio txiki bat egin daiteke.
- Nola egin: ikasleei hizkuntza bat ikastean erabiltzen dituzten estrategia-mnemonikoak esateko eskatuko zaie. Ahalik eta zerrenda luzeena egingo da. Gero aipatutako estrategietatik zeintzuk diren erabilgarriak eta zeintzuk ez esateko eskatuko zaie, eta zergatia azalduko dute. Izartxo bat jarriko zaie erabilgarriztat hartzen dituztenen ondoan. Ikasleak ez badaki estrategiak zerrendatzen ariketen bidez egingo da, hau da, irakasleak ariketa batzuk (asoziazioak, irudiak eta hitz berriak testuinguruetan sartzeko eskatu) prestatuko ditu eta ikasleak ariketa horiek egiteko zein estrategia

erabili duen esango du, gero estrategia horietatik erabilgarrienak markatuko ditu.

- Azkenik, eskolan landutakoa gogoratzeko bide batzuk azalduko zaizkie. Adibidez, irakasleak bere hitzetan berrikuspen estrukturalaren balioa azalduko die.

4.2.2.7. Taldekatzea eta izendatzea. (101-103)

- Ariketa honen bidez ikasleak hiztegia ikasteko taldekatzearen eta izendatzearen garrantziaz ohartuko dira.
- Ikasleek behar duten materiala hitz-zerrenda bat da.
- Ariketa hau 20-30 minututan egin behar da.
- Nola egin: taldekatzeak informazioa gogoratzen laguntzen duela esango zaie ikasleei. Egindako taldeei izenburua jartzea, izendapenak egiteko orduan, lagungarria izan daitekeela ere esango zaie ikasleei. Azkenik, bi teknika hauek informazioa murrizten laguntzen dutela gogoraraziko zaie ikasleei.
- Guzti hori esan ondoren, ikasleei minutu batzuetan irakurtzen utzi eta, A hitz-zerrenda memorizatzen ahalegintzeko esango zaie.
- Zerrenda kenduta, ikasleak gogoratzen dituzten ahalik eta hitz gehien idazten saiatuko dira. Gero gogoratu dituzten hitzak zenbatuko dituzte.
- Ariketarekin jarraituz, ikasleei B hitz-zerrenda (hitzak taldekatuta eta talde bakoitzak izenburua duela) memorizatzeke eskatuko zaie.
- Azken zerrenda hau ezkutatuta, ikasleei gogoratzen dituzten hitzak idazteko eskatuko zaie. Gero zenbat hitz gogoratu dituzten kontatzeko eskatuko zaie. Normalena da ikasleek A zerrendan baino hitz gehiago gogoratzea; izan ere, informazioa sailkatuta dago eta horregatik gogoratzen da errazago.

- Ikasleak A zerrendako informazioa sailkatzen ahaleginduko dira. Gero, lehen egin duten bezala, zerrenda ezkutatuko dute eta ikasleek antolatutako zerrenda horretatik gogoratzen dituzten hitzak idatziko dituzte. Seguruena antolatu gabeko zerrendan baino hitz gehiago gogoratuko dituzte.
- Azkenean, ariketa honetan honelako galderak proposatzen dira, besteak beste: taldekatzeak laguntzen al du gogoratzen? Nola?

4.2.2.8. Zeure taldeak egin. (103-104)

- Ariketa honen bidez ikasleek hitzen taldeak egin ditzakete, horretarako biderik onena zein den ikasleek eurek erabaki dezakete. Guzti hori hiztegia gogoratzeko egingo dute.
- Erabiliko duten materiala: hitzen fitxak.
- Ariketa honek 45 minutu iraungo ditu.
- Nola egin: ikasleei 50-100 fitxa emango zaizkie, fitxa bakoitzean hiztegiko hitzak egongo dira. Binaka fitxak taldekatuko dituzte eta talde bakoitzari izenburu bat jarriko diote. Ikasleei esan diezaiekegu informazio hau paper handi batean jar daitekeela eta zerikusia duten hitzen taldeak erlazioa ditzaketela mapa semantikoa osatuz.
- Gero ikasle-talde bakoitzak egindakoa azalduko du eta beste taldeekin alderatuko dituzte egindako hitz-taldeak eta mapa semantikoak. Irakasleak ikasleei talde horiek egiteko zein irizpide erabili duten galdetuko die.
- Goiko mailetan dauden ikasleek xede-hizkuntzan eztabaida dezakete.

4.2.2.9. Topatu inon sartzen ez den hitza. (104-105)

- Ariketa hau aurrekoaren osagarria da. Ariketa honek ikasleei hitz-multzoetan sartzen ez den hitza topatzen lagunduko die. Bide batez ariketa honek hitz berriak ikasten lagun dezake.
- Materiala: hitzen zerrendak eta jarraibideen orria.
- Nola egin: ikasleei hitzen zerrenda eta argibideak emango zaizkie.
- Argibideak hauek dira: inongo taldetan sartu ezin den hitza zein den adierazteko eskatuko zaie, eta zergatia azaltzeko adieraziko zaie.

4.2.2.10. Bai/ez jokoa. (105-106)

- Ariketa honek ikasleei xede-hizkuntzan soinuak hobetzen lagunduko die. Ariketa honetan soinuekin praktikatzeko estrategia lantzen da.
- Materiala: ez da behar.
- 5-10 minutuko ariketa da.
- Ikasleek bi hitz berdinak diren ala ez esan beharko dute.

4.2.2.11. Topatu zure bidea. (106-107)

- Entzutezko ulermena lantzen den ariketa honetan mapa batean ibilbide bat adierazteko eskatuko zaie. Ariketa hau egiteko estrategia hauek erabil daitezke: zuzeneko estrategiak (praktikatzea, galdetzea, irudiak erabiltzea) eta zeharkako estrategiak (arreta jartzea).
- Materiala: mapa baten fotokopia
- Ariketa hau egiteko 20 minutu behar dira.
- Nola egin: leku baten mapa lortu. Irakasleak bere mapan ibilbide bat markatuko du, gero ikasleei nora joan behar duten azalduko die inguruko lekuak, jendea... aipatuz.

4.2.2.12. Erantzun fisikoa. (107-108)

- Ikasleek estrategia mnemonikoa erabiliz fisikoki egin beharreko mugimenduak entzungo dituzte.
- R. Oxford-ek ez du zehazten ariketa honek iraun dezakeen denbora.
- Joko honek dibertitzeaz gain, ikasleei entzutezko ulermena eta memoria garatzen asko laguntzen die. Joko hau ikasleei mota honetako aginduak emanez egiten da: altxatu, eseri, ukitu zerbait, itxi zerbait... goiko mailetako ikasleei agindu luzeagoak eman ahal zaizkie.

4.2.2.13. Entzutezko puzzlea. (109-110)

- Ikasleak istorio baten zati desberdinak entzun ondoren, entzundakoa erlazionatuz egoera ulertu beharko du.

4.2.2.14. Esanahia asmatzea irakurtzen ari diren testu batean. (110-112)

- Ariketa honek ikasleei irakurtzen ari diren testu baten esanahia asmatzen laguntzeaz gain, nola asmatu duten azaltzen ere laguntzen die.
- Materiala: irakurtzeko testu-zatiak.
- Ariketa honek 30-50 minutu irauten du.
- Nola egin: irakasleak ikasleei asmakizunak hainbat hizkuntzatan egingo dituztela azalduko die. Gero, orri bat instrukzioekin eta irakurri behar dituzten testu-zatiekin emango die. Ikasleak testu-zatiak irakurri ondoren, esanahi orokorra asmatzen ahaleginduko dira. Bukatzeko, ikasleek R. Oxford-ek proposatzen dituen galdera hauek erantzun beharko dituzte:

1. Summarize the meaning of each passage in one sentence
2. How well did you understand the meaning of each of the passages above? Which passages gave you the most trouble, and why?
3. If you did not understand certain words, which ones were they?
4. Did you try to guess the meaning of unknown or unclear words? If so, how often? What are some examples of unknown words you were able to guess? What information did you use to make your guesses?
5. What other information sources might you have used to guess the meanings? List as many sources as you can think of.
6. Did you need to know (or guess) the meanings of all the words in a passage in order to know (or guess) the overall meaning of the whole passage? In other words, do you need to get the details in order to get the general idea?

(112)

4.2.2.15. Irudiekin asmatzen. (112)

- Ariketa honek ikasleari irudiak erabiliz asmatzeko estrategiak praktikatzen lagunduko dio.
- Materiala: hitzik gabeko komiki bat.
- 10-30 minututan egin daitekeen ariketa da, baina erabiltzen diren komikien kopuruaren arabera, denbora hori aldakorra izan daiteke.
- Nola egin: ikasleek hitzik gabeko komikietako hutsuneak xede hizkuntzan bete beharko dituzte. Irudiak hutsuneak betetzeko orduan erabilgarriak izan daitezke.

4.2.2.16. Testu-zati bat aztertu. (112-114)

- Ariketa honen bidez ikasleek testu-zati bat aztertuko dute esanahi zehatza lortzeko.
- Materiala: irakurtzeko testu-zatia eta instrukzioak.
- Ariketa hau egiteko ez dago denbora zehatzik, izan ere, ikasleen mailak eta testuaren luzerak zerikusia dute. Dena dela, irakasleak azterketaren denbora muga dezake.
- Nola egin: ikasleei irakurriko duten testuan pertsona baten informazioa dagoela esango zaie. Beraz, irakurritako pertsonari buruz hauxe galdetuko zaie: herrialdea, adina, lanbidea, etorkizunerako planak eta ezaugarri garrantzitsuenak.
- Azkenik, erantzun zuzenak emango zaizkie eta egindakoa begiratzeko esango zaie. Okerrak eginez gero, zergatik egin dituzten azaldu beharko dute.

4.2.2.17. Orokorrean irakurri testu bat ideia garrantzitsuena ateratzeko. (114-115)

- Ariketa honek ikasleei testua orokorrean irakurtzen lagunduko die ideia garrantzitsuena ateratzeko.
- Materiala: testu-zatiak, instrukzioak eta izenburuak.
- Ariketa hau egiteko denbora ezin da zehaztu, izan ere, ikasleen mailak eta testuen luzerak zerikusia baitute. Irakasleak testua orokorrean irakurtzeko denbora muga dezake.
- Nola egin: irakasleak egunkariko berri labur batzuk emango ditu bakoitzerako hiru izenburu posiblerekin. Ikasleek berriak bizkor irakurriko dituzte eta berri bakoitzarentzat izenbururik egokiena aukeratuko dute.

4.2.2.18. Asmakizunak. (115-117)

- Ariketa honetan irakurleek informazioa erabiliz diagrama bat beteko dute.
- Materiala: asmatzeko zerrenda, osatu gabe dagoen diagrama.
- 45 minutuko ariketa da.
- Nola egin: lehenengo eta behin ikasleei instrukzioak emango zaizkie. R. Oxford-ek ariketa hau egiteko ematen duen diagraman 19 asmakizunen hasiera data eta asmakizun horiek burutu ziren data agertzen da. Adibidez, A asmakizuna 1920ean pentsatua izan zen eta 1940 arte ez zen burutu, beraz, 30 urteko denbora-tartea egon zen. M asmakizuna 1948an asmatu zen eta 1955ean burutu. Ikaslearen egitekoa zein asmakizuni dagokion diagraman agertzen den denbora-tartea esatea da. Joko honetan zailena zein asmakizunek izan zuen denbora-tarte laburrena pentsatu zenetik eta burutu arte jakitea da.

4.2.2.19. Puzlea irakurtzen. (117-121)

- Ariketa honek irakurleak idatzizko testuak ordenatzera behartzen ditu, horretarako irakurleak testuko egituraz eta edukiaz baliatuko dira. Estrategia kognitiboak ere lantzen dira.
- Materiala: liburuak, oharra edota moztutako istorioak.
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora jakinik.
- Nola egin: moztutako istorioak ordenatu egin beharko dira. Ariketa hau modu askotara egin daiteke: izenburuak berriekin lotuz, irudiak istorioekin lotuz, komikia hitzekin lotuz, elkarrizketa batean galderei dagozkien erantzunak lotuz...
- Ikasleek binaka (ariketa zailenetan) edo banaka (ariketa errezenetan) lan egin dezakete. Binaka lan eginez gero, ariketa egin ondoren emaitzak komenta daitezke. Horretarako, hasierako eta erdi-mailako

ikasleek euren ama-hizkuntzan hitz egin dezakete, baina maila altuagoko ikasleek ahal izanez gero, hobe da xede-hizkuntzan egitea.

4.2.2.20. *Alibi*. (121-122)

- Ariketa hau *Alibi* izeneko jokoaren adaptazioa da. Ariketa honen helburuak hauexek dira: komunikatzea, informazioa elkarbanatzea, esanahiak asmatzea.
- Materiala: ezer ere ez.
- Ariketa hau ordu batean egiten da.
- Nola egin: *Alibi* jokoan, ikaskideek aurreko egunean bi pertsonak 6:00etatik 9:00etara egin zutena asmatu beharko dute. Horretarako, bi horiek gelatik kanpo aterako dira eta sartzen den lehenengoari galderak egingo zaizkio azalpenak emateko. Gero bigarrenarekin gauza bera egingo da. Bi pertsona horiek hilketa baten susmagarriak dira eta hiltzaileak ez direla frogatu behar dute.
- Joko hau hizkuntzen ikaskuntzan modu honetara egin da: aipatutako pertsona biei momentu berean galdetzen zaie aurreko egunean zer egin zuten baina gela desberdinetan. Guzti hau xede-hizkuntzan egiten da.

4.2.2.21. **Zertan gara antzekoak.** (123)

- Ikasleek binaka garrantzizkotzat jotzen dituzten gauzez hitz egingo dute.
- Materiala: ezer ere ez.
- 20 minutuko ariketa da.
- Nola egin: ikasleak taldeka jarriko dira. Talde horietan jendeari binaka jartzeko eskatuko zaio eta bikotekideek euren artean dituzten antzekotasunez hitz egin ondoren, paper batean idatziko dituzte.

- Binakako lana bukatuta dagoenean, ikasleek taldean dauden gainerakoei dituzten antzekotasunak zeintzuk diren kontatu beharko dizkiete. Ikasleak hasierako mailetan egonez gero, komeni da R. Oxford-ek ematen dituen era honetako esaldiak irakasleak arbelean jartzea:

We both like...	S/he lives in... but I...
We are both wearing...	I prefer..., but s/he prefers...

(123)

4.2.2.22. What's My Line? (123-124)

- Ariketa honen bidez ikasleak asmakizunak egiten trebatuko dira.
- Materiala: ezer ere ez.
- 20-30 minutuko ariketa da.
- Nola egin: ikasle batek pertsonai sekretu baten rola hartuko du eta beste ikasleak bai/ez erantzuteko galderak egingo dizkio, azken honen lana pertsonai sekretuaren lanbidea zein den asmatzea da. Pertsonai sekretua famatua izan daiteke.
- Joko honek aldaera ugari izan ditzake.

4.2.2.23. Irudizko istorioa. (124-126)

- Ariketa honek ikasleei istorio berri bat asmatzeko bidea ematen die. Horretarako, estrategia mnemonikoak, irudiak eta praktika erabili behar dituzte.
- Materiala: irudiak, guztira 80 bat.
- 30 minutuko ariketa da.
- Nola egin: lehenengo irudiak lortu behar dira. Irudi horiek aldizkarietatik, iragarkietatik... atera daitezke; gainera, argiak, interesgarriak, koloretsuak eta mota askotakoak izan behar dute.

Fitxa bakoitzaren atzeko aldean irudiarekin zerikusia duen hiztegia idatzi behar da. Hori guztia lortu ondoren, jokia honetan oinarritzen da:

Istorioa egin. Ikasleak lau taldeetan banatuko dira. Bakoitzak 3-4 irudi hartuko ditu istorioa egiteko. Talde bakoitzeko lehenengo ikasleak irudia mahai gainean utziko du eta irudi horri buruzko esaldi bat idatziko du. Bigarren ikasleak bigarren irudi bat aukeratuko du eta lehenengoaren ondoren ipiniko du eta irudian agertzen denaren gaineko esaldia egingo du, aurrekoak esan duenarekin lotura izango du. Hirugarren pertsonak gauza bera eginez istorioari jarraipena emango dio. Ikasleek ezin dute istorioa idatzi, irudien bidez gogoratu baizik. Irakasleak taldeetako partaide bakoitzari zenbaki bat emango dio, batetik laurako zenbakia, hain zuzen. Irakasleak taldeko kideei istorioa birpasatzeko esango die, gero beste taldekoei kontatu ahal izateko.

Istorioak kontatzen. 1 zenbakidunak dauden tokian geldituko dira eta 2, 3 eta 4 zenbakidunak taldez aldatuko dira. Beraz, 1 zenbakidunek 2, 3 eta 4 zenbakia dutenei istorioa kontatuko die.

Istorioak birkontatzen. Lehen egin den bezala, 2 zenbakidunak dauden taldean gelditu eta besteak taldez aldatuko dira. 2 zenbakidunek gainerako taldekide berriei entzundako istorioa berriro kontatuko die.

Istorioak birkontatzen. Oraingoan 3 zenbakia duen ikaslea dagoen tokian geldituko da eta besteak taldez aldatuko dira.

Jatorrizkoa neurtzen. 1, 2 eta 3 zenbakidunak dagokien taldeetara itzuliko dira. 4 zenbakiduna izan da entzundakoa kontatu ez duen bakarra, horregatik, bere taldekoei kontakizuna kontatuko die. Hainbat aldiz istorio bera kontatzeak kontakizuna nola alda dezakeen eztabaidatuko dute taldeetan.

4.2.2.24. Kristalezko bola. (126-127)

- Ariketa honen bidez ikasleek aurreikustea edota asmatzea landuko dute.
- Materiala: irakurtzeko testu bat.
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora-tarte jakinik.
- Nola egin: irakasleak eta ikasleek istorio baten testu-zati labur-labur bat (paragrafo bat izan daiteke) irakurriko dute. Ikasleek testua begibistatik kenduta, irakasleari gogoratzen dituzten ahalik eta galdera gehien egingo dizkiote.
- Ikasleek galderak egindakoan, irakasleak ere ikasleei irakurritako testu laburrari buruzkoak egingo dizkie.
- 1, 2 eta 3 pausuak errepikatuko dira.
- Irakasleak ikasleei testuaren amaiera zein izan daitekeen galdetuko die eta aurreikuspenak arbelean idatziko dira.
- Gero, irakasleak eta ikasleek isilean bukaera irakurriko dute.
- Istorioaren benetako amaiera eta arbelean idatzitako aurreikuspenak alderatuko dira eta eztabaida txiki bat egongo da.

4.2.2.25. Protesta. (128-129)

- Ariketa honen helburuak bi dira: testuinguruaz baliatuz asmatzea eta benetako idazkiak egitea.
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora-tarte jakinik.
- Nola egin: egunkaritik ateratako artikulua bat irakurri eta ikaskidearekin lan egingo da, artikuluan agertzen den pertsona bakoitzak zer esango duen asmatzeko.
- Behin lehenengo atal hau bukatuta, binaka artikuluari buruzko iritzia emango da, horretarako irakasleak galdera batzuk prestatuko ditu.

4.2.2.26. Elkarrizketak. (129-130)

- Ariketa hau egitean estrategia hauek lantzen dira: komunikazioa, talde barruko elkarlana, baliabideak erabiltzea, naturaltasunez praktikatzea, notak hartzea, laburpena egitea eta asmatzea.
- Materiala: kontsultarako liburuak (hiztegiak, gramatika-liburuak...).
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora jakinik.
- Nola egin: ikasleei elkarrizketa bat egingo balute zein galdera egingo lituzketen galdetuko zaie eta galdera posibleak arbelean idatziko dira. Ikasleak, binaka jarriko dira eta elkarri arbelean idatzitako galderak egingo dizkiote. Ikasle bakoitzak elkarrizketatuaren informazioa erabiliz elkarrizketa txiki bat idatziko du. Gero, idatzitakoa ondo dagoela ziurtatzeko (estiloa, hizkuntza, antolaketa ere begira daitezke), elkarrizketatua izan den ikaslearekin birpasatuko du. Azkenik, beste bikote batekin aztertuko dute egindakoa.

4.2.2.27. Telegrama bat bidaltzea. (130-132)

- Ariketa honek ikasleei aukera ematen die benetako egoera batean egin daitekeen zerbait egiteko.
- Materiala: telegrama baten txantiloia.
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora-tarte zehatzik.
- Nola egin: ikasleek binaka lan egingo dute.

R. Oxford-ek ariketa honetarako egoera hau proposatzen du:

Person 1 is due to go from Leningrad to Moscow by plane. Person 1 discovers that Pulkovo Airport in Leningrad is closed and will not be open for another 4 days. Person 1 will have to send a telegram to Person 2 saying that Person 1 will be coming by train instead of plane, arriving in Moscow at 10:00 a.m. on Wednesday, August 8. Person 2 needs to respond to that telegram with another telegram, telling Person 1 that Person 2 got the message and indicating exactly where Person 2 will meet Person 1 at the Moscow train station (by the magazine racks, at the information desk, etc.)

(132)

4.2.2.28. Medikuarekin zita. (132-133)

- Ikasleek hizkuntza-ariketa bat prestatuko dute eta ulermena zein praktika landuko dituzte. Ariketa hau egiteko zenbait zuzeneko ikas-estrategia beharrezkoak dira, hala nola, apunteak hartzea, naturalki praktikatzea, asmatzea, eta sinonimoak erabiltzea. Zeharkako estrategiak ere erabiliko dituzte.
- Materiala: irakasleak ariketarako beharrezkoak diren elkarrizketak (idatziak nahiz entzuntekoak), prestatuko ditu.
- Ariketa hiru ataletan banatuta dago, atal bakoitzak ordu bat iraungo du.
- Nola egin: ikasleek medikuarenera joateko ordua eskatu beharko dute telefonoz. Ariketa honetan jarraitu beharreko pausuak hauexek dira:
 1. Egoera identifikatu. Ikasleak ordua eskatzeko zein sintoma dituen azaldu beharko du, horregatik, sintoma horiek idatzi behar ditu.
 2. Ariketak eskatzen dituen funtzio orokorrak kontuan izatea. Ikasleak funtzio hauek egin beharko ditu: agurtu, eskatu, informazio biografikoa eman, sintomak deskribatu, helbideak hartu eta eskerrak eman.

3. Neurtu baliabideak. Ikasleak ariketa egiteko baliabiderik duen neurtuko du.
4. Beharrezkoa dena erabaki eta hori lortzeko lan egin. Ikasleak xede-hizkuntzan sintomak ez baditu deskribatu, hauxe da egiteko momentua.
5. Irakasleak adibide gisa entzutezko elkarrizketak jarriko ditu eta ikasleek esaten diren egiturarik esanguratsuenak apuntatuko dituzte, gero beraiek erabiltzeko.
6. Ikasleek beste pertsona batekin ariketa egin ahala, izan ditzaketen arazoez hitz egingo dute, baita erabili behar dituzten hizkuntza-formez ere.
7. Batutako hizkuntza-formak orden logiko batean jarri ondoren, antzeztu egingo dute.
8. Azkenik, emaitzak ebaluatuko dira: zer ulertu den, zer ez eta zergatik. Arazoak apuntatuko dituzte: hitzak, soinuak, hizkuntza-formak... Arazoak kontuan hartuta hausnarketa txiki bat egingo dute: zergatia, hurrengo baterako konponbidea...

4.2.2.29. Entzun norberaren hizketa. (149-150)

- Ikasleei ea zenbat aldiz esan dituzten euren hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko gauza positiboak adierazteko eta idazteko eskatuko zaie. Azkenik, gauza bera egiteko baina gauza negatiboekin esango zaie. Bukatzeko, horrek guztiak hizkuntzaren ikaskuntzan nolako eragina izan duen esateko ere eskatuko zaie.

4.2.2.30. Lankidetzak kontuan hartu. (149-150)

- Ariketa bat egin ondoren, ikasleei ea nola sentitu diren ariketa hori egitean galdetuko zaie. Azkenik ikasleekin ea hizkuntza-eskoletan

nola bultza daitezkeen lankidetzan lantzen duten estrategiak eztabaidatuko da.

4.2.2.31. Egin asterako plangintza. (175-176)

- Ariketa honen bidez aste baterako hizkuntzaren ikaskuntzaren plangintza egingo da. Ikasleek plangintza hori astetik astera alda dezakete.
- Materiala: plangintza egiteko beharrezkoa dena (papera, erregela, arkatza).
- Normalean 20 bat minutu irauten du ariketa honek.
- Nola egin: hurrengo hau esango zaie:
 1. Aste batean egingo dutena planeatzeko.
 2. Hizkuntza ikasteko ematen den denboran arreta jartzeko.
 3. Konpondu beharreko arazoak apuntatzeko.
 4. Erlaxatzeko denbora hartzeko, izan ere, atsedean hartzeak mesede egiten du. Zerbait ikasteko denbora laburreko txanda ugari luze bat baino hobe dela ere esango zaie.
 5. Laburpen egituratu baten oinarrizko baldintzak ere kontuan hartzeko. Hasieran gai bat sarritan berrikusi behar da, gero gutxiagotan.
 6. Azkenik, esandakoa kontuan hartuta, irakasleak ikasleei taula bat emango die aste batean hizkuntzaren ikaskuntza planeatzeko.

4.2.2.32. Hizkuntzaren ikaskuntzaren oharren koadernoak. (177-178)

- Ariketa honek ikasleei hizkuntzaren ikaskuntzaren prozesuan ari diren bitartean oharren koadernoak egiten lagunduko die.
- Materiala: koadernoak.
- Ariketa hau egiteko behar den denbora ikaslearen arabera izan arren, normalean ordubete ingurukoa da.

- Nola egin: irakasleak ikasleei oharren koaderno bat egingo dutela esango die, horretarako atal hauetan pentsa dezakete:
 1. Gogoratu zeintzuk diren hizkuntzaren ikaskuntzaren helburuak.
 2. Idatzi irakasleak emandako eginbeharrak.
 3. Idatzi ikasi diren edota ikasi nahi diren hitz berriak.
 4. Idatzi esanahia jakin nahi diren hitzen zerrenda.
 5. Idatzi ikasi diren edota ulertzen diren gramatika erregelak.
 6. Apuntatu hizkuntza berrian izan diren elkarrizketak.
 7. Laburtu hizkuntza berrian irakurri dena.
 8. Zuzendu nahi diren erroreak idatzi, eta pentsatu zergatik egin ote diren errore horiek.
 9. Idatzi zein estrategia erabili den (baliagarriak eta ez hain baliagarriak idatz daitezke).
 10. Gogoratu zenbat denbora eman den ikasten edota xede-hizkuntzan hitz egiten.
- Hau guztia ahalik eta sinpleena egiteko gomendatzen da, eta ahal bada, egunero egin behar da.

4.2.2.33. Lortu nahi diren helburuak zehaztu. (178-180)

- Ariketa honen bidez helburuak zehaztea lortu nahi da.
- Materiala: galdetegi bat.
- 15-60 minutuko ariketa izan daiteke.
- Nola egin: irakasleak ikasleei hauxe esango die: ikasle bakoitzak hizkuntza berria ikasteko helburu desberdinak dituela eta garrantzitsuena bakoitzak zergatik ikasten duen jakitea dela, horretarako, R. Oxford-ek galdetegi hau proposatzen du:

**QUESTIONNAIRE FOR DETERMINING LANGUAGE LEARNING GOALS
AND OBJECTIVES.**

1. *Setting long-term goals.* First set some long-term goals for yourself. To do this, answer the following questions.

a. Why are you learning this language? (check one or more)

_____ For advancement

_____ For good grades

_____ For a new or better job

_____ For travel

_____ Because the language is required for graduation

_____ To get to know people from the new culture

_____ Because it's fun

_____ Other (list) _____

b. Which skills are the most important to you? Given the purposes you have identified, decide which skills are the most important and how you need to spend your learning time. Indicate below the importance of each skill area (1= least important, 5= most important). Then indicate how proficient you want to become in each of these skills (low, medium, high).

Skill	Importance (list 1 to 5)	Desired proficiency (list Low, Med, High)
Listening	_____	_____
Speaking	_____	_____
Reading	_____	_____
Writing	_____	_____

c. On the basis of your purposes for learning the language and of your skills priorities, what are your long-term goals for learning the new language for the next months or years? Sample goals: being able to hold a long social conversation in the new language; reaching a certain overall proficiency level; being able to give instructions in the new language without constantly using a dictionary. Goals should be realistic.

Now go back and write down a date for each goal —a time by which you expect to reach the goal. Setting such a date will enable you to check your progress toward meeting your goals.

2. *Setting your objectives.* After you have set long-term goals, set yourself some short-term objectives, too. These are aims for the next few hours, days, or weeks. Sample short-term objectives include memorizing a set of vocabulary words; mastering the past tense of regular verbs; reading a specific text or complete a particular assignment. Some of these objectives might take only a few hours, while others might take several weeks. Again, set a deadline for yourself for achieving these objectives so you can check your progress. (Repeat this process as needed).

3. Now put this questionnaire in your language learning notebook to remind you of your goals and objectives. Review periodically so that you will remember them and gear your learning toward them. Revise them as needed.

(1990: 179-180)

4.2.2.34. Aprobetxatu aukerak. (180-181)

- Ariketa honek ikasleei xede-hizkuntza erabiltzeko dituzten aukerak kontuan hartzen lagunduko die.
 - Materiala: papera, arkatza, argibideen orria.
 - 30 minutu inguruko ariketa da.
 - Nola egin: ikasleei argibideak dituen orria ematea gomendatzen da.
- R. Oxford-ek taula honetan argibide hauek ematen ditu:

OPPORTUNITY KNOCKS!**Column 1**

List opportunities

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

i.

j.

Etc.

_____ of _____
 Total number of opportunities _____

Column 2

Now taking advantage?

Yes= 1, No= 0

Column 3

Multiply total number of opportunities by total points.

_____ of _____ Grand total _____
 Total number of opportunities _____ Total points _____

Evaluating Your Results

If you have 15 or more points —GREAT!

If you have 11-14 points —WELL DONE!

If you have between 7-10 points —OK!

If you have between 3-6 points —BETTER LUCK NEXT TIME!

If you have 0-2 points —GOSH!?!

(1990: 181)

4.2.2.35. Neurtu zure aurrerapenak. (182-183)

- Ariketa honen bidez ikasleek trebetasunez trebetasun euren aurrerapenak neurtuko dituzte.
- Materiala: papera, arkatza.
- Denbora ikasleen araberakoa da.

- Nola egin: irakasleak ikasleei hizkuntza berri bat ikasteen egiten diren aurrerapenak neurtzea garrantzitsua dela esango die.
- Aurrerapena neurtzeko R. Oxford-ek hurrengo taula proposatzen du:

SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE

Listening

1. What percentage of a typical conversation with a native speaker do you understand (less than half, more than half, all of it)?
2. What percentage of a typical listening comprehension exercise in class do you understand (less than half, more than half, all of it)?
3. Has your listening comprehension improved since last month, i.e., do you understand more now than you did then?
4. Are you generally able to guess the meanings of what you hear?

On the basis of these questions, give yourself a rating on *listening* (circle one):

1. Doing just fine, about where I should be
- 2.. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems

Reading

1. How much do you understand of a typical reading passage in a magazine or newspaper in the new language (less than half, more than half, all of it)?
2. How much do you understand of a typical classroom reading passage (less than half, more than half, all of it)?
3. Has your reading comprehension improved since last month?
4. Are you generally able to guess the meanings of what you read?

On the basis of these questions, give yourself a rating on *reading* (circle one).

1. Doing just fine, about where I should be
- 2.. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems

Speaking

1. When you speak to native speakers of the new language, do they seem to understand you most of the time, without your being asked to repeat?
2. In class do your classmates generally understand what you say in the new language?
3. Has your speaking improved since last month in terms of quality and quantity?
4. Do you find ways to express yourself orally even if you don't know all the words?

On the basis of these questions, give yourself a rating on *speaking* (circle one).

1. Doing just fine, about where I should be
- 2.. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems

Writing

1. When you write in the new language outside of class, do people generally understand your meaning?
2. When you write in the new language in class, do people generally understand your meaning?
3. Has your writing improved since last month in terms of quality and quantity?
4. Do you find always to express yourself in writing even if you don't know all the words?

On the basis of these questions, give yourself a rating on *writing* (circle one).

1. Doing just fine, about where I should be
- 2.. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems

Now, on the basis of these evaluations of each skills, give yourself an *overall rating* for your general language progress so far (circle one):

1. Doing just fine, about where I should be
2. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems

(1990: 182-183)

4.2.2.36. Lasaitzea. (184)

- Ariketa honek ikasleei lasaitzen lagunduko die.
- Materiala: ezer ere ez
- 10-15 minutuko ariketa da.
- Nola egin: Irakasleak ikasleei tentsioa ikasteko txarra dela eta lasaitzeko ariketa batzuk egin behar dituztela esango die. R. Oxford-ek ariketa hauek gomendatzen ditu:
 1. Gogortu besoaren beheko zatiaren giharrek ahalik eta gehien eta egon horrela 20-30 segundu.

➤ Edota beste hau:

1. Laxatu arropak sama eta gerri inguruan.
2. Ahal izanez gero, etzan, eta ezin bada, eseri leku eroso batean.
3. Tenkatu eta erlaxatu hankak.
4. Igo orkatila eta egin gauza bera.
5. Igo aldaka eta egin gauza bera.
6. Gero gerria altxatu, eta tententu sorbaldak, ahalik eta giharra gehien tenkatuz eta erlaxatuz.
7. Egin gauza bera eztarriko eta aurpegiko giharrekin.
8. Azkenik imaginatu leku zoragarri batean zaudela.

4.2.2.37. Lasaitu meditazioa edota musika erabiliz. (185)

- Ariketa honen bidez ikaslea lasaiago sentituko da.
- Materiala: ezer ere ez
- 10-20 minutu iraungo du ariketa honek.
- Nola egin: irakasleak ikasleei meditazioak lasaitzen asko laguntzen duela esan diezaieke. Horretarako, hauxe proposatzen da:
 1. Eseri leku atsegin batean eta gogora ekarri objektu edota leku atsegin bat. Hori egin bitartean, ahalik eta astiroen eta sakonen sabelaldetik arnastu behar da. Musika atsegina jar daiteke hau guztia egiten den bitartean.

4.2.2.38. Norbere burua goratu. (185-187)

- Ariketa honetan ikasleek euren burua goratuko dute.
- Materiala: nahi izanez gero, fitxa txiki batzuk.
- 5-10 minututan egin daitekeen ariketa da.
- Nola egin: ikasleari bere ikaskuntzaren inguruko esaldi positiboak egiteko eskatuko zaio.

Horretarako, R. Oxford-ek adibide hauek ematen ditu:

I understand almost everything the teacher said today.
 I'm reading much faster now in Spanish than I was a month ago.
 I was able to understand and write down the telephone number in French when the caller left a message.
 I didn't get paralyzed when I made an error today; I just kept right on going.
 I took a risk in using that new expression today, and I'm glad I did it.
 It was hard for me to talk in English class today, but I tried.
 I held a very successful conversation in German today.
 I met with my language partner today, and I can tell that my Russian fluency is increasing.

(186)

Edota orokorrangoak diren hauek:

I am a good language learner.
 I am confident and secure in language learning.
 I am progressing well in my language learning.
 I can learn from my errors and do not have to be afraid of them.
 It's OK if I take risks in language learning.
 I don't have to understand everything all at once.
 I can tolerate a bit of confusion.
 My warm personality helps me in language learning.

(186)

- Esaldi hauek fitxa txikietan idatziko dira eta egunean birritan irakurriko dira ikasi arte.

4.2.2.39. Emozioak neurtu. (187-189)

- Ariketa honen bidez ikasleek euren egoera emozionala neur dezakete. Egoera emozionalak hizkuntzaren ikaskuntza prozesuarekin nahiz bizitzako beste alor batzuekin zerikusia du.
- Materiala: galdetegia

- 5 minutuko ariketa da.
- Nola egin: ikasleek R. Oxford-ek proposatzen duen galdetegia bete behar dute.

Part A

Date: _____ Language studied: _____
 Period covered (check one):
 _____ Day _____ Week _____ Other (specify:) _____

Part B: List language tasks or events in which you have just been involved, for example, giving an oral report, writing a letter, doing drills, holding a conversation. (Give whatever details are useful to you, including, if you want, the other people involved. Don't skip this; it shows you how certain tasks/events trigger particular feelings!)

Part C: Describe how you're feeling now, especially in relation to the learning tasks or events above. (Check the one descriptor per line that best describes you. Realize that nothing is either black or white, and that any single descriptor is not necessarily better than its opposite.)

_____ happy	_____ unhappy
_____ proud	_____ ashamed
_____ confident	_____ unconfident
_____ peaceful	_____ anxious
_____ unafraid	_____ afraid
_____ risk-taking	_____ cautious
_____ clear-thinking	_____ confused
_____ friendly	_____ unfriendly
_____ interested	_____ bored
_____ calm	_____ angry
_____ strong	_____ weak
_____ energetic	_____ tired
_____ outgoing	_____ shy
_____ accepting	_____ critical
_____ able to tolerate contradictions	_____ unable to tolerate contradictions
_____ want to learn the language	_____ don't want to learn the language
_____ want to know the culture	_____ don't want to know the culture

4.2.2.40. Estresa neurtu. (189-190)

- Ariketa honek ikasleei euren estres maila neurtzen lagunduko die, sarritan estresak hizkuntzaren ikaskuntzan eragiten du eta.
- Materiala: galdetegia
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora jakinik.
- Nola egin: ikasleei R. Oxford-ek proposatzen duen galdetegia emango zaie. Galdetegia eman aurretik, komeni da ikasleei gogoraraztea sarritan estresatuta egon daitezkeela eta egin beharreko lehenengo gauza hori identifikatzea dela.
- Estresa gainditzeko ariketa honetan haxe proposatzen da: existitzen diren gauza onen zerrenda bat egitea eta egunean zehar hainbat aldiz irakurtzea.

STRESS CHECKLIST

Circle each of the signs of stress that you have noticed in yourself lately.

Anger	Inability to think, concentrate, or make decisions	Tight muscles
Isolation	Depression	Headaches
Exhaustion	Anxiety	Sleeping too much or too little
Pickiness	Fear	Eating too much or too little
Irritability	Worry	Reliance on alcohol or drugs

(1990:190)

4.2.2.41. Egunerokoa egin. (190-191)

- Ariketa honen helburua hizkuntzaren ikaskuntzaren prozesuan izandako sentipenak gogoratzea da.
- Materiala: egunerokoa.
- Ez dago ariketa hau egiteko denbora-tarte zehatzik.

- Nola egin: irakasleak bere ikasleei hizkuntza ikasten ari diren bitartean eguneroko bat egiteko esango die, euren sentimentuak bertan idazteko. Garrantzitsua da egunero zerbait idaztea. Hizkuntzaren ikaskuntzan izan den aurrerapena idazteko ere balio dezake. Egunerokoak baliagarriak izaten dira hausnarketa egiteko eta konplexuak identifikatzeko.

4.2.2.42. Neurtu zure ikasleen estrategiak. (211-212)

Ikasleen ikas-estrategiak neurtzeko irakasleak ikasleekin ikas-estrategiez hitz egin dezake.

4.3. Iturri bibliografikoak

Barrendik saileko unitate didaktikoak

Barrene saileko unitate didaktikoak

Barrenet saileko unitate didaktikoak

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. *The calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. United States of América: Longman, 1994.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALCALDE-DIOSDADO, A. «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica», *Methodos Revista Electrónica de Didáctica del Latín* [linean]. Hemen: <<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/metodos/alcalde1.pdf>> [Kontsulta: 2004-09-10]
- ALFAYA, E. «Learning failure and strategies in the english classroom». Hemen: Becerra J.M. *et al* (ed.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.
- ALONSO, F. *Metacognición y aprendizaje: influencia de los enfoques, conocimientos metacognitivos y practica estratégica (como factores metacognitivos mediante los cuales el alumno regula sus procesos de aprendizaje) sobre el rendimiento académico, en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*. Madrid: Editorial de la Universidad complutense de Madrid, 1993.
- BACON, S.M.C.; FINNEMANN, M.D. «Sex Differences in Self-Reported Beliefs About Foreign-Language Learning and Authentic Oral and Written Input», *Language Learning*. 1992, 42 zenbakia, 471-495.
- BARREÑA, A. *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea, 1995.
- BECERRA, J.M., *et al*. *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (G.I.C.A.), 1999.
- BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.
- BOGAARDS, P. *Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1990 (Itzulpen saila, 25/26).
- BRONCKART, J.P. *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafia?* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1993 (Itzulpen saila, 33).
- BURÓN, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero, 1993.
- CAMACHO, A. «Urratsetik mailara: erronkak eta lan-ildoak», *UEU Helduen Euskalduntzearen I.Mintegia 2002* [linean]. Hemen: <http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/2002/urrats_maila.htm> [Kontsulta: 2003-05-20]
- CARRELL, P.L.; PHARIS, B.G.; LIBERTO, J.C. «Metacognitive Strategy Training for ESL Reading», *TESOL quarterly*. 1989, 23 zenbakia, 647-678.
- CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. «Teaching for strategic learning: Theory and practice». Hemen: Alatis James E. (ed.). *Strategic Interaction and Language*

Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 36-51.

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. «The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms», *The Elementary School Journal*. Chicago: The University of Chicago, 1996, 3 zenbakia, 260-273.

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M. *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. United States of América: Longman, 1994.

CHAMOT, A.U.; KUPPER, L. «Learning Strategies in Foreign Language Instruction», *Foreign Language Annals*. 1989, 22 zenbakia, 13-24.

CHAUDRON, C. *Second Lanaguage Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COHEN, A.D.; WEAVER, S.J.; LI, T. «The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language». Hemen: Cohen Andrew D. (ed.). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman, 1998, 107-156.

CYR, P. *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 2000 (Itzulpen saila, 42).

DAIGLE, M. *Adinaren eragina bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1984 (Itzulpen saila, 1).

DOUGLAS BROWN H. «After Method: Toward a Principled Strategic Approach to Language Teaching». Hemen: Alatis James E. (ed.). *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 509-520.

EHRMAN, M.; OXFORD. R. «Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, I, 1-13.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: H.G. Widdowson, 1997.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *Second Languge Acquisition and Language Pedagogy*. Bristol: The Longdunn Press Ltd, 1992.

Euskal Autonomi Erkidegoa. 2000ko urtarrilaren 24ko Agindua, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua onartuz, erreferentzi marko obligaziozkoa izan dezaten HABE Erakunde Publikoak diruz lagundutako euskaltegiek. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 2002ko otsailaren 8a, 26. zenbakia.

Euskal Irakaslegoa. *EIKP Euskal Irakaslegoaren Kurrikulu Proiektua*. Ez argitaratua. Deustuko Unibertsitatea, Bilbao, 2003. (Txostena).

EUSKALTZAINDIA. *Hiztegi batua* [linean]. Hemen: <http://www.euskaltzaindia.net/hiztegitatua/>

EUSKO JAURLARITZA. *Euskararen jarraipena III* [linean]. Hemen: http://www.euskadi.net/euskara_inkestak/ini_eu.pdf

EUSTAT. *Termino estatistikoaren hiztegia*. Donostia: EUSTAT, 1985.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition an introductory course*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 1993.

GREEN, J.M.; OXFORD, R. «A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender», *TESOL quarterly*. 1995, 29 zenbakia, 261-297.

HABE. *Aratuste edo ihauteri: pirata edo kortsari*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 7).

HABE. *Bapo jan eta zorionekoa izan*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2001 (Barrene, 18).

HABE. *Bizkaia maite*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2001 (Barrene, 17).

HABE. *Donostian donosti eta gorostian gorosti*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 3).

HABE. *Ederra da hitza*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrene, 3).

HABE. *Eskulanak*. Oñati: HABE, 2001 (Barrendik 200-203).

HABE. *Euskal balea*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 5).

HABE. *Euskaldun fobiadun*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrene, 6).

HABE. *Euskaldunaren hitza ez da ur gaineko bitsa*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 1).

HABE. *Garai modernoak*. Oñati: HABE, 2001 (Barrendik 200-203).

HABE. *Gogozko tokian aldaparik ez*. Oñati: HABE, 2001 (Barrendik 200-203).

HABE. *Han ere txakurrak oinutsik*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrene, 5).

HABE. *Helduen euskalduntzearen oinarritzko kurrikulua* [linean]. Hemen: www.habe.org/hn_servicios/didactica/heok/heok_e.htm [Kontsulta: 2004-10-05]

HABE. *Lévi Strauss Levi's Strauss*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenkale, 3).

HABE. *Liburuak trukean*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 4).

HABE. *Ni tarzan ... zu Jane*. Vitoria-Gasteiz: HABE (Barrene, 1).

- HABE. *Nolako txakurra, halako jabea*. HABE, 2003 (Barrendik 200-300).
- HABE. *Ogi gogorrari hagin zorrotza*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 6).
- HABE. *Opor bereziak*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 8).
- HABE. *Pisukide berria*. Oñati: HABE, 2001 (Barrendik 200-203).
- HABE. *Zer berri?* HABE, 2004 (Barrendik 200-300).
- HABE. *Zu nolako etxea halako*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 1999 (Barrenet, 2).
- HILGARD, E.R. *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas, 1973.
- KERN, R.G. «Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, ii, 135-148.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1983 (Language Teaching Methodology Series).
- LARREA, K. «Euskara ikasteko metodoen bilakaera: 1956-1986», *Hizpide*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2003, 53 zenbakia, 3-21.
- LEWIS, M. *Planteamendu lexikala: ELTren egoera eta etorkizunerako proposamena* (itzulpena: Ana Isabel Morales). Donostia: HABE, 2001 (Itzulpen saila, 43).
- LICERAS, M.J. «Introducción. Hacia un modelo de análisis de la interlengua». Hemen: Liceras M. Juana (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.
- LITTLEWOOD, W. *Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza. Hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikerketak eta ikasgelan dituzten inplikazioak* (itzulpena: UZEI). Donostia: HABE, 1986 (Itzulpen saila, 10).
- LITTLEWOOD, W. *Hizkuntza irakaskuntza komunikatiboa. Sarrera bat* (itzulpena: UZEI). Donostia: HABE, 1986 (Itzulpen saila, 9).
- LLINARES, A. «Estudio de las estrategias de aprendizaje que perciben y fomentan en sus alumnos algunos maestros de inglés en primaria». Hemen: González y Fernández-Corugedo S., Valdeón García R.A. et al. (ed.) *Essays in English Language Teaching . A Review of the Communicative Approach — Estudios sobre enseñanza de la lengua inglesa. Una revisión de la aproximación comunicativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo, 1999, 227-257.
- LOPETEGUI, E. *Hizkuntzalaritza eta hizkuntzen irakaskuntza*. Donostia: HABE, 1991 (Zutabe, monografikoak1).
- MACDONOUGH, S.H. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Edward Arnold, 1995.

MARTINEZ, B.; ZABALA, S. «Ikas-estrategiak Barrenet-ik. Euskaldunaldi ona izateko estrategiak», *UEU Helduen Euskalduntzearen II. Jardunaldiak 1999. Autonomia eta ikas-estrategiak* [linean]. Hemen: <http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/990326/komunikazio/barrenet_ikas_estrategiak.html> [Kontsulta: 2003-08-02]

MARTON, W. *Hizkuntzak irakasteko metodoak. Egiturak eta hautabideak*. (itzulpena: Iñaki Iñurrieta). Donostia: HABE, 1991 (Itzulpen saila, 30).

MATEO, M.; AIZPURUA, X. «Euskararen bilakaera soziolinguistikoa», *Euskonews & Media* [linean]. 2003ko otsaila-martxoa, 201. zenbakia. Helbide honetan: <<http://www.euskonews.com/0201zbk/frgaia.htm>>

MÖLLER, J. «Investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (LE) o SEGUNDAS lenguas (L2) y la enseñanza de lenguas». *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.

MORLEY, J. «Learning strategies, tasks, and activities in oral communication instruction». Hemen: Alatis James E. (ed.). *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 116-136.

NUNAN, D. *Hizkuntzak irakasteko metodologia, irakasleentzako testuliburua* (itzulpena: Ana Isabel Morales). Donostia: HABE, 1995 (Itzulpen saila, 37).

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Language Teaching Library, 1992.

O'MALLEY, J.M., et. al. «Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students», *Language Learning*. 1985, 35 zenbakia, 21-46.

O'MALLEY, J.M., et. al. «Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language», *TESOL quarterly*. 1985, 19 zenbakia, 557-584.

O'MALLEY, M.; CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. EEUU: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R.; CROOKALL, D. «Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, iv, 404-419.

OXFORD, R.; NYIKOS, M. «Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students», *The Modern Language Journal*. 1989, 73 zenbakia, iii, 291-300.

OXFORD, R.L. «Gender differences in styles and strategies for language learning: What do they mean? Should we pay attention?». Hemen: Alatis James E. (ed.).

Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 541-557.

OXFORD, R.L. «Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training», *System*. 1989, 17 zenbakia, 235-247.

PERALES, J. «Adina eta hizkuntzen ikaskuntza: gaia zertan den», *Hizpide*. Vitoria-Gasteiz: HABE, 2004, 55 zenbakia, 20-42.

PERALES, J. *Euskara-ikasle helduen ikas prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa*. Doktorego tesi ez argitaratua. Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia, 2000.

PIKABEA, I. *Ikasle helduen ikas-estiloak eta ikas-estrategiak euskararen ikaskuntzan, eta erabilera-ohiturak ikasgelatik kanpo: interbentzio-programa bat*. Doktorego tesi ez argitaratua. Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia, 2002.

POLITZER, R.; MCGROARTY, M. «An exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence», *TESOL quarterly*. 1985, 19 zenbakia, 103-123.

POLITZER, R.L. «An Exploratory Study of Self Reported Language Learning Behaviors and their Relation to Achievement», *Studies in Second Language Acquisition*. 1983, 6 zenbakia, 54-68.

ROBBINS, J. «Report on the pilot study of Learning Strategies for the Japanese Language Classroom». Hemen: Alatis James E. (ed.). *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993, 593-606.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *Nola izan hizkuntza ikasle arrakastatsua* (itzulpena: Usoa Larramendi). Donostia: HABE, 1998 (Itzulpen saila, 20).

SAINZ, M. «Hizkuntza didaktikaren erronka berriak». *UEUko Helduen Euskalduntzearen IV. Jardunaldiak 2001* [linean]. Hemen: <http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/2001/didaktika_erronkak.htm> [Kontsulta: 2003-08-10]

SCOTT, V.M. «An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French», *The Modern Language Journal*. Lekua: Argitaratzailea, 1989, 73 zenbakia, i, 14-22.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. «La interlengua». Hemen: Liceras M. Juana (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.

SEVILLANO, M.L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de estudios Ramon Areces, S.A., 1995.

SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, 1997.

UZEI. *Euskalterm. Banco Terminológico Público Vasco* [linean]. Hemen: <http://www1.euskadi.net/euskalterm/indice_c.htm>

VILLANUEVA, M.L. «Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas». Hemen: Becera J.M. *et al* (ed.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 1999.

WILLIS, J. *Atazatan oinarritutako ikaskuntzarako lan-markoa* (itzulpena: Xabier Yurramendi). Donostia: HABE, 1999 (Itzulpen saila, 41).

ZALBIDE, M. «Ahuldutako Hizkuntzen Indarberritzea: teoriak zer dio?», *erabili.com* [linean]. 2003ko uztaila. Helbide honetan: <http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834>

ZOCK, M. *Arianaren haria edo testuaren gramatikak ama-hizkuntzan nahiz hizkuntza arrotzean pentsatutakoaren antolamendu eta adierazpenaren gida gisa* (itzulpena: Boni Urkizu). Donostia: HABE, 1992 (Itzulpen saila, 31).

ERANSKINAK

1. Irakasleentzako galdetegia

Irakur itzazu esaldi hauek eta esan ezazu esaldiek adierazten dutena, inoiz ez(1), gutxitan(2), sarritan(3) edo beti(4) egiten duzun:

1- Ariketa bat egin eta gero , nola egin duten, zein estrategia erabili duten esateko agintzen diet, gero denon artean eztabaidatzeko.	1 2 3 4
2- Ariketa bat egiteko, badakit zein estrategia erabiltzen duten	1 2 3 4
3- Ariketa bat egin ostean, ariketa hori egiteko erabili dituzten baliabideen (estrategien) azalpena ematen diet (zein baliabide izan zitekeen lagungarri ariketa ezberdinetan, baliabide deituriko horren definizioa ematen diet...)	1 2 3 4
4- Badakit ikasleek zein baliabide erabili duten ariketa jakin bat egiteko, baina ez diet baliabide (estrategia) horien azalpenik ematen	1 2 3 4
5- Ariketa bat egin ondoren, eskolan denon artean, erabilitako baliabideen hausnarketa egiten dugu (nola erabili dituzten, noiz erabiltzen dituzten...)	1 2 3 4
6- Ariketa bat egin ondoren, ikasleek erabilitako baliabideen hausnarketa egiten dut, ikasleekin komentatu gabe (nola erabili dituzten, noiz erabiltzen dituzten...)	1 2 3 4
7- Egoerak sortzen ditut, eskolan ikasitako hitzak, esaldiak edota gramatika arauak, komunikatzeko aukera guztietan erabil ditzaten	1 2 3 4
8- Hitzak, egiturak... ikasleek gogoan hartzeko, irudiez, hitz gakoez, edo arlo semantikoez baliatzen naiz	1 2 3 4
9- Zerbait azaltzen ari naizenean, ikasleei oharrak hartzeko esaten diet	1 2 3 4
10- Ikastaroan zehar ikasleak, irakatsitako gaiak ezaugarri komun batzuen arabera sailkatzera behartzen ditut. Adibidez; kategoriaka: aditzak, hiztegia, herri-esaerak; gaika: meteorologia, osasuna...; edo hizkuntza funtzioen arabera: desenkusatu, galdetu edo kontatu...	1 2 3 4
11- Ikastaroan zehar programatutakoaren berrikustea egiten dut	1 2 3 4
12- Testu bat ematen diet hutsuneekin, testua osa dezaten testuingurua kontuan hartuta	1 2 3 4
13- Eduki gramatikalen inguruan ari garenean, hiztegian edo gramatika liburu batean begiratzeko esaten diet	1 2 3 4
14- Eskolan, hitz ezezagun bat galdetzen didatenean, dedukzioz ikasleek uler dezaten ahalegintzen naiz	1 2 3 4

15- Zerbait azaltzeko edota erreparatzeko orduan itzulpenetara jotzen dut	1 2 3 4
16- Ikasleek ezagutzen ez duten hitz bat galdetzen didatenean, itzulpena eman beharrean, beste hitz edo esaldi batzuen bidez baliatzen naiz	1 2 3 4
17- Lehenengo, irakatsitako hizkuntza forma jakin bati buruz dakitenaz galdetzen diet, gero horri buruzko informazio berria ematen diet eta dakitena gehi informazio berria erabil dezaketen ariketa bat prestatzen dut	1 2 3 4
18- Ataza batean agertzen den informazioa ahoz edo idatziz laburbiltzeko esaten diet	1 2 3 4
19- Ikasleek ahozko edo idatzizko ariketa bat txarto egiten dutenean, bere burua zuzentzera behartzen ditut.	1 2 3 4
20- Ikasleei egunkariko artikulua baten edukia asmatzeko esaten diet titulua ikusita	1 2 3 4
21- Egunkariko artikulua bat gaingiroki ikustera bultzatzen ditut punturik garrantzitsuenak atzemateko	1 2 3 4
22- Ikasleak entzutezko ariketaren baterako prestatu nahi ditudanean, entzun aurretik ulermen-galderak ematen dizkiet edo entzumenaren nondik-norakoaren berri ematen diet.	1 2 3 4
23- Noizbehinka etxerako lanak bidaltzen ditut, nahi duenak egin ditzan, baina ez dut inor etxerako lanak egitera behartzen.	1 2 3 4
24- Ariketa bat egin ondoren, izan dituzten zailtasunak adierazteko esaten diet, gero zuzenketak egiteko.	1 2 3 4
25- Ikasleei bere burua ebaluatzeko eskatzen diet.	1 2 3 4
26- Ariketa bat egin baino lehen argi eta garbi uzten diet zein den ariketaren muina eta batzuetan ariketaren muinari buruzko eztabaidak izan ditzaten uzten diet.	1 2 3 4
27- Ikasleei argitu eta egiaztatzeko galderak egiten irakasten diet: Errepikatuko duzu mesedez?, Mesedez hitz egin ezazu argiago...	1 2 3 4
28- Ikasleak talde txikitan banatzen ditut ariketa ezberdinak egiteko	1 2 3 4
29- Ikasleei erlaxatzen laguntzen diet urduritasuna gutxitzeko, batez ere azterketa garaian	1 2 3 4
30- Ariketa oso zail baten aurrean edo azterketa aurretik, horrelako esaldiak bere buruari esateko adierazten diet: Nire aurrerapenari buruzko dudarik ez daukat, jendeak oso ondo ulertzen dit esaten dudana, gai naiz ariketa hau ondo egiteko...	1 2 3 4

16- Intento hablar como un vasco parlante	1 2 3 4
17- Practico los sonidos de las palabras del euskara	1 2 3 4
18- Utilizo palabras que conozco en los diferentes contextos	1 2 3 4
19- Comienzo una conversación en euskera	1 2 3 4
20- Veo la ETB1 y oigo programas de radio en euskera	1 2 3 4
21- Leo por placer en euskera	1 2 3 4
22- Escribo cartas, mensajes...en euskera	1 2 3 4
23- Primero leo por encima un texto y luego lo leo más detenidamente	1 2 3 4
24- Busco palabras en mi lengua materna que se parecen a las palabras nuevas que he aprendido en euskera	1 2 3 4
25- Busco el significado de las palabras en euskera, dividiéndolas en partes que conozco	1 2 3 4
26- Intento no traducir un texto palabra por palabra	1 2 3 4
27- Hago resúmenes para estudiarlos	1 2 3 4
28- Intento aplicar reglas generales en nuevas situaciones	1 2 3 4
29- Intento buscar parecidos y diferencias entre mi lengua materna y el euskera	1 2 3 4
30- Uso materiales de referencia como diccionarios para ayudarme a la hora de utilizar el euskera	1 2 3 4
31- Cuando leo un texto en euskera, primero lo leo muy rápidamente y luego vuelvo a leerlo muy despacio	1 2 3 4
32- Cuido mucho mi pronunciación e intento corregirla	1 2 3 4
33- Intento buscar situaciones para hablar en euskera	1 2 3 4
34- Intento leer en euskera lo más posible	1 2 3 4
35- Cuando leo algo en euskera, primero intento entender la idea principal y luego busco las palabras desconocidas en el diccionario	1 2 3 4
36- Para mejorar la comprensión veo la televisión en euskera	1 2 3 4
37- Me doy cuenta de mis errores e intento corregirlos	1 2 3 4
38- Escucho con gran atención a quien me habla en euskera	1 2 3 4
39- Intento buscar un modo para poder estudiar mejor el euskera	1 2 3 4
40- Organizo mis quehaceres cotidianos de tal modo que me dejen tiempo para estudiar euskera	1 2 3 4
41- Busco gente para hablar en euskera	1 2 3 4
42- Cuando sé que en algunos sitios tengo que hablar en euskera (en la tienda, por teléfono ó en algún despacho), pienso de antemano lo que voy a decir	1 2 3 4
43- Aprovecho cualquier situación para utilizar el euskara	1 2 3 4
44- Los fallos que cometo en euskera, los utilizo como información para hacerlo mejor	1 2 3 4
45- Pongo atención cuando alguien está hablando en euskera	1 2 3 4

46- Intento averiguar cómo ser mejor estudiante	1 2 3 4
47- Planeo mi horario para tener el tiempo suficiente para estudiar euskara	1 2 3 4
48- Tengo claros mis objetivos para mejorar mis habilidades en euskera	1 2 3 4
49- Reflexiono sobre mis progresos	1 2 3 4
50- Cuando no entiendo lo que dice el profesor le pido que me explique o que me repita	1 2 3 4
51- Cuando no sé cómo expresar una idea le pido ayuda a un vasco parlante (aquel que su lengua materna es el euskera) o a un amigo	1 2 3 4
52- Cuando lo que digo no sé si es correcto, lo verifico con mi compañero de conversación	1 2 3 4
53- Cuando tengo miedo (en caso de que se dé la situación contestarlo si no dejarlo en blanco) de hablar en euskera intento relajarme	1 2 3 4
54- Hablo con otros sobre la dificultad e impresiones que tengo sobre el aprendizaje del euskera	1 2 3 4
55- Me doy cuenta de si estoy nervioso cuando hablo o estudio euskera	1 2 3 4
56- Les pido a los vasco parlantes o a los que tienen un nivel avanzado en el aprendizaje del euskera que me corrijan	1 2 3 4
57- Cuando no le entiendo a alguien que me está hablando en euskera, le pido que me hable más despacio o que me repita lo dicho	1 2 3 4
58- Hablo en euskera con otros estudiantes de euskera	1 2 3 4
59- Reflexiono sobre mi progreso en el estudio del euskera	1 2 3 4
60- Me felicito cuando hablo o escribo bien en euskera	1 2 3 4
61- Si estoy tenso o nervioso estudiando o hablando en euskera se lo digo al profesor	1 2 3 4
62- Escribo en un diario las sensaciones que tengo durante el tiempo del aprendizaje del euskera	1 2 3 4
63- Pregunto en euskera mis dudas	1 2 3 4
64- Intento aprender aspectos de la cultura tradicional vasca (música, leyendas...)	1 2 3 4

¿En su aprendizaje del euskara podría añadir algo que no reflejan estas afirmaciones? Escríbalo