

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2013- 2014 ikasturtea

ESTRATEGIAK HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN:

EAEko eta Norvegiako ikasleen ezaugarriak

Egilea: Oihane Infante

Zuzendaria: Aintzane Etxebarria

Leioan, 2014ko ekainaren 16an

© 2014, Oihane Infante

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA

EGILEAREN ONIRITZIA

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	5
1.1. Ikas estrategien definizioa eta ezaugarriak	5
1.2. Ikas estrategien sailkapena	7
1.3. Testuinguruaren eragina ikas estrategietan	7
1.4. Hezkuntza testuingurua	9
1.4.1. Norvegiako eta EAeko hezkuntza curriculumak	9
1.4.2. Ingeleseko urteko planak	10
1.5. Sintesia	11
2. Metodologia eta lanaren garapena	11
2.1. Diseinu metodologikoa	12
2.2. Helburuak, hipotesiak eta aldagaiak	12
2.3. Parte hartzaileak	13
2.4. Datuak batzeko metodologia	14
2.5. Emaitzak	15
2.6. Ondorioak	21
3. Erreferentzia bibliografikoak	24

ERANSKINAK

1. eranskina. Norvegiako eta EAeko curriculumen laburpen taula	26
2. eranskina. Norvegiako eta EAeko eskolen ingeleseko urteko planak	30
3. eranskina. Galdetegiaren erantzunen taula	73
4. eranskina. Ingeleseko ikas-estragien galdetegia, euskaraz eta ingelesez	75

ESTRATEGIAK HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN:

EAEko eta Norvegiako ikasleen ezaugarriak

Oihane Infante Aguirre

UPV/EHU

Gaur egun, munduan ingeles hizkuntzaren garrantzia dela eta, hainbat herrialdeen lehen hezkuntzan, bigarren edo atzerriko hizkuntza bezala, ikasten den ikasgaia da. Hala ere, herrialde guztietako biztanlerian ez da gaitasun berdina lortzen. Hizkuntza ikas estrategien erabilerak, xede-hizkuntzaren gaitasunak lortzeko erabakigarriak izan daitezkeela kontuan izanda, lan honen helburua, ingelesa ikasterakoan, testuinguru ezberdinak duten bi lurraldeen (Norvegia-Bodø eta Euskal Autonomia Erkidegoa) ikas-estrategien erabilera aztertzea izan da, lehen hezkuntzako bi taldeetan, metodo deskriptibo konparatiboa erabiliz. Emaitzek erakutsi zuten, norvegiar taldeko ikasleek euskal taldekoek baino maizago ikas-estrategiak erabiltzen zituztela. Honekin, testuingurua eta ikas-estrategiak erabiltzearen arteko korrelazio posible bat iradoki daiteke.

Ikas-estrategiak, ingelesa, testuingurua, Norvegia, EAE

Hoy en día, debido a la importancia del idioma inglés, es una asignatura que se aprende como segundo idioma o idioma extranjero en la educación primaria de muchos países. Aun así, en la población de todos los países, no se logra alcanzar la misma capacidad en el idioma. Teniendo en cuenta que el uso de las estrategias de aprendizaje puede ser decisivo para alcanzar ciertas competencias en el idioma que tenemos como objetivo, lo que se ha querido lograr con este trabajo, es analizar el uso de estrategias al aprender inglés, de dos territorios con diferentes contextos (Noruega-Bodø y Comunidad Autónoma Vasca), en dos clases de educación primaria, usando el método descriptivo comparativo. Los resultados mostraron que el grupo noruego usaba con más frecuencia las estrategias de aprendizaje. Con esto, se puede sugerir una posible correlación entre el contexto y el uso de las estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje, inglés, contexto, Noruega, C.A.V.

Presently, due to the importance of the English language, it is a subject which is learned during primary school in many countries as a second or foreign language. Even so, the populations of all countries do not reach the same proficiency in the language. Taking into account that the use of learning strategies can be crucial to achieve certain competencies in language, the aim of this work was to analyze the use of strategies, when learning English, in two areas where the context was not the same (Norway- Bodø and Basque Country [autonomous community]), in two classes of primary education, using the comparative descriptive method. Results showed that the Norwegian group used learning strategies more frequently. Given this, a possible correlation between context and the use of learning strategies can be suggested.

Learning strategies, English, context, Norway, Basque Country

Sarrera

Ikas estrategien definizio bateratu bat aurkitzea zaila da, izan ere, autore ezberdinek modu ezberdinetan definitu dituzte. Nahiz eta terminologi arazo hau aurkitu, esan daiteke zerbait ikasten, gogoratzen edo ulertzen laguntzeko, jokaerak, teknikak, taktika eta plangintzak direla. Hori horrela, bigarren hizkuntza baten ikas estrategiei buruz hitz egitean, ikasleak xede-hizkuntza lortzeko burutzen dituen ekintza multzo bat izendatzeko erabiltzen den terminoa da (Cyr, 2000). Hizkuntza ikas estrategiek, hizkuntza berriaren barneratze, biltegitratze, berreskuratze eta erabilera hobetu ahal dute eta komunikazio-trebetasunak garatzeko beharrezko tresnak dira (Oxford, 1990a).

Ikas estrategiak mota ezberdinetan banatu ohi dira, definizioetan bezala, sailkatzeko era ezberdinak proposatu dira. Ikerketa lan honetan O'Malley-k eta Chamot-ek 1990an proposatutakoa hartuko da oinarritzat, hiru estrategia mota bereiziz: Estrategia metakognitiboak (funtzio betearazlea), estrategia kognitiboak (gaiarekiko elkarreragina) eta estrategia sozio-afektiboak (beste pertsona batekiko elkarreragina).

Gaur egun, ingelesa, hizkuntza globala bezala definitzen da, hau da, ama-hizkuntza ezberdina duten hiztunen artean komunikatzeko, gehien erabiltzen den hizkuntza da (Seidlhofer, 2005). Bakarrik ingelesa erabiltzen dutenen laurden batek du ingelesa ama-hizkuntza, beraz, munduko herrialde askotan bigarren edo atzerriko hizkuntza bezala irakasten da (Crystal, 2003).

Hala ere, herrialde guztietan ez da ingeles maila bera lortzen, 2013an EF EPI-k (English proficiency index) egindako ikerketan, munduko 60 herrialdeen ingeles gaitasunaren batez bestekoa neurtu zen biztanle helduen artean. Horretarako, urtero ehun milioika helduek egindako EF (English First) proben emaitzak hartzen dira eta gaitasunak EF indizearen arabera neurtzen dira. Horrela ikertutako herrialdeen zerrenda bat egiten da, ingeles gaitasunaren araberrako ordena jarraituz eta puntu ezberdinekin kalifikatuz herrialde bakoitza (Anonimoa, 2013).

Norvegia da zerrenda horren bigarren herrialdea (66,60 punturekin), maila oso altua bezala identifikatuta. Bestalde, Espainia zerrendaren hogeita hirugarren postuan dago, puntu gehien lortu duen erkidegoa Euskal Autonomi Erkidegoa izanik (57,90 puntu) (Anonimoa, 2012).

Kontuan izanik Norvegiako eta EAeko ikastetxe gehienetan, lehen hezkuntzan ingelesa irakasten dela, maila horietan garatutako ikas-estragiak, erlazioa daitezke hurrengo urteetan ingelesean lortuko diren hizkuntza gaitasunekin. Izan ere, hizkuntzen ikas

estrategiak eta estiloak gure ikasleek bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza nola (eta kalitatea) ikasten duten zehazten duten faktore garrantzitsuenak dira (Oxford, 2003).

Lan honetan azalduko den bezala, hainbat ikerketek erakutsi dute pertsona baten testuinguruak (besteak beste, ama-hizkuntzak, jatorriak, hezkuntza sistemak) bere ikas-estrategien erabileran eragina izan dezakeela.

Horregatik, bi lurraldeen hezkuntza testuinguruak definitu da, horretarako, dokumentu ofizialetan oinarrituta, aldeak identifikatu dira eta ia honek estrategien erabileran eraginik duen behatu da. Horretarako, Norvegiako eta EAeko maila bereko (L.H-ko 6.maila) bi klaseetan, ikas-estrategien erabilpenari buruzko galdetegi erantzun dute ikasleek. Haien erantzunetatik datu kuantitatiboak lortu ondoren, aztertu, konparatu eta emaitzak atera dira. Modu horretan lanaren helburua lortuz.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

Lan honen ulerkuntza errazagoa egiteko, atal honetan, gaian sakontzeko beharrezko alderdi teorikoak eta kontzeptualak azalduko dira.

1.1. Ikas estrategien definizioa eta ezaugarriak

Ikas-estrategiak zer diren zehazki definitzea ez da erreza, izan ere, autore ezberdinek urteetan zehar modu ezberdinetan definitu dituzte. Ondoren, eman diren hainbat definizio azalduko dira:

Færch and Kasper-rek (1983) saiakera bat bezala definitu zituzten, hain zuzen ere, xede hizkuntzaren gaitasun linguistikoa eta soziolinguistikoa garatzeko.

O'Malley et al. (1985) ikas estrategiak ikasteko tresna oso indartsuak zirela esan zuten. Horrekin ez zuten definizio zehatza eman baina tresna bezala deskribatu zuten eta gainera, nabarmendu zuten, tresna garrantzitsua dela esanez.

Bi urte geroago Wenden eta Rubinek definizio zehatzago bat eman zuten eta ikas estrategiak ikasleak informazioa biltegitratzeko, lortzeko, berreskuratzeko edo erabilera errazteko erabiltzen duen edozein eragiketa, urrats, plan edo errutina bezala definitu zituzten (Wenden & Rubin, 1987). Beraz, helburua informazioaren trataeran zentratzen dute eta helburu hori lortzeko ekintzak zehaztu zituzten (eragiketak, urratsak, planak edo errutinak). O'Malley eta Chamotek (1990) informazio berria helburu bezala jartzen dute eta hori lortzeko kasu honetan ikas estrategiak pentsamendu edo portaera bereziak direla esaten dute.

Oxfordek (1989) ikas-estrategia terminoarekin pertsona batek ikasteko erabiltzen dituen ekintza eta jokabideei erreferentzia egiten diogula esan zuen. Kasu honetan, Oxford-en esanetan helburua ikastea da eta hori lortzeko ekintza edo jokabideak ez zituen zehaztu definizioan.

Scarcella eta Oxford-ek (1992) ikas estrategiak ikasleek erabiltzen dituzten ikaskuntza hobetzeko ekintza zehatzak, jokabideak, urrats, edo teknikak gisa definitzen dute. Urte horretan Oxfordek Scardellarekin batera, hiru urte lehenago egin zuen bezala, ekintza eta jokabide bezala definitzeaz aparte urratsak edo teknika bezala ere definitzen ditu. Kasu honetan, ikaskuntzan hobetzea ikas estrategien helburua dela diote.

Urte berean Richards eta Plattetek ikas estrategiak ikasleek ikasten duten bitartean informazio berria ulertzeko, ikasteko edo gogoratzeko erabiltzen dituzten intentziorako portaera eta pentsamenduak direla esaten dute (Richards et al., 1992). Beste autore

batzuek lehenago egin zuten bezala, ikas estrategien helburua informazio berria ulertzea, ikastea edo gogoratzea dela diote, baina haien kasuan intentziazko portaera edo pentsamendu bezala definitzen dituzte.

Legendrek (1993) ikas estrategiak norbaitek egoera pedagogikoan helburuak lortzeko edo helburuen aldera planifikatzen dituen baliabide eta ekintza multzo bezala definitu zituen.

Chamotek definizio orokorrago bat eman zuen 2004ean: Ikas estrategiak edozein ikas atazan laguntzeko erabili ahal diren teknikak dira. Ez zituen zehaztu ikas estrategien helburuak, edozein ikas zereginetan laguntzen dituzten teknikak direla dio. Teknikak bezala definitzen ditu, 1992an Scardella eta Oxfordek egin zuten bezala.

Gehiago zehaztuz eta bigarren hizkuntzen ikaskuntzan zentratuz, idazle ezberdinek ere hizkuntza ikas-estrategien definizio ezberdinak eman dituzte. Paul Cyrrek bere liburuan dioen bezala idazle bakoitzak bere erara definitu ditu esanez “jokaerak, teknikak, taktikak, plangintzak, jakinaren gaineko adimen-ekintzak, oharkabeko edo agian jakinaren gaineko izan daitezkeen adimen-ekintzak, abilitate kognitibo edo funtzionalak direla, baita deitu diete ikasten ari denak erabiltzen dituen konponketa-teknikak ere” (Cyr, 2000: 14).

Ikusi dugun bezala, terminologi arazoak dauden arren, gaur egun bigarren hizkuntza baten ikas estrategiei buruz hitz egiten dugunean “ikasleak xede-hizkuntza lortu, bere egin eta berriz erabiltzeko burutzen dituen ekintza multzo bat izendatzeko erabiltzen den terminoa da” (Cyr, 2000: 14).

Antzeko gauza gertatzen da ikas-estrategien ezaugarriekin, ondoren, autore batzuek adierazitako hainbat ezaugarri buruz hitz egingo da.

Hizkuntzen ikas estrategiek ikaslea autonomoagoa bilakatzen laguntzen dutela diote hainbat autorek (Allwright, 1990; Oxford, 1990a; Little, 1991). Ikas estrategiak intentziazkoak diren edo ez zehazterako orduan ideia ezberdinak azaldu dira, bi ideia ezberdinen adibide Cohen eta Stern-enak izan daitezke. Cohen (1990) estrategiak kontzienteak direla esan zuen eta ikaslearen partetik aukeraketa bat egon behar dela. Aldiz, Stern-ek (1992) kontziente edo inkontzienteak izan daitezkeela zioen.

Ikas estrategiak ikasleei irakatsi ahal zaizkie (Oxford, 1990a) eta horretaz aparte, hizkuntza batetik bestera edo hizkuntza gaitasun batetik bestera transferitu ahal dira (Pearson, 1988; Skehan, 1991). Gehiago esanda, hizkuntzen ikas estrategiak eta estiloak gure ikasleek bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza nola (eta kalitatea) ikasten

duzen zehazten duten faktore garrantzitsuenak dira Oxford-en esanetan (Oxford, 2003). Cyrren ustez, ikasletik ikaslara aldatu egingo dira ikas-estrategiak erabiltzeko modua eta maiztasuna (Cyr, 2000).

1.2 Ikas estrategien sailkapenak

Ikas estrategiak sailkatzerakoan ere, ez dago sailkapen bakarra. Urteetan zehar autore ezberdinek modu ezberdinetan zehaztu dituzte. Paul Cyrrek bere liburuan esaten duen bezala “gaur egun hiru dira osoentzat hartzen diren sailkapenak: Oxford-ena (1990), Rubin-ena (1989) eta O`Malley eta Chamotena (1987-1990)” (Cyr, 2000: 31).

Oxford-ek 1990an argitaratutako liburuan proposatutako sailkapenean, lehendabizi estrategiak bi multzo handitan banatzen ditu: zuzenekoak eta zeharkakoak, bakoitzak beste hiru azpimultzotan banatuz

Rubin-ek (1989) bigarren hizkuntzako ikas estrategien beste sailkapen bat egin zuen. Bere barnean jakintza eraikitzeke hiru etapa bereizi zituen: Ulerkuntza-prozesua edo datuak atzematea, oroimenean jasotzeko prozesuak eta azkenik, estrategiak berreskuratu eta berriz erabiltzeko prozesuak.

Azkenik O`malleyk eta Chamotek (1990) proposatutakoa, aurrekoak baino sintetikoagoa eta zorrotzagoa da, estrategiak hiru talde ezberdinetan banatzen dituzte: Estrategia metakognitiboak, estrategia kognitiboak eta estrategia sozio-afektiboak. Lan honen prozesuan erabiliko den sailkatze mota hau izango da, horregatik mota bakoitzaren ezaugarriak labur azalduko dira:

Estrategia metakognitiboek ikaskuntzaren plangintza, hausnarketa, jarraipena eta ebaluazioa suposatzen dute (funtzio betearazlea dute), estrategia kognitiboek ikaskuntzaren zeregin zehatzagoetara mugatuak daude, ikas materialaren erabilpen zuzenago bat adierazten dute, adibidez, itzulpenak egitea, oharrak hartzea, errepikapenak egitea etab. (gaiarekiko elkarreragina), azkenik, estrategia sozio-afektiboek beste pertsonen, gizarte elkarreragin eta bitarteko ekintzekin erlazionatzen dira (beste pertsona batekiko elkarreragina) (Ruiz & García, 2005).

1.3. Testuinguruaren eragina ikas estrategien erabileran

Pertsona bakoitzak momentu bakoitzean erabiliko dituen estrategien hautapena desberdina izango da. Pertsona guztiok ez ditugu estrategia berberak erabiltzen une oro

(Cyr, 2000). Urteetan zehar, autore ezberdinek hainbat ikerketa egin dituzte frogatu nahian ia pertsona baten testuinguruak (besteak beste, ama hizkuntzak, jatorriak eta hezkuntza sistemak) eragina izango duen erabiltzen dituen ikas estrategietan edo aukeratzeko lehentasunetan.

Cyrrek (2000) gai honen inguruan egin diren hainbat ikerketei buruz hitz egiten du bere liburuan. Alde batetik, Willing-ek 1998an egin zuen ikerketari erreferentzia egiten dio, ikerketaren ondorioz, ez dagoela inolako korrelaziorik ikasteko nahiago diren moduen eta bakoitzaren datu biografikoen artean esan zuen. Nahiz eta autore honen ikerketa ikas estiloetara zuzenduta egon eta ez ikas-estragietara, lortu zituen emaitzei erreparatuz, generalizazioak faltsuak direla zioen.

Bestalde, aurrera eraman diren hainbat ikerketen bidez, frogatu da ikas strategiak aukeratzeko orduan, inguru kultural ezberdinetan bizi diren ikasleen lehentasunak aldatzen direla. Ideia honekin bat datozen ikerketa batzuk biltzen ditu Cyrrek, esaterako, Politzek eta McGroartyk 1985an egin zuten ikerketan asiarrek estrategia mnemonikoak erabiltzeko zaletasuna dutela aurkitu zuten. O'Malley eta Lank-ek 1985an azaltzen duten beste ikerketan, asiarrek, orokorrean ohiko strategiak aldatzera errefusatzen dutela aurkitu zuten. Bestalde, hispanofonoak, aldatetako egiteko eta estrategia berriak erabiltzeko malguagoak dira (Cyr, 2000).

Chamot-ek (2004) esaten duenez, ikaslearen ikas egoeraren arabera, bere gizartearen balio kulturalak zeintzuk diren, bere inguru nolakoa den eta beste ezaugarri sozial batzuek eragina izan dezakete ikas estrategia batzuk aukeratzeko edo ontzat ematerako orduan. Adibidez, lan indibiduala eta lehiakortasuna premiatzen dituzten kulturetan, hizkuntza ikasleak bakarka lan egiteko strategiak, estrategia sozialak baino gehiago erabiliko dituzte. Bere artikuluan Chamot-ek ideia hau defendatzen duten hainbat ikerketa biltzen ditu. Adibidez, Olivares-Cuhat-ek 2002an unibertsitateko gaztelania maila altuko idazketa klase batean egin zuen ikerketan, ikasleek erabiltzen zituzten strategiak aztertu zituzten, ondorioz gaztelania ama hizkuntza zuten ikasleen eta gaztelania atzerriko hizkuntzatzat ikasi zuten ikasleen artean ezberdintasun bat ikusi zuten. Arrunta den bezala, gaztelania ama hizkuntza bezala zuten ikasleek besteek baino maila altuago erakutsi zuten haien idazlanetan, baina, horretaz aparte estrategia afektibo eta memoristikoei lehentasun nabarmena erakutsi zuten. Estrategia hauen erabilpena haien idazmen lorpenekin guztiz lotuak zeuden (Chamot, 2004).

1.4 Hezkuntza testuingurua

Hezkuntza testuinguruari buruz hitz egiten denean, lan honetan, hezkuntza sistema jakin batean erabiltzen den hizkuntza, irakasle eta ikasleen jatorria eta jarraitzen diren dokumentu ofizialei erreferentzia egiten zaie. Horregatik, hezkuntza testuinguru ezberdinak dituzten bi ikasle multzo ikertuko direla esatean, haien ama hizkuntza, jatorria eta hezkuntza-sistema ezberdina dela esaten da.

Beraz, bi lurraldeen hezkuntza dokumentu ofizialak aztertzen baditugu (curriculumak eta ingeleseko urteko planak), Norvegiakoa (Bodø) eta Euskal Autonomi Erkidegokoak hain zuzen ere, badaudela ezberdintasunak ikus dezakegu ondorengo lerroetan adierazten den bezala. Azterketa lehen hezkuntzako 6. mailan, ingeles hizkuntza arloan zentratuz egin da.

1.4.1 Norvegiako (Bodø) eta EAeko hezkuntza curriculumak

Norvegiako eta euskal curriculumen barnean ingelesa ikasgaiak aztertu ondoren, antzekotasun eta ezberdintasun batzuk atzeman dira, ondoren ezberdintasun nabarmenei buruz hitz egingo da.

Bi curriculumak ikusita, lehenengo argi ikus daitekeen ezberdintasuna blokearen izena da. Euskal curriculumean “euskara eta literatura, gaztelania eta literatura eta atzerriko hizkuntza”, hau da, irakasten diren hizkuntzek batera bloke bat osatzen dute, aldiz, curriculum Norvegiarrean blokearen izena “ingelese” da.

Bi curriculum ezberdinetan arloak oinarrizko gaitasunak eskuratzeko egindako ekarpena azaltzen da. Euskal curriculumean hizkuntzak orokorrean egiten duten ekarpena azaltzen da, aldiz Norvegiako curriculumean Ingelesa ikasgaiak egiten dituen ekarpenei buruz hitz egiten da. Horretaz aparte oinarrizko gaitasunak ez dira berberak bi curriculumetan.

Ingeles edo atzerriko hizkuntza ikasgaiaren helburuak aztertuz bi curriculum ezberdinetan, lehendabizi, helburuen edukia ikertu baino lehen, haien antolamenduan ikus daiteke lehen ezberdintasuna. Euskal curriculumaren kasuan, helburu guztiak zerrenda batean agertzen dira eta atzerriko hizkuntzarako helburu zehatzak dira, bederatzi helburu daude, nahiko helburu orokorrak dira, izan ere, lehen hezkuntzako ziklo guztietarako berberak dira. Norvegiakoaren kasuan helburuak askoz zehatzagoak

dira eta gaitasun ezberdinak lortzeko bideratuak daude, horretaz aparte 6. mailarako mugatuak daude.

Euskal curriculumean ziklo bakoitzaren barnean lehenengo eta behin, atzerriko hizkuntzaren eduki multzo ezberdinak zehazten dira, hirugarren zikloaren kasuan, bost eduki multzo daude eta multzo bakoitzaren barnean eduki ezberdinak aurki daitezke. Azkenik, ebaluazio irizpideak aurkitzen dira. Dena bloke ezberdinetan agertzen da, izenburuarekin eta zerrenda batean.

Norvegiako curriculumaren kasuan, edukiak hiru bloke ezberdinetan banatuak daude: Hizkuntza ikaskuntza, komunikazioa eta kultura gizartea eta literatura, hauei eduki multzoak deitu diezaiekegu. Eduki bakoitzaren ondoan, eduki hori lantzerako orduan erabiltzen diren gaitasunak agertzen dira eta gaitasun bakoitzaren barnean horren helburu zehatza. Ebaluazio irizpideak ez dira zehazten.

Azalduenez, bi curriculumetan desberdintasun nabarmenak aurki daitezke, ez bakarrik edukiaren aldetik, baita formatuan eta antolakuntzan ere. Ezberdintasunak modu nabarmenean ikusi ahal izateko, informazioa garrantzitsuenarekin taulak¹ sortu eta konparatu dira.

1.4.2 Ingeleseko urteko planak

Norvegiako (Bodø) eskolan batean eta EAEko (Erandio) beste batean 6. mailako, ingeleseko ikasgaiaren urteko plana² eskatuta, bi dokumentu oso ezberdinak lortu dira.

Euskal eskolaren kasuan urteko plana guztiz orokorra da. Zuzenean EAEko curriculum hartu dute eta eskolan, ziklo bakoitzean landuko dena zehaztu dute taula ezberdinetan.

Taula bakoitzean, eduki multzo desberdinetan, zikloka landuko dena agertzen da. Beraz, eduki multzo bakoitzeko hiru zutabe daude, ziklo ezberdinak bereiziz, horrela taula batean ebaluazio irizpideak agertzen dira eta bestean edukiak. Eduki multzo bakoitzean, zikloka lortu nahi diren helburuak ere zehazten dira. Gaitasunak aldiz, ez dira zikloka zehazten, baina bai eduki multzoka. Azkenik, ingeleseko minimoak adierazten diren taula bat agertzen da, orokorrean ziklo bakoitzean lortu behar diren gutxieneoak azalduz.

Bestalde, Norvegiako eskolan lortutako plana, guztiz bestelakoa da. 6. mailako ingeleseko urteko plan zehatza da, taulan 5 zutabe agertzen dira. Lehenengoan astea

¹ Taulak 1. eranskinean aurki daitezke.

² Aztertutako ingeleseko urteko planak 2. eranskinean aurki daitezke.

zehazten da, bigarreanean testu liburuko gaia zein den, hirugarreanean gai bakoitzean egingo diren ekintzak (eskolan eta etxean egingo direnak zehaztuz), laugarreanean unitate bakoitzean lortu nahi diren ikaskuntza helburuak, azkenik, “gogoratu” izena duen zutabe bat dago, bertan, gai bakoitzean garrantzitsuak diren puntu batzuk zehazten dira (gehienetan gramatikako eta ahoskerako ezaugarriak).

1.5 Sintesia

Hasteko, ikas estrategien definizioa aurkitzen saiatzean, denboran zehar, autore ezberdinek, modu desberdinetan definitu dituztela erakutsi da. Baliabide, ekintzak, tresnak, pentsamenduak, portaerak, errutinak, jokabideak, teknikak... gisa definitu dira, baina komunean gehienek adosten dutena, ikasten edo ikaskuntza helburuak lortzen laguntzen dutela da. Hezkuntza ikas-estragien ezaugarrietan eta sailkatzerako eran ere ideia ezberdinak azaldu dira. Ondoren, pertsona baten testuinguruak, ikas estrategien erabileran eragina duen edo ez aztertzerakoan, hainbat ikerketa azaldu dira, horietako gehienek era edo aspektu ezberdinetan eragina dutela erakutsi dute.

Bi hezkuntza testuinguru ezberdin konparatzeko asmoarekin, Norvegiako Bodø komunitateko eta EAeko hezkuntza curriculumak aztertuz gero, ingeleseko edo atzerriko hizkuntzako ikasgaiaren zentratuz L.H-ko 6. mailan, desberdintasun nabarmenak daudela erakutsi da, edukiaren aldetik, antolakuntzaren aldetik eta formatuan ere. Bi leku hauetako eskoletako urteko planak ingeleseko ikasgaiaren alderatuz gero, ezberdintasunak ere ikusi dira.

Hau guztia kontuan izanik, hurrengo pausua hezkuntza testuinguru ezberdinetan ikasten duten 6. mailako ikasleek, ingelesa ikasterako orduan, zein ikas-estrategia eta zein maiztasunarekin erabiltzen dituzten ikertzea eta konparatzea da. Hurrengo atalean jarraitutako metodologia eta lanaren garapenari buruz hitz egingo da.

2. Metodologia eta lanaren garapena

Hurrengo orrialdeetan lanaren parte praktikoa honetan jarraitutako metodologia eta garapenari buruz hitz egingo da.

2.1 Diseinu metodologikoa eta prozedura

Lan hau aurrera eramateko diseinu deskriptibo konparatiboa ³ erabili da, datu kuantitatiboak erabiliz. Hau da, helburua bi osagai multzo ezberdinen errealitatea konparatzea da. Horretarako, ikertu nahi den fenomenoaren informazioa bildu da bi testuinguru ezberdinetan. Hori lortzeko hurrengo prozedura jarraitu da:

Norvegiako 6. mailako ikasleek eta EAEkoek ingelesa ikasterakoan erabiltzen dituzten estrategien berri izan nahian, galdetegi berdina Norvegiako (Bodø) ikastetxe batean eta Euskal herriko beste ikastetxe bateko ikasleek erantzun dute.

Horretarako galdetegi⁴ moduan Politzer eta McGroarty, Willing eta Oxforden aurreko lanak iturri bezala duen inkesta balidatu bat erabili da (Cyr, 2000). Liburuan euskaraz agertzen denez eta ikasleak lehen hezkuntzako 6. mailan daudela kontuan hartuz, hitz gutxi batzuk aldatu dira Euskal Herriko ikasleentzat ulergarriago izateko. Norvegiako ikasleen kasuan, lehenago galdetegia ingelesera itzuli da.

Norvegiako lehen hezkuntzako 6. mailako ingeleseko irakasle batekin kontaktuan jarri ondoren eta haien laguntza eta parte hartzea lortu eta gero galdetegia bidali da, klaseko ikasle guztiei pasatu zaie 2014ko urtarrilaren 15ean eta ondoren erantzunak bueltan bidali dira. Horrekin batera, ikasleen hezkuntza testuingurua aztertu ahal izateko, hezkuntza curriculum eta ingeleseko urteko plana ere eskatu dira. Euskal Herriko ikastolaren kasuan prozesu berdina jarraitu da, otsailaren 4an, baina eskolara joaten eta dokumentuak bertan eskatuz.

Hurrengo lerroetan lan kuantitatibo honen hainbat datu azalduko dira.

2.2 Helburuak, hipotesiak eta aldagaiak

Lan honen helburua, estrategia mota ezberdinak kontuan hartuz, ingelesa ikasterako orduan, hezkuntza testuinguru ezberdina duten ikasleen ikas estrategien erabilpena aztertzea da, hau da, hezkuntza testuinguru ezberdina izateak haien estrategia erabilpenean eragina izan dezakeen edo ez ikertzea.

³ Este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos (Alva, 2010: 3).

⁴ Erabili diren galdetegiak 5. eranskinean aurki daitezke, euskaraz eta ingelesez.

Helburu honetatik abiatuta, hipotesia hauxe da: Ingelesa ikasterako orduan, Norvegiako 6. mailako ikasleek, Euskal Autonomi Erkidegoko maila bereko ikasleek baino hizkuntza ikas-estrategia gehiago edo mota ezberdinekoak erabiltzen dituzte, testuinguruaren ezaugarri ezberdinak direla eta.

Galdetegiak egiterakoan bi aldagai mota kontuan izan dira, alde batetik, aldagai independenteak, kasu honetan hezkuntza testuinguru da, hau da, jatorri, ama hizkuntza eta hezkuntza sistema ezberdinak dituzten herrialdeak dira. Bestalde, aldagai dependentea estrategien erabilera izango da. Aldagai independenteak dependentean eragina izango duela esatean, kasu honetan, hezkuntza testuinguru ezberdina izateak ikas estrategien erabiltzean eragina izango duela esaten da.

2.3 Parte hartzaileak

Galdetegiak, lehen esan bezala, Norvegiako (Bodø) 6. mailako 19 ikasle eta EAEko (Erandio) maila bereko beste 19 ikasle erantzun dituzte. Hurrengo taulan ikus daiteke parte-hartzaileen hainbat aldagai.

1. Taula: Galdetegiaren parte hartzaileen deskribzioa erabilitako aldagai ezberdinen arabera. Lehenengo zenbakiak ikasle kopurua adierazten dute, ehunekoak parentesi artean adierazten dira. Portzentajeak gutzira zutabe arrosan adierazten dira.

	Norvegia		Euskal Herria		Guztira
Generoa	Emakumeak 7 (%36,84)	Gizonezkoak 12 (%63,16)	Emakumeak 8 (%42,11)	Gizonezkoak 11 (%57,89)	Emakumeak %39,47 Gizonezkoak %60,53
Adina	11 urte 0 (%0)	12 urte 19 (%100)	11 urte 14 (%73,68)	12 urte 5 (%26,32)	11 urte %36,84 12 urte %63,16
Herrialdea	Norvegiarra 19 (%100)	Beste batzuk 0 (%0)	Euskal Herria 19 (%100)	Beste Batzuk 0 (%0)	Norvegiakoak %50 Euskal herrikoak %50
Ama hizkuntza	Norvegiarra 19 (%100)	Beste batzuk 0 (%0)	Euskara/Gaztelania 19 (%100)	Beste batzuk 0 (%0)	Norvegiera %50 Euskara/Gaztelania %50
Guztira	19 ikasle (100%)		19 ikasle (%100)		38 ikasle (100%)

2.4 Datuak biltzeko metodologia: Galdetegia

Datuak biltzeko erabili den galdetegiak⁵ “Zein dira zure ikas estrategiak?” du izena, esan bezala Politzer eta McGroarty, Willing eta Oxforden aurreko lanak iturri bezala hartuta (Cyr, 2000).

Itemak hiru atal ezberdinetan sailkaturik daude, A, B eta C atala hain zuzen ere, atal bakoitzak item kopuru ezberdina du, A atalean 14, B atalean 17 eta C atalean 12, beraz, guztira 43 item dituen galdetegia da. Atal bakoitzeko galderak estrategia-mota bati dagozkio: metakognitiboei (A atala), kognitiboei (B atala) eta sozio-afektiboei (C atala). Aukeratzeko erantzunak 1,2,3 edo 4 zenbakiekin adierazi dira, 1 inoiz ez, 2 batzuetan, 3 askotan eta 4 beti izanik.

Galdetegiaren fidagarritasuna neurtzeko Conbrachen alfa aplikatu da. estatistikan, Cronbachen alfa (α), test edo azterketa baten fidagarritasuna edo barne trinkotasuna neurtzen duen adierazle bat da.

Fidagarritasun errespetagarria 0.80tik aurrera dela esaten da. Beraz, erabilitako galdetegiaren eta ondorioz lortu den informazioaren fidagarritasuna neurtzeko formula aplikatu da. Kasu honetan, emaitza 0,9384 denez, hau da, 0,80 baino gehiago, esan daiteke erabilitako galdetegia eta ondorioz erantzunen fidagarritasuna nahiko altua dela.

2. Taula: Conbrach-en alfaren formula eta bere aplikazioa erabilitako galdetegiaren datuetan.

$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum Si^2}{ST^2} \right]$	K: Item kopurua
	Si²: Itemen bariantzen gehiketa
	ST²: Itemen batuketan bariantza
	α: Cronbach-en alfa koefizientea
$\alpha = \frac{43}{43 - 1} \left[1 - \frac{39,08}{472,38} \right]$ $\alpha = 0.94$	K: 43
	Si²: 39,0831025
	ST²: 472,376731
	α: 0,9384

⁵ Galdetegia 4. Eranskinean aurki daiteke.

2.5 Emaitzak

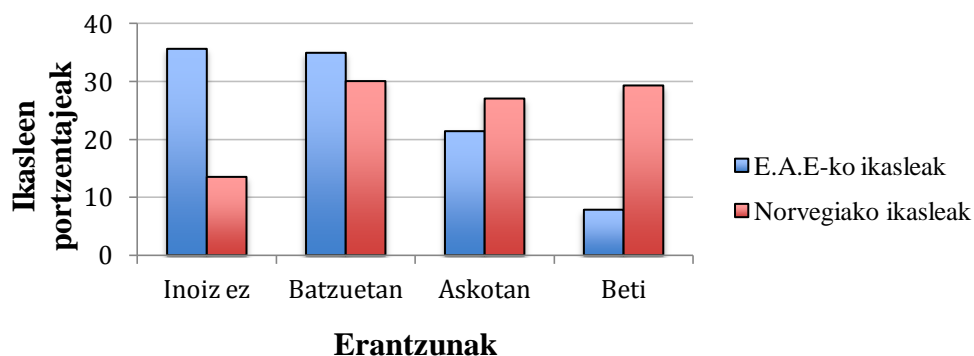
Galdetegiaren erantzunak aztertu ondoren, estrategia mota bakoitzean aurkitutako emaitzak azalduko dira.

a) A ataleko emaitzak: Estrategia metakognitiboak

Hauek dira atal honi dagozkion itemak:

- 1 Ingelesez testuren bat irakurtzen dudanean, lehenbizi oso azkar irakurtzen dut (gaingiroki); gero berriro hasi eta astiro irakurtzen dut.
- 2 Nik arreta handiz entzuten dut nire ahoskera eta zuzentzen saiatzen naiz.
- 3 Saiatzen naiz ingelesez aritzeko aukerak bilatzen.
- 4 Ingelesez irakurtzeko ahalik eta aukera gehien bilatzen dut.
- 5 Ingelesez zerbait irakurtzen dudanean, lehenbizi ideia orokorra ulertzen saiatzen naiz ezagutzen ez ditudan hitzak hiztegiari bilatu baino lehen.
- 6 Nik, ulermena hobetzeko, ingelesezko telebista ikusten dut.
- 7 Nire hutsegiteak antzematen ditut eta zuzentzen saiatzen naiz.
- 8 Arreta handiz entzuten dut norbait ingelesez ari zaidanean.
- 9 Saiatzen naiz ingeleza hobeto nola ikasi aurkitzen.
- 10 Ingelesa ikasteari epe bat emateko moduan antolatzen ditut nik neure eguneroko eginkizunak.
- 11 Ingelesez norekin aritu bila ibiltzen naiz.
- 12 Helburu jakin batzuk baditut neure ingeleseko gaitasunak handitzeko.
- 13 Egiaztatu egiten ditut ingelesez ikastea egiten ditudan aurrerapenak.
- 14 Telefonoan, dendan edo bulegoren batean ingelesez ari beharko dudala dakidanean, aurrez pentsatzen dut esango dudana.

Hurrengo grafikoa, estrategia metakognitiboaren itemen erantzunei dagozkien datu orokorrak ikus daitezke, hau da, EAeko ikasleen eta Norvegiako ikasleen erantzunen ehunekoak adierazi eta batez bestekoak atera dira, modu honetan, estrategia metakognitiboaren erabilera ikusi eta konpara daiteke bi ikasle multzoen artean.



1. grafikoa: E.A.E-ko eta Norvegiako ikasleen estrategia metakognitiboaren erabilera, ehunekoaren batez bestekoetan adierazita.

Grafikoa ikus daitekeenez, estrategia metakognitiboak “inoiz ez” erabiltzen dituztenen portzentajea, nabarmenki altuagoa da EAeko ikasleen artean Norvegiako ikasleekin konparatuz. Batzuetan erabiltzen dituztela erantzun duten gehiengoaren erdia EAeko

ikasleak izan dira baina aldea bakarrik %5ekoa da. Aldiz, “askotan” eta “beti” erabiltzen dituzten erantzun gehienak, Norvegiako ikasleen erantzunak izan dira, “beti” erabiltzen dituztenen ehunekoaren batez bestekoa nabarmenki handiagoa izanik. Beraz, datu orokorrak ikusita, esan daiteke galdetegia erantzun duten ikasleen artean, Norvegiako ikasleek estrategia metakognitiboak maizago erabiltzen dituztela.

Ondoren, galdetegiaren A atalean, hau da, estrategia metakognitiboei dagokien itemen erantzunak ikasleen ehunekoetan adierazi dira taula⁶ batean. Modu honetan, item bakoitzaren erantzunak eman dituzten ikasleen ehunekoak ikusi dira era zehatzagoan.

Item batzuen erantzunetan informazio adierazgarria aurkitu da. “Inoiz ez” erantzunen ehunekoak altuagoak dira, item gehienetan, EAEko ikasleen artean, bestalde, “Beti” erantzunen ehunekoak Norvegiako ikasleenak dira altuagoak item ia guztietan. Jarraian, ezberdintasun edo berdintasun nabarmenak adierazten dituztenei buruz hitz egingo da.

Ia ingelesez testuak irakurtzean birritan egiten duten, lehendabizi azkar eta bigarrean astiro, erreferentzia egiten dion itemean (A-1), ez da egon ikaslerik beti egiten duela erantzun duenik, bi herrialdeen kasuan, ehuneko altuenek inoiz ez (%21,6 EAE-n eta %26,3 Norwegian) edo batzuetan (%68,42 EAE-n eta %57,9 Norwegian) egiten dutela erantzun dute.

Ingelesez irakurtzeko ahalik eta aukera gehien bilatzen dituzten jakiteko itemean (A-4) erantzunak oso bestelakoak izan dira bi herrialdeetan. EAEko ikasleen erantzunak “inoiz ez” (%57,9) eta “batzuetan” (%42,1) izan dira kasu guztietan, ordea, Norvegiako ikasleen erdia baino gehiagok “askotan” (%31,58) edo “beti” (%26,3) egiten dutela erantzun dute.

Beste datu esanguratsu bat A-6 itemean aurki daiteke, EAEko ikasleen ia gehienek (%95) “inoiz ez” ulermena hobetzeko, ingelesezko telebista ikusten dutela erantzun dute, gainontzeko %5-ek “batzuetan” egiten dutela esanez, norvegiarren kasuan, erdia baino gehiagok (%31,58) “askotan” edo “beti” (%26,3) erantzun dute.

Ia ingelesa ikasteari epe bat emateko moduan antolatzen dituzten haien eguneroko eginkizunak itemean (A-10), euskal ikasleen ia %58-en erantzuna “Inoiz ez” izan da, aldiz, ikasle norvegiarren artean ez da erantzun hori eman duen ikaslerik egon, izan ere, haien %68-k “beti” erantzuna eman dute.

Ingelesez ikasteen egiten dituzten aurrerapenak egiaztatzen duten itemean, (A-13), “inoiz ez” erantzun duten ehunekoa altua izan da norvegiar ikasleen artean (%57,9),

⁶ A ataleko erantzunen taula 3. eranskinean aurki daiteke.

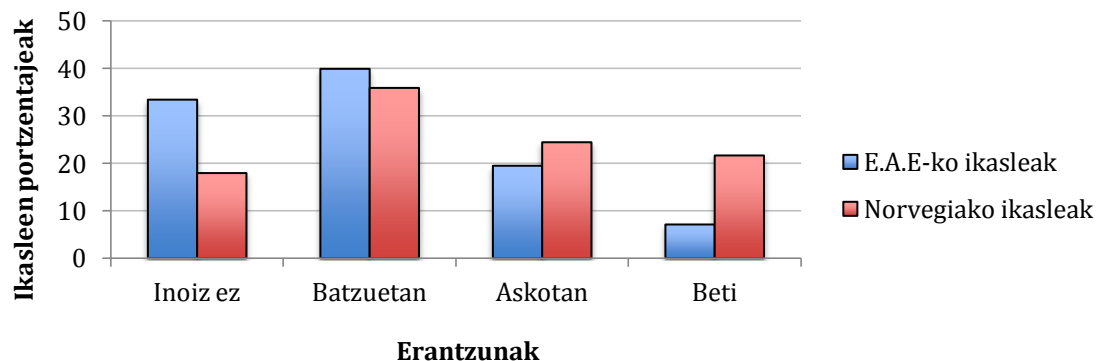
gainerako erantzunak kontuan izanda, esanguratsua da kasu honetan euskal ikasleen ehuneko askoz txikiagoa (%10,52) izatea. “Beti” erantzun dutenen ehunekoa berdina izan da bi herrialdeetan (%15,78).

b) B ataleko emaitzak: Estrategia kognitiboak

Hauek dira atal honi dagozkion itemak:

- 1 Nik neure baitan irakaslearen galderei erantzuten diet, niri egiten ez dizkidanean ere.
- 2 Nik jaso egiten ditut egunero ikasten ditudan hitz berriak, koaderno batean idatziz.
- 3 Neure buruari ingelesez egiten diot.
- 4 nik lotu egiten ditut lehendik dakidana eta ikasten ditudan hitz eta esaldiak.
5. Nik esaldietan hitz berriak sartzen ditut gogoan hartzeko.
- 6 Hiztegian hitz bat bilatzen dudanean, hitz hori argitzeko dakarrenari ere begiratzen diot.
- 7 Gertatzen zait batzuetan testuingurutik edo esaldi-zati batetik hitz edo esaldi baten esanahia asmatzea.
- 8 Hitz edo esaldi berriak ikasten ditudanean, neure buruari ozenki errepikatzen dizkiot.
- 9 Hitz berri bat gogoratzen dut hitz hori erabili daitekeen egoera bat bururatuz.
- 10 Erregulariki ikusten ditut ingelesezko klaseen bideoak.
- 11 Ingelesezko hitzen antza duten bilatzen ditut neure ama-hizkuntzan.
- 12 Saiatzen naiz ingeleseko hitzen esanahia aurkitzen, aurretik dakidan hitzei erreparatuz.
- 13 Hitzez hitz ez itzultzen ahalegintzen naiz.
- 14 Ingelesez hitz bat ulertzen ez dudanean horren esanahiari antzematen ahalegintzen naiz..
- 15 Behar dudan hitza ez badakit edo gogoratzen ez badut, esanahi antzekoa duen beste hitz bat bilatzen saiatzen naiz.
- 16 Solaskidearen keinu eta imintzioei erreparatuta igarri egiten diot esanahiari.
- 17Hitz baten bila hiztegiara jotzen dudanean ozenki ahoskatzen saiatzen naiz.

Estrategia kognitiboen itemen erantzunei dagozkien datu orokorrak ikus daitezke grafikoan, hau da, EAEko ikasleen eta Norvegiako ikasleen erantzunen ehunekoak adierazi eta batez bestekoak atera dira, modu honetan, estrategia kognitiboen erabilera ikus eta konpara daiteke bi ikasle multzoen artean.



2. grafikoa: E.A.E-ko eta Norvegiako ikasleen estrategia kognitiboen erabilerara.

Grafikoa ikusita, estrategia metakognitiboen grafikoan bezala, “inoiz ez” edo “batzuetan” erantzun dituzten portzentaje altuenak EAEko ikasleenak dira, Norvegiako

ikasleek, berriz, “askotan” edo “beti” erantzunak maizago eman dituzte estrategia mota honetan. “Inoiz ez” eta “beti” erantzunen artean alde adierazgarria ikus daiteke bi herrialdeen ikasleen artean. Ondorioz, orokorrean, EAEko ikasleek estrategia kognitiboak frekuentzia txikiagoarekin erabiltzen dituztela esan daiteke.

Ondoren, galdetegiaren B atalean, hau da, estrategia kognitiboetako dagokien itemen erantzunak adierazi dira taulan⁷ era zehatzagoen aztertzeko.

Aztertua izan denez, item batzuen erantzunetan informazio adierazgarria aurki daiteke. “Inoiz ez” erantzunen ehunekoak altuagoak dira EAEko ikasleen artean (estrategia metakognitiboetan bezala) item gehienetan, bestalde, “Beti” erantzunen ehunekoan artean Norvegiako ikasleek dira altuagoak item ia guztietan. Jarraian, ezberdintasun edo berdintasun nabarmenak adierazten dituztenei buruz hitz egingo da.

B-2 itemean egunero ikasten dituzten hitz berriak, koaderno batean idatziz jasotzen dituzten erreferentzia egiten diona, orokorrean ikasleek gutxitan egiten duten zerbait dela adierazi da. Herrialde bakoitzeko erdia baino gehiagok “inoiz ez” (%57,9 EAE-n eta %52,64 Norvegian) erantzun dute.

Beste datu adierazgarri bat aurki daiteke euren buruari ingelesez egiten dioten galdetzen duen itemean (B-3) , euskal ikasleek ehuneko altu batek (%78,9) inoiz ez dutela egiten erantzun dute, oster, ez da egon Norvegiako ikaslerik hori (Inoiz ez) erantzun duenik.

B-6 itemaren kasuan, hiztegiaren hitz bat bilatzen dutenean, hitz hori argitzeko dakarrenari ere begiratzen ote dioten, erantzun nahiko antzekoak eman dituzte bi herrialdeetako ikasleek. Norvegiako eta E.A.E-ko ikasleek ehuneko altu batek “inoiz ez” (%31,58 bi taldeetan) edo “batzuetan” (%42,1 EAE-n eta %52,64 Norvegian) egiten dutela adierazi dute.

Bi lurraldeetako ikasleek ehuneko berberak (%57,9) “batzuetan” ingeleseko hitzen esanahia aurkitzen saiatzen direla, aurretik dakizkiten hitzei erreparatuz (B-12) erantzun dute.

Hitz baten bila hiztegiaren jotzen dutenean ia ozenki ahoskatzen saiatzen diren erreferentzia egiten dion itemean (B-17), bi ikasle multzoen erdia baino gehiagok (EAE-n %57,9 eta %52,64 Norvegian) “batzuetan” erantzuna eman dute.

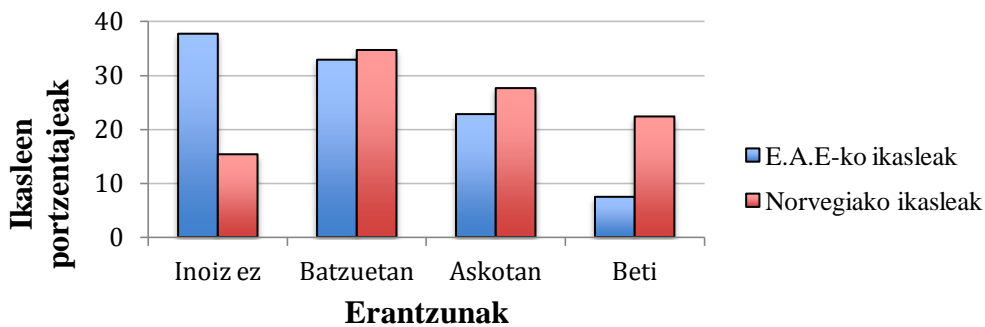
⁷ B ataleko erantzunen taula 3. eranskinean aurki daiteke.

c) C ataleko emaitzak: Estrategia sozio-afektiboak

Hauek dira atal honi dagozkion itemak:

- 1 Irakasleak esan duena ulertu ez dudanean, errepikatzeko edo azaltzeko eskatzen diot.
- 2 Ideia bat nola adierazi ez dakidanean, laguntza eskatzen diot ingelesdun edo ingelesa dakien lagunen bati.
- 3 Esaten dudana zuzen dagoen ala ez dakidanean, neure solaskidearekin egiaztatzen dut.
- 4 Ingeles hiztunek hitz egiten duten bezala hitz egiten saiatzen naiz.
- 5 Ingelesezt hitz egiteko beldur naizenean, lasaitzen saiatzen naiz.
- 6 Ingelesa ikasteari buruz ditudan sentimendu eta zailtasunez hitz egiten dut beste batzuekin.
- 7 Ingelesezt egiten saiatzen naiz, akatsak egiten ditudala jakin arren.
- 8 Konturatzen naiz ingelesa ikasten edo hitz egiten dudanean urduri nagoen ala ez.
- 9 Ingelesdunei edo ingelesa dakitenei neuri zuzentzeko eskatzen diet.
- 10 Hitz egiten didan Ingelesdun bati ulertzen ez diodanean, mantsuago hitz egiteko edo errepikatzeko eskatzen diot.
- 11 Ingelesa erabiltzen dut beste ikasleekin.
- 12 Galderak egiten dizkiet ingelesdunei, solasean hasten natzaie ingelesa hobeto ulertu eta ikasteko.

Estrategia sozio-afektiboen galderen erantzunei dagozkien datu orokorrak ikus daitezke grafikoa, hau da, EAEko ikasleen eta Norvegiako ikasleen erantzunen ehunekoak adierazi eta batez bestekoak atera dira. Modu honetan, estrategia kognitiboen erabilera ikusi eta konpara daiteke bi ikasle multzoen artean.



3. grafikoa: E.A.E-ko eta Norvegiako ikasleen estrategia sozio-afektiboen erabilerara.

Grafikoa ikusita, beste estrategia moten grafikoekin konparatuta, ezberdintasun bat ikus daiteke, “inoiz ez” erantzun dituztenen portzentaje altuena EAE-ko ikasleena da alde nabarmenki altuago batekin. Norvegiako ikasleek “batzuetan”, “askotan” edo “beti” erantzunak maizago eman dituzte estrategia sozio afektiboetan. “Inoiz ez” (euska ikasleen %37,7 eta norvegiar ikasleen %15,35) eta “beti” (euska ikasleen %7,45 eta norvegiarren %22,37) erantzunetan, ikus daitezke ezberdintasun handienak bi herrialdeen ikasleen erantzunen artean. Beraz, grafikoa ikusita, orokorrean esan daiteke estrategia sozio-afektiboak ikasle norvegiarren artean erabiliagoak direla euskal ikasleen artean baino.

Ondoren, galdetegiaren C atalean, hau da, estrategia sozio-afektiboei dagokien item bakoitzaren erantzunak eman dituzten ikasleen ehunekoak adierazi dira taula⁸ batean. Horrela, item bakoitzaren erantzunak ehunekoetan ikusi eta aztertu dira era zehatzagoan.

item bakoitzaren erantzunak eman dituzten ikasleen ehunekoak ikusi dira era zehatzagoan.

Ikusienez, item batzuen erantzunetan informazio adierazgarria aurkitu da. “Inoiz ez” erantzunen ehunekoak altuagoak dira EAEko ikasleen artean (estrategia metakognitibo eta kognitiboetan bezala) item ia guztietan, bestalde, “Beti” erantzun dutenen ehunekoetan artean Norvegiako ikasleenak dira altuagoak item gehienetan. Jarraian, ezberdintasun edo berdintasun nabarmenak adierazten dituztenei buruz hitz egingo da.

Ia zelako maiztasunarekin ingeles hitzunik hitz egiten duten bezala hitz egiten saiatzen diren jakiteko itemean (C-4), Norvegiako ikasleen ehuneko handi batek (%42,1) beti saiatzen direla erantzun dute. Aldiz, EAEko ikasleen ehuneko berberak (%42,1) “inoiz ez” direla saiatzen adierazi dute.

C-6 itemean, bi herrialdeetako ikasleen gehiengoak (%63,16 bi kasuetan) ingelesta ikasteari buruz dituzten sentimendu eta zailtasunez inoiz ez dutela hitz egiten beste batzuekin erantzun dute.

Ez da egon “beti” erantzun duen euskal ikaslerik ingelesez egiten saiatzen direnak, akatsak egiten dituztela jakin arren (C-7), ikasle norvegiarren kasuan ehuneko altu batek (%42,1) beti saiatzen direla esan dute.

C-9 itemean, orokorrean gutxitan ingelesdunei edo ingelesta dakitenei zuzentzeko eskatzen dietela adierazi da, izan ere, bi herrialdeetan ehuneko altu batek (%47,36 lurralde bakoitzean), inoiz ez dutela egiten erantzun dute.

Beste ikasleekin ingelesez hitz egiten duten galdetzean (C-11), EAEko ikasleen %68,2-ek “inoiz ez” erantzuna eman dute, Norvegiako kasuan erdia baino gehiagok (%57,9) “batzuetan” egiten dute. Beraz, orokorrean gutxi erabiltzen duten estrategia da.

Azkenik, hiru estrategia moten erantzunak ikertu ondoren, ikus daiteke estrategia mota ezberdinen erabilera bi herrialdeen ikasleen artean nahiko ezberdina dela. Esanenez, hiru estrategia motetan Norvegiako ikasleek beti erabiltzen dituztela maizago erantzun dute, aldiz, EAEko ikasleek strategiak inoiz ez dituztela erabiltzen gehiagotan erantzun dute. Gainera, bi erantzun hauetan, estrategia mota guztietan, bi ikasle multzoen

⁸ C ataleko erantzunen taula 3. eranskinean aurki daiteke.

erantzunen ezberdintasuna nabarmena izan da. Aldiz, “batzuetan” eta “askotan” erantzunetan ezberdintasuna ez da hain adierazgarria izan bien artean.

Bestalde, interesgarria izan daitekeen beste datu bat, lurralde berdineko ikasleen estrategia erabilpena, hiru mota ezberdinetan aztertzea da, ondorioz esan daiteke talde berdineko ikasleen artean, estrategia erabilpena ez dela asko aldatzen estrategia mota ezberdinetan. Ondorioz esan daiteke bi taldeek ez dituztela lehentasunik erakusten estrategia mota zehatz batean.

2.6 Ondorioak

Ikas estrategiak orokorrean helburu akademikoak lortzen laguntzen dituzten ekintzak direla esan daiteke, kasu honetan, xede-hizkuntza lortzen laguntzen dituztenak. Lan honetan erabili den sailkapenak, metakognitiboak, kognitiboak, eta sozio-afektiboak bereizten ditu.

Testuinguruak, ikas-estrategien erabilera eragina duela erakusten duten hainbat ikerketa aurkitu ziren. Aztertu nahi ziren bi lurralde ezberdinetako ikasle taldeen hezkuntza testuinguruak aztertu ziren, ezberdintasunak zeuden ikertzeko asmoarekin. Horretarako haien lurraldean erabiltzen diren hezkuntza curriculumak, eta zehatzago, ingeleseko urteko planak, modu orokor batean konparatu ziren.

Ikerketa deskriptibo kuantitatibo hau diseinatua eta gauzatua izan zen ikas-estrategien erabilera, ingelesa ikasterakoan, lurralde ezberdinetako lehen hezkuntzako 6. mailako ikasleen artean, ikertzeko eta konparatzeko.

Hiru ikaskuntza-estrategia desberdin ebaluatu ziren (metakognitiboak, kognitiboak, eta sozio-afektiboak) ikerketa honetan, eta bi herrialdeetako ikasleen estrategia erabilera aztertu ziren. Horretarako, ikasleek galdetegi bat erantzun zuten. Galdetegiaren erantzunak aztertuz eta bi lurraldeetako ikasleen erantzunak konparatuz lan honen emaitzak lortu ziren. Emaitzekin, ingelesa ikasterakoan, bi ikasle taldeen ikas-estrategien erabilpena ikertu eta konparatu zen. Beraz, lanaren helburua lortu zela esan daiteke.

Bestalde, planteatutako hipotesia hau zen: Norvegiako ikasleek, Euskal Autonomia Erkidegoko maila bereko ikasleek baino hizkuntza ikas-estrategia gehiago edo mota ezberdinekoak erabiltzen dituzte. Emaitzek hipotesia baieztatu zuten, izan ere, hiru estrategia moten erantzunetan, norvegiar ikasleek, nabarmenki, euskal ikasleek baino gehiagotan ikas-estrategiak erabiltzen dituztela erakutsi zuten. Aldiz, kontrako gertatu

zen ikas estrategiak inoiz erabiltzen ez dituztela erantzun zutenekin. Kasu honetan, EAE-ko ikasleek maiztasun handiagoarekin eman zuten erantzun hura, beraz, galdetegia erantzun zuten Norvegiako ikasleek ikas-estragiak erabiltzeko ohitura gehiago zutela adierazi zuten emaitzek. Ordea, lurralde bereko ikasleek ez zituzten ezberdintasunak erakutsi estrategia mota ezberdinetan, hau da, ez zuten lehentasun esanguratsurik adierazi estrategia mota zehatz batean.

Aurrera eraman zen ikerketa, hainbat arrazoi direla eta, mugatua egon zen: Bestek beste, aldagai hauek konparatzen dituen beste ikerketak ez ziren aurkitu eta galdetegia erantzun zuten ikasleen lagina txikia zen. Horregatik lortutako emaitzekin ezin dira baieztapen orokorrak egin, hau da, ezin daiteke esan orokorrean Norvegiako ikasleek EAEko ikasleek baino ikas-estragia gehiago erabiltzen dituztenik, bakarrik lurralde bakoitzeko 19 ikasleen informazioa aztertu baita. Funtsezko baieztapenak onartzeko, azterketa zabalago bat beharko litzateke.

Aztertu zen bezala, pertsonen testuinguruak eragin handia izan ditzake ikas-estragien erabilpenean, lan honen emaitzei erreparatuz, korrelazio posible bat iradoki daiteke bi aldagaien artean. Ikerketan aztertutako bi ikasle taldeen hezkuntza testuinguruak era bat ezberdinak ziren. Hezkuntza testuinguruaz gain, EAEko eta Norvegiako testuinguruak ere, orokorrean, ezberdina da. Horregatik, testuinguruan aurki daitezke, ikas-estragien erabilpen ezberdinaren arrazoi posible batzuk.

Horietako zenbait nahiko nabarmenak dira, adibidez, aisialdi eta komunikabide digital gehienak, Norvegian ingelesez dira, aldiz, EAE-n telebista, filmak, bideojokoak etab. ia guztiak euskara edo gaztelaniara itzulita daude. Hortaz, ikasle norvegiarrek ingeles hizkuntzaren eraginpean egongo dira, horrek eragina eduki dezake erabilitako ikas-estragietan. Bestaldetik, bi ikasle taldeen ama-hizkuntza ezberdina da. Norvegiara eta ingelesa, biak hizkuntza germaniarrak dira, honenbestez, nahiko antzekoak dira. Aldiz, euskara edo gaztelania hizkuntzek ez dute ingelesaren jatorri berdina. Hau, ingelesa ikasterakoan ikas-estragien erabilpenean azaldu dituzten ezberdintasunen beste arrazoi bat izan daiteke.

Azkenik, etorkizuneko ikerketentzako, aukera posible ugari egon daitezke jorratutako gaiaren inguruan. Esan bezala, ikerketa aurrera eramaterakoan muga ezberdinak topatu ziren, horregatik, gai berberari buruzko azterketa zabalagoa eta muga gutxiagoekin (aztertzeko talde handiagoak, ebaluatzeko metodo ezberdinak erabiliz, toki ezberdineko

pertsonak ikertuz) interesgarria izango litzateke, modu honetan, emaitzak fidagarriagoak eta orokorragoak izango ziren.

Horretaz gain, ikas estrategiak irakatsi ahal badira, eskolan estrategia egokiak aurrera eramateko metodologia , ikasleen erabilpenaren arrazoi bat izan daiteke. Eskolako irakasle ikuspuntutik, interesekoa da ikerketa sakonagoak egitea, ikas-estrategien irakaskuntzari buruz. Gehiago zehaztuz, zeintzuk diren metodo eraginkorrenak, egokienak edo motibagarriagoak haien erabilpena sustatzeko EAEko ikasleekin ingelesa ikasterakoan.

3. Erreferentzia bibliografikoak

- Allwright, D. (1990). Autonomy in language pedagogy. *CRILE Working Paper*, 6.
- Alvas, A. (2010). Diseño de la investigación. 2014-05-02an berreskuratua, http://cursa.ihmc.us/rid=1177277214404_1633843031_5229/metodo-1.pdf-tik
- Anonimoa. (2012). Dominio de Inglés en España (pp. 1): Education First. 2014-04-25an berreskuratua, <http://www.ef.com.es/epi/-tik>
- Anonimoa. (2013). English proficiency index. 2014-04-25an berreskuratua, http://www.ef.com.es/_/~~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-mx.pdf (pp. 1-27): Education First.-tik
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26, 2014-02-11an berreskuratua, <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf-tik>
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*: Newbury House Publishers.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*: Ernst Klett Sprachen.
- Cyr, P. (2000). *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan* (B. Urkizu, Trans.): Habe.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. *Strategies in interlanguage communication*, 20-60.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12. 2014-03-05an berreskuratua, <http://202.194.48.102/englishonline/jxyj/iteslj/Hismanoglu-Strategies.html-tik>
- Jaurilaritza, E. (2010). Haur hezkuntzarako, lehen eta bigarren hezkuntzarako eta batxilergorako dekretu currikularrak Euskal Autonomia Erkidegoan *Lehen Hezkuntzako Arloak* (pp. 226). Gasteiz: Eusko Jaurilaritza. 2014-02-19an berreskuratuta, http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/iv_e_ranskina_04_hizkuntzak.pdf-tik
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation Dictionnaire actuel de l'éducation. *Guérin, Montreal*.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*: Authentik Language Learning Resources Limited.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. *Language learning*, 35(1), 21-46.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.

- Oxford, R. L. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know* (Vol. 1): Newbury House New York.
- Oxford, R. L. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. *DOCUMENT RESUME*, 73.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies*: Mouton de Gruyter. 2014-03-13an berreskuratua, <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf-tik>
- Pearson, E. (1988). Learner strategies and learner interviews. *ELT Journal*, 42(3), 173-178.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1989). *How learner strategies can inform language learning*. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.
- Ruiz, M. R., & García, E. G.-M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8. 2014-04-2an berreskuratua, <http://www.rioei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF-tik>
- Saleh, A. (2010). *Language Learning Strategies for Classroom Application*. Retrieved October, 16, 2011. 2014-02-27an berreskuratua, <http://www.abqar.com/saad/SaadArticle.htm-tik>
- Samida, D. K. (2004). Language learning strategies. *Journal of Hokkaido Bunkyo University*, 5, 1-7. 2014-03-07an berreskuratua, <http://libro.do-bunkyo.ac.jp/research/pdf/treatises05/01Samidaa.pdf-tik>
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*: Heinle & Heinle Boston.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339. 2014-05-1an berreskuratua, http://didattica.uniroma2.it/assets/uploads/corsi/143781/Seidlhofer.English_as_a_lingua_franca_.ELT_Journal_copy_.pdf-tik
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(02), 275-298.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*: Oxford Univ Pr.
- Victori, M. I. A. (1993). Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers. Andrew D. Cohen. *Tesol Quarterly*, 27(1), 119-120. doi: 10.2307/3586956
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*: Academic Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*: Prentice Hall.