

DBHko ikasleen iritzi-testuetako gaitasun diskurtsiboak langai

Nerea Bazterrica Loyarte eta Idurre Alonso Amezua

Irakaskuntza Ertaineko irakaslea eta Mondragon Unibertsitateko irakasle ikertzailea

Eguno irakaskuntza-sistemak, elebidun orekatuak bermatzeko, ikasleen komunikazio-gaitasuna erdietsi behar du. Helburua asebetetzeko, material didaktikoa helburu horretara egokitzeaz gain, ikasgelako egiteko moduetan aldaketak behar dira. Horrek irakasleari bi erronka, bederen, planteatzen dizkio: batetik, ikasleen zailtasun diskurtsiboak identifikatzea, eta bestetik, i(ra)kas-prozesua zailtasun horiek gainditzera bideratzea.

Artikulu honetan, argudio-testua langai izan duen sekuentzia didaktiko baten emaitzak aurkezten dira; zehazki, Genevako Unibertsitateko Hizkuntzen Didaktikako taldeak eraikitako sekuentzia didaktikoaren metodologia erabiliz.

Argudioaren alderdi irakasgarriak identifikatzeko, Lekaroz-Elizondo ikastetxeko DBHko 4. mailan jasotako iritzi-testuak aztertu dira; lehenbizi, argudio-testuen berezko ezaugarri diskurtsiboak bildu dira, eta ondoren, ikasleen aurretestuetako oztopo nagusiak identifikatu, irakas-objektuak zedarritu eta, horiek gelaratzeko moduluen zer-nolakoak zehaztearekin batera, ondo-testuen izenburuetan eta sarreretan azaleratu diren garapen-aztarnak aurkeztu dira.

GAKO-HITZAK: Hizkuntzaren didaktika · Bigarren Hezkuntza · Argudio-testu · Iritzi-testu · Aurretestu · Ondo-testu.

Discursive features inherent to the literary texts of ESO students

In order to guarantee balanced bilingual speakers, the present education system should also contemplate the student's communicative capacity. To do this, teaching and learning methods should focus on the use of texts. This model demands a profound change in classroom methods that goes beyond the design of teaching materials. This poses at least two challenges for the teacher: on the one hand, to identify the discursive difficulties of the students, and on the other, to resolve the difficulties of how this might be taught. In this article, we analyze the results of putting in practice a didactic sequence focused on the argumentative text. For that purpose, we followed the methodology developed by the team of Language Didactics of the University of Geneva. In order to identify the instructive aspects of an argument, we have analyzed some argumentative texts of the 4th ESO students at the Lekaroz-Elizondo school. Firstly, we gathered the discursive and linguistic features inherent to the argumentative texts. Subsequently we identified the main obstacles to the pre-texts of the students, limited the teaching objectives and once their elaborations were carried out, traces of development emerged from the post-texts headings and introductions were identified.

KEY WORDS: Language didactics · Primary school education · Argumentative text · Opinion text · Pre-text · Post-text.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.109.2019.3>

Jasotze data: 2018-04-30

Onartze data: 2018-10-04

1. Sarrera

Lan honek argudio-testuen lanketan du fokua, testu-generoa irakas-unitatetzat (Larrangan, 2009) hartuz eta Genevako Hizkuntzen Didaktikako taldeak eraikitako sekuentzia didaktikoaren metodologia (Bain eta Schneuwly, 1993; Dolz eta Schneuwly, 1997) ardatzean jarriz. Hain zuzen ere, argudio-testuen alderdi irakasgarriak identifikatzeak eta horiek sekuentzia didaktiko baten bidez lantzeak izan dituen onurak frogatzea dugu helburu.

Idiazabalen (1998) arabera, irakasleak, maiz, testuetan zein arazo dauden identifikatzean eta horiek nola irakatsi jakitean izan ohi du zailtasuna (testu mailakoak, ez hainbeste gramatikaren alorrekoak). Izan ere, ikasleei iritzi-testuak idazteko eskatzen badiegu, gai izan behar dugu, irakasle gisa, bai testu horien azterketa egin eta testuek agertzen dituzten hutsuneak gainditzeko bideak eskainiko dituzten i(ra) kas-prozesuak diseinatzeako, bai eta hasierako testuetatik (aurretestuetatik) azken testuetara (ondo-testuetara) egon den garapena identifikatzeko ere.

Horixe da, hain zuzen ere, artikulua honetan aurkezten dena: DBHko 4. mailako ikasleen iritzi-testuen azterketa, testuek agertzen dituzten hutsuneen identifikazioa, landu diren alderdien aurkezpena eta lanketa horrek ikasleen testuetan izan dituen eraginak (garapen-aztarnak).

Sekuentzia didaktikoaren diseinurako hautatutako testu-generoari dagokionez, argudiaketa jarri dugu erdigunean. Izan ere, argudiatzea heziketa etiko zein kritikoaren bitarteko nagusia da, bai eta ahozko nahiz idatzizko espresioaren baliabide funtsezkoa ere (Camps & Dolz, 1995). Golderren (1996) arabera, 16-17 urte bitarte garatzen dira, oro har, argudio-eragiketa garatuenak (negoziazioa, esate baterako) eta argudiozko testua bere osotasunean atxikitze behar den ikuspegi orokorra. Autorearen arabera, gazteen argudiatzeko gaitasunak gara daitezten, beharrezkoa da, besteak beste, argudiatzeko egoera komunikatibo ahalik eta zentzuzkoenak sortzea. Gure iritziak, sekuentzia didaktikoak metodologia zehatza eskaintzen digu interbentzio didaktikoa egiteko; izan ere, testu-generoa zutabe nagusi delarik, gaitasun gramatikalak, testualak zein diskurtsiboak uztartzeko aukera ematen du. Horrez gain, ikasleen aurrerapenak zehaztasunez neurtzeko bide ematen du.

Kasu honetan, ezagutza soziolinguistikoak lantzeko sekuentzia didaktiko baten barruan landu da argudioa. Izan ere, Genevako ereduaren araberako Sekuentzia Didaktikoak hizkuntza eta edukia uztartzea jartzen du helburu (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009). Hizkuntza testuinguru sozial kokatuetan ikasten da, eta ikasprozesu horrek bi dimentsio hartzen ditu barne: arloari dagokion dimentsioa, eta hizkuntzari dagokiona (Snow, Met eta Genessee, 1989; Navés eta Muñoz, 2011; Sainz *et al.*, 2011). Hortaz, Dolz, Gagnon eta Mosquerak dioten legez (2009), hizkuntzek funtzio bikoitza betetzen dute, komunikazio-tresna baitira eta, era berean, ikas-irakaskuntza objektu.

Esan bezala, hautatu den edukia ezagutza soziolinguistikoa sakontzera bideratuta egon da. Izan ere, hezkuntza linguistiko elebidun/eleaniztunerako hiru helburu nagusi zehazten dituzte Idiazabal, Manterola eta Díaz de Gereñuk (2015):

hizkuntzen erabilera praktikorako gaitzea; gaitasun metalinguistikoak garatzea; eta, azkenik, hizkuntza-aniztasunarekiko nahiz hizkuntza gutxituekiko jarrera positiboak (aldekoak) garatzea. Guk lehen eta azken helburuei heldu diegu diseinatu dugun sekuentzia didaktikoan.

Lehen helburua (hizkuntzaren erabilera praktikoan gaitzea) erdiesteko, honako ikaste-emaizta hauek zehaztu ditugu: komunikazio-egoerak zehaztutako alderdiei (hartzailea, kasu) egokitzea; azalpen- eta argudio-testuen helburuak ezagutzea; iritzi-artikuluen egitura identifikatzea; gaia ekarri eta mantentzea; eta, azkenik, besteen iritziak aintzat hartzea eta ikasleek beren iritziak indartzeko erabiltzea.

Hizkuntza gutxituekiko jarrera positiboak lantzeari dagokionez, Sarasuak (2013) euskararen egoera elebidun diglosikoa tarteko, euskal hiztun izatea kontziente hartu beharreko hautua dela dio. Kontzientzia horretan eragiteko baliabideak jorratu ezean, nekez eragingo dugu euskararen erabileran. Gainera, Idiazabal, Manterola eta Díaz de Gereñuk (2015) diotenaren arabera, identitatearekin eta integrazioarekin lotura duten jarrerak neurri handiagoan eragiten dute euskaraz hitz egiteko joeran, jarrera erabat instrumentalek baino. Hizkuntza gutxituekiko jarrerak lantzeko, honako ikaste-emaizta hauek jaso ditugu sekuentzia didaktikoan: Nafarroako D ereduaren egoera gogoetara ekartzea; ikastetxean dauden hizkuntzaren erabilera-ohiturak eta horiek hizkuntzan duten eragina ezagutzea; Nafarroako eta Baztango euskararen ezagutza- eta erabilera-datuak gogoetetan biltzea; euskara eta etorkinen inguruan dauden soziolinguistika-adituen iritziak hausnarketetan baliatzea; euskara ikasi duten etorkinen arrazoiak jarrera kritikoz erabiltzea.

Lan honetan ez dugu sekuentzia didaktiko osoaren garapena aurkeztuko; aitzitik, sekuentziaren hasieran Lekaroz-Elizondo BHI ikastetxeko ikasleek¹ egindako aurretestuak izango ditugu aztergai, horietatik alderdi irakasgarri batzuk atera eta ondo-testuetako izenburu eta sarrerekin alderatzeko.

Aurretestu zein ondo-testuak jaso eta aztertu ahal izateko, lehenbizi ikasleei iritzi-testu bat ekoitz dezaten eskatu zaie. Jasotako aurretestuen corpusaren analititik abiatuta, ikasgelan bi modulu jorratu dira, ikasleek, komunikazio-egoera jakin bat abiapuntu dutela, testu-genero horren izenburu eta sarrerekiko islatzen dituzten testu eta diskurtso mailako gabezia batzuk gainditzeko. Ikasgelan landutako biga-rren moduluan, azken jarduera gisa, ikasleek ondo-testurako izenburua eta sarrera berridatzi dituzte. Bi ekoizpen horiek baliatuz, aurretestuetan agertzen diren testu mailako hutsuneak eta ondo-testuetan agertu diren garapen-aztarnak aztertu dira.

Horrela, bada, hasteko, marko teorikoan, ezagutzaren ikuspegi sozio-diskurtsibotik abiatuta, argudiaketaren komunikazio-eremu sozialeko testuei erreparatu diegu. Hala, testu-genero hori ardatz dela, alderdi irakasgarriak izan ditugu hizpide. Segidan, corpusaren izaerari eta berau eskuratzeko erabilitako sekuentzia didaktikoaren metodologiari egin diegu tarte. Ondotik, aurretestuen abiapuntu izan den egoera

1. Eskerrik asko bere saioetan proposamen didaktikoa gelaratzeko aukera eskaini digun Maitane Maritorea irakasleari eta sekuentzia didaktiko honetan zehar bidelagun izan ditugun Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako laugarren mailako ikasleei.

komunikatiboa aurkeztearekin batera, aurrettestuen atalez ataleko analisisa egin dugu. Gisa bertsuan, gelaratutako bi moduluen zer-nolakoak eta ondo-testuetako garapen-aztarnak bildu dira. Azkenik, emaitzen eztabaidaren eta ondorioen atala azaleratu da.

2. Marko teorikoa

Lan honek Vygotskyren (1934) eta Bronckarten (2004) lanetan du oinarria; horien arabera, diskurtsoa pentsatzeko modu soziala da. Izan ere, ezagutzea jarduera soziala da, eta ezagutzeko, ezinbestean, norberaren sinesmenak, munduari buruzko teoria inplizituak, esplizitu egin behar dira. Gure espeziean eta gure kulturean, ezagutza erabat dago lotuta komunikazio-sistema menderatzearekin (Pozo, 2003). Hori horrela, zerbait esan edo adierazteko, esan behar den hori jakitea ez da nahikoa; ezagutzok adierazteko modua ere funtsezkoa da. Ondorioz, ikastea, Schneuwlyk (2009) dioen gisara, jakitea eta egiten jakitea ez ezik, esaten jakitea ere bada.

Hizkuntzak ezagutza eraldatzeko funtzioa ere badauka, kasu askotan, hizkuntza ezagutzaren eramailea baino areago, ikaskuntzaren bultzatzaile bihurtzen baita curriculumeko arloetan (Scardamalia eta Bereiter, 1992); ikasleak, ikas-objektuekin edo fenomenoekin harremanetan jartzean, diskurtsoak eraikitzen ditu, eta diskurtso horiei esker ikasten du.

Hori guztia horrela izanik ere, diskurtsoa, eduki esplizitu gisa, hizkuntzari lotutako irakasgaietan bakarrik landu izan da sistematikoki. Gainera, hizkuntzaren irakaskuntzak luzaroan gramatika izan du oinarri (Ibarra, 2012). Areago, duela urte gutxi arte, gramatika hizkuntza mintzoan eta idatzian zuzen erabiltzeko arte gisa ulertu da (Idiazabal, 2008). Pragmatika- eta diskurtso-teoriek planteamendu hori aldatzeko beharra azaleratu dute azken hamarkadetan (Larringan, 2009), gramatikaren irakaskuntza komunikazioaren barruan txertatuz (Esnal, 2009) eta gramatika testu-generoen beharren arabera irakastea helburu hartuz (Idiazabal, 2008). Azken batean, indarrean dauden curriculumak ardatz, bizitzako esparru guztietan hizkuntzak erabiltzeko gai izango diren ikasleak prestatzea dugu helburu.

Hizkuntzaren ikuspegi komunikatibo eta funtzional horretatik abiatuta, funtsezko zaigu testu-genero nagusien irakaskuntza egungo eskoletan. Larringanen (1992a) arabera, eskolan tradizio handiagokoak izan dira narrazio- eta deskribapen-testuak, batez ere, mailarik baxuenetan, baina argudio-testuen irakaskuntzaren ezinbestekotasunaz mintzo dira zenbait aditu (Camps eta Dolz, 1995). Izan ere, eskolak ikasleei iritziak eman eta defendatzen irakatsiz gero, ikasleek gatazkak kudeatzeko eta iritziak bideratu edo negoziatzeko tresnak garatuko dituzte.

Hortaz, derrigorrezko eskolaldian, argudioa irakatsi behar litzateke, testu-generoaren barruan dauden askotariko testu-moldeen bitartez. Dolz eta besteren (2013) lanean honako moldeak biltzen dira argudioaren barruan: eztabaida, iritzigutuna, erreklamazio-gutuna, eztabaida informala, debatea, asanblada, zuzenbide alegatuak (aldekoa eta aurkakoa), erreseina, iritzi-artikulua, editoriala eta saiakera.

Nafarroako Foru Komunitatean araututako Curriculum Dekretuak (2015) ikasleek eskuratu beharreko konpetentziak, horretarako jorratu beharreko edukiak eta ebaluazio-irizpideak zehazten ditu. Kasu honetan, sekuentzia didaktikoa eraikitzeko, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako laugarren mailako D ereduari, argudio-testuak duen lekuari erreparatu diogu.

Argudio-testuei dagokienez, helburuak hiru multzotan banatzen dira (Foru Dekretua 25/2015): ahozko komunikazioa, idatzizko komunikazioa eta hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko gogoeta. Ahozko komunikazioari dagokionez, ahozko diskurtso formalen zentzu orokorra ulertzea eskatzen zaio ikasleari, hedabideetako argudio-testuen forma eta edukiaren ulermena eta balorazio kritikoa egiteko trebeziarekin batera. Idatzizko komunikazioari erreparatuz, argudio- eta azalpen-testuetan gaia eta xede komunikatiboa antzeman behar ditu ikasleak, testu-tipologia eta edukien antolamenduaz jabetuz. Halaber, argudiaketaren marka linguistikoak kokatzeko gai izan behar du, esku hartzen duten lokailuak eta testu-antolatzaileak identifikatuz. Azkenik, hizkuntzaren ezagutzaz den bezainbatean, testu-generoak bereizteko eta sailkatzeko testuen ezaugarriak ezagutzea eta erregistroen banaketa jorratu beharra jasotzen du. Horrela, ikasleek azalpen eta argudio-testuen egiturak ezagutu eta komunikazio-egoerako faktoreak (gaia, xedea, hartzailea...) eta komunikazio-xedeak kontuan hartuz, ezaugarri linguistiko, erregistro... egokia erabiltzeko gai izan behar lukete.

Hori guztia ardatz dugula, hurrengo lerroetan, argudiaketa lantzeko funtsezkoak diren alderdiak bilduko ditugu, irakasle nahiz ikertzaileentzat interesgarri direlakoan.

2.1. Argudiaketaren komunikazio-eremu sozialeko testuak: jakin beharrekoak

Calsamiglia & Tusónek (2004) diotenaren harira, argudiaketa egunerokotasuneko jardura sozialetan, publiko zein pribatuetan, hartzailearekiko atxikimendua lortzeko asmoz, maiz darabilgun baliabide diskurtsiboa da. Argudio-testuek arazo sozialak dituzte eztabaidagai eta horiek testuratzeko kontrajartzeko eta negoziatzeko hizkuntza-gaitasunak beharrezkoak dira. Argudio-berbaldietan, ekoizleak hartzailearengan eragina izatea, hau da, konbentzitzea du helburu: «La argumentación es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer a un receptor o auditorio sobre unas ideas o tesis» (Cuenca, 1995: 23).

Calsamiglia & Tusónek (2004) lau ezaugarriren arabera definitzen dute argudioa: 1) eztabaidagarriak, zalantzazkoak nahiz arazotsuak izan daitezkeen gaiak izanen dira argudiatze-objektu, ezin da hutsetik argudiatu; 2) igorleak errealitatearen ikuspegi baten aldeko edo kontrako jarrera eskaintzen du, modalizatzaileak baliatuz; 3) hartzailearengan atxikimendua eragitea, konbentzitzea, du helburu; eta 4) inoren iritzi edo jarreraren aurka egiten den heinean, izaera dialogikoa du.

Beraz, argudiaketaren gauzatze linguistikoa testu dialogal (bi solaskide edo gehiagoren argumentu-trukatze) edo monologal (solaskideak arazotsua den gaiaren inguruko iritzia hartzaileari bideratuz) gisa eraiki daiteke. Monologikoki aurkeztuagatik ere, argudio-testuek hartzailearengan eragitea helburu duten

heinean, izaera dialogikoa izan ohi dute (Herrero, 2006). Funtsean, argudiatze-diskurtsook pertsonen arteko trukea dira, argudio eta kontra-argudioak erlazionatuz gauzatzen direnak (Camps, 1995).

Horrenbestez, agerikoa da argudiaketak bere-bereak dituen ezaugarriak dituela, beste eremu sozial batekoak diren testu-moldeetan agertuko ez zaizkigunak. Argudio-testuen pedagogiak, funtzionamendu linguistikoari dagokion heinean, argudiaketa-praktika sozialen ezagupena eta azterketa egin behar luke (Larringan, 1992a). Horri lotuta, argudio-testuak kasuan kasuko diskurtso azpigeneroen edo moldeen beharretara egokitu beharko dira, eta debateek, mitinek eta editorial, zutabe zein iritzi-artikulu bezalako kazetaritzaren eremuko argudiozko testu-moldeek berezko preskripzioak izanen dituzte (Herrero, 2006).

Bestalde, garrantzitsua iruditzen zaigu azpimarratzea argudiozko testu gehienetan (dela eztabaida, debatea, iritzi-artikulu, saiakera...) auziaren edo gaiaren inguruko indagazioak hartu beharko lukeela ezagutzaren erdigunea, ikergaiaren inguruan hitz egiten ikastea ahalbidetuz (Lemke, 1997, in Sainz *et al.*, 2012).

2.2. Argudiaketaren komunikazio-eremu sozialeko testuak: alderdi irakasgarriak

2.2.1. Argudio-sekuentzien egitura prototipikoa

Argudio-sekuentzietan honako egitura prototipiko hau izan ohi da ardatz: sarrera, argudiaketa eta ondorioa. Egitura hori zeinahi argudiozko testu-moldeetan ager daiteke, era jakinetan gauzatuta. Edonola ere, dena delako argudio bide bati ekiterakoan, sarreran argudio-testua sorrarazi duen datua edo gaia aurkeztuko da. Behin gaia aurkeztuta, argudiaketa garatu ahala, progresio tematikoa bermatzeko, anaforak erabiliko dira (Garcia, 1999).

Era berean, sarreran, gaia aurkeztearekin bat, igorleak bere rola, asmo komunikatiboa edota tesia zehaztu beharko du. Halaber, besteen iritzia ez ezik, berea ere bilduko du, argudio-sekuentzien proposizioa ekarriz. Azkenik, ondorioaren bidez, esandakoa laburbildu eta tesia indartuko da.

Argudio-sekuentziei dagokienez, helburua aurreko iritzi bat baliogabetzea denean, argudiaketa argudio horiek baliogabetuz eta kontra-argudiatuz eraikiko da, kontrako iritzi bat aldeztaraino. Tesia defendatzeko erabiltzen diren argudioak adibideetan, analogian, autoritate-argudioetan, zergatietan edo ondorio deduktiboetan oinarritu daitezke. Edonola ere, argudio horiek, ondoriora iristeko eta defendatu nahi den iritziaren euskarri izateko, hiru baldintza bete behar dituzte (Alvarez, 2004): batetik, gaiari lotuak izan behar dute; bestetik, onargarri, sendo eta esanguratsuak; eta azkenik, tesira heltzeko modukoak.

Oinarritzko egitura horretan sarreraren eta ondorioaren arteko erlazioa aldeko nahiz kontrako argudio bidez eraikiko da (Cuenca, 1995). Izan ere, igorleak, bere iritzia aldeztaraino, hartzailearen ezagutzak eta pentsamoldeak aintzat hartu behar

ditu, horiei aurre hartuz eta erantzunez (Herrero, 2006). Besteak beste, helburua lortzeko, hots, gai zehatz baten aldeko jarrera sortzeko edo hartzailearen iritzia eraldatzeko, hamar egiteko izanen ditu (Camps & Dolz, 1995: 6):

1. Gai eztabaidagarri bat ezagutu eta gai horrekiko askotariko iritziak antzematea.
2. Ikuspuntu desberdinak aldezteko argudio desberdinak erabiltzea.
3. Gaiaren inguruko bere iritzi propioa izatea.
4. Aurkako ikuspuntuaren argudioak aintzat hartzea.
5. Bere iritzia aldezteko argudio egokiak erabiltzea.
6. Argudioen erabilera zentzuzkoa eta zuhurra baliatzea.
7. Besteen sentimenduetan eragiteko estrategiak garatzea.
8. Kontrako iritzia dutenen argudioak aztertu eta baliogabetzea.
9. Aurkariaren argudio batzuk, kontzesio gisa, onartu eta txertatzea.
10. Konpromisozko jarrera lortzeko negoziatzen jakitea.

Eginkizun horretan, igorleak bere ekoizpenaren hartzaileak nolabait definitu egin beharko ditu, bere mintzaldian aipatuak izan direla ohar daitezkeen (Camps, 1995). Horretarako, igorleak kontra-argudiatuz, hau da, bestelako iritziak dituztenek diskurtsoan defendatu nahi duten iritziarekiko mugak eta oztopoak baliatuz jokatzeko du, ondotik, horiek argudiatu eta baliogabetzeko:

La contra-argumentación, que consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor-escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuye dichas opiniones. (Camps, 1995:53).

Kontra-argudiatzean, bi dira erabiltzen diren egitura esanguratsuenak (Camps, 1995): kontzesioa eta gezurtatzea. Kontzesioa defendatu nahi den tesiaren aurkako proposizioa onartzean datza, ondoren, aurkako proposizioaren argudiatze-indarra deuseztatzeko. Gezurtatzea, aldiz, partekatzen ez diren iritziak ekarri eta testuan bertan ezeztatzeari deritzo.

Cuencaren arabera (1995), argudiaketaren funtzionamendua eta mekanismo linguistikoa kudeatzen dituzten funtsezko ezaugarriak dira dialogismoa, hots, solaskidea aintzat hartzea, eta argudiatze-egitura silogistikoak (sarrera-ondorio) zein antitetikoak (tesi-antitesi). Edozein kasutan, Calsamiglia & Tusónnek (2001) dioten bezala, argudio-testu batean egon daitezke argudio gisa lan egiten duten edo konbentzitzeko funtzio nagusia indartzen duten deskripzio, narrazio eta azalpenak ere.

Hala ere, agerikoa da argudiaketak berezko ezaugarriak dituela, narrazio edo kontaktetaren eremu sozialeko testu-moldeetan nekez agertuko zaizkigunak. Hori horrela, Larringani jarraiki (1992a), argudio-testuen pedagogiak argudiaketa-praktika sozialen ezagupena eta azterketa egin behar du.

2.2.2. Argudiaketaren zenbait hizkuntza-baliabide

Bai argudiatzeak, bai eta kontra-argudiatze jarduerak ere, zenbait hizkuntz baliabide eskatzen ditu. Besteak beste, «aipuak eta besteen iritzi eta hitzak testuratzeko bitartekoak, hots, zenbait testu antolatzailearen presentzia eskatzen du» (Larringan, 1992b: 104). Argudio-testuetako antolatzaileez ari garela, Cuencak (1995) hiru motatakoak bereizten ditu: kontrastiboak, kausa eta ondoriozkoak, eta banaketa-antolatzaileak.

Antolatzaile kontrastiboei dagokienez, argudiaketa, hein batean bederen, iritziak kontrastatzea denez gero, antolatzaile horiek ideia kontrajarriak aurkezteko baliatzen dira. Antolatzaile horien artean honakoak bereizten dira: aurkaritzakoak (tesi eta antitesiaren aldea islatzen dutenak: baina, haatik, hala ere...); ordezkapenekoak (elementu bat ezeztatzeko baliatzen direnak, horretarako ezeztapen esplizitu bat ekarriz: horren orde, horrekiko kontrastean, etab.); murrizketakoak (salbu, izan ezik...); eta, azkenik, kontzesiozkoak (kausa-efektua urratzen dutenak: nahiz eta, arren, ba-... ere, eta abar).

Bestetik, kausazko eta ondoriozko antolatzaileak erabiltzen dira. Kausalen artean, «zeren eta» esaldi mailan, eta «hori hala izaki», «hori dela eta» maila testualean, nabarmen daitezke. Ondoriozkoen artean, «aldiz», «hortaz», «ondorioz», «honela bada», «laburbilduz»... tankerakoak aipa ditzakegu. Halaber, banaketa-antolatzaileen artean, tesiari eusteko erabiltzen diren enumeraziozko «lehenik», «bigarrenik», «alde batetik», «bestalde», «azkenik»... azpimarra ditzakegu.

Azkenik, norberaren iritzia adierazteko erabiltzen diren mekanismo baliagarrienak aipa daitezke: ulertzen dut, pentsatzen dut, nire ustez, nire ikuspuntutik... gisakoak. Areago, polemika ondorengo elementu lexiko hauen bidez indartu daiteke: gezur, engainu, argudio, desadostasun, erakustaldi... gisakoak (Calsamiglia & Tusón, 2011).

Era berean, argudiaketaren izaera dialogikoa dela-eta, polifonia nagusitu ohi da. Polifonia hori, batik bat, lehen nahiz hirugarren pertsona-deiktikoekin kudeatzen da. Izan ere, kazetaritzaren arloan, bigarren pertsona erabiltzen den kasuetan, igorleak ez ditu hartzaile izan daitezkeen askotariko irakurleak aintzat hartzen (Cuenca, 1995).

Akitzeko, argudiaketaren eragiketa berankorrenak ere, hau da, negoziazioak, hizkuntza-baliabide konplexuak eskatzen ditu: norbere iritziari distantziaz edo urruntasunez begiratzeaz gain, baieztapen esplizituak behar dira iritzia adierazteko. Halaber, iritzia modalizatzea eskatzen du kortesiazko eta kontzesiozko forma bidez, solaskideak horren balioa eztabaidatzeko tartea izateko (Dolz & Pasquier, 2002).

Hurrengo atalean DBHko 4. mailan jasotako iritzi-testuak izango ditugu Aurkezten den analisia egiteko erabili diren azterketa-unitateek artikuluko honen egileetako batek UPV/EHU aurkeztutako eta Leire Diaz de Gereñuk 2015/2016 ikasturtean zuzendutako Gradu Amaierako Lanean du jatorria. Azterturiko corpusa, berriz, Mondragon Unibertsitatean egindako Master Amaierako Lan baten emaitza da.

3. Metodologia

3.1. Azterturiko corpusaren izaera

Aztertutako corpora Lekaroz herriko IES Lekaroz-Elizondo BHI ikastetxean bildu zen 2016/2017 ikasturtean eta laugarren mailako talde batean jasotako aurre-eta ondo-testuek osatzen dute. Laugarren mailako talde horretan euskara ama-hizkuntzatzat duten D ereduko 16-17 urte bitarteko 16 ikaslek ziharduten.

Ikasturteko lanketari dagokionez, azpimarragarria da urte horretan aurrez ez zutela argudio-testuen inguruko lanketarik gelaratu. Sekuentzia Didaktikoaren gelaratzek azal zitzakeen ikasleen ondo-testuetako garapen-aztarnak bildu nahi zirenez, argudio-testuen lanketa azken ebaluaziorako uztea erabaki zen.

Aitzitik, aurreko ikasturteetan argudio-testuak landuak zirenez, litekeena da zenbait ikaslek lanketa horren eraginik islatzea. Edonola ere, nabarmentzekoa da, argudio-testua berariaz landu zenean, lanketaren ardatza ez zela testua izan. Bestela esanda, teoria izan zen abiapuntu, eta jarduerak testuingururik gabeko perpaus solteak zituzten oinarri , eta hortik abiatuz, jorratu dira argudiaketari dagozkion ezaugarriak.

Ikastetxea Lekarozen, Nafarroa iparraldean dago, 341 biztanle inguru ditu eta beste hamalau herrirekin batera Baztan eskualdea osatzen du. Eskualdeko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe bakarra denez, bertan biltzen dira baztandar gazte guztiak, Xareta eskualdeko zugarramurdiar eta urdazubiar nerabeekin batera.

3.2. Datuak biltzeko metodologia

Datuak biltzeko, Genevako Unibertsitateko Hizkuntzen Taldeak eginiko Sekuentzia Didaktikoaren ereduaren barneko diseinu bat eraiki da. Eredu horren arabera, sekuentzia didaktikoa, irakatsi nahi den testu-generoaren eta ikasleen gabezien arabera, lau etapatan antolatzen da (Larringan & Idiazabal, 2012):

1. Egoeraz jabetzeko etapa: proiektuaren aurkezpen eta onartzea bideratzen du.
2. Hasierako ekoizpen-etapa: aurretestu bat sortzen da. Garciak eta Idiazabalek dioten moduan (2015), aurretetua baliatzen da landu behar diren jakintzak identifikatzeko, eta ekoizpen-etapa hau ebaluazio formatiboaren oinarria da.
3. Moduluen etapa: moduluetako jarduerak aurretetuetako oztzopoen nahiz proiektuaren helburuen arabera eraikitzen dira (Garcia eta Idiazabal, 2015).
4. Ondo-testua, zuzenketa- eta ebaluazio-etapa: kontrol-zerrenda oinarri delarik.

Hala, hasteko, ikasleei egoera komunikatibo erreal jakin bat eman zaie. Horrela, egoera komunikatibo hori ardatz, ikasleek, lanketari ekin aurretik, banaka sorturiko aurretestuak jaso dira. Ondoren, ikasleen 16 testuak ardatz, gaitasun eta gabezia nagusiak aztertu dira, Larringan (1992) eta Bronckarten (1996) testu-arkitekturaren

eredua oinarri hartuz: testuaren plangintza (egitura prototipikoa nahiz antolatzaileak), kohesioa (gaia hartu eta mantentzeko baliabideak eta aditz-formak) eta ardura enuntziatiboa zein modalizazioa. Analiaren ardatza marko teorikoan zedarritutako argudiaketaren testu-generoaren arabera ezaugarriak izan dira. Horrela, bada, ikasleen gabezia eta oztopoak ardatz, bi modulu diseinatu eta gelaratu dira (4.3. atalean zehaztu dira modulu horien nondik norakoak).

4. Datuen analisisa

Testuaren analisisan sakondu aurretik, ikasleek aurretestua sortzeko abiapuntu izan duten kontsigna edo egoera komunikatiboari helduko diogu. Ondotik, aurretestuaren atalez ataleko analisisa eskainiko da, ikasleen gaitasunak eta oztopoak azalerratz.

4.1. Aurretestuaren abiapuntu izan den kontsigna

Ikasleekin proiektua onetsi ondotik, egunerokotasuneko gai zehatza biltzen duen kontsigna bat² eman zaie ikasleei. Kontsignan zehaztutakoaren arabera, ikasleek D ereduko ikasle diren aldetik, beren hizkuntza-ereduaren alde eginez iritzi-artikulu bat idatzi behar dute, *Ttapi-Ttapa* aldizkarian argitaratzeko. Iritzi-artikulu horren bidez, ahalik eta hartzaile gehien konbentzitu behar dutela adierazi zaie.

Argudio-bidea eraikitzeko, eskualdera etorritako Cacereseko ama batek bere semea A ereduan matrikulatzeko arrazoiak ematen dituen iritzi-artikulu bat eskaini zaie (euskaratua). Testuak zera biltzen du: argudio-orientazioa duen izenburua; testuingurua dakarren sarrera; lau argudioz osaturiko argudio-katea; eta tesia berrartu eta indartzeko ondorioa.

4.2. Aurretestuaren atalez ataleko analisisa

Ikasleek, egoera komunikatibo jakina ardatz zutela ekoiztiriko testuak jaso ondotik, datuen atalez ataleko analisisa egin da. Horrela, ikasle taldearen gabezia edo oztopo komunak identifikatuz, irakas-objektuak finkatu dira.

4.2.1. Testuaren plangintza eta konexioa³

Testu enpirikoek argudio-testuaren oinarritzko egituraketa prototipikoa gauzatzeko modu bat baino gehiago izan ohi dute. Adibidez, egunkari edo aldizkarietako irakurleen iritzi-artikulu batzuk zuzendaria agurtuz hasten dira. Era berean, izenburua duten iritzi-artikuluak ere badaude egungo prentsan, *Ttapi-Ttapa* aldizkarian, kasu.

2. Kontsigna argitaratu gabeko iturri pribatu batetik jasotakoa da; sekuentzia garatu ahal izateko eskuragarri izan duguna.

3. Konexio-mekanismoek proposizio-egituren eta atalen arteko kateatzea burutzen dute (Larrigan, 2009). Bronckart (1996), konexio-mekanismoez ari dela, testu-antolatzaileez mintzo da. Hala jasotzen du Esnalek (2002: 35): «Bronckartentzat, mota guztietako testu-unitateak lotzen dituzte testu-antolatzaileek; eta hauek dira lehen ikusitako guztiak (1) lokailuak, (2) testu-markatzaileak, (3) lokailu eta testu-markatzaileen funtzioa betetzen duten esapide eta sintagmak, (4) juntagailuak) eta, gainera, (5) menderagailuak».

Kontsignak aditzera ematen duen bezala, gure corpuseko testuak *Ttipi-Ttapa*, Bortziariak, Baztan, Malerreka, Leitzaldea eta Xareta eskualdeko hamaboskarian argitaratzekoak direnez gero, bertako ereduaren egiturari jarraiki aztertu dira testuak. Izan ere, ikasleen testuek, zeinahi euskarri helmuga dutela ere, moldea mantendu behar luketelako ideia errotzea garrantzitsua da.

Ikasleek ekoitziriko testuetan, bada gutun-itxura duen testurik, hasierako agurrean antzeman daitekeenez:

(1) *Andre agurgarria*: (A5⁴)

Izenburuari erreparatu gero, testu gehienek dakarte izenburua, horien aniztasuna izugarria delarik. Halaber, aniztasun hori bitan sailka daiteke: alde batetik, testu-tipoa izenburu gisa dutenak bil daitezke: «Argudio-testua» (A3, A4, A13); eta bestetik, gaira hurbiltzen direnak edota zuzenean gaia dakartenak: «Euskaraz ikastea» (A8) eta «D eredia eta euskara» (A16), hurrenez hurren.

Azken horiei dagokienez, aipatzekoa da, igorleek, hasieratik, iritzi-testua idazteko eskatu zaien gaia, zeharka zein zuzenean biltzen dutela. Alabaina, bi izenburuok ez dute argudiozko orientaziorik iragartzen, ez eta eztabaida polemikoaren inguruko elkarreraginik sustatzen ere.

Badira, halere, argudiozko orientazioa eta eztabaidaren inguruko elkarreragina bultzatzen duten bi izenburu: «Euskaraz ikastearen onurak» (A1, A2) eta «Euskaraz ikasteak ez du inolako arazorik» (A11). Kasu horietan, gaia biltzeaz gain, igorleek beren iritzia mahai gainera dakarte, eta horrek, hartzaileei testua irakurtzea ez ezik, gaia eztabaidatzea eragin diezaike.

Oro har, izenburuek «euskaraz ikastea» izaki eztabaidagai, iritzia biltzen dute. Aitzitik, azpimarragarria da, gaia, zehazki, hezkuntzari dagokion hizkuntza-ereduen aukeratzea litzatekeela. Euskara etxean, euskaltegian, lagunartean... toki anitzetan ikas baitaiteke.

4.2.1.1. *Sarrera eta ondorioen atalak*

Corpuseko testu guztiek sarrera batekin ekiten diote. Hala ere, zenbait ikaslek lehen gairatzea egiteko oztopoak izan dituzte: emakumea aurkeztu gabe erreferentziak egiten dizkiote; haren iritzia aurkeztu gabe, aurka daudela adierazten dute; emakumea bera hartzen dute hartzaile bakartzat...

Kasu horietan, eztabaidagaia ezaguntzat ematen den heinean, gaia aurkeztu beharrean, gaiarekiko posizioa islatzen dute testuek. Hortaz, irakurleak, gaian kokatzeko, testuinguru diskurtsibora, kontsignara, jo behar du:

(2) *Ni ez naiz inor bakoitzak duen iritzia edo pentsamoldea aldatzeko, baina kasu honetan ez naiz zurekin ados. (...)* (A7)

(3) *Zure eskutitza irakurri egin dut, eta zure iritzia zuzena ez dela uste dutenez, erantzun gutun bat idaztea erabaki dut* (A15)

4. Corpuseko 16 aurrettestuak A1, A2, A3... laburduraz adierazi dira; ondo-testuak, berriz, O1, O2, O3... laburduraz.

Haatik, bada lehen gairatzea egiten duenik. Hauei dagokienez, eztabaida-iturritik abiatzen dira, irakurlea gaian kokatuz:

(4) *Euskaraz ikastearen oztopoak textua irakurrita (...)* (A12)

Are gehiago, zenbait testutan eztabaida-iturria ez ezik, baliabide metadiskurtsi-boaren bidez biltzen da bai gaia, bai eta asmo komunikatiboa ere:

(5) *Bere semea A ereduan matrikulatzea erabaki duen andrearen iritzia kontuan hartuta, nire iritzia emango dut. Niri egokiagoa iruditzen zait D ereduan matrikulatzea, hainbat arrazoirengatik:* (A4)

Ildo beretik, oro har, ikasleek ez dute beren rola finkatzeko beharrik ikusten. Hiru testu dira beren burua aurkeztuz ekiten diotenak, hiruretatik bik D hizkuntza-ereduko ikasle direla azpimarratzen dutelarik:

(6) *Nik D ereduan ikasten dut, Lekarozko institutuan.* (A2)

(7) *Ni D ereduko ikasle bat naizelako, nire eredia defenditzeko, idazten dut hau* (A10)

Azkenik, ikasle batzuek sarreratik beren iritzia dakarte; beste batzuek, berriz, gainerakoek gaiarekiko duten posizioa, hots, emakumearen alde edo aurkako jarrera, biltzen dute. Beraz, ikus daitekeenez, ikasleek ez dute euren tesia argi adierazten.

(8) *Zure argudioak kontuan hartuz, hau idatzi nahi dizut. Baztanen euskaraz eta gaztelaniaz solastatzen da, baina euskeraz bereziki. Elizondon, euskeraz gutxi solastatzea ez du erran nahi bertze herrietan euskeraz hitz egiten ez denik. Horren ondorioz arrazoi hauek aipatuko dizkizut:* (A6)

Ondorioari dagokionez, diskurtsoari erreferentzia egiteko erabili ohi diren «laburbilduz», «akitze» nahiz «hau dena kontuan izanda» ondoriozko antolatzaileak dakartzate zenbait testuk. Halere, horien funtzioa ez da egoki gauzatzen zenbaitetan. Hamabigarren testuak, esaterako, «laburbilduz» dakarren arren, ez du testua laburbiltzen; aurretiko argudio bati beste bat gehitzeko erabiltzen du:

(9) *Laburbilduz, nire iritiz gaztekeraz ikastea txorrada bat da eta gainera zer izango zen euskaldun bat euskaraz ez dakiena, nik ez dut iñoiz ikusi español bat gaztekeraz ez dakiena* (A12)

Oro har, corpuseko testuetan ikus daitekeenez, ikasleek gabeziak dituzte bai sarrera, bai eta ondorioen atala gauzatzeko orduan ere. Irakurleak ez badu, bereziki sarreran, iritzi-artikuluaren sorburuan den eztabaidagaiaren berri, testua ulertzeko zailtasunak izan ditzake.

4.2.1.2. Argudiaketari dagozkion alderdiak

Argudio-testuen generoko sekuentzia edo atal nagusia argudiaketa izaki, aurretestu guztiek argudioak biltzen dituen garapen bat aurkezten dute. Edonola ere, ikasleek ez dituzte beren argudio propioak garatzen, kontsignan eskatu bezala; kontsignan azaldu zaien testuko argudioak ekarri eta kontra-argudiatzeko joera

handia da. Maiz, testu horretako argudioak banaka-banaka, kontzesio bidez, kontra-argudiatzera lerratzen dira:

(10) *Egia da eskolan 3 ordu gazteleraz ematen dugula astean (...) baina (...) gazteleraz soilik hitz egiten duten pertsonetaz inguratuta gaude* (A2)

Alabaina, zenbaitetan, defendatu nahi den tesiaren aurkako proposizioa onartzen da, baina, ondoren, proposizio horren argudiatze indarra deuseztatu beharrean horren arrazoia bilatzen da:

(11) *Elizondon euskaraz gutxiago solastatzen den arren, baliteke pertsona aunitz zure hizkuntzan solastatzen hastea zurekin bakarrik, zuk ez dakizulako euskaraz. Hau da, berte euskaldunekin euskaraz mintzatzea, eta zurekin ez, ez dakizulako.* (A3)

Beste batzuetan, berriz, argudiatu gabe ezeztatzen jotzen dute:

(12) *Bestetik, erdera ikastea oztopatzen duela esan duzu euskaraz ikasteak, baina euskerak ez dio erderari ezertan oztopatzen.* (A15).

Kontra-argudiatzera lerratzearen ondorioz, lau azpigai dira behin eta berriz errepikatzen direnak: lehen, guraso erdaldunek euskaraz ikasiz gero, etxerako lanetan laguntzeko arazorik ez dagoela; bigarrena, badagoela unibertsitatean euskaraz ikasteko aukera; hirugarrena, D ereduan ikasteak gaztelania mailan kalterik ez duela; eta laugarrena, euskara babestu beharreko kultur hizkuntza dela.

Lau argudioetatik, lehenari eta bigarrenari kontra-argudio sendo bidez erantzuten zaie. Ildo beretik, beraz, azpimarragarria da, ikasleek, D ereduaren abstrakzioa egiterakoan nahiz euskararen arazo soziala irudikatu eta hari aurre hartzerakoan, zailtasunak dituztela. Ondorioz, ez dute «hizkuntza-eredu» tankerako baliabide anaforik erabiltzen.

Era berean, kontra-argudiatzerakoan, hizkuntza-estrategia bereziak erabili behar dira; besteen iritzi eta hitzak testuratzeko antolatzaileak, kasu. Horri dagokionez, ikasleek antolatzaile kontrastiboak darabiltzate (Cuenca, 1995), «baina» delarik antolatzaile nagusi. Gutxi batzuk baino ez dira «nahiz eta» (A15) edo «hala bada ere» (A9) dakartzatenak.

Nahiz eta antolatzaileak gutxi izan, oro har, ikasleek badute iritzi baten aldeko zein kontrako argudioen bereizketa egiteko gaitasuna. Ildo horretatik, azpimarragarria da, ikasleak gai direla argudioak bata bestearengandik bereizteko. Horretarako, «alde batetik», «beste aldetik», «lehenik eta behin», «bigarrenik», «ere», «horrez gain» nahiz «gainera» tankerako banaketa-antolatzaileak darabiltzate (*Ibid.*).

Jakina denez, antolatzaileek aplikazio mekanikorik ez badute ere, gutxitan agertzen dira isolatuta; gehienetan, elkarrekiko dependentzian edo konbinatuta agertzen dira (Larringan, 1992a). Corpusari erreparatu, «alde batetik» eta «beste aldetik» antolatzaileak, elkarrekiko osagarritasunean agertu ohi direnak, elkarrekiko dependentzia gabe testuratzten dira, maiz: «Hasteko, (...) Bertzalde,» (A5); «Lehenik eta behin, (...) Bestalde,» (A9); «Alde batetik, (...) Gainera,» (A8).

Banaketa- nahiz aurkaritza-antolatzaileak ez ezik, diskurtsoko iritziak argudiatze-akoan eta justifikatzerakoan, kausazkoak ere baliatzen dituzte, gutxitan eta aberastasunik gabe bada ere:

(13) (...) *harremanak izaten laguntzen duelako eta (...) normalizatzen lagunduko duelako (A4)*

Argudiatze-diskurtsoei berezko zaizkien antolatzaileekin batera, bestelako marka-tzaile diskurtsiboak erabiltzen dituzte, baldintzazkoak eta adibide-adierazleak:

(14) (...) *muturreko kasuren bat badago, akademieta joateko aukera dago (...)* (A16)

(15) *Adibidez, lan bat aurkitzeko orduan, hizkuntza bat baino gehiago jakitea (...)* (A7)

Laburbilduz, ikasleek erantzun nahi zaion gutunaren azpigaiak baino ekartzen ez dituztenez, argudioak nahiko homogeneousak dira. Kontzesioa eta kontra-argudiaketa egiten duten ikasleengan, argudio indartsuak ere ageri dira; baina ez dituzte beti lotura koherenteak egiten, ez eta forma linguistiko egokirik erabiltzen ere. Areago, argudio-testu gehienek beren iritzia baino ez dute oinarri. Hortaz, argudio moten garrantzia eta horiek baliatzearen eraginkortasuna ikusarazi behar litzazieke ikasleei.

4.2.2. Testuaren kohesioa⁵

Kohesioa testuaren osagaien arteko loturaz arduratzen da. Kohesioaren azterketaren begiradak bi ikusmira izanen ditu: batetik, gaiari dagokiona, hots, izen-kohesioa; eta bestetik, predikatuari dagokiona, aditz-kohesioa, alegia.

Testualizazio-mekanismoek testuaren barne-antolakuntzan zeregin handia dute, horiek baitira gaiaren koherentzia⁶ bermatzen dutenak. Mekanismo horietako bat da izen-kohesioa, anaforek kudeatzen dutena.

Aztergai den corpusean, gaia irakaskuntzako hizkuntza-ereduen aukeratzea da eta horrek euskararen arazo soziala biltzen duenez, kontzeptu abstraktu hau berrartzeak zailtasunak ditu.

Oro har, ikasleek askotan anafora neutroak, hau da, erreferenterik gabeko elementu anaforikoak, erabiltzen dituzte. Ondorioz, zenbaitetan, testuinguru diskurtsibora jo beharrean gaude horien aurrekariak aurkitu eta gaien kokatzeko, esaterako: «zure eskutitza», «zu», «beste gutzian», «emakume honek», «zure semea»...

5. Testu-kohesioak testuaren barneko lotura semantikoak ezartzen ditu, nozioen arteko identifikazioa bideratuz (Sainz, 2002, Larrigan 2009). Modu horretan, gaien garapena eta azpigaien artikulazioa ziurtatzen du kohesioak (Garcia, 2003). Testu-kohesioaren barnean, izen-kohesioa eta aditz-kohesioa bereizten dira (Bronckart, 1996). Izen-kohesiorako mekanismoek, batetik, pertsonaia eta gai berriak sartzeko bide ematen dute; bestetik, berreskurapena eta horiek txandakatzea ere ziurtatzen dute. Aditz-kohesioak, denboraren antolaketaz gain, prozesuaren hierarkizazio-antolaketa ere (egoerak, gertaerak eta ekintzak) bideratu ohi du (Sainz, 2002).

6. Koherentzia, Bronckarten (1996) arabera, testu-generoari eta mintza-jardunaren helburuei hertsiki lotuta ulertu baherako kontzeptua da. Bestela esanda, testuaren interpretagarritasunari lotzen zaio eta, hein handi batean, testuratzeko-mekanismoek (konexioa eta kohesioak) bermatzen dute (Garcia, 2003).

Era berean, gaiak eta azpigaiak aurkeztu eta haiei eusteko elementu anaforikoak erabiltzen dituzten kasuetan, oso baliabide sinpleak erabiltzen dituzte (Garcia, 1999): lexema beraren errepikapena, «D eredia», «D ereduan», «euskera», «euskera», «emakumea», «emakumeak», «Gaztelaniaz», «Gaztelaniara», «Gaztelera», «Gaztelera», «Gaztelania»...; hirugarren pertsonako izenordainak: «berak», «beraiek»; erakusleak: «hauek»; eta baliabide lexikoak: «hizkuntza», «zapalduta dagoen eta galtzen ari den Euskal Herriko hizkuntza». Oro har, anafora-urritasuna da nagusi, testuari berari erreferentzia egitea zaila izaten baita: «Izen kohesioaren estrategiaren ezaugarririk garrantzikoena testuari berari erreferentzia egitea da eta ezaugarri hori da, hain zuzen, zailena hizkuntzarentzat. Horregatik, adinean berandu agertzen da ahazko adierazpenean eta beranduago oraindik idatzizkoan» (Sainz, 2007: 135).

Aditz-kohesioari erreparatuz, igorleek, D ereduan ikasten duten 16 urteko ikasleek, lehen pertsonan eta ikasle-roletik idazten dute, hasieratik bukaerara. Hartara, esan daiteke, pertsona-koherentzia zuzen mantentzen dutela, eta alde horretatik, behintzat, arazorik ez dutela.

Hartzaileari erreparatuz, kontsignaren arabera esperoko genukeen hartzailea *Ttjpi-Ttapa* aldizkariko irakurlea litzateke. Izan ere, ikasleek sortu beharreko testuaren helburua, kontsignan adierazi bezala, «ahalik eta jende gehiena zuenganatzea» da. Aitzitik, oro har, ez dira jabetu gutun hau beren helburua erdiesteko, hots, ahalik eta jende gehiena berenganatzeko, bitarteko gisa erabili beharko litzatekeela.

Hortaz, ikasleetariko askok, Elizondon bizi den emakumea hartu dute balizko hartzaile bakartzat. Hartara, etengabekoak dira bai amari, bai eta bere semeari ere, egiten zaizkion erreferentziak; «zure semea», «zuk erran duzun eran», «zure hizkuntzan», «andre agurgarria»...

Litekeena da, ikasleek, emakumearen gutuna aurrez aurre izaki, bitarteko gisa erabili ordez, horri erantzun beharra ikusi izana. Nahasmen horren adibide izan liteke hirugarren pertsonatik bigarren pertsonarako jauzia egiten duen honako adibide hau:

(16) *Horregatik, haiekin mintzatzeko modu bakarra euskaraz egitea da. Gainera, zure semea D ereduan matrikulatuz gero, (...)* (A16)

Hartzaileari zuzentzeko hainbat modu daude, baina guztiak ez dira zilegi. Hortaz, komenigarria da ikaslea erabilera hauetaz jabetu eta kontzienteki jardutea, batetik bestera saltoka ibili gabe eta komunikazioak eskatzen duen jardunbidea aintzat hartuz.

Aditz-kohesioaz ari garela, testu gehienek *consecutio temporum* errespetatzen dutela ikusi da. Gehienek indikatiboko orainaldiko formak darabiltzate, subjuntiboak argudio-testuetan izan dezakeen baliagarritasunaz jabetzen ez direlako. Bada, ordea, bakanen bat, aginterako formarik dakarrena:

(17) *Anima zaitetz!* (...) (A6)

(18) (...) *zuk uler dezazun* (A2)

Funtsean, ikasleen testuetan gaia ekarri eta mantentzeko zailtasunak nagusitzen dira. Testuen kohesioa mantentzen duten baliabideak eskasak direla esan dezakegu, eta horrek, aldi berean, argudio-bidearen eraikuntzari kalte egin diezaioke.

4.2.3. *Ardura enuntziatiboa eta modalizazioa*

Ardura enuntziatiboa kudeatzen duten deixiak nahiz modalizazio-mekanismoak argudietari berezko zaion izaera dialogikoa islatzen duten ezaugarri esanguratsuak dira (Cuenca, 1995). Eredu sozialetako (prentsako) argudio-testuetan lehen eta hirugarren pertsonako deixiak gainerako testu motetan baino ohikoagoak dira. Izan ere, maiz, igorlea bera gai edo azpigai bilakatzen da, eta hartzaileen iritziaz bestelako ikuspuntua biltzen du.

Corpusera hurbilduz, azpimarragarria da, oro har, ikasleek beren gain hartzen dutela ardura enuntziatiboa, lehenengo pertsona singularraren bidez haien esperientzia eta ikuspuntuak biltzen dituztelarik:

(19) (...) *klaseak euskaraz emateak, ez dut uste gaztelania ezagutzeko gutxiagoko aukera ematen duenik (...)* (A7)

(20) (...) *ikasgai gehienak euskaraz ikasteak arriskurik ez duela uste dut* (A1)

Era berean, maiz, bigarren pertsona singularrean mintzo dira (nahiz zenbaitetan pluralez), beren ustezko den hartzaileari, amari, zuzentzeko. Horrela, amaren argudioak hartzen dituzte hizpide, ezeztatu edo baliogabetzeko:

(21) (...) *Elizondon euskaraz gutxiago solastatzen den arren, baliteke pertsona aunitz zure hizkuntzan solastatzen hastea zurekin bakarrik* (A3)

(22) *Euskara kultur hizkuntza ez dela erran baduzu euskarari buruzko interesgarriena ez dakizu* (A8)

Bigarren pertsonaren erabilerak ikasleek solasaren edota ahozkotasanaren eredia erabiltzen dutela islatzen du. Argudietari-tesi bat zedarritu eta gai honekiko hartzaileek izan ditzaketen askotariko ikuspuntuak aintzat hartuz gauzatzen da. Hortaz, ahozkotasanera hurbiltzen diren forma linguistikoak, argudiatzearen izaera dialogikoaren isla diren heinean, gaitasuntzat har daitezke (Camps, 1995). Hala ere, testu-genero honen barruan, bigarren pertsonako formak ez dira egokienak. Beraz, ondorengo urratsa, horiek idatzizkoan testuratzeko baliabide linguistikoetan trebatzea litzateke.

Haatik, zenbaitetan hirugarren pertsonaren erabilera ikus daiteke (testu berean bigarren pertsonarekin txandakutzen delarik). Kasu hauetan, testu hauen igorleek ez dute ama hartzaile bakartzat hartu. Alabaina, hirugarren pertsonan idatziagatik ere, emakumeari egiten dizkioten erreferentziak dezente dira, idatzi-egoerak, «emakume honek esandakoa kontuan hartuta», esplizituki adierazten duenari jarraiki:

(23) *Elizondoko ama batek errandakoa «eztabaidatzen» saiatuko naiz* (A16)

(24) (...) *gurasoek ez dakite, bere seme-alabak A ereduan matrikulatuz gero (...)* (A11)

Ahotsen kudeaketarekin jarraituz, aipagarria da bi testuren egileak, ikasle diren aldetik, gaian inplikatu egiten direla lehenengo pertsona pluraleko adizkiak erabiliz. Inplikazio horietan, igorleek, D ereduko ikasle diren aldetik, D ereduan ikasten dutenen esperientzia biltzeko darabilte lehen pertsona plurala.

(25) (...) horrek ez du erran nahi gazteleraz solasten jakin ez dugunik (A6)

(26) Ez zait oztopo bat iruditzen, azken batean astea etxetik kanpo pasatu behar baitugu (...) (A2)

Hala ere, zenbaitetan, lehen pertsona pluralaren bidez, ikasleak gizarteko partaide gisa inplikatzeko dira, irakurlea ere gizarteko partaide delarik:

(27) (...) gure hizkuntza delako (A10)

(28) (...) euskara aurrera atera behar dugula uste dut (...) (A7)

Azken adibideoi helduz, argi dago, gizarteko ahotsa ekartzeko gaitasuna izan badutela. Izan ere, euskara kontserbatu beharra euskal gizartean ahoz aho dabilen kezka da.

Ildo beretik, Ducrotek dioenaren harira, hizkuntzaren izaera argumentatiboa dela-eta, igorlearen presentzia ez da «neutralki» gauzaten (in Cuenca, 1995: 30). Esaterako, argudiatzean, mezuaren subjektibizazioa argia eta adierazgarria da. Horretarako, igorleak modalizazioa baliatzen du.

Modalizazioaren bidez, igorleak gaiarekiko duen jarrera edo atxikimendua islatzen du. Atxikimendu hori islatzeko darabiltzan mekanismoen arabera, igorleak irakurleari gogoetak bideratu diezazkioke eta haren iritzian eragin dezake (Cuenca, 2007). Mekanismo horien barruan sar daitezke harridura nahiz galderak, batik bat, erretorikoak, maiz ondorioarako bitarteko gisa erabiltzen direnak. Horien bidez, hartzailea diskurtsoan txertatzea eta igorlearen iritzia hedatzea lor daiteke. Aztergai den corpusean, behin baino ez da aurkitzen galdera erretorikoa, tesiaren indargarri gisa:

(29) Bazenekien euskera Europako hizkuntzarik zaharrena dela? Ez ezta?(...) (A6)

Ildo beretik, ziurtasunaren adierazle batzuk darabiltzate ikasleek euren testuetan:

(30) (...) egia da (...) (A12)

Alabaina, probabilitatea edota zalantza adierazteko formak gutxi dira: «moldatzen ahal zara» (A13), «laguntzen ahal diozu» (A15). Corpuseko testuetatik batek ere ez ditu «baliteke», «dirudienez», «litekeena da», «ez nago ziur» eta tankerako moldeak baliatzen.

Izenondo zein aditzondo baloratiboen gainean, nabarmentzekoa da, haien erabilera apala bada ere, testu guztietan agertzen direla. Corpusa bere osotasunean hartuta, sei izenondo («ona», «zaila», «hobegoa», «tontakeria», «txorrada», «beharrezkoa») eta maiz errepikatzen den aditzondo bat («ongi») bereizi dira.

Halaber, zenbatasuna adierazten duten markatzaileak ditugu argudioen indartze edo baliogabetze gisa: «guzietan» (A12), «aunitz» (A1), «gutxi» (A6), «gehiago» (A3), «guztiak» (A16)..., kasu.

Erabilera ikusita, ez dira oso oparoak. Halaber, ikasle hauen testuetan agertzen diren «tontokeria» eta «txorrada» (A12) adjektibo deskalfikatiboak eta kortesia gabeko erabilera saihestu beharrekoak lirateke. Izan ere, norberaren eta besteen irudia zaintzeak berebiziko garrantzia du diskurtsoan eta, bereziki, testu formaletan. Areago, zenbait adituk azpimarratzen dutenez, maiz, arrakastaren gakoa hizlariaren irudian eta besteengan eragiteko moduan dago (Breton, 2009).

Ondorioz, hiru gabezia dira nagusi, batetik, ikasleek emakumea hartzen dute euren sortu beharreko iritzi-artikuluaren hartzaile bakartzat; bestetik, ahozko tasunaren patriolari jarraiki, bigarren pertsonan idazten dute; eta azkenik, bigarren pertsonaren erabilerarekin ez ezik, deskalfifikazioak erabiliz, hartzailearekiko distantzia urratzen dute.

4.3. Gelaratutako bi moduluak

Aurretestuen azterketa egin ondotik, aipatu berri ditugun gabeziak nagusiak izan dira langai. Testuz testu, aniztasuna agerikoa bada ere, badira behin eta berriz ikusten ditugun oztopoak. Gabezia komun eta erregularrak antzemanaz, lehendabiziko eta bigarren modulan, aurre-ezagutzak aktibatzeke eta izenburua zein sarrera berariaz lantzeko lanketa-eredua proposatu da.

4.3.1. Nondik norakoak

Lehendabiziko moduluak ikasleen aurre-ezagutzak aktibatzea izan du helburu. Horretarako, hiru jarduera gelaratu dira. Lehendabiziko jardueran, argudio-testuen presentziaz, erabilera-esparruez eta helburuez hausnartu dugu, lau ko taldeetan (ondotik, talde handian, eztabaidaturikoa partekatuz). Bigarren jardueran euskararen inguruko sentipenez eta hizkuntza-jarrez mintzatu gara. Era berean, hizkuntza gutxituei estuki loturiko zenbait kontzepturi egin diegu tarte (diglosia, D eredia, hizkuntzaren arnaguneak...). Azkenik, hirugarren jardueran, euskararen erabilera gai duen iritzi-artikulu bat izan da ardatz. Horri helduz, testu eredugarri bat abiapuntu dutela, testuinguru komunikatiboan zeresana duten komunikazio-ekintzako alderdiei (egilea(k), arazoa, balizko hartzailea(k), tesia, helburua, balizko argitaratze-tokia...) erreparatu diegu. Horrela, bada, ikasleei bai testuinguru komunikatiboan eskainitako gaiak, bai eta testu-generoak zituzten aurre-ezagutzak azalertzeko bide eman nahi izan diegu, bien arteko lanketa bateratuz.

Bigarren moduluak, berriz, iritzi-artikuluen izenburua eta sarreraren ezaugarriak atzematearekin batera, bi atalon elkar osatzeari buruz hausnartzea izan du xede. Izan ere, ikusi dugunez, ikasle batzuen testuek ez dute izenbururik; eta izenburua dutenetan, argudio-orientazioa iragartzeko edota gaia zehazteko arazoak izan dituzte. Horretarako, hastapen-jarduera gisa, hizkuntza-eredua gaitzat duten bi

testu bildu dira: bata azalpen-testua; eta bestea argudio-testua (izenbururik gabe). Bakoitzari dagozkion ezaugarriak identifikatzeko galderak proposatu dira.

Bigarren jardueran aipatu berri dugun argudio-testua berrartuz, izenburuaz hausnartzeko eskatu zaie. Lau aukera proposatu zaizkie (tartean argudio-testuetan izenburuek gaiari buruzko ikusmoldea zekartenak). Aukeraketa egitearekin bat, argudio- eta azalpen-testuetako izenburuen kontrasteaz mintzatu gara.

Hirugarren jardueran, ikasleen aurretestuetako oztopo berak dituen sarrera bat eta sarrera eredugarri bat eskaini zaizkie aurrez aurre. Bi testuetan elementu batzuk gaia, igorleak gaiarekiko duen ikusmoldea eta idaztearen helburua azpimarratzeko eskatu zaie. Gisa bertsuan, bi sarreren alderaketa eginik, horien egokitasunaz mintzatu gara.

Laugarrena landutakoa aplikatzeko jarduera izan da. Ikastetxeko hizkuntza-erabilera ohiturak ardatz diren testuingurua eskainiz, horiez hausnartzeko eskatu zaie. Halaber, izenburu eta sarrera bat ekoiztea izan dute zeregin. Modulu horretan, azken jarduera gisa, ikasleei, testuinguru komunikatibo bera abiapuntu zutela, ondo-testuetako izenburu eta sarrera sortzeko eskatu zaie.

4.3.2. *Elkarrekintza didaktikoa*

Arestian azaleratutako ikuspegi sozio-diskurtsiboa ardatz, moduluak gelarazte-rakoan ardatz izan den elkarrekintza didaktikoari eginen diogu tarte. Izan ere, irakas-
metodologiak bai ikasketa bera, baita ikaste-modua ere baldintza dezakeenez gero (Mercer, 2003), sekuentzia didaktikoan murgildu aurretik, proposamena gelaratzeko gako izan diren hainbat alderdi ekarriko ditugu.

Vygotskyren (1996) teoriaren arabera, garapen kognitiboa elkarrekintza sozialetan gertatzen da. Zehazkiago, ikasleak, sortzen dituen diskurtsoei esker ikasten du. Ikasketaren ardatz diren diskurtsook ezaugarri jakinak bete behar dituzte, besteak beste: hierarkia sozialen arabera eraikitako elkarrekintzez harago, berdintasunezko elkarrekintzak sortu; elkarrekintzon zentzua ikasleen beharren arabera eraiki; aniztasuna aberastasuntzat hartuz... jardun behar da (Aubert eta beste., 2009). Hala mintzo dira Garcia eta Idiazabal gaiaren inguruan:

En didáctica, sabemos que lo que realmente se enseña, el objeto enseñado (Dolz y Schneuwly, 2009) no depende sólo del material utilizado. Lo que se hace dentro del aula, los gestos profesionales más o menos institucionalizados, los recursos reflexivos del profesorado, son aspectos que permiten conocer y regular lo que realmente sucede en el aula (2015: 6).

Hori horrela, sekuentzia didaktikoa gelaratu denean hainbat elkarrekintza-estrategia diseinatu ditugu aurrez berdintasunezko harremanak sustatzeko, bai eta ikasleen beharrei erantzuteko ere. Ildo horretatik, ikasketaren ardatz diren diskurtsoak eraikitzekotan, irakasleen galderek ikasleen jakinduria ebaluatzetik harago, ikasprozesua gidatzeko eta jakintza eraikitzeko bide eman behar lukete (Mercer, 2003). Are gehiago, irakasleek ikasleen berbaldian sakontzeko bestelako

estrategiak garatu behar lituzkete. Toughek (1989) zehazten duenaren harira, estrategiak lau motatakoak izan daitezke: informazio-estrategiak, sostengu estrategiak, orientaziozkoak eta laguntzekoak⁷. Ikasleekin sekuentzia didaktikoa garatu bitartean, estrategia horiek erabiltzen ahalegindu gara, helburua ezagutza elkarrekin eraikitzea nahiz ikasleen berbaldiei laguntzea izan delarik.

Ikasleak ikasprozesuaren erdigune eta elkarrekintzen ardatz izan daitezten, aipaturiko alderdi metodologikoak ez ezik, ikasgelaren antolaketa espazialak ere badu zer esana. Besteak beste, ikasleak taldekatzeak gelako interakzio mota aldatzea eta ikasleak jakintzaren kudeatzaile eta ikasprozesuko protagonista bihurtzea dakar. Hortaz, sekuentzia didaktikoaren diseinuan hasierako zein bukaerako ekoizpena banaka eginagatik, tarteko moduluen lanketan talde kooperatiboetan garatu dira.

4.4. Ondo-testuetako garapen-aztarnak

Moduluen nondik norakoak eta horiek gelaratzeko bitartekoak ezagututa, segidan, garapen-aztarnei eginen diegu tarte. Zehazki, berariaz landutako testu motaren izenburu eta sarrera atalen lanketaren eragina azaleratu nahi izan dugu.

4.4.1. Izenburua

Hasteko, nabarmentzekoa da, ikasle guztiek izenburuarekin ekiten diotela testuari: bai izenbururik ez zuten aurrettestuen ekoizleek (A6, A7, A10, A12), baita agurrarekin ekiten zion bosgarren testuaren igorleak ere.

Bestalde, izenburuaren izaerari dagokionez, aurrettestuetan testu-generoa biltzen zuten ikasleek (A3, A4, A13), ondo-testuetan eztabaidagaia zehaztu dute: «D eredu bai» (O3), gaia eta harekiko posizioa biltzen duen izenburua, kasu. Beraz, badirudi ikasle horiek gaia ekartzearen garrantziaz jabetu direla. Areago, O4 eta O13 testuek, eztabaidagaia zehazteaz gain, hartzailearengan eragitearen garrantziaz jabeturik, izenburuan gaia galdera moduan ekarri dute: «D eredu, zergatik ez?» (O4) eta «D eredu, zertarako?» (O13).

Aurrettestuetan izenburua ez ezik, izenburuan gaira hurbildu edota gaia zuzenean zekarten A8 eta A9 testuen kasuan ere bada garapen-aztarnarik. Besteak beste, A8 testuari dagokionez, aurrettestuko izenburua, «Euskaraz ikastea», zehaztu eta hartzaileen atentzioa bereganatu nahian, galdera-moldeari jarraitzen dio: «D eredu, bai ala ez?» (O8).

7. Informazio-estrategia irakasleak esperientzia bat partekatuz eta hari buruzko datuak emanez partekatzen duen informazioari deritzo. Ikasleei, helarazitako informazio horren bidez, pentsatzeko eta hitz egiteko ereduak eskaini nahi zaizkie. Sostengu-estrategiei dagokienez, entzute aktiboaren adierazle izan daitezkeen keinu mimikoak arrunt lagungarri gerta daitezke. Sostengu-keinu horiek esker, solasean ari denak segurtasuna lortzen duenez gero, lasaiago eta erosoago solastatzeko bide izan liteke. Halaber, orientaziorako galderak nahiz azalpen-eskaerak baliagarri gerta daitezke. Galderok ez lirerate ikasleen jakinduria neurtzeko erabili behar. Bestela esanda, ikasleak esaten duenaren kontzientzia izan eta azalpen argiak eskuratzea dute jomuga. Azkenik, ikasleei laguntzeko estrategiak eskaini behar zaizkie. Horrela bada, informazioa birformulatzeko bide eman diezaiekegu. Era bertsuan, estrategiak garatzeko eta ezagutzak sozialki eraikitzeko, irakasleak isiltasuna kudeatzeko gaitasuna garatu behar du.

Azken batean, beraz, ikasleak izenburuaren eginkizunaz ez ezik, oro har, hartzailearengan eragitearen garrantziaz jabetu direla esan genezake. Edonola ere, ukaezina da, irakurlea testura hurbiltzeko baliabide gisa galdera erretorikoak darabiltzatela ikasle gehienek.

Bakar batek, galdera ironia puntu batekin uztartzen du, «D ereduan matrikulatu?» izenburua ezartzea honela arrazoitzen duelarik: «Izenburua: irakurlearen arreta erakarriko duela uste dut. Ironia puntu bat duelako eta D ereduaren kontra nagoela iduri duelakoz» (O16).

4.4.2. Sarrera

Arestian aipatu bezala, aurretestu guztiek sarrera batekin ekinagatik, zenbait ikaslek lehen gairatzea egiteko arazoak dituzte. Besteak beste, testuaren irakurlea, gaian kokatu eta testua ulertzeko, testuinguru diskurtsibora jo beharrean dago. Arazo horri aurre egiteko, proposamen didaktikoan sarrera eredugarri batzuk ardatz, ikasleek sarrerek bildu beharreko informazioa identifikatuz eta baliatuz sarrerak ekoitzi dituzte.

Horrela, ondo-testuetarako proposaturiko sarreretan garapen-aztarna nabarmenak aurki daitezke. Adibide gisa, hona hemen aurretestuetan gairik aurkezten ez zuten bi ondo-testu:

(31) *Ttapi ttapan irakurri duten bezala, andre batek A ereduan matrikulatu nahi duen bere semearen kasua ikusi dut (...)* (O7)

(32) *Bertze egunean ama baten D ereduarekiko iritzia irakurri ondoren, (...)* (O15)

Gairatze gisa eztabaida-iturria dakarren aurretestuaren kasuan ere, eztabaida-iturriari gaia, inplizituki adieraziz, uztartzen zaio ondo-testurako proposaturiko sarreran:

(33) *Joan den hilabeteko ttapi ttapan guraso batek textu bat idatzi zuen erranez ez zuela merezi D ereduan matrikulatzea, horregatik (...)*

Laburbilduz, alde batetik, ikasleek, oro har, moduluan eskainitako ereduari jarraiki, sarreretan bildu beharreko informazioa (gaia, eztabaida-iturria eta idaztearen motibazioa) biltzen dute. Haatik, moduluan informazio hori biltzera bideratzearen ondorioz, ikasleek sorturiko sarrerak molde bera ardatz eraikitakoak dira. Horren harira, Bain eta Schnewlyrekin (1997) bat eginez, ikasleen sormena irakasten zaizkien bitartekoen arabera garatzen dela esan dezakegu. Bestela esanda, ikasleek sormena garatzeko ereduak behar dituzte: egiturari dagozkion azterketak egin eta eraikuntza testualak, hitz-jokoak... eskuragarri jarri eta landu ezean, ez dute sormenerako oinarririk izanen.

Testu-generoaren ezaugarriez harago, nabarmena da eduki aldetik D ereduaren funtzioez, egitekoez, hedaduraz... hausnartu dela. Aurretestuetan ez bezala, D eredu, murgiltze-eredu dela (O3), Baztanen (Nafarroako eremu osoan ez bezala) hori hautatzeko aukera dagoela (O4), D eredu gero eta gehiago hedatu dela (O6), eremu euskaldunean bizi direla (O14)... zehazten baitute ikasleek. Azkenik,

azpimarragarria da ikasleen sarreretatik nabarmena dela garapena, izan egoera komunikatiboaz egiten den jarduerarengatik edo saioetako gogoetengatik.

Izan ere, aurretestuetan, etengabe aurki genezakeen bigarren pertsonaren erabilerarik («zure eskutitza», A15) ez dago ondo-testuetako sarreretan. Areago, testuinguratzeko eta gairatzeko erreferentziak hirugarren pertsonan egiten dira («ama baten», O15), hartzaileak ama horren berri ez duela aintzat hartuz, alegia.

5. Emaizten eztabaida eta ondorioak

Lan honetan Lekaroz-Elizondo ikastetxeko zenbait ikasleren zailtasun diskurtsiboak gainditzeko eraiki dugun sekuentzia didaktikoak, ikasleen aurretestuetatik ondo-testuetara, zein garapen-aztarna eragin dituen ikusi dugu.

Aurrerapen horiek neurtzeko, ikasleen aurretestuetako izenburu eta sarreretan islaturiko zailtasunak irakas-objektu bihurtu ditugu. Ikasleekin alderdi horiek berariaz landuz, iritzi-artikuluetan honako garapen-aztarnak islatu dira: ondo-testuetako izenburuek, oro har, eztabaidagaia bildu dute eta hartzailearen arreta berenganatzeko estrategiak erabili dituzte; eta sarreran bildu beharreko informazioa jaso dute (gaia, eztabaida-iturria eta idaztearen motibazioa). Azkenik, testuinguratzeko eta gairatzeko erreferentziak hirugarren pertsonan egin dira.

Hori horrela, pentsatzekoa da sekuentzia didaktikoaren metodologiak modu positiboan eragin duela ikasleen komunikazio-gaitasunean. Edonola ere, azpimarratu nahi genuke aurrerapen-aztarnak ikasle batzuegan besteengan baino nabarmenagoak direla, eta aztarna horiek sendotzeko eta finkatzeko, ez dela nahikoa izan sekuentzia didaktiko bakarrarekin. Bestalde, pentsatzekoa da irakaslearen elkarrekintza-moduek ere eragina dutela ikasprozesu orotan, eta beraz, ikaskuntzaren ikuspegi integralak alderdi hori ere aintzat hartu behar duela. Alderdi soziolinguistikoari dagokionez, gelaratutako bi moduluetan, zenbait kontzeptu soziolinguistikoak, ikasleek euskararekiko duten jarreraz, ikastetxeko hizkuntza-erabileraz eta D ereduak Nafarroan izan duen bilakaeraz mintzatu gara. Lanketa horren zantzuak ere aurkitu dira ikasleen ondo-testuetan: ikasleek D ereduaren funtzioei eta hedadurari buruzko aipamenak egin dituzte.

Edonola ere, aztergai geratu zaigu edukien ikaste-emaizak zein neurritan bete diren. Bide horretan, erronka gisa planteatzen dugu hizkuntza eta edukia i(ra)kas-objektu diren sekuentzia didaktikoetan bi esparruen inguruko aurrerapenak neurtzea, trataera integratuak zer-nolako emaizak dituen ezagutzeko. Era berean, komenigarri deritzogu sekuentzia didaktikoetan, testu-generoarekiko ezagutza garatzeaz gain, jakintza-arloko hizkuntzaren inguruan ere sakontzeari (arloko lexiko berezitua, etab.), hizkuntza berezitu hori ikaste-emaizta gisa formulatuz.

Bestalde, i(ra)kas-prozesuak ikasleen beharretara egokitzearen garrantzia azpimarratu nahi genuke. Aurkeztu dugun lan honek ikasleen aurretestuak hobetzea izan du helburu, eta pentsatzekoa da lortu izanaren gakoa aurretestuen azterketan egon dela. Alegia, testu-genero bakoitzak alderdi irakasgarri batzuk izanik ere, garrantzitsua da nork bere ikasleen zailtasunak ezagutzea eta horiek gainditzeko

bideak eskaintzea. Izan ere, ikasleek dituzten zailtasun diskurtsiboak askotarikoak dira, eta eremu soziolinguistikoak aniztasun horretan eragin dezake.

Era berean, i(ra)kas-prozesuak ikasleen beharretara egokitzeko bideei erantzuteko, hainbat metodologia berritzaile inplementatu dira Euskal Herriko ikastetxeetan, guztiak ere, metodologia aktiboen baitakoak: proiektu, erronka, simulazio, arazo nahiz kasuetan oinarritutako metodologiez ari gara. Metodologia horietan, sarri-askotan, ikasleen behar, motibazio eta inizatibetatik abiatzen dira i(ra)kas-prozesuak, ez aurrez diseinatutako materialetatik. Hori horrela, garrantzitsua izango da Idiazabal, Manterola eta Díaz de Gereñuk proposatutako hizkuntzen irakaskuntzaren didaktikaren hiru helburuak (erabilera praktikoa, gogoeta metalinguistikoa nahiz hizkuntza gutxituekiko nahiz eleaniztasunarekiko jarrera positiboa) bermatzeko bideak arakatzea. Ikasleek modu autonomoagoan eta irakaslearen esku-hartzetxikiagoarekin ikastea sustatu nahi badugu, nola inplementa daitezke metodologia berritzaileak, hizkuntza gutxitu baten testuinguruan, hizkuntza gutxituaren erabilera mantenduz? Irudipena dugu galdera horiei erantzun beharko diegula berandu baino lehen, irakaslearen eta ikasleen rol-aldaketak ez dezan hizkuntza gutxituaren erabilerean beherakadarik ekar.

Bukatzeko, Euskal Herriko ikasle askok (D ereduan ere) euskararekiko dituzten zailtasunak handiak izanik, garrantzitsua iruditzen zaigu euskararen irakaskuntzan dihardugunok ikasleen oztopoak identifikatzeko corpusak bildu eta analisiak partekatzea, guztiok ere oztopo horien jakitun izan gaitezen eta oztopo horiek gainditzeko egindako esperientziak ezagut ditzagun, dela sekuentzia didaktikoen barruan, dela bestelako metodologia aktiboenean.

6. Bibliografia

- Alvarez, T. (2004): *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Octaedro, Bartzelona.
- Aubert, A.; Garcia, C. & Racionero, S. (2009): «El aprendizaje dialógico», *Cultura y educación*, 21 (2), 129-139.
- Bain, D. eta Schnewly, B. (1993): «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence», in L. Allal *et al.* (ed.). *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, Paris, 51-80.
- eta ————— (1997): «Hacia una pedagogía del texto», *Signos*, 20, 42-49.
- Breton, P. (2009): *El arte de convencer*, Paidós, Bartzelona.
- Bronckart, J.P. (1996): *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- , (2004): «Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique», *Langages*, 153, 98-108.
- Calsamiglia, H. eta Tusón, A. (2004): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Bartzelona.
- Camps, A. (1995): «Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 51-63.
- eta Dolz, J. (1995): «Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual», *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 5-8.
- Cuenca, M.J. (1995): «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación», *Cultura, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- , (2007): «Modalització i text argumentatiu», *Articles*, 43, 33-43.

- Dolz, J. (2000): «Por una enseñanza precoz de la argumentación», in J. Dolz eta A. Pasquier, *Escribo mi opinión*, Nafarroako Gobernua, Hezkuntza eta Kultura Saila, Iruñea.
- , Gagnon, R. eta Mosquera, S. (2009): «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción», *Didáctica, lengua y literatura*, 21. lib., 117-141.
- eta Schnewly, B. (1997): «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona», *Textos*, 11, 77-98.
- eta Pasquier, A. (2002): *Konbentzitzeko argudiatu*, Nafarroako Gobernua, Hezkuntza eta Kultura Saila, Iruñea.
- Esnal, P. (2002), «Testu antolatzaileak», *Hizpide*, 50, 25-36.
- , (2009): *Testu-arkitektura eta gramatika, ekintza komunikatiboaren baitan*, HABE, Donostia.
- García, I.M. (1999): «Elementu anaforikoak eskolako testuetan», *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 82, 393-417.
- , (2003): *Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren araberako azterketa*, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- eta Idiazabal, I. (editoreak) (2015): *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Golder, C. (1996): *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Herrero, J. (2006): *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha, Murtzia.
- Ibarra, J. (2012): «Sekuentzia Didaktikoen onurak testuak ekoizten irakasteko: Irakasle-eskolako ikasleekin egindako esperientzia baten emaitzak», *Ikastaria*, 137-152.
- Idiazabal, I. (1998): «Metodologiaz ohar batzuk», *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, 97-104.
- , (2008): «Gramatika eta hizkuntzaren didaktika», *ASJU*, 51, 413-432.
- , Manterola, I. eta Díaz de Gereñu, L. (2015): «Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe», in Inés M^a García-Azkoaga, Itziar Idiazabal (editoreak), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo, 39-60.
- Larringan, L.M. (1992a): «Zenbait argudio-testu euskaraz. Azterketa eta didaktikarako ohar batzuk», in I. Idiazabal (ed.), *Pedagogía del texto. Testuaren Pedagogía*, Labayru, Bilbo, 97-112.
- , (1992b): «Argudio bidezko testuen ebaluaketa», in I. Idiazabal (ed.), *Pedagogía del texto. Testuaren Pedagogía*, Labayru, Bilbo, 113-126.
- , (2009): «Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza», *Euskera*, 54, 505-539.
- eta Idiazabal, I. (2012): «Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria», *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Navés, T. eta Muñoz, C. (2000): «Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras», <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf>.
- Mercer, N. (2003): «El habla para la enseñanza- y el- aprendizaje», *Cooperación educativa*, 68, 20-23.
- Pozo, J.I. (2003): *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*, Morata, Madrid.
- Sainz, M. (2002): «Azalpenezko testuaren kohesioa: testuinguratzeko kontzeptuala eta didaktikarako zenbait zertzelada», *Hizpide*, 50, 37-58.
- , (2007): «Izen kohesioa ikasleen azalpenezko testuetan», in I. Plazaola eta M.P.

- Alonso (ed.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak*, Erein, Donostia.
- ; Azpeitia, A.; Garro, E.; Ozaeta, A. eta Sagasta, P (2011): *Nola artikulatu jakintzarloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*, Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua, Andoain.
- ; Garro, E.; Ozaeta, A.; Azpeitia, A. eta Alonso, I. (2012): «Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena», *Ikastaria*, 18, 153-176.
- Sarasua, J. (2013): *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideaz apunteak*, 207-227.
- Snow, A.M.; Met, M. eta Genesse, F. (1989): «A conceptual framework for the integration of language and content in Second / Foreign language instruction», *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Scardamalia, M. eta Bereiter, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schneuwly, B. (2009): «Le travail esnsegnant», in B. Schneuwly eta J. Dolz (ed.), *Des objects enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 29-43.
- Tough, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Visor, Madril.
- Vygotsky, L.S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.

Lege eta araudiak:

- 24/2015 Foru Dekretua, apirilaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Curriculumua.

