

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LETREN
FAKULTATEA
FACULTAD
DE LETRAS

**NOLA BIDERATZEN DA
IZEN-KOHESIORAKO BALIABIDEEN LANKETA
TESTULIBURUETAN?**

GRADU AMAIERAKO LANA

Egilea: Garazi Goikoetxea Juanena

Tutorea: Leire Diaz de Gereñu Lasaga

Euskal Ikasketetako Gradua (UPV/EHU)

Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila

2016-2017 ikasturtea

LABURPENA

Izen-kohesioaren irakaskuntzan hainbat erronkari egin behar zaio aurre: zein kohesio-baliabide zehatz irakatsi?, zein adinetan eta zein helbururekin?, nola bideratu baliabide horien lanketa?, zein ebaluazio-irizpideren bitartez ebaluatu irakatsitakoa? Lan honen xedea da testuliburuetan eskaintzen den unitate didaktiko batek, zehazki EKI proiektuaren barruan euskaraz azalpenaren mintzaira-jardueraren eremuko testu-genero bat lantzerantz bideratuta dagoenak, izen-kohesioa nola lantzen duen aztertzea. Bitan zatitu dut lana: atal teorikoa, batetik; atal praktikoa, bestetik.

Atal teorikoan, hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentziatik abiatuta, testu-generoen irakaskuntza eta metodologiari eta, bereziki, azalpen-testuen irakaskuntzari erreparatu diet. Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia estuki lotuta dago hitzezko, idatzizko eta ikus-entzunezko testuak ulertzearekin eta sortzearekin. Testu horiek, baina, testu-genero batekoak behar dute izan ezinbestean; izan ere, “testu” nozioa lausoa da, eta “testu-generotik” abiatu beharra dago ikasleen testu-mailako trebakuntza.

Testu-genero horiek irakasgarri egiteko orduan, zer irakatsi eta nola ebaluatu erabaki behar izaten da. Zer irakatsi erabakitzeke, testuaren dimentsio irakasgarriak hartu behar dira kontuan, esate baterako, testuratzeko-mekanismoak. Horien artean, lan honetan aztergai ditudan izen-kohesiorako baliabideak dira mekanismo garrantzitsuenetakoak, testuaren koherentzia tematikoa bermatzen baitute.

Kontuan hartzekoa da, halaber, testu-genero guztiek ez dituztela izen-kohesiorako baliabide berberak erabiltzen, ezta berdinean erabiltzen ere (Garcia-Azkoaga, 2016). Azalpenezko testu-generoen kasuan, anafora nominalak gailentzen dira eta horien artean, bereziki, lexema berberaren errepikapena, gai nagusiaren aurkezpena eta berrartzea bideratzeko (Garcia-Azkoaga, 1999; Sainz, 2007).

Azkenik, aipamen berezia merezi du testu-generoen ebaluazioak; izan ere, berebiziko garrantzia du, komunikaziorako konpetentziaren garapena neurtzeko. Testu-generoen irakaskuntzaren logikari jarraituz, ebaluatzen denak lotura zuzena izan behar du irakasten denarekin. Gainera, curriculumaren eskaria den ebaluazio hezigarria bideratzeko, aurretik eta ondorengo ekoizpenak baliatzea komeni da (Larringan & Idiazabal, 2012).

Atal teorikoan esandakoak aintzat harturik, atal praktikoan EKI proiektuaren *Zaharrak berri* unitate didaktikoaren azterketari heldu diot. Unitate didaktiko hori azalpenezko dibulgazio-artikuluaren ekoizpenaren lanketara bideratuta dago, eta bertan izen-kohesiorako baliabideen lanketa nola bideratzen den aztertu dut. Honako alderdi hauei erreparatu diet: zein kohesio-baliabide lantzen den, zein helbururekin, nola bideratzen den haien irakaskuntza, testu-ikuspegia bermatzen ote den eta ebaluazioan zehazten ote den eta nola gai horrekin lotutako irizpiderik. Horretarako, aztergai izan ditut, batetik, izen-kohesiorako mekanismoak lantzerako bideratutako jarduerak, eta, bestetik, unitate didaktikoko jardueren ebaluaziorako nahiz dibulgazio-artikuluaren ebaluaziorako eskaintzen diren irizpideak.

Azterketa horretatik ondorioztatu dut *Zaharrak berri* unitate didaktikoan anafora nominalak eta pronominalak direla kohesio-baliabideen irakaskuntzarako langaiak, eta jarduerak lexema beraren errepikapena saihestera bideratuta daudela. Gainera, askotariko izen-kohesiorako baliabideen lanketa egiten den arren, azpimarratzekoa da jardueretan ez dela aukerarik ematen testu-mailan baliabide horien funtzioa zein den eta koherentzia tematikoaren garapena nola bideratzen den behatzeko eta lantzeko. Ebaluazioari dagokionez, jarduerak nahiz dibulgazio-artikulua ebaluatzeko eskaintzen diren irizpideek ez dute unitatean zehar irakatsitakoarekin lotura zuzenik ezartzen. Izan ere, “gehiegi” ez errepikatzeko adierazten da, baina ikasleei ez zaie errepikapenaren erabilera egokian trebatzeko aukerarik ematen.

AURKIBIDEA

1. SARRERA	5
2. ATAL TEORIKOA	6
2.1. Testu-generoen irakaskuntza eta metodologia	6
2.1.1. Konpetentziak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean.....	6
2.1.2. Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eta testu-generoak	8
2.1.3. Testu-generoen irakaskuntzaren metodologiaz	9
2.2. Azalpen-testuen irakaskuntza	11
2.2.1. Izen-kohesioa azalpen-testuetan.....	12
3. ATAL PRAKTIKOA	15
3.1. Helburua	15
3.2. Metodologia.....	16
3.2.1. Corpusaren aurkezpena.....	16
3.2.2. Metodologia	18
3.3. Emaidzak	19
3.3.1. Zein kohesio-baliabide lantzen da unitate didaktikoan?.....	19
3.3.2. Zein helbururekin lantzen dira kohesio-baliabide horiek?.....	20
3.3.3. Nola bideratzen da kohesio-baliabide horien lanketa?	21
3.3.4. Bermatzen al da testu-ikuspegia?	25
3.3.5. Ebaluazioan zehazten al da izen-kohesioarekin lotutako irizpiderik? Nolakoak dira irizpide horiek?.....	26
3.4. Ondorioak	28
4. BIBLIOGRAFIA.....	30
5. ERANSKINAK.....	32

1. SARRERA

Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentziak lotura zuzena du hitzezko, idatzizko eta ikus-entzunezko testuak ulertzearekin eta sortzearekin. Ikusiko dugun moduan, testu oro testu-genero jakin bati loturik agertzen da, eta, beraz, komunikaziorako konpetentziaren garapena bideratzeko, testu-generoen irakaskuntzan oinarritu beharra dago.

Testu-generoak irakasgarri egiteko, besteak beste, genero bakoitzari dagozkion testuratze-mekanismoak hartu behar dira kontuan, hala nola, izen-kohesiorako mekanismo zehatzak. Azalpenaren mintzaira-jardueraren barneko testu-generoetan kohesio-baliabide jakin batzuk gailentzen dira: anafora nominalak eta horien artean, bereziki, lexema berberaren errepikapena.

Lan honen helburua da azalpenezko testu-genero baten ekoizpena bideratutako unitate didaktiko bat aztertzea, izen-kohesiorako baliabideak nola lantzen diren aztertzeko. Azterketaren emaitzek erakutsiko digute *Zaharrak berri* unitate didaktikoan anafora nominalak eta pronominalak direla lantzen diren kohesio-baliabideak, eta baliabide horien lanketa errepikapena saihestearekin loturik agertzen dela. Ez dago, ordea, baliabide horien testu-mailako funtzioa zein den behatzeko eta lantzeko aukerarik. Era berean, ebaluazio-irizpideek ez dute irakatsitako baliabideen testu-mailako erabilera bideratzeko zehaztasun nahikorik ematen.

Garrantzitsua da ikasgeletan erabiltzen diren testuliburuaren ezagutza garatzea, curriculumeko edukien bideratzaile nagusi baitira:

“Bigarren urrats batean, berriz, testuliburuak edo ikasmaterialak dira curriculum dekretuetan ezarritakoa gelara eramateko baliabiderik garrantzitsuenak. Izan ere, eduki, metodologia eta ebaluazio horiek gehiago zehazten eta unitate didaktikoetan antolatzen dituzte. Ondoren dator irakasleak gelan tresna horiek erabilita edo erabili gabe benetan egiten duena. Azken alderdi horrek berebiziko garrantzia baldin badu ere, oso garrantzitsua iruditzen zaigu aurreko urratsean irakasle horien eskuetan jartzen diren baliabideak nolakoak diren ezagutzea eta aztertzea; gerora, horrek lagundu egingo baitigu, neurri handi batean, irakasleak gelan egiten duena hobeto ulertzen” (Garcia-Azkoaga et al., 2010: 9).

Lan honekin, beraz, testuliburuak eskaintzen dutena ezagutzearen bidez, irakasle-jardunean behar dugun mintzairaren ezagutzan sakondu nahi dut.

2. ATAL TEORIKOA

Atal teorikoa bi zatitan banatu dut. Lehen zatian testu-generoen irakaskuntza eta metodologia izango ditut hizpide. Lehenik, azalduko dut zer diren Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumaren oinarri diren kompetentziak eta nola definitzen den hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia. Ondoren, agerian jarriko dut hizkuntza-komunikaziorako kompetentziak testu-generoaren nozioarekin duen lotura. Azkenik, testu-generoen irakaskuntza nola bideratzea komeni den zehaztuko dut. Bigarren zatian, berriz, atal praktikoa egingo dudana azterketa gidatze aldera, azalpen-testuen irakaskuntzari helduko diot. Azalpen-testuen helburua, egitura eta ezaugarriak aurkeztuko ditut, eta, bereziki, mintzaira-jarduera horren barnean sartuko liratekeen testu-generoen izen-kohesiorako baliabideei eta haiek irakasteko egon litezkeen erronkei erreparatuko diet.

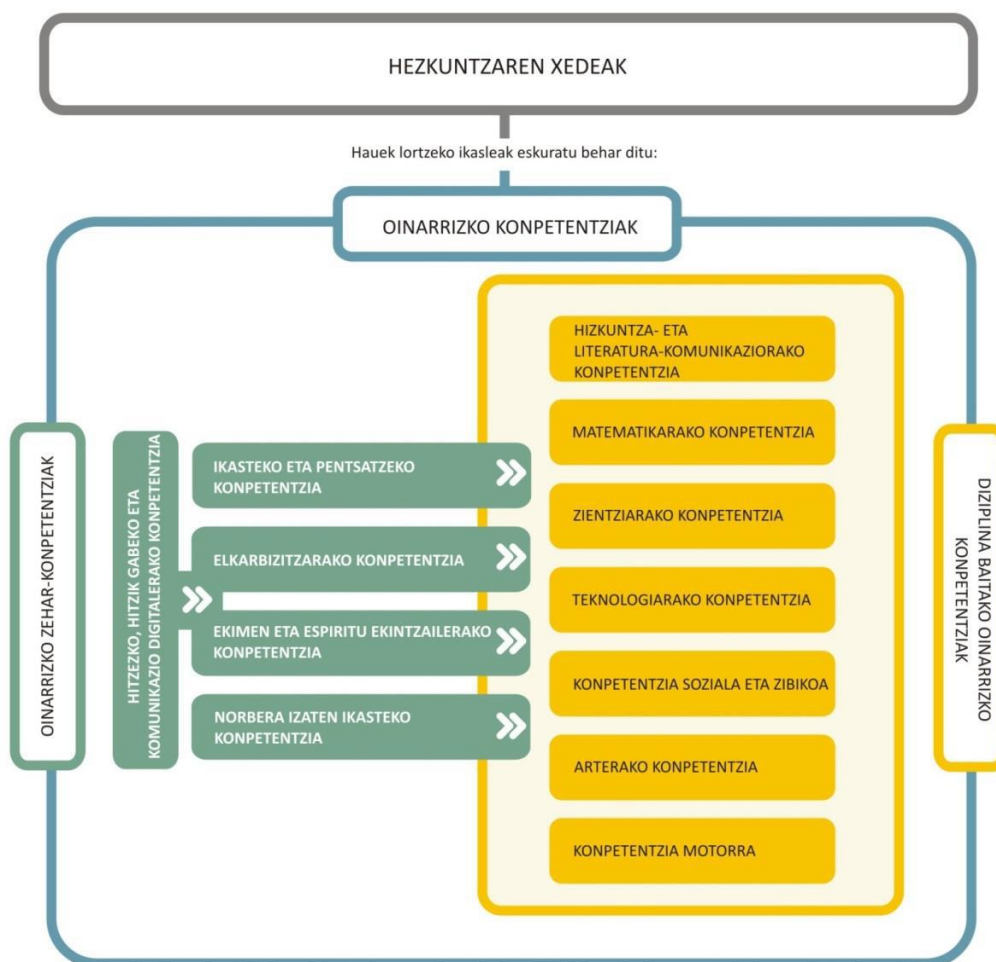
2.1. Testu-generoen irakaskuntza eta metodologia

2.1.1. Kompetentziak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean

EAEko Oinarrizko Hezkuntzako Curriculuma kompetentzien arabeko hezkuntzaren ikuspegian oinarritzen da. Kompetentziek norberaren errealizazio eta garapena, herritartasun aktiboa eta inklusio sozial eta laborala ahalbidetzen dituzte. Hori dela eta, curriculumak kompetentzien bidez zehazten du ikasleek Oinarrizko Hezkuntza amaitzean izan beharreko irteera-profila edo lortu beharreko helburuak.

Kompetentziak bi multzotan bereizten dira: oinarrizko zehar-kompetentziak (orokorrak) eta diziplina barneko oinarrizko kompetentziak (espezifikoak). Zehar-kompetentzien bidez, ikasleak modu eraginkorrean konpontzen ditu era guztietako arazoak, diziplina-arlo guztiekin lotutakoak. Diziplina barneko kompetentzien lanketaren bidez, berriz, ikaslea gaitu nahi da diziplina-arlo jakin batekin edo batzuekin lotutako hainbat egoeretako arazoak konpontzeko.

Lehen multzoak honako bost kompetentzia hauek biltzen ditu: hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia, ikasten eta pentsatzen ikastekoa, elkarbizitzarako, ekimenerako eta espiritu ekintzailerakoa eta norbera izaten ikastekoa. Bigarren multzoak, aldiz, honako zazpi hauek: hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia, matematikarako, zientziarako, teknologiarako, arterakoa, kompetentzia sozial eta zibikoa eta kompetentzia motorra.



1. taula. Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean bereizten diren kompetentzia-motak.

Gatozen orain bereziki testu-mailako trebakuntzara eskainia den diziplina barneko oinarrizko kompetentziara, hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentziara, hain zuzen. Era honetan definitzen du kompetentzia hori curriculumak:

“Hitzezko eta idatzizko testuak erabiltzea da, euskaraz, gaztelaniaz eta atzerriko hizkuntza batean edo gehiagotan, bizitzako egoera guztietan egoki, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz komunikatzeko. Horrekin batera, heziketa literarioa lantzean datza, nork bere burua eta ingurunea hobeto ezagutzen laguntzeko” (236/2015 Dekretua, 2016: 59).

Ikusten denez, testuak dira hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentziaren osagai nagusia: ikasleari ezinbestekoa zaio hitzezko, idatzizko eta ikus-entzunezko testuen ulermen eta ekoizpenean trebatzea komunikaziorako kompetentzia bereganatzeko. Testuen ulermen eta ekoizpenean trebatzeko eskuratu beharreko

jakintzen artean daude testuen forma konbentzionalak, testuak antolatzeko modu diskurtsiboak eta testuaren zatiak multzo kohesionatuetan artikulatzeko baliabideak.

Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetenziaren nozioa, beraz, estuki lotuta dator testuetan trebatzearekin, eta, horren barnean, oinarrizko langaia da mintzaira-jarduerekin lotutako hainbat testutako kohesio-baliabideak lantzea. Curriculumeko eduki-multzo nahiz ebaluazio-irizpideetan behin eta berriz agertzen zaizkigu testu-mailako trebakuntzari lotuta kohesio-mekanismoei egiten zaizkien erreferentziak.

2.1.2. Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eta testu-generoak

Hizkuntza-komunikaziorako konpetenziaren bidez, curriculumak agerian jartzen du hizkuntzak komunikazio-tresna gisa irakatsi behar direla, alegia, hizkuntzen dimentsio komunikatiboa irakatsi behar dela. Hala, hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia testuak ulertzearekin eta sortzearekin lotzen da, neurri handi batean. Baina zer da “testua”? Irakasgarria al da? Zein da “testu” eta “testu-genero” nozioen arteko harremana? Atal honetan azalduko dut hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia garatzeko ezinbestean testu-generoetara jo behar dugula.

Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren ildotik, testua mintzaira-egintzaren baitan kokatu behar dugu; izan ere, “testua mintzaira-egintza indibidualaren emaitza enpirikoa da, hiztunak sortzen duen komunikazio-unitatea” (Garcia-Azkoaga, 2015: 18). Ekoizpen horrek, bestalde, lotura zuzena du komunikazio-egoerarekin eta hiztunaren irudikapen eta ezagutzekin. Bestela esanda, komunikazio-egoeraren parametro fisiko eta sozialetan oinarrituta, agenteak egiten duen irudikapenaren araberkoa eta hark dituen ezagutzen araberkoa izango da ekoizpena (Garcia-Azkoaga, ibid.). Testua, beraz, ez da unitate linguistikoa, perpausaren segidan gorago legokeena, komunikazio-unitate konplexuagoa baizik.

Era berean, nabarmendu beharrekoa da testua ezinbestean dela testu-genero batekoa, hiztuna ez baita ezerezetik abiatzen testua ekoizteko; aitzitik, askotariko komunikazio-ereduen artean aukeratzen du komunikazio-egoera jakin bati erantzuteko egokiena deritzona. Komunikazio-eredu horiek, partekatzen dituzten ezaugarrien arabera, testu-generotan multzokatzen dira. Testu-generoak dinamikoak dira, denboran zehar aldatu egiten dira, eta, horrenbestez, ezinezkoa da sailkapen egonkorrik egitea

(Dolz & Gagnon, 2010). Hala eta guztiz ere, testu-generoen irakaskuntza bideragarriagoa egiteko, Dolzek, Noverrazek eta Schneuwlyk (2001) mintzaira-jardueraren kategoria hauen arabera banaketa egiten dute: kontatzea, azaltzea, argumentatzea, portaerak erregulatzea eta hizkuntzarekin jolastea (Garcia-Azkoaga, 2015).

Bestalde, testu oro bakarra da, testu-genero bati dagozkion ezaugarri orokorrak ez ezik, hiztunak bere testu enpirikoari ezartzen dizkion ezaugarri indibidualak ere biltzen dituelako:

“Ekoizlearen arabera, testu konkretuetako zenbait alderdi ederki desberdinak izango dira testu batetik bestera, edota testu-molde batetik molde bereko beste batera, bi testu horiek egile berberarenak izan arren. Gizarteak eskura jartzen dizkion testu-molde bat gidari duelarik ere, ekoizleak aukera linguistiko propioak egin ohi ditu, zertzelada indibidualak testura ditzake”. (Larringan, 2009: 520).

Ondorioz, eta bereziki hizkuntzen ikas-irakaskuntzari gagozkiolarik, “testu” nozioa lausoa da, gorago esan bezala, ezin baita “testu-generotik” bereizi. Azpimarra dezagun: “(...) testu orori genero bateko edo besteko izatea dagokio” (Larringan, 2009: 529). Hori dela eta, Ortega eta Anakabek, irakasleen formazioaren barruan esku-hartze didaktiko bat prestatzeko, testuarenean baino testu-generoaren nozioan oinarritu direla baieztatzen dute:

“(…) la noción del texto carece de concreción suficiente para poder operativizarla en la planificación curricular y en las propuestas de intervención didáctica y, como consecuencia, es el género textual el que ha sido propuesto como unidad de trabajo” (Ortega & Anakabe, 2015: 301).

Horrez gain, testu-generoek bi abantaila dakarzkio hizkuntzen didaktikari: batetik, komunikazio-egoerak mugatzen eta zehazten dituzte; bestetik, nahikoa zehaztasun eskaintzen dute gaitasun linguistiko-diskurtsiboak irakatsi ahal izateko (Ortega & Anakabe, 2015).

2.1.3. Testu-generoen irakaskuntzaren metodologiaz

Aurreko atalean, hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia garatzeko ezinbestean testu-generoak irakatsi behar direla adierazi dut. Nola bideratzea komeni da, ordea, horien irakaskuntza? Testu-generoen irakaskuntzaren bidea hartuta, lehenik, testua irakasgarri egiten duten mailak aipatuko ditut, eta, ondoren, irakaskuntza-

jardunaren erdigunean dagoen ebaluazioa testu-generoaren ikuspegitik nola bideratu izango dut hizpide. Curriculumak ebaluazio hezigarria egiteko gomendioa ematen duenez, ebaluazio-mota horren bitartez testu-mailako mekanismo linguistikoen ebaluazioa ahalik eta modurik zehatz eta eraginkorrean egiteko bideari erreparatuko diot.

Testuaren dimentsio irakasgarriak testu enpirikoak dituen hiru maila edo dimentsioen arabera datoz emanak: a) edukien plangintza, b) testuratze-mekanismoak eta c) kontu-hartze enuntziatiboko mekanismoak. Era berean, testuratze-mekanismoetan, konexio- eta kohesio-mekanismoak (izen- nahiz aditz-kohesiorakoak) ditugu. Konexio- eta izen-kohesiorako mekanismoak dira testuaren koherentzia tematikoa bermatzen dutenak. Kontu-hartze enuntziatiboko mekanismoetan, aldiz, ahotsen kudeaketa eta modalizazioa ditugu, eta hauexek dira testuaren koherentzia pragmatikoa ahalbidetzen dutenak (Bronckart, 2004). Testu-generoen irakaskuntza, beraz, aipatu ditudan maila horien guztien gainean egituratuta egotea komeni da.

Testuen barne-arkitektura aurkeztu ondoren, jo dezagun ebaluazioaren gaira. Testu-generoen ebaluazioak berebiziko garrantzia du, irakasleak ebaluazio-baliabide zehatzen bidez neurtu behar izaten baitu ikasleen komunikaziorako kompetentziaren garapena.

Testu-generoen irakaskuntza ekoizpena bideratuta egon ohi da, hau da, ikasleek testu-genero jakin bat ekoiztu behar izaten dute (ondotestua) haren lanketa egin ostean (Larringan & Idiazabal, 2012). Esku-hartze didaktikoaren aurretik, ordea, komenigarria da ikasleek dituzten aurre-jakintzak ezagutzea, hots, ikasleen abiapuntua ezagutzea. Horretarako, ikasleei aurretestuak ekoizteko eskatzen zaie. Genevako eredu didaktikoaren metodologian aurretestuek ikasle-talde jakin batek testu-genero baten ekoizpenean dituen gaitasun eta gabezia zehatzak identifikatzeko aukera ematen dute, eta, ondorioz, ikasle-talde jakin batekin aritzerakoan irakaskuntzarako helburu zehatzak zein diren jakiteko tresna dira (Larringan & Idiazabal, ibid.). Aurretestuetan azaleratutako premien arabera, irakasleak esku-hartze didaktikoa egokitzea da irakaskuntzarako bide eraginkorra: “ikasleak aurretik zer dakien jakinez gero, ikasketa planifika daiteke eta bere beharretara egokitutako sekuentzia didaktikoa presta daiteke” (Sainz & Garcia-Azkoaga, 2001: 96).

Hala, modu zehatzean bideratzen da curriculumaren eskaria den ebaluazio hezigarria Genevako eredu didaktikoan, genero beraren aurretestu eta ondotestuen ekoizpenaren eta ebaluazioaren bitartez; izan ere, ikasleek aurretik zekitena jakinez gero, ondoren ikastikoarekin alderatu eta aurrerapenak ebalua daitezke (Sainz & Garcia-Azkoaga, 2001). Era berean, interbentzio didaktikoaren eraginkortasuna ere ebaluatu daiteke eta aurrera begira egokitzapenak egin, lortu diren eta lortzeke geratu diren irakaskuntza-alderdiak zehatzago ezagutzeko.

2.2. Azalpen-testuen irakaskuntza

Mintzaira-jardueraren kategorien araberrako banaketan oinarrituz, zenbait testu-genero azalpen-testuen multzoan sailkatzen dira (Garcia-Azkoaga, 2015; 236/2015 Dekretua, 2016). Atal teorikoaren bigarren zati honetan, azalpen-testu baten lanketa aztertze aldera kontuan izan beharko liratekeen ezaugarriak deskribatuko ditut. Hurrenez hurren, azalpen-testuen helburua, egitura eta ezaugarriak izango ditut hizpide. Arreta berezia eskainiko diet izen-kohesiorako baliabideei, azalpen-testuetan berebiziko baliabideak baitira gaien koherentzia tematikoa eraikitzeke (Garcia-Azkoaga, 1999; Sainz, 2007).

Azalpen-testuen helburua, izenak dioen moduan, gai jakin bati buruzko informazioa azaltzea da, bestela esanda, “(...) ez dakienari zerbait azaltzea edo jakinaraztea [...] norbaiti ez duen informazioa helaraztea” (Sainz & Garcia-Azkoaga, 2001: 88). Helburua argia bada ere, ezin dugu gauza bera esan egiturari dagokionez, oso itxura ezberdinak har baititzakete azalpenaren mintzaira-jardueraren barnean aurkitzen diren testu-genero ezberdinek (Sainz & Garcia-Azkoaga, 2001). Hala, azalpenezko testu-genero bakoitzak plangintza ezberdinak eta kohesio eta konexioa antolatzeke modu ezberdinak erabil ditzake: entziklopedia-testua, mendi-ibilbidea, artikulua zientifikoa, atlasa eta abar. Horregatik, hain justu, komenigarritzat jotzen da, azalpenezko testu-genero ezberdinen behaketa egitea ikasleekin (Garcia-Debanco & Roger, 1986).

Nolanahi ere, egitura ezberdinak gorabehera, azalpen-testuek zenbait ezaugarri partekatzen dituzte. Álvarez Angulo eta Ramírez Bravok (2001) honako hauek aipatzen dituzte, besteak beste: baliabide tipografikoak (letra-tipoa, gidoiak, zenbaki edo letrak, marjinak, komatxoak, azpimarratzeak, parentesiak, ilustrazioak eta aurkibideak), forma supralinguistikoak (tituluak, azpituduluak eta epigrafeak), aditz-kohesioaren oinarritzko

diskurtso-tipo gisa indikatiboko orainaldia eta geroaldia, anaforak eta kataforak, askotariko testu-antolatzaileak, birformulazioa, aposizioa eta definizioa.

Dolz & Schneuwlyk (1998) lau ezaugarri-multzo hauei erreparatzen diete bereziki azalpen-testuetan: izen-kohesiorako baliabideak, atal ezberdinak bereizteko baliabideak (hala nola, diskurtso-markatzaileak eta testu-antolatzaileak), adibideak eta birformulazioak (parafraasiak eta definizioak). Autoreen esanetan, izen-kohesiorako baliabideek atal ezberdinen artikulazioa bermatzea dute helburu.

Ikus dezakegun moduan, autore batzuek zein besteek aipatzen dituzte izen-kohesiorako baliabideak. Gorago esan bezala, baliabideok testuaren koherentzia tematikoa ahalbidetzen dute, eta, beraz, kontuan hartzekoak dira oso. Jarraian, baliabide horien azalpen xehegoa emango dut hurrengo azpiatalean.

2.2.1. Izen-kohesioa azalpen-testuetan

Izen-kohesioak testuaren koherentzia tematikoa ahalbidetzen duela esaten dugu, haren funtzioa topiko edo gaiak aurkeztea eta testuan zehar berrartzea delako, alegia: “Kohesioari dagokio testura topiko berriak ekartzea eta topiko horien jarraitutasuna testuan zehar ziurtatzea” (Garcia-Azkoaga, 2016: 13). Horretarako, anaforak erabiltzen dira. Anafora baten aurrean gaudela esaten dugu testu batean agertzen den elementu bat (anaforitzaila: B) aurretik agertu den baten (aurrekaria: A) bidez interpretatzen denean (Garcia-Azkoaga, 2016). Batzuetan ez da erraza izaten aurrekaria edo erreferentea identifikatzea, eta testuingurura edo hiztunen ezagupenetara jo behar izaten da inferentzia egin ahal izateko. Horrek agerian jartzen du anaforaren dimentsio testual eta diskurtsiboa, eta ordezkapen hutsetik haragoko baliabidea dela erakusten du: “Aldi berean gramatikaren arlokoa, testuaren arlokoa eta oroimenaren arlokoa den fenomeno dugu anafora” (Garcia-Azkoaga, 2016: 15). Beraz, anafora fenomeno konplexua dugu, dimentsio ezberdinak barne hartzen baititu.

Azalpen-testuetako generoetan bereizgarriak diren izen-kohesioaren testuratzemekanismoen jabekuntzari begira, interes berezikoa zaigu 12-13 urteko ikasleekin Garcia-Azkoagak (1999) egindako azterketa. Autoreak hiru testuliburutako azalpen-testuak eta ikasle-talde batek ekoiztutakoak aztertzen ditu, baliabide anaforikoen kategoria hauek bereiziz:

a) Anafora pronominalak:

1. Hirugarren pertsonako pertsona-izenordainak
2. Erakusleak
3. Zehaztugabeak
4. Elkarkariak
5. Hirugarren pertsonako posesiboak

b) Anafora nominalak

1. Lexema berberaren errepikapena determinatzailea aldatu gabe
2. Lexema berberaren errepikapena determinatzailea edo deklinabide marka aldatuta
3. Lexema berbera erakuslearekin
4. Ordezkapen lexikala

c) Beste anafora batzuk

1. Elipsia
2. Artikulu mugatzailea
3. Adberbioak
4. Nominalizazioak
5. Balio anaforikoa duten antolatzaileak

Kategoria horiek guztiek testuan zehar gaiak berrartzeko balio dute, baina guztiek ez dute funtzio bera, ez baitituzte modu berean ordezkatzen aurrekari dituzten izenak. Batzuek izenen errepresentazio osoa egiten dute, beste batzuek, aldiz, partziala, eta badira, halaber, izenen ordezkari esaldi edo paragrafoen errepresentazio kontzeptualak egiten dituztenak. Beste kasu batzuetan, anaforaren eta aurrekariaren arteko harremana zeharkakoa da, ez dago korreferentziarik. Hiperonimia edota hiponimia bidezko ordezkapen lexikala da horren adibiderik onena (Garcia-Azkoaga, 1999). Autore beraren aurreragoko lanek erakutsi duten moduan, testu-generoaren arabera, gainera, kohesio-mekanismoetan funtzionamendu ezberdinak eta kategoria ezberdinak ager daitezke (Garcia-Azkoaga & Diaz de Gereñu, 2009; Garcia-Azkoaga, 2016).

Azalpen-testuetako kohesio-mekanismoetara itzuliz, erlazio anaforikoak era askotara adieraz badaitezke ere, Garcia-Azkoagak (1999) ondorioztatzen du anafora

nominalak direla ikasleen artean maiztasun handiena erakusten dutenak. Horien artean lexema berberaren errepikapena gailentzen da, eta errepikatze hori lexema bakar bati, topikoari, dagokio gehienetan. Beraz, ikasleek azalpen-testuetan errepikapenaren bidez eguneratzen dute gaia behin eta berriz, bai informazio-atal berean bai atal batetik bestera igarotzean. Autorearen arabera, horrek lotura zuzena du errepikapenari egozten zaion funtzioarekin: testu-antolatzaileen antzera, informazio-atal ezberdinen arteko artikulazioa bermatzea. Izenordain pronominalen artean, berriz, erakuslea da ikasleek gehien erabiltzen dutena, funtzio anitz baititu eta elementu bakar baten nahiz unitate luzeago baten berrartzea ahalbidetzen baitu. Azkenik, ordezkapen lexikala da ikasleek gutxien erabiltzen duten baliabidea. Konplexutasun handikoa da; izan ere, testutik kanpoko eremuetatik inferitu beharreko asoziazio bidezko erlazioak egitea eskatzen du, eta, horrez gain, beharrezkoa da gaiaren ezagutza zabala edukitzea eta hiztegia menperatzea.

Azalpen-testuetako kohesio-mekanismoen jabekuntzaren inguruko beste azterlan bat Sainz Osinagarena (2007) dugu. Autore horrek 11-12 urteko ikasleek izen-kohesioa entziklopedia-testuetan nola gauzatzen duten aztertzen du. Azterketa horretan autoreak baliabide anaforikoen sailkapena egiten du, eta anafora nominalen multzoan bestelako bereizketa proposatzen du. Lexema berberaren errepikapenaz eta hiponimia eta sinonimia bidezko ordezkapen lexikalaz gain, anafora kontzeptualak eta asoziazio bidezko anaforak ere aipatzen ditu. Anafora kontzeptualek ez dute erreferente zehatzik, testuan aurretik aipatutakoa birformulatzea baita haien funtzioa, eta, besteren artean, nominalizazioaren bidez gauzatzen da. Asoziazio bidezko anaforek ere ez dute erreferente zehatzik, eta, hortaz, inferentzia bidez ondorioztatu behar da erreferentea. Anafora pronominaletan, bestalde, autoreak beste kategoria bat gehitzen du: bihurkariena. Gainera, anafora gisa aztertu ezin badira ere, esapide edo perpaus metadiskurtsiboak ere aipatzen ditu. Horien bidez, testuan gero etorriko dena aurreratzen da, bai testuaren antolaketa, bai testuaren gaia, eta, hala, testuaren elementuen arteko erlazioak ahalik eta garbien zehazten dira.

Ikasleen ekoizpenei dagokienez, Sainz Osinagak ondorioztatzen du anafora-moten artean anafora nominalak direla nagusi. Autorearen esanetan, datu horiek bat datoz beste hizkuntzek erakutsi duten funtzionamenduarekin. Lexema berberaren errepikapena da ikasleek sarrien erabiltzen duten baliabidea, egoki erabili ere, nahiz eta badiren baliabide hori gehiegi nahiz gutxiegi erabiltzen duten ikasleak. Gaiaren

gehiagotako errepikapenak erredundantzia sortzen du, eta, aldiz, gaia behar baino gehiagotan isiltzeak gaiari eusteko eta hura berreskuratzeko zailtasunak dakartza. Ordezkapen lexikala ere erabiltzen dute ikasleek, eta, horretarako, gehiagotan baliatzen dute sinonimia hiponimia baino. Ikasleen ekoizpenen azterketaren bitartez, azalpen-testuetan hobetu beharreko alderdiak identifikatzen ditu autoreak. Honako hiru hauek aipatzen ditu: lehenik, gaiaren aurkezpena; bigarrenik, isiltzen den gaiarekin doazen aditzen arteko komuntadura; hirugarrenik, ordezkapen lexikalaren bidezko anaforetan lexema egokia aukeratzea.

Horrez gain, hizkuntzen didaktikarako zenbait ondorio ateratzen ditu Sainz Osinagak. Batetik, azpimarratzen du lexikoak, gaiak berreskuratzeko baliabidea den neurrian, zerikusi handia duela izen-kohesioarekin, eta, bakarturik beharrean, testu-ikuspegian txertatuta landu behar dela. Bestetik, gaineratzen du arreta berezia eskaini beharko litzaiekeela ikasleentzat erabiltzen zailenak diren baliabideei: anafora kontzeptualei, asoziazio bidezkoak eta perpaus metadiskurtsiboak.

Beraz, Garcia-Azkoagaren (1999) eta Sainz Osinagaren (2007) lanetatik zenbait ondorio atera genitzake, izen-kohesiorako mekanismoen lanketa helburu duten proposamen didaktikoak aztertzeko lagungarri izan daitezkeenak. Autore biek ondorioztatzen dute ikasleen azalpen-testuetan izen-kohesioa anafora nominalen bidez gauzatzen dela, batik bat, lexema berberaren errepikapenaren bidez. Bestalde, ez datoz bat ordezkapen lexikalaren erabilera-maiztasunean, baina biek ala biek baliabide horren konplexutasuna azpimarratzen dute, dela asoziazio bidezko erlazioak egitea eskatzen duelako, dela lexema egokia hautatzea zaila gerta daitekeelako.

3. ATAL PRAKTIKOA

3.1. Helburua

Atal honen helburua da testuliburuetan izen-kohesioaren lanketa nola bideratzen den aztertzea. Atal teorikoan ikusi dugun moduan, izen-kohesiorako mekanismoak azalpen-testuetako testuratzeko-mekanismo garrantzitsuenetakoak dira, koherentzia tematikoa bermatzen dute eta.

Aztergai dudako testuliburuak EKI proiektuaren barruan DBHko 1. mailan hiruhileko batean zehar lantzeko unitate didaktiko bat osatzen du, eta azalpeneko testu-

genero baten lanketara bideraturik dago. Hori oinarri harturik, izen-kohesiorako mekanismoen ikas-irakaskuntza nola bideratzen den aztertuko dut.

Zehazki, honako alderdi hauek izango ditut aztergai: zein kohesio-baliabide lantzen den, zein helbururekin, nola bideratzen den haien irakaskuntza, testu-ikuspegia bermatzen ote den eta ebaluazioan zehazten ote den eta nola izen-kohesioarekin lotutako irizpiderik. Jarraian, azterketa hori burutzeko erabiliko dudan metodologia aurkeztuko dut. Ondoren, azterketaren emaitzak azalduko ditut, eta, azkenik, ondorioak.

3.2. Metodologia

3.2.1. Corpusaren aurkezpena

Aztertuko dudan unitate didaktikoak *Zaharrak berri* du izenburu, eta Euskara eta Literatura ikasgairako EKI proiektuaren proposamen didaktikoa da. EKI proiektuko ikasmateriala Ikaslekar argitaletxeak Ikastolen Elkartearekin elkarlanean sortua da, eta haren bereizgarrietako bat da konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-ereduari jarraitzen diola. Horrez gain, aipatu beharra dago curriculum-proposamen bakar batean biltzen dituela euskara, gaztelania eta ingelesaren ikas-irakaskuntza, hizkuntzen curriculum integratua bideratu nahian.

Zaharrak berri DBHko 1. mailan lantzen den hirugarren unitatea da, *Elkarrekin bizi(hi)tza* eta *Sentimenduen inbentarioa* unitateen ondotik. Honako konpetentzia hau garatzea du helburu: ikasleak, eremu akademikoari zein sozialari lotutako egoera batean, asmo jakin bati erantzuteko eskura dituen hainbat iturritatik jasotako informazioa idazten du, hartzailearen gaiarekiko ezagutzara egokituz eta edukia deskribapen-sekuentziaren egituraren arabera antolatuz (Curriculum-diseinuaren hirugarren zehaztapen-maila, 5. or.). Konpetentzia hori lantzeko, komunikazio-egoera bat aurkezten da testuliburuaren hasieran eta azalpenaren mintzaira-jarduerari lotutako dibulgaziozko testu-genero baten ekoizpena bideratzen da horrekin. Beheko taulan bildu ditut ikasleei aurkezten zaien komunikazio-proiektuaren ezaugarri nagusiak:

Komunikazio-egoera	Proiektua	Proiektu-ostea	Testu-generoa
“Izena duenak izana du” kultura-elkarteko lehendakariak elkarteko kolaboratzaile izan zaitezten nahi du: ikertzaile eta kazetari.	“Gure erroak” aldizkarirako dibulgazio-artikulua idaztea, 10-14 urte bitarteko gazteentzat.	Gelakideen artikulua bilduko dituen aldizkaria sortzea, inguruko artean zabaltzeko.	Dibulgazio-artikulua

1. taula. Unitate didaktikoaren komunikazio-proiektua.

Ikuspegi orokorragoa eskuratze aldera, hona hemen EKI proiektuak DBH1n Euskara ikasgairako unitatez unitate proposatzen dituen testu-generoen eta sekuentzia diskurtsiboen progresioa. *Zaharrak berri* unitatea, hirugarrena, “INFORMAZIO DISKURTSOAK” izenburupean datorrena lantzerantz bideratuta legoke. Nolanahi ere, nabarmendu beharra dago, dibulgazio-artikuluaz gain eskakizun-eskutitza landuko dela zehazten den arren, testu-genero horri ez zaiola berariazko lanketarik eskaintzen. Izan ere, jarduera bakar batean azaltzen da, ikasleei komunikazio-proiektuaren berri emateko: ikasleei “Izena duenak izana du” elkarteko lehendakariaren eskutitzaren bidez jakinarazten zaie “Gure erroak” aldizkarirako dibulgazio-artikuluaren idatziko dutela. Beraz, *Zaharrak berri* unitatea dibulgazio-artikuluaren lantzeko egina da nagusiki.

EUSKARA	
1	<p>INFORMAZIO DISKURTSOAK</p> <p>Testu-generoak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elkarrizketa (Ahozko eta idatzizko U / E) <ul style="list-style-type: none"> - Aurrez aurrekoa - Web posta bidezkoa <ul style="list-style-type: none"> ▪ E-maila <p>Diskurtso-sekuentziak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deskribapen-sekuentzia (Idatzizko U / E) <ul style="list-style-type: none"> - Pertsona deskribapena - Leku deskribapena
2	<p>DISKURTSO LUDIKOA ETA ESTETIKOA</p> <p>Testu-generoak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testu poetikoak (Ahozko eta idatzizko U / E) • Testu poetikoen irakurkerketa adierazkorra <p>Diskurtso-sekuentziak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplikazio-sekuentzia <ul style="list-style-type: none"> - Kausa-ondori erlazioaren adierazpena
3	<p>INFORMAZIO DISKURTSOAK</p> <p>Testu-generoak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibulgazio-artikuluak (Idatzizko U / E) • Eskakizun-eskutitza <p>Diskurtso-sekuentziak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deskribapen-sekuentzia (Idatzizko U / E) <ul style="list-style-type: none"> - Eskema grafikoa - Laburpena: sarrera funtzioa

2. taula. DBH1eko sekuentzia diskurtsiboak eta testu-generoak (Curriculum-diseinuaren bigarren zehaztapen-maila, 28. or.).

Unitatearen hezurdurari dagokionez, hiru atal bereiz ditzakegu: hasierako fasea, garapen-fasea eta amaierako fasea. Hasierako fasean unitatearen aurkezpena egiten da, komunikazio-proiektua aurkeztuz. Garapen-faseak bi zati ditu: lehenak konpetentziari lotutako eduki-baliabideak lantzeko jarduerak biltzen ditu; bigarrenak, berriz, hasierako fasean aurkeztutako proiektuaren ekoizpenari heltzen dio. Beraz, garapen-fasearen bigarren zatian ekoiztuko dute ikasleek dibulgazio-artikuluaren. Amaierako faseak, konpetentzietan oinarritutako irakaskuntzaren logikari jarraituz, unitatean zehar ikasleek

bereganatu dituzten trebeziak zeregin berri batean txertatzen ditu. Hona hemen unitatearen hezurdura modu eskematikoan adierazita:

Hasierako fasea. Zer, nola eta zertarako?
Garapen-fasea 1. Eduki-baliabideak eskuratzen a. Komunikazio-asmoa nolakoa, hautatu beharreko informazioa halakoa. b. Komunikazio-asmoa nolakoa, informazioaren antolaketa halakoa. c. Hartzailea nolakoa, testua harentzako. 2. Hasierako egoerari aurre egiten
Amaierako fasea. Eta egoera berrien aurrean, nola?

3. taula. Unitate didaktikoaren hezurdura.

3.2.2. Metodologia

Zaharrak berri unitate didaktikoan aztergai izango ditut, batetik, izen-kohesiorako mekanismoak lantzerantz bideratutako jarduerak, eta, bestetik, jarduera horien ebaluaziorako nahiz dibulgazio-artikuluaren ebaluaziorako eskaintzen diren irizpideak.

Izen-kohesiorako mekanismoak aztertzeko, Garcia-Azkoagak (1999; 2016) eta Sainz Osinagak (2007) aurkezten dituzten unitate anaforikoak hartuko ditut erreferentzia gisa: anafora nominalak, anafora pronominalak eta bestelakoak. Ondoko taulan jaso dut azterketarako baliatuko dudana galbahea, aipatu autoreen proposamenetatik abiatuta lan honetarako egokitu dudana:

Anafora pronominalak	- Hirugarren pertsonako pertsona-izenordainak - Erakusleak - Zehaztugabeak - Elkarkariak - Bihurkariak - Hirugarren pertsonako posesiboak
Anafora nominalak	- Lexema berberaren errepikapena - Ordezkapen lexikala: hiperonimia, hiponimia eta sinonimia. - Anafora kontzeptuala - Asoziazio bidezko anafora
Beste anafora batzuk	- Elipsia - Artikulu mugatzailea - Adberbioak - Nominalizazioak - Balio anaforikoa duten antolatzaileak

4. taula. Azterketarako baliatuko dudana unitate anaforikoen sailkapena.

Era berean, autore horien azterketen emaitzak kontutan hartuta, arreta handiz aztertuko dut ikasleen azalpen-testuetan arazo-iturri diren baliabide hauen lanketarik

egiten ote den: ordezkapen lexikala, anafora kontzeptualak eta asoziazio bidezko anaforak.

Azterketa bideratzeko, honako galdera hauek jarraituko ditut:

- a) Zein kohesio-baliabide lantzen da unitate didaktikoan?
- b) Zein helbururekin lantzen dira kohesio-baliabide horiek?
- c) Nola bideratzen da kohesio-baliabide horien lanketa?
- d) Bermatzen al da testu-ikuspegia?
- e) Ebaluazioan zehazten al da izen-kohesioarekin lotutako irizpiderik? Nolakoak dira irizpide horiek?

Emaitzak ulertzeko lagungarria izango delakoan, aztertutako jarduerak eranskin gisa gehitu ditut eta noiz edo noiz testura ere ekarri ditut, unitatean proposatzen diren jarduerak xehetasun handiagoz aztertzeko. Bestalde, jardueri erreferentzia egiteko bide hau erabili dut: orrialde-zenbakia, barra zeinua eta, azkenik, jarduera-zenbakia. Esate baterako: *184. orrialdean dagoen 41. jarduera > 184/41* izendatu dut.

3.3. Emaitzak

Atal honetan, metodologia atalean aurkeztutako galderen arabera jasoko ditut EKIren DBH1ko *Zaharrak berri* unitate didaktikoaren azterketatik jasotako emaitzak, betiere, egokitu dudana azterketarako galbaheari jarraituz.

3.3.1. Zein kohesio-baliabide lantzen da unitate didaktikoan?

Aztergai dudana unitatean izen-kohesiorako baliabideen ikas-irakaskuntzari garapen-fasean heltzen zaio, *Hartzailea nolakoa, testua harentzako* osagaian, hain zuzen ere. Atal horretako jarduerak hainbat testuratze-mekanismo lantzea dute helburu: testu-antolatzaileak, erreferentzia-mekanismoak edo anaforak eta informazioa hartzailearen ezagutzetara egokitzeko mekanismoak. 1. eranskinean jaso ditut osagai horretan izen-kohesiorako mekanismoak lantzerako jarduerak guztiak.

Jarduera horietan ikus daitekeenez, izen-kohesiorako baliabide diren anaforen lanketara bideratutako jarduerak zazpi dira: 41-47. jarduerak. Horietan, anafora nominalak eta pronominalak lantzen dira. Anafora nominalei dagokienez, sinonimia eta

hiperonimia bidezko ordezkapen lexikala lantzen da. Jarduera batean anafora kontzeptualen adibide bakarra agertzen da (186/43), baina salbuespena da. Anafora pronominalen artean, berriz, hirugarren pertsonako pertsona-izenordain eta posesiboak eta erakusleak lantzen dira, nahiz eta unitate didaktikoan agertzen den terminoa kasu horiek guztietarako *erakuslea* baino ez den.

Horrenbestez, emaitzetan azpimarratu beharrekoa da ez ditudala langai aurkitu ez zenbait anafora pronominal (zehaztugabeak, elkarkariak eta bihurkariak), ez beste anafora batzuk (elipsia, artikulua mugatzailea, adberbioak, nominalizazioak eta balio anaforikoa duten antolatzaileak), ez Garcia-Azkoagak (1999) eta Sainz Osinagak (2007), azalpen-testuei lotuta egoteagatik, bereziki azpimarratzen dituzten honako anafora nominal hauek: lexema berberaren errepikapena, anafora kontzeptualak eta asoziazio bidezko anaforak. Azalpen-testuetan errepikapena saihesteko baliabideen artekoak diren hiperonimia/hiponimia eta sinonimia aipatu aipatzen dira, baina hain emankorra den errepikapena edota ikasleen ekoizpenetan arazo-iturri diren anafora kontzeptualak eta asoziazio bidezko anaforak ez dira langai aurkitzen.

3.3.2. Zein helbururekin lantzen dira kohesio-baliabide horiek?

Jardueren helburu nagusia lexema beraren gehiegizko errepikapena saihestea da. Horixe irakur daiteke 184/42 jarduera egiteko ikasleei eskaintzen zaien azalpen teorikoan: “Aurreko hitzari erreferentzia egiteko modu agerikoena hitza bera berriz errepikatzea izan liteke. Baina, ez al litzateke oso errepikakorra suertatuko testua?”. Horren ondoren, aurreko atalean aipatu ditudan baliabide anaforikoak aurkezten dira, hiru multzotan banatuta:

1. Hitz bat antzeko esanahia duen beste hitz batez ordezkatzeta: sinonimoa edo hiperonimoa.
2. Hitz bat erakusle batez ordezkatzeta.
3. Hitz bat antzeko esanahia duen sinonimo edo hiperonimo batez gehi erakusleaz ordezkatzeta.

Izen-kohesiorako baliabideak, beraz, lexema beraren errepikapena saihestearekin datoz lotuta, errepikapena baztergarrizat jotzen den erakusgarri. Errepikapena, izatez, baliabide konplexua da eta ez da berez baztergarria; haren erabilerak, atal teorikoan ikusi dugun moduan, lotura zuzena du testu-generoaren izaerarekin. Azalpen-testuei

dagokienez, errepikapena oso baliabide garrantzitsua da kohesio tematikoa eraikitzeko, baina ez da edonon ezta edonola ere erabiltzen. Beraz, aipamenak aipamen, errepikapenaren funtzio espezifikoaren lanketa edo haren behaketa bideratua ez dut berariaz emana aurkitu unitate didaktikoan.

3.3.3. Nola bideratzen da kohesio-baliabide horien lanketa?

Hainbat modutara bideratzen da kohesio-baliabideen lanketa. Helburuaren arabera, honako jarduera-mota hauek bereiz daitezke: esaldien arteko loturan sortzen diren anaforak identifikatzekoak, ikaskideen artean errepikapena saihestearen inguruko azalpen teorikoa egitekoak, errepikapena saihestekoak eta gaiaren kohesioa lantzekoak. Errepikapena saihesteko jardueren artean honako hauek aurki ditzakegu: erreferentzia-kidea aurkitzea, hiperonimo eta sinonimoak lantzea eta anafora pronominaletan komunztadurari erreparatzea. Hona hemen, taula batean bildurik, jarduera bakoitzaren helburua eta jarduera bakoitzean langai aurkitu ditudan kohesio-baliabideak.

Jarduerak	Lantzen diren baliabide anaforikoak	Helburua
41. jarduera	- Ordezkapen lexikala: sinonimia. - Anafora pronominalak: hirugarren pertsonako posesiboak.	- Anaforak identifikatzea.
42. jarduera	- Ordezkapen lexikala: sinonimia eta hiperonimia. - Anafora pronominalak: erakusleak.	- Ikaskideen artean errepikapena saihestearen inguruko azalpen teorikoa egitea.
43. jarduera	- Ordezkapen lexikala: hiperonimia. - Anafora kontzeptuala. - Anafora pronominalak: erakusleak.	- Errepikapena saihestea: anaforen erreferentzia-kidea aurkitzea.
44. jarduera	- Ordezkapen lexikala: sinonimia eta hiperonimia.	- Errepikapena saihestea: hiperonimo eta sinonimoak lantzea.
45. jarduera	- Anafora pronominalak: erakusleak eta pertsona-izenordainak. - Ordezkapen lexikala: hiperonimia.	- Errepikapena saihestea: erakusle eta aditzen arteko komunztadura lantzea.
46. jarduera	Ez da zehazten.	- Gai nagusiaren kohesioa lantzea.
47. jarduera	Ez da zehazten.	- Gai nagusiaren kohesioa lantzea.

5. taula. Jardueren helburuen eta anafora-moten lanketaren laburpena.

5. taulan ikus dezakegun baliabideen aniztasunaz harago, jarduera guztietan antzeman daitekeen gabezia nagusia da ez dela testu-mailan izen-kohesioaren garapena nola bideratzen den behatzeko eta lantzeko aukerarik ematen. Jarraian zenbait jarduera aurkeztuko ditut, auzi horretan sakontzeko.

Testu-mailako lanketaren falta erakusteko ekarriko dudan lehen adibidea 184/41 jarduera da. Jarduera horren helburu nagusia ikasleek anaforak identifikatzea da. Horretarako, bi esaldi-multzo alderatu behar dituzte eta lehen multzotik bigarrenera zein hitz aldatu diren adierazi behar dute: *arbolatik* (< *zuhaitzetik*), *euren* (< *zelten*), *haien* (< *zuhaitzen*).



41 Miatze-jarduera

“Zuhaitzen eraginpean” izenburua daraman testuari hasiera emateko, egileak hiru esaldiz osatutako 1. paragrafo bat osatu du. Ikus dezagun nola egin duen. Batetik, paragrafoa osatzeko erabili dituen hiru esaldiak jaso ditugu. Bestetik, esaldi horiek josiz nolako paragrafoa sortu duen ikusiko duzu.

1. Hirunaka jarrita, konpara itzazue bi testuak, eta markatu zer aldaketa egin diren.

Esaldi solteak

Zelten tradizioan, naturak sekulako garrantzia dauka, eta, bereziki, zuhaitzek.
Zuhaitzetik ateratako zurak etxeak egiteko balio zien.
Zelten artaldeak zuhaitzen itzalean hartzen zuen babesa.

Esaldiak josita

Zelten tradizioan, naturak sekulako garrantzia dauka, eta, bereziki, zuhaitzek. Arbolatik ateratako zurak etxeak egiteko balio zien. Euren artaldeak haien itzaletan hartzen zuen babesa.

2. Zer hitz ordezkatu ditu? Eta zer hitzekin ordezkatu ditu?

Esaldi-maila gainditu arren, jarduera honetan esaldi gutxi batzuetako analisisian oinarritzen da anaforen lanketa. Ez dugu testurik aurkitzen, eta, beraz, ez dago kohezio-baliabideek testu-mailan erakusten duten konplexutasuna behatzeko eta lantzeko aukerarik.

Har dezagun orain 186/43 jarduera. Beltzez markatutako hitzen erreferentzia-kidea aurkitzeko, bi aukeren artean hautatzeko eskatzen zaie ikasleei: adibidez, *ustiapen mota hau* (= *artzaintza*, ≠ *Euskal Herria*).



43 Aplikazio-jarduera

Har dezagun beste artikulua bat: "Artzaintza Euskal Herrian". Testuko pasarte batzuk hautatu ditugu, eta horietan zenbait hitz eta hitz multzo letrakera lodiz daude.



1. Ezker-eskuin dituzun aukera horietatik zeini egiten diote erreferentzia nabarmendutako hitzek?

ARTZAINZA EUSKAL HERRIAN		
a) artzaintza	Europako hainbat lurraldetan bezala, Euskal Herrian aitzindaria den ustiapen mota hau sail zabaleko eskualde menditsueta garatzen da.	b) Euskal Herria
a) Europako lurraldeak	Artzaintzarako zonalde horiek herri-lurrak edo lur komunak deiturikoak izan ohi dira.	b) sail zabaleko eskualde menditsuak
a) inguruko herrien, auzoen eta haranen	Haien erabilerarako eskubidea inguruko herrikoek, herrietako auzokoek edo inguruko haranetako artzainek izaten dute.	b) herri-lurren edo lur komunen
a) herri lurren edo lur komunen b) "Fazerien", "Partzonerien"	Horien ustiapen eta erabilera egokirako legeak eta ordenantzak prestatzen dira, eta horien bidez arautu. Larreek ezagunak diren "Fazeria", "Partzoneria", "Elkarteak" (Enirio-Aralar, Ernio...) osatzen dituzte.	c) ustiapen eta erabilera egokirako legeen d) lege eta ordenantzen

Goiko irudian ikusten dugun jarduera hori da testu-mailara hurbiltzen den jarduera bakarretakoa, nahiz eta esan beharra dagoen testua bera ere ez dela osorik agertzen; izan ere, pasarte batzuk baino ez dira erakusten, anaforadunak beharbada. Ondorioz, testu-itxura hartzen duen arren, Bain & Schneuwlyk (2002) *ez-testu* deitzen duten horretatik gertuago legoke. Testua osorik ez agertzeak (edo jatorrizko testua ezagutzeko aukerarik ez izateak) testu-ikuspegia lausotzen du, eta, hala, izen-kohesioaren garapena testu-mailan behatzeko eta lantzeko aukerak deuseztatu egiten dira berriro ere.

Horrez gain, 43. jarduerako testu moldatuan aurkezten diren anaforek ez dute gaia berreskuratzeke funtzioa, topiko edo gai nagusia (*artzaintza*) ez baita izenburutik kanpo behin baino berreskuratzen (*ustiapen mota hau*). Jarduera horren helburua, beraz, azpi-gaiak berreskuratzeke erabili diren kohesio-baliabideei erreparatzea da: hiperonimia, anafora kontzeptuala eta erakusleak. Kohesio-baliabide horien lanketa, baina, ez da alderdi formaletan oinarritzen, hau da, ez da testu-ikuspegiari lotuta

agertzen. Aitzitik, iruditzen zait jarduera hori ulermena lantzeraz eta erreferentzia-kideak identifikatzera bideratuago dagoela.

Jo dezagun, azkenik, 189/47 jarduerara. Bertan euskal baleari buruzko testu labur bat idatz dezaten eskatzen zaie ikasleei. Testu labur hori testuliburuak ematen dituen esaldiak *josiz* sortu behar dute, paragrafoetan banatuta.

47 Aplikazio-jarduera

2. Oraingoan, esaldi multzo handia duzu. Idatz ezazu euskal baleari buruzko testu labur bat, esaldiak paragrafotan banatuz eta elkarrekin josiz.

- Euskal balea (*Eubalaenaglacialis*) Misticetea subordenako zetazeoa zen.
- Euskal balea, belaunaldi belaunaldi, euskaldunon itsas bizitzako osagai nagusia izan zen.
- Euskal balea bertso zaharretako eta armarrietako mamu isil bilakatu zen.
- Mendeetan iraun zuen neurrigabeko arrantzak aspaldi urundu zuen euskal balea Bizkaiko itsasotik.
- Euskal baleak 15 m eta 60 tona ingurukoak izan ohi ziren.
- Euskal balea beltza zen.
- Euskal balea batzuek orban zuriak izaten zituzten azpialdean.
- Euskal baleak beste baleekiko zuen bereizgarri nagusia burualdean zuen: buru handia izateaz gain (gorputzaren laurdena), buru gainean bizkarroiez betea egon ohi zen gangarra zuen.
- Euskal balearen ahoak kurba handia zuen.
- Euskal baleak ahoan 2'5 m luzerako bizarrak izaten zituen.
- Bizarrak eraldatutako hortzak ziren.
- Euskal balea bizarrez baliatzen zen janaria harrapatzeko.



<http://zientzia.net>

Lexema berbera (*euskal balea*) da esaldi guztietan ez bada ia guztietan errepikatzen dena, eta ikasleei eskatzen zaien egiteko nagusia da, lexema horren errepikapena saihestuz, gaiaren kohesioa bermatzen duen testua sortzea. Alabaina, zeregin horretarako, testuaren ikuspegitik begiratuta, behetik gorako hurbilketa proposatzen da. Alegia, ikasleek esaldietatik abiatuz sortu behar dute testua, nahiz eta testu bat ez den hainbat esaldi kateatzearen bidez sortzen. Gainera, paragrafoen bidezko testuaren eraikuntza proposatzen da, generoaren azpiegiturako osagai nagusiak baztertuz edo alboratuz. Dakigunez, kohesioa testuaren eraikuntzarako beste mekanismoekin estuki lotua dago (Garcia-Azkoaga, 2016), eta horren zantzurik ez dut inon aurkitu.

Beraz, azpiatal honetako galderari erantzunez, aurkeztu ditudan jarduerak agerian jartzen dute esalditik paragrafora edo testu-mailara iritsi nahi dela, hau da,

behetik gora bideratzen dela testuaren lanketa, hala egiten denean. Larringanek dioen moduan (2009), ordea, goitik beherako hurbilketa behar du testuaren lanketak, testuaren bitartez ezartzen baitira mintzaira-jardueraren eta hizkuntza-unitateen arteko loturak.

3.3.4. Bermatzen al da testu-ikuspegia?

Atal teorikoan aipatu dut hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia estuki lotuta dagoela testuetan trebatzearekin, horiexek baitira oinarrizko komunikazio-unitateak. Halaber, adierazi dut testuak mintzaira-egintzaren emaitza enpirikoak direla, eta komunikazio-egoera baten barnean kokatzen direla.

Aztergai ditudan jardueretan ikus daitekeenez, ez da oinarri gisa hartzen testu-ikuspegia, jarduerak ez baitaude testu baten inguruan egituratuta eta gehienetan esaldi gutxi batzuetako analisia eta ekoizpena gailentzen baita. Kohesioa lantzeko halabeharrez behar da gutxienez bi esaldiren batura, eta, beraz, espero izatekoa da jardueretan gutxienez esaldi-multzoak agertzea. Unitatean proposatzen diren jarduerak anitzak eta aberatsak gerta daitezkeen arren, kohesio-baliabide anitz lantzeko aukera ematen baitute, uste dut testu-ikuspegiak ezak ondorio zuzena duela kohesio-mekanismoen lanketan. Arestian esan bezala, jardueretan ez dago unitate komunikatiboak ordezkatzeko dituzten testu oso eta beregainen barnean mekanismo horiek erakusten duten konplexutasuna behatzeko eta lantzeko aukerarik, ezta haiek osatzen dituzten atal esanguratsuen araberrako erregulartasunei erreparatzerik ere.

Horrez gain, aipatzekoa da azalpen-testuetako kohesio-baliabide esanguratsu batzuk ez direla nabarmentzen. Ez dugu aurkituko, esate baterako, anafora kontzeptualek eta asoziazio bidezkoek azalpen-testuetan duten funtzioa identifikatu, behatu eta frogatzeko jarduerarik. Eta hiperonimo edo sinonimoen bidezko ordezkapena lantzen den arren, ez dago horren funtzio testualaren hausnarketarik: azalpen-testu batean errepikapena saiheste aldera, ez da lantzen ordezkapen lexikala zergatik eta testuaren zein lekutan erabiltzea komeni den. Errepikapena saihestu beharri dagokionez, ikasleei ez zaie unitate komunikatibo oso bat ordezkatzeko duen azalpen-testu bakar batean ere errepikapenaren behaketarako aukerarik ematen. Beraz, errepikapena baliabide gisa noiz erabili eta noiz ez lantzeko modurik ez da eskaintzen.

Testu-mailako analisisira nola edo hala hurbiltzen diren jarduerak 186/43 eta 189/47 lirateke. Hala ere, zenbait gabezia dituzte. Adibidez, jarduera batean zein

bestean ageri diren testu-zatiak ez daude inolako komunikazio-egoeratan txertatuta, ez dugu, esaterako, komunikazio-asmoaren inguruko xehetasunik aurkituko. Horrez gain, ez da aipatzen edota modu lausoan aipatzen da zein testu-generoren arabera jokatu behar den. 186/43 jarduerako testuaren kasuan, “artikulu” izendatzen den jatorrizko testu batetik jasotako pasarteak biltzen dira kohesioa lantzeko. Birmoldatutako testu horren izenburuagatik eta edukiengatik, ulertzen da dibulgaziozko azalpen-testu bat dela, baina hura sortu duen komunikazio-ekintza lauso gelditzen da. 189/47 jardueran, berriz, entziklopedia-testua da ikasleek eraiki behar dutena, baina “testu labur” deitzen zaio ikasleek ekoiztu behar duten testuari.

3.3.5. Ebaluazioan zehazten al da izen-kohesioarekin lotutako irizpiderik? Nolakoak dira irizpide horiek?

Azpitarratzekoa da EKI proiektuan ebaluazio-irizpideak argi azaltzeko egiten den ahalegina: ikasleen auto-ebaluaziorako eta ebaluazio hezigarrirako lagungarria da oso. Jardueren ebaluaziorako nahiz dibulgazio-artikuluaren azken ekoizpenaren auto-ebaluaziorako irizpideak testuliburuan eskaintzen diren kontrol-zerrendetan datoz emanak. Aztergai dudan unitatean bi unetan agertzen dira kohesio-mekanismoen gaineko irizpideak. Hurrengo tauletan bigarren eta bosgarren irizpideak dira, hurrenez hurren, izen-kohesioari loturik daudenak.

OSAGAI HONETAN IKASI AL DUT...	ZER JARDUERATAN ARITU NAIZ HORI IKASTEN?	IKASKUNTZAREN LORPENA	
		LORTU DUT	EZ DUT GUZTIZ LORTU
... ideiak gehitzeko antolatzaile egokiak erabiltzen?			
... hitzak gehiegi errepikatu gabe progresio tematikoa ziurtatzeko hizkuntza-baliabideak egoki erabiltzen? - erakusleekin ordezkaturuz - hiperonimoekin ordezkaturuz - sinonimoekin ordezkaturuz			
... informazioa hartzaileak ulertzeko moduan emateko hainbat baliabide egoki erabiltzen? - azalpenak txertaturuz - adibideak emateko antolatzaileak erabiliz - aposizioak erantsiz - irudiak txertaturuz			
... testu-prozesadorea erabiliz, idatzitako testuari formatu egokia ematen, besteek erraz irakurri eta uler dezaten? - letra mota, letra-estiloa, marjinak eta lerrokatzeak egoki jarritz. - dokumentuari goiburua eta orri-oina txertaturuz. - dokumentuan irudia eta bere azpi-oina gehituz.			

5. taula. Jardueren ebaluaziorako irizpideak.

	EBALUAZIORAKO ADIERAZLEAK	ONGI ARITU NAIZ	EZ NAIZ GUZTIZ ONGI ARITU
1. ZEREGINA	Beharrezkoa den informazioa testuan era eraginkorrean identifikatu eta jaso dut.		
	Informazioa eskema grafikoan antolatu dut.		
2. ZEREGINA	Aurreikusitako komunikazio-asmoaren arabera, hautatutako informazioa azpigaletan antolatu dut.		
	Ideiak gehitzeko antolatzaile egokiak erabili ditut.		
	Hitzak gehiegi errepikatu gabe, progresio tematikoa ziurtatzeko hizkuntza-baliabideak egoki erabili ditut.		
	Informazioa hartzaileak ulertzeko moduan emateko hainbat baliabide erabili ditut.		
	Komunikazio-egoeraren eta egindako informazio-antolaketa baltan sarrera egokia idatzi dut.		
3. ZEREGINA	Testua idaztean, jatorrizko informazioa, lexikoa, ortografia eta hitzen deklinabide-ezaugarriak errespetatu ditut.		
	Testua emandako ediziorako baldintzen arabera idatzi dut.		

6. taula. Dibulgazio-artikuluaren ebaluaziorako irizpideak.

Ikus dezakegun moduan, irizpide-multzo batean zein bestean egon badago izen-kohesioari lotutako irizpiderik: hitzak gehiegi errepikatu gabe, progresio tematikoa ziurtatzeko hizkuntza-baliabideak egoki erabiltzea. Irizpide horrek 3.3.2. azpiatalaren erantzunean esan dudana berresten du, alegia, testuliburuaren ikuspuntutik errepikapena saihestu beharreko fenomeno delako. Egia bada ere irizpideak ez duela esaten ezertxo ere ez errepikatzen, “gehiegi” ñabardura txertatu baitzaio, esango nuke ikasleentzat ñabardura hori ez dela behar bezain adierazgarria. Izan ere, unitatean zehar ez da errepikapenaren erabilera egokia bideratzeko argibiderik ematen, ez hura lantzeko jarduerarik eskaintzen, eta, beraz, ikasleei zail gerta dakieke bereiztea zer den gehiegizko errepikapena eta zer ez. Errepikapenari lotuta landu den ariketa errepikapena saihestea izanik, nola auto-ebalua dezakete ikasleek “gehiegi” ez errepikatzea, halakorik landu ez bada? Hala, irakaslearen esku gelditzen da auzi horri erreparatzea.

Bestalde, irizpidearen bigarren zatian erreparatuz gero, “progresio tematikoa ziurtatzeko hizkuntza-baliabideak egoki erabiltzea” esaten denean, “egoki” hitza lausoa dela iruditzen zait, hain zuzen, ikasleei ez zaielako zehaztasun nahikorik ematen, ikasitako anafarak, bai ordezkapen lexikala, bai erakusleak, beren dibulgazio-artikuluetan nola eta noiz erabili jakin dezaten. Jardueren ebaluaziorako irizpidearen kasuan, gutxienez, erabili beharreko kohesio-baliabideak esplizituki aipatzen dira: erakusleak, hiperonimoak eta sinonimoak. Dibulgazio-artikuluaren ebaluaziorako irizpidean, ordea, ez da halako aipamenik egiten.

3.4. Ondorioak

Izen-kohesioaren ikas-irakaskuntzan hainbat erronkari egin behar zaio aurre: zein kohesio-baliabide zehatz irakatsi?, zein helbururekin?, nola bideratu baliabide horien lanketa?, zein ebaluazio-irizpideren bitartez ebaluatu irakatsitakoa? Hori dela eta, testuliburu batean izen-kohesioaren lanketa nola bideratzen den aztertzeke, ez da nahikoa zein baliabide anaforiko lantzen den ikuskatzea. Hori garrantzitsua da, zalantzarik ez dago: beharrezkoa da zehaztasunez jakitea testuliburu batek testu-genero baten irakaskuntzarako zein hizkuntza-unitate lantzen dituen. Baina horren gainetik hizkuntza-unitate horiek zertarako eta nola lantzea proposatzen duen aztertzea komeni da. Horixe da atal praktikokoan egiten ahalegindu naizena: *Zaharrak berri* unitate didaktikoan zein baliabide anaforiko lantzen diren, zein helbururekin eta nola aztertu dut.

Azterketa horrek erakutsi dit hautatutako unitatean ordezkapen lexikala (sinonimia eta hiperonimia), hirugarren pertsonako pertsona-izenordain eta posesiboak eta erakusleak direla izen-kohesioaren lanketarako erabiltzen diren baliabide nagusiak. Baliabide horiei funtzio zehatz bat egozten zaie: errepikapena saihestea. Atal teorikoan ikusi dugun moduan, ordea, koherentzia tematikoa bermatzeko, ez da nahitaezkoa errepikapenak ekiditea: alderantziz, azalpen-testuetan errepikapenaren bidez eraikitzen da nagusiki progresio tematikoa (Garcia-Azkoaga, 1999, Sainz Osinaga, 2007). Era berean, aurkitu ditudan kohesio-mekanismo anitzen ondoan, ez zaie lanketarik eskaintzen azalpen-testuetan bereziki erabilgarri ditugun eta ikasleentzat zailtasun-iturri diren anafora kontzeptualei eta asoziazio bidezkoiei.

Horrez gain, testuliburuaren helburua gehiegizko errepikapenak saihestea izanik, azpimarratzekoa da errepikapenaren kalteaz hausnartzeko ez dela jarduera esanguratsurik eskaintzen. Halaber, testuen barnean ordezkapen lexiko ezberdinen aukeraketa zergatik egiten den edo ordezkapenek zein funtzio duten ez da lantzen. Testu errealean ekoizpenean, ordea, errepikapena ez da kohesio-baliabideen ausazko erabileraren bidez saihesten.

Era berean, azpimarratzekoa da testu-ikuspegia lantzeko jardueren falta. Jarduera gehientsuenek esaldi-multzoak aurkezten dituzte, eta izen-kohesiorako baliabideak maila horretan lantzen dira, testuaren egituraren eta kohesio- eta konexio-mekanismoen arteko lotura kontuan hartu gabe. Halaber, testu-mailarako nolabaiteko

hurbilketa dagoenean, behetik gorako lanketa proposatzen da; testuak goitik beherako lanketa behar du, ordea.

Azkenik, ebaluazioari dagokionez, bi aipamen egin nahi ditut. Batetik, atal teorikoan aipatutako aurretestuei dagokienez, *Zaharrak berri* unitatean ikasleei ez zaie aurretesturik ekoizteko eskatzen, eta, hortaz, “ondotestuaren” laguntzaz neurtzen da gehienbat ikasle bakoitzak izan duen garapena. Aurretestuak, ordea, guztiz lagungarriak izan daitezkeela ikusi dugu ikasle bakoitzaren aurrerapenak zehaztasunez ebaluatzeko (Larringan & Idiazabal, 2012). Bestetik, jardueren nahiz dibulgazio-artikuluaren ebaluaziorako ezarritako irizpideei dagokienez, azpimarratzekoa da ebaluatzen dena ez dagoela hertsiki loturik irakatsi denarekin; izan ere, ez da errepikapenaren erabilera egokirako lanketarik egin. Halaber, ikasleei ematen zaizkien irizpideak lausoak dira, ez baitute ikasitako baliabideak noiz eta nola erabili zehazten, eta, beraz, ez dute ekoiztu beharreko testu-generoarekin lotura zuzenik ezartzen.

Lanari amaiera emateko, gogoeta bat ekarri nahi nuke hona. Ikas-irakaskuntzan eragiten duten faktoreak askotarikoak dira, eta, zein ikuspuntutatik begiratzen zaion, askotariko premiak azalera daitezke. Euskararen irakaskuntzari begira, erronkak ugari dira. Hizkuntzen didaktikari dagokionean, beharrezkotzat jotzen da ahalik eta zehaztasun-maila handieneko baliabide didaktikoak eskaintzea, euskara ardatz duen eleaniztasunaren bidean aurrera egiteko (Idiazabal et al., 2015). Lan honek erakutsi digu, aurrerapenak aurrerapen, badagoela oraindik hobekuntzarik egiterik ikasmaterialen alorrean, azalpen-testuen eta izen-kohesioaren lanketan, bereziki.

4. BIBLIOGRAFIA

Álvarez Angulo, T. & Ramírez Bravo, R. (2011). Características de un texto expositivo. In García Parejo, I. (Ed.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*, (35-37). Barcelona: Graó.

Bain, D. & Schneuwly, B. (2002). Hacia una pedagogía del texto. In Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, (145-160). Barcelona: Paidós.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). L'exposé oral. In Dolz, J. & Schneuwly, B. (Ed.), *Pour un enseignement de l'oral*, (141-161). Paris: ESF éditeur.

García-Azkoaga, I. M. (1999). Elementu anaforikoak eskolako testuetan. *Fontes Linguae Vasconum*, 82, 393-417.

García-Azkoaga, I. M. & Díaz de Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio-mekanismoek esaten digutena. *Euskera*, 54, 2-1. zatia, 723-770.

García-Azkoaga, I., Imaz, A., Díaz de Gereñu, L., Alegria, A. (2010). Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan. *Tantak*, 22 (1), 7-42.

García-Azkoaga, I. M. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96 (3), 11-28.

García-Azkoaga, I. M. (2016). *Anafora eta erreferentziakidetasuna*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

García-Debanc, C. & Roger, C. (1986). Apprendre à rédiger des textes explicatives. *Pratiques*, 51, 55-75.

Idiazabal, I., Manterola, I., Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In García-Azkoaga, I. & Idiazabal, I. (Ed.), *Para una ingeniería para la enseñanza plurilingüe*, (37-59). Bilbo: UPV/EHU.

Larringan, L. M. (2009). Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza. *Euskera*, 54, 2-1. zatia, 505-539.

Larringan, L. M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.

Ortega, A. & Anakabe, M. J. (2015). Integración de lenguas y áreas desde los proyectos globales: una propuesta de integración Conocimiento del Medio, Euskera, Lengua castellana e Inglés. In Garcia-Azkoaga, I. & Idiazabal, I. (Ed.), *Para una ingeniería didáctica para la enseñanza plurilingüe*, (291-320). Bilbao: editorial de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.

Sainz, M. & Garcia-Azkoaga, I. M. (2001). Zer ikasi dute ikasleek sekuentzia didaktikoarekin? Ikasleen aurre-testuak eta ondo-testuak. *Hik Hasi*, 8, 85-96.

Sainz, M. (2007). Izen kohesioa ikasleen azalpenezko testuetan. Didaktikarako zenbait argibide. In Plazaola, I. & Alonso, M. P. (Ed.), *Testuak diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*, (135-166). Donostia: Erein.

Lege eta araudiak:

236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, EHAA - 2016ko urtarrilaren 15a, ostirala, 9. zk., <<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>>.

236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina: Oinarrizko Hezkuntza Curriculum, <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjuntos/OH_curriculum_oso.pdf>.

Aztertutako testuliburua:

Artolazabal, A., Boan, K. & Urbina, I. (2013a). *Zaharrak berri*. Donostia: Ikaselkar.

Artolazabal, A., Boan, K. & Urbina, I. (2013b). *Curriculum-diseinuaren bigarren-zehaztapen-maila*. Donostia: Ikaselkar.

Artolazabal, A., Boan, K. & Urbina, I. (2013c). *Curriculum-diseinuaren hirugarren-zehaztapen-maila*. Donostia: Ikaselkar.



i

GEHIEGIZKO ERREPIKAPENAK SAIHESTUZ, PROGRESIO TEMATIKOA BERMATZEKO BALIABIDEAK

Testuko hitzak erlazionatzeko eta testuaren esanahia eraikiz joateko, maiz, testuan aurrez aipatutako hitz edo hitz multzo bati erreferentzia egin behar izaten zaio. Horrela, gaiari jarraipena emanez, testuaren progresio tematikoa ziurtatzen da. Aurreko hitzari erreferentzia egiteko modu agerikoena hitza bera berriz errepikatzea izan liteke. Baina ez al litzateke oso errepikakorra suertatuko testua? Hizkuntzak baditu hainbat baliabide gehiegizko errepikatzeak saihesteko eta progresio tematikoa ziurtatzeko. Horiei **erreferentzia-mekanismoak** edota **anaforak** esaten zaie. Hauek dira horietako batzuk:

1. Hitz bat antzeko esanahia duen beste hitz batez ordezkatzeta: sinonimoa edo hiperonimoa.

Sinonimoa: testuinguru horretan aurrez aipatu den hitzaren esanahi bera duena.

Tobera bi lagunaren artean jotzen den euskal musika-tresna da, txalapartaren antzekoa. Metro eta erdi luzerako burnizko [] batek osatzen du. [] jotzeko, metalezko 30 zentimetro luzeko lau haga erabili ohi dira.

Hiperonimoa: aurrez aipatutako hitza baino esanahi zabalagoa duena.

[] dantzak laguntzen dituen instrumentua izan ohi da, erromerietan eta gorazarreko udal-ekitaldietan. Zenbait urtetatik hona, [] aukera itzelak erakusten dituzten kontzertuak eman izan dira.

2. Hitz bat erreferentzia egiten dion erakusle batez ordezkatzeta.

Danbolina perkusiozko musika-tresna da, Euskal Herrian tradizionalki oso hedatua. Txistuaren lagungarri jo ohi da, [] bezala. Baina, [] aldean, altuagoa eta estuagoa da danbolina.

3. Hitz bat antzeko esanahia duen sinonimo edo hiperonimo batez gehi erakusleaz ordezkatzeta.

[] perkusiozko musika-tresna da. Pirinioen mendebaldean erabili izan da gehien. [] trumentu horrek sei soka ditu eta makila batez jotzen da.



43 Aplikazio-jarduera

Har dezagun beste artikulua bat: "Artzaintza Euskal Herrian". Testuko pasarte batzuk hautatu ditugu, eta horietan zenbait hitz eta hitz multzo letrakera lodiz daude.



1. Ezker-eskuin dituzun aukera horietatik zeini egiten diote erreferentzia nabarmendutako hitzek?

ARTZAINZA EUSKAL HERRIAN		
a) artzaintza	Europako hainbat lurraldetan bezala, Euskal Herrian aitzindaria den ustiapen mota hau sail zabaleko eskualde menditsuetan garatzen da.	b) Euskal Herria
a) Europako lurraldeak	Artzaintzarako zonalde horiek herri-lurrak edo lur komunak deiturikoak izan ohi dira.	b) sail zabaleko eskualde menditsuak
a) inguruko herrien, auzoen eta haranen	Haien erabilerarako eskubidea inguruko herrikoek, herrietako auzokoek edo inguruko haranetako artzainek izaten dute.	b) herri-lurren edo lur komunen
a) herri lurren edo lur komunen b) "Fazerien", "Partzonerien"	Horien ustiapen eta erabilera egokirako legeak eta ordenantzak prestatzen dira, eta horien bidez arautu. Larreek ezagunak diren "Fazeria", "Partzoneria", "Elkarteak" (Enirio-Aralar, Ernio...) osatzen dituzte.	c) ustiapen eta erabilera egokirako legeen d) lege eta ordenantzen





44 Aplikazio-jarduera

Jarraian dituzun testu-zatietan, letrakera lodiz ageri diren hitzak errepikatuta daude. Ikasi dituzu horiek saihesteko baliabideak, ezta?

1. Errepikatzeak saihesteko eta progresio tematikoa ziurtatzeko, egin itzazu ordezkapenak. Horretarako, honako hitz hauek erabil ditzakezu.

tresna

intsektu

zapi

herri-kirol

baltza

1. **Idi-demak** horretarako egokiturik dauden plazetan, hau da, proba-tokietan, egiten dira. **Idi-demen** gakoa, funtsean, idiek, denbora mugatu batean, harri bat ahalik eta distantzia gehien arrastatzean datza.

2. XVI. mendeko euskal emakumeek liho fin-finezko **buru-estalkiak** erabiltzen zituzten, adar-forma eginez txirikordatuta. **Buru-estalkiak** zenbat eta metro gehiago izan, emakumeak kategoria handiagoa zuten: aberastasuna lihoan oinarritzen zen.

3. **Erleek** oso begiramen berezia izan dute euskal kulturaren. Garai batean, erlezainak **erleari** goxo-goxo eta zuka hitz egiten zion, errespetua adierazteko.

4. Lurra iraultzeko erabiltzen da **laia**. **Laia** Euskal Herrikoa da, ez baitugu horrelakorik aurkitu atzerrian.

5. Pirinioetan enborrak ibaietan zehar garraiatzeko **almadiak** erabiltzen ziren. **Almadiak** hurritzaren adarrez josiz eta zatiak haritzaren adarrez lotuz eraikitzen ziren.

Iturria: Xamar, *Orhipean. Gure herria ezagutzen* (moldatua)



45 Aplikazio-jarduera

Errepikapenak saihestuz progresio-tematikoa ziurtatzeko, hona beste baliabide bat: **erakusleak**.

1. Hautatu erakusle egokia, honako testu labur hauetako hutsuneak osatzeko.

a)

Euskaldunek Lurraren gurtza hartzen dute oinarritzat.(1)..... bere airezko eremuan bi alaba ditu: Eguzkia, egunaren ordu argitsuetan lurrazaleko bizitzaren jaun eta jabe dena, eta Ilargia, heriotzaren argia, gaueko izakien edo lurrazpikoen ugazabandrea.

Zeruko astro(2)..... desagertu egiten dira egunero zerumugan, eta Lurraren erraietako ezkutuko bideetan eta labirintoetan barna bidaiatzen dute.

1. a) hark

b) haiek

c) haiei

2. a) honek

b) horiek

c) horiei

b)

Euskal mitologian animaliak bi multzotan sailkatzen dira. Batetik, positibo edo onuragarriak direnak.(3)..... dira astoak, erleak, oilarrak, ardiak... Bestetik, negatibo edo kaltegarriak direnak; apoei, sugeei, beleei, putreei, euliei, eta abarrei dagokie azken multzo(4).....

3. a) horietakoak

b) hori

c) horiei

4. a) honek

b) hori

c) horiek



c)

Odei (trumoi edo ekaitza) atmosferako jeinu edo numenen arteko nagusia da.
(5)..... seme maltzur bat du, Aidegaixto, besteak beste, haizea, tximistargia edota behe-lainoa kontrolatzen dituena. Baina badu beste seme bat, onbera, Ortzi izenez ezagutzen dena
(6)..... zerumuga, ostadarra edota izarrak ditu bere esku.

5. a) Hark

b) Haiek

c) Hura

6. a) Horiek

b) Hori

c) Horrek



46 Aplikazio-jarduera

Artikulu batetik ateratako esaldi multzo bat duzu jarraian. Esaldiek, ordea, ez dute elkarren arteko loturarik. Nola josiko zenituzke?

1. Idatz ezazu paragrafo bat, honako esaldi hauek modu egokian josiz.

- Betizuek tamaina txikia dute, gorputza joera lirainekoa, lepoa lodia, burua fina, muturra luzea eta tamaina ertaineko adarrak dituzte.
- Betizuek entzumen harrigarria eta usaimen fina dute, mendian daudenean, gizakirik sumatuz gero alde egiteko.
- Betizuek izaera suharra dute, itxituren aurre egin dezakete, eta horregatik erabili izan dira plazetan jokoak egiteko.

Iturria: <http://zientzia.net>





47 Aplikazio-jarduera

2. Oraingoan, esaldi multzo handia duzu. Idatz ezazu euskal baleari buruzko testu labur bat, esaldiak paragrafotan banatuz eta elkarrekin josiz.

- Euskal balea (*Eubalaenaglacialis*) Misticetea subordenako zetazeoa zen.
- Euskal balea, belaunaldiz belaunaldi, euskaldunon itsas bizitzako osagai nagusia izan zen.
- Euskal balea bertso zaharretako eta armarrietako mamu isil bilakatu zen.
- Mendeetan iraun zuen neurrigabeko arrantzak aspaldi urrundu zuen euskal balea Bizkaiko itsasotik.
- Euskal baleak 15 m eta 60 tona ingurukoak izan ohi ziren.
- Euskal balea beltza zen.
- Euskal balea batzuek orban zuriak izaten zituzten azpialdean.
- Euskal baleak beste baleekiko zuen bereizgarri nagusia burualdean zuen: buru handia izateaz gain (gorputzaren laurdena), buru gainean bizkarroiez betea egon ohi zen gangarra zuen.
- Euskal balearen ahoak kurba handia zuen.
- Euskal baleak ahoan 2'5 m luzerako bizarrak izaten zituen.
- Bizarrak eraldatutako hortzak ziren.
- Euskal balea bizarrez baliatzen zen janaria harrapatzeko.



<http://zientzia.net>

48 Ulertze-jarduera

Honako informazio honetan, hainbat baliabide dituzu testu bateko informazioa hartzailearen ezagutzetara egokitzeko. Baliabide horien adibideak testu labur batean identifikatuta daude.

1. Osa ezazu informazioa, testuan nabarmendutakoak zer baliabide diren adieraziz.

i

INFORMAZIOA HARTZAILEAREN EZAGUTZETARA EGOKITZEKO BALIABIDEAK

Informazio-testu bat idatzi behar denean, hartzaileak gaiari buruz eduki ditzakeen ezagutzak aurre ikusi behar dira. Gaiari buruzko ezagutza-maila baxua duela pentsatzen bada, ideiak ahalik eta hiztegi arruntarekin adierazi behar dira, eta ezinbestean aipatu beharreko hitz teknikoaren esanahia esplikatzea edo argitzea da egokiena.

Horretarako, honako prozedura hauek erabil ditzakezu:

- a) Hitz teknikoaren ondoren, **hau da, alegia, kasu, esate baterako, hain zuzen ere, hots...** eta horien gisako antolatzailea erabili, koma artean, eta, haren ondoren, hitz teknikoaren esanahia azaldu.
- b) Hartzailearentzat ezezaguna izango den izenaren ondoren, haren esanahia argituko duen hitz multzoa gehitu. Hitz multzo horri **aposizioa** deitzen zaio, eta koma artean idazten da.

{.../...}