

Kohesioa ikasleek idatzitako iritzi gutunetan. Zenbait testu aztergai

(Noun cohesion in pupils' opinion letters. Some texts' analysis)

García Azkoaga, Inés M^a

UPV/EHU. Euskal Filologi Saila. Sarriena, z/g. 48940 Leioa
fvpgaazi@lg.eh.es

Jaso: 05.03.10

Onartu: 05.05.18

BIBLID [1137-4446 (2005), 14; 55-69]

Argudiatzeko orduan izen kohesiorako mekanismoak nola erabiltzen diren aztertzen du lan honek. Horretarako 12 eta 14 urteko ikasleek iritzia emateko idazten dituzten gutunak hartzen dira kontuan, bi alderdi hauei erreparatuz: aurrekaria aurkeztu eta mantentzeko erabiltzen diren adierazpide anaforikoen ezaugarriei, eta adinaren arabera adierazpide horien erabileran egon daitezkeen ezberdintasunei. Adibide batzuen bitartez ikusiko dugunaren arabera, 14 urteko ikasleek estrategia diskurtsibo hobeak erabiltzen dituzte gutunari izen kohesioa emateko, besteak beste testuaren gestio globala eta planifikazioa ere hobeak direlako.

Giltza-Hitzak: Testu idatzia. Kohesioa. Argumentazioa. Anafora. Didaktika. Diskurtsioa.

En este trabajo se analiza el uso de los mecanismos de cohesión en la argumentación. Para ello se tienen en cuenta las cartas de opinión escritas por alumnos de 12 y 14 años, y se observan los siguientes aspectos: por un lado, las expresiones anafóricas que se utilizan para presentar y mantener el antecedente; por otro lado, las diferencias que pueden encontrarse en el uso de esas expresiones en función de la edad. Por medio de unos ejemplos veremos que los alumnos de 14 años emplean mejores estrategias discursivas para dotar al texto de cohesión nominal, entre otras cosas porque la gestión global del texto y la planificación del mismo también son mejores.

Palabras Clave: Texto escrito. Cohesión. Argumentación. Anáfora. Didáctica. Discurso.

Ce travail analyse la manière dont sont utilisés les mécanismes de cohésion nominale au moment d'argumenter. A cette fin, on a pris en compte les lettres écrites par des élèves de 12 et 14 ans pour donner leur opinion, compte tenu des aspects suivants: caractéristiques des formes d'expression anaphoriques employées pour présenter l'antécédent et le maintenir, et des différences qu'il peut y avoir dans l'usage de ces expressions selon l'âge. Comme nous l'observons au moyen de quelques exemples, les élèves de 14 ans utilisent de meilleures stratégies discursives pour donner une cohésion nominale à leurs écrits, car, entre autres choses, leur gestion globale du texte et leur planification son aussi meilleures.

Mots Clés: Texte écrit. Cohésion. Argumentation. Anaphore. Didactique. Discours.

1. SARRERA

Hizkuntzaren azterketari giza elkarreraginaren ikuspegitik heltzen badiogu testuaren azterketari heldu behar diogu, hizkuntza erabiltzea elkarreragin modu bat delako, eta testua delako elkarreragin modu horren emaitza. Bestalde, Dolz & Schneuwly-k (1996) azpimarratzen duten bezala testuen jabe-kuntza-ikaskuntza hobeto ezagutzeko eta prozesu horretan parte hartzen duten gaitasun linguistikoen bilakaera hobeto ulertzeko beharrezkoak dira, alde batetik, testu generoen deskribapena egitea; bestetik, adin ezberdinetako ikasleen testuak deskribatzea eta ekoizpen prozesua aztertzea; eta azkenik, irakasteko moduak ikasleen hizkuntza gaitasunetan izan dezakeen eragina kontuan hartzea.

Gauzak horrela, lan honetan urrats bat gehiago eman nahi dugu ikasleen testu idatziak hobeto ezagutzeko, eta horretarako 12 eta 14 urteko ikasleek idatzitako argudiozko gutunak aztertuko dira.

Izen kohesiorako mekanismoak erabiltzeko orduan agertzen diren joera batzuk ikustea da helburua. Azterketa hori bi zentzutan bideratuko da. Alde batetik aurrekaria aurkeztu eta gaia mantentzeko erabiltzen diren adierazpide anaforikoen azterketa egingo da. Bestetik, adinaren arabera, baliabide horien erabilieran ezberdintasunik dagoen ala ez ikusiko dugu. Abiapuntutzat hartzen dugun hipotesiaren arabera 14 urteko ikasleen testuek izen kohesio hobe izango dute. Bestalde, ikasleek erabiliko dituzten adierazpide anaforikoak oso ezberdinak izango ez diren arren, nagusienak adierazpide ezberdin gehiago erabiliko dituztela uste dugu.

Nolanahi ere, azterketa horretan murgildu aurretik, bildutako corpusaren deskribapen laburra eskainiko dugu. Jarraian, testuen egiturari lotutako ezaugarri batzuetan jarriko dugu arreta. Ondoren, gaiak aurkezteko moduak eta aurrekariak nola berrartzen diren ikusteko, zati bakoitzean, adin talde bakoitzeko testuen ezaugarriak ikusiko ditugu.

2. AZTERGAI DIREN TESTUAK

Ikasleek ekoiztutako argudiozko testuak eskuratu ahal izateko, aurretik, gutun bat banatzen da haien artean. Bertan, ikasbidaiak debekatzeko edo birmoldatzeko proposamena azaltzen da. Hauxe eskatzen zaie ikasleei: gutun horretan adierazitakoari buruz iritzia ematea eta eskaintza berriak egitea. Erantzuna gutunaren igoleari bidali behar diote.

Egoerari benetako itxura emateko, ikasleen artean zabaldutako gutuna Irakasle Elkarre bat baten izenean bidaltzen da. Aukeratutako gaiari dagokionez, oso eragin zuzena du ikasleengan, ikasbidaiaren kontua eskoletan oso eztabaidatsua izaten baita urtero-urtero, antolatzeke garaia heltzen denean beti sortzen direlako aldeko eta aurkako jarrerak. Dena dela, gai berbera erabilia

izan da aurretik ere Idiazabal & Larringanen (1996, 1997) lan batzuetan. Bestalde, egoeraren berezkotasuna ziurtatzeko asmoz, ez da esku hartze didaktikorik egiten. Ikasleei emandako instrukzio bakarra, beraz, jasotako gutunari erantzutea da, norberak bere iritzia emanaz.

Testuak ikastetxe berean, eta ikasketa guztiak euskaraz egiten ari diren ikasleen artean biltzen dira. Adinari dagokionez, 12 eta 14 urteko ikasleak dira, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 1. eta 3. mailakoak, hain zuzen. Guztira 40 testu jasotzen dira, bakoitza ikasle batena, eta corpora horrela osatuta dago:

- DBHko 1. mailan: 20 testu, 12 urteko ikasleenak
- DBHko 3. mailan: 20 testu, 14 urteko ikasleenak

Lagina nahiko mugatua da, eta alde horretatik, behar bada, emaitzak ezin dira orokortu, baina DBHko maila horietan eta euskaraz idatzitako iritzizko gutunetan zer gertatzen den hobeto ezagutzeko aukera eskaintzen digu azterketa honek.

Erabiltzen diren adibideei dagokienez, ikasleen testuetatik atera eta haiek idatzi dituzten bezala adierazten dira.

3. IKASLEEN GUTUNEN EZAUGARRI OROKORRAK

Ikasleen trebetasun argumentatiboak aztertuak izan dira jadanik Larringan eta Idiazabalek (1996, 1997) egindako lanetan, halere, hemen ere ezinbestekoa iruditzen zaigu testuen planifikazioari erreparatzea, informazio hau lagungarria izan daitekeelako adin talde bakoitzean erabiltzen diren estrategiak azaltzeko orduan. Hori dela eta, egile horiek bereizten dituzten ataletan oinarrituko gara testuaren ezaugarri orokorrak aditzera emateko orduan, baina xehetasunetan sartu gabe. Datu horiek hurrengo taulan azaltzen dira laburbilduta. Lehendabiziko ilaran aztertu den testu kopurua adierazten da, eta bigarreanean talde horren testuetako batez besteko hitz kopurua. Hirugarren ilaran gutunaren hasierako agurra (*kaixo, jaun agurgarria* eta tankera horretako adierazpideak) agertzen den ala ez adierazten da. Hurrengo errenkadan gutuna idazten duenak bere buruaren aurkezpena egiten duen hartu da kontuan (adibidez, *3. mailako ikasle bat naiz...*). Helburua edo gaiaren aurkezpenari dagokionez, aintzat hartu da ikasleak zertarako idazten duen azaltzen duen ala ez. Jarraian, bere iritzia emateko orduan argudioak ematen dituen begiratu dugu. Zortzigarren ilaran, proposatzen denaren ondorioz azaltzen den hartu dugu kontuan. Azkenik, gutunaren bukaeran azken agurrik (esate baterako, *begirunez...*) jartzen den begiratu dugu.

1. taula: Ikasleen gutunetan agertzen diren zati ezberdinak

	DBH 1 12 urte	DBH 3 14 urte
Testu kopurua	20	20
Batez besteko hitz kopurua	88	181
Agurra	20	20
Igorlearen aurkezpena	5	4
Helburua edo gaiaren aurkezpena	0	9
Argudioak	20	20
Ondorioa	8	6
Azken agurra	16	19

Taula horretatik, datu bat interesatzen zaigu bereziki: helburua (gutuna zertarako idazten den), horrek baldintzatuko baitu neurri handi batean erreferentea edo gaia testuratzeko modua.

12 urteko ikasleei dagokienez, aipatutako zatia ez da corpuseko gutun bakar batean ere agertzen. Beste daturik izan ezean ez dakigu normala den edo ez. Nolanahi ere, Schneuwly-k azpimarratzen duen bezala, 14 urtetik aurrera testuaren planifikazioak hobera egiten du.

Guk bildutako gutunetan hamabi urteko ikasleek ez dute aurreratzen zeri buruz hitz egin behar duten, zuzenean hasten dira igorri zaien gutunari buruzko iritzia ematen edo han proposatutakoaren aurka edo alde argudiatzen:

- (1) Kaixo irakaskide elkartearen lehendakaria: Niri ez zait ondo iruditzen. Ni baino handiagoak, igual, mozkortu etab. egingo dira baina nire edadekoak ez...

14 urtekoen artean, aldiz, bederatzi ikaslek aipatzen dute zein den idazkiaren helburua:

- (2) Kaixo: Oraintxe bertan irakurri dut *zuk bidalitako eskutitza* eta irakurri ditudan gauza gehienekin ez nagoenez ados nire iritzia azalduz eskutitz hau idazten dizut ...

Kasu hauetan ikasleek jaso duten gutuna aipatuz ematen diote hasiera idazkiari, jarraian esango dutena horren ondorio dela adieraziz. Halere, helburua aipatu arren (helburua = iritzia ematea), ez dute esaten zein den iritzia eman beharra sorrarazi duen gatazka edo jatorrizko arrazoia.

4. IZEN KOHESIOA. GAIAREN GAURKOTZEA ETA BERRARTZEA

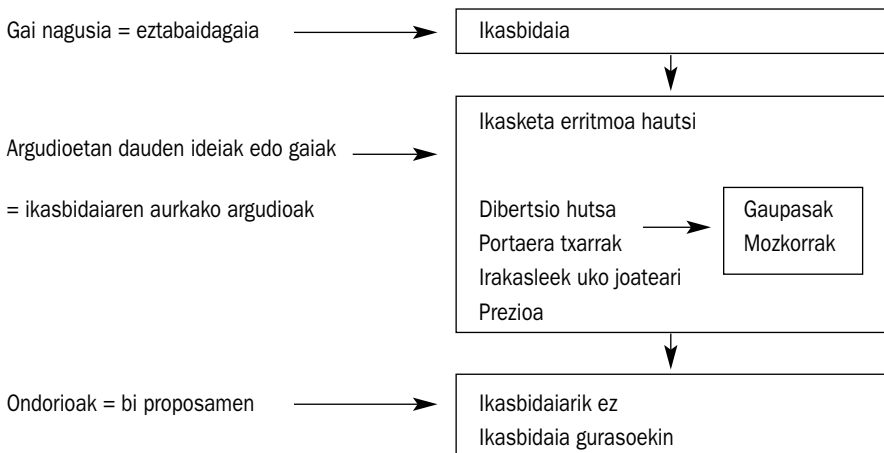
Testu batean eman nahi den informazioa ezin da edozein modutan agerriarazi. Zeri buruz hitz egiten ari garen jakinarazi behar diogu irakurleari, eta horretarako hainbat azterna edo argibide eman behar diogu. Horregatik, testuan erreferente berriren bat sartzen dugun bakoitzean irakurleak antzeman behar du informazio hori berria den edo lehendik dakienarekin edo aurretik aipatutako zerbaitekin lotu behar duen. Bestalde, idazlan batean, sarritan, gai edo informazio batek baino gehiagok osatzen dute testuaren edukia, eta horietako batzuk behin eta berriro gaurkotu eta berreskura daitezke testuan zehar, ekoizpenari kohesioa emanaz. Hemen izen kohesioaren alderdia besterik ez dugu aztertuko, eta bereziki, pronominalak ez diren adierazpide anaforikoei behatuko diegu. Aurrera egiteko, Bronckart-en (1985, 1996) lanak eta Idiazabal eta Larringan-en (1998) liburuan testuratzeko baliabideei buruz bildutako lanak hartuko ditugu abiapuntutzat. Corpusaren azterketa egiteko orduan, beraz, bi puntu hauek hartuko ditugu ardatzat:

- a) Erreferente berrien aurkezpena
- b) Erreferente ezagunen berrartzeak

5. ERREFERENTE BERRIEN AURKEZPENA

Azterketarekin hasi baino lehenago lagungarria gerta dakiguke abiapuntua zein den ezagutzea. Bigarren puntuaren esan dugun bezala, jasotako gutunean agertzen diren proposamenen aurka argudiatu behar dute ikasleek. Jatorrizko gutun horren gai nagusia “ikasbidaia” da, baina horrekin batera beste azpigai batzuk ere agertzen dira. Ikasleen gutunetan aurkituko duguna hobeto ulertzeko, hurrengo eskeman bildu dugu zein diren erreferente edo gai horiek.

Jatorrizko gutunean aipatzen diren gai edo erreferenteak



Hor ikusten ditugunak dira jatorrizko gutunean agertzen diren gaiak eta ikasleen gutunetan aipatuta eta garatuta aurkitzea espero ditugunak.

Berrartua izateko, elementu batek aurretik aipatuta behar du egon; ondoren, modu batean zein bestean, gaiaren ibilbidea, adierazpide anaforiko ezberdinen bitartez gauzatuko da. Baina, zer gertatzen da gai berriak aurkezteko orduan? Nola egiten dira gai berrien aurkezpenak eta berrartzeak gure corpuseko gutunetan? Ikus dezagun taldez talde zer gertatzen den.

5.1. DBHko 1. mailako ikasleen gutunak

Jarraian hamabi urteko ikasleen gutunetan oro har antzematen diren joerak erakusten ahaleginduko gara.

Hasierako taulan ikusi dugun bezala, lehenengo mailakoen idazkietan ez da inoiz aipatzen zein den gutunaren zergatia edo helburua, eta helburua aipatzeko beharrik ikusten ez badute, are gutxiago jaso duten gutunean azaltzen den arazoa aurkezteko. Ondorioz, testu hauetan ez dago erreferentearen aurkezpen egokirik, jatorrizko gutunean agertzen diren informazioak ikasleek ez dituzte beren testuetan modu egokian aktualizatzen.

Informazio edo gai berriak, aipatu aipatzen dituzte, baina denontzat eza-guna den zerbaiten birformulazio gisa, erreferentea testuan aurretik aipatuta balego moduan. Adibidez:

- (3) Jaun andre agurgarriak: Ni ez nago bat ere zuen erabaki horrekin zeren eta nire ustez bidai honek kurtsioan egindako lan guztiaren ordaina da...

Zuen erabaki horrekin edo *bidaia honek* esateak suposatzen du denontzat ezaguna den zerbaiti buruz ari dela ikaslea. Baina irakurleak, adierazpide horiek ulertzeko, testuan jadanik aipatuta dagoen zerbait bilatzera joko du, erakusleek horrela egin behar duela adierazten baitiote, baina adierazpide horien aurrekariak, ordea, ezin ditugu testuan aurkitu. Ikaslearen idatzian ezin dugu aurkitu informazio horiek deskodetzen, interpretatzen, laguntzen digun aurrekaririk, eta horrelakorik agertu ezean, ezingo genuke *Zuen erabaki horrekin* edo *bidaia honek* bezalako sintagmak interpretatu, ez dago jakiterik zeintzuk diren erabaki edo bidaia horiek. Horrela, bada, adierazpide horiek ez lirateke izango egokienak erreferente berriak aurkezteko. Hona hemen adibide gehiago:

- (4) Zuek esandako gauzak nik ez nuke egingo

Zuek esandako gauzak adierazpidea ulertzeko ikasleei igorri zaien gutunera jo behar dugu, horrela bakarrik jakin dezakegu zeri buruz hitz egiten ari den, baina ikasleak ez du testuratu jaso duen gutunean planteatzen zaion eztabaidagaia. Hura denontzat ezaguna balitz bezala jokutzen du, gaiaren aurkezpena beharrezkoa ez balitz bezala. Ondorioz, irakurleok egoerazko testuingurua ezagututa bakarrik interpreta dezakegu zein den edo non bilatu

behar den aurrekaria. Adierazpideak interpretatzeko informazioa testutik at bilatu behar dugu. Ez zen hori gertatuko, ordea, ikasleek *zuen eskutitzean aipatzen duzuen droga asunto hori, aipatzen dituzuen arazo horiek,...* bezalako espresioen bitartez aurkeztu izan balute gaia.

Ikasleak momentu bakoitzean testuratzen duen erreferentea izen sintagma horiek inplizitu daramaten informazioagatik bakarrik interpretatu ahal dugu. Birformulazio horietan, arazo hau aurkitzen dugu bereziki: adierazpide horien erreferentea ez dagoela testuan, testuinguru diskurtsiboan baizik; horrenbestez, adierazpide horiek irakurleari ez diote uzten gaiak berriak bezala identifikatzen.

5.2. DBHko 3. mailako ikasleen gutunak

Talde honetako ikasleek, batzuetan gutunaren hasieran aipatzen dute zein den idazlan horren helburua eta beste batzuetan, jaso duten gutunaren edukari esplizituki egiten diote erreferentzia, hots, aurreko diskurtsioa kontuan hartu eta testuratu egiten dute erreferente berriak sartzeko orduan. Ondorioz, erreferente berrien aurkezpena 12 urteko ikasleen gutunetan baino egokiagoa dela esan genezake:

- (5) ...Zuen eskutitza jaso bezain laster, harrituta gelditu gara guztiok, ematen dituzuen arrazoiengatik. Gure ustetan arrazoi horiek guztiak, irtenbide erraz bat dutelako, eskutitz honen bidez horiek adierazten dizkizuegu.

Jasotako eskutitzean, ikasbidaia eskola egunetan egiteko ohitura dagoela esaten zenuten...

Bestaldetik, bidaia kulturalaren arazoa dugu ...

Azkenik, diru kontuak ditugu...

Ematen dituzuen arrazoiengatik aipatzen denean, badakigu arrazoi horiek bilatzeko jatorrizko gutunera jo behar dugula, gutun hori hasieran aipatuta agertzen delako: *zuen eskutitza*.

Laugarren lerroan, birformulazioa oso esplizitua da: *ikasbidaia eskola egunetan egiteko ohitura dagoela esaten zenuten...* Jatorrizko gutunean esaten zena ekartzen du ikasleak bere testura.

Bosgarren lerroan erabiltzen diren adierazpideek ere, aurrekoek bezala, DBHko 1. mailakoak baino praktika diskurtsibo handiagoa jartzen dute agerian. DBHko 3. mailako adibide horretan estrategia egokiagoak erabiltzen direla esan genezake, estrategia horiek erraztu egiten baitute aurrekariaren identifikazioa eta horrenbestez, birformulatutako erreferenteen interpretazioa.

Bestalde, sarritan, erreferenteen aurkezpena markatzaile diskurtsibo ezberdinen bitartez egiten da: *-ri buruz, dela eta...*

- (6) Irakasleen parte hartzeari buruz arrazoi duzu, baina...
- (7) Taldearen portaera txarra dela eta...

Beste batzuetan, adierazitako markatzaileak erabiltzeaz gain, “besteak” esandakoa aipatuz sartzen da erreferente berria testuan:

- (8) Beste aldetik etekin pedagogikorik ez dugula ateratzen idazten diguzu...
- (9) Beste aldetik ere drogen kontua aipatu duzu...

Markatzaile hauei guztiei esker, jatorrizko gutunen erreferenteen gairatze hobea lortzen da, gaiak hobeto identifika daitezke eta eskaintzen den informazioa handiagoa da.

Baina bestelako adibideak ere aurkitzen ditugu, ikasle guztiek ez baitute testua hain ondo antolatzen. Kasu batzuetan, hamabi urtekoek egiten zuten bezala aurkezten dituzte erreferenteak, gutunaren edukia edo helburua aipatu gabe, eta erreferentea jadanik ezaguna balitz bezala:

- (10) Hau entzutean harriturik gelditu naiz, ez nuen espero honetara helduko zinetela. Ikasbidaia oso garrantzitsua da guretzat, denok desiatzen gaude bidai hau egiteko, ikastolan dagoen gauzarik onenetarikoa delako.

5.3. Nabaritzen diren joeren laburpena

Erreferente berrien atalarekin bukatzeko, ikus dezagun taula baten labur-tuta zeintzuk diren adin talde bakoitzean agertzen diren joerak, hau da, zenbat aldiz aurkezten den erreferentzia modu batera eta zenbat bestera:

2. taula: Joeren maiztasuna talde bakoitzean

	DBH 1 (12 urte)	DBH3 (14 urte)
Testu kopurua	20	20
Erreferenteak ezagunak balira bezala aurkezten dira. Ez da testuraten aurreko diskurtsoa	53 aldiz	43 aldiz
Erreferente berriak aurkezteko orduan aurreko diskurtsoa testuraten da edo kontuan hartzen da	19 aldiz	38 aldiz

Adin talde bietan joera handia dago erreferenteak ezagunak balira bezala aurkezteko. Halere, 14 urtekoen artean gehiago hartzen da kontuan aurreko diskurtsoa 12 urteko ikasleen artean baino.

Joera bien arteko ezberdintasunak hobeto ikusteko, hona hemen bi muturretako adibideak:

(11)

Bergara, 1999ko Martxoak 22

Agur t'erdi irakaskide elkartearen lehendakari:

Lehenik eta behin, zure erabakiari buruzko iritzia eman nahi dizut. Suposatuko duzun bezala ez nago zurekin ados, zeren eta ez dut uste batzuen jarrera txarrarengatik beste batzuk ere izorratu behar garenik.

Beste aldetik etekin pedagogikorik ez dugula ateratzen idazten diguzu, eta alde batetik arrazoi duzu baina hori ez da beti gertatzen. Baita ere aipatzen diguzu drogen asuntua, hori gutxitan gertatuko da zeren eta gehienok probaturik ditugu (kokaina ... ezik).

Irakasleen parte hartzeari buruz arrazoi duzu baina probatu ez duenak ezin du ezer esan zeren eta ezagutzen ditut irakasle batzuk joan zirenak eta arazorik eduki ez zutenak eta oso gustura ibili zirenak.

Horretaz gain ere diru asuntua ere aipatu diguzu baina horretarako badaude soluzioak, adibidez:

- Desfile bat eginez
- Hemengo jaietan txosnaz jarritz
- Polboroiak salduz
- Boletuak ... salduz

Hau guretzat laguntza ekonomikoaz gain ekintza didaktikoa ere izan daiteke.

Azkenik antolatzaileak denok izan gaitzezkeela eta gutaz arduratzen direnak ez direla irakasleak esan behar nahi eta nahi ez gure anaiak, lehengusuak ... 18 urtetik gorakorik izan daitezkeela esan nahi dizut.

Agur bero batez agurtzen naiz eta nire iritzia kontutan hartuko duzulakoan nago.

P.D.: Ez iezaguzu ikas bidaia kendu.

(Adina: 14 urte)

(12)

Bergara 1999ko Martxoak 25a

Jaun-andre agurgarriak:

Leire naiz eta ez nago ados zuekin.

Uste dut, irakaslea hainbeste hilabete soportatzea, jai batzuk hartu behar dugula. Gurasoekin gainean ezin duzu ezebez egin, parrandatxo bat ez zaio inori kalte egiten. Gurasoekin jutea kartze-lan bezala egotea da, hau ez egin, horra ez joan, hori ez jan...

Guk guraso eta irakasleengandik bake pixka bat behar dugu, merezi dugu eta, hainbeste ikasten dugulako.

(Adina: 12 urte)

Laburbilduz, hauxe esan dezakegu: aipatzen diren erreferente edo gaien interpretazioak dakarren arazoa gutxitu egiten dela hiru estrategia hauek erabiliz gero:

- Gutunaren hasieran, helburua adierazteko orduan, jatorrizko gutuna eta bere edukia aipatzen badira.
- Erreferenteen gairatzea markatzaile diskurtsibo egokien eskutik egiten bada.
- Birformulazioak modu esplizituan egiten badira, adibidez: *zuen gutunean diozuen moduan...*

Baliabide horiek erabiliz gero jatorrizko gutunean aipatzen diren erreferenteak modu egokian testuratuta agertuko dira, eta behin horrela aurkeztuta, beste adierazpide anaforiko batzuen bitartez interpretazio arazorik gabe berrar daiteke gaia.

6. ERREFERENTE EZAGUNEN BERRARTZEAK

Erreferente ezaguna esaten dugunean, testuan jadanik aurkeztu den gaia esan nahi dugu. Beraz, erreferente ezagunaren berrartzea esaterakoan aurretik aipatu den gai hori berreskuratzeko erabiltzen diren adierazpide anaforiko-¹ei buruz mintzatuko gara. Hurrengo taulan agertzen da islatuta erabiltzen diren adierazpenen maiztasuna ikasle talde bakoitzean. Izenordainen artean ez dira sartu erakusleak, horiek berezko lekua baitute; lexemaren errepikapere-

1. Zentzu zabalean ulertuta. Ikusi García Azkoaga (1998).

naren barruan sartu ditugun adierazpideak berdinak dira aurrekarian eta berrartzean; aurrekarian agertzen den elementu berbera erakuslearekin batera berreskuratzen denean testu barneko erreferentziario deiktiko deitu diogu; jarraian, aurrekaria lexema berri batekin berreskuratzen diren kasuak islatu ditugu, eta ondoren, lexema berria erabiltzeaz gain erakuslearekin lagunduta doazen adierazpideak hartu ditugu kontuan. Bestalde, funtzio kohesiboa duten adberbio eta antolatzaile batzuen erabilera ere kontuan hartu dugu.

3. taula: Adierazpide anaforiko ezberdinen banaketa eta maiztasuna aurrekariaren eta anaforizatzailearen arteko erlazio motaren arabera

Adierazpide mota ezberdinak	DBH 1. maila		DBH 3. maila	
	Corpusean guztira	% Adierazpide anaforiko guztiekiko	Corpusean guztira	% Adierazpide anaforiko guztiekiko
Izenordaina	1	1,6	5	3
Erakuslea	14	23	39	23,1
Lexemaren errepikapena	40	65,6	81	48
Testu barneko erreferentziario deiktikoa	-	-	18	10,7
Lexema berria	3	4,8	7	4,1
Lexema berria erakuslearekin	2	3,2	8	4,7
Adberbioa	-	-	5	3
Funtzio kohesiboa duen antolatzailea	1	1,6	6	3,6
Guztira	61	100	169	100

6.1. DBHko 1. mailako ikasleen gutunak

Gai berria aipatu ondoren, bere berrartzea modu ezberdinetan egin daiteke, baina errepikapena da baliabiderik erabiliena. Gai nagusia –ikasbidaia-gutun guztietan aipatzen den erreferentea da, eta hura berreskuratzeko orduan ere gehien errepikatuta agertzen den lexema da, adibidez:

- (13) Ni ez nago konforme zeren eta Ikas bidaia denok egitea nahi dugu... Ez nago konforme eskolako egunez kanpo joatea zeren eta Ikas bidaian ere ikasi egiten dugu... Ikas bidaia ezin dute kendu eta nire ustez...

Erakuslea ere maiztasun handiarekin erabiltzen da, gehienetan berrartze neutro gisa, aurreko enuntziatu bat berreskuratzeko:

- (14) ... ez nago ados ikasbidaira ez joatearekin eta ezta ere gurasoekin joatearekin zeren eta hori, etxean egotearen berdina izango zen.

Erakuslez lagunduriko ordezkapen lexikalak ez du agerpen handia berrartzeetan, eta erabiltzen den gehienetan zentzu orokortzailea du, (12) eta (13) adibideetan bezala, eta, horrenbestez, ez dute informazio berri asko ematen aurrekariari buruz. Horrelakoetan, oro har, aurrekariaren berreskurapena hitz edo hiponimo orokor baten bitartez egiten da, esaterako: *gauza* mozkorraldiei erreferentzia egiteko, edo *bidaia* ikasbidaiari erreferentzia egiteko.

- (15) Nire ustez mozkorraldiena ez da egia gauza horiek noizean behin gertatzen ...
- (16) ... ikasbidaia guztia Guraso Elkarteek antolatu beharko zutela. Bidaia hauek egitea...

Dena dela, berrartzeak ez dira oso ugariak talde honen testuetan. Horrek zer ikusia edukiko luke testuaren luzerarekin, eta tratatzen diren gaien garapen laburrarekin. Hamabi urteko ikasleek testu motzak ekoizten dituzte eta erreferente berriak sartzten dituztenean, ez dituzte aldeko edo aurkako arrazoiak gehiegi garatzen, iritzia zuzenean ematen baitute. Zentzu honetan doa Rosat-ek (1995) dioena gaztetxoek idazlanak aztertu ondoren, hau da, anaforen kopurua gai ezberdinen hedapen txikiarekin lotuta dagoela. Gainera talde honetako umeek ez dituzte jatorrizko gutunean agertzen diren gai eta azpigai guztiak birformulatzen.

6.2. DBHko 3. mailako ikasleen gutunak

Talde honetako gutunak aurrekoekin konparatuz gero, aurkitzen dugun aldea nahiko nabarmena da. 14 urteko ikasleek hobeto atxikitzen dira jatorrizko gutuneko gai eta azpigai guztietara, eta banan-banan ia denak birformulatzen dituzte. Ondorioz erreferente “berri” gehiago aurkitzen ditugu haien idazkietan.

Talde honetan ere gai nagusia ikasbidaia da, eta jakina, hura da gehien aipatu eta, errepikapenaren bitartez, gehien berrartzen den erreferentea. Halere, guztira, errepikapenen kopurua 12 urteko ikasleen gutunetan baino txikiagoa da. Erakusleei dagokienez, erabileraren maiztasuna beste taldekoarekin bat dator, eta baita bere zeregina ere.

- (17) Egia da, etekin pedagogiko askorik ez zaiola ateratzen, baina hori errez konpontzen da...

12 urteko ikasleek ez bezala, 14 urtekoek erabiltzen dute testu barneko erreferentziario deiktikoa. Horrela, maiztasun handiegiarekin ez bada ere, batzuetan, erakusleren batez lagundurik berraiipatzen dute aurretik agertu den lexema bat.

Bestalde, ikasle txikiek baino maizago, 14 urtekoek beste adierazpide batzuk ere aukeratzen dituzte berrartzeak egiteko, besteak beste, ordezkapen lexikal konplexuak, hau da, aurrekariari buruzko balorazioa egin eta informazioa gehitzen dutenak, esate baterako:

- (18) ..., ikasbidaia, hitzak esaten duen moduan ikasleentzako da eta ez gurasoentzat. Egia da talde batzuk oso entzutetsuak direla baina gutxiengoak dira, besteak urte osoan zehar ikasten egon gara eta horrelako oporraldi txiki bat ez litzaiyuke gaizki etorriko...
- (19) ... nire ustetan ikasbidaia ez da ikasteko, zazpi egun horiek ondo pasatzeko baizik, ...

(18) eta (19) adibideetako adierazpide anaforikoei esker (*oporraldi txiki bat, zazpi egun horiek*) idazleek gaia beren gain hartu eta kontzeptualizatu egiten dute; argudiozko testuek, hain zuzen, beharrezko duten baliabide diskurtsiboa erabiliz, gaia eraikitzen dute. Horrelako kontzeptualizazioak ez ditugu aurkitu ikasle gazteen taldean.

Bestalde, gaztetxoek testuetan ez bezala, funtzio kohesiboa duten adberbioak eta antolatzaileak ere aurkitu ditugu talde honetan.

Ondorio bezala, esan dezakegu 14 urtekoek erabiltzen dituzten berrartzeak askotarikoak eta ugariak dira. Gainera, gaztetxoek ez bezala, ikasle nagusiek Descombes-Dénervaud eta Jespersen-ek (1992) erakusten diguten bezala, oso garrantzitsuak diren anafora kontzeptualen bitartez berreskuratzen dute aurrekaria, argudiozko testuetan, horrela informazioa gehitu eta egileen balorazioa ere agerian jartzen dute, (18) eta (19) adibideetan ikusi den bezala.

7. EZTABAIDA

De Weck-ek (1991) jadanik adierazi zuen bezala, gutunaren planifikazioak duen eragina nabarmena da. Ikasleen gutunetan aipatzen diren erreferenteak jatorrizko gutunean aipatzen zirenen birformulazioak direnez, gutunaren helburua zein den azaltzea eta erreferente horien gairatze egokia oso garrantzitsuak izango dira ulergarritasunerako.

12 urtekoen gutunetan ez dira baldintza horiek betetzen, eta ondorioz testuraten diren erreferente berrien interpretazioa oso zaila da egiten testutik atera gabe eta testuingurua eta jatorrizko gutuna ezagutu gabe.

14 urtekoen gutun batzuetan, aldiz, gutunaren hasieran aipatzen da zein den helburua edo zeri buruz hitz egin behar den. Horrek jarraian aurkezten diren erreferenteen ulergarritasuna errazten du. Gainera, ia gutun guztietan erreferente berriak markatzaile diskurtsibo egokien eskutik aurkeztuta agertzen direnez, haien interpretazioa errazagoa da. Bestalde, DBHko 3. mailakoek, sarritan, “bestearen” diskurtsoa testuraturaz aurkezten dituzte gai berriak,

eta egiten dituzten birformulazioetan trebetasun handiagoa ikusten da kontzeptualizazioak egiteko eta diskurtsoaren norabidea orientatzeko. Ondorioz, erreferente berrien aurkezpena egokiagoa da 14 urteko ikasleen gutunetan.

Berrartze kopuruari dagokionez, handiena 14 urteko ikasleen testuetan ageri da. Arestian ikusi dugun moduan, eragileen artean hauek aipatu behar dira: testuen luzera, idazkietan gairatzen diren erreferente berrien kopurua, eta jatorrizko gutunean aipatzen diren gai eta azpigaien birformulazioen ugartasuna.

Baliabide anaforikoen erabilerari dagokionez, espero genuen bezala, ez dago alde handirik talde bien artean. Halere, aipatzekoa da 12 urtekoek hiperonimo edo hitz orokorrak erabiltzen dituzten bitartean, 14 urtekoek gehiago erabiltzen dituztela kontzeptualizazioak.

Errepikapenari dagokionez, 14 urteko ikasleen artean maiztasuna jaitsi egiten da. Bestalde, adin talde honetan testu barneko erreferentziario deiktikoa agertzen da, 12 urteko ikasleek erabiltzen ez dutena.

Laburbilduz, esan daiteke 14 urteko ikasleek estrategia diskurtsibo hobeak erabiltzen dituztela testuaren kohesioa eraikitzeko. Gainera, 14 urtekoengan, Schnewly-k (1988) aurreratzen zuen moduan, testuaren gestio globala eta planifikazioa hobeak direla esan daiteke, eta horrek guztiak eragin handia du gaiak aurkeztu eta berrartzen diren moduan.

BIBLIOGRAFIA

BRONCKART, Jean-Paul. *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.

—, *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1996.

DE WECK, Geneviève. *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.

DESCOMBES-DÉNERVAUD, Monique & JESPERSEN, Janine. "L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite", *Pratiques* n° 73, 1992; 465-477.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?", *ELA*, 101, 1996; 73-86.

GARCÍA AZKOAGA, Inés M^a. "Erlazio anaforikoak argudiozko testuetan", In Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (arg.): *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Gasteiz, EHU-Arabako Foru Aldundia, 1998; 119-128.

IDIAZABAL, Itziar & LARRINGAN, Luis M^a. "Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco", In Pérez Pereira, M. (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskara y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Universidad de Santiago de Compostela, 1996; 425-437.

García Azkoaga, Inés M^a: Kohesioa ikasleek idatzitako iritzi gutunetan. Zenbait testu aztergai

—, “Transfert de maîtrises discursives dans un programme d’enseignement bilingue basque-espagnol”. *AILE*, n° 10, 1997; 107-125.

—, (arg.): *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Gasteiz, EHU-Arabako Foru Aldundia, 1998.

ROSAT, Marie-Claude. *Un texte explicatif documentaire*, Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l’enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1988.