

# gogoa

Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza, Ezagutza,  
Komunikazio eta Ekintzari buruzko Aldizkaria

**III-2** 2003ko urria

## AURKIBIDEA

AURKEZPENA  
Zuzendariak, 169

ITZULPENA  
Alan M. Turing: *Konputazio makinak eta adimena*, 171

ZABAL-ZEHATZ BEGIRATUZ  
Xabier Andonegi: *Hizkuntzari buruzko Erdi Aroko Pentsaeraz (II):  
logika eta semantika Erdi Aroan*, 197

ARTIKULUAK  
Eguzki Urteaga: *Konplexutasunaren metodologia*, 235  
Inés M.a García Azkoaga: *Kohesio anaforikoa.  
Adinaren eta testu generoaren araberako azterketa*, 259

LIBURUEN KRITIKAK  
Axular Etxeberria: *Meaning* (David E. Cooper), 285  
Kepa Korta: *Introduction to a philosophy of music* (Peter Kivy), 291  
Jesus M. Larrazabal: *Twentieth-Century Analytic Philosophy* (Avrum Stroll), 297

AURKEZPEN LABURRAK, 301

BERRIAK  
Donald Davidson hil da, 319  
ICCS-03, 320

KONGRESU, JARDUNALDI ETA IKASTAROAK, 323

# gogoa

Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza, Ezagutza,  
Komunikazio eta Ekintzari buruzko Aldizkaria



**III-2** 2003ko urria



Universidad Euskal Herriko

GOGOA. Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza, Ezagutza, Komunikazio eta Ekintzari buruzko aldizkaria

GOGOA Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntza, Ezagutza, Komunikazio eta Ekintzari buruzko aldizkaria da, euskaraz, urtean bitan argitaratzen dena. GOGOAK diziplina arteko izaera du: Hizkuntza, Ezagutza, Komunikazio eta Ekintzari buruzko ikerkuntza bultzatzen du, bereziki logika, matematika, hizkuntzalaritza, psikologia, filosofia, informatika eta adimen artifizialek datozen teoria eta metodoak bat ekartzen saiatuz. GOGOAK, beraz, filosofo, logikari, hizkuntzalari, psikologo, matematikari, adimen artifizialeko aditu eta ezagutzari buruzko teoriagile sozialen lanak jasoko ditu. Ez dago beste modurik diziplina anitzetako adituen elkarlana baizik Hizkuntza, Ezagutza, Komunikazioa eta Ekintza behar bezala aztertzeko.

#### Zuzendaria

Kepa Korta

#### Idazkaria

Sagrario Yarnoz

#### Idazkari teknikoa

Joana Garmendia

#### Erredakzio batzordea

Esteban Antxustegi (2001-2005), Xabier Arrazola (2001-2005), Begoña Asua (2001-2004), Arantza Campos (2001-2005), Andolin Eguzkitza (2001-2005), Paula Elosua (2003-2007), Feli Etxeberria (2003-2006), Joxerra Garzia (2003-2007), Isabel Gómez Txurruka (2001-2004), Mikel Haranburu (2001-2004), Pello Huizi (2001-2004), Ander Iturriotz (2003-2006), Jesus M. Larrazabal (2001-2003), Fernando Migura (2003-2007), Luis A. Pérez Miranda (2001-2003).

#### Aholku batzordea

Eneko Agirre (2003-2006), Xabier Aierdi (2001-2004), Iñaki Arrieta (2001-2005), Frantziska Arregi (2001-2004), Gotzon Arrizabalaga (2001-2004), Mixel Aurnague (2001-2005), Xabier Barandiaran (2003-2007), Xarles Bidegain (2001-2003), Iñaki Camino (2001-2005), Iñaki Heras (2003-2006), Gotzon Ibarretxe (2001-2003), Itziar Idiazabal (2001-2003), Itziar Laka (2001-2004), Lupe Lopetegi (2003-2007), Beñat Oihartzabal (2001-2003), Mikel Olazarán (2001-2005), Mari Jose Olaziregi (2001-2004), Xabier San Sebastian (2001-2003), Luxio Ugarte (2003-2007), Blanca Urgell (2003-2006), Eguzki Urteaga (2003-2007), Jose Valencia (2001-2004), Francisca Zabaleta (2003-2006).

## Kohesio anaforikoa. Adinaren eta testu generoaren araberrako azterketa<sup>1</sup>

INÉS M.<sup>a</sup> GARCÍA AZKOAGA

Euskal Herriko Unibertsitatea

#### Abstract

*The main focus of this paper is the study of cohesion. First of all, placing anaphoric cohesion within the theoretical framework developed by Bronckart (1985, 1996), we need to distinguish between cohesion, connection and coherence; and furthermore, within the field of cohesion we need to distinguish between verbal cohesion and cohesion as regards nouns. Similarly, the paper also defines discourse as the linguistic realisation of the text, and talks about different types of discourse and textual genres. Next, the paper focuses on the different approaches to cohesion. Since anaphoric cohesion is the cornerstone of the study, some limits of this concept are defined and its main indicators specified.*

*Studies carried out from four different perspectives are taken into consideration: those that focus on understanding pronominal anaphora; those that seek to analyse the discursive side of language acquisition; those that look at anaphora and written texts; and those that concentrate on the didactic side of anaphora. From the model offered by Bronckart's theory and the aforementioned studies, the following hypothesis is extracted: in Basque, language development is something which takes a long time, and textual genre plays an important role in defining and determining this development.*

*On the practical side, the paper presents the work of subjects who were divided into four different age groups and asked to write a narrative text on a specific situation, an explanatory text and a letter giving their own opinions. In relation to age, significant differences were noted between the different genres as regards the construction of nominal cohesion, and different tendencies were also noted*

<sup>1</sup> Nire esker onak artikulu hau irakurtzeko lana hartu eta beren iradokizunekin lagundu dida-  
tenei.

*in accordance with the difficulty of the recourses used. From an educational perspective, the paper highlights the importance of teaching anaphoric cohesion in relation to each textual genre.*

## 1. Sarrera

Azken urteotan testu eta diskurtsoaren ildotik egin diren ikerketen eragina, hizkuntzen irakaskuntzara heldu da. Ondorioz, denbora luzean helburu gramatika irakastea izan bada ere, egun garrantzi handia ematen zaio hizkuntza errearen erabilerari.

Hiztunak egiten dituen aukeraketa linguistikoak testuinguru jakin bati lotuta daude beti. Komunikazio egoerak eta helburu komunikatiboak aldakorrak izaten dira, eta ikuspegi horretatik, hizkuntza komunikazio tresna moduan ulertu behar da, helburu ezberdinekin erabiltzen den lanabesa. Horrenbestez, hizkuntza ikastea hizkuntza erabiltzen ikastea izango da, ahoz zein idatziz komunikatzen ikastea.

Lan honetan, alderdi idatziari erreparatu eta komunikazioaren eraginkortasunean eragiten duen propietate bati begiratzen diogu, kohesio anaforikoa. Eskaintzen diren azalpenak eta datuak doktorego tesiari (García Azkoaga, 2003) dagozkio, lerro hauetan, halabeharrez, laburbilduta agertzen denari.

Testuinguruak eta komunikatzeko duen gaitasunak eraginda hiztunak aukera diskurtsibo ezberdinak egiten ditu. Horrek eragina izan dezake kohesioa egituratzeko moduan, erabilitako bideak ezberdinak izan baitaitezke testuaren generoaren eta hiztunaren arabera. Ikerlan honetan, eskolan euskaraz idatzitako hiru testu generotan aztertzen da kohesioa: abenturazko narrazioan, iritzi gutunean eta azalpen testuan.

Gainera, Schneuwly-k (1988) esaten duenaren arabera, testu genero bakoitzak badu bere ikasketa maila eta erritmoa, eta adinarekin behar komunikatiboak eta komunikazio egoerak konplexuago bilakatzen diren neurrian, abian jartzen diren hizkuntza eragiketak ere konplexuago bihurtzen dira. Alde horretatik, pentsa dezakegu, bada, euskaraz idatzitako testuetan ere bilakaeraren aztarnak aurkituko ditugula 12 eta 16 urte bitartean, hau da, derigorrezko irakaskuntzaren azken urteetan.

Hemen, hizkuntzaren alderdira lerrotatuko gara batez ere, hori baita funtsezko abiapuntua. Alderdi horretatik ulertu behar dira, beraz, azterketa eta emaitzak.

### a) Marko teorikoa

Lan hau Bronckart-en (1985, 1996) marko teorikoaren barruan kokatzen da. Hizkuntzaren psikologian oinarrituta dagoen marko horrek testuinguru kontuan hartu eta azterketa enpirikoari ekitea ahalbidetzen digu. Egileak testua eta diskurtsoa bereizten ditu. Testua forma jakin bat duen komunikazio unitatea izango da, bere baitan mezu antolatua duena. Testuak itxura askotarikoak izan daitezkeenez, testu generoei buruz hitz egingo du Bronckart-ek. Diskurtsoari dagokionez, bertan islatuko dira solaskidearengan sortu nahi dugun eragina eta hartzen ditugun erabakiak: zer esan, nola esan, etab., eta alde horretatik, diskurtsoa testuaren gauratze linguistikoa izango da.

Testua bere osotasunean aztertu nahi izanez gero, kontuan hartu behar dira egoeraren ezaugarrien zein testuen ezaugarrien artean dagoen harremana. Bien arteko artikulazioaren emaitza testu gisa antolatutako unitate linguistikoa bat izango da, eta artikulazio hori hiru urratsetan egiten da:

- Kontestualizazioa: hizkuntzaz kanpoko parametro multzoen artean (alderdi fisikoak eta sozialak) egokienak direnak aukeratzeko eta irudikatze prozesua.
- Planifikazioa: ainguraketa diskurtsiboan<sup>2</sup> oinarrituta, testuko gertakizunen eraikuntza prozesua. Aukeratutako testu generoaren arabera egituratzen da edukia.
- Testualizazioa: hizkuntza unitateen antolaketa diskurtsibo eraginkorra. Hemen jartzen dira jokoan kohesio, konexio eta modalizazio alderdiak.

Hirugarren urrats horretan kokatzen diren mekanismoak testuaren linealtasunarekin lotuta daude eta artikulazio hierarkikoak, logikoak eta/edo denborazkoak jartzen dituzte agerian. Hor izango ditugu konexio eta kohesio mekanismoak, eta azken hauen barruan, gainera, izen kohesioa eta aditz kohesioa bereiziko dira.

Ikuspegi linguistikotik, izen kohesioak zeregin garrantzitsua du informazioaren transmisio egokian; izan ere, testuan zehar informazioa mantentzen laguntzen du, eta perpaua egituretako osagaien kateatzea eta sareratzea bideratzen du. Aditz kohesioari dagokionez, denboraren antolamenduz gain, prozesuen hierarkiazko antolamendua ere (egoerak, gertaerak eta ekintzak) bideratu ohi du (Larrigan, 1998: 83).

Kohesioaren ikuspegi hau Slakta-k (1975) egiten duen bereizketaren haritik ulertu behar da. Dena dela, kohesioari buruz hitz egiterakoan nahitaez ai-

<sup>2</sup> Testuak helburu ezberdinekin eta komunikazio egoera ezberdinetan ekoizten dira. Ezaugarri horien arabera, ekoizleak edukia kokatu eta egoera jakin horretara egokitu behar du bere mezua. Eragiketa horri deritzo ainguraketa (Bronckart, 1996: 159).

patu behar dugu Halliday eta Hasan-en (1976) lana, testuaren azterketa funtzionalean oinarrituta dagoena, haiek izan baitziren kohesioaren kontzeptua modu sakonean tratatu zuten lehendabizikoak.

## b) Kohesioari buruz

Halliday eta Hasan-entzat (1976) testua erabilera unitate bat da, esaldien bitartez (eta ez esaldiz osatuta) gauzatzen den esanahiaren unitate bat, hau da, unitate semantikoa. Testutzat hartua izan dadin, hurrenez hurren antolatutako esaldiak ehundu behar dira, eta hau bi bidetatik lortzen da: erregistroaren bitartez (testuaren eta testuinguruaren arteko harremanak) eta kohesioaren bitartez (testuaren barneko harremanak).

Egile hauentzat kohesioa bi elementuren arteko erlazio bat da, eta aurreposizioan oinarritzen da. Erlazio hori sortzen da diskurtsoko elementu baten interpretazioa beste elementu baten mende dagoenean. Batak bestea auresuposatzen du, eta ezin da deskodifikatu auresuposatutako elementu horretara jo barik. Kohesio erlazio hau endoforikoa da beti, testuko bi elementu lotzen dituelako, eta marka esplizituen bidez gauzatzen da. Kohesioak testuaren bi zatiren arteko jarraitasuna adierazten du, eta ezinbestekoa da testu bat ehundua gerta dadin.

Anafora terminoa erreferentziakidetasuna dagoen erlazioetarako gordezen dute egileek, esate baterako erreferentzia, ordezte eta elipsiaren kasuetarako, baina hauek ez dira Halliday eta Hasan-ek (1976) kohesioa lortzeko bereizten dituzten bide bakarrak; bost kategoria ezartzen dituzte kohesio erlazioen artean, horietako batzuk gramatikalak dira (erreferentzia, ordezte, elipsia eta juntadura) eta beste batzuk lexikalak (normalean artikulua edo erakusle baten laguntzaz egiten diren berreskurapenak), baina denak auresuposizioan oinarritutakoak.

Bestalde, egile hauek ez dituzte kohesioa eta koherentzia ezberdintzen, eta oso zentzu zabalean interpretatzen dute kohesioa. Slaktak (1975), aldiz, kohesioa eta koherentzia bereizten ditu, lehena testuaren mailari lotzen dio eta bigarrena, diskurtsuaren mailari.

Slaktak testua eta diskurtsua kontrajarriz azaltzen du kohesioaren eta koherentziaren artean dagoen aldea. Benveniste-ren (1966) «signifiance/signification» oposaketan oinarritzen da. Horren arabera, testua objektu formal abstraktua izango litzateke eta diskurtsua praktika sozial konkretua. Ondorioz, kohesioa testuari lotuko zaio, testuaren eta esanahikortasunaren planan erabakitzen delako; eta koherentzia, diskurtsuak ekoizpen baldintza materialen isla diren neurrian, diskurtsuari lotuta joango den nozioa izango da.

Beste egile batzuek, Hatakeyama-k, Petöfi-k eta Sözer-ek (1984) kasu, kohesioaren nozioa jarraitasun tematikoaren fenomenoarentzat gordetzen

dute, eta gainerako markak konexio izenaren pean biltzea proposatzen dute. Kohesio terminoa, beraz, enuntziatuaren osagaien arteko identitate, partekotasun edo asoziazio bidezko harremanak adierazteko erabiltzen dute.

Bronckart-ek (1985, 1996) ere, Slakta-k egiten duen bezala, beharrezkoa deritzo testua eta diskurtsua ezberdintzeari, eta baita kohesioa eta konexioa bereizteari ere.

- Kohesioak proposizioen egituretako osagaien kateatzea eta sareratzea du helburu.
- Konexioak proposizio egituren kateamendua eta atalketa bideratzen du.

Haren ikuspuntutik bi mekanismo motaren eskutik datorkio testuari bere koherentzia: testuratzeko mekanismoetatik (konexioa eta kohesioa) eta modalizazio mekanismoetatik.

Ikuspegi honetatik, beraz, eta Larringanek (1998) azpimarratzen duen moduan, koherentzia, kohesioa eta konexioa bereizi beharko genituzke. Eta hau da, hain zuzen ere, guk hartuko dugun ikuspegia.

## c) Anafora, kohesioaren adierazle

Anaforak dira izen kohesioa bideratzen duten unitaterik garrantzitsuenetarikoa. Besteak beste, testuaren informazioaren antolaketa dagokie, haiek ahalbidetzen baitute gai eta pertsonaia berrien aurkezpena eta berreskurapena. Baina anaforaren definizio baten bila abiatuz gero, ez dugu erabateko adostasunik aurkituko, ez definizioa emateko orduan, ez harremanaren mota zehazteko orduan, ezta mota ezberdinak finkatzeko orduan ere. Edonola ere, kohesio anaforikoa aztertu nahi badugu anaforaren nozioa mugatu beharra dugu, eta era berean, kohesio anaforikoaren adierazleak zeintzuk izan daitezkeen zehaztu beharra dugu.

Hurbilbideak oso ezberdinak izanik ere, egileek anafora uztartuak (pronominalak) eta askeak (nominalak) bereizten dituzte. Azken hauek aztertu dituzten artean, aipatzekoak dira, besteak beste, Charolles (1990, 1991, 1993, 1994, ...), Descombes-Dénervaud eta Jespersen (1992), Kleiber (1986, 1988, 1990, ...), Corblin (1983, 1985, 1987), Berrendonner (1983, 1986) edo Reichler-Béguelin (1988, 1989).

Anafora nominalak leialak edo ez leialak izan daitezke. Leialen kasuan aurrekaria lexema berdina errepikatuz berreskuratzen da, adibidez: ... *etxe bat zegoen...* → ...*etxea...* / ...*etxe hura...* / ...*etxe handi hura...* Hau da, anaforikoki aipatzen denean, aurrekariaren ardatza errepikatu egiten da, baina sintagma berriaren agertzen den determinatzailea aldatu egiten da; horretaz gain, elementu atributiboren bat ager daiteke.

Anafora ez leialetan aurrekaria lexema nominal berri baten bitartez berreskuratzen da: ... *etxe bat zegoen...* → ... *jauregi beldurgarri hura...* Bigarren kasu honetan anaforizatuaren eta anaforizatzailearen artean agertzen diren harremanak konplexuagoak izan daitezke, batzuetan zeharkakoak, eta beste batzuetan solaskideek elkarrekin duten mundu diskurtsiboaren bitartez bakarrik interpreta daitezkeenak, are gehiago aurrekaria ez bada testuan agertzen, adibidez:

- (1) [...] Kanean gora zihozazen biak bakarrik, alboan inor ez zutela, jauregi zahar batera heldu ziren arte. Gaztelu hura hautsez beterik zegoen, eta kristaletan ez zen ezer sumatzen. [...] Biak atea poliki-poliki zabaldu zuten, eta bertara sartzean ezusteko galanta hartu zuten. [...] (DBH6-13)<sup>3</sup>

*Jauregi zahar batera, kristaletan eta atea* adierazpideek hiru errealitate ezberdinei egiten diete erreferentzia, bakoitzak bati, ez baitago erreferentziakidetan hiruren artean. Halere, *kristaletan* edo *atea* sintagma nominal mugatuak ezagunak balira moduan interpretatu eta aurrekariarekin (*Jauregi zahar bat*) lot daitezke, alegia, gure ezagutza konbentzionalei esker anaforikoki interpreta daitezke.

Anafora ez leialen artean kontzeptualak eta asoziaziozkoak egongo lirarteke, eta bien arteko ezberdintasun nagusia artikuluko mugatuaren erabilerak markatuko luke. Horrela, funtsean biak oroimen diskurtsiboari estu lotuta baldin badaude ere, asoziazio bidezkoek onartzen duten determinatzaile bakarria artikuluko mugatua da. Anafora kontzeptualaren kasuan, aldiz, forma ezberdinak aurki ditzakegu, baina duen balore laburtzaile eta argumentatiboa izango da haren ezaugarri nagusia.

#### d) Anafora, testua eta adina

Nahiz eta euskararen inguruan egindakoak urriagoak izan, ugariak dira beste zenbait hizkuntzatan anafora aztertu duten lanak eta azterketa horiek egiteko erabili diren ikuspegiak. Gure lanerako esanguratsuenak izan daitezkeenak soilik ekarriko ditugu lerro hauetara. Lau multzo bereiziko ditugu:

- 1) Anafora pronominalen ulermena aztertu duten lanak: ikerlan hauek ume txikien hizkuntzaren ulermena aztertzerantz bideratuta daude. Gehienetan, psikolinguistikaren ildotik eginak dira, eta umeen adinari dagokion bezala, ahozko hizkuntzan oinarritzen dira. Izenordain bati erreferentzia zeren arabera esleitzen zaion ikustea da azterketaren xede nagusia. Carreiras eta Alonsoren (1999) lanean bildurik aurkituko ditugu gaztelanirako eta gainerako erdara batzuetarako egin diren azterketa aipagarrienak.

<sup>3</sup> Adibideak ikasleek idatzi dituzten moduan transkribatu dira.

- 2) Jabekuntzaren alderdi diskurtsiboa aztertu dutenak: kasu honetan ikuspegi diskurtsibo batetik heldu zaio ikerketari, bai determinatzailearen funtzioaren garapena ikusteko, bai kohesioaren garapena aztertzeko. 2 eta 12 urte bitarteko umeen ekoizpenak aztertu dituzte ikertzaileek, baina betiere, ahozko istorioetan oinarriturik. Aipatzekoak dira besteak beste, Karmiloff-Smith (1979, 1985,...), Hickmann (1980, 1984,...), Muñoz (1985), Bamberg (1986), Bennet-Kastor (1986), Wigglesworth-en (1990), Idiazabal (1994), García Soto (1996).
- 3) Anaforak eta testu idatziak aintzat hartu dituztenak: testu idatzian arreta jarri duten ikertzaileek 6 eta 16 urte bitarteko subjektuen ekoizpenak aztertu izan dituzte, eta narrazioaz gain kontuan hartu dituzte beste testu genero batzuk ere. Bi joera nabarmen ditzakegu, Halliday eta Hasan-en (1976) ereduari jarraitzen diotenak, hala nola, Rutter eta Raban (1982), Yde eta Spoelers (1985), Pellegrini, Galda eta Rubin (1984), edo Bronckart-en teorizazioaren ildotik abiatu direnak, Schnewly (1988) eta De Weck (1991), kasu.
- 4) Anaforen alderdi didaktikoa jorratu dutenak: ikertzaile batzuek helburu didaktikoarekin aztertu dute anaforaren fenomenoak. Gehienetan gaztetxo eta helduen testu idatziak hartu izan dituzte aintzat, eta testu genero ezberdinak izan dituzte abiapuntuan. Aipatzekoak dira Reichler-Béguelin (1988), Descombes-Denervaud eta Jespersen (1992), Schnedecker (1995), Rosat (1995), Aurichio, Maseron eta Perrin (1995), eta Sainz (2000)

Adinaren arabera garapena kontuan harturik, joera ezberdinak antzematen direla esan daiteke. Egile batzuk, Bamberg (1986, 1987) edo Bennet-Kastor (1986) bezala, sistema erreferentzialaren jabekuntza goiztiarraren aldekoak dira; beste batzuek ordea, De Weck (1991), Hickmann (1980, 1984,...), Karmiloff-Smith (1979, 1985,...) eta Wigglesworth-ek (1990) kasu, jabekuntza hori nahiko berantiarra dela defendatzen dute.

Oro har, esan genezake 7 eta 10 urte bitartean bereganatzen dutela kohesio gramatikala umeek, baina ezin dugu esan kohesioaren jabekuntza erabatekoa dela ordurako, lan batzuen argitara (Yde eta Spoelers, 1985; García Soto, 1996) adin horietatik aurrera ere jarraitzen duen prozesua baita. Bilakaerak, beraz, denboraldi luzea hartuko duela pentsa dezakegu, eta gainera, zer ikusia izango duela testu generoarekin (De Weck eta Schnewly, 1994: 475).

Hori guztia kontuan harturik, suposa dezakegu, bada, euskaraz idatzitako testuetan ere 11 eta 15 urte bitartean ezberdintasunak ager daitezkeela kohesioaren eraikuntzan. Bestalde, kontuan hartzen badugu testu genero bakoitzak berezko ezaugarri kohesiboak izan ditzakeela, adin bakoitzean testu genero bakoitzaren izen kohesioa era ezberdinean gauzatuko dela pentsa dezakegu.

## 2. Metodoa

Azterketa bideratuko duen metodoak kontuan hartu beharko ditu ikerlaren hiru ardatz hauek: testu idatziaren kohesioa, adin talde ezberdinak, eta testu genero ezberdinak. Azterketak, betiere, datu enpirikoetan oinarriturik egon behar du, ekoizpen testuala ezin baita beste era batera aztertu.

### a) Aztergai diren testuak

Aztertuko ditugun testuak kontakizunezkoak, azalpenezkoak eta argudiozkoak dira. Hiru testu hauen elkarreragina kontuan izanik, bakoitzak helburu ezberdinak ditu eta komunikazio egoera ezberdinetan gauzatzen da, eta horren arabera ekoizleak edukia kokatu egin behar du eta komunikazio egoerara egokitu behar du (Larringan, 1998: 72).

- Narrazioa, ikasleek oso txikitatik ezagutzen duten testua da, eta eskolan ere sarritan landu ohi da. Diskurtso mota hau monologoan oinarritzen da, eta ainguraketa diskurtsiboaren ikuspuntutik (Bronckart, 1985, 1996), disjuntua da, hau da, zerbait kontaktzen den denborak ez du zer ikusirik kontakizuna gertatzen den momentuarekin, eta gainera, autonomia da, ez duelako loturarik berbazko elkarreraginarekin; ekoizleak berak bakarrik sortzen du kontakizuna eta ez solaskide batekin batera. Besteei beste denbora batean kokatutako istorio bat kontatzea da helburua.
- Azalpen testua eskolan sarritan erabili behar izaten den testua dugu. Edozein arlotako testuliburuetan agertzen diren azalpenak ulertzeko eskatzen zaie ikasleei, baina, gainera, horrelako testuak ekoizteko premia ere izaten dute, bai eguneroko lanak egiteko orduan, baita azterketak edo bestelako txostenak prestatzerakoan ere. Informazio bat edo jakintza multzo bat beste norbaiti jakinaraztea da xedea; elkarreragin didaktikoa du bere baitan. Ainguraketa diskurtsiboari dagokionez, azalpen testua konjuntua da, denbora eta espazio jakin batekin lotuta dagoelako, eta gainera, autonomia da ekoizle eta hartzailearekiko. Dena dela, diskurtso teorikoan autonomia maila ezberdinak bereiz daitezke. Azalpen idatzietan, batzuetan, egilearen erreferentziak aurkituko ditugu —izena, sinadura, e.a.— eta beste batzuetan aktibitate espositibora bidaltzen gaituzten enuntziatuak (Bronckart, 1996: 194). Mistoak diren diskurtso motak ere badaude, azalpen batzuetan zati interaktiboak zati teorikoekin nahastuta ager baitaitezke.
- Argudio testua ere oso garrantzitsua da eskola barruan zein kanpoan, eta gaur egun hura ikastea hizkuntzen irakaskuntzaren curriculum berrietan aurreikusita baldin badago ere ez da beti landua izan. Argudio

testuaren kasuan, beste norbait konbentzitzea edo haren jarrera edo iritzia aldaraztea da helburua; zentzu honetan testua ez da hain autonomia, beste pertsona baten iritzi edo jarreraren aurrean norberak bere burua kokatu behar duelako eta norberak bere iritziak eraiki behar dituelako; ondorioz subjektu bakoitzaren jarrera ezberdina izan daiteke, idazten duen testuaren itxura ere ezberdina izan daitekeelarik. Ainguraketa diskurtsiboari dagokionez, argudioa, beraz, konjuntua eta inplikatu litzateke. Ekoizpen egoera materialaren bilakaera dela eta, ikasleak gero eta eragiketa linguistikoko konplexuagoak jarri behar ditu abian, are gehiago testuinguruarekiko elkarreragina handia baldin bada. Hori da, bereziki, argudio testuen kasua.

### b) Subjektuak

11 eta 16 urte bitarteko ikasleen testuak aztertu ditugu, adin horietan bilakaerarik dagoen ikusteko. Era berean, bilakaera hori zenbaterainokoa den eta benetan adierazgarria den ikusteko, helduen idatziak ere aztertu ditugu. Guztira, 80 subjekturen lanak hartu dira kontuan.

Ikasle guztiak ikasketak euskaraz egiten ari diren subjektuak dira. Gaztetxoak, 11, 13 eta 15 urteko ikasleak dira, Lehen Hezkuntzako 6. mailakoak (aurrerantzean LH6), eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. eta 4. mailakoak (aurrerantzean DBH2 eta DBH4). Helduen taldekoak (aurrerantzean H), 20 urtetik gora duten Irakasleen Unibertsitate Eskolako ikasleak dira. Guztira, 80 subjektu ditugu, 20 talde bakoitzeko.

Ikasle bakoitzari hiru testu genero idatarazten zaizkio. Horrela, adin talde bakoitzean 20 narrazio, 20 azalpen testu eta 20 argudio testu jasotzen dira, 240 testu guztira.

### c) Testu bilketan erabilitako dispositiboa

Ikasleek idatzitako testuekin egiten dute lan Rutter eta Raban-ek (1982), Yde eta Spoelders-ek (1985), Pelegrini, Galda eta Rubin-ek (1984), Schneuwly-k (1988), De Weck-ek (1991), .... Azken bi autore horiek erabiltzen duten dispositiboak kontuan hartzen du Bronckart-en (1985, 1996) arketipo diskurtsiboen sailkapena. Horren arabera, testu bat ekoizten duen bakoitzean, subjektuak kontuan hartu behar ditu komunikazioaren helburua eta egoera. Horrenbestez, ikasleei proposatzen zaizkien zereginiek lortu nahi dugun diskurtso mota edo testu formaren arabera beharko dute izan. Hori guztia kontuan harturik, testuen bilketa hiru ekitalditan gauzatzen da:

- 1) Abenturazko narrazioa: ikasleek istorio bat idatzi behar dute eskolen arteko literatur lehiaketa batean parte hartzeko. Hona hemen ematen

zaien kontsigna: «Bi anai-arreba gurasoekin joaten dira oporretan herri txiki batera. Bertan sekreturen bat gordetzen duen etxe misterioitsu bat dago, eta umeek abentura mordo bat biziko dute han gertatzen dena argitu guran».

- 2) Azalpenezko testua: azalpen testuak eginarazteko, honako egoera proposatzen da: «Goierriko nekazari elkarte batek gazta erakusketa bat antolatuko du eta poster batzuk jarri nahi dituzte esneki hau nola egiten den azalduz. Gure azalpen idatziekin parte hartzea eskatu digute. Horrela, bertara gerturatzen direnek Idiazabalgo gazta egiteko prozesua nolakoa den ezagutuko dute». Ahotsik gabeko bideo batean gazta egiteko prozesua ikusi ondoren, subjektuek azalpena idazten dute.
- 3) Iritzizko gutuna: kasu honetan ikasleek gutun bati erantzun behar diote, bertan azaltzen den eztabaidagaiari buruz iritzia emateko. Proposatutako egoera hau da: «Biasteriko ikastetxe batean jolas ordue-tan arazoak dituzte patioaren erabilerarekin eta arautegi bat jarri nahi dute. Behin betiko erabaki bat hartu baino lehenago beste ikastetxe batzuetako ikasleen iritzia jaso nahi dituzte. Horregatik gutun bat bidali digute zuei irakurtzeko eta ondoren zuen iritzia eman ez beste gutun bat idatz diezaizue. Zuek bidalitako gutunak eskola horretako ikasleen gurasoek eztabaidatuko dituzte».

#### d) Izen kohesioa aztertzeko galbahea eta irizpideak

Ikerketa honen helburua kontuan harturik, adin talde eta testu genero ezberdinen izen kohesioa, eta zehazkiago, fenomeno anaforikoen azterketa egin nahi badugu, beharrezkoa deritzogu galbahe motaren bat egiteari, modu bakarria baita adierazpide kohesioaren banaketa eta bilakaeraren berri emateko. Alabaina, ez da eginkizun erraza. Charolles-ek (1991) agerian jartzen duen bezala, adituen artean adostasuna dago anafora pronominalak eta elipsia deskribatzeko orduan, baina arazo eta zalantza ugari nabaritzen dira adierazpide nominalak dagokienez. Kleiber-ek (1988) ere adierazpide anaforikoen sailkapenerako dagoen zailtasuna azpimarratzen du.

Corpuseko testuetan erabiltzen diren adierazpide anaforikoen ezaugarriak kontuan izanik, galbahe ezberdinak erabil genitzakeen. Alde batetik, Halliday eta Hasan-en (1976) eskema erabil genitzakeen, baina arestian esan dugun bezala, egile horientzat erreferentziakidetasun kasuak bakarrik dira anaforikoak. Bestetik, ikasleen ekoizpenak aztertu dituzten egile batzuek (Schneuwly, 1988; De Weck, 1991) erabili izan dutena genuen, baina adierazpideen forma bakarrik hartzen dute kontuan. Hemen, beste bat sortu dugu. Hurrengo koadroan erakusten dugun galbahe berri honek bere mugak izan ditzakeen arren, kontuan hartzen ditu erlazio anaforikoen harremanak zein anaforizatzaile gisa erabiltzen diren adierazpideak.

#### Adierazpide anaforikoak

<i>Anafora pronominalak</i> Mikel eta Elena Donostiako bi gazte dira [...]. <i>Euren</i> gurasoak aberatsak dira [...]	
Anafora nominalak	<i>Anafora leialak</i> [...] Zuek daukazuen arazoa ez da larria nire ustez. <i>Arazo hori</i> oso erraz konpon daiteke [...]
	<i>Kontzeptualak</i> Idiazabalgo gazta Goierrin egiten da [...] <i>Esneki hau</i> lortzeko [...] [...] Mutil harro horiek egiten dutena [...] espero dut honekin zertxobait hobetzea haien <i>eginkizun txar hori</i>
	<i>Asoziazio bidezkoak</i> [...] Idiazabalgo gaztaren prozesua ikusiko dugu oraintxe. Lehenengo <i>artzainak</i> ardiei esnea kentzen die [...]
<i>Beste anafora batzuk</i> (adberbioak, elipsiak) [...] Azkenean heldu zen irteteko eguna [...] kotxea hartu eta Kouuola alde batera utzi zuten, aspertuta zeuden <i>hango</i> bizitzaz	
Anaforikoak ez diren adierazpideak (izen bereziak)	

#### e) Corpuseko datuen hustuketa eta aztertzeko irizpideak

Adierazpide anaforikoak identifikatu ondoren, testu ale bakoitzean adierazpide anaforiko mota bakoitza zenbat erabiltzen den begiratu eta kopuru absolutua kalkulatu da. Ondoren, testu ale bakoitzaren hitz kopurua kontuan harturik, bertan erabiltzen den adierazpide anaforiko mota bakoitzaren zenbaki erlatiboa, ehunekoetan adierazi da ((adierazpide anaforikoaren mota × 100): testuaren hitz kopurua). Bestalde, testuen luzera eta adierazpide anaforikoen arteko korrelazioa kalkulatu da.

Datu hauek testu genero eta adinaren arabera banaketa erakusten digute. Dena dela, ikerketan datuak islatzeko taula eta grafiko ugari erabili dugun arren, hemen hori egiteak luze joko luke, horregatik, emaitzen azalpenari ekingo diogu zuzenean.

### 3. Azterketa eta emaitzak

Ezaugarri nagusiei dagokienez, testuak ondo egokitzen dira proposatutako zereginetara. Ekoizpen egoera irudikatzeko modua dela eta, gaztetxoek gustuko istorioak (egoera magikoak, tragikoak eta beldurrezkoak) idazten di-

tuzte, eta helduek, aldiz, ume txikiei zuzendutakoak, gehien bat bukaera zioriontsua dutenak. Bestalde, adina aurrera joan ahala abstrakzioarako gaitasun handiagoa nabaritzen da; era berean, edukiak gero eta landuagoak dira, eta poliki-poliki zehaztasun handiagoarekin garatzen dira gaiak.

Aztertutako testuek kohesio anaforikoan erakusten dituzten ezaugarriak direla eta, hiru atal bereiztuko ditugu:

#### a) Testuen luzera<sup>4</sup> eta izen kohesioegileen dentsitatea<sup>5</sup>

Generoak asko baldintzatzen du testuen luzera, alde nabarmena dago hiru testu generoen artean, eta ezaugarri hau adina bera baino erabakigarriagoa dela esan dezakegu. Narrazioak dira testurik luzeenak, eta adina aurrera joan ahala kontakizun luzeagoak egiteko joera ageri da. Tartean azalpenak daude, narrazioak baino laburragoak dira baina testu hauek ere luzatzeko joera erakusten dute adinarekin.

Helduen taldean izan ezik, gutunak beste testu genero biak baino motzagoak dira, ikasleen taldeetan ez baitago lotura garbirik adina eta hitz kopuruaren artean, ume batetik bestera gorabehera handiak baitaude.

Izen kohesioegileen dentsitatea dela eta, DBH2ko taldean salbu, izen kohesioegileen dentsitate handiena narrazioetan agertzen da. Ondoren, azalpen testuan, eta azkenik, gutunean.

Nabaria da ikasle gazteen eta helduen taldearen artean dagoen aldea. Azken adin talde honetan, gaztetxoaren taldean ez bezala, testu generoa edozein delarik, lotura handia dago testuen luzeraren eta izen kohesioegileen kopuruaren artean.

11 eta 15 urte bitarteko ikasleen taldeetan kontuak bestelakoak dira, ezberdintasunak daude testu genero batetik bestera, bereziki 13 eta 15 urtekoen adin taldeetan, 11 urtekoen taldean, aldiz, azalpen testuen eta gutunen arteko aldea txikiagoa da. Gaztetxoaren adin talde hauetan, oro har, narrazioetan aurkitzen dugu luzeraren eta anafora kopuruaren arteko loturarik handiena, eta gutunetan txikiena.

Egoera horrek nahiko garbi adierazten du ume edo gaztetxo batek eta heldu batek izen kohesioa eraikitzeke dituzten gaitasunak ezberdinak direla. Era berean, testuratzeko mekanismo horren erabileran ikas prozesuaren bitartek eragiten dela esan daiteke. Korrelaziorik handiena narrazioetan agertzen da,

<sup>4</sup> Testuen luzera: testu bakoitzaren hitz kopurua zenbatu ondoren, testu generoak duen batez besteko hitz kopurua adin talde bakoitzean.

<sup>5</sup> Izen kohesioegileen dentsitatea: ehun hitzetatik galbahean islatutako zenbat adierazpide agertzen den.

eskolan gehien lantzen den testu generoan, hain zuzen. Ondorioz, susma dezakegu, azalpen eta argudio testuak narrazioak beste landuko balira, testu genero horietan ere korrelazioa altuagoa izango litzatekeela. Talde batetik bestera testu genero bakoitzean agertzen diren ezberdintasunak ikusita badirudi izen kohesioaren eraikuntzak gorabeherak jasaten dituela gaztetxoek zailtasunak gainditu bitartean.

Nolanahi ere, datu orokorretan baino hobeto kohesio bitarteko moten banaketan ikus daiteke adinaren eta testu generoaren artean dagoen ezberdintasuna.

#### b) Izen kohesioa eta testu generoak

Ez da erraza xehetasun guztiak orri hauetan laburtzea, horregatik, azpimarragarrienak bakarrik aipatuko ditugu.

##### 1) Narrazioen izen kohesioa

Testu hauetan, oro har, arazo handiegirik gabe eraikitzen da izen kohesioa adin talde guztietan. Narrazioetan era askotako adierazpide anaforikoek dute lekua. Anafora pronominalak zein nominalak aurkitzen ditugu, eta askotarikoak dira multzo bietan erabiltzen diren baliabideak. Bestalde, genero honetan oso sistematikoa da gai edo diskurtsoaren objektu berrien aurkezpena eta horien berrartzea eta mantentzea.

Badago narrazioen izen kohesioan eragiten duen faktore bat: kontsigna. Ikasle batzuek testuan integratzen dute kontsigna. Beste era batera esanda, testuaren hasiera fasetzat hartzen dute kontsigna, eta zati hori dagoeneko idatzita balego moduan hartzen dute eta berarekin ematen diote hasiera istorioari. Egoera horrek eragina du testuaren planifikazio orokorrean, eta baita kohesioaren eraikuntzan ere, alde batetik hasiera fasea ordezka dezakeelako, eta bestetik, aurrekariak kontsignan agertzen direlako eta narrazioan dagoeneko ezagunak balira bezala agertzen direlako. Adibidez:

(2) Gure bi lagun hauek orduan etxera sartzea erabaki zuten etxe miste-riotsu hau oso ilun zegoen eta orduan argia piztu zen [...]

Goiko adibide hori narrazio baten hasierari dagokio. *Gure bi lagun hauek* edo *etxera* adierazpideak kontsigna kontuan hartuz gero bakarrik interpreta ditzakegu anaforiko gisa, determinatzaile erakuslea eta artikulu mugatua ez baitira egokiak erreferente berriak sartzeko.

Aurrekaria kontsignan dagoen kasu hauetan sorburua ezkutuan balego moduan jokatu dugu testuan erabiltzen diren lehendabiziko aipamen horiek anaforiko gisa interpretatuz.



Kontakizunetan erabiltzen den adierazpide anaforikoa sorburuaren izaerari lotuta dago: pertsonaiak edo bizidunak izenordainen eta izen berezien bitartez berreskuratzen dira bereziki, eta bizigabeak, oso sarritan, asoziazio bidezko anaforen bitartez. Anafora hauek, gainera, ezagutza estereotipatuetan oinarrituta daude gehienetan (*etxea* → *atea*, *eskailera*....)

Izenordainen erabilera oso lotuta dago, beraz, izen berezien erabilerekin. Protagonista biak elkarrekin mantentzen direnean izenordaina da erreferentzia egiteko aukeratzen den baliabidea; bikoteko kide bakoitza bere aldetik aipatzen denean, berriz, pertsonaiaren berreskurapena izen bereziaren bitartez egiten da batik bat. Izen bereziaren erabilerak zerikusi handia du testu honen izaerarekin, gertaerak pertsonaien inguruan antolatzen baitira.

Bestalde, izenordainen funtzioa behar diskurtsiboaren arabera izan daiteke. Esate baterako, elkarriketetan erabiltzen diren lehenengo eta bigarren pertsonako izenordainek deiktiko moduan funtzionatzen dute elkarriketaren barruan, baina balore anaforikoa dute testuan. Erakusleek ere funtzio ezberdinak bereganatzen dituzte.

## 2) Azalpen testuen izen kohesioa

Testu hauek prozesu bat azaltzen dute, eta horregatik, oso gutxitan agertzen dira anafora pronominalak. Oso garrantzitsua da prozesuaren urrats bakoitzean parte hartzen duten elementuak testuan zehar era egokian aktualizatzeari, eta hori anafora nominalen bitartez egiten da. Azalpen testuetan, aurreko segmentuek izugarri baldintzatzen dute gaiaren garapena, eta erabiltzen diren adierazpide anaforikoetan eragiten dute. Sarritan, beraz, adierazpide anaforikoa interpretatzeko prozesuaren deskribapenera jo behar dugu. Adibidez:

- (3) [...] Esnea ontzi handi batera botatzen da eta beste produktu batekin nahastu Denbora bat egon ondoren gatzapena egingo da. Geroago lirarekin *gatzatua* zatitu egiten da eta ura kendu. [...]

*Gatzapena* aipatzen denean prozesu bati egiten zaio erreferentzia, eta ondoren, *gatzatua* esaten denean gatzapenaren ondorioz sortu den elementua izendatzen da. Azken aipamen hau aurreko segmentuan agertzen den prozesuaren bitartez interpretatzen da. Horrela, bada, Apothéloz-ek nominalizazio operazioa deitzen duenaren aurrean egongo ginatke: «Opération discursive consistant à référer, au moyen d'un syntagme nominal, à un procès ou un état qui a préalablement été signifié par une proposition» (1995: 144). Funtsean, definizio hori bat etorriko litzateke Descombes-Dénervaud eta Jespersen-ek (1992) anafora kontzeptual deitzen dutenarekin.

Dena dela, batzuetan gauzak lausoagoak dira, esate baterako *gazta* adierazpidearen kasuan, hurrengo adibidean:

## (4) IDIAZABALGO GAZTA

Idiazabalgo *gatzaren* prozesua ikusiko dugu oraintxe. Lehenengo arztainak ardiei esnea kentzen diote. *Gazta* esnez egindako jakia da. Esnea ontzi handi batera botatzen da eta beste produktu batekin nahastu [...] Ondoren gatzatu zati hori poteetan sartzen da eta duen likido gutxi hori kentzen zaio [...] Hementxe denboralditxo bat egongo da eta *gazta* jateko moduan geratuko da.

*Gazta* hitza izenburuan aipatzen da lehenengo aldiz, eta gero, azalpenaren hasieran agertzen da berriro. Horrelakoetan aipamen biek diskurtsoko objektu berberari egiten diote erreferentzia, eta erreferentziakidetasun kasu bat bezala sailka dezakegu anaforizatzailea. Baina beste batzuetan *gazta* hitzak anaforizatzen duen elementua ez da hasieran aipatu duguna, eta horrelakoetan *gazta* adierazpidea nominalizazio operazio baten ondorioa izango da, hau da, prozesuaren bitartez lortu den gaiari ematen zaion izena.

Narrazioetan ez bezala, azalpen testu hauetan elipsiak ez daude pertsonaiei lotuta, baizik eta prozesuan parte hartzen duten elementuei. Informazioak aurrera egin dezan elementu horiek aktualizatu egin behar dira, eta baliabide lexikoen faltan, badirudi ekoizle gazteek elipsira jotzen dutela gaiari jarraitasuna emateko. Baina elipsi horiek ez dira beti leku egokian erabiltzen eta hutsuneak sortzen dira. Adibidez:

## (5) GAZTA

Bideo honetan gazta nola egiten den azalduko dizuegu: Lehenengo ardiei esnea ateratzen zaie  $\emptyset$  eta metalezko karratu handi batean  $\emptyset$  sartu eta gatzapena lortzen dute, gero lirarekin  $\emptyset$  pasatu eta zati txikiak egiten dira. Geroago  $\emptyset$  tenperatura hartzen dute eta labana handi batekin  $\emptyset$  karratuak egiten dute,  $\emptyset$  potetan sartu izara txiki batekin itxoin apur bat eta  $\emptyset$  gazitzera eramaten dute. Azkenik gela hotz batetan  $\emptyset$  sartu eta esnekia edo gazta lortzen da.

Elipsia, prozesua azaltzeko unean espezifikaziorik ez dagoenean ager daiteke.

Nominalizazioak anafora kontzeptualetara heltzeko bidea eskaintzen du, eta esan dugun bezala, oso emankorra da azalpen testuetako prozesuak adierazteko. Ikasleek, aldiz, oso gutxi erabiltzen dute baliabide hori eta anafora kontzeptualak egiteko zailtasuna elipsia erabiliz konpontzen dutela dirudi.

## 3) Argudio testuen izen kohesioa

Corpuseko gutunetan izenordain gutxi eta anafora fidel ugari agertzen dira. Bestalde, ugariak dira aurrekaria solaskidearen diskurtsoan duten adierazpideak, baita ere, diskurtsoak ematen duen informazioa nola tratatu behar den erakusten duten adierazpideak (ikus 7. adibidea).

Subjektuei bidalitako gutunaren bitartez solaskideek<sup>6</sup> konpartitzen duten mundu diskurtsibo berezi bat sortzen da. Geroxeago lokutore edo ekoizle bihurtuko diren subjektuek bereganatu egiten dute igorlearen mundua, eta gutunari erantzuteko orduan ez dute gauza guztiak hitzez hitz testuratzeko beharrik sentitzen. Hasierako gutunean aurkezten diren diskurtsoko objektuak dagoeneko ezagunak dira, eta ondorioz, erantzuleen gutunetan lehenengo aldiz aipatzen diren hainbat diskurtsoko objektuak anaforaren itxura izango badute ere, haien sorburua edo aurrekaria ez dugu testuan aurkituko.

Eragin kognitiboa oso indartsua da testu hauetan, eta batzuetan nabarmentze kognitiboaren bitartez ebatzi behar da anafora, hau da, anaforiko moduan trata ditzakegun adierazpideen inguruan elementuren bat agertuko zaigu garrantzitsuena dena eta gainerako elementuetan nolabaiteko eragin antolatzailea duena. Hori gertatzen da, adibidez, corpuseko gutunetan horrelako sarrerak aurkitzen ditugunean:

(6) Kaixo zuzendari:

Zure gutuna jaso eta gero nire iritzia emango dizut, oso gaizki iruditzen zaidalako *mutil horiek* egiten dutena. Nire ustez txandak ipintzea da egokiena, horrela *mutil horiek* ez dute *neskei* harro-harro erantzungo... *Ikastolaren atean* ipini zein egunetan tokatzen zaien batzuei edo beste batzuei eta andereño bat errekreoan egon eta zaindu zein egiten duen tranpak. Horrela bukatzen dut eta espero nire iritzia gus-tatuko zaizuela. Agur!

Adibide horretan agertzen den *mutil horiek* adierazpidea, edo *neskei*, edo *ikastolaren atean*, ezagunak balira moduan aipatzen dira gutunean, eta anaforikoki interpretatzeko sorburua hasierako *zure gutuna jaso eta gero* adierazpidean bilatu beharko genuke, horrek eramaten baikaitu solaskidearen mundu diskurtsibora, aurrean dugun gutun honetan anaforikoki aipatzen diren elementuen erreferenteak jatorrizko gutunean bilatu behar direla adieraziz. Horrelakoetan, esan dezakegu asoziazioaren bitartez ebatzen dela anafora, baina horrek beste arazo bat sorrarazten digu: nola azaldu orduan erakuslearen erabilera *mutil horiek* adierazpidean? Aurrerago itzuliko gara auzi honetara, jarrai dezagun orain adibide gehiagorekin.

(7) Kaixo zuzendari:

Ni Peio naiz Arrasateko San Frantzisko Xabier ikastolatik idazten dut bidali ziguzun kartari erantzuteko. Jolas orduetan patioetako arazoak direla eta ez direla konponbide batzuk idatzi nahi dizkizut. Nire ustez *neskak* eta *mutilak* txandaka irtetzea litzake erremediorik onena [...]

<sup>6</sup> Solaskideak dira lehendabiziko gutunaren egilea eta gutun horri erantzuten dion subjektua.

*Patioetako arazoak direla eta* adierazpideak diskurtsoko ingurune sartzaile (Charolles, 1997) bezala funtzionatzen du, diskurtsoa kokatzen laguntzen digu, berak adierazten baitigu nola tratatu behar ditugun testuan zehar agertuko diren beste adierazpide batzuk (*neskek, mutilak, ...*).

Beste batzuetan, anaforaren interpretazioa haratago doa, eta testuan ez dugu nabarmendutako elementurik aurkituko, adibidez:

(8) Kaixo zuzendari:

Joxemari naiz, Arrasateko San Frantzisko Xabier ikastolako ikasle bat. *Zuen arazo hori* konpontzeko, konponbide batzuk daude, [...] (GE-LH6-11)

Horrelakoetan esaldiak ez dira testuinguruaren bitartez interpretatu behar diren adierazpenak, baizik eta testuinguru batetik abiatuz beste testuinguru bat erakitzeako instrukzioak. De Mulder-ek (1990) Sperber eta Wilson-en (1986) pertinentzia printzipioaren bitartez azaltzen du fenomenoa. Horren arabera, gizakien prozesu kognitiboen helburua, eragin kognitiborik handiena prozesamendu ahalegin txikienarekin lortzea da. Horretarako giza-banakoak eskura duen informazio esanguratsuenara jotzen du. Horren arabera, ez litzateke beharrezkoa izango solaskidearen edo lokutorearen ezagutza guztiak eredu kontestualean sartzeara, nahikoa litzateke esaldiaren ulermenerako elementuak sartzearekin. Hori guztia kontuan harturik, anaforaren interpretazioak guk mugatu dugun esparrua gaindituko luke.

Gorago, (6) adibidean agertzen zen *mutil horiek* adierazpidera itzultzen baldin bagara, De Mulder-ek (1990) ikuspegi pragmatiko-kognitibotik interpretatuko luke erakuslearen erabilera. Baina interpretazio horretara lerrokatuz gero, kontraesanak aurkituko genituzke anafora asoziatiboetara buruz esandakoarekin, hau da, anafora asoziatiboetan erakuslea agertu ezinarekin. Horregatik gaitzesten du Kleiber-ek (1990b) De Mulder-en ikuspegi hori, beretzat ez baita nahikoa artikulu definituaren eta erakuslearen arteko erabilaren mugak azaltzeko; Kleiber-en ustez determinatzaile erakuslea eta artikulu mugatuaren arteko ezberdintasuna azaltzeko nahitaezkoa da azalpen lexiko-semantikoetara jotzea. Hala eta guztiz ere, gure ustez, hurbilketa biak bateragarriak izan daitezke, diskurtsua hizkuntzaren gauzapena baldin bada, bere analisia hizkuntzaren kontzeptuetan eta hizkuntzaren unitateen azterketan oinarriturik egongo da eta.

Kontu horrek arazo handia planteatzen digu corpuseko gutunetan erabiltzen diren adierazpide anaforikoak identifikatzeko eta galbahean sartzeko orduan. Egoera horretan hainbat erabaki hartu behar izan dugu adierazpide horiek beste testu generoetan erabiltzen direnekin konparatu ahal izateko. Esate baterako, (5) adibideko *mutil horiek* galbahean kokatzeko orduan, nahiz eta aurrekari edo sorburuaren bila *Zure gutuna jaso eta gero* adierazpidera jo,

uste dugu hor asoziazioaren aldeko azalpena ere eman daitekeela, erakuslearen erabilera okertzat jotzen badugu behintzat. Sorburu ezkutuaeren lehendabiziko aipamena sintagma definitu baten bitartez egiten bada, berriz, asoziazioa ontzat hartuko dugu. (7) adibideko kasuan ere, hori izan da hartu dugun erabakia: *patioetako arazoak direla eta... → mutilak..., neskak...*

Dakusagunez, beraz, egoerazko testuinguruaren arabera izen kohesio gile mota ezberdinak nagusitzen dira testuetan. Erabiltzen diren adierazpide anaforikoak behar diskurtsiboan arabera direla esan dezakegu. Bestalde, azalpen eta argudio testuetan kontakizunetan baino arazo gehiago antzematen da kohesioa eraikitzeo, batez ere gaztetxoengan.

### c) Izen kohesioa eta adina

Narrazioetan izen kohesioa ondo eraikitzen da adin talde guztietan. Azalpen testuetan eta gutunetan arazo gehiago antzematen da, batez ere ikasle gaztetxoengan; talde horretan testuen egitura eragiten duten erabilerak behatu dira, esate baterako errepikapenen eta asoziazio bidezko anaforen kasuan. Lexikoa eta kontzeptualizatzeko gaitasunarekin zerikusia duten arazoak ere agertzen dira. Oro har, helduen testuak hobeak dira, baina talde honetan ere sinonimo eta ordezkatzeko lexikalekin lotutako hutsuneak daude. Subjektuen adina kontuan harturik, hauek izango lirateke emaitza aipagarrienak:

- Adin talde guztietan erabiltzen dira sailkatutako adierazpide anaforiko guztiak, eta datu hau bat dator García Sotok (1996) galegoz ekoiztutako ahozko narrazioetan ikusitakoarekin. Kohesio anaforikoaren oinarritzko erabilera finkatuta dago umeak 11 urte dituenetako, baina bilakaerak heldutasuna lortu arte jarraitzen du. Era berean, ezberdintasun indibidual ugari ageri dira adin talde bakoitzaren barruan. Bestalde, adin talde batetik bestera ikusten diren ezberdintasunak adin bakoitzean aukeratzen diren baliabideekin lotuta daude.
- Testu genero bakoitzaren barruan erabiltzen diren adierazpide anaforikoen arabera, bilakaera<sup>7</sup> ezberdina ikusten da adin taldeetan. Eta narrazioetan adierazpide anaforikoen bilakaera erregularragoa da azalpen eta argudio testuetan baino. Horrela labur ditzakegu bildutako datuak:
  - Anafora pronominalak: narrazioetan erabilerak gora egiten du adinarekin; azalpenetan gorakada gertatzen da 11-13 urte bitartean; gutunetan, oro har, izenordain gutxiago ageri da.
  - Anafora nominalak: azalpenetan, adinarekin gero eta gehiago erabiltzen dira, eta gutunetan narrazioetan baino gehiago. Datuak nahiko berdintsuak dira adin talde guztietan.

<sup>7</sup> Bilakaera = adinaren arabera adierazpide anaforikoek duten agerpenaren gorakada edo behearakada.

- Anafora leialak: narrazio eta azalpenetan hitzez hitzeko errepikapenek behera egiten dute 11-15 urte bitartean; adinarekin anafora partzial eta hedatu gehiago agertzen dira. Horrek elementu atributiboan erabilera berantiarra adieraziko luke, eta era berean, elementu horiek eskolan landu beharra. Adinarekin, beraz, nahiz eta anafora leiala erabili, ez da sintagma osoa hitzez hitz berrartzen, eta elementu atributiboak ezabatu edo gehitu egin daitezke. Horrek adierazten du 13 urtetik aurrera ikaslea askotariko baliabideak erabiltzeko gauza dela, eta arrazoi abstrakzioa egiteko duen gaitasunean egon daiteke; identitate erreferentziala mantentzen du, baina identitate lexikotik poliki-poliki urrunduz. Gutunen kasuan bilakaera erregularragoa da. Narrazioetan, anafora leialen nagusitasuna eta kontzeptualen kopuru urria bat dator De Weck-ek (1991) frantsesez egindako narrazioetan ikusitakoarekin. Gainera, datu hori adin talde guztietan konstante mantentzeak ezaugarri hori testu generoari dagokiola baieztatuko luke; alegia, narrazioetan anafora leialak, elipsiak eta asoziaziozkoak izango dira izen kohesioa eraikitzeo erabiltzen diren oinarritzko baliabideak.
- Asoziazio bidezko anaforak: maiztasuna egonkorra da narrazioetan, eta behera egiten du azalpen testuetan 11-13 urte bitartean.
- Anafora kontzeptualak: ez dute leku esanguratsua hartzen 15 urte arte. Descombes-Dénervaud eta Jespersen-ek (1992) azpimarratzen duten moduan, zailagoak dira ikasleentzat. Horrela azal daiteke, beraz, 15 urtetik aurrera erabiliagoak izatea.
- Elipsia: narrazio eta azalpenetan behera egiten du adinarekin, bereziki azalpenetan. Azken testu hauetan elipsiaren erabilerak behera egiteak izen kohesioaren eraikuntzaren garapena adieraziko luke. Ikasle gazteek asko erabiltzen dute elipsia, baina ez beti era egokian. Itxuraz aldatzen den objektu baten aurrean daudenean, ez dakite nola aktualizatu hura testuan gaiaren jarraitasuna ziurtatzeko, ondorioz, elipsi ugari erabiltzen dute.
- Adberbioak: gorakada ageri da narrazioetan, eta bilakaera nahasia azalpen eta argudioetan.

Ikusitako ezberdintasun horiek, testu generoen arteko ezberdintasunen adierazgarri dira. Lagineko subjektuen artean banakako eta adinaren arabera ezberdintasunak egon arren, neurri handi batean behintzat, genero berekoak diren testuek baliabide berdinak erabiltzeko joera erakusten dutela esan genezake.

Bestalde, esan dezakegu ez dela nahikoa aurrekaria berrartzea, forma guztiak ez baitira egokiak kasu guztietan, horretaz gain erreferentzia noiz berrartu behar den jakiteak ere garrantzitsuak dirudi, ahaztu gabe lexiko zabalaren jabe izateak aukera handiagoa eskaintzen duela kohesioaren hainbat arazo gainditzeko.

#### 4. Ondorioak

Kohesio anaforikoaren azterketa honetatik ateratzen dugun ondorio garrantzitsuetako bat testu generoaren eraginarena da. Testu genero bakoitzean erabiltzen diren adierazpideak direla eta, hiruretan agertzen dira galbahean zerrendatutako adierazpide guztiak, baina ezberdina da baliabide bakoitzak testu generoaren arabera duen agerpena eta garrantzia. Sarritan, izen kohesioa eraikitzeke egiten den aukerak ekoiztutako testua genero jakin bateko ale moduan identifikatzen laguntzen du, eta ezberdintasun indibidualak egon arren, testu genero bakoitzak berezkoak diren ezaugarri kohesiboak erakusten ditu.

Izen kohesio gileen dentsitateari dagokionez, anaforen dentsitatea handiagoa da narrazioetan eta azalpen testuetan argudio testuetan baino, eta alde horretatik datuak bat datoz Schneuwly-ren (1988) emaitzekin. Gainera, De Weck-en (1991) datuekin bat eginez, euskaraz ere narrazioak dira adierazpide anaforikoaren dentsitate handiena duten testuak. De Weck eta Schneuwly-k (1994) egindako lan batean testuen luzera eta anaforen dentsitatea bat datoz argudiozko testuetan eta norberari gertatutako kontakizunetan. Gure emaitzen arabera, izen kohesio gileen dentsitatearen datua egile horien datuekin bat baldin badator ere, luzera eta dentsitatearen arteko korrelazioari dagokionez, helduen kasuan bakarrik baieztatzen da.

Ezberdintasunaren arrazoa azterketa egiteko moduan egon daiteke, baina gure ustez, eraginik handiena ikasle gazteentzat azalpen testua eta argudio testua ekoizteak duen zailtasunean datza. Izan ere, aipagarria da gaztetxoaren adin taldeetan parametro bien arteko korrelaziorik handiena narrazioari dagokiola ikusteak. Horrek pentsarazten digu narrazioa errazagoa dela ikasleentzat beste testu genero biak baino, eta arrazoa hizkuntzaren didaktikan erabiltzen diren testu generoen ereduaren dagoela; azken batean, narrazioa oraindik ere eskolan gehiago lantzen baita beste testuak baino.

Bestalde, kohesio gile asko erabiltzeak ez du esan nahi testuko izen kohesioa hobeto eraikita dagoenik. Adina aurrera joan ahala era egoki eta emankorragoan erabiltzen dira baliabide kohesiboak. Eta datu honek erakusten digu hobekuntza ez dela kopuru kontua egokitasun kontua baino.

Gainera, arestian ikusi dugun moduan, adierazpide anaforikoaren funtzioa aldakorra izan daiteke antolatutako behar diren harreman diskurtsiboaren arabera. Bronckart-entzat (1985, 1996) jardura diskurtsibo testuinguruaren parametroekin erlazioa duten eragiketa psikologikoen emaitza da; testuinguruaren arabera aritzeko modu ezberdinak daudenez, unitate linguistikoek ere funtzio ezberdinak har ditzakete. Izen kohesioaren eraikuntzan, beraz, ez dute parte hartzen subjektuen adinak edo gaitasun kognitiboek

soilik, enuntziarioaren baldintzak eta diskurtsioa gauzatzeko modua ere erabakigarriak baitira.

Erabiltzen diren adierazpide motak direla eta, narrazioen kasuan anafora pronominalak aktanteei lotuta agertzen dira, eta, gainera, beste hizkuntza batzuetan gertatzen den bezala, izenordainen funtzio nagusia pertsonaia nagusien edo subjektu tematikoaren identifikazioari lotuta dago. Alde horretatik, beraz, Karmiloff-Smith-ek (1981), Hickmann-ek (1980, 1984, 1987) eta De Weck-ek (1991) ikusitakoa baieztatzen da eta euskararen kasuan ere, *pro-drop*<sup>8</sup> hizkuntza izan arren, pronominalizazioa kontakizunetako subjektu tematikoarentzat gordetzen dela ikusi ahal izan dugu.

Azalpen testuei dagokionez, gure ikerketaren arabera anafora nominalak dira testu genero hau ezaugarritzen dutenak, eta datu hau bat dator Sainzek (2000) euskararen kasuan edo De Weck-ek (1991) frantsesaren kasuan ikusitakoarekin.

Aztertutako corpusean, oro har, nahiz eta 11 urterekin oinarrizko trebetasuna bereganatuta izan, trebetasun hori umeentzat ezagunagoa den testuetan antzematen da batez ere, hau da, narrazioetan; beste testuetan, aldiz, arazo gehiago agertzen dira, eta bilakaera irregularragoak nabaritzen dira erabiltzen diren adierazpide anaforikoetan; bilakaera horrek heldutasunera arte jarraitzen duela ikusi dugu, eta datu hau bat dator Yde eta Spoelders (1985) eta De Weck-ek (1991) antzemandako garapen luzearekin. Baina ondorio horren erakusgarria ez da kohesio gileen dentsitatea, baizik eta adierazpide mota bakoitzak testu generoaren arabera duen bilakaera berezia.

Testuak idazteko trebetasuna dela eta, aukeratzen diren izenburuengatik, testuak antolatzeke moduagatik, informazioa testuratzeko moduagatik, eta erabiltzen diren anaforizatzaileengatik, esan daiteke adina gora doan neurrian abstrakzioarako ahalmenak ere gora egiten duela, eta ondorioz, Scardamalia eta Bereiter-ek (1992) azpimarratzen duten moduan, trebetasunaren garapena ezaguerak transformatzeko gaitasun handiagoarekin lotuta dagoela. Ildo beretik, Schneuwly-k (1988) dio hasieran planifikazioa pentsamenduaren adierazpena dela, baina gero pentsamendua eta adierazpena bereizi egiten direla, eta ekoizleak manipulatu egiten duela edukia testua idatzi aurretik. Garapena, beraz, testuaren planifikazio globala egiteke moduan islatzen da, hau da, antolatzeke moduan, helburuak kontuan hartzeke moduan, eta estrategia diskurtsiboak erabiltzeke moduan. Hala eta guztiz ere, aldaketa hori ez da batera gauzatzen subjektu guztiengan, eta ezberdintasun indibidualak nabaritzen dira adin talde berekoen artean ere.

<sup>8</sup> Hizkuntza hauetan ez da beharrezkoa subjektua adierazten duten pertsona izenordainak behin eta berriro erabiltzea, informazio hori aditzaren flexioan baitago.

Amaitzeko, ondorio didaktiko bat azpimarratu nahi dugu. Ikusi dugun moduan, erabiltzen diren adierazpideen kopuruak ez du bermatzen testu idatziaren kohesio anaforikoa ondo eraikitzea, garrantzi handia izango baitu adierazpide horien izaerak, edo beste era batera esanda, erabiltzen den baliabide kohesiboaren egokitasunak, eta hori da, hain zuzen, gaztetxoek eta helduen artean dagoen ezberdintasunik nabarmenena. Alde horretatik, beraz, didaktikari begira garrantzitsua izango da adierazpide mota bakoitza noiz eta zertarako erabil daitekeen ikastea. Gainera, azaldu diren zailtasunak ikusita, testu genero bakoitzak berezko ikaskuntza behar duela esan daiteke.

Hala eta guztiz ere, ikusi dugunagatik, adierazpide anaforiko batzuen bilakaerak adinarekin bide ugari egin ditzakeela dirudi, esate baterako kohesio-gile hauena: izenordainak, adberbioak, eta hitzez hitzezkoak ez diren errepikapenak. Baina beste adierazpide batzuen erabileran, asoziazio bidezko anaforetan eta kontzeptualetan gertatzen den bezala, zailtasunak eta gorabehera handiak behatzen dira adin talde batetik bestera. Adierazpide hauek idazketarako funtsezkoak diren baliabide lexikal eta kognitiboei lotuta daude, eta elipsiaren erabilerak (batez ere azalpen testuen kasuan) eta izen berezien erabilerak (narrazioetan) bitarteko horien gabezia adieraz dezaketenez, beharrezkoa izango da didaktikan haiei lekua uztea. Konplexuagoak diren baliabide kohesibo horien erabileran trebatzeko, nahitaezkoa dirudi hizkuntzen irakaskuntzan gaitasun diskurtsiboa gehiago lantzeak.

Arazo lexikal horien bitartez azal daiteke errepikapenen erabilera ere. Batzuetan, Schnedeker-ek (1995) adierazten duen moduan, uniformetasunaren arazoia kontzeptualizatzeko eta planifikatzeko zailtasunetan bilatu behar da. Kontzeptualizazioa da, hain zuzen, Descombes-Dénervaud eta Jespersen-ek (1992) ere deskribatzen duten arazoetako bat.

Horrek guztiak pentsarazten digu didaktikak zerikusi handia izango duela kohesiorako mekanismoen hobekuntzan. Ikasketa prozesua ez da bukatzen adin jakin batean eta izen kohesioaren eraikuntza prozesu horren ondorioz aberasten da.

Ikerketa honek izen kohesioaren eraikuntzan testu genero eta adin talde ezberdinetan antzematen diren joerak erakusteko balio duelakoan gaude. Azterketa estatistikoko sakonago batek erakutsiko luke joera horiek orokortzat eman daitezkeen ala ez.

## Bibliografia

- APOTHÉLOZ, D. (1995). «Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques». *Tranel*, 23, 143-173.
- AURICCHIO, A.; MASSERON, C. eta PERRIN, C. (1995). «L'anaphore démonstrative à fonction résomptive». *Pratiques*, 85, 27-52.

- BAMBERG, M. (1986). «A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships». *Linguistics*, 24, 227-284.
- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narratives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BENNETT-KASTOR, T. L. (1986). «Cohesion and predication in child narrative». *Journal of Child Language*, 13, 353-370.
- BENVÉNISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard.
- BERRENDONNER, A. (1983). «"Connecteurs pragmatiques" et anaphore». *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 215-246.
- BERRENDONNER, A. (1986). «Référence et mémoire discursive». *Communication au colloque «La référence»*, Neuchâtel, Centre de recherches sémiologiques, 10-86.
- BRONCKART, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART, J. P. eta kol. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux-Niestlé.
- CARREIRAS, M. eta ALONSO, M. A. (1999). «Comprensión de anáforas». In Vega, M. eta Cuetos, F. (arg.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, 205-230.
- CHAROLLES, M. (1990). «L'anaphore associative. Problèmes de délimitation». *Verbum*, XIII, 3, 119-148.
- CHAROLLES, M. (1991). «L'Anaphore. Définition et classification des formes anaphoriques». *Verbum*, Tome XIV, 2-3-4, 203-216.
- CHAROLLES, M. (1993). «Coréférence et identité. Le problème des référents évolutifs». *Langages*, 112, 106-126.
- CHAROLLES, M. (1994). «Anaphore associative, stéréotype et discours». In C. Schnedeker et alii (arg.), *L'anaphore associative*, Paris, Klincksieck 67-93.
- CHAROLLES, M. (1997). «L'encadrement du discours. Univers, champs, domaines et espaces». *Cahier de recherche linguistique*, n.º 6, Université de Nancy 2.
- CORBLIN, F. (1983). «Défini et démonstratif dans la reprise immédiate». *Le Français moderne*, 51, 118-133.
- CORBLIN, F. (1985). «Remarques sur la notion d'anaphore». *Revue Québécoise de Linguistique*, 15 (1), 173-196.
- CORBLIN, F. (1987). *Indéfini, défini et démonstratif, constructions linguistiques de la référence*, Genève, Droz.
- DE MULDER, W. (1990). «Anaphora définie versus anaphore démonstrative. Un problème sémantique?». In Kleiber eta Tyvaert (arg.), *L'anaphore et ses domaines*, Paris, Klincksieck, 143-158.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Delachaux eta Niestlé.
- DE WECK, G. eta SCHNEUWLY, B. (1994). «Anaphoric Procedures in Four Text Types Written by Children». *Discourse processes*, 17, 465-477.
- DESCOMBES-DÉNERVAUD eta JESPERSEN (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite». *Pratiques*, 73, 465-477.
- GARCIA AZKOAGA, I. M. (2003). *Kohesio Anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren arabera garapenaren azterketa*. Doktorego tesia, Gasteiz, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- GARCÍA SOTO, X. R. (1996). *Era unha vez un neno...*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- HALLIDAY, M.A.K. eta HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*, London, Longman, 1994.

- HATAKEYAMA, K, PETÓFI, J.S. eta SÖZER, E. (1984). «Text, connexity, cohesion, coherence». In E. Sözer (arg.), *Trad. Fr. Centro Internacional di Semiotica e di Lingüística. Documents de travail*.
- HICKMANN, M. (1980). «Creating referents in discours. a developmental analysis of linguistic cohesion». In Kreiman, J. eta Ojeda A.E. (arg.) *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*, Chicago Linguistic Society, 192-203.
- HICKMANN, M. (1984). «Fonction et contexte dans le développement du langage». *Langage et communication à l'âge préscolaire, Presses Universitaires de Rennes 2*, 27-57.
- HICKMANN, M. (1987). «Ontogénese de la cohésion dans le discours. In Piérait-Le-Bonniec, G. (sous la direction de), *Connaitre et le dire*, vol I, Bruxelles, Mardaga, 239-262.
- IDIAZABAL, I. (1994). «Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje. Análisis de la producción verbal de un niño vasco-hispanófono». In Meisel, J. (arg.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*, Madrid-Franckfurt, Vervuert-Iberoamericana, 35-68.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). «The grammatical marking of thematic structure in the development of language production». *The Child's Construction of Language*, New York, Academic Press, 121-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). «Language and cognitive processes from a developmental perspective». *Language and Cognitive Processes*, vol. 1, n.º 1, 61-85.
- KLEIBER, G. (1986). «Pour une explication du paradoxe de la reprise immédiate». *Langue Française*, 72, 54-79.
- KLEIBER, G. (1988). «Peut-on définir une catégorie générale de l'anaphore?». *Vox Romanica*, 47, 1-13.
- KLEIBER, G. (1990). «Article défini et démonstratif. Approche sémantique versus approche cognitive». In Kleiber eta Tyvaert (arg.), *L'anaphore et ses domaines*, Paris, Klincksieck, 199-227.
- LARRINGAN ARANZABAL, L. M. (1998). «Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean». In Idiazabal & Larringan (arg.) *Koherentzia, Kohesioa eta Konexioa. Testuratzeko Baliabideak. Hizkuntzaren Azterketa eta Irakaskuntza*. Gasteiz, Euskal Herriko Unibertsitatea eta Arabako Foru Aldundia, 47-94.
- MUÑOZ, C. (1985). «La evolución de la función referencial en castellano». Comunicación presentada al Primer Congreso Internacional de Psicolingüística Aplicada, Barcelona, Junio 1985.
- PELLEGRINI, A. D., GALDA, L. eta RUBIN, D.L. (1984). «Context in text. the development of oral and written language in two genres». *Child Development*, 55 (4), 1.459-1.555.
- REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1988). «Anaphore, cataphore et mémoire discursive». *Pratiques*, n.º 57, 15-43.
- REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1989). «Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels». In Rubattel (arg.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Lang, 303-337.
- ROSAT, M. C. (1995). *Un texte explicatif documentaire*, Doktorego tesia, Geneva.
- RUTTER, P. eta RABAN, B. (1982). «The development of cohesion un children's writing. a preliminary investigation». *First Language*, 3, 63-75.
- SAINZ, M. (2000). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*, Euskal Herriko Unibertsitatean aurkeztutako Doktorego Tesia, Donostia, Erein 2002.
- SCARDAMALIA, M. eta BEREITER, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHNEDECKER, C. (1995). «Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle. les problèmes de continuité référentielle». *Pratiques*, 85, 3-26.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Lausana, Delachaux-Niestlé.
- SLAKTA, D. (1975). «L'ordre du texte». *Études de linguistique appliquée*, n.º 19, 30-42.
- SPERBER, D. eta WILSON, D. (1986). *Relevance, Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- WIGGLESWORTH, G. (1990). «Children's narrative acquisition. A study of some aspects of reference and anaphora». *First Language*, 10, 105-125.
- YDE, P. eta SPOELDERS, M. (1985). «Text cohesion. An exploratory study with beginning writers». *Applied Psycholinguistics*, 6, 407-416.