

# Hikuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan

(Transfer of skills in bilingual school programs)

Idiazabal, Itziar  
Euskal Herriko Unib.  
Filologia eta Geografia-Historia Fak.  
Euskal Filologia Saila  
Unibertsitatearen etorbidea, 5  
01006 Vitoria-Gasteiz

BIBLID [1137 - 4446 (2000), 12; 143-154]

---

*Didaktika saio baten esperimentaketa aztertzen da lan honetan. Argudiozko testuak euskaraz idazten ikasteko ekitaldi multzoa da eta 13 urteko pareko bi ikastalde elebidunak dira subjektuak. Talde batek, esperimentalak, prestaturiko sekuentzia didaktikoa landu du eskolan eta besteak, kontrol-taldeak, ohiko programa jarraituko du denbora horretan. Bi taldeek idatzi dituzte argudiozko testuak saioaren aurretik (aurre-testuak) eta ondoren (azken-testuak), bai euskaraz eta bai gazteleraz ere. Saio didaktikoa jarraitu duten ikasleek testu egokiagoak idazten dituzte euskaraz, espero zen bezala. Baina baita gazteleraz ere nahiz eta euskaraz bakarrik irakatsi; hizkuntzarteko transferentzia izango litzateke aurrerapen honen arrazoia. Kontrol-taldean, berriz, ez da aurrerapen esanguratsurik ikusten ez euskaraz ezta gazteleraz ere.*

*Giltz-Hitzak: Argudiozko testua. Didaktika esperimental. Euskara/gaztelania. Hizkuntzarteko transferentzia. Kohesio eragileak. Konexio antolatzaileak. Modalizazioa. Sekuentzia didaktikoa.*

*Este trabajo trata sobre la experimentación de una secuencia didáctica para aprender a argumentar por escrito en euskera. Los sujetos son dos grupos equivalentes de niños bilingües de 13 años de edad. El grupo experimental sigue la didáctica. El grupo de control, sin embargo, no lleva a cabo ninguna tarea especial durante el mismo periodo. Ambos grupos escriben textos argumentativos antes (pre - texto) y después (post - texto) del período experimental en euskera y en castellano. Tal y como esperábamos, la producción escrita en euskera del grupo experimental fue mejor en el post - texto; pero también mejoró en castellano después de la experiencia pedagógica en euskera. Asumimos que la transferencia interlingüística es la causa de este hecho. El grupo de control no da muestra de ningún progreso importante en ninguno de los dos idiomas.*

*Palabra Clave: Texto argumentativo. Euskera/castellano. Mecanismo de cohesión. Organizadores de conexión. Secuencia didáctica. Transferencia lingüística entre lenguas. Modalización. Didáctica experimental.*

*Ce travail traite de l'expérimentation d'une succession didactique pour apprendre à argumenter par écrit en euskera. Les sujets sont deux groupes équivalents d'enfants bilingues de 13 ans. Le groupe expérimental suit la succession didactique. Le groupe de contrôle, cependant, suit le programme habituel durant la même période. Les deux groupes écrivent des textes argumentatifs avant (pré-texte) et après (post-texte) la période expérimentale en euskera et en espagnol. Comme nous nous y attendions, la production écrite en euskera du groupe expérimental a été meilleure dans le post-texte; mais elle s'améliora également en espagnol après l'expérience pédagogique en euskera. Nous supposons que le transfert inter-langues en est la cause. Le groupe de contrôle ne montre aucun progrès important dans aucune des deux langues.*

*Mots Clés: Texte argumentatif. Euskera/espagnol. Mécanismes de cohésion. Liens de connexion. Succession dans l'enseignement. Transfer linguistique entre langues. Modalisation. Enseignement expérimental.*

## SARRERA

Hizkuntza bat baino gehiago dakiten pertsonen bere adimen-ekintzetan hizkuntzarteko harremanak izango dituztela pentsatzea nahikoa zentzuzkoa dirudi. Harreman horiek kaltetarako direla uste izan da luzaro, eta ahalegin handia egin izan da bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan lehenengo hizkuntzarekiko interferentziak gerta ez daitezen.

Giro elebidun edo eleanitzean bizi denak badaki, ordea, hizkuntza arteko harremanak ekiditea ezinezkoa dela eta harreman horiek probetxugarriak izateko eragozpenak baztertzea berriz, oso posiblea.

Liburu honetan zehar *ikusten diren* ikerketak adierazten duten *moduan*, bestalde, haur elebidunek hizkuntza bakoitza, txiki-txikitandik, bere osotasunean ikasi eta erabil dezaketela frogatua dago. Guk aurrera pausu bat eman nahi dugu. Alegia, hizkuntza batean ikasten diren zenbait trebetasun edo abildade beste baterako edo beste batzuetarako baliagarriak izan daitezkeela uste dugunez, baliagarritasun horiek zertan eta nola landu daitezkeen ikertzen ahalegindu gara.

Argudiozko testu idatziaren trebetasunak landu ditugu, 12-13 urteko ikasleekin. Euskaraz landutako abildadeak, gaztelaniaren erabilerarako ere baliagarriak direla frogatu nahi izan dugu.

## 1. JARDUN ESPERIMENTALA

Ikastetxe bereko bi talde baliokide hartu ditugu, 12-13 urteko neska-mutilak. Euskaraz eta gazteleraz testu bana idatzi dute antzeko gai baten inguruan, aurre-testuak hain zuzen. Talde batek, talde esperimentalak, euskaraz, hilabete inguruan, sekuentzia didaktiko bat landu du argudiozko testuak idazteko trebetasunak jorratuz. Beste taldeak, kontrol taldeak, ez du programa berezirik jarraitu bere eskolaratzean. Gazteleraz berriz, bi taldeek ohiko programa egin dute, biek berdina. Jarduera didaktikoaren denbora amaitu ondoren, bi taldeek aurrez idatzitako testuak berriro euskaraz eta gazteleraz idatzi behar izan dituzte, azken-testuak, alegia.

Bi taldeen aurre-testu eta azken-testuen konparaketak saio didaktikoaren eragina ikusteko aukera ematen digu eta ikerketa honen hipotesiak betetzen diren edo ez frogatzeko.

## 2. HIPOTESIAK

- Saio didaktikoak eragina izango du testuaren euskarazko idazkeran; hobeto antolatua, gaiaren harilkatzea erosoagoa, arrazoiak egokiago lotuak eta abar, agertuko direla uste dugu.
- Argudiozko testua osatzen duten eduki-atal nagusien egitura hobetua suertatuko da gazteleraz ere, nahiz eta euskaraz bakarrik landu testu hauen idazkera. Jakina, emaitza hau, talde esperimentalaren gaztelerazko azken-testuak aurre-testuekin gonparatuz igarri ahal izango da.
- Testuaren luzera eta paragrafo-osaketari dagokionez, didaktika-saioak ezezik, berri-dazketak berak ere eragina izan dezakeela pentsatzen dugu. Beraz, bi taldeetan, azken-testuak aurre-testuak baino luzeagoak eta hobeto atalkatuak izango dira bi hizkuntzetan.

- Testuraketan (kohesio, konexio edo modalizazioan) behar diren unitate linguistikoei begira, hizkuntza bakoitzean bereak diren formak landu behar direla uste dugu. Transferen eragina ez da hain nabarmena izango. Nolanahi ere, euskaraz argudio testuak landu dituzten ikasleek, gazteleraz ere forma gehiago erabiliko dituztela uste dugu, nahiz eta forma ezegokiak ere agertu ahal diren.

### 3. DATUEN AZTERKETA

Ikerketa honetan hiru mailatako azterketak egin ditugu: a) alde kuantitatiboen neurketa: testuen hitz-kopurua eta paragrafo-kopurua begiratu da; b) testuaren antolaketa edo planifikazioaren atal nagusien agerrera jarraitu da; c) testuraketan erabiltzen diren hainbat unitate linguistiko hartu dira kontuan, hala nola, kohesio eragileak, konexio antolatzaileak, enuntziatzaileen edo ahots ezberdinen kontu hartzeko erabiltzen diren elementuak, eta abar, guztiak bost multzotan bildurik.

Lehenengo taulan korpusa, azterketarako erabili ditugun testu-multzoa ageri da. Bertan ikus daitezke, lehen esan bezala, bi taldeetako testuak. Talde esperimentalekoak (X taldekoak) eta kontrol-taldekoak (K taldekoak). Bestalde, talde bakoitzak, euskaraz eta gazteleraz, bi testu idatzi ditu: aurre-testuak eta azken-testuak. Guzira 160 testu aztertu dira.

1. taula: ikerketan aztertutako testu-kopuruak

taldeak	euskara		gaztelera		guztira
	aurre-testua	azken-testua	aurre-testua	azken-testua	
X taldea	20	20	20	20	80
K taldea	20	20	20	20	80
guztira	40	40	40	40	160

### 4. LEHENENGO AZTERKETA: TESTUEN HITZ ETA PARAGRAFO-KOPURUAK

Testuen bataz-besteko hitz-kopuruak ageri dira 2. taulan. Erraz ikusten da talde baten eta bestearen arteko aldea, eta aurre-testuetatik azken-testuetara dagoen jautzia. Batez ere euskaraz, baina gazteleraz ere bai, nabarmenki igo dira zenbakiak talde esperimentalean. Kontrol-taldean, berriz, ez da ageri alderik aurre-testu eta azken-testuen artean. Gure ustez, alde hau saio didaktikoaren eraginez gertatzen da. Testuaren inguruan hainbat lan egin izanak, besterik ez bada ere, testuaren luzapena dakar, eta hau euskaraz ezezik, gazteleraz ere antzeman daiteke.

2. taula: testuen bataz-besteko hitz-kopurua hizkuntza eta taldearen ara-bera

taldeak	euskara		gaztelera	
	aurre-testua	azken-testua	aurre-testua	azken-testua
X taldea	95.8	143.4	105.3	121
K taldea	70.7	80.3	82.3	81.8

Alderdi zenbagarriekin jarraituz, testuen paragrafo-kopuruak zenbatu ditugu. Jakina da, testua paragrafotan emateak nolabaiteko antolaketa suposatzen duela eta idazkiaren antolakuntzan aurrera pauso nabarmena izan ohi dela. Emaitzak 3. taulan ageri dira. Hainbat aurre-testu paragrafo bakarrekokoak dira, hortaz, paragrafo-kopuruaren batz-bestekoa nahikoa txikia ageri da aurre-testuetan, bi hizkuntzetan eta bi taldeetan. Azken-testuei begiraturaz, denetan igar daiteke hobekuntza. Nabarmenena, talde experimentaleko euskarazko testuetan ikus daiteke, testu gehienak hiru bat paragrafokoak baitira. Nolanahi ere, testuaren egituratze hobekuntza hau, azken-testu gehienetan ikusten da. Gure ustez, berridazketaren eragina gehiago da, kasu honetan, didaktika saioarena baino. Beste ikerlari batzuk ere aipatu izan duten eragina da hau (Brassart, 1995). Nolanahi ere, finago aztertuz gero, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen artean zenbait berezitasun ikus daitezke. Esaterako, erregulartasun haundiagoa ikus daiteke talde esperimentalean; hau da, euskaraz testuaren antolaketa hobetzen dutenek bakarrik hobetzen dute gaztelerez ere, nahiz eta den-denek ez mantendu hobekuntza. Kontrol-taldean, berriz, ez dago erregulartasunik: batzuk euskaraz eta beste batzuk erdaraz hobetzen dituzte testuak paragrafo-egituraketari dagokionean.

3. taula: testuen batz-besteko paragrafo-kopurua hizkuntza eta taldearen arabera

taldeak	euskara		gaztelera	
	aurre-testua	azken-testua	aurre-testua	azken-testua
X taldea	1.7	2.9	1.6	2.2
K taldea	2.1	2.4	1.4	2.2

Hobekuntza, esan bezala, bi taldeetan eta bi hizkuntzetan gertatzen bada ere, testu asko dira azken-testuan ere, paragrafo bakarrekokoak (ikus 4. taula). Egia esan, saio didaktikoan ez zen alor hau bereziki landu eta ikasleen % 35 inguruak ez du beharrik ikusten eskatu den testuan paragrafo bat baino gehiago erabiltzeko.

4. taula: paragrafo bakarrekoko testuak hizkuntza eta taldearen arabera

taldeak	euskara		gaztelera	
	aurre-testua	azken-testua	aurre-testua	azken-testua
X taldea	13	4	13	7
K taldea	10	8	15	8

## 5. BIGARREN AZTERKETA. ARGUDIOZKO GUTUNAREN ATALAK

Testu-genero orok badu bere moldaketa, bere plangintza, nolabaiteko egitura-antolaketa. Gu aztertzen ari garenak, gutuna den heinean, badu gutunaren itxuririk. Gutun hau, alabaina, argudiozko edo kontra-argudiozkoa behar du izan, duen komunikazio helburua (nolabaiteko agintariak hartu duten erabakiaren aurka protesta arrazoitua egitea) lor dezan. Honela, bada, sei atal bereizi ditugu: agurra, aurkezpena, xedea, argudioak, konklusioa eta despedida.

Azterketa honetan, atalen agerrera bakarrik hartzen dugu kontuan. Zentzuari begiratu, atal horietako bakoitza badagoen edo ez begiratu dugu. Oraingoz ez gara arduratuko erabili den forma egokia edo zuzena denentz. Emaitzak 5. taulan ageri dira, beti bezala, talde bakoitzaren euskarazko eta gaztelaniazko aurre eta azken-testuak aztertu ditugu.

5. taula: gutuneko atalen agerrera aurre-testuan eta azken-testuan hizkuntzen eta taldeen arabera

atalak taldeak	agurra		aurkezpena		xedea		argudioak		konklusioa		despedida	
	aurre	azken	aurre	azken	aurre	azken	aurre	azken	aurre	azken	aurre	azken
eusk. X	9	20	5	19	5	20	17	20	6	14	3	19
gazt. X	16	20	4	19	9	16	15	17	3	15	13	18
eusk. K	19	15	2	2	4	7	20	20	2	5	11	14
gazt. K	18	19	3	1	2	3	17	17	6	8	11	16
80/80	62	74	14	41	20	46	69	74	17	42	38	67

Atal guztiek ez dute balio berbera. Lehenengoa eta azkena, agurra eta despedida, gutuneko atalik ohikoenak, errutinazkoak, dira. Argudiaketarekin ez dute zerikusirik. Nolanahi ere, aurre eta azken-testuetako zifrak nahikoa desberdinak dira, talde esperimentalari dagokionean, bereziki. Ikasle hauek denek hartzen dute atal hori kontuan eta nahiz euskaraz nahiz gazteleraz nabarmenki hobetzen dira alderdi horretatik. Kontrol-taldean, alderantziz, azken-testuak ez dira ez hobekak ez okerragoak, antzekoak baizik. Dirudenez, talde honentzat sarrerako *agurra* behintzat nahikoa beharrezkoa zen gutun hau idazterakoan. *Despedidan*, zertxobait gutxiago ikusten da errutinaren eragina aurre-testuetan eta azken-testuetan hobekuntzaxoa nabari daiteke. Bigarren zutabearen datoren atala, norberaren *aurkezpena*, nabarmenki hobetzen da saio didaktikoa jarraitu duen taldean. Ikasi egiten dute, horrelako gutun batean egokia dela norberaren aurkezpenarekin hastea. Euskaraz eta gazteleraz nabari da hobekuntza. Erraz ikasten den zerbait izan arren badirudi kontrol-taldekoek ez zutela horrelakorik ikasi artean. Hirugarren atala, *xedea* deitu duguna, oso garrantzitsua da honelako *gutun* batean. Atal honetan aipatu behar litzateke eztabaidagaia, arazoaren nondik norakoa, gutunaren xedea, hain zuzen. Eta ez da erraza testuratzen, eztabaidagaia eta gutunaren nondik norakoa hitzetan jartzen ikasi ez baldin bada ezin da idatzi. Aurre-testuetan, euskaraz nahiz gazteleraz, oso ikasle gutxik lortzen dute aipamenean bat egitea. Beste guztiak, zuzenean bere iritzia, desadostasuna, aipatzera jotzen dute arrazoiketa zertara datorren ere argitu gabe. Ondoko adibideetan ikus daiteke xedearen hutsunea duen gutun baten hasiera (1) eta (2) berriz, xedea aipatuz hasten den beste testu bat.

- (1) *Nik uste dut uniformea eramatea tontokeria bat dela* (Ekaitz)
- (2) *Gutun hau, zuk janzerari buruz hartu zenuen iritzia, hau da uniformea eramateare - na zurekin komentatu ahal izateko idazten dizut* (Ane)

Gutunaren hasiera ongi ematea ez da batere kontu erraza. Taula honetako zenbakiak, talde esperimentalari dagokionean, emaitza onak dirudite. Ikasle gehienek aipatzen dute azken-testuetan, nolabait, zertara datorren gutuna zuzenean argudioekin, iritziarekin hasi aurretik. Hala ere, atal hau xeheago aztertzen baldin badugu, ez dute beti-beti lortzen behar bezala adieraztea zer dela eta idazten duten gutuna.

Laugarren zutabearen datuak zerbaitak ez dira oso esanguratsuak. Arrazoiren bat edo beste ikasle guztiek aipatzen dute eta hori da hemen agertzen dena. Besterik ez.

Bosgarren atala, berriz, garrantzitsuagoa da. Honelako gutun batean, *konklusio* edo ondorio bat atera beharra dago, beti ere, zerbaitetarako balioko baldin badu gutunak. Aurre-testuetan oso ikasle gutxi egiten diote jaramon konklusioaldiari. Talde esperimentaleko ikasle askok (%70 batek), euskaraz, nahiz gazteleraz, azken-testuetan lortzen dute konklusioaldi bat aipatzea, baina asko dira %30, honelako testu batean, konklusioa aipatu ere egiten ez dutenak. Ez bide zen nahikoa landu testuaren atal hau, saio didaktikoan. Beste taldean, jakina, ez dago hobekuntza nabarmenik azken-testuetan.

Lehen esan bezala, azterketa honetan atalen agertze hutsa hartzen da kontuan. Nola bideratzen den, nolako formak erabiliz, zein hizkuntza-unitatez baliatuz egiten den, ez dugu oraindik aztertu. Nolanahi ere, ikusi ikusten da, saio didaktikoak eragina baduela eta ez euskaraz bakarrik, baizik eta gaztelerara ere transfer edo delako zerbait iristen dela ikasle talde esperimentalean.

## 6. HIRUGARREN AZTERKETA. TESTURATZE BALIABIDEAK

Oraingoan, hizkuntza-formak begiratuko ditugu. Testua gauzatzeko, hizkuntza-unitate ezberdinak agertuko zaizkigu. Esan nahi baita, dela gaiaren aurkezte eta harilkatzea, dela atalen multzokatze eta bereizte, dela enuntziatzaile edo ahots ezberdinen kudeaketa edo modalizazioa bideratzeko era, hainbat unitate (antolatzaile, esapide) erabil daitezkeela. Horiek dira, hain zuzen ere, hirugarren azterketa honetan arakatu nahi ditugunak. Ez da kontua erraza, hizkuntza-unitateen sailkapena egitea. Izan ere, funtzio aniztunak izan ohi dira markatzaile gehienak. Bost kategoriatan sailkatu ditugu, behin-behineko azterketa honetan, elementu hauek.

### 6.1. Azterketarako kategoriak

- Arrazoiketa, kausa eta justifikapena adierazteko markatzaileak.
- Diskurtsoaren gaia, erreferentea, testura ekartzeko edo eraikitze baliabideak.
- Ahotsak edo aktanteak eta kontu-hartze enuntziatiboak markatzeko baliabideak.
- Diskurtsoa bera berformulatzeko erabiltzen diren elementuak.
- Modalizatzaileak.

#### 6.1.1. ARRAZOIKETA, KAUSA ETA JUSTIFIKAZIOA ADIERAZTEKO MARKATZAILEAK

Multzo honetan, esaldi barruko eta esaldiarteko antolatzaileak bildu ditugu; lexiko mailako elementuak ere jaso ditugu, beti ere, arrazonamenduari aipamena egiten diotenak. Hara hemen sei azpimultzotan bildurik hainbat unitate:

- a. kausak markatzaileak: *-lako; bait; -z gero; ... eta; porque; pues; puesto que*
- b. helburuzko kausa adierazten dutenak: *-gatik; -tzeko; para*
- c. Arrazonamendua eta justifikazioari aipamena egiten dioten metadiskurtsozko elementuak: *alderdi horretatik begiratuta; gustuak aipatu ditudanez...; nire arrazoiak ditut aurka egoteko; esanplu gisa...; hona hemen ekar ditzakedan arazo batzuk; y eso por las siguientes razones; en este sentido; para ello (demostrarlo) vamos a dar unos ejemplos*

- d. justifikaziorako erabiltzen diren galdera erretorikoak: *gainera nork nahi du horrela jantzi?; ta hori horrela bada (gaizki janztearena) zer?; ...gainera ez duzue ba esaten ez duzuela dirurik?; horrela badakizu zer suposatuko lukeen ezta?; ¿es que en vuestro tiempo no lo hacíais?*
- e. kontzesio mugimendua markatzekoak (baibainakariak): *arrazoia duzue esaterakoan (...), baina; (...) konponduko lituzke bai zenbait arazo, baina ez da...; si ... pero no; es verdad que... pero*
- f. Arrazoieta kateamenduak: *alde batetik ez dudalako ...-rik eta bestetik... -ako; horretaz gain,...; gainera, beste alde batetik ikusita...; por un lado... por otro; no..., no... y tampoco...; primero ... y luego (además)...*

#### 6.1.2. DISKURTSOAREN GAIA, ERREFERENTEA GAIRATZEKO EDO ERAIKITZEKO BALIABIDEAK

Multzo honetako elementuak, mintzagaiaren (diskurtsogaiaren) eraikuntzarako erabilgarriak dira. Hemen ere esaldi barruko zein tarteko unitateak bil ditzakegu. Elementu pragmatikoak (argudio-loturak) izan ohi dira, zenbait hitz, esapide edo perifrasi, arrazoiaren eta erreferentearen ibilbidea bideratzen dutenak. Lau zentzu behintzat bereiz ditzakegu:

- a. Harigaia zehaztu edo zuzentzekoak: *nire ustetan behintzat ez dugu jantzi horiek eraman beharrik...; nik neuk behintzat hala egiten dut; ...uniformea eramatea tontakeria bat iruditzen zait, baina alde bakar batetik bakarrik; al menos; por lo menos; como mínimo/máximo; como mucho; yo, por mí...; entre los gastos...*
- b. Arrazoi-indargarriak: *zu ere uniformearekin ez zinateke eroso edo komodo egongo; uniformearen erositara ere ez genduke ezer aurreratuko; .. eta azkenean...; casi siempre; siempre; la mayoría de las veces; lo mejor posible; de la mejor manera;...*
- c. Erreferentea mintzagai, rema bihurtzen dutenak: *uniformearen arazoa dela eta...; gainera zikintzearen asuntza edo arazoa dela eta...; zenbait kasutan, ... direnak; en cuanto a...; a nivel de...; eso de...; lo de...; nos han hecho lo que a...; al hacerlo así se...*
- d. Euskarazko -la errelatorea: *eta zuk esan duzuna, zikinak etortzen garela...; masiaketak egoten direla eta zenbait familian dirua erruz gastatzen dela...*

#### 6.1.3. AHOTSAK EDO AKTANTEAK ETA KONTU-HARTZE ENUNTZIATIBOAK MARKATZEKO BALIABIDEAK

Multzo honetan polifoniaren markatzaileak eta hiztunaren parte hartzeak markatzeko erabiltzen diren elementuak sartu ditugu.

Argudiozko testua, testu dialogikoa den heinean, oso garrantzitsua da alor honen kudeaketa. Solasaldi edo komunikazio-egoeraren gauzatzea bideratzen dute. Arlo honetan, talde esperimentaleko aurre-testu eta azken-testuen artean sekulako aldea ikusi dugu eta alde hori nolabait deskribatu ahal izateko balio digute elementu hauek.

Hainbat unitate bildu ditugu:

- a. Lehenengo pertsonaren (*ni; niretzat; nere; yo; a mi; para mi; nosotros;...*), bigarrenaren (*zu; zuk; zure; tu; a ti; vosotros;...*) eta hirugarrenaren aipamenak (*berak; haiek; gurasoak; maisuek; ellos; los padres*), beti ere, modu markatuan agertzen direnean.

- b. Diskurtsoan parte hartzen duten aktanteak: *gurasoak; zuzendaria; ikasleak; gazteak; pa-dres; los hijos; los profesores; director; niños; chicos-as; los mayores*; etc.
- c. Besteen hitzak edo iritziak testura ekartzeko jarduerak, zehar estiloa: *aipatu digute; uni-formearen buruzko zure iritziaren berri eman digute; zuek zuzendariok esan duzue...; za-baldu den uniforme kontu horri buruz...; diotenez, uniformea janzteko arrazoietako bat; ikusiak ditut; entzuna dut; badira zurrumurruak; ez zait eskubidezkoa iruditzen zuzenda-ritzak...; se ha dicho...; vosotros decis que; se da como razón que...; vuestra proposición es que...; decir que se gasta mucho*
- d. Egilearen beraren arazoibideak markatzeko, enuntziaketaren kargu hartzeko, baliabideak: *nire proposamena; nire iritzia; goiko hauetaz dudan iritzia; esan beharra dut; eskatu-ko nizuke; adierazi nahi nuke; eskutitz honetan horixe azaltzen ahaleginduko naiz; mi opinión es...; yo creo que...; me parece que...; mi propuesta es que...; me opongo a...; trata-ré de...; me atrevo a afirmar que...; quiero dejar claro que...*

#### 6.1.4. DISKURTSOAREN BERAREN BIRFORMULATZEKO ERABILTZEN DIREN ELEMENTUAK

Norberaren diskurtsoa errepikatu, zabaldu, indartu birformulatu egiten da arian-arian horrelako testuetan. Diskurtsoa birsortu egiten da. Horrelakoetan amaiera eman, ondorioak atera edo atal batetik besterako pasadizoa markatzen duten mekanismoak ditugu hauek.

- *hasieran esan bezala; honez gero; besterik gabe; aipatutako honetaz gain; beno; horre-la bada; esan behar baita ere; beste alde batetik begiratuta; lehen esan bezala; beraz*
- *es decir; esto es; digamos que; en otras palabras; dicho de otro modo; puede decirse que; recordar que; volviendo a lo dicho; siguiendo ese punto; además de eso; visto desde otro punto de vista; o sea*
- *en definitiva; más brevemente; de cualquier modo; en resumen; como conclusión; bueno, con esto*
- *nos detendremos en; insistiremos en este punto*
- *en efecto; efectivamente; justamente; precisamente*

#### 6.1.5. MODALIZATZAILEAK

Modalizazioa, hiztunak bere diskurtsoari buruz duen jarrera markatzeko erabiltzen diren jarduera-multzo bat litzateke. Zenbaketa egiterakoan, zalantzak izan ditugu; izan ere, ez da erraza bereiztea bestearen iritzia aipatzen den (3. multzoa) edo norberaren zalantza adierazten den horrelakoetan. Alegia, *esan dutenez*-ek bi irakurketa izan ditzake: bat, beste batek zerbait esan duela; bestea, zalantzazkoa dela esandakoa. *Agian, behar bada, tal vez, segu-ramente que*, eta horrelakoak multzo honetan sartu ditugu.

Esan behar da, *nire ustez, nire iritzi, uste dut* eta abar, 3. multzoan zenbatu ditugula, ba-tean zein bestean bildu zitezkeenez, bat aukeratu dugu. Bestalde, hemen bildu ditugu, aditz-era zenbait (ahalera, baldinera, gaztelerazko kondizionala, etorkizun + iragana esamoldeak, eta abar), izan ere *precaución epistémica* edo delakoa adierazten dute horrelakoek eta modalizazioaren barruan sartu behar. Ohikoak diren hiru multzoak bereizi ditugu:

- a) Ezagutzaren aldetik, zalantza, ziurtasuna, probabilitatea adieraztekoak, hala nola, *hori bai etzaidala batere gustatzen; jakin behar duzu ez nagoela batere ados; horiez gain, ja-*



*kina da...; agian, neska batzuk atsegingo dute baina...; seguruaski; es cierto que; se sabe que; ciertamente; seguramente; sin lugar a dudas; tal vez; seguro que; eta abar.*

- b) Behar izanen (deontika) eta balioen (axiologika) adierazpenerako modalgileak: *parte hartu beharko zuten (lukete); seguruenik burla egingo ligukete eta edozeinentzat barre puntu izango ginateke; ikastola honek ez dauka gure erropa kontuetan sartzerik; habría que; se debe; tenemos que; ...*
- c) *Desiozko, erreguzko modalgileak: espero dut; proposamen hau egiten (egingo) bageni - zu ez dut uste gustatuko litzaizu(k)enik edo nahiko zenu(ke)tenik; nik proposatuko nuke; queremos que; nos gustaría; espero que; ...*

## 6.2. Zenbaketarako irizpideak

Ondorengo tauletan (6. eta 7.a) biltzen dira, hirugarren azterketa honetako emaitzak, taldeka, aurre-testu eta azken-testuaren baitan eta euskarazko nahiz gaztelerazko bertsioak bereiziz. 6. taulan, bataz-besteko emaitzak ageri dira, 7.ean, kopuru osoak.

Zenbaketarako, hemen ere, bigarren azterketan egin dugun gauza bera egin dugu, delako unitate edo elementuren bat agertu ezkeren zenbatu egin dugu, nahiz eta, behar bada, forma aldetik gaizki edo erdizka adierazita egon. Esate baterako, *zergatik ez dago ondo (ondo ez dagoelako-ren partez), edo zuek ere esan zenuten batez ere ez burla egiteko elkarri erropen gaitik ere bazela...* eta antzekoak kontabilizatu egingo ditugu, nahiz eta joskera, puntuazio edo ortografiarako akatsak egon. Saio didaktikoak, horrelako akatsen zuzentzea ere lortu nahi du baina oraingo gure azterketan baliabideen presentzia bakarrik hartuko dugu kontuan. Izan ere, irakurketa hutsak, edo intuizioak, talde esperimentaleko ikasle beraren aurre-testuen eta azken-testuen arteko alderaketan adierazten zaigun alde nabarmen hori zehazteko aukera ematen digu azterketa honek.

Datuetan, zenbaki altuagoak, testu landuagoa adierazi nahi du, oro har. Izan ere, adibidez, lehenengo multzoan elementu gehiago agertzeak esan nahi du, argudio gehiago lotu direla, lotura horiek nolabait markatu egin direla, hala, testuaren antolaketa hobetuz. Bigarren multzoko unitateen gehitzea ere, mintzagaia hobeto zehaztua, indartua, kokatuagoa dagoenaren seinale da. Talde esperimentaleko aurre-testuetatik azken-testuetara, bestalde, heldutasun gehiago ikusten da. Izan ere, gauza bat da norberaren iritzia bere horretan luzatzea eta beste bat, egoera komunikatibo horretan parte hartzen duten beste ahotsen presentzia kontuan hartuz norberarena haienetara egokitzea. Beti-beti ez dute lortuko joskera eroso edo zuzena, goiko adibidean ikusi dugun moduan, baina, 3. multzoko zenbakiak testua landuagoa izatearen adierazgarriak dira. Berdintsu gertatzen da 4. eta 5. multzoko elementuekin ere.

6. taula: aurre-testua eta azken-testuetako testuratzeko elementuen bataz-besteko kopurua, euskaraz eta gazteleraz

	justifikazioa		erreferentzia		ahotsak		berformulazioa		modalizazioak	
	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena
eusk. X	3.4	7.1	5.6	11.1	7.8	18.2	1.6	2	4.4	12.1
gazt. X	4.8	5.8	7.1	8.2	7.4	9.5	1.2	1.2	4.1	4.9
eusk. K	4.75	6.6	3.65	4.6	5.3	6	0.7	0.65	4.2	5.45
gazt. K	6	6.3	0.8	1.1	7.8	8.1	0.7	0.9	2.5	2.6

7. taula: aurre-testua eta azken-testuetako testuratzte elementuen kopuru osoa, euskaraz eta gazteleraz

	justifikazioa		erreferentzia		ahotsak		berformulazioa		modalizazioak	
	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena	aurrea	azkena
eusk. X	68	142	113	223	156	365	32	41	89	242
gazt. X	97	116	143	165	149	190	24	24	83	98
eusk. K	95	132	73	92	106	120	14	13	84	109
gazt. K	120	127	17	22	156	163	15	18	50	53

### 6.3. Hirugarren azterketaren emaitzak

Azken tauletan agertzen diren datuak esanguratsuak dira. Talde esperimentalean, bi hizkuntzetan agertzen dira alde nabarmenak aurre-testu eta azken-testuen artean. Kontrol-taldean berriz, aldeak askoz txikiagoak dira. Inoiz ez dira esanguratsuak. Hona hemen, 6. eta 7. taulak aztertuz, zenbait datu esanguratsu kategoriaz kategoriaz.

- Arrazonamendua eta justifikazioa adierazteko elementuak nabarmenki hazten dira X taldeko euskarazko azken-testuetan; talde beraren gaztelerazkoetan ere hazkundera nabaritzen da baina ez da esanguratsua estatistikoki. Nolanahi ere, kontrol-taldeko desberdintasunekin konparatuz, berridazketaren eragin hutsa baino zerbait gehiago dagoela uste dugu talde esperimentaleko emaitzetan.
- Diskurtsoaren gaia (mintzagaia) markatzeko erabiltzen diren elementuetara begiraturaz (2. multzoa), oso alde handiak ageri dira, baita ere, talde batetik bestera eta hizkuntza batetik bestera. Saio didaktikoa jarraitu dutenek (X taldeak), euskaraz, bikoiztu egiten dute kategoria honetako elementuen kopurua; gazteleraz, berriz, aldea ez da handia; oro har, aurre-testuetan ere kopuru handia agertzen baitzen. Beste taldearen testuak, gaztelaniazkoak batik bat, oso urri ageri dira, unitate hauei dagokienean, eta aurre-testutik azken-testuetarako aldea txikia da. Hemen garbi dagoena zera da, euskaraz landutakoak, hizkuntza honetan emaitza oparoak eman dituela.
- Polifoniaren adierazpena ere deitu izan zaio 3. kategorian biltzen diren elementuen egin-kizunari. Alegia, nortzuk diren komunikazio-egoera honetan, diskurtso honetan, parte hartzen duten ahotsak eta nola testuratzten diren. Oso-oso nabarmena da X taldeko euskarazko hobekuntza; gaztelerazkoa ere aipagarria da, baina ez hainbestekoa. Beste taldeko datuak, aurreko unitateetan ikusiriko egoera berbera adierazten digute. Berridazketaren eraginez edo, oro harreko hobekuntzatxo bat ikus daiteke baina inola ere ez da nabarmena, eta beti ere, X taldekoek gazteleraz adierazten dutena baino urriagoa.
- Berformulaketa-elementuak deiturikoak, kontzeptuen kohesio-mekanismoei dagozkie. Aurrez esandakoa laburbiltzeko, ondorioak ateratzeko, norberaren iritziak indartzeko eta insistitzeko erabili ohi dira argudiozko testuetan. Oso zenbaki urriak ageri dira. Bigarren azterketan ere ikusi dugu, konklusioaldia oso ikasle gutxik hartzen dutela kontuan. Ondorioz, funtzio horretarako unitateak ere urri agertzea ez da harrizkoa. Esan behar da, baita ere, saio didaktikoa ez dela oso egokia izan atal hau behar bezala lantzeko.
- Azken kategorian bildutako unitateak, norbanakoak bere esapideen eta testuaren aurrean duen jarrera adierazteko erabiltzen dira. Unitate asko dira hemen bildutakoak eta az-

terketa zehatzagoa egitea merezi luke atal honek. Nolanahi ere, nabarmen gehitu dira euskaraz X taldearen modalizazio baliabideak. Gaztelaniaz, berriz, oso urria da aurrerapena, kontrol-taldeak, bi hizkuntzetan adierazten duenaren pareko.

## 7. AZKEN EZTABAIDARAKO EDO KONKLUSIO GISARA

Gogora ditzagun, hasieran aipatu hipotesiak. Hizkuntza-erabilerak, genero idatzi berezituaren formak ikasi egiten dira hartara bideratutako jardun didaktiko egokiak erabiltzen badira. Ez da nahikoa aditzaren edo izen-sintagmaren deklinabidea ikastearekin edo esaldi-mailako gramatika-arauak ezagutzearekin. Bestalde, testu-genero bakoitzak haren baitan erabiltzen diren mekanismoen ezagutza eskatzen du eta ezagutza hori didaktika egokiarekin bakarrik lor daiteke. Ekitea besterik gabe ez da nahikoa emaitza onak ziurtatzeko. Ikasle on-onak aurrera jotzen dute, bere baitan bilatzen dituztelako jardun-bideak, besteak *lehena berriz ere* taktikarekin lehenean edo antzera samar gelditzen dira. Gure kontrol-taldeko emaitzak honen adibide garbia dira.

Euskaraz X taldeak landu duen sekuentzia didaktikoari zor zaiola uste dugu talde honek euskaraz eskaintzen duen hobekuntza. Alabaina, ez da dena hobetzen, ezta ikasle guztien gan ere gertatzen. Paragrafo bakarreko testuak %30era edo jaisten dira, kasurik hoberenean. Ondorio-atalarekin ere antzeko zerbait gertatzen da. Kontrol-taldeko %35ak ez du beharrezko denik ikasi. Era berean, hizkuntza-unitateetara igaroz gero, berformulazioa, laburbilketa eta ondorioak ateratzeko erabiltzen diren formak urri dira saioa egin dutenengan ere.

Nolanahi ere, landu den testuaren baliabiderik gehienak oso hobetuak suertatzen dira didaktika-saioa jarraitu dutenengan. Zenbaketa da egin dugun azterketa bakarra baina emaitzak esanguratsuak dira, dudarik gabe.

Lanaren beste hipotesia hizkuntzarteko transferrari dagokio. Talde esperimentalaren gaztelaniazko emaitzak kontrol-taldekoen hizkuntza bereko emaitzekin alderatzea aski da hori ikusteko. Lehenengo eta bigarren azterketetan oso garbi ikusi da nola X taldeak gaztelaniazko azken-testuetan euskaraz egindako lanaren emaitzak jasotzen dituen. Euskarazkoa bezain handia ez da hobekuntza baina K taldekoen emaitzak baino askoz hobeak dira gehienean. Hau da, testuaren antolaketa edo planifikazioa nabarmen hobetzen da euskarazko lanaren ondorioz.

Hirugarren azterketan ikusten da garbien zein hizkuntza-mekanisмотan atera daiteken etekinik hoberena transferrari esker. Adibidez, 6-7 tauletako 3. multzoan, polifoniaren (ahotsen) markatzea hobetua suertatzen da, beharrezko ikusten delako, seguraski, ikasi baita horrelako testuetan hori egiten hizkuntza batean. Ondorioz, beste hizkuntzan ere, hartarako baliabideak bilatzen dituzte. Ikusi egin behar beti ongi asmatzen duten.

Gure ikerketaren arabera hizkuntza batetik bestera, gutxien igarotzen diren baliabideak berriz, 5. kategoriakoak, hau da modalizazio-unitateak liriteke. Nahikoa arrazoizkoa dirudi, honelakoak, hizkuntza bakoitzaren baitan landu eta bilatu behar direla. Zenbait *ñabardura*: aditz-era, esapide, hiztegi-mailako forma eta abar, bere-bereak ditu hizkuntza bakoitzak eta ezin erabili dira ikasi ez baldin badira. Beste hiru ataletan ez dugu ikusi estatistikoki esanguratsua izan daitekeen hobekuntzarik gaztelaniazko X taldearen emaitzetan.

Nolanahi ere, beti aurrera egin da. Gaztelaraz zuzenean, ezer landu gabe hobekuntza guzti hauek lor badaitezke, zer izango ote litzateke bi hizkuntzak programa osagarrien bitartez landuko balira? Hau gure ikerketaren ondorio pedagogiko bat da. Eta Psikolinguistikarako bezain aberatsa iruditzen zaigu hasi besterik egin ez dugun bidea.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAM J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ARANO R. M., BERAZADI, E. eta IDIAZABAL I. (1994), "Planteamiento discursivo en un proyecto de educación trilingüe", M. Pujol eta F. Sierra (ed) *Diálogos hispánicos 18: Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extrajeraras*, Amsterdam - Atlanta, GA: Rodopi, 65-88.
- BRASSART D. G. (1994), "Planification-Revision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle", *Repères* 10, 93-110.
- BRASSART D. G. (1995), "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", *Comunicación, Lenguaje & Educación* 26, 41-50.
- BRONCKART J. P. et al. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DOLZ J. eta PASQUIER A. (1993a), "Argumenter... pour convaincre: initiation aux textes argumentatifs", *Cahier du Service de Français*, 31, DIP, Geneve.
- DOLZ J. eta PASQUIER A. (1993b), "Mon avis, je l'écris. Initiation aux textes d'opinion", *Cahier du Service de Français*, 32, DIP, Geneve.
- DOLZ J. eta PASQUIER A. (1994), "Enseigner l'argumentation et retour sur le texte", *Repères*. 10, 163-179
- EBEL M. eta FIALA P. (1981), "La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives", *Langue Francaise* 50, 53-74.
- FLORIS P. (1993), "Le modele didactique de l'enseignement bilingue a l'école primaire du Val d'Aoste", *Etudes de Linguistique Appliquée* 25/3, 199-213.
- IDIAZABAL I. eta LARRINGAN L. M. (1996), "Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco", M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*, Universidade de Santiago de Compostela, 425-442.
- IDIAZABAL I. eta LARRINGAN L. M. (1997), "Transfert de maitrisés discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol", *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10, 107-125.
- LARRINGAN, L. M. (1995), *Testu antolatzaileak bi testu-motatan: testu informatiboa eta argudiapenezkoa*, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.
- LUNDQUIST, L. (1990), "Conditions de production et programmation argumentative", *Verbum XIII*, 237-263.
- PLAZAOLA-GIGER I., ROSAT M. C. eta CANELAS-TREVISI S. (1995), "Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs", S. P. Bronckart (ed.), *Psychologie des discours et didactique des textes*, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, Avril, 11-33.
- ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Poitiers, Cre-dif-Hatier.
- SCHNEUWLY B. eta DOLZ J. (1997), "Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement", *Repères* 15. 27-40