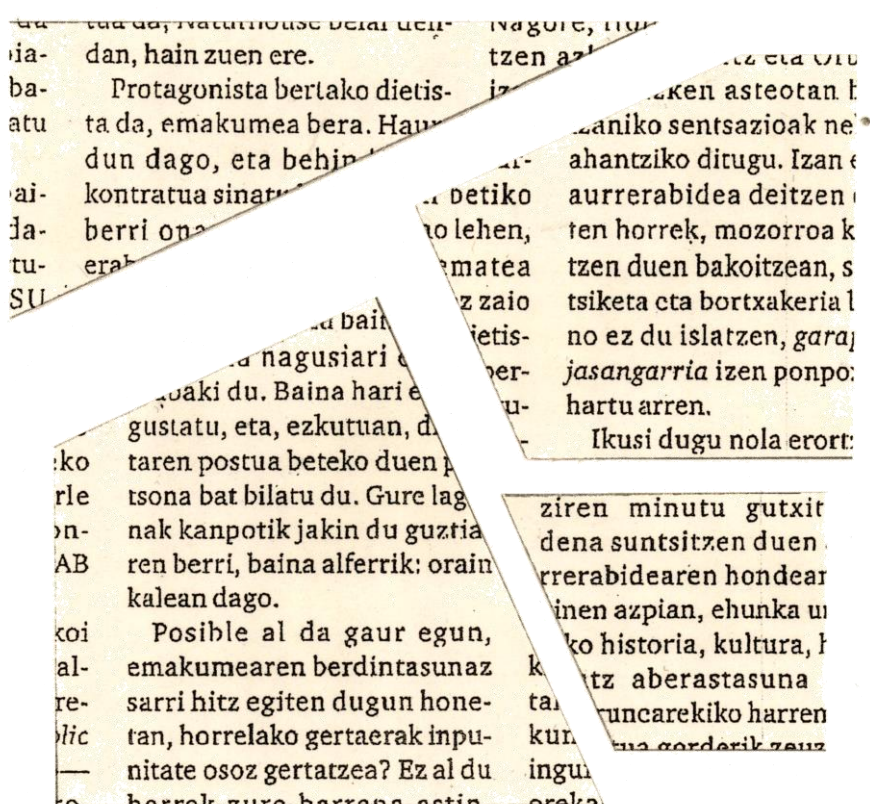


# Argudiozko testu genero baten azterketa eta esperimentazio didaktikoa

Doktorego Tesia

Jaione Ibarra Atutxa



2017

Tesi zuzendariak: Itziar Idiazabal Gorrotxategi eta Ines M. Garcia Azkoaga

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak saila

Hizkuntzen Eskurapena Testuinguru Eleaniztunetan doktorego programa



# Aurkibidea

---

<b>Grafiko, koadro eta taulen aurkibidea .....</b>	<b>xv</b>
<b>Esker onak.....</b>	<b>xix</b>
<b>Laburpena.....</b>	<b>xxi</b>
<b>1. Sarrera.....</b>	<b>1</b>
1.1. Testuak komunikazio gaitasunaren benetako irakaskuntza baterako .....	2
1.2. Euskal Autonomia Erkidegoko irakaskuntza elebiduna .....	4
1.3. Ikerketaren balioa .....	8
1.3.1. Hizkuntza irakaskuntzarako edukiak identifikatu .....	8
1.3.2. Hizkuntzaren irakaskuntzari erantzun .....	10
1.3.3. Hizkuntzako irakaslearen prestakuntzari erantzun.....	11
1.4. Lanaren egitura .....	14
<b>2. Testuak eta testu generoak hizkuntzaren irakaskuntzaren ardatz .....</b>	<b>17</b>
2.1. Testuak eta testu generoak .....	18
2.1.1. Testu generoak .....	19
2.1.2. Diskurtso motak.....	21
2.2. Testuaren arkitektura azterbide eta irakasbide gisa.....	23
2.2.1. Eragiketa diskurtsiboaren deskribapena .....	25
2.3. Testu generoen didaktika .....	30
<b>3. Argudio testuen azterketa. Zuzendariari gutunak testu generoaren deskribapena .....</b>	<b>35</b>
3.1. Argudio testuen ezaugarriak.....	37
3.1.1. Argudio testuen egitura.....	37
3.1.2. Argudio testuen ezaugarri diskurtsibo eta linguistikoak.....	40
3.1.3. Ardura enuntziatiboa.....	43
3.2. Zuzendariari gutunak testu generoaren ezaugarriak.....	46
3.2.1. Testuinguraketa arloko ezaugarriak.....	46
3.2.2. Planifikazio arloko ezaugarriak.....	47
3.2.3. Testualizazio arloko ezaugarriak .....	49
3.2.4. Ardura enuntziatibo arloko ezaugarriak.....	49
3.3. Argudio testuen jabekuntza prozesua .....	50
3.4. Argudio testuak euskaraz. Zenbait ikerketen emaitzak .....	54
3.5. Argudio testuen irakaskuntza. Irakaslegaien trebakuntza beharra .....	58
<b>4. Sekuentzia didaktikoa: testu generoetan oinarritutako baliabide didaktikoa .....</b>	<b>61</b>
4.1. SDaren deskribapena eta azalpena.....	61
4.2. Hizkuntzako proiektuak .....	64
4.3. Sekuentzia didaktikoaren eskema .....	67
4.3.1. Lehenengo fasea: Proiektuaren aurkezpena eta 1. produkzioa .....	69

4.3.2.	<i>Bigarren fasea: Tailerrak</i> .....	74
4.3.3.	<i>Hirugarren fasea: Errebisioa eta 2. produkzioa</i> .....	79
4.4.	Ebaluazio hezitzailea .....	82
4.5.	Beste sekuentzia didaktiko bat eta haren azterketa kritikoa .....	83
<b>5.</b>	<b>Metodologia</b> .....	<b>87</b>
5.1.	Esperimentazioan parte hartu duten subjektuak.....	88
5.1.1.	<i>SD1ean parte hartu duten ikasleak</i> .....	88
5.1.2.	<i>SD2an parte hartu duten ikasleak</i> .....	88
5.2.	Datu bilketa: testuen corpusa .....	89
5.3.	Lehenengo sekuentzia didaktikoa: SD1.....	89
5.4.	Bigarren sekuentzia didaktikoa: SD2 .....	93
5.4.1.	<i>Lehen atala: proiektuaren aurkezpena eta lehen produkzioa idazteko kontsigna</i> .....	94
5.4.2.	<i>Bigarren atala: tailerrak</i> .....	95
5.4.3.	<i>Hirugarren atala: berridazketa unea. Auto-zuzenketa eta azken produkzioa</i> .....	98
5.5.	Datuen analisirako prozedura .....	99
5.5.1.	<i>SD1eko datuen analisirako tresna</i> .....	100
5.5.2.	<i>SD2ko datuen analisirako tresna</i> .....	102
<b>6.</b>	<b>SD1 eta SD2 sekuentziekin ikasleek lortutako emaitzak</b> .....	<b>107</b>
6.1.	SD1eko emaitzak .....	107
6.1.1.	<i>Lehenengo produkzioaren emaitzak</i> .....	108
6.1.2.	<i>SD1eko azken produkzioko emaitzak</i> .....	115
6.1.3.	<i>SD1eko produkzio bien arteko konparaketa</i> .....	117
6.2.	SD2ko emaitzak.....	124
6.2.1.	<i>SD2ko Lehen produkzioetan lortutako emaitzen azterketa</i> .....	125
6.2.2.	<i>SD2ko azken produkzioen emaitzak</i> .....	130
6.2.3.	<i>Produkzio bien arteko erkaketa</i> .....	139
6.2.4.	<i>Produkzio bien arteko konparaketaren ondorioak</i> .....	156
<b>7.</b>	<b>Ondorioak</b> .....	<b>159</b>
<b>8.</b>	<b>Bibliografia</b> .....	<b>171</b>
<b>I.</b>	<b>ERANSKINA: Zuzendariari gutunak sekuentzia didaktikoa</b> .....	<b>181</b>
<b>II.</b>	<b>ERANSKINA: Ikasleen produkzioak</b> .....	<b>219</b>



# Grafiko, koadro eta taulen aurkibidea

---

## Grafikoak

1. <b>grafikoa.</b> Matrikulazio datuak hizkuntza ereduka, 2010-2011 eta 2015-2016 ikasturteen bitartean. Goian Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza. Behean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Irudia moldatu egin da.(Eusko Jaurlaritz, 2016) .....	6
2. <b>grafikoa.</b> Testu-ekoizpenaren baldintzak. Bronckart (2013: 35), itzulita .....	24
3. <b>grafikoa.</b> Argudioen oinarritzko sekuentzia. (Adam, 1995: 11, moldatuta) .....	38
4. <b>grafikoa.</b> Argudio sekuentzia (Adam, 1995: 17, moldatuta) .....	39
5. <b>grafikoa.</b> SDaren eskema. Dolz, Noverraz eta Schneuwly (2001: 7)-etik moldatua.....	67
6. <b>grafikoa.</b> SDaren eskema. Bronckart (2013: 43)-etik moldatua.....	68
7. <b>grafikoa.</b> BAMeko sekuentzia didaktikoaren eskema. (Barne dokumentua).....	68
8. <b>grafikoa.</b> Sekuentzia didaktikoaren eskema (Camps, 1996: 51)-etik moldatua.....	84
9. <b>grafikoa.</b> SD1eko Lehen produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak.....	108
10. <b>grafikoa.</b> SD1. Lehen produkzioak. Item bakoitzaren presentzia ikasleen testuetan (ehunekoetan).....	111
11. <b>grafikoa.</b> SD1eko azken produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak.....	115
12. <b>grafikoa.</b> SD1eko azken produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abileziak ikasleen testuetan (ehunekoetan).....	116
13. <b>grafikoa.</b> SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko eraketa. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak. ....	118
14. <b>grafikoa.</b> SD1ean parte hartu duten ikasleen emaitza orokorren balioen banaketa, lehen produkzio eta azken produkzioetarako.....	119
15. <b>grafikoa.</b> SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko desberdintasuna. Hobetu diren abilezia kopuruaren arabera ikasleen testuak. ....	119
16. <b>grafikoa.</b> SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko eraketa. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak. ....	120
17. <b>grafikoa.</b> SD2. Lehen produkzioa. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak. ....	125

<b>18. grafikoa.</b> SD2. Lehenengo produkzioko abilezien erabilera ikasleen testuetan (ehunekoetan). .....	127
<b>19. grafikoa.</b> SD2. Ikasleen emaitzak azken produkzioan: ondo erabilitako abilezien araberako ikasleak. ....	130
<b>20. grafikoa.</b> SD2. Azken produkzioa: ondo erabilitako abileziak ikasleen testuetan (ehunekotan). .....	132
<b>21. grafikoa.</b> Lehen eta azken produkzioen arteko erkaketa: ondo erabilitako abilezia kopuruen araberako ikasleak. ....	140
<b>22. grafikoa.</b> SD2n parte hartu duten ikasle guztien emaitza orokorren balioen banaketak, lehenengo produkzio eta azken produkzioetarako. ....	140
<b>23. grafikoa.</b> SD2. Ikasleek egindako hobekuntza hasierako produktiotik amaierakora ehunekoetan (ondo egindako itemen emendioa). ....	141
<b>24. grafikoa.</b> SD2. Abilezia bakoitza ondo egin duten ikasleen kopuruan egon den aldaketa produkzio bien artean. ....	143
<b>25. grafikoa.</b> SD2. Igorlearen eta hartzailearen arteko harremanen erabilera ikasleen testuetan. Sekuentzian landu diren hiru aukerak lehen eta azken produkzioan. ....	145
<b>26. grafikoa.</b> SD2. Argudioen garapen mota ezberdinak ikasleen testuetan bi produkzioen artean konparatuta. ....	150
<b>27. grafikoa.</b> SD2. Iritziaren kokapena ikasleen testuetan. Produkzio bien arteko konparaketa.	153

### *Koadroak*

<b>1. koadroa.</b> SD1eko lehen produkzioa egiteko kontsigna .....	90
<b>2. koadroa.</b> SD1eko azken produkzioa egiteko kontsigna. ....	93
<b>3. koadroa.</b> SD2ko lehen produkzioa egiteko kontsigna .....	94

### *Taulak*

<b>1. taula.</b> Diskurtso motak, Bronckart (2004: 98, itzulita) .....	22
<b>2. taula.</b> Genero taldeen behin behineko proposamena. Dolz eta Schneuwlyren testutik moldatuta, 1997: 90-91 .....	32
<b>3. taula.</b> <i>Zuzendariari gutunak</i> testu generoaren abilezia diskurtsibo-linguistikoen zerrenda. ....	51
<b>4. taula.</b> Ikaslearen auto-ebaluaziorako txantiloia .....	80
<b>5. taula.</b> SD1eko Kontrol Zerrenda .....	92
<b>6. taula.</b> SD1eko ikasleen testuak zuzentzeko erabili den plantila .....	101
<b>7. taula.</b> SD2ko testuak ebaluatzeko erabili den plantila .....	103
<b>8. taula.</b> Testuetan aztertu diren abileziak eta kodeak. ....	110
<b>9. taula.</b> SD1ekin lortu diren eta lortu gabe gelditu diren abileziak. ....	123

<b>10. taula.</b> Testuetan aztertu diren itemak eta kodeak.....	127
<b>11. taula.</b> SD2an landu diren itemak eta kodeak .....	132
<b>12. taula.</b> Itemak eta kodeak .....	144



# Esker onak

---

Helmugara helduta, bidelagunak eskertzeko unea dator. Lasterketa honetan jende askoren laguntza izan dut, eta guztiak eskertu gura ditut, inor ahaztu barik.

Eskertu gura ditut nire tesi zuzendariak. Itziar Idiazabal, ikastaroak egiten hasi nintzenetik hamaika erraztasun emateagatik, bidean zehar izan ditudan krisi, ahulezi eta iluntasunak argitzeagatik eta beti aurrera egiteko animoak ematen ibiltzeagatik, eta lan honen pertinentzia beti sinistu eta sinistarazteagatik. Eta azken urte honetan ere, beretzat hain gogorra izan arren, nire ondotik ez delako alendu eta lana amaitzen lagundu didalako. Ines Garcia ere, eskertu gura dut azken urte honetan ardura hartzeagatik eta beti gogotsu emandako testuak irakurri, galdera ugari egin eta aholku zenbait emateagatik.

Lan hau egin badut Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolagatik izan da, nire azken hogeituro urteetako lantokia. Hemen erakusten den lana bertan ikasi eta garatu izan dut, eta bidean zuzendaritza taldekoek animatu, bultzatu, txalotu eta lana egiteko erraztasunak ematearren eskertu gura ditut.

Eskertu behar ditut bertako ikasleak ere bai. Bereziki espermentazioetan parte hartu duten taldeetakoek, baina ez bakarrik eurak, beste guztiak ere bai, azken baten ikasleen lanak izaten direlako irakasleei gauza berriak egiteko ematen diguten bultzada. Ikasle barik ez dago irakaslerik eta ikasleengandik mila gauza ikasten ditugu. Nik ere bai, euren lanetatik abiatuta egin dudalako lan hau.

Hizkuntza saileko kide guztiak ere eskertu gura ditut, ibilbide honetan hainbat lankide izan ditut eta guztiengandik gauza asko ikasi dut. Hemen erakusten dudana metodologia guztia lankideekin batera landu izan dut, urteetan elkarrekin egin dugun bideari esker. Eta azken ikasturte honetan egin duten ahalegina ere eskertu gura diet, practicum eta gradu bukaerako lanen ardurak eurak hartu dituztelako nik lan hau amaitzeko.

Bereziki eskertu gura dut Begoña Ocio lankidea, bera izan delako nire *maistrea*, bere ondoan karrera berri bat ikasi dudalako. Eskola honetan sartu nintzenean didaktikaz ez nekien ezer, baina berak ni eta beste batzuk bere hegopean hartu eta makina bat eskola hartu genuen laugarren solairuko irakasle gelako mahaiaren inguruan. Makina bat ordu sartu ditu gu trebatzen, bere bitartez ezagutu genuen Bronckart eta diskurtsoaren funtzionamendua, sekuentzia didaktikoen metodologia eta beste hainbat ezagutza eman behar genituen ikasgai eta ikastaro edo aholkularitzak egiteko eskoletan. Lan honen hasieran ere nire ondoan izan nuen hemen espermentatu den sekuentzia

didaktikoa diseinatzen laguntzen eta ikasleen testuak aztertzen, berak akuilua ipini eta lan egiteko egunak agendan ipintzen, bere garboarekin lanari aurre egiten laguntzen. Luxua izan da Bego zure lankidea izatea eta zuk irakatsitako guztia hartzea, zure jakituria musutruk gure eskuetan ipini duzulako beti. Eskerrik asko bihotz bihotzez.

Bidelagun izan ditut hainbat lankide zalantzak argitzen, ideiak berridazten, testua atontzen, datuak tratatzen, irudiak sortzen, bibliografia txukuntzen... Eskerrik asko, Rober, Jone, Maider, Ane, Loreto, Lander, Mireia, Xanti, Elena, Patri, Pello, Xabier, ...

Eta gero kafe orduetan, bazkari orduetan eta eskolako edozein parajetan animatu nauzuen lankide guztioi ere eskerrak, zuen ardura eta berotasuna oso garrantzitsua izan da Tourmalet luze hau igarotzeko, zuek emandako ur tragoak bidea erraztu baino ez dute egin. Eskerrik asko lankide guztioi.

Etxekoak be ez ditut ahiztu gura, eurentzat be harro egoteko modukoa dalako nik lan hau amaitzea. Azkenaldi honetan danari itxita egon nazalako eta kasu gehiegirik egin ez arren, zuek hortxe beti egoten zarielako. Asko zarie eta ez naz izendatzen hasiko baina gogoratu gura ditut gurasoak, seme-alabak, nebea eta gero beste enpadu guztiak, iseko, lehengusu-lehengusin eta gizonaren parteko familia guztia be bai. Oso garrantzitsuak zarielako, zuei be eskerrik asko.

Eta zuri (azkenengo itxi zaitut lehena izan arren danetatik) gauza askogaitik emon behar deusudaz eskerrak, karrera ikasten hasi nintzenetik zagoz nire ondoan eta beti animatu nozu aurrera egiten, eta lan hau egiten ibili nazen bitartean be, pazientzia guztia eta berba gozoak baino ez dozuz euki ni animatu guran. Zure oreka eta bultzada berebizikoak izan dira nire bizitzan eta lan honen prozesuan be horretan ibili zara denpora guztian.

Eskerrik asko bihotzez danori.

# Laburpena

---

Ikerlan honen helburua argudio testua den *zuzendariari gutunak* testu generoaren azterketa egitea eta proposamen didaktikoa diseinatzea izan da, lan-tresna hori eraginkorra eta fidagarria dela erakusteko.

Hizkuntzaren ikuspegi sozio-diskurtsibotik (Bronckart, 2004) heltzen zaio gaiari; horrela, testu azterketa eta proposamen didaktikoa ikuspegi horri jarraituz egin dira.

Tesiaren helburu linguistikoari dagokionez, euskarazko egunkarietan argitaratzen diren *zuzendariari gutunak* saileko testuen azterketatik abiatuta, testu genero horren ezaugarritze bat egin da. Arlo didaktikoan, sekuentzia didaktiko bat diseinatu da testua irakasteko lan-tresna moduan. Sekuentzia didaktiko hori diseinatzeko abiapuntua Dolzek, Noverrazek eta Schneuwlyk (2001) testua lantzeko proposatzen duten eredua izan da.

Tesi honekin frogatu nahi ditugun hipotesiak honako hauek izan dira: 1) irakasle-ikasketak egiten dituzten ikasleek *zuzendariari gutuna* testu generoa ez dute guztiz menperatzen; 2) erabilitako sekuentzia ereduak balio du ikasle hauei ere testu genero bat irakasteko lan-tresna gisa; 3) irakasten diren eduki guztietan egiten dituzte aurrerapenak ikasle guztiek; 4) ikasleei ematen zaien kontsignaren deskribapen egokia egitea garrantzitsua da abilezia mota batzuk erakusteko edo ezkutatzeko testuan.

Metodologiari dagokionez, sekuentzia didaktiko biren esperimentaziotik lortu diren ikasleen lehen eta azken produkzioak aztertu dira. Ikasle hauek irakasle-ikasketak egiten ari dira Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolan. Guztira, 84 testu aztertu dira. Testuok beren beregi diseinatu den zuzenketa plantila baten oinarrituta aztertu dira. Emaitzek aurretik aipatutako hipotesiak berresten dute.

Esperimentazio honetatik atera den ondorio nagusia sekuentzia didaktikoa hizkuntza irakasteko fidagarria eta eraginkorra dela izan da. Metodologia mota honek eskatzen dituen baldintzak betez gero, ikasleei aukera ematen zaie euren hasierako testua auto-zuzentzeko eta irakatsitako abilezia diskurtsibo-linguistikoak euren testuetan erabiltzeko.





# 1. Sarrera

---

Hemen aurkeztuko den lana hizkuntzen irakaskuntza eremuan zentratuko da. Eta zehazki testu genero jakin bat lantzeko sekuentzia didaktiko (aurrerantzean SD) baten esperimenez datza. Arrazoiak hizkuntzazkoak zein didaktikazkoak dira geroxeago ikusiko dugun bezala. Tesi honetan argudiozkoa den *Zuzendariari gutunak* izeneko testu generoa aztertu da. Testu genero hau edozein herritarrek idatz dezake egunkarietako “zuzendariari gutunak” sailean argitaratzeko. Lan honetan irakasle-ikasketak egiten dituzten ikasleen testuak aztertu dira.

Ikerketa honekin, alde batetik, horrelako argudiozko testu batek euskaraz dituen ezaugarriak hobeto karakterizatu nahi dira; eta bestetik, testu genero baten irakaskuntzarako sekuentzia didaktikoaren baliagarritasuna frogatu nahi da. Horretarako, *zuzendariari gutunak* testu generoak dituen berezko ezaugarriak kontuan harturik eta aipatutako genero hau irakasteko sortuko den SD batean oinarriturik, irakaslegaiak testu genero hau ekoizteko dituzten zailtasunak bildu eta SD horri esker bereganatzen dituzten ezagutzak aztertuko dira. Lan honekin testu genero horren funtzionamenduari dagozkion berezko ezaugarri linguistikoak eta komunikatiboak ikas daitezkeela eta sekuentzia didaktikoak hizkuntzak irakasteko lanabes bezala duen potentziala frogatu nahi da.

Esan bezala, ikerlan honek, besteak beste, sekuentzia didaktiko batekin esperimenez du xede. Baina egitasmo horrek badu aurrekari bat, orain dela urte batzuk diseinatutako eta esperimenez beste SD bat. Bada SDen sorta bat Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolak (aurrerantzean BAM) diseinatutakoak eta argitaratuak (Arriola eta beste, 2006). Multzo horretako sekuentzia bat da, hain zuzen, gure abiapuntua. Garai hartan irakaslegaiak erabilitako sekuentzia didaktikoaren (aurrerantzean SD1 deituko duguna) esperientzia baten oinarritutako emaitzek bultzatu gaituzte SD berri bat diseinatzera eta esperimenez (aurrerantzean SD2 deituko duguna). Izan ere, SD1 delako hori erabili zenean eskuratutako emaitzek eta prozesuaren gainean egindako hausnarketek hainbat alderditan sakonago eragiteko premia zegoela erakutsi zuten. Besteak beste, hainbat gabezia identifikatu zirelako, hain zuzen, sekuentzia didaktikoan esplizitu landu ez ziren hainbat alderdirekin lotutakoak. Gauzak horrela, orduan landu zen testu genero berbera landuko da ikerlan honetan proposatzen den SD2 izeneko SDan, *zuzendariari gutunak* testu generoa, egunkarietan izen bereko sailean argitaratzen den argudio testua.

Egindako aukeraketaren motibazioak eta lanaren nondik norakoak azalduko ditut jarraian. Halaber, tesian zehar erabiliko diren kontzeptu nagusien aurkezpen laburrari ekingo diot egitasmoa hobeto kokatu eta hobetu uler dadin.

### **1.1. Testuak komunikazio gaitasunaren benetako irakaskuntza baterako**

Sarreran esan bezala, hizkuntzaren irakaskuntzak motibatu du lan hau. Izan ere, nire lantokia azken hogeitau urteetan Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM) izanik, irakaslegaien prestakuntzan aritu izan naiz eta zehazki hizkuntzaren didaktika eremuan.

Hizkuntzaren irakaskuntzan ikuspegi ezberdinak garatu izan dira, baina XX. mendearen azken 30 urtetan ikuspegi komunikatiboa gailendu da. *Gaitasun komunikatiboaren* nozioa Dell Hymesi (1971) zor diogu, beharrezkoa ikusi baitzuen hizkuntzaren erabilera testuinguruari lotuta aztertzea. Izan ere, Hymesek Chomskyren (1965) *gaitasun linguistikoari* (morfologia, sintaxia, fonologia eta semantika ezagutzak hartzen dituena) testuingurua gehitu zion. Ikerlari hau konturatu zen hizkuntza ondo hitz egiteko ez dela nahikoa hizkuntza-sistema bera ezagutzea edota arau gramatikalak eta lexikoa ondo ezagutzea; hitzen erabileraren edo hizketaren testuingurua ere ondo ezagutzea garrantzizkoa dela ohartu zen. Horregatik, testuingurua kontuan hartzen bada honako ezagutzak azpimarratu zituen: noiz hitz egin, eta noiz ez; zertaz hitz egin eta norekin, noiz, non eta nola; hau da, ez da nahikoa enuntziatu gramatikalak egitea; horrez gain, sozialki ere egokiak izan behar dira. Hortik etorri da beste gaitasun mota batzuk ere kontuan hartzea, hala nola, gaitasun diskurtsiboa, soziolinguistikoa eta estrategikoa.

Gaitasun komunikatiboaren kontzeptu honek aldaketa handia ekarri du hizkuntzen irakaskuntzan. Ezin da ahaztu hizkuntzak irakasteko eta, bereziki, bigarren hizkuntzak irakasteko metodologietan izan duen eragina, hizkuntzaren gramatika hutsa irakastetik hizkuntzaren erabilera eta testuen ekoizpena irakastera aldatu direlako. Izan ere, posible da testu desegoki bat ekoiztea, eta aldi berean, gramatikalki egokia izatea.

Hymesen hasierako kontzeptua beranduago beste autore batzuk aberasten joan dira. Esaterako, 1980an Canalek eta Swainek gaitasun komunikatiboa lau azpi-gaitasunetan banatzea proposatu zuten: *gaitasun gramatikala*, *gaitasun diskurtsiboa*, *gaitasun soziolinguistikoa* eta *gaitasun estrategikoa*. Hortik aurrera hizkuntzaren irakaskuntzari begira ere ikuspegiak aldatu dira eta azpigaitasun horiek hartu izan dira aintzat (Arnold eta Fonseca, 2004). Martinezek, Lopezek eta Gracidak (2015) diotenez, hizkuntzaren irakaskuntzan urte askotan hizkuntzaren *araua* oinarri bakarra izatetik, hizkuntzaren *erabilera* nozioak ekarri du egoera komunikatibo konkretuetan interakzio soziala gerta dadin martxan jarri beharreko estrategia multzoa irakastea. Horrela, hizkuntzen irakaskuntza gramatikan oinarritu beharrean, ikuspegi honi esker, testuen ekoizpenean zentratu da; eta horregatik, ikasleak gramatika arauak ikasteaz gain,

egoera komunikatiboetan jarduten ere ikasi behar dute, hau da, testu *egokiak* sortzen. Testu horiek sortzeko, hizkuntzaren arauak jakiteaz gain, hartzaileei egoera ezberdinetan zer esan jakin behar da; hartzaileak aldatzen direlako, ekoitzi behar diren testu generoak ere ezberdinak izango direlako, eta lortu nahi diren helburuak ere aldakorrek direlako.

Laburbilduz, gaitasun komunikatiboari esker, hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegia aldatu egin da. Kontzeptu honek testuinguruaren garrantzia azpimarratu du zeren hizkuntza egoera errealetan erabiltzen da. Ondorioz, ardatz moduan hartzen dugun hizkuntza-unitatea benetan komunikatiboa izan behar da eta, hori baino gehiago, komunikazio prozesu osoa biltzen duen unitatea izan behar da: hizkuntza-unitate hau testua da, egoera bakoitzean sortzen den interakzioaren produktua. Honela definitzen du *testua* Bernardezek (1982: 95):

*Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: la de nivel textual y las del sistema de la lengua.*

Definizio horrek erakusten du testuak izaera *soziala* duela, gizakien arteko interakzioetan sortua. Egoera komunikatibo baten sortua eta testuinguruak baldintzatua da: espazio-denbora baten kokatua, helburu bati erantzuteko eta arau sozial batzuk betetzen dituen. Eta gainera, zentzua izateko, barne egitura duena, koherentzia mantentzen duena eta arau gramatikalak zaintzen dituen. Ez da esaldi multzo bat egituratu bakoa, esaldi horiek egitura bati erantzuten diote. Arrazoi hauen guztiengatik hartzen dugu testua unitate bezala eta ez testuaren barruko esaldi solteak. Esaldi horiek testuaren barruan dute zentzua eta beharrezkoa da gramatika aldetik zuzenak izatea, baina mezua ondo ulertzeko egoera komunikatibora ondo egokitu behar dira. Bestela, ez dute ondo beteko euren funtzioa ondo komunikatzea, alegia.

Arestian esandakoari *gaitasun diskurtsiboaren* (Canale eta Swain, 1980) garrantzia gehitu nahi diogu. Gaitasun honek egoera komunikatibo ezberdinetan, ahoz zein idatziz, testu egokiak ekoiztea bermatzen du, behar diren abileziak erakutsiz. Abilezia batzuk testua egoera komunikatibora ondo egokitzeak izaten dira, beste batzuk testuan zehar edukiak planifikatzekoak eta beste batzuk testualizazio arlokoak, arau gramatikalak barne. Lan honetan, gaitasun mota horren inguruan arituko gara nagusiki, testuen irakaskuntzaz arduratuko baikara.

Baina testuak zein mailatan? Irakaskuntzari begira testu generoak aukera ematen du testuaren ezaugarriak karakterizatzeko eta gelan irakatsi beharreko edukiak finkatzeko, generoak baitira testua sortzeko sozialki eskuratu ditugun ereduak. Ikuspegi diskurtsiboari esker, hizkuntzak irakasteko edukiak aldatu egin dira, eta eduki gramatikalak oinarri izan beharrean, testuak dira orain irakasteko edukiak. Testu bat ekoizteko maila ezberdinetako erabakiak hartu behar ditu

hiztunak eta erabaki mota bakoitza irakasteko hausnarketa ezberdinak egitea eskatzen du. Testuak duen izaera konplexu honi aurre egiteko metodologia tradizionalak ez du balio eta horregatik hizkuntzaren irakaskuntzan aldaketa sakona egin da metodologiari dagokionez. Gaur eguneko metodologiak hizkuntza proiektuetan oinarritzen dira eta tesi hau metodologia aldaketa horren barruan txertatzen da.

Hizkuntza proiektuetan oinarritzen den metodologiak tresna didaktiko berriak asmatzea ekarri du eta berrikuntza garrantzizkoena Genevako Unibertsitatean garatutako testu generoen eredu didaktikoa (de Pietro eta Schneuwly, 2003) izan da. Eredu honi jarraitzen diote, hain zuzen ere, Arriola eta bestek (2006) diseinatu dituzten SDetan, izan ere, Garcia-Azkoagan (2015: 23) irakurtzen den bezala:

*Ikaslearen garapena bere osotasunean kontuan hartzen duen epistemologian oinarritzen delako, ikasleek gizartean moldatzeko behar dituzten askotariko komunikazio-formekin lan egitea ahalbidetzen duelako, lan antolatu eta sistematikoa errazten duelako, eta besteak beste, ikaslearen garapen afektiboa ikusteko/ebaluatzeo aukera ematen duelako.*

Planteamendu horren arabera garatu den tresna didaktiko garrantzizkoena Genevako **sekuentzia didaktiko**arena da, laugarren kapituluan aurkeztuko den bezala (Dolz eta Schneuwly, 1997; Dolz eta beste, 2001). Eredu honek aukera bi eskaintzen ditu: alde batetik, oso baliagarria da gelako ikasleen diagnostikoa egiteko, hau da, irakatsi nahi den testu genero hori ekoizteko ikasleak zein abilezia eta zailtasun dituen ikusteko. Eta beste aldetik, identifikatu diren zailtasunak irakasteko aukera ematen du. Hori da, hain zuzen, ikerlan honetan egin nahi duguna, frogatu testu genero bat ekoizteko orduan ikasleek dituzten oztopoak edo zailtasunak gainditu egin daitezkeela, hizkuntzaren irakaskuntza sekuentzia didaktikoaren bitartez bideratzen denean. Sekuentzia didaktikoa zer den laugarren kapituluan aurkeztuko da zehazkiago, baina aurreratuko dugu hiru une dituela:

- proiektuaren aurkezpena eta lehen produkzioa (edo aurre-testua)
- irakaskuntza momentua: tailerren bidez
- berrikusketa momentua eta azken produkzioa (edo ondo-testua).

Hortaz, irakasle batek hizkuntzak ezagutzeaz eta menperatzeaz gain, hizkuntza horiek irakasteko balia ditzakeen tresnak eta haien funtzionamendua ere ezagutu behar ditu.

## **1.2. Euskal Autonomia Erkidegoko irakaskuntza elebiduna**

Euskal hezkuntza sisteman bertako hizkuntza ofizial biak, euskara eta espainiera, irakasten dira eta atzerriko hizkuntza moduan ingelera irakasten da lehen aukera moduan. Gero, bigarren hezkuntzan, atzerriko beste hizkuntza

batzuk ere aukera daitezke. Euskararen kasuan, bertako hizkuntza izan arren, hizkuntza gutxitua da eta gutxiengoak ezagutzen duena.

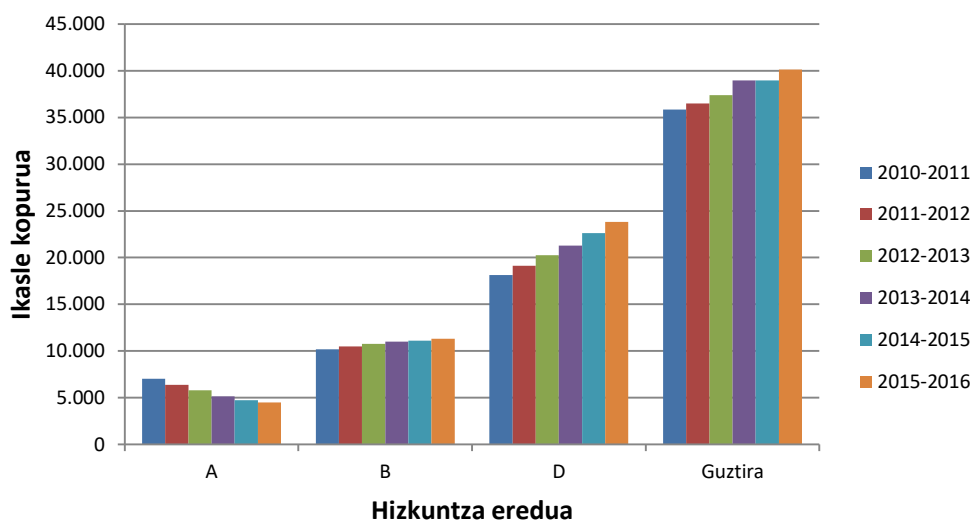
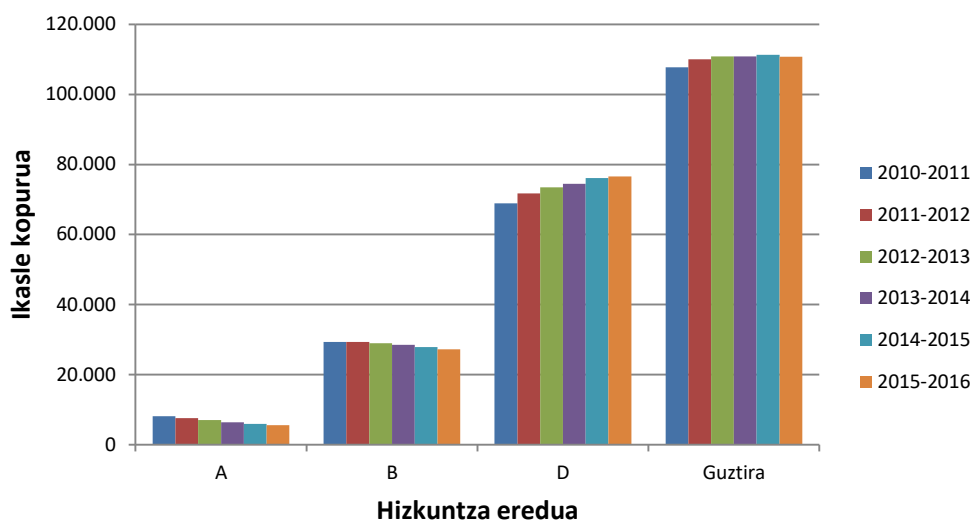
Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren 1983ko dekretutik (138/1983 Dekretua: 2. Artikula) hona hizkuntza ofizialen erabilera arautzen da unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan, eta honako eredu hauek daude ezarrita:

- A eredu: irakas-hizkuntza gaztelania da, Euskal Hizkuntza eta Literaturan izan ezik.
- B eredu: irakasgai batzuk gaztelaniaz eta beste batzuk euskaraz irakasten dira.
- D eredu: irakas-hizkuntza euskara da, Gaztelania Hizkuntza eta Literaturan izan ezik.

Batxilergoan eta Lanbide Heziketan A eta D ereduak legez ezarrita daude, baina badira A ereduko taldeak non irakasgai batzuk euskaraz irakasten diren. Modalitate hori A indartutzat ezagutzen dugu, eta B eredutzat har dezakegu hainbatetan.

Hurrengo irudietan ikusten den moduan (1. grafikoan) , azken urteetako matrikulazio datuak begiraturaz gero, erdal ereduetatik euskal eredueterako joera ikusten da. Bizkaiko datuetan, Haur Hezkuntzan (HH hemendik aurrera) eta Lehen Hezkuntzan (LH), 2010-2011 ikasturteetik 2015-2016 ikasturtera nabarmen ikusten da murgiltze osoaren goranzko joera. A ereduan egiten den matrikula, ostera, oso urria da.

Datu hauek erakusten duten bezala, 2010-2011tik 2015-2016 urte bitartean hasierako irakaskuntzan A ereduko matrikula jaitsi egin da, 2.608 ikasle gutxiago matrikulatu dira grafikoan ikusten den bezala; D ereduko matrikula, aldiz, igo egin da 3.034 ikasle gehiago matrikulatuz ikasturte bi hauen artean. Ehunekoetan, A eta D ereduen artean dagoen aldea honakoa da: A ereduan %5 matrikulatu da eta D ereduan %69. Bigarren hezkuntzan joera bera ikusten da, A ereduan matrikula gutxitu egin da eta D ereduan igo. Ehunekotan A ereduan %11 ikasle matrikulatu dira eta D ereduan %59. Beraz, azken urteotan familietan egin den hautua, euren seme-alabak euskal ereduetan matrikulatzekoa izan da. A eredu ez da guztiz desagertu, baina oso matrikula baxua du. Horrek esan nahi du guraso erdaldunek euskarazko ereduetan eskolaratzen dituztela euren seme-alabak. Guraso erdaldunen kasuan integrazio- eta tresna-motibazioak daudela aipatzen dute Amorrortuk eta Ortégak (2009); eta bestetik, ikusi dute euskarari berari, hizkuntza-jabekuntza eta ikaskuntzari eta elebitasun eta eleaniztasunari buruzko aurreiritziek ere eragiten dutela gurasoerak erabakian. Bestalde, eragina izango du, seguruenik, eskolan irakasten diren eduki ezberdinen emaitzak onak izateak. Izan ere, D ereduko ikasleen emaitzak hobekiaz izaten dira egin diren diagnostiko frogak ezberdinetan (Etxebarria, 2005).



**1. grafikoa.** Matrikulazio datuak hizkuntza ereduka, 2010-2011 eta 2015-2016 ikasturteen bitartean. Goian Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza. Behean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Irudia moldatu egin da.(Eusko Jaurlaritz, 2016)

Euskaraz lortu behar den mailari dagokionez, 2007ko Euskal Curriculumean (175/2007 Dekretua: 107) honela adierazten da:

*Euskal Autonomia Erkidegoan bi hizkuntza ofizial daude –euskara eta gaztelania-, eta eskolaren helburu nagusia da ikasle guztiek bi hizkuntzak jakitea, eta beraz, euskara erabiltzeari eta ikasteari lehentasuna ematea, era horretan konpentsatzeko gizartean daukan presentzia urriagoa, eta normalkuntza bultzatzeko. Ondorioz, derrigorrezko eskolatzearen amaieran ikasleak iritsi beharra dauka euskaran eta gaztelanian erabiltzaile independente aurreratuaren mailara, hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuan*

*agertzen den bezala. Maila horren arabera, bi hizkuntzak egoki eta taxuz erabiliko dira hainbat egoera komunikatibotan, edonolako testuingurutan, gero eta gradu formalagoan eta konplexuagoan.*

Bestalde, 2009ko Batxilergo Curriculumean (23/2009 Dekretua: 41) honakoa esaten du:

*Euskara, euskal herritarren hizkuntza gisa, eta gaztelania hizkuntza ofizialak dira Euskal Autonomia Erkidegoan; hori dela-eta, biztanle guztiek eskubidea dute derrigorrezko eskolaldiaren amaieran bi hizkuntzak ezagutu eta erabiltzeko eta Batxilergoa amaitzean hizkuntzak menderatzeko; beraz, euskal hezkuntza-sistemari dagokion hizkuntza-komunikaziorako gaitasunak ikasleak euskaraz eta gaztelaniaz C1 maila eta atzerriko lehenengo hizkuntzan B2 maila lortzeko gaitu nahi ditu.*

Beraz, euskara eta gaztelaniarako Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren (Europako Kontseilua / HABE, 2005) mailak ezartzen dira: B2 Derrigorrezko Hezkuntzaren amaieran eta C1 Batxilergorako.

Horren ondoren, euskal curriculumek ez dute mailarik zehaztu. Azkenengoa den 2016ko Dekretuan (236/2015 Dekretua, 9. zk.) honakoa jartzen du:

*Derrigorrezko hezkuntzako ikasketak amaitutakoan, baldintza berberetan, bi hizkuntza ofizialen behar adinako ezagutza praktikoa izateko benetako aukera bermatuko du. Helburua da bi hizkuntza ofizialen arteko egungo desoreka gainditzea –gaur egun euskararen kalterako baita– eta bi hizkuntzen arteko berdintasun soziala eta ikasleen aukera-berdintasuna sustatzea... Irteera-profilari dagokionez, ikasleak bizitzako esparru guztietan euskaraz zein gaztelaniaz ahoz zein idatziz modu egoki eta eraginkorrean komunikatzeko gai izatea da helburua, baita ikasleak atzerriko hizkuntza batean egokiro komunikatzea gutxienez, egoera eta esparru pertsonal, sozial eta akademikoetan ... gutxienez atzerriko hizkuntza bat nahikoa dakitenak.*

Ikusten denez, ez da modu zehatzean adierazten nolako maila lortu behar duten ikasleek derrigorrezko ikasketen amaieran. Mota honetako adierazpideek: “behar adineko ezagutza praktikoa” eta “ahoz zein idatziz modu egoki eta eraginkorrean komunikatzeko gai izatea” ez digute Europako Erreferentzia Marko Bateratuak beste zehatz argitzen lortu beharreko maila. Hala ere, ikastetxeetan ikusi dudanaren arabera, ikastetxeek 2007ko maila horiekin funtzionatzen dute, erreferentzia mailak izatea beharrezkoa ikusten baitute.

ISEI-IVEIk (2016) egiten dituen ebaluazio diagnostikoez EAEko ikasleen euskara maila ebaluatzen dute LH4. mailan eta DBH2. mailan. Txosten hauek

aniztasuna erakusten duten arren, ez dago zalantzarik euskal hezkuntza sistema arrakastatsua izan dela euskal gazteak euskalduntzeko, azken 35 urteko ibilbideak erakusten duen bezala. Dena den, erronka handia zen eta oraindik ere bada, eta ikasle guztiak ez dira heltzen ezarritako mailara. Faktore ugari eragiten dute, izan ere, hiztun berrien esperientziak eta azken hamarkaden eskarmentuak argi erakutsi du eskolak bakarrik ezin duela euskaldun oso eta aktiboak sortu. Esperientzia ezberdinen bidez, euskal hiztunen profilak asko aniztu dira eta euskal hiztunen artean profil ezberdinak daude (Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri eta Urla, 2016).

Profil aniztasun honek gaitasun urriko ikasleak ere barne hartzen ditu eta unibertsitatera helduko diren ikasleen euskarazko hizkuntza-komunikazio gaitasunean eragina izan dezake. Ikerketa honetan parte hartu duten subjektuek ere eremu soziolinguistiko ezberdinetakoak dira, baina ia %75 Bilbo ingurukoak izanik, euskal hiztun berriak dira eta ingurune erdaldunean bizi dira. Dena den, 5.1. atalean azalduko den bezala, guztiek dute euskaraz gaitasun nahikoa ikasketak euskaraz jarraitzeko.

### **1.3. Ikerketaren balioa**

Irakaskuntza arloan maila ezberdinetako erabakiak eta inbertsioak egin behar direla ez dago zalantzan, esaterako azpiegituretan, irakasteko materialetan, zein curriculumaren diseinuan. Baina guztien artean garrantzi handienetarikoa duena irakaslearen lana da, bera delako ikasleekin lanean dagoena eta aipaturiko baliabide horiek guztiak eta gehiago, ahal denik eta eraginkorren, martxan jarri behar dituen, hezkuntza sistemaren kalitateak gora egin dezan.

Goian, 1.1. atalean, aipaturiko testuingurua eta helburuak kontuan izanik, ikerketa honek euskararen irakaskuntzan ematen ari den metodologia aldaketan eragin nahi du. Bereziki, irakaskuntzaren edukietan eta euren didaktikan, hau da, zer irakatsi eta nola irakatsi. Azkenik, hezkuntza arloan ematen diren aldaketak irakasleen prestakuntzan kontuan hartu behar direnez, ikerketa honek Haur eta Lehen Hezkuntzako graduatuko hizkuntzaren didaktika programak bideratzen argitasuna ekartzea espero dugu.

Zehatz-mehatz, lan honek hiru eremutan izango du balioa: irakasteko edukien izaeran, irakaskuntza metodologietan eta irakaslegaien prestakuntzan.

#### **1.3.1. Hizkuntza irakaskuntzarako edukiak identifikatu**

Ikuspegi diskurtsiboa azken hamarkadetan ezaguna den arren, egindako bidea labur samar ikusten da, batez ere ikuspegi honetatik edukiak deskribatzeko orduan. Oraindik ere, testu genero asko deskribatu barik daude eta beste batzuk ez daude oso zehatz deskribatuta. Deskribapen falta hau euskarazko testuetan oraindik ere handiagoa da. Lan honek eremu honetan eragin nahi du, izan ere, *zuzendariari gutunak* testu generoaren deskribapen diskurtsiboa ekarriko du.



Deskribapen hori, gainera, helburu didaktikoari erantzutera etorriko da (ikus 3-5. atala).

Baina generoa deskribatzea ez da nahikoa, izan ere, generoaren deskribapen hori ikaskuntza tresna bihurtu behar da. Tresna berri hori, gainera, ikasleak testua ekoizteko behar dituen gaitasunak antzemateko erabilgarria izan behar da, eta baita ikasleen zailtasunak antzemateko ere. Hauxe da tesi honek egin nahi duen ekarpenetariko bat. Zentzu honetan testu generoen ezaugarriak, *abilezia diskurtsibo-linguistiko* bezala aurkeztuko dira, bai sekuentzia didaktikoen diseinuan zein emaitzen interpretazioan.

Aurreko ideiaren harira dator 1985ean Chevallardek sortutako *transposizio didaktikoaren* kontzeptua. Kontzeptu honek azaltzen du nola egin bidea irakatsi beharreko objektu bat ikasgai bihurtzeko. Horrela, curriculumean agertzen diren edukiak transposizio didaktikoaren objektuak dira: ikasi eta irakastekoak. Transposizio honetan, irakasleak gelan irakatsi beharreko nozioak sinplifikatu eta modu koherentean aurkeztu behar ditu, ikasleek uler ditzaten, baina, aldi berean, ikasteko objektuak guztiz manipulaturik eta esanahi barik gelditzea ekidin behar da. Horrez gain, badago beste transposizio mota bat barrukoagoa dena, eta hauxe da: irakatsi eta ikasi beharreko objektu horietatik, azkenean, zeintzuk diren benetan gelan ikasten direnak (Canelas-Trevisi, 1997; Schneuwly eta Dolz, 2009).

Testuen ekoizpenari dagokionez, transposizio didaktiko hau egiteko aintzat hartu behar da testuen ekoizpena oso jarduera konplexua dela, hiztunak testua ekoizteko mota ezberdinetako ezagutzak erabili behar dituelako. Ezagutza horiek hiru alderdi lotzen dituzte:

- erreferentearen elementuak, komunikazio testuingurua definitzen duten faktoreak (fisikoak eta sozialak);
- eragiketa diskurtsiboak, hau da, komunikazio egoera desberdinei erantzuteko testuen eraikuntzan hartu beharreko erabakiak. Erabaki hauek testuen ezaugarriei dagozkie eta bertan inplikaturik daude testuen arketipoei buruzko ezagutzak. Arketipo hauek sozialki eraikitako ohiko jokabide komunikatiboetan ematen dira;
- aurreko erabakien ondorioz, aukeratutako unitate linguistiko batzuen erabilera berezia.

Tesi honetan *abilezia diskurtsibo-linguistikoaren* nozioa (Ocio eta Mielgo, 2007; Ocio, Lauzirika, Landajo eta Torrontegui, 2003) erabili da, transposizio didaktiko honen konplexutasunari erantzuna bilatu nahian. Ocio eta bere lankideen esanetan, abileziak goragoan aipatutako erabakiak hartzeko hiztunak behar dituen prozedurazko ezagutzak dira: batetik, ekoizteko beharreko testu generoaren ezaugarriei buruzko ezagutza; eta bestetik, egoera komunikatiboaren arabera, ezagutza horiek egokitze edo aldatzeko gaitasuna, testu berri eta berezi bat sortzeko. Zentzu honetan, abilezia diskurtsiboak gaitasun diskurtsiboa osotzen duten unitate konkretuak direla esan dezakegu.

### 1.3.2. Hizkuntzaren irakaskuntzari erantzun

Laugarren kapituluan azalduko denez, sekuentzia didaktikoen diseinuen eta esperimentazioen inguruko hainbat ikerketa egin dira eta arlo honetan ere tesi honek ekarpena egin nahi du, tresna horren eraginkortasuna eta fidagarritasuna frogatu nahian, hain zuzen ere. Izan ere, lan honen berritasuna da testu genero berbera lantzeko SD batetik abiatuta beste sekuentzia berri bat diseinatuz eta unibertsitate mailako ikasleekin esperimentatuz, lantzen den testu generoan gehiago sakondu eta konplexuagoak diren abilezia diskurtsibo-linguistikoen ezagutzan aurrera pausua eman.

Beraz, lan hau didaktika arloan bete-betean sartzen da. Comenioren *Didáctica Magna*tik aurrera didaktikaren kontzeptua asko aldatu da (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009). 1980. hamarkadan Piageten eta Vygotskiren ekarpenen ondorioz, hizkuntzaren bidez ematen diren interakzioak ikerketa-objektu bihurtu dira, hitzezko eta ez-hitzezko ikaste-tresnarik garrantzitsuenak direlako. Bronckartek (2007) hizkuntzaren didaktika ardatz bitan garatu behar dela adierazten du: alde batetik, esaldiak eta enuntziatuak harturik, hizkuntzaren arauak eta nozioak ezagutu behar dira; eta bestetik, testu enpirikoen multzo bat harturik, euren egoera komunikatiboetan nola funtzionatzen duten ezagutu behar dira ere bai. Ardatz bi hauen uztarketari *konpromisoaren didaktika* deitzen dio. Ardatz bi horiek oinarri, egiten duen proposamenak modu paraleloan aurkezten ditu hizkuntzaren sistemaren didaktika eta testuaren funtzionamenduaren didaktika; eta bien helburua ikasleak lortu beharreko testuaren funtzionamenduaren menderakuntza da. Azken urteotan, ildo horri jarraituta ikerketa ugari egin dira, bai Genevako Unibertsitatean eta baita haren eragin pean, besteak beste, Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) (Itziar Idiazabal buru) eta Bartzelonako Unibertsitate Autonomoan (Anna Camps buru) egin direnak. Eta, esan bezala, tesi hau, horien artean kokatzen da.

Dolzek (2009) irakasleen betebeharren artean *irakasteko materialak sortzea eta egokitzea* kokatzen ditu. Irakasleak materialen beharra izaten du ikasleekin gelan lan egiteko eta horretarako hemen aurkeztuko den SDaren eredia lan-tresna aproposa da hizkuntza irakasteko. Horrela, mota honetako tresnak ondo ezagutu behar ditu irakasleak. Testuak ekoizteko irakasleak hizkuntza proiektuak sortzen jakin behar du, gelan edo gelatik kanpo garatuko direnak. Proiektu horrek emango dio ikasleari testua sortzeko motibazioa, ikaslea *arazo* baten aurrean jarriko duelako. Hemen aurkeztuko den SDaren metodologiak, 4.2. atalean azalduko den bezala, badu zerikusia proiektuen metodologiaz.

Testu bat sortzeko egoera komunikatiboaren azalpenak eta kontsigna egokiak duen garrantzia erakutsi nahi du tesi honek. Nire esperientziak Irakasle Eskolako ikasleekin zein jardunean dauden irakasleekin, erakutsi dit: alde batetik, zein garrantzi gutxi ematen zaion alderdi honi, eta bestetik, zein zaila izaten den kontsigna egoki bat sortzea. Zentzu honetan aurretik beste ikerketa batzuk egin duten lanari (Garcia-Azkoaga eta Manterola, 2015; Riestra, 2004) beste ekarpen bat egin nahi dio tesi honek.

### **1.3.3. Hizkuntzako irakaslearen prestakuntzari erantzun**

Hizkuntzako irakasleak erronka desberdinak ditu bere gelako ikasleek ezagutzen duten hizkuntzan eta ikasten ari diren hizkuntza berrietan ondo komunikatzeko, egoera ezberdinetan, hartzaile ezberdinen aurrean, ahoz, zein idatziz.

Dolzek (2009) bost erronka aipatzen ditu hizkuntzetako irakasleen prestakuntzari erantzuteko. Tesi honek aipatzen dituen lehenengo hiruretan ekarpen zuzenak egingo ditu:

(1) Irakaslegaiak ondo menperatu behar du irakatsi beharreko hizkuntza.

(2) Irakaslegaiak ondo trebatu behar dira etorkizunean euren gelako ikasleen diagnostiko onak egiteko: ikasleak zertarako diren gai eta zertan dituzten zailtasunak antzemateko.

(3) Komunikazio egoerak sortzen jakin behar du, gero egoera horietarako hizkuntzaren erabilera egokiena irakasteko. Hau da, sekuentzia didaktikoak sortu edo egokitu komunikazio egoera horietan hizkuntza egoki erabiltzen irakasteko.

(4) Gelan praktikak egin teoria eta praktikaren inguruan hausnarketa eginez.

(5) Formazio eta ikerketaren arteko lotura egin, formazioan sakontzeko asmoz.

Identifikatzen duen lehen erronka irakaslearen gaitasun komunikatiboaz ari da, baina baita irakatsi behar duen hizkuntzaren inguruko ezagutza sakonaz ere. Gaitasunari dagokionez, gure kasuan hizkuntza hori euskara dela kontuan hartzekoa da. Gogora dezagun hizkuntza gutxitua dela eta bertako ikasle askorentzat bigarren hizkuntza. Gaitasun hau lortu behar dute etorkizunean eskolara joango diren ikasle berrien irakasleak izango direlako, izan ere, ikasleentzat hizkuntza eredu bihurtuko dira. Baina hizkuntzako den irakasle batek kodea ondo ezagutzeaz gain, erabilera-funtzioak ere ondo ezagutu behar ditu Tusonek (1994) azpimarratzen duen bezala.

Hizkuntzaren ezagutzari dagokionez, ezinbestekoa da irakasleak diskurtsoaren funtzionamenduaren ezagutza handia izatea, arau gramatikalen ezagutzak bakarrik ez diolako lagunduko ikasle-taldearen diagnostiko argi bat egiten. Beraz, ezagutza zientifikoa behar du eta eguneratua. Garcia-Azkoagak eta Manterolak (2015) gogoratzen duten bezala, irakasleek hizkuntzari buruz izan behar dituzten ezagutzen gainera gogoeta ez da berria, baina nolana ere, beharrezkoa da transposizio didaktiko egokietan oinarritzea sekuentzia didaktikoak diseinatzeako orduan. Honetaz, azalpen sakonagoa egingo da bigarren kapituluan. Testuen ekoizpenari begira, gure irakaslegaiak Lehen Hizkuntzako ikasleen gaitasunak eta zailtasunak non aurkituko dituzten azalduko dugu laugarren kapituluan, ikasleen lehen produkzioak eta azken produkzioak zer diren azalduko ditugunean.

Ez dugu ahaztu nahi, gainera, testu generoaren karakterizaziotik abiatuta transposizio didaktikoa egiteko, 1.5.1. atalean azaldu bezala, diskurtsoaren funtzionamenduaren inguruko ezagutza behar dela.

Dolzek aipatzen duen bigarren erroka irakaslegaiak etorkizunean euren gelako ikasleen diagnostiko onak egiteko gai izatea da. Hemen aurkezten den SDak erroka honi bete-betean erantzuten dio dituen ezaugarriengatik: a) lehen produkzioa, tresna paregabea aurreko diagnostikoa egiteko; b) irakaskuntza edukiak testu generoaren karakterizazio zehatzean oinarritzea, bere ezaugarriak ikasteko objektuak bihurtuz; c) ebaluazioa kontrol zerrenda baten oinarritzea, eta bertan agertzen diren itemak landu diren objektuak behagarri eta neurtzeko moduan bihurturik.

Hirugarren erroka komunikazio egoerak sortzeko gaitasunari dagokio, hau da, sekuentzia didaktikoak sortu eta egokitu egoera horietako hizkuntzaren erabilera egokiena irakasteko. Dolzek honi *ingenieritza didaktikoa* deitzen dio:

*El tercero (crear y adaptar dispositivos de enseñanza) concierne la ingeniería didáctica, la ingeniosidad de los profesionales de la enseñanza de las lenguas para desarrollar estrategias que permitan mejorar los aprendizajes lingüísticos de los alumnos. Aprender a crear y poner en práctica secuencias didácticas de diversos géneros textuales es una posibilidad. Pero la formación no se agota ahí, establecer proyectos pedagógicos creativos y eficaces, disponer de toda una gama de situaciones para favorecer las interacciones verbales orales y escritas, analizar a priori los textos que suponen una dificultad para los alumnos, mejorar los dispositivos para la enseñanza gramatical son algunas de las entradas posibles para desarrollar una formación profesional centrada en una ingeniería didáctica que trate de afrontar las necesidades en materia de conocimientos lingüísticos de los alumnos.*

Irakaslegaiari sekuentzia didaktiko hau ikasle moduan esperimentatzeak aukera ematen die tresna hau sakonago ezagutzeko, hartutako erabakien inguruko hausnarketak egitea eskatzen zaielako.

Azkenik, irakasle batek hizkuntzaren ezagutzaz gain, hizkuntzaren eta komunikazioaren inguruko hausnarketa egiteko ezagutza zientifikoa ere behar du, jakiteko nola irakatsi, nola bideratu ezagutza horiek gelan irakasteko, nola antolatu ezagutza horiek ikasketa planetan, nola egokitu editorialetako materialak gelako ikasleen beharretara. Dolzek (2009) *araudi-aniztasunaren didaktika* (“didáctica plurinormativa”) aipatzen du, araudi gramatikal eta ortografikoaren ezagutzaz gain, egoera komunikatibo ezberdinetan araudi hori aldatu egiten da, hizkuntza guztiak direlako malguak eta erabilera anitzak onartzen dituztelako, adibidez, hiztunen arabera, zein geografian arabera. Gainera, beste ezagutza batzuk ere behar ditu mintzaira-zientzien ingurukoa eta psikolinguistika arlokoak, besteak beste. Beraz, garrantzi handikoa da irakasleen prestakuntzan, hizkuntzaren gaineko ezagutza eta hizkuntzaren menderakuntza

eta komunikatzeko gaitasuna garatzea gero, gelan, irakasle moduan praktikan jartzeko eta ikasleei irakasteko.

Beraz, aurreko erronkei erantzuteko asmoarekin, tesi honen helburuak adieraziko ditut. Alde batetik, euskarazko argudio testu genero baten azterketa egin, eta, bestetik, hizkuntzak irakasteko tresna didaktiko baten eraginkortasuna frogatu.

Beraz, modu honetan adieraziko ditugu tesiaren helburuak:

- (1) *Zuzendariari gutunak* testu generoak euskaraz dituen ezaugarriak deskribatu.

Testu genero hau komunikabide idatzietakoa da eta sozialki garrantzitsua eta emankorra da. Horrez gain, azken aldian Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan gero eta presentzia gehiago du testu genero honek, argudio testuak irakasteko erabiltzen baita, beste testu genero batzuen ondoan.

Horrela bada, lan honen helburu bat *Zuzendariari gutunak* testu generoaren berezitasunak hobeto ezagutu eta mota honetako testuak ekoizteko unibertsitate mailako ikasleek dituzten zailtasunak ezagutzea da.

- (2) Ikuspegi komunikatibo eta diskurtsiboa kontuan harturik, hizkuntzen irakaskuntzarako baliabide didaktiko fidagarri moduan, Genevako sekuentzia didaktikoaren eraginkortasuna egiaztatu.

Sekuentzia didaktiko hauek ikasleen zailtasunak gainditzeko tresna egokiak dira, eta testu generoa oinarri duen SD baten bidez, ikasleek hasieran dituzten oztopo eta zailtasunak konpondu daitezkeela erakutsi nahi da. Trebatu behar ditugun irakaslegaiak direnez, zeregin horrek garrantzi berezia du, izan ere, hizkuntza ikasteaz gain, SDaren funtzionamenduaz jabetuko dira prozesuan, eta ezinbesteko ikasketa hori baliatu ahal izango dute ondoren haien irakas-jardueran. Ez dugu ahaztu behar irakaslegai hauek etorkizunean Lehen Hezkuntzako irakasleak izango direla. Horrek esan nahi du etorkizunean izango duten zereginetako bat euren ikasleei egoera ezberdinetan ondo komunikatzen irakastea izango dela, eta horrenbestez, testu egokiak ekoizten irakastea. Eginkizun horretarako gaurko irakaslegaiak tresna didaktiko ezberdinak ezagutu behar dituzte. Tesi honen helburu bat izango da, beraz, baliabide hori eraginkorra dela frogatzea. Helburu hau lortzeko sekuentzia didaktiko bi esperimendu dira. Bosgarren kapituluaren aurkeztuko diren arren, aurreratuko dugu sekuentzia didaktiko bat (SD1 deituko duguna) BAMEko diplomaturako bigarren mailako ikasleekin esperimendu eta ateratako ondorioetatik abiatuta, bigarren sekuentzia didaktiko bat (SD2 deituko duguna) diseinatu eta BAMEko Lehen Hezkuntza graduko lehen mailako ikasleekin esperimendu dela. Aurrerago azalduko ditugu erabiliko den SDaren nondik norakoak.

#### 1.4. Lanaren egitura

Lan honen edukia honela antolatu dut: bigarren kapituluaren lanaren ardatza izango diren kontzeptuak argituko dira: irakaskuntza objektuan zentratu eta testu generoen garrantzia azpimarratuko dut. Horretarako 2.1. puntuan Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren ikuspegitik testua, testu generoa eta diskurtso motak definituko dira, testu generoak irakaskuntzari egiten dion ekarpena azpimarratuz. Gero, 2.2. atalean testuaren arkitektura azalduko da testuen azterketarako Bronckarten teorizazioak ematen duen aukera azalduz eta arrazoituz.

Hirugarren kapituluaren tesi honetan esperimendatzen den argudio testuen aurkezpena egingo da. 3.1. puntuan argudio testuen ezaugarriak ikuspegi diskurtsibotik deskribatuko dira eta hurrengo azpiataletan argudio testuen irakaskuntzaz arituko gara. 3.2. puntuan argudio testuen irakaskuntza beharra azpimarratu ondoren, jabeakuntza prozesuaz arituko gara, euskaraz egindako ikerketak ere ekarriz eta kapituluaren amaieran, 3.5. atalean *zuzendariari gutunak* testu generoa deskribatuko dugu, haxe baita esperimendatzen den testu generoa

Laugarren kapituluaren tesiaren bigarren helburu nagusiari erantzuteko Begoñako Andra Mari Irakasle Eskolan (BAM) ikasleekin lan egiteko erabiltzen den sekuentzia didaktikoaren eredu aurkeztuko da. Izan ere, hemen esperimendatzen diren sekuentzia didaktikoek eredu hori jarraitzen dute. Horretarako, 4.1. puntuan Genevako SDaren eredu zertan den deskribatuko da eta 4.2. puntuan eredu hori nola moldatu duen BAMEk bere beharretara egokitzeko azalduko da, sekuentziaren eskema pausuz pausu deskribatuz. 4.3. puntuan aurkeztu den sekuentzia didaktikoan ebaluazioa nola txertatzen den azalduko da, konkretuki ebaluazio hezitzailearen garrantzia azpimarratuz; eta kapituluaren amaieran beste sekuentzia didaktiko baten azterketa kritikoa egingo da, konparatuz hemen erabili den sekuentzia didaktikoarekin.

Bosgarren kapituluaren tesia burutzeko erabili den metodologia azalduko da. Lehendabizi, esperimendazioan parte hartu duten subjektuak aurkeztuko dira eta datu bilketaren prozedura azalduko da; ondoren, lehenengo esperimendatu zen SD1 sekuentzia didaktikoaren aurkezpen egingo da, haxe baita bigarren sekuentzia egiteko erabili den abiapuntua. Horren ostean, bigarren sekuentzia didaktikoa SD2 aurkeztuko da; eta kapituluari amaiera emateko, datuen analisirako erabili den prozedura azalduko da

Seigarren kapituluaren esperimendatu diren sekuentzia biek ikasleek lortutako emaitzak aurkeztuko dira. Hasteko SD1eko emaitzak emango dira eta gero SD2koak. Emaitzak emateko erabiliko den ordena kasu bietan honelakoa izango da: lehenengo lehen produkzioetako emaitzak, gero azken produkzioetakoak eta amaitzeko produkzio bien arteko konparaketa egingo da.

Zazpigarren kapituluaren lan honetatik atera diren ondorioak aurkeztuko dira egindako hipotesiak frogatzen diren ala ez erakutsiz.

Zortzigarren atalean bibliografia agertuko da.

Eta amaieran eranskinen atala agertuko da. Eranskin bi jarriko ditugu. Lehen eranskinean tesi honetarako beren beregi sortu den SD2 sekuentzia dago; eta bigarren eranskinean ikasleek idatzi dituzten lehen eta azken produkzioak daude.





## 2. Testuak eta testu generoak hizkuntzaren irakaskuntzaren ardatz

---

Sarreran adierazi bezala, ikerlan honetan testu genero baten irakaskuntzaz arituko naizenez, kapitulu honetan testuaz eta testu generoaz ulertzen dena azalduko dut, izan ere, testua baita gure azter-unitatea. Hona ekarriko den testuaren nozioa Interakzionismo Sozio-Diskurtsibotik (ISD) dator eta, bereziki, Bronckartek (2004) garatu duen teoria izango da oinarri.

Larringanek (2009: 517) adierazi bezala:

*ISD-rentzat ... "testua" (singularrean), berriz, mintzaira ekintza baten baliokide enpiriko eta linguistikoa da... testua produktu edo emaitza soziala da. Testuan hartzen dute lur giza-jarduerak, komunikazio-jarduerak eta berorien arteko denbora/espazioko gorabeherak. Hizkuntza praktikak testuetan bilakatzen dira esanguratsuak.*

Honen arabera, mintzaira testuetan gauzatzen da, testua giza-jardueren emaitza da, komunikatzeko erabiltzen dena eta esanguratsua. Autore honek esaten duen bezala: "*berbazko produkzio-unitatea*" da testua. Komunikazio-unitatea den aldetik, testua esaldien segida bat baino gehiago da. Segida horrek zentzua behar du eta, jakina, koherentea izan behar da. Testuak sortu den komunikazio-egoeran hartzen du zentzua. Hori dela eta, testuak dira hizkuntzaren irakaskuntzaren oinarritzko edukia.

Hurrengo lerroetan, testu noziotik abiatuta testu generoaren noziora joko dugu, jakinik kontzeptu honek hizkuntzaren didaktikari nolako laguntza dakarkion irakas-edukiak ezartzeko orduan. Ibilbide honetan, testuaren arkitektura nozioa azaltzea ezinbestekoa da, izan ere, testu genero bat deskribatzeko ezinbestean jakin behar dugu, nolako eragiketa diskurtsiboak jarri behar diren martxan eta nolako abilezia diskurtsibo-linguistikoak behar diren testu genero bat ondo ekoizteko. Bestalde, hizkuntzaren irakaskuntzarako edukia aukeratu behar direnean, testu generoaren ezaugarriak ezagutu behar dira, bertatik aterako baitira irakasteko edukia. Horretan abiatuko gara hurrengo atalean.

## 2.1. Testuak eta testu generoak

Gizakiok elkarren artean komunikatzeko badugu tresna nagusi bat. Tresna hori mintzaira da eta bere jatorri eta erabileran izaera soziala du. Mintzaira testuetan gauzatzen da, eta testuak dira mintzairaren unitate txikienak. Beraz, **testua** produkzio berbala da, bakarra, berezia, egoera komunikatibo baten sortu izan dena. Honela definitzen du Bronckartek (2013: 34):

*Los textos pueden ser definidos como las correspondencias lingüísticas de una acción lingüística determinada, sea cual sea su envergadura y su modalidad de producción (oral / escrita).*

Izan ere, testua konkretua eta behagarria da, ahozkoa, zein idatzia, ikusi edo-eta entzun egin daitekeena. Larringanek (2009: 515) dio testua:

*Autonomia komunikatiboa duen unitate txikiena da. Hiru irizpideren arabera definitzen ahal da: a) tamaina gora-behera, testuak biltzen dituen hizkuntza osagaiei nolabaiteko forma errepara dakieke; b) testuak, beti ere, mezu bat bideratzen du; c) testuak komunikazio kontuekin du zerikusia.*

Ikuspegi horretatik, testuak mintzairazko ekintza baten emaitza indibidualak dira, eta horrenbestez, psikologiaren alorrekoak. Jardunbide indibidual horiek, baina, jardunbide kolektiboen barnean gauzatzen dira, izaera soziologikoa duen mintzaira-jarduera kolektibo baten barnean, alegia.

Horrela bada, xede komunikatiboa duen aldetik, hizkuntza ekintza moduan aztertuko da. Baina hizkuntza gertakari soziala den aldetik, sozio-historiak baldintzatzen du eta, horrenbestez, hizkuntzaren erabilera bere historiaren emaitza dela esan dezakegu Larringanek eta Idiazabalek gogorarazten diguten bezala (2005). Testu bat ekoizteko orduan, hizkuntza non, nola eta zertarako erabiltzen den kontuan hartu eta inguruan dituen eredueta jotzen du ekoizleak. Horrela Garcia-Azkoagak (2015: 18) laburbiltzen duen bezala:

*Komunikazio-egoeraren parametro fisiko eta sozialetan oinarrituta, agenteak egiten duen irudikapenaren arabera eta hark dituen ezagutzen arabera izango da ekoizpena. Horrela, bere ezagutzetatik abiatuta, ekoizleak lehenengo testu-genero edo eredu bat adoptatzen du, nolabait esateko, gizartean ohikoa den "formato" bat aukeratzen du (bere berbazko eta ez-berbazko ezaugarriekin), komunikazio-egoeraren ezaugarri orokorretarako egokiena deritzona, eta ondoren, egokitzea egiten du, egoeraren ezaugarri partikularrak eta transmititu nahi duena kontuan hartuta. Ekoizpenak, beraz, genero baten ezaugarri orokorrak eta agenteak bere testu enpirikoari ezarri dizkion ezaugarri indibidualak izango ditu.*

Ekoizleak sor ditzakeen testuak multzotan antolatzea, ordea, oso zaila da. Alde batetik, egoera berean eta helburu berdinarekin ekoiztutako testuak ezaugarri ezberdinak izan ditzake ekoizlearen arabera. Bestetik, xedea kontuan hartuta, sailkapen ezberdinak proposatu izan dira testuentzat, adibidez, hain ezaguna den Adamen (1985) sailkapena: narraziozkoa, azalpenezkoa, instrukziozkoa, deskripziozkoa eta argudiozkoa. Hala eta guztiz ere, ekoizpen ezberdinak sortzeko aukerak horrenbeste izanik, ezinezkoa da dauden testu guztiak multzo horietako baten zehatz-mehatz sailkatzea, besteak beste ekoizle batek sortutako testu berberaren barruan era ezberdinetako zatiak edo Adamen (1992) izendapenetan “sekuentziak” aurki ditzakegulako. Testuak berez oso heterogeneoak izan daitezke eta testu beraren barruan sekuentzia mota ezberdinak konbina daitezke, ondorioz, sor daitezkeen konbinazioak askotarikoak eta konplexuak izan daitezke. Gauzak horrela, Adamen tipologia horren mugak gainditzeko asmotan, Bronckartek (2004) testu generoak eta diskurtso motak bereiztea proposatzen du.

### 2.1.1. Testu generoak

Gorago esan bezala, hizkuntza ekintza da eta baita gertakari soziala ere. Ikuspegi horretatik, testuak etengabeko bilakaeran eta egokitzapenean daude gizartearen testuingurura eta premietara egokitzeko. Horrela, erabileraren poderioz ezaugarri berdinak partekatzen dituzten testu moldeak daude, gizartean modu batean edo bestean finkatuta edo nahiko estandarizatuta geratu direnak. Nolabait esateko, gure artean berba egiteko belaunaldiz belaunaldi sortutako testuak eta moldeak erabiltzen ditugu hizkuntza natural bat erabiltzen dugunean. Modu honetan, historian zehar testu molde ugari sortzen joan dira giza harremani esker. Testu moldeen *biltegi* honi **intertestua** deitu dio Bronckartek (2004) eta izaera *lausoa* duela dio. Hala ere, nahiko etiketatuta eta zehaztuta daude bertako testu moldeak, euretako batzuk oraindik ondo zehaztu barik dauden arren.

Hiztunok gure testuak ekoitzi behar ditugunean intertestuan bilatuko ditugu behar ditugun ereduak. Hor daude aurreko belaunaldiek sortutako testu genero guztiak eta baita gaur egun sortzen diren berriak ere.

Testu genero batzuk aurrekoak moldatuz eta aldatuz sortzen dira. Prozesu honi Bronckartek (2004: 65) “*jasotze-egokitze*” deitzen dio eta mugimendu honek, alegia, genero bat intertestuan jaso edo hautatu eta norbere beharretara egokitzeak, testu berriak eta agian genero berriak ere sor ditzake. Beraz, pertsona bakoitzak testu berri bat sortu behar duenean ez dago ezerezean, badauka non aukeratu bere asmoetara ondo etor daitekeen eredu bat. Azken batean, erabiltzaileak, testuingurua irudikatze duen moduaren arabera eta eduki tematikoa irudikatzen duen moduaren arabera, bere behar komunikatibora egokitzen den molde baten oinarritzen da eta molde hori egokitu egiten du lortu nahi duen emaitzaren arabera. Horregatik esaten da generoak etengabe ari direla aldatzen, dinamikoak edo historikoak direla, etengabe aldatzen eta modelatzen ari direlako egoera komunikatiboaren beharretara.

Testu kopuruari begiratzuz gero, egoera komunikatiboak anitzak direnez, izaera kontaezina dute. Testu bakanak aztertzean ikusten da euren artean badaudela antzekotasun asko. Eta antzekotasunetan oinarrituz multzoak egiten dira. Sailkapen berri honetatik **testu generoa** nozioa sortu da. Nozio honek izaera abstraktua du eta testu enpirikoak sailkatzeko erabiltzen da. Testu generoen kopurua handia den arren, testuena baino askoz mugatuagoa da:

*Testu oro bakarra da, gizabanako batek edo talde batek une jakin batean sortutakoa. Ekoizpen hori, hots, zentzu eraikitze hori, garai eta kultura jakin bati dagokio eta hizkuntza jakin batean ekoizten da xede jakin baten arabera. Ikuspegi historiko-kultural honetatik komunitate baten kide orok aurrez aurre du testu unibertso bat, dagoeneko hor dagoena, genero enpiriko eta historikotan antolatuta, hau da, denborarekin aldatzen doazen eraketa-forma jakinetan antolatuta. Sozialki eta kulturalki testu oro da genero baten alea.”(Dolz eta Gagnonen testutik moldatuta, 2010: 500)*

Laburbiltze aldera, hiztunak egoera komunikatiboa kontuan hartuta intertestuan dituen generoetatik bat aukeratzen du, bere ustez egokiena dena bere asmoak betetzeko. Testuinguruko elementuak testu batetik bestera aldatu egiten direnez, zati handi baten behintzat, hiztunak intertestutik jaso duen generoa egokitu egin beharko du beharrian partikularretara. Hauek lehen egon diren testuetatik desberdinak izango lirateke. Horregatik esaten da generoak etengabe ari direla aldatzen, dinamikoak edo historikoak direla, etengabe aldatzen eta modelatzen ari direlako egoera komunikatiboaren beharretara.

Testuen aniztasunaren aurrean, zedarritu eta etiketatu beharra ikusi da grekoen garaitik hasita. Lan horrek testuak sailkatzeko proposamen ugari ekarri ditu eta gehienak testu genero nozioaren inguruan egin dira. Lan hori batez ere XX. mendean egin da eta Bajtinek egindako lanaren ondoren generoaren nozioa ahozko eta idatzizko ekoizpenei lotuta dago.

Generoen sailkapenari dagokionez, Bajtinek (1982) lehen mailakoak (primarioak deituak) eta bigarren mailakoak (sekundarioak) bereizten ditu. Lehen mailako generoak eguneroko hitz-trukean sortzen dira eta bigarren mailakoak kultura-truke konplexuagoetan, diskurtso literario, zientifiko edo ideologikoetan. Horregatik, agian, bigarrenak batez ere idatziak dira. Horretaz aparte, bigarren mailako testuetan lehen mailako genero batzuk ere txertatu daitezke eta bertan aldatuta gelditu. Lehen mailako generoak bigarren mailakoen parte direnean, aldatu egiten dira eta izaera berezia hartzen dute. Adibidez, nobela baten gerta daitekeen pertsonaien arteko solasaldia ez da lehen mailako genero zuzen bat, baizik eta errealitatean gerta daitekeen solasaldi baten simulazioa baino.

XX. mendean testu generoen sailkapen ugari egin dira eta egile bakoitzak erabilitako irizpideak ezberdinak izan direnez mota askotakoak ditugu. Irizpideen artean aukera ezberdinak daude, adibide batzuk jartzearren, erabilera

eremuetako helburuekin lotuta egin direnak (komunikabideak, hezkuntza, politika, erlijioa, ... ), edo kultura eta hizkuntzei lotuta egin direnak, edo behar sozialei lotuta egin direnak. Generoen sailkapenaren inguruan, Dolzek eta Gagnonek (2010) Aristotelesekin hasi eta gaur arterainoko historia laburra egiten dute. Bertan ikusten denez, sasoi bakoitzean genero batzuk sortu egin dira eta beste batzuk ia-ia desagertu. Esan daiteke ez dagoela sailkapen bakarria guztientzat baliagarria dena, irizpideen arabera sailkapenak aldakorak direlako.

Labur esateko, testu generoa ezaugarri orokor batzuen arabera osatuta dagoen multzoa izango dugu eta edozein testu multzo horretako ale bat da. Hala eta guztiz ere, testu horiek ezin dira sailkatu Adamek (1985, 1992) proposatutako tipologiaren arabera; izan ere egile horrek bereizten dituen sekuentzien arabera, testu generoak heterogeneoak eta oso anitzak izaten jarraitzen dute. Halere, sekuentzia motei buruz hitz egin beharrean Bronckartek (1996, 2004) diskurtso motei buruz hitz egiten du testu generoaren osaeran parte hartzen duten segmentu ezberdinak bereizteko orduan.

### 2.1.2. Diskurtso motak

Goian esan bezala, Bronckartek (2004: 50) **diskurtso motak** identifikatu ditu. Testu barruan, badaude segmentu batzuk beti antzera errepikatzen direnak testu batetik bestera antzeko ezaugarriak mantentzen dituztenak (adibidez, errelato segmentua, argudio segmentua, ... ). Segmentu horiek ezaugarri linguistikoei esker identifikatu daitezke. Testu bakoitzean honelako segmentu bat edo batzuk txerta daitezke, ezberdinak konbinatuz. Diskurtso moten kopurua txikia da, mugatua, testuak eta testu generoen kopuruak ez bezala.

Bronckartek (2004: 98) diskurtso moten sailkapena ere egiten du. Sailkapen hori proposamen teorikoa da eta bertan agertzen dituen lau diskurtso motak prototipoak dira, eta testuen barruan dauden erregulartasunak erakusteko balio dute. Testu bakoitza atal desberdinez osatua dago. Adibidez, ipuin baten, badaukagu atal nagusi bat non gertaera batzuk modu kronologikoan kontatzen diren, eta beste atal bat non pertsonaiak hitz egiten duten. Atal horiek eragiketa psikolinguistikoen bidez aztertu daitezke. Lehenengo eragiketa disjuntzioa/baterakoa da eta edukia enuntziatioarekiko zein koordenadatan dagoen kontuan harturik, narrazioa dugu (urrundurik egonez gero) edo esposaketa (bertan egonez gero). Eta bigarren eragiketa ekoizlea eta ekintzaren arteko inplikazio edo autonomia mailaz lotuta dago. Eragiketa bi hauen arteko konbinazioak lau diskurtso mundu dakartza: kontaketa inplikaturik, kontaketa autonomoa, azalpen inplikaturik eta azalpen autonomoa. Diskurtso mundu hauen unitate linguistikoak aztertu ondoren, lau diskurtso mota identifikatzen dira: diskurtso interaktiboa, diskurtso teorikoa, kontaketa interaktiboa eta narrazioa. Lau diskurtso mota hauek bereizteko bikoitz batetik ateratzen dira: alde batetik, irudikatzen diren mundu bien koordenaturik (goiko aldean) eta bestetik, produkzioa egiten den egoera bera (ezkerrean).

1. taula. Diskurtso motak, Bronckart (2004: 98, itzulita)

		Munduen koordenatu orokorrak	
		<i>Konjuntzioa</i> ADIERAZI ( <i>azaldu</i> )	<i>Disjuntzioa</i> KONTATU
Produktzioa-egintzaren harremana	<i>Inplikazioa</i>	Diskurtso interaktiboa	Kontaketa interaktiboa
	<i>Autonomia</i>	Diskurtso teorikoa	Narrazioa

Taulan ageri den moduan, **lehen bereizketa** munduen koordenatu orokorren arabera da. Kasu honetan, testu baten gaiaren inguruko edukiaren antolaketa nola egiten den kontuan harturik, *disjuntua/konjuntua* (edo *baterakoa*) bereizketa egiten du. Disjuntuaren kasuan, testuan agertzen den mundua eta hizkuntza ekintzarena ez datoz bat. Baterakoa denean, ostera, bat datoz, ez dago bien arteko bereizketarik. Arrazoi horregatik, estrategia disjuntua erabiltzen denean, edukia espazio-denbora baten ainguratu beharra dago eta hori egiten denean, ekintzak *kontatu* egiten dira gertatu balira bezala, adibidez narrazioetan estrategia hori erabiltzen da. Estrategia *autonoma* erabiltzen denean, ostera, edukia ez denez espazio-denbora baten kokatzen, hizkuntza-ekintzari lotuta agertuko da eta ekintzak kontatu beharrean, erakutsi egingo dira, edo beste modu batera esateko, *azaldu* edo *adierazi* (adibidez deskribapen edo fenomeno baten azalpena ematen denean).

**Bigarren bereizketak** hizkuntza-ekintzaren parametroak hartzen ditu kontuan. Kasu honetan ere aukera bi ditugu: lokutore-interlokutoreak inplikatu egiten dira hizkuntza-ekintzaren espazio eta denboran; edo bestela, modu autonomoan agertuko dira hizkuntza-ekintzaren parametroekiko. Bereizketa bikoitz honen arabera atera dira lau diskurtso motak, alegia diskurtso interaktiboa eta diskurtso teorikoa alde batetik, eta errelato edo kontaketa interaktiboa eta narrazioa bestetik.

Diskurtso mota bakoitzaren ezaugarriak dagokienez, *diskurtso interaktiboaren* ezaugarriak honakoak dira: igorleak eta hartzaileak espazioa eta denbora bera konpartitzen dute, eta euren artean hizketaldiak txandakatzen dituzte. Beraien artean sortzen den mundu diskurtsiboa baterakoa da euren mundu arruntarekiko. Mota honetako testuak egunero sortzen dira bat-batean, baina aukera dugu ikusteko nobela baten barruan, adibidez, eguneroko solasaldi bat simulatuz pertsonaien artean. Beraz, testu hauek ahozkoak, zein idatziak izan daitezke eta aldi berean, benetakoak, zein fikziozkoak.

*Diskurtso teorikoari* dagokionez, edukia antolatzen den mundu diskurtsiboa eta igorlearen mundu arrunta baterakoa da, eta ez dago kokatuta espazio eta denbora baten, horregatik autonomia da hizkuntza ekintzaren parametro fisikoekiko. Ez dago inplikazio markarik igorlearekiko, ez espazio-denborarekiko.

*Errelato interaktiboaren* kasuan, mundu diskurtsiboko koordinatuak eta mundu arruntarenak desberdinak dira eta horregatik kokatu behar du beste espazio eta denbora baten mundu arruntarekiko. Gainera, igorlearen inplikazio markak eta deixiak agertzen dira. Honelako testuak benetakoak zein fikziozkoak izan daitezke, esaterako nobela baten txertatuak.

*Narrazioaren* kasuan, mundu diskurtsiboa eta arrunta disjuntu agertzen dira. Horregatik, honelako testuetan (sarritan nobelak izaten dira hauek) kontaktzen den istorioa kokatu behar izaten da espazio-denbora baten, eta ez badago modu esplizituan esanda, modu inplizitu baten agertuko da. Kasu honetan testua kontatu egiten denez, pertsonaiak eta ekintzak agertuko dira eta hizkuntza ekintzako parametro fisikoetatik autonomo agertzen da. Kasu honetan ez dago ez inplikazio markarik, ezta deixiaren erabilerarik.

Bronckartek sailkapen hau egiten duen arren, onartu egiten du badaudela beste diskurtso mota batzuk mugan daudenak edo nahastea dutenak. Horrela bada, banaketa honetan ez dira sartzen mugan dauden beste diskurtso mota batzuk, esate baterako guretzat interesgarria dena: argudiozko testuak. Argudio testuetan badaude testu segmentu batzuk diskurtso interaktiboan daudenak eta beste batzuk diskurtso teorikoan. Beraz, diskurtso mota bietako ezaugarriak agertzen dira aldi berean. Horrela diskurtso interaktiboko 1. pertsonako izen-ordeak agertuko dira eta, aldi berean, diskurtso teorikoko antolatzaile logiko-argudiozkoak eta modalizazio logikoak. Argudiozko diskurtso motan, aldi berean agertzen dira mundu teorikoa eta interakzioan gertatzen den igorle-hartzailearen arteko lotura, igorleak hartzailearen arreta eta bere onarpena kontuan hartu behar duelako eta baita, berak izan ditzakeen eragozpenak ere.

Testu generoak diskurtso moten barruan sailkatu daitezke, horrela gure testu generoa argudiozko diskurtso mota barruan sartzen dugu, testu honen helburua konbentzitzea delako argudiozko beste testu guztiek bezala, jakinik diskurtso mota horren barruan dauden testu generoak euren artean desberdinak direla, antzekotasunak izan arren euren artean.

## **2.2. Testuaren arkitektura azterbide eta irakasbide gisa**

Gorago esan bezala, hizkuntza testuetan oinarrituta irakatsi ahal izateko, ezinbestekoa da azterbide eta tresna didaktiko egokiak izatea. Azterketari dagokionez, Bronckartek (1996, 2004) formulatzen duen testuaren arkitekturaren eskema dugu aukeran. Eskema hori oinarri hartuta garatu da, hain zuzen, gorago aipatu dugun testu generoaren eredu didaktikoa.

Bronckarten (2013) arabera, 80. hamarkadan irakasle askok testuaren barruko antolaketaren ezagutza falta zutenez, ez ziren gai ikasleei irakasteko arlo honetan zituzten zailtasunak. Eskatera horri erantzuteko ikerketa luze eta sakona abiatu zuten Genevako Unibertsitateko aditu talde batek. Ikerketa horretan (Bronckart eta beste, 1985) hainbat eta hainbat testu aztertu zituzten, eta

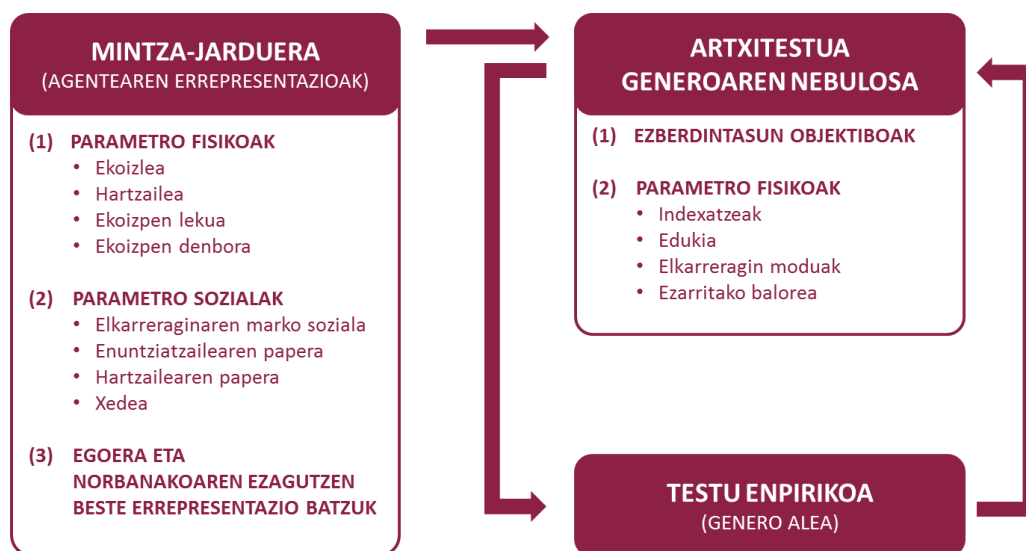
azterketa horretatik garatu zuten teoriak irakaskuntza arloari ekarpen interesgarria egin dio. Azalpena elkarreragin sozialaren ikuspegitik egin dute.

Bronckarti (2013) jarraituta, testu-sorkuntzaren baldintzei dagokienez, ekoizleak gutxienez hiru elementu hartu behar ditu kontuan:

- ekintza fisikoa bera. Esataria zein den aztertu eta espazioa eta denbora.
- ekintza soziala: igorle-hartzailearen arteko harremana eta testuaren helburua zein den aztertu.
- egoera komunikatiboa eta gaiari buruzko ezagutza aktibatua.

Hauetz gain, hiztunak badu testu generoen inguruko ezagutza bat. Horrela, egoera kontuan harturik, erabaki beharko du zein den kasurako generorik aproposena eta gero, genero horren ezaugarriak kontuan harturik, bere testua sortu. Testu hori berezia izango da, aurrekoetatik desberdina, mota horretako testu askoren traza handiak izan arren.

Honela irudikatzen du esandakoa:



2. grafikoa. Testu-ekoizpenaren baldintzak. Bronckart (2013: 35), itzulita

Ekoizpenaren baldintza horiek testuaren kanpoko ezaugarriekin lotuta daude, baina testuak badu barne dimentsio bat ere.

Testuaren barne egiturari dagokionez, hura azaltzeko hostore edo hojaldrearen irudia aukeratu du Bronckartek. Irudi honekin testuaren barruan, bata bestearen gainean jarrita, geruza ezberdinak daudela adierazi nahi du (Bronckart, 2004: 75). Konkretuki hiru geruza aipatzen ditu: azpiegitura orokorra, testualizazio maila eta ardura enuntziatiboa.



(1) **Azpiegitura orokorra.** Hauxe da geruzarik sakonena eta osagai hauek ditu: a) egitasmo orokorra edo eduki tematikoaren antolaketa; b) diskurtso motak eta berorien arteko artikulatze-moduak eta c) sekuentzien antolakuntza. Ikusten denez, azpiegituraren eremu honetan ez dago testurik, hitzekin jarri aurreko erabakiak hartuko dira atal honetan: zer esan gaiaren inguruan, zelako testu generoa aukeratu horretarako eta zelan antolatu ideiak, baina geruza honetan ez da ezer berbalizatzen. Hemen hartuko diren erabakiak zerikusitu zuzena izango dute hurrengo geruzan hartuko diren baliabideekin.

(2) **Testualizazioa.** Hemen aurreko geruzan hartu diren erabakiak testu baten erakutsiko dira. Testu hori behagarria denez, kohesio- eta konexio-mekanismoak erabilia garatuko dela ikusiko dugu. Konexio-baliabideek testuaren zatiak eta gaiaren garapena aurrera eramaten laguntzen dute. Hemen agertuko dira funtzio ezberdineko testu antolatzaileak: batzuk, testuaren osotasuna antolatzeko balioko dute; beste batzuk, aldiz, diskurtso moten arteko loturak egiteko daude; badaude beste antolatzaile batzuk, testuaren planifikazioarekin zerikusia dutenak, sekuentzia batetik bestera aldatzeko erabiltzen baitira; eta azkenik, esaldien loturak egiteko balio duten antolatzaileak ditugu.

Bestalde, kohesio arloan gaiak aurkeztu eta berreskuratzeko elementu anaforikoak ditugu, eta beste aldetik, aditzen kohesioa dugu: prozesuaren denbora eta hierarkia mantentzen dutenak. Horretarako testuan agertzen diren aditzak aztertu behar izaten dira.

(3) **Ardura enuntziatiboa.** Azaleko geruza da, hemen erabiltzen diren mekanismoek (modalizazioa eta ahotsen erabilera) ez dute edukiaren antolamenduan parte hartzen. Ahotsen bidez, esaten dena dagokionari egokitzen zaio. Modalizazioen bidez zehaztu egiten dira ematen diren iritziak edo balorazioak. Modalizazioak unitate linguistiko ezberdinen bidez egiten dira: aditz hipotetiko, aditz lagun ezberdin, ... Hauek zerikusia dute eragin nahi den zentzu-efektuan eta hartzaileari begira daude.

### **2.2.1. Eragiketa diskurtsiboen deskribapena**

Lan honetan aztertuko den sekuentzian proposatzen diren edukiak testu azterketa konkretu batetik ateratako ondorioetan oinarritzen dira. Testu azterketa hori egiteko erabili den metodologia Bronckarten, Bainen, Schneuwlyren, Davanden eta Pasquieren 1985eko lanean oinarriturik dago; eta baita Aranoren, Idiazabalen, Kaiferen, Larringanen eta Ocioren (1990) lanean egiten den euskal testuen azterketetatik ateratako ondorioetan ere. Bronckartek bere lanean eragiketa diskurtsiboak aipatzen ditu. Eragiketa hauen bidez hiztunak bere testua egoera komunikatibora egokitzen du eta, era berean, testu barruko koherentzia mantentzen du. Beraz, eragiketa hauek erlazio mota bi lortzen dituzte:

(1) **Testuak kontestuekin dituen erlazioak** (eta hemen sartzen dira gero aztertuko diren testuinguraketa eta ardura enuntziatiboaren

eragiketak). Ekoizpenaren maila honetan hartzen diren erabakiak testua sortzen hasi ordukoak dira, baina eragina izango dute testuaren itxuran, unitate linguistikoak aukeratzen lagunduko dutelako. Esaterako, gutun bat idatzi behar denean erabaki beharko da zein den igorlearen eta hartzailearen arteko harremana: ezagunak dira ala ezezagunak? Zertarako idazten da: baimena eskatzeko, informatzeko, erantzun bat emateko, erlazioa mantentzeko beste barik, ... ? Horren arabera gutunaren hasierako agurra formalagoa edo informalagoa izan beharko da, eta gutunaren itxura ere desberdina izango da. Erabaki hauek argi izan behar dira gutuna idazten hasi aurretik, bide batzuk itxita geldituko direlako hasi baino lehen. Erabakiok lagungarriak izango dira testua ekoizten hasteko momentuan.

**(2) Testu barruko erlazioak.** Hemen kokatuko dira testualizazio eragiketak. Hauen bidez testu barruko antolaketa eta koherentzia lortuko da. Adibidez, gutun formala bada idatzi behar dena, erabakiko da non agertuko diren eta nola idatziko diren igorle eta hartzailearen datuak, non eta nola idatziko den data, hasierako eta amaierako agurrak, gutunaren sarrera eta mamia, nola aurkeztuko den gaia eta nola berreskuratuko den testuan zehar, ...

Testu azterketa eginez gero, ikusiko da eragiketa hauek guztiak testu guztietan agertzen direla. Hiztunari erreparatuz gero, eragiketa hauek testu askotan modu automatikoan jartzen ditu martxan. Beste testu genero batzuetan gehiago pentsatuta egingo du; hori izango da testu konkretu hori egiteko duen trebetasunaren arabera. Diskurtso mota aldatzean egoera bakoitzerako eragiketa hauek estrategia ezberdina hartzen dute eta hori hiztunaren erabaki pentsatua da, ekintzak aurrera egin ahala, eredu bat edo beste bat hartzea kalkulatzeko joango delako. Esaterako, ikasle batek irakasle bati azterketa data aldatzea eskatu nahi badio, irakaslearekin jardun aurretik pentsatu beharko du nola negozioa lezakeen eta zein argudio izango den eragingarriago irakasle hori konbentzitzeko. Eta gero, negozioazio momentuan, baloratu beharko du berak alde aurretik pentsatutakoak balio duen ala beste estrategia bat hartu beharko duen data aldaketa lortzeko.

### **2.2.1.1. Testuinguraketa**

Testu azterketa egiteko ibilbide bat jarraitu beharra izaten da. Azterketa beti hasiko da testuingurua aztertuz, testualizazioarekin jarraituz eta ardura enuntziatiboan amaituz. Eragiketa bakoitzean honako arlo ezberdinak izango dira kontuan:

Testuinguraketa eragiketak testua eta egoera komunikatiboa lotzen ditu. Igorleak hartzaileari erreferentea (edukia edo gaia) testuan bilatzeko laguntza eman behar dio eta horri **ainguraketa enuntziatiboa** esaten zaio. Beraz, igorleak nahi badu hartzaileak komunikatu nahi duena ondo ulertzea, ez du utzi beharko zalantzarako biderik; eta horretarako, gaiaren aipamena egitean, ziur izan beharko du erabakitako moduan aipatuta hartzaileak ulertuko duela zeri buruz ari den. Gai hori ondo kokatu beharko du espazioan eta denboran, eta argi utzi beharko du testu barruko interlokutore eta igorle eta hartzailearen arteko harremana nolakoa den. Testuaren helburua eta toki soziala zein den kontuan

izanda, gaia nola aurkeztu behar duen erabakiko du. Bronckartek eta bestek (1985) hiru estrategia mota aipatzen ditu ainguraketa enuntziatiboa egiteko, edo erreferentea testuan txertatzeko:

**Estrategia baterakoan** igorlea eta hartzailea enuntziazioko koproduktore moduan agertzen dira. Erreferentea enuntziazioaren espazio eta denbora berebean agertzen da. Igorlea eta hartzailea ez dira pertsona fisikoak, baizik eta pertsona fisiko horrek hartzen duten rol soziala. Adibidez, eztabaida baten barruan, Aritz Aduriz bada pertsona fisikoa, testua sortu duena zein Aritz da: gizona, senarra, aita, laguna, futbolaria, ... ? Eta gauza bera, zein da testuaren hartzailea: futbolaria, langilea, euskalduna, gizona, ... ? Enuntziazioko koproduktoreak testu barruko lokutorea eta interlokutorea dira. Hau da, testuari begiratuz gero, egongo dira marka batzuk azken hauei dagozkienak. Adibidez: *“eta orduan zuk zer uste duzu, ni erratu naizela?”*. Gainera, erreferentea enuntziazioaren espazio eta denbora berebean agertzen da. Hori gertatzen da solasaldia motako diskurtsoan. Adibidez: lagun talde bat edo pertsona bi kafe bat hartzen ari diren bitartean sor daitekeen testuan gai ezberdinak ager daitezke: *“Zu, nire ustez, hori ontxe ipini duzun hori ederto gelditzen zaizu”*. Testu zati honetan “hori” da erreferentea eta testuko “ni” eta “zu” testuaren igorle eta hartzailea dira. Testu honen azterketa egiten duenak ez daki “hori” zer den (txapela, jertsea, ... ), baina testuaren hartzaileak badaki, igorlearekin konpartitzen duelako espazioa eta denbora eta igorleak seinatu egiten duelako zeri buruz ari den, eta hartzaileak zalantzarik izango balu zeri buruz ari den, bertan dagoenez, galdetu egingo luke zeri egiten dion erreferentzia. Beraz, honako diskurtso tipoetan oso normala izaten da gaia modu eliptikoan agertzea eta deixien bidez errekuperatzea, igorleak eta hartzaileak elementu asko konpartitu egiten dituztelako, toki berean eta momentu berean daudelako.

**Estrategia disjuntuan**, ostera, igorlea eta hartzailea ez dira enuntziazioko koproduktoreak eta erreferentea enuntziazioa ematen den denboratik eta espaziotik kanpo agertuko da. Hau diskurtso narratiboaren kasuan ematen da. Adibidez: nobela bateko igorleak (idazlea) eta hartzaileak (irakurlea) ez dute konpartitzen ez espazio, ez denbora berbera. Testuan gertatzen diren ekintzak ez dira gertatzen igorlea eta hartzailea dauden tokietan, ez momentu berean. Gainera, sarritan igorlea eta hartzailea ere denbora ezberdinetan eta espazio ezberdinetan bizi dira. Honek dakarren ondorioa da, kasu honetan igorleak, aurreko estrategian ez bezala, erreferentea argi utzi behar diola hartzaileari, ez dutelako ez lekua, ez denbora berbera konpartitzen, eta ez duelako hartzaileak aukerarik igorleari galdetzeko zeri buruz ari den. Beraz, kasu honetan gaia modu esplizituan aipatu behar izaten da eta elementu anaforikoen bidez errekuperatu, hartzaileak pista guztiak izan ditzan testua ondo ulertzeko.

**Estrategia autonomoan**, espazioa enuntziatibotik kanpo agertuko da, baina denbora enuntziazioaren marku barruan egongo da. Igorlea eta hartzailea ez dira testuko koproduktoreak. Egoera hau diskurtso teorikoan ematen da. Adibidez, animalien sailkapen baten igorlea aditu bat izan daiteke eta hartzailea ikasle bat. Sailkapen hori berdina izango da denboran zehar, ez badago aldaketa

zientifikoren bat bitartean, horregatik erabiltzen da orain aldia. Gauza bera gertatuko da espazioarekin, berdin da zein tokitan kokatzen garen, sailkapena berdina izango da. Gaia modu esplizituan aipatu behar da eta baliabide anaforikoen bidez erreperatuko da. Igorlea eta hartzailea gehienetan ez daude toki berean, eta baliteke ez konpartitzea denbora berbera ere.

#### **2.2.1.2. Testualizazioa**

Testualizazio eragiketek testu barruko antolaketan eragiten dute eta honen barruan honelako eragiketak daude: planifikazioa, gaien kohesioa, denboraren kohesioa eta konexibitatea.

**Planifikazioaren** kasuan, Bronckartek Adamen sailkapena jarraitzen du asmo komunikatiboa kontuan hartuta egin delako, eta ez edukiaren arabera. Adamek (1992) sekuentziak zehaztu zituen. Bronckartek, berez, Adamen testu mailako zenbait sekuentzia hartzen ditu: narrazio sekuentzia (helburua, entretenitu), deskribapen sekuentzia (helburua, behatzaile baten ikuspuntua jarraitu), informazio sekuentzia (helburua, ezagutzera eman), argudiozko sekuentzia (helburua, konbentzitu) eta solasaldiko sekuentzia (helburua, hitz txanda negoziatu).

Sekuentzia hauek konbinatuta ager daitezke testu baten, horrela testu heterogeneoak sortuz. Esaterako ipuin bat narrazio testua da, baina ipuinaren barruan tartekatuta ager daitezke deskribapen sekuentziak edo elkarrizketak.

Adamek (1992), bestalde, bost sekuentzia mota horietan super-egitura edo plan bat definitzen du. Oso modu eskematikoan, honela definitzen ditu Adamek bost sekuentzia mota nagusi horiek:

- Narrazio sekuentziak honako zatiak izaten ditu: hasierako egoera bat, aldaketa bat eta amaierako egoera bat. Ipuinaren kasuan, ostera, hasierako egoera, elementu desorekatzailea, ekintzen garapena, elementu konpontzailea, amaiera eta koda daude.
- Deskribapen sekuentzian hartzaileak igorleak proposatzen dion ibilbidea berreraiki behar izaten du. Sekuentzia honetan ez dago ordena lineal jakin bat aurrekoan bezala, hemen faseak konbinatu eta txertatu egin daitezke bata bestearen ondoan hierarkia baten arabera.
- Argudiozko sekuentzian badago hasierako tesi bat, aldeko eta kontrako argudioak eta ondorio bat (batzuetan ondorioa tesi berri bat izaten da).
- Azalpen sekuentzian, berriz, hasierako egoera, arazoa, azalpena eta ondorioa izaten dira.
- Solasaldiaren sekuentzian gai bat eta bere inguruko komentarioak eta gero beste gai bat eta horren inguruko komentarioak agertuko dira, nahi beste. Honako faseak ager daitezke solasaldian: testuari hasiera emateko fasea, transakzio fasea, bertan gaia garatzen da interakzioan, eta amaiera emateko fasea.

**Gaien kohesioaren** kasuan, testu azterketa egiten denean, testuan zehar gai ezberdinen aurkezpena nola egiten den aztertzen da (gaia bera aipatuta ala deixiaren bidez) eta baita gai horiek nola errekuiperatzen diren testuan zehar. Anafarak erabiliz, testuan aurkeztu den gai bat berreskuratuko da. Anafora baliabideen artean mota ezberdinak ager daitezke, esaterako, izenordeak, erakusleak, sinonimoak, errepikapenak, ordezkapen lexikalak, zein anafora kontzeptualak.

Diskurtso motei erreparatuz gero, ikusiko da testu monologaletan (autore bakarrak sortzen duenean testu osoa) estrategia disjuntua, zein autonomia erabiltzen denean, gaiak modu esplizituan aurkezten direla eta anafora ezberdinen bidez errekuiperatzen dela testuan zehar. Estrategia baterakoa (solasaldiaren kasuan) aukeratzen denean, ordea, ugariago agertuko da gaia deixiaren bidez aipatuta, eta errekuiperatzeko orduan, anafarak erabili beharrean deixiak erabiliko dira askozaz maizago.

**Predikatuen kohesioaren** kasuan, aditzen aukeraketa aztertzen da. Horrela, ekintza zein denboratan egiten den ikusiko da. Denboralitatea bera ere markatuta geldituko da, zein ekintza den arinagokoa eta zein ostekoa eta zein aldi berekoa. Horrez gain, aspektua eta modalitatea ere aztertuko dira. Diskurtso mota batzuetan beste batzuetan baino eragin handiagoa izango dute aukera batzuk edo beste batzuk erabakitzea. Esaterako, aspektuaren azterketak balio handia izan lezake narrazio testuetan. Hauetan aditz burutuak edo burutugabeak erabiltzeak adieraziko du ekintza aurrera doan (burutuak) ala geldituta dagoen deskribapen bat egiten delako (burutugabeak). Berdin gertatzen da aditzaren moduari erreparatuz gero; testu teorikoetan indikatiboaren erabilera ugarituko da, baina hipotesiak egin behar direnean subjuntiboaren erabilera tartekatuko da.

Azkenik, **konexibitatea** aztertuko da. Hemen esaldien loturak eta testu barruko atal ezberdinen lotura eta etenen harilkatzeak aztertuko dira, beraz, testu antolatzaileak eta esaldi motak izango dira aztertuko diren elementuak. Diskurtso motak kontuan hartuta, ez dago esaterik zein esaldi mota agertuko den nagusi testu batean zein bestean. Edozein esaldi mota aurki daiteke edozein testu generotan. Testu antolatzaileen kasuan, testu generoen arabera garrantzi handiagoa edo txikiagoa izango dute, eta hauen funtzioak ere aldakorrak izango dira testu batetik bestera. Adibidez, toki baten deskribapena egiten denean lekuzko antolatzaileak izango dira ugari agertuko direnak. Baina, argudiozko testu baten argudioak ordenatzekoak eta ondorioak aurkezteko antolatzaileak izango dira ugariago agertuko direnak.

### **2.2.1.3. Ardura enuntziatiboa**

Ardura enuntziatiboa deitzen den eragiketan testua eta testuingurua erlazioan nola jartzen diren ikus daiteke. Honen funtzioa honakoa da: hartzaileari modu onargarrian erakustea esaten dena. Argudiozko testuetan eragiketa honek garrantzi handia du norbere iritzia besteen aurrean erakusteko momentuan modu zilegian egitea komeni delako, beste diskurtso motatan ere hori zaindu behar den arren. Arlo honetan aztertuko diren elementuak honakoak izango dira:

**(1) Erregistroaren aukeraketa.** Erregistro formala, informala edo neutroa aukeratzeko orduan arau sozialak hartzen dira kontuan. Eta horretarako sarritan toki sozialari begiratzen zaio.

**(2) Ahots ezberdinen erabilera.** Kasu honetan igorlearen inplikazioan erreparatuko da eta inplikatzeko denean bere izenean, edo talde baten izenean inplikatzeko den aztertuko da. Gainera, kasu batzuetan beste ahots batzuen izenean inplikatu daiteke esaten duenari autoritatea eman edo kentzeko helburuarekin.

**(3) Modalizazioaren erabilera.** Igorleak testuan agertzeko orduan aukera bi ditu: modu konstatatiboa erabiliz edo modalizatua erabiliz. Konstatatiboa erabiltzen duenean, ez du egiten adierazpenik negoziatzeko: gauzak horrela dira eta kito. Adibidez, *“Gaur, egun eguzkitsua izan dugu eta arratsaldean bero handia egin du”*. Horrela gertatzen da gehienetan testu teoriko baten. Baina, beste testu genero batzuetan, esaterako argudiozkoetan, igorleak, modalizazioak erabiliz, estrategia negoziatzailea erabiltzen du, eta orduan, ponderazio modalak egiten ditu, eta balio erlatiboa hartuko dute testuan agertzen diren testu zatiak. Egiten diren adierazpenak norbaiten iritzia dira edo zalantzan jartzen dira. Adibidez, *“Gaur, egun eguzkitsua egingo duela esan du Pellok; baliteke arratsaldean bero handia egitea”*.

### 2.3. Testu generoen didaktika

Dagoeneko esan den bezala, hurbilbide honek testuen irakaskuntza du helburu, eta horretarako ezinbestekoa da testuan oinarritutako eredu didaktikoak garatzea. Horrela bada, gizartearen erabiltzen diren testu genero anitz horien erabileran trebatu behar dira ikasleak. Nolanahi ere, testu generoak ezin dira beti eraman eskolara bere horretan eta beharrezkoa izaten da egokitzapen didaktikoa; egokitzapen horrek, ordea, ez dio baliorik kentzen testuaren lanketari, hala eta guztiz ere, ezinbestekoa da irakaskuntzaren helburuak ondo finkatzea eta eskolan landuko diren testuak ondo aukeratzeko. Horrez gain, testuen alde aurreko analisia ere behar da, irakatsi behar diren ezagutza funtsezkoenak zeintzuk diren jakiteko eta irakaskuntzaren premietara egokitzeko. Baina ez hori bakarrik, irakaskuntzaren progresio orokorra ere antolatu behar da eta horrenbestez, ondo aukeratu behar da noiz zein testu landu eta testu bakoitzarekin zein eduki landu. Ildo horretatik egin dute lan Dolzek eta Schneuwlyk (1997). Adu horiek dioten bezala, generoak bitartekotza tresna dira eta testuak egiten irakasteko lan-materiala. Bere ezaugarrien azterketak aukera ematen du oinarritzko modelizazioa egiteko, ezinbestekoa dena irakaskuntza-ariketak antolatzeke. Bajtinen ideari jarraituz, autore horiek esaten dute generoen ezaugarritzean hiru alderdi hartu behar direla kontuan:

- (1) **Edukia**, esangarria egiten dena generoaren bidez.
- (2) **Egitura**, berezia dena genero bakoitzean.
- (3) **Hizkuntza unitate bereziak**, diskurtso motak eta igorlearen enuntziatio posizioak eragiten duena.

Gainera, ikasketa-planetan, generoek progresio egokia erakutsi behar dute. Hala eta guztiz ere, aukeran dauden multzokatzeak horrenbeste direnez, generoak sarritan ezin dira definitu sistematikoki. Horregatik Dolzek eta Schneuwlyk (1997) *genero multzoa* kontzeptua aipatzen dute. Kontzeptu honekin progresioa erakutsi daitekeela uste dute baldintza hauek betetzen badituzte:

- Irakaskuntzari ezarritako funtzio sozial nagusiei erantzutea, ahozko eta idatzizko behar linguistikoak betez.
- Manual eta ikasketa plan askotan jadanik dauden tipologia ezberdinak kontuan hartzea.
- Taldean dauden generoak menperatzeko nagusitzen diren gaitasun linguistikoak homogeneousak izatea.

Azkenean, sailkapen bat proposatzen dute bost genero multzoen erabilera eremu, tipologia eta gaitasun linguistikoak kontuan harturik. Horrela tipologia ardatz hartuta hauek dira taldeak: narratu (kontatu), errelatatu, argumentatu, aurkeztu (azaldu) eta ekintzak deskribatu (2. taula)

Dena dela, beranduxeagoko lan batean, Dolzek, Noverrazek eta Schneuwlyk (2001) mintzaira-jardueren kategoriak nolabait oinarri hartuta, multzokatze hau proposatzen dute: narratzea, kontatzea, azaltzea, argumentatzea, portaerak erregulatzea eta hizkuntzarekin jolastea.

Curriculumari begira, ikasmaila bakoitzean multzo bakoitzeko testu genero bakarra lantzea proposatzen dute. Testu generoen aukeraketa horrela eginez gero, ikasmaila bakoitzean bost testu genero landuko lirake eta genero multzo guztietakoak izango lirake. Generoen hautaketa egiteko irizpide hau jarraituz, ez da gertatuko, adibidez, genero narratibo asko landu eta argudiozkorik bat ere ez. Aukeratze hori jarraian zerrendatzen diren irizpide hauetan oinarrituko litzateke Dolzek eta Schneuwlyk (1997: 92) azaltzen dutenaren arabera:

- Ikasleek idazteko aukera ezberdinak izango dituzte, hau da, kontatu, errelatatu, argumentatu, deskribatu, azaldu, jarraibideak eman; mota guztietako testuak ekoitzi beharko dituzte eta horrela idazkera mota ezberdinak garatuko dituzte.
- Aurreko irizpidean esan bezala, genero multzo guztietako testuak sortzen ikasi behar dutenez, testu genero ezberdinak konparatzeko aukera dute, eta generoen artean dauden berdintasunak eta ezberdintasunak argi ikusiko dituzte.
- Genero talde baten, adibidez narrazioan, beharrezkoak diren eragiketa linguistiko asko lotuta egongo dira testu genero batzuei. Eragiketa horiek ikas-irakastea ezinbestekoa da, eta hori maila ezberdinetan egin beharko da. Gerta daiteke batzuetan genero multzo batekoen ezagutzak beste multzo batera transferitzea, edo ikasleak berak hizkuntza aldetik heldutasuna lortzea, baina ziurtatu egin behar da ikasten direla.

- Hizkuntzaren irakaskuntzak duen helburu sozialari begiratuta, ikasleak gai izan behar dira eremu ezberdinetan hizkuntza ondo menperatzeko eta horretarako lan berezia egin beharko da eremuka eta generoka.

**2. taula.** Genero taldeen behin behineko proposamena. Dolz eta Schneuwlyren testutik moldatuta, 1997: 90-91

<b>Komunikazio-eremu sozialak</b> <b>ALDERDI TIPOLOGIKOAK</b> <b>Hizkuntza gaitasun nagusiak</b>	<b>Ahozko eta idatzizko generoen adibideak</b>
<i>Literatura</i>  KONTATU  Jakin-mina lagun, sinesgarriak diren ekintzak imitatu	Ipuin harrigarriak, fabula, abentura kontakizunak, zientzia fikziozko kontakizunak, misterio kontakizunak, mitoak, satechak edo istorio harrigarriak, biografia nobelatua, eleberria, eleberri historikoa, albiste fantastikoa, ipuin parodiatua, asmakizuna, haur kantua, ...
<i>Giza ekintzen dokumentazio eta memoriazioa</i>  ERRELATATU  Denbora baten kokatuta, bizi izandako esperientzien kontakizunen bidez egindako irudikapena	Bizitzako errelatoak, bidai errelatoak, egunerokoa, testigantza, anekdota, autobiografia, curriculum vitae-a, ...  Gertaerak, erreportaiak, mundutar kronikak, kirol kronikak, ...  Errelato historikoa, historia, ohar biografikoa, biografia, ...
<i>Polemikoak diren arazo sozialen inguruko eztabaidak</i>  ARGUMENTATU  Postura hartzearen sendotzea, ezeztatzea eta negoziatzea	Iritzi testuak, argudiozko elkarrizketa, irakurlearen gutuna, erreklamazio gutuna, eskaera gutuna, eztabaida informala, debatea, editoriala, errekurtsioa, lege konfiskazioa, saiakera, ...
<i>Jakintzen transmisioa eta eraikuntza</i>  ESPOSATU  Jakintza mota ezberdinen inguruko aurkezpena testuen bidez	Esposaketa testua, hitzaldia, entziklopedia artikulua, adituari elkarrizketa, azalpen testua, oharra hartu, azalpen eta deskribapen testuen laburpena, txosten zientifikoa, esperientzia baten erreseina, ...
<i>Instrukzioak eta aginduak</i>  EKINTZAK DESKRIBATU  Portaeren erregulazioa	Muntaia arauak, errezeta, araudia, jolas arauak, erabilera araua, kontsignak, aginduak, ...

Ondorioz, hizkuntzaren irakaskuntzak komunikazio-egoera anitzetan jarduteko testu generoak, konplexutasun maila ezberdinak dituztenak, lantzea bermatu behar du. Eta helburu hau lortzeko garrantzizkoa da testu generoak mailaz maila progresio egoki batean antolatzea. Modu horretan, hizkuntzen curriculum testu generoen progresioan oinarriturik antolatuko litzateke. Eta



curriculum horretan genero multzo guztietako testu generoak egongo lirateke ikasmila guztietan.

Testu generoen mailakatze mota honek laguntzen du antolatzen hizkuntza ezberdinetako curriculumare. Aukeraketa mota hau jarraituz gero, hizkuntza bakoitzean ikasleak behar dituen testu generoak zeintzuk izan daitezkeen ere asmatu daiteke eta hizkuntza ezberdinetan testu genero batzuk ez errepikatzen (ez badago behar berezi bat horretarako) laguntzen du. Edo errepikatu behar badira, abilezia ezberdinak landuko lirateke, horrela hizkuntzen arteko transferentziak<sup>1</sup> bultzatuz.

Gure hezkuntza sisteman ere bere isla izan du hizkuntzen irakaskuntzari heltzeko modu honek. Testuen gaineko lanketa proposatu izan da oinarritzko curriculumetan eta hizkuntzen arabera ikuspegi ezberdinetatik egindako bideak jorratu diren arren, azken urteotan ohikoa izan da testua hizpide hartzea. Ikerketaren alorrean, aipatzekoak dira euskarazko testu generoen analisiaren gainean egin diren lanak (Diaz de Gereñu, 2016; Larringan, 1996, batzuk aipatzearen) zein testu generoen didaktikaren gainean egin diren ekarpenak, esate baterako, Idiazabalen (1990) bildutakoak, Idiazabalen eta Larringanen (1998) jasotakoak, Sainzek (2012) aztertutako testuak, Garcia-Azkoagak (2003) ikasleen hiru testu generoren azterketarekin egiten duen ekarpena, Garrok (2007) egiten duen gaztetxoaren debataren analisia, Manterolak (2011) HHko ikasleen elebitasunaren gainean egindako ikerketa, BAMen egindakoak (Anakabe, Mielgo eta Ocio, 2013; Arriola eta beste, 2006; Ibarra, 2012; Mielgo, Ocio eta Ocerinjauregui, 2012; Ocio eta Bilbao, 2005; Ocio eta Mielgo, 2007; Ocio eta beste, 2003), e.a.

---

<sup>1</sup> Lan honen helburua ez da hizkuntzen arteko transferentzia aztertzea, baina hemen proposatzen den irakaskuntza-mota abilezia diskurtsibo-linguistikoetan oinarritzen denez, badu zerikusia hizkuntzen artean transferitzen diren ezagutzekin. Izan ere, Cummins (1981, 2000) "*hizkuntzen arteko elkar-menpekotasun*" printzipioan oinarriturik:

*XHn irakaskuntza eraginkorra bada xHn trebatzeko, trebezia horiek yHra transferituko dira baldin eta yHn behar beste denbora egiten bada (eskolan zein inguruan) eta yH ikasteko motibazio egokia badago" (Cummins, 1993: 142, moldatua)*

Hizkuntzen artean azpiko gaitasun komunak partekatzen direnez, honako ezagutzak dira transferitzen direnak: gaitasun soziolinguistiko mailakoak, gaitasun pragmatikoaren mailakoak (testuen ulermen eta ekoizpenerako behar diren prozedurak, abileziak eta estrategiak eta interakzioan sortzen diren hizketa-egintzak) eta gaitasun estrategikoaren mailakoak. Beraz, hemen proposatzen diren testuen ekoizpenerako abilezia motak hizkuntza batetik bestera transferitzen direnak dira, batez ere. Transferentzien inguruko lan asko daude argitaratuak, baina euskara eta, gehienetan, gaztelera inplikaturik dauden lan batzuk hurrengo lan hauek dira: (Idiazabal, 2000; Idiazabal eta Larringan, 1996, 1997, 2004; Larringan, Idiazabal eta Garcia, 2015; Mielgo eta beste, 2012; Pagola, 2010).

Kontuan hartu behar dugu, azken batean, testuak direla gaur egun hizkuntzak irakasteko ditugun tresna garrantzizkoenak, besteak beste, Garcia-Azkoagak (2015: 19) azpimarratzen duen bezala:

*malguak dira; ikasleen behar komunikatiboetarako (erabilgarritasun soziala zein akademikoaren arabera) egokiena den testu-genero aukeratu baten gainean egin daiteke lan; ikaslearen ebaluazio formatiboa ahalbidetzen dute ikasleak hasieran dakiena hartzen dutelako abiapuntu eta bukaeran egiten dakienarekin eta izan duen garapenarekin alderatzen duelako; hasierako ekoizpenean identifikatutako zailtasunak lantzen dira modulutan antolatuta (adibidez, testuinguruaren ezaugarriak, testuaren barne-osaera edo azpiegitura, testualizazio-mekanismoak, enuntziazio-mekanismoak, e.a.); moduluetan komunikazioaren alderdia zein hizkuntzaren alderdia lantzeko jarduerak edo ariketak egin daitezke (taldeka zein bakarka, ahoz zein idatziz, ekoizpena zein ulermena lantzeko, berbazko eta ez-berbazko komunikazioaz, gramatikaz, prosodiaz...).*

Testuak hain funtsezkoak izanik, beraz, genero jakin baten didaktikaren inguruan ardaztu dugu ikerlan hau, mintzaira-jardueraren kategoriaren arabera, argumentatzea duena xede: “Zuzendariari gutuna” deitu dugun testu generoa, hain zuzen.

Testu genero hori argumentatzearen esparrukoa izanik, ikus dezagun hurrengo kapituluan hura ezaugarritzeko bideak.

### 3. Argudio testuen azterketa. *Zuzendariari gutunak* testu generoaren deskribapena

---

Kapitulu honetan argudio testuez arituko gara. Konkretuki, argudio testuen ezaugarriak aztertuko ditugu autore ezberdinen ekarpenekin lagunduta. Horrela, argudio testuen ezaugarri diskurtsibo-linguistikoak erakutsi ondoren, diskurtso mota honen jabekuntzari buruz egindako ikerketa batzuen ondorioak ekarriko ditugu, euskararen inguruko ikerketak barne. Tesi honetan argudio testuen irakaskuntzarako baliabide baten eraginkortasuna erakutsi nahi denez, kapituluaren amaieran argudio testuen irakasteko beharra justifikatu ondoren, lan honetan aztertu den *zuzendariari gutunak* testu generoaren karakterizazioa egingo da abilezia diskurtsibo-linguistikoetara helduz, hauek baitira proposatzen den irakaskuntza mota honetarako ezinbesteko edukiak.

Argudiozko testuen helburu nagusia norbere iritzia beste batzuen aurrean defendatzea da. Hartzaille desberdinen arabera, diskurtsoa aurkezteko modua aldatu daiteke: alde batetik, kortesia zainduta, eta bestetik, argudioak eta edukiak hartzaille horri dagozkion bezala aurkeztuta. Joko hori modu egokian eginez gero, hartzaillea norbere ideietara erakarri edo konbentzitu daiteke.

Testu hauen bidez gizakiok norbere ideiak defendatzeko, beste batzuenak modu kritikoa aztertzeko edo eta besteen ideien kontra egiteko aukera izango dugu, hala uste izanez gero. Igorleak argumentu egokiak bilatu beharko ditu bere diskurtsoa sinesgarria egiteko eta, gainera, argudio hauek modu koherentean erakutsi beharko ditu hartzaillea bere ideietara erakarri nahi badu. Modu horretan maila ezberdinetako gatazkak konpontzeko aukera izango du. Gazteen kasuan ordea, etxekoekin, zein kanpokoekin izan ditzaketen gatazkak hitzaren bidez konpontzeko ahalmena izango dute.

Carrilloren (2007) ustez, hizkuntza erabiltzen denean solasaldi bat sortzen da hiztuna eta testuinguruaren artean. Hiztunaren helbururik nagusia mezu eraginkorra asmatzea da, egoera komunikatibo horri erantzuteko. Bere ustez, argudioa diskurtso guztietan sartuta dago; diskurtsoa prozesua denez, eta testua produktua, bien artean interakzio erretoriko-argumentatiboa dago.

Hizkuntza giza interakziorako tresna bada, ondorio bi ditu: 1) pertsona batek hizkuntzaren bidez beste pertsona baten efektu bat lortzea; eta 2) gure ekintzak beste pertsona batzuei begira egiten ditugunez, besteek ere gureganako berdin egitea.

Anscombreren eta Ducroten (1994) arabera, argudiatzea hizkuntzan berezkoa da, hiztunak beti nahi duelako bestea bere diskurtsoarekin bat etortzea, edo bere diskurtsoa onartzea. Beraz, diskurtso mota honen helburua hartzailea konbentzitzea da, edo Fuentesek eta Alcaidek (2007) esaten duten bezala, helburua hartzailea bideratzea da, arrazoi batzuk emanez ondorio bat sinets dezan.

Argudio testuetan igorleak argi izan behar du zein den egoera komunikatiboa eta hartzailea, aukeratuko dituen argudioak egokiak izateko. Plantinen arabera (1992), hartzaileak garrantzi berezia du diskurtso mota honetan eta arrazoi hau ematen du: argudio bat ona edo eskasa izango da hartzaileak ematen dion balioaren arabera. Horregatik interesgarria da ikustea nolako baliabideak erabiltzen diren hartzaile horren markak testuan bertan erakusteko. Cuencak (1995) igorlearen markarekin ere gauza bera gertatzen dela gaineratzen du. Igorlea honelako testu baten autoritatea duena edo pertinentea izan behar da. Bere rola testuan autoritatea erakutsi beharko du, iritzia eman behar duen gaiarekiko. Beraz, argudio testu bat eraikitzea lan konplexua da arlo ezberdinak kontuan hartu behar baitira.

Argudiozko testuen karakterizazio zabal hauek testu genero askoren abstrakzioetik datoz. Izan ere, argudiatu egunero argudiatzen baita, ahoz zein idatziz, bizitzako egoera ezberdinetan. Hala nola, bizitza pertsonalean (etxean zein lagunartean eztabaidatu egiten da, ... ), gizarte mailan (mahai-inguruetan, debateetan, iragarkietan, egunkarietan, ... ), egoera teknikoetan (maila ezberdinetan: zientzia, legedia, zein administrazioan) eta baita egoera akademikoetan ere (azterketak, txostenak, kritikak eta iruzkinak, ... ). Ikusten den bezala, erabilera eremu bakoitzean argudiozkoak diren hainbat testu genero sortzen dira. Adibidez, komunikabideetan baditugu iritzi artikulua, editorialak, zuzendariari gutunak, debateak, publizitate esloganak; testu akademikoetan filosofiako testuak, historiakoak, ikerketa artikulua; harreman informalean sortzen diren eztabaida ezberdinak. Beraz, egileen arabera, testu generoen zerrendak ugariak dira. Hona horren adibide bi ekarriko ditugu:

- Genevako Kantoiko curriculumean, 1996-1997. urtean egindako zerrenda testuaren helburuaren arabera eginda dago, eta argudioen kasuan (*“jarrera desberdinei buruz eztabaidatzeko testuak”* izenburupean) honako zerrenda agertzen da: iritzi testua, argudiozko elkarrizketa, zuzendariari gutuna, erreklamazio gutuna, eskaera gutuna, debatea, publizitateko leloak, editoriala, saiakera, deliberazio informala, deskargu-plegoa, zitazioa, ...
- Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (Europako Kontseilua. Habe, 2005) egindako testu generoen zerrendan honakoak agertzen dira argudio testuetarako: eskerrak, barkamena, zein nahiak adierazteko gutunak; erreseinak (filmak, kultura gaiak, musika, ... ), elkarrizketa informalak, eztabaidak, asmo eta nahien arrazoiketa, debatea, iragarkiak, iritzi testuak, editoriala, artikulua kritikoa, saiakera, zuzendariari gutuna, ...

Testu generoen sailkapen desberdinak kontuan harturik, argudiozkoak diren testu ugari aurkituko ditugu. Honelako testuak irakatsi nahi badira kontuan izan beharko dugu testu genero bakoitza berezia den arren, genero ezberdinen artean badaudela hainbat ezaugarri diskurtsibo, zein hizkuntzakoak partekatzen dituztenak. Ezaugarri komun horiek ezagutuz gero, honelako testuak ekoizteko behar diren abilezien zerrenda egiteko gai izango gara. Eta aldi berean, testu genero konkretu baten sakonduz, genero horren ezaugarri zehatzak aterako dira. Hurrengo lerroetan argudiozkoak izatearren partekatzen dituzten ezaugarri multzoez arituko gara.

Argudiatzearen inguruan lan mota asko eta sakonak egin dira, baina lan honetan testuaren eraikuntzarako hartu beharreko erabakiak dira interesatzen zaizkigunak eta horiek izango dira kapitulu honetan baliatuko ditugunak. Dena den, interesgarriak dira, besteak beste, hurrengo lan hauek argudiatzearen inguruan: Plantinek (1998) historian zehar egindako ikerketa interesgarrienak batuz egin duen laburpena, Tusonen (2015) laburpena, Perelmanen eta Olbrechts-Tytecaren (1994) lana erretorika indarberritzen lagundu duena; beste autore batzuk, Maingueneauk (1991) edo Crosek eta Vilak (2002) esaterako, eremu sozial ezberdinetan, komunikabideetan, arlo zientifiko edo juridikoan, argumentatzeko forma ezberdinak aztertzen dihardute.

### **3.1. Argudio testuen ezaugarriak**

Arestian ikusi bezala, argudio testuen artean testu genero ugari daude, baina euren artean hainbat ezaugarri konpartitzen dituzte diskurtso mota berekoak diren heinean. Jarraian konpartitzen dituzten hainbat ezaugarri begiratuko dira bai planifikazioan zein testualizazioan.

#### **3.1.1. Argudio testuen egitura**

Hiztunak gai polemiko baten inguruan hartzailea erakarri nahi badu, erabaki ezberdinak hartu beharko ditu. Izan ere, horrelako testuak ezaugarri bereziak ditu maila ezberdinetan. Esate baterako, edukiaren egituraren aldetik, honako edukiak aurkitzea espero dugu:

- iritzi bat edo gehiago gai edo gertaera baten inguruan,
- iritzi hori defendatzeko datuak edo argumentuak,
- batzuetan kontra-argumentuak eta kontzesioak ere ager daitezke, eta
- sarritan testuaren amaieran ondorio bat, tesiarekin batera edo ez.

Eduki hauek aldatu egiten dira testu batetik bestera eta beti ez dira guztiak agertzen. Horrela, testu sinpleagoak edo aberatsagoak aurki daitezke ikuspuntu honetatik.

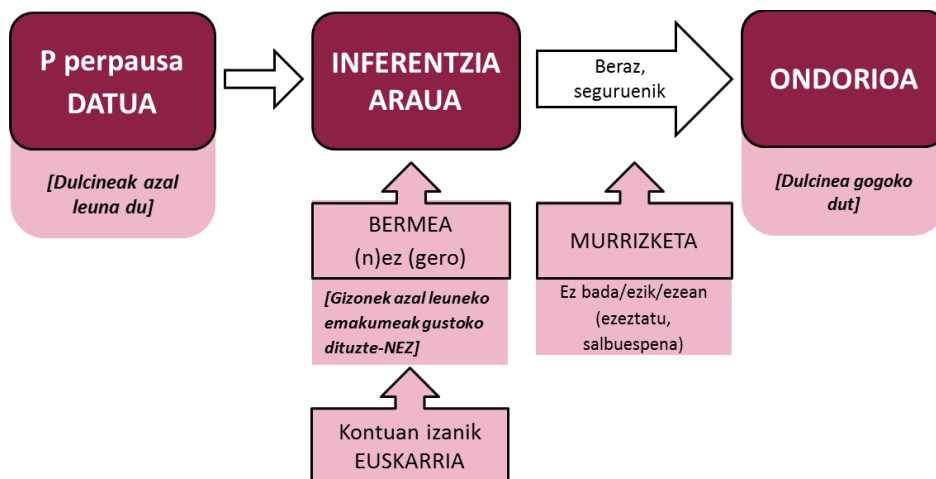
Planifikazioari dagokionez, honakoa da gehien agertzen dena (Cuenca, 1995: 25)

- Sarrera bat gai polemikoa aurkezteko (iritzi orokor bat edo partikularra). Igorlearen alde jartzeko asmoarekin, hartzaileari argi uzten zaio zein den gaia edo polemika eta igorlearen iritzia.
- Garapena dago aldeko argudioak erakutsiz eta kontrakoak diren argudioen kontra eginez.
- Ondorio bat esandakoaren laburpena eginez eta askotan norbere tesia indartuz.

Adamen (1992) tesia jarraituz, testu baten planifikazioan dauden fase ezberdinetan oinarriturik, sekuentzia testualak karakterizatu daitezke. Zentzu honetan Bronckartek (2004) Adamen lana jarraituz honakoa gaineratzen du:

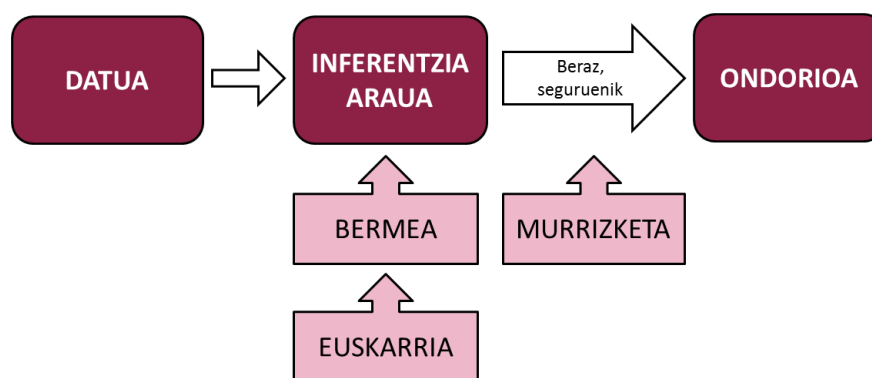
- Argudiatzean gai baten inguruan tesi bat dago eta
- Tesi honen inguruan datu berri batzuk agertuko dira eta
- Ondorio bat ekarriko dute edo tesi berri bat.
- Ondoriora heldu aurretik justifikazio batzuk egongo dira edo bestela muga batzuk ere ager daitezke. Justifikazio horien eta muga horien indarraren eraginez, ondorioa indartsuagoa edo ahulagoa izango da.

Adamek (1995: 11) egiten duen testu tipologian, argudiozko sekuentziaren eskema ere ematen du. Sekuentzia horren oinarritzko eskeman erlazioa dago *datua* eta *ondorioaren* artean. Bien arteko erlazio honek laguntza esplizitua edo implizitua izan dezake (*bermea* eta *euskarrria*), edo bestela, eragotzi daiteke (*ezeztatu* edo *salbuespena*). Datua modu esplizituan agertzen bada euskarrria implizitu ager daiteke. Bestalde, datuak seguruenik ondorioa dakar ez badago murrizketa bat edo kontra-argudio bat. Honen arabera eskema honela agertuko litzateke:



3. grafikoa. Argudioen oinarritzko sekuentzia. (Adam, 1995: 11, moldatuta)

Baina, goiko eskema hau eskas gelditu daiteke tesi bat demostratu behar denean edo bere kontra egin behar denean ondorio batera heltzeko. Horregatik Moeschlerek (1985 Adam, 1995ean aipatuta) esaten du tesi bat defendatzeak beste tesi baten edo batzuen kontra egitea suposatzen duela. Eta polemika baten desadostasuna erakusten denean kontra-argudioak agertuko dira. Gezurtatu edo ezeztatzen denean gai bat, Adamek (1995) honako eskema erakusten du:



4. grafikoa. Argudio sekuentzia (Adam, 1995: 17, moldatuta)

Grafiko horretan, argudiozko hiru makroperpaua daude (P. arg 1, 2 eta 3) eta ezeztatzen denean aurreko tesian (P. arg 0) oinarritzen da. Dena den, eskema berri honetan ematen den ibilbidea ez da beti berdin jarraitu behar, izan ere, tesi berria (P. arg 3) hasieran formulatu daiteke eta amaieran berriro errepikatu edo ez; eta aurreko tesia (P. arg 0) ulertutzat eman daiteke. Plantinek (1990, Cuenca, 1995ean aipatuta) esaten du askotan ez dela ondorioa agertzen eta irakurleak inferitu egin behar izaten duela. Beste batzuetan kontra-argudioak izaten dira agertzen ez direnak. Beraz, testuaren planifikazioari begira aukera ezberdinak daude testuetan.

Atal honetan ikusi bezala, modu asko daude argudio testu baten edukiak antolatzeko. Aztertu ditugun autore hauek egitura bat baino gehiago erakutsi dituzte. Tesi honetan aztergai den *zuzendariari gutunak* testu generoaren kasuan, diseinatu ditugun sekuentzia biak egiteko *Egunkaria* eta *Berria*, euskaraz argitaratzen diren egunkarietako “Zuzendariari gutunak” saileko hirurogei testu inguru aztertu ditugu. Testu azterketa horretan oinarriturik, ondorengo egitura da gehienetan ikusi dena:

- Izenburu bat
- Testuaren hasieran gai polemikoaren aurkezpena, hartzaileari datu minimo batzuk emanez eztabaidatu nahi duen gaiari kokatzeko asmoarekin.
- Sarritan gaiaren aurkezpenarekin batera iritzia ere ematen da;
- Argudioak ematen dira, batzuetan kontzesioak eta kontra-argudioak ere tartekatuz.

- Testuaren amaieran sarritan iritzia ematen da, baina ez kasu guztietan. Gehienetan, amaiera ondorio batekin dator, baina beste batzuetan, amaieran deialdi bat edo bestela proposamen bat luzatzen da, edo eskariak ere agertzen dira beste batzuetan.

### **3.1.2. Argudio testuen ezaugarri diskurtsibo eta linguistikoak**

Planifikazioaren ezaugarriak aztertu ondoren, testualizaziokoak erakutsiko dira hurrengo ataletan.

#### **3.1.2.1. Argudio motak**

Gure ikerketan arlo honetan lanik egin ez dugun arren, eskola material batzuetan ikusten dira argudio moten sailkapenak. Jarraian, Rubioren (2014) lanean egiten den sailkapena ekarriko dugu:

- Autoritate argudioa. Ospe handiko jendeen edo jakitunen iritzietan edo ikerketetan oinarritzen direnak.
- Ziurtasun edo ekintzetan oinarritzen diren argudioak. Ekintza horiek behagarriak dira.
- Esperientzian oinarritzen diren argudioak. Gaiarekin zerikusia duten lan esperientzietan edo esperientzia akademiko edo politikoetan oinarritzen direnak. Batzuetan ospea duten pertsonen esperientziak hartzen dira.
- Adibideak. Orokortzeko balio lezaketenak hartzen dira. Batzuetan pasadizoak, ipuinak, errefrauek eta literatura zitak hartzen dira arau orokor bat ateratzeko.
- Kausalitatean oinarritutakoak. Gertaera kausa baten ondorioa denean, edo kausa askoren ondorioa. Kausa horiek premisak izaten dira eta zergatik gertatu den zerbait edo gerta daitekeen zerbait azaltzeko erabiltzen dira. Honelako argumentuak beste gertaera edo ekintza batzuk ager daitezkeela iragartzeko erabiltzen dira.
- Analogian oinarritutakoak. Antzeko erlazioa dutenean premisak eta ondorioak. Antzerako erlazio honek azaltzen du zailak diren ondorioak.
- Probabilitatean oinarritutako argudioak. Datu estatistikoetan oinarritzen diren argudioak.
- Susmo edo irudipenean oinarritzen direnak. Aurrekari batzuk emanda gerta daitezkeen egoerak edo ekintzak.
- Silogismoa. Premisa bi eta ondorio bat dagoenean.

#### **3.1.2.2. Testu antolatzaileak**

Atal honetan konexio mailako baliabideak deskribatuko dira. Izen honen barruan terminologia anitz dago, izan ere, testu antolatzaile kontzeptuak bere baitan hartzen ditu, autore ezberdinen arabera, lokailuak, markatzaileak, menderakuntza eta modalizazio elementuak, nahiz eta guztiek ez duten sailkapen



berbera egiten, ez eta terminologia bera erabiltzen ere. Zerrenda hauetan agertu diren adibide batzuk, esaterako modalizazioarekin lotuta daudenak, guk aparteko azpiatal baten aztertuko ditugu, ardura enuntziatiboarekin lotuta daudelako.

Euskarazko argudio testuen inguruan testu antolatzaileen azterketari ekin dio Larringanek aspalditik (1992b, 1996). Autore honek sakon aztertzen ditu ikuspegi testual eta diskurtsibotik lokailuek jokatzen duten papera, eta lokailuena ez ezik, testu antolatzaileen artean kokatzen diren beste esapide eta egitura batzuenak ere. Baliabide hauek guztiak konexio-mekanismoen mailan kokatzen ditu. Kontra-argudiaketa testuen planifikazioa aztertu ondoren honako testu antolatzaile motak aurkitu ditu:

- Gaia ekartzeko: *“azken bolada honetan, esan ohi da, dakigunez, ...*
- Garapenerako: *lehen eta behingoz, batik bat, horrezaz gain, edozelan ere, izan ere, behintzat, ...*
- Argudiatzea bera egiteko: *baina, hala ere ..., baina, dena den ..., haatik ..., halan eta guzti ere ...*
- Azpimarratzeko edo errekapitulatzeko: *argi dago ..., ikusten denez ..., esan bezala ..., hitz bitan esateko ...*
- Gogoratzeko: *arestian esan bezala, gogora ditzagun, ez ahaztu ...*
- Ondorioa ekartzeko: *hitz batez ..., laburbildu z..., azkenik ...*
- Lotura lineala egitekoak: *ere, baita ere, halaber, gainera, ...*
- Diskurtsoari aurrera egitekoak: *alde batetik.. bestetik, bestalde, hala ... nola, lehenbizi ... bigarren ... azkenik, ...*
- Erlazioak markatzekoak: *-ri dagokionez, -ri buruz, besteak beste, ...*
- Metadiskurtsoa bideratzekoak: *esaterako, hots, bestela esanda, laburbilduz, sarrera gisa, ...*

Argudio testuetan agertzen diren testu antolatzaile ohikoenak Larringanek (2007) ikertu ditu: nabarmentzaileak (*behintzat, behinik behin*), baibainakoak (*bai ... baina, egia da bai, ... baina, hala ere*), modalizatzaileak, “esapide berezituak” eta I.M.I. testualak (inter, meta, intra argumentu antolatzaileak).

Cuencak (1995) baliabide hauek *lokailuak* deitzen ditu. Eta lokailuen artean, kontrastea erakustekoak, kausalitatea eta kontsekutiboak eta distributiboak dira gehien agertzen direnak. Argumentatzean sarritan, alde handia dagoenez iritzi ezberdinen artean, tesia eta antitesia garatzeko, kontrastea erakusten duten lokailuak behar izaten dira eta autore honek zerrenda bat ematen du honako lokailu motak bereiziz:

- Oposizioa adierazten dutenak: *baina, aldiz, ostera, ordea<sup>2</sup>, ...*
- Ordezkapena adierazten dutenak: *-ren orde, baino, baizik eta, barik, ...*
- Murrizketa adierazten dutenak: *izan ezik, ezpada ze, ...*

---

<sup>2</sup> Euskarazko adibideak emateko, Agirrerren (1991) gramatika erabili da.

- Kontzesioa adierazten dutenak: *nahiz eta, arren, dena den, edozelan ere, nolana ere, ...*

Leku berezi bat dute kausalitatea eta kontsekutibotasuna erakusten duten lokailuek zeren kausa-ondorio erlazioak sarritan erabiltzen dira justifikatzeko orduan:

- Kausalitatea adierazteko lokailuen artean honakoak ditugu: *zeren, zelan, nola, horregatik, -ren kausaz, ...*
- Kontsekutiboen artean honakoak ditugu: *honegatik, horregatik, hortaz, honenbestez, hortik, honela, bada, orduan, ...* Azken hauek sarritan, ondorioa erakusteko antolatzaile batzuk bezala (*beraz, ondorioz, ...*), ondorioa ekartzeko erabiltzen dira.

Bestalde, sarritan, tesi bat defendatzeko argumentu ezberdinak zerrendatu behar izaten dira eta horretarako, honelako lokailu banakariak aurkitu ditu autore honek: *lehenengo eta behin, bigarrenik, azkenik, alde batetik, bestetik, gainera, ...* Hauen ondoan, badira beste testu antolatzaile batzuk ere *zenbakiak, letrak, gidoiak edo letra lodiak* izan daitezkeenak.

Amaitzeko, Cuencak (1995) markatzaile diskurtsibo batzuk ere identifikatu ditu, argumentatzeko interesgarriak direnak:

- baldintzazkoak (*bada, kasu honetan, ...*)
- orokortzezkoak (*orokorrean, normalean, gehienetan, ...*)
- adibidezkoak (*adibidez, kasu batera, kasurako, esaterako, honela, ...*)
- berrespenezkoak (*jakina, hain zuzen ere, ...*)

Ikusi bezala, baliabide berdintsuak dituzte autore guztiek, nahiz eta terminologia ezberdina erabiltzen duten. Bestalde, goiko zerrendetan agertzen diren *partikula* guzti horiek gure ikasleen testuetan ere ager daitezkeen arren, hemen landu ditugunak gehiago izan dira argudioak ordenatzeko eta kontzesioak edo kontra-argudioak ekartzeko baliabideak. Horrela, Larringanek izendatu dituen baibainakoak (*bai ... baina, hala ere ...*), metadiskurtsoa (*sarrera gisa, laburbilduz ...*), erlazioak markatzekoak (*-ri dagokionez, ...*), diskurtsuari aurrera egitekoak (*alde batetik, ... bestetik, lehenbizi, ... bigarren, ... azkenik, ...*), argudiatzekoak (*baina, hala ere ..., baina, dena den ...*), garapena (*horrezaz gain, behintzat, ...*) eta ondorioa (*laburbilduz, ondorioz, ...*) ekartzekoak izan dira gehien erabili diren adibideak.

### **3.1.2.3. Gaien kohesioaren mekanismoak**

Kohesioaren esparruan Garcia-Azkoagak (1998) azpimarratzen du anafora askeen garrantzia argudiozko testuetan eta horien sailkapen bat proposatzen du. Bi multzo bereizten ditu: *anafora leialak* eta *ez-leialak*. Anafora leialek enuntziario kontestura bidaltzen gaituzte, aurrekariari erreferentzia zuzena eginez. Anafora ez-leialek, ostera, ez diote erreferentzia egiten zuzen-zuzenean aurrekariari, bien artean dagoen lotura zeharkakoa izanez. Hauen barruan

sartzen ditu asoziazio bidezko anaforak (munduaz dugun ezagutzatik eta testuaren eduki linguistikotik ateratzen da informazioa) eta anafora kontzeptualak (aurretik emandako informazioa birformulatu egiten da eta informazioa gehitzen du, askotan balorazioa eginez).

Hemen aurkeztuko diren sekuentzia didaktikoetan lantzen diren anafora motak sinonimoak, ordain lexikalak eta anafora kontzeptualak izan dira. Hauen artean arreta berezia jarri dugu anafora kontzeptualetan, anafora mota honek aukera ematen duelako, igorleak nahi izanez gero, bere iritzia ezkutuan jartzea, aurreko ideia ordezkatzeko aukeratzeko duen hitzaren bidez. Horrela, aurreko paragrafoetan azaldu den gertaera laburbiltzeko aukera dezake, adibidez, *gertaera hau*, edo *gertaera penagarri hau*. Ikusten denez, bigarren aukerarekin igorleak bere balorazioa ematen du gertaeraren inguruan, lehenak egiten ez duen bezala.

Ikusten dugun moduan, argudiozko testuek abilezia konplexuak eta anitzak eskatzen dituzte. Didaktikari begira, ezinbestekoa da aukeraketa egitea eta SD bakoitzean zenbat irakatsi ondo neurtzea. Lan honi dagokionez (SDetan zehatz-mehatz landu direnak (ikus 5.3 eta 5.4. ataletan), argudio motak ez dira landu eta aldiz, garrantzi gehiago eman diogu argudioak nola aurkezten diren testuan zehar, hau da, argudioak zerrendatuta edo hierarkian ematen diren ikusi dugu. Bestalde, argudioak hierarkian emateko, testu antolatzaileen beharra dagoenez, hemen agertu diren sailkapen batzuk gure lanerako interesgarriak izan dira, hala nola, argudioak ordenatzeko balio dutenak eta kontzesioak edo kontra-argudioak ekartzeko balio dutenak. Gaien kohesioa ere aztertu da, hau da, gaia nola aurkeztu eta errekuperatzen den testuan zehar; honetarako baliabide mota ezberdinak egon arren, arreta berezia jarri dugu anafora kontzeptualetan, sinonimoetan eta ordain lexikaletan.

### **3.1.3. Ardura enuntziatiboa**

Argudio testuetan eragiketa diskurtsibo honek berebiziko garrantzia du. Eragiketa mota hau bigarren kapituluaren (2.2.1.3. atalean) aurkeztu denean, hementxe bertan txertatzen direla igorlearen ahotsak eta modalizazioak azaldu da. Beste diskurtso motetan ez bezala, argudio testuetan ezinbestekoa da baliabide hauek egoki erabiltzea hartzailea konbentzitu nahi bada. Hurrengo lerroetan baliabide mota bi hauei buruz arituko gara.

#### **3.1.3.1. Igorlearen ahotsak**

Kapitulu honen sarreran aipatu dugu testu mota hauetan igorlearen asmorik nagusia hartzailea bere ideietara erakarri eta konbentzitzea izaten dela. Igorleak testu hauetan iritzia ematen du eta horretarako inplikatu behar izaten du bere burua. Dena den, horrelako testuetan igorleak hartzailea ere sarritan inplikatzeko du eta beste ahots batzuk ere ekartzen ditu testura, bere helburua betetzeko asmoz.

Ducrotek (1986) testuan agertzen diren *ahotsak* aztertu ditu:

- Alde batetik, *igorlea* (testua idazten duena); *lokutorea* (testuan agertzen den *ni* hori, esaten denaz arduratzen dena); eta beste lokutore batzuk. Lokutoreak testuan beste *enuntziadore* batzuk sar ditzake beste ikuspegi batzuk ekarriko dituztenak, eta lokutorearekin bat etor daitezkeenak edo ez.
- Beste aldetik, *alocutarioa* (testuan agertzen den *zu* hori, lokutorearen parekoa), eta *hartailea* (igorlearen parekoa).

Argudiatzean polifonia baliabideak garrantzi handia hartzen du eta helburu ezberdinak bete ditzake, Fuentes eta Alcaideren esanetan (2007):

- Batzuetan gure iritzia arrazoitzeko beste batzuen ahotsa erabiltzen dugu laguntza moduan, esaten denari autoritatea emanaz.
- Beste batzuetan, ostera, besteen ahotsa sartzen dugu kontraposizio moduan.
- Azkenik, beste batzuetan, hartailearen ahotsa tartekatzen dugu argudiaketa martxan jartzeko.

Grauk (2005) igorlearen ahotsak modalizazio barruan txertatzen ditu eta esaten du ahots horiek helburu ezberdinekin sartzen direla:

- igorlearen erantzukizuna gutxitzeko beste baten ahoan jarrita,
- bere tesia indartzeko autoritate baten ahoan jarrita edo generalizazio bat eginda,
- beste baten ahotsa erabili desmarkatzeko eta kontra-argudioa hasteko,
- iturriak aipatzen ditu ezagutza duela erakusteko.

Igorle-hartaile arteko harremana Cuencak (1995) ere aztertu du eta testuan marka desberdinak agertzen direla ikusi du. Bere ustez, testu mota honetan igorlearen iritzia baino ia garrantzi gehiago hartzen du hartaileak iritzi hori onartzen duen ala ez. Hartzailea kontuan hartzen bada, baldintzatuta geldituko da zein argudio eta zein eduki aukeratu, eta argudiatzea bera nola aurkeztu mingarria ez izateko. Honen inguruan garrantzitsua da deixiaren erabilera, modalizazioarena eta polifoniarena. Argudio testuetan lehen pertsona eta bigarrena beste testu batzuetan baino askoz gehiago agertzen da, iritzia emateko zein beste batzuen iritzietatik ezberdintzeko balio duelako. Bigarren pertsonaren bidez hartailea interpelatu da. Ahots hauen ondoan, badira egitura inpersonalak ere orokortzeko balio dutenak. Baliabide hauek oso eraginkorrak dira, ematen den iritzia guztiok partekatzen dugulako. Honen adibide dira *guztiok dakigu ...*, *argi dago ...* eta antzeko modalizazioak.

### **3.1.3.2. Modalizazioa**

Grauk (2003: 115) bere doktorego tesian kontzeptu honek izan duen bilakaera aztertu ondoren, bere definizioa ematen du. Egindako ikerketatik ondorio moduan esaten du modalizazioa lokutoreak hartzen duen jarrera dela, esaten duenarekiko, hartailearekiko, egoerarekiko eta munduarekiko. Eta gainera, ez da elementu osagarria, edo kanpoko edo gura barik egindakoa, ez.

Egitura diskurtsiboko parte bat da, lokutoreak beti hartzen duelako jarrera bat (gurata edo gura barik) eta horregatik, testurik objektiboenak ere jarrera baten emaitza dira, kasu honetan distantzia markatuz. Jarrera hori (pragmatikoa dena) sarritan baliabide gramatikaletan gauzatzen da.

Modalizazioen sailkapen bat ere egiten du, esplizitua eta inplizitua bereiziz. Esplizituaren barruan sartzen ditu, modalizazio deiktikoa, epistemikoa, deontikoa, apreziatiboa eta erreflexiboa. Gure kasuan, autore honek erabiltzen duen modalizazio deiktikoa igorlearen ahotsekin lotzen dugu. Modalizazio erreflexiboa ez dugu kontuan hartu gure lanerako. Modalizazio mota hau sarritan agertzen omen da testu akademikoetan, igorleak bere hitzen inguruan komentarioak tartekatzen dituelako, baina guk aztertu nahi dugun testu generoari begira ez da oso erabilia eta ez dugu modalizazio mota horretan arretarik jarriko.

Beste hirurak, ostera, hau da, epistemikoa, deontikoa eta apreziatiboa, bete betean hartuko ditu gure lanak. Modalizazio epistemikoaren kasuan, esan behar da oso erabilia dela argudio testuetan. Izan ere, igorleak sarritan ziurtasuna adierazten du bere arrazoiketan, eta batzuetan erlatibizatu egiten du bere diskurtsoa hobeto heltzeko hartzaileari. Batzuetan holako modalizazioak erabiltzen dira gero kontzesioak egiteko: “*egia da ... baina, ...*”.

Deontikoaren kasuan, igorleak arauak nola ulertzen dituen erakusten du, bete beharra, egin beharra erakutsiz. Mota honetako modalizazioak ere interesgarriak dira gure lanerako, horrelakoak sarritan erabiltzen direlako argudio testuetan. Eta azkenik, modalizazio apreziatiboak daude, balorazioak egitekoak. Hauek ere sartu ditugu, indartzaile eta erlatibizatzailez aparte beste modalizazio motarik erabiltzen duten ala ez ikusteko.

Modalizazioen bidez, igorleak mezuan marka multzoa uzten du, bere presentzia erakusteko (Grau, 2005). Horretarako, beste batzuen artean, baliabide gramatikal, lexiko eta diskurtsiboak erabiliko ditu. Testu baten honako markak ugariak izan daitezke edo, ostera, beste batzuetan bezala, ez dago inongo markarik edo oso gutxi agertuko dira. Horren arabera, esango dugu testua objektiboagoa edo subjektiboagoa dela.

Crosek (2005) ere aztertu ditu modalizazioak. Autore honen esanetan, modalizazioak enuntziatu bati eragiten dio eta bere esanahia aldatzen du, ondorio batera eramanez.

Azpiatal honetan aztertu diren ahotsak eta modalizazioak kontuan hartu ditugu gure sekuentziak eraikitzean. Izan ere, baliabide hauek barik argudio testu egokia eraikitzea ezinezkoa dela uste dugu, igorleari ematen dion joko izugarria delako. Ahotsen bidez igorleak bere burua agertu edo desagertu egiten du modu kontzientean eta helburu argi batekin. Modalizazioak joko horretan laguntzeaz gain, kortesia arauak betetzen ere lagunduko dio, hartzailearen irudia zainduz.

### **3.2. Zuzendariari gutunak testu generoaren ezaugarriak**

Argudio testuen ezaugarri orokorrak aztertu ondoren, gure ikerketarako aukeratu dugun testu generoaren inguruko berezitasunen azterketari ekingo diogu. *Zuzendariari gutunak* testu generoa iritzia emateko testua denez gero, argudio testuen barruan kokatuta dago eta arrazoi horregatik, argudio testuen ezaugarri asko konpartitzen ditu, baina testu genero guztiek bezala, bere ezaugarri bereziak ere baditu.

Sarreran esan bezala, tesi honen helburu nagusi bat testu genero honen ezaugarritze sakona egitea da. Ezaugarritze hau egitea derrigorrezko pausua da gero aurkeztuko dugun proposamen didaktikoa diseinatzeko, baina horrez gain, ikuspegi diskurtsiboan oinarritutako hizkuntzaren didaktikarako, testu genero ezberdinen ezaugarritzean aurrera pausuak emateko beharra asetzeraz dator. Izan ere, testu genero asko ezaugarritu barik egonez gero, oztopo bihurtzen dira genero horien irakaskuntzarako. Helburu didaktiko horren arabera egin da azterketa, Bronckarten (2004) eragiketa diskurtsiboetan oinarrituz (argudio testuen ezaugarri orokorrak egin diren bezala 3.1 atalean). Azterketa horretatik abiatuta, testu generoaren ezaugarriak irakas-objektuak bihurtzen dira testu genero horren ikas-irakaskuntzarako, 5.3 eta 5.4 ataletan ikusiko den bezala, SD1 eta SD2 sekuentzietan landu diren edukiak aurkeztuko direnean.

Testuen ezaugarritze sakona eta benetakoa egiteko testu erreal asko aztertzea eskatzen du, alde batetik, testu genero horrentzat komunak diren ezaugarriak antzemateko; eta, beste alde batetik, generoak dituen berezitasunak identifikatzeko. Beraz, lan hau egiteko, euskarazko egunkarietara hurbildu eta bertako testuak aztertu dira. Testu hauen azterketa momentu bitan egin da: bata SD1 sekuentzia egiteko *Egunkarian* argitaratutako 20 testurekin, eta beranduago, SD2 sekuentzia diseinatzeko *Berria*<sup>3</sup>n argitaratutako 40 testu aztertu dira.

Jarraian, azterketa horretatik ondorioztatu denarekin, *zuzendariari gutunak* testu generoaren deskribapena egingo da eragiketa diskurtsiboka. Azterketan sartu aurretik, ohartxo bat egingo dugu gutun kontzeptuaren inguruan. Zuzendariari gutuna deitzen den arren desberdina da gutun arruntarekin alderatuta eta. Ez da agertuko hartzailearen izena, ez agur formala testuaren hasieran eta amaieran, testu mota hau egunkarietan izen bereko sailean argitaratzen dena delako.

#### **3.2.1. Testuinguraketa arloko ezaugarriak**

Testuinguraketaren azterketari ekinez gero, genero hau komunikabide idatzietan aurkituko dugu. Arrazoi horregatik erabiliko den hizkuntza neutroa izango da, ez jasoegia, ez informalegia. Testu gehiena orain aldian eta hirugarren

---

<sup>3</sup> Euskarri berberako egunkaria da

pertsonan egingo da, baina iritzia emango denean inplikazio marka ezberdinak agertuko dira.

### *Igorlea*

Igorlea ez da kazetaria izaten, izan ere, “zuzendariari gutunak saila” edozein pertsonarentzat zabalik dago eta bere iritzia plazaratu nahi duen edonork idatz dezake bertan. Horixe izaten da edozein herritarrek bere ideiak publiko zabal baten aurrean jartzeko daukan bide bat. Igorleak aukera du berak nahi duen gaiari buruz idazteko, zein beste batek idatzi duenari buruz bere iritzia emateko. Testu horrekin bere ikuspuntua aurkezteaz gain, irakurlegoa bere ideietara erakarri nahi du.

### *Hartzailea*

Testu honen hartzaileak egunkarietako edozein irakurle izango dira, publiko zabala eta anitza pentsaeraz. Igorleak hartzailea sarritan inplikutzen du testuan, gai polemikora hurbildu nahian. Batzuetan interpelazio zuzenak ere egiten dira.

### *Helburua*

Igorleak hartzailea konbentzitu nahi du, edo bere ideietara erakarri nahi du. Horretarako iritzia emateaz gain, argudioak ematen ditu arrazoiketa sakona eta ondo antolatua eraikiz. Batzuetan, hartzailea hobeto erakartzeko kontzesioak eta kontra-argudioak ere ekartzen ditu. Kontra dagoen hartzailea erakartzeko modalizazioak erabiltzen dira esaten dena negoziagarri dagoela adierazteko.

### *Eduki mota*

Honelako testuetan espero dugun eduki mota honakoa izaten da: gaia bera aurkeztu, horren inguruko iritzia, eta iritzia defendatzeko argudioak. Testu aberatsagoetan kontra-argudioak eta kontzesioak ere agertuko dira, eta batzuetan iritzi ezberdinak ere bai.

## **3.2.2. Planifikazio arloko ezaugarriak<sup>4</sup>**

Testua planifikatzeko orduan, aukera ezberdinak ikusten dira aztertu ditugun testuetan. Baina, badago patroia bat testu gehienek jarraitzen dutena.

### *Izenburua*

Honelako testu batek izenburua du. Izenburu hori deigarria izan behar da hartzailea erakartzeko, bestela testua ez du irakurriko. Batzuetan gaia bera polemikoa delako da erakargarri “*Irungo alardea*”; beste batzuetan izenburuak

---

<sup>4</sup> Bigarren kapituluan, 2.2.1.2. atalean testualizazioaren barruan kokatu dugu planifikazioa. Dena den, irakaskuntza eremura etortzean, testu generoen ezaugarriak eta abileziak zerrendatzeko, zein sekuentzia didaktikoetan lan egiteko, planifikazioari bere lekua ematen zaio, testuaren sorkuntzan duen garrantziagatik. Horregatik testualizaziotik kanpo jarri dugu.

berak pizten du polemika “*Lareoko konplejo hoteleroa, egin behar ez denaren eredia*”.

### *Gai polemikoaren aurkezpena*

Behin testua irakurtzeko gogoia piztuta, testuaren hasierako paragrafoetan (normalean paragrafo bat edo bi izaten dira) gaiaren aurkezpena agertuko da. Gaia modu ezberdinean agertuko da berea bada edo aurretik beste batek atera badu. Adibidez, berak ekartzen badu gaia bere kabuz, datu batzuk eman beharko ditu irakurleak jakiteko zeren inguruan emango duen bere iritzia (“*Aimar Olaizola pilotaria protagonista izan da azken aste honetan. Protagonista izan da, zoritxarrez, buruz buruko txapelketa nagusiaren finalean jokatu zuen partida kaxkarrarengatik*”); baina beste batek esandakoaren inguruan bere iritzia plazaratu nahi badu, testu horri egin beharko dio erreferentzia (“*Egunotan interesez irakurri ditut Iñaki Perurenak BERRIA-ra bidalitako gutuna eta Fernando Savaterrek Diario Vasco-n emandako erantzuna.*”).

### *Argudioak*

Behin aurkezpena eginda, argudioen momentua dator eta testuaren zatirik handiena hartzen du, aurkezpenetik hasita amaiera arte luzatzen dena. Iritzia testuaren edozein lekutan ager daiteke, hasieran gaiaren aurkezpenarekin batera, erdian argudioen artean txertatuta, zein amaieran.

### *Kontra-argudioak*

Testu batzuetan argudiatu ez eze, kontra-argudioak garatuta edo kontzesioak txertatuta ere agertzen dira (“*Erretzea osasunaren etsai dela, ondotxo dakigun gauza da. Eta halaxe dela ez dugu ukatuko. Baina, hala ere, osasunak arerio gogorragoak eta zitalagoak dituelakoan nago: edatea, lana bera eta gerlak.*”).

### *Testuaren amaiera*

Testuari amaiera emateko sarritan ondorio bat agertzen da, batzuetan iritziarekin batera (“*Arestian esandakoaren haritik argi ageri da aldatu behar direla gazteak eta helduak hainbeste grinatzen dituen fenomeno bati buruzko hainbat iritzi.*”; “*Labur-labur: Lareoko proiektua Natur parke batean egin behar ez denaren eredia iruditzen zaigu*”). Beste batzuetan ondorioa barik deialdi bat egiten da irakurleak mobilizatzeko (“*Heldu den igandean, aita eta amaren etxea defenditzen segitzeko, hitzordu bat badugu Iruñean, eguerdiko 12:00etan, Autobus Geltokitik abiatuta. Elkar ikusiko dugulakoan ...*”), edo eskaera bat (“*Guztia udalaren utzikeriaren ondorioa delakoan, sinatzaileok alkate jaunari premiazko bilera eskatzen diogu.*”) norbaitek erantzun bat emateko, edo irtenbide bat proposatzen da (“*Oraintxe has gaitzeko urratsak egiten, Euskal Herriko normalizazio politikoa eragozten duten trabak kenduz: pertsonen aurkako atentatu eta hilketarik ez; biktima guztiei laguntza hobetu: presoen sakabanaketa amaitu; aukera politiko eta komunikabide guztientzat askatasuna; euskara hemengo hizkuntzat hartu ...*”).



### 3.2.3. Testualizazio arloko ezaugarriak

Testualizazio aldetik beste argudio testuen antzeko ezaugarriak izango ditu.

#### *Gaien kohesioa*

Testu genero honetan igorleak gaia modu esplizituan aurkeztu ondoren, baliabide anaforikoak erabiliko ditu gaia errekuaratzeko testuan zehar. Baliabide hauen artean berezienak eta interesgarrienak anafora kontzeptualak izango dira. Anafora mota honekin kontzeptualizatu (“Donostiako pentsalari horrek (Savaterri egiten dio erreferentzia) *ohituta gauzka bere irain eta deskalifikazio dialektikaz...*”) egiten da eta askotan, gainera, balorazioa txertatzen da (“*Euskal Herriko Unibertsitatea, handikeriaz gainezkaturik etengabe aipatzen dituzten hiru hitz horien atzean ezkutatzen den errealitate faltsu hori aditzera eman nahian hitz hauek idazten ditugu*”) aukeratzen den hitzaren laguntzaz. *Errealitate* hitza neutroa da, baina *faltsua* dela igorleak egiten duen balorazioa da, bere iritzia bide batez txertatuz. Eta balorazio horrekin hartzailea norbere ideietara erakarri nahi da.

#### *Predikatuen kohesioa*

Honako testuetan modu indikatiboaren ondoan, aditz hipotetikoak txertatzea espero dugu. Horrela, igorleak esandakoa modalizatu egingo du eta hartzaileari negoziatzeko nahia adieraziko dio.

#### *Konexibitatea*

Honako testuetan testu antolatzaileak erabiltzen dira argudioak ordenatzeko, zein ondorioa aurkezteko. Horrez gain, paragrafo banaketa ere sarri ematen da, argudioak banatuz edo ondorioa aurkeztuz. Formula metadiskurtsiboak ere erabiltzen dira gaia aurkeztu eta argudioetara pasatzeko, zein argudioak eurak ordenatzeko. Joskera aldetik, kontzesioak egiteko honako baliabideak ikusi ditugu ugarien: *argi dago* (edo antzeko modalizazio bat) ... *baina; nahiz eta* eta *arren* posposizioa, zein baldintzaren ondoren *ere* partikula jarrita.

### 3.2.4. Ardura enuntziatibo arloko ezaugarriak

Azkenik, ardura enuntziatiboaren aldetik, testu hauetan igorlearen ahots ezberdinak eta modalizazioen erabilera aberatsa espero da.

#### *Igorlearen ahotsak*

Testuaren helburuari lotuta, igorleak kontuan hartu behar du hartzaileak nola erakarri, eta bere iritziaen aurka dauden argudioak ere kontuan hartzea komeni zaio. Horrela, batzuetan bere izenean hitz egin dezake, baina beste batzuetan talde baten partaide moduan, edo hartzailea ere inplikatu dezake; komeni denean igorle unibertsala jarriko du hitz egiten, guztiok onartzen

ditugunak sartzeko diskurtso barruan; edo autoritatea emateko edo kentzeko, beste igorle batzuk ekar ditzake testura.

### *Modalizazioa*

Testu hauetan iritziak dira nagusi eta errealitatea ikusteko modu ezberdinak agertuko dira, eta berez inork ez daukanez egia osoa, muturreko iritziak talka egiteko arriskua ikusten denean, badago baliabide bat eztabaidan laguntzen duena, esandakoa modu erakargarrian jartzeko hartzaillearen aurrean: modalizazioa, hain zuzen ere. Honelako batzuk esapide modalak, norbaiten esana edo iritzia adierazten duten aditzen erabilera, edo aditz hipotetikoak dira, esandakoa indartzen edo erlatibizatzen laguntzen dutenak, eta hartzaileri bidea ematen diotenak igorlearekin eztabaidan sartzeko.

Deskribapen honen ondoren, didaktikarako lagungarriak diren abileziak zerrendatuko ditugu. Zerrenda hau egiteko goian azaldutakoa laburbilduko dugu abilezia diskurtsibo eran formulatuta. Gainera, eragiketa diskurtsiboak kontuan harturik ordenatuko ditugu abileziok. Laugarren kapituluaren (4.3.2. atalean) azaldu bezala, sekuentzia didaktikoan agertuko diren tailerrak ordena bat jarraituta egingo dira eta tailer bakoitzaren barruan abilezia bakarra landuko da. Lan hori errazteko asmoarekin, zerrenda hau irakaslearentzat baliabide ezin hobea izan daiteke erabaki ezberdinak hartzeko. Alde batetik, bere gelan landu behar diren edukiak aukeratzen lagunduko dio; eta beste aldetik, zuzenketa plantila diseinatzen ere lagunduko dio. Izan ere, zuzenketa plantilan abilezia diskurtsibo bakoitza item moduan jarriko du, itemaren idazketa sarritan hitz klabeetan laburtuta egongo den arren irakaslearen zuzenketa plantilan (3. taula).

### **3.3. Argudio testuen jabekuntza prozesua**

Aurreko azpiatal bietan esandakoa kontuan hartuz, ondo argudiatzeko ikuspuntu ezberdinak kontuan hartu behar dira eta abilezia ugari erabili beharra dago. Horregatik abilezia horiek guztiak ikasi egin behar dira edo, behintzat, heldutasun maila bat izan behar da hau guztia egiten jakiteko. Azpiatal honetan argudio testuen jabekuntzaren inguruan egin diren lan batzuen ondorioak ekarriko ditugu, adin ezberdinetako ume eta gazteek dituzten zailtasunak nolakoak diren argitzeko.

Golderrek (1996) 4-9 urte bitarteko umeak aztertu ditu. Ikerketarako umeak talde bitan jarri ditu debatean. Hasieran denak batera egon dira eta gero, talde bitan banatu dira: talde batek jarraitu du umeen artean eztabaidan eta beste taldeak heldu batekin jarraitu du. Kasu bietan, debatearen amaieran akordio batera heldu beharra dago. Horrekin ikusi nahi da aurkaria aldatuz gero, ikasleen interbentzioetan aldaketarik ematen den ala ez. Esperimentazio honetan ez da egon irakaskuntzarik bitarteko, ikasleek ezer irakatsi aurretik egiten dakitena zein den jakin nahi da eta. Ikerketa honetatik atera dituen datuak honakoak izan dira:

**3. taula. Zuzendariari gutunak testu generoaren abilezia diskurtsibo-linguistikoen zerrenda**

---

<b>TESTUINGURAKETA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>(1) Gai polemikoa azaleratzen du, datu minimoak emanez.</li><li>(2) Gaia beste batek lehenago atera badu, hari erreferentzia egingo dio.</li><li>(3) Hartzailea kontuan hartzen du, kortesia zainduz.</li><li>(4) Konbentzitzeko asmo argia erakusten du.</li><li>(5) Hizkuntza neutroa erabiltzen du, komunikabideetan bezala.</li><li>(6) Testua orain aldiaren eta hirugarren pertsonan idazten da.</li><li>(7) Iritzia ematen denean, inplikazio markak agertuko dira (adib. 1. pertsona).</li><li>(8) Iritzi ezberdina dutenen tokian jartzen da.</li><li>(9) Iritziak eta argudioak erabiltzen ditu.</li><li>(10) Igorlearen ahots desberdinak darabiltza bere argudioak eta iritziak modu konbentzigarriago baten aurkezteko.</li></ul>
<b>PLANIFIKAZIOA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>(11) Izenburu egokia du.</li><li>(12) Sarreraren gaia modu esplizituan aurkezten du.</li><li>(13) Gaia kokatzeko datu minimoak agertzen dira.</li><li>(14) Beste baten gaia badakar, hari erreferentzia egiten dio.</li><li>(15) Bere iritzia testuaren hasieran, amaieran zein argudioen artean txertatuta ager daiteke.</li><li>(16) Beste batzuen iritziak ere ager daitezke.</li><li>(17) Bere iritzia arrazoitzeko argudioak ematen dira.</li><li>(18) Argudioen artean kontzesioak egiten ditu.</li><li>(19) Behar denean, kontra argudioak txertatzen ditu.</li><li>(20) Argudioak hierarkizatu egiten ditu.</li><li>(21) Testuari amaiera emateko ondorioa aurkezten du, edo bestela, deialdi bat luzatu, eskaera bat egin, edo irtenbide bat proposatzen du.</li></ul>
<b>TESTUALIZAZIOA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>(22) Gaia modu esplizituan aurkezten du.</li><li>(23) Gaia berreskuratzeko baliabide anaforikoak erabiltzen ditu.</li><li>(24) Anafora kontzeptualak erabiltzen ditu gaia bideratzeko.</li><li>(25) Testuaren eta paragrafoen zatiak markatzeko puntuazioa erabiltzen du.</li><li>(26) Argudioak ordenatzeko testu antolatzaileak erabiltzen ditu.</li><li>(27) Argudioen eta ondorioen arteko lotura adierazteko antolatzaileak erabiltzen ditu.</li><li>(28) Jarreratik argudioetara pasatzeko formula metadiskurtsiboak erabiltzen ditu.</li><li>(29) Argudioak eta kontra argudioak ordenatzeko formula metadiskurtsiboak erabiltzen ditu.</li><li>(30) Iritzizko aditzak erabiltzen ditu.</li><li>(31) Testuan zehar aditz hipotetikoak tartekatzen ditu.</li><li>(32) Aurkakotasuna adierazteko formulak erabiltzen ditu (hala ere).</li><li>(33) Kontzesioa eta oposaketa adierazten duten antolatzaileak erabiltzen ditu.</li></ul>
<b>ARDURA ENUNTZIATIBOA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>(34) Adostasuna eta ez adostasuna errekonozitzen ditu.</li><li>(35) Igorle unibertsala erabiltzen du guztiok onartzen duguna esateko.</li><li>(36) Igorlea eta hartzailea biak batera inplikatzeko.</li><li>(37) Igorlea eta hartzailea elkarrengandik bereizi eta inplikatzeko.</li><li>(38) Emandako argudioak indartu eta deuseztatzeko autoritateen ahotsak sartzen ditu.</li><li>(39) Galdera polemikoak formulatzen ditu hartzailea interpelatzeko.</li><li>(40) Kortesia zaintzeko modalizazioak erabiltzen ditu.</li><li>(41) Mota ezberdinetako modalizazioak tartekatzen ditu: zalantza, ahalgarritasuna edo ziurtasuna adierazteko.</li></ul>

---

- Igorlearen inplikazioa modalizazioarekin (nik uste dut, nire ustez, ados nago, ez nago ados, nik nahiago dut, niri gehiago gustatzen zait ... erabilita), %10ak bakarrik erabiltzen dutela 4-5 urteko umeen artean. 6-7 urterekin ostera %45ek; eta 8-9 urterekin %50ek.
- Eman diren iritzi motetan, 4-5 urte bitartekoek ez dute bereizketarik egiten iritzi moral eta aginduen artean. %10ak bakarrik erabiltzen dituzte “egin behar da”, “ez da egin behar” moduko aginduak. Aldiz, 6-7 urtekoetan %60k erabiltzen dituzte.
- Argudio mota eta modalizazioen erabilerari dagokionez, 4-5 urteko umeen %90ek ez dute modalizaziorik erabiltzen, gertaerak konstatatzen dituzte eta hauetatik %70 euren bizipenak dira. 6-7 urterekin aldaketa handia ikusten da. Balorazio modalak %20 dira eta argudio orokorrak %70 agertzen dira. 8-9 urterekin hartzailearen arabera aldaketa ikusten da. Umeen artean eztabaidatzen dutenek bizipenekin jarraitzen dute %26k, baina helduaren aurrean %6k bakarrik egiten dute.
- Argudioen antolaketan edo planifikazioan hiru adin taldetan ikusten da argudioen pilaketa bereizketa barik. Umeen artean egindako eztabaidan pilaketa hori gutxiagotan egin da. Baina, 4-5 urtetik hasita %90ek erabiltzen du, gutxienez baten, kontra egitea, zehaztasunen bat egitea, edo komentarioren bat.

Hortaz, datu hauen arabera, badago aldea adinaren arabera, zenbat eta helduago, hainbat eta abilezia gehiago argudiatzeko. Gainera, heldu batekin eztabaidan jarraitu dutenek, bizipen gutxiago kontatu dituzte beste taldeko umeekin alderatuta. Argudioak ematen txikitatik dakitela erakusten da hemen, baina adibidez argudioak antolatzen trebezia gutxi erakusten dute.

Argudio testuen garapena Schneuwlyk (1988) ere aztertu du ikerketa bat egin ondoren 7-16 urte bitarteko umeekin. Ikerketa horretan ikasleak jarri ditu jolas baten arauak ematen eta argudiozko gutun bat idazten, guraso batzuek idatzitako gutun bati erantzuteko. Ikerketa horretan ohartu da argudio testuetan puntuazio markak gehiago erabiltzen dituztela jolasaren arauak idazten baino. Berak ematen dituen arrazoiak honakoak dira: argudio testuetan iritziaren inguruko arrazoiak azaltzeko esaldi gehiago idatzi behar dira arauak idazteko testu baten baino, eta horrela, eduki multzoak argiago ikusten dituzte. Gainera, edukia ez dago alde aurretik egituratuta, jolasen arauetan bezala, eta idatzi ahala eraiki behar da. Gelan alde aurretik landu dute multzo ezberdinen zerrendak eta hierarkia nola markatzen den. Beraz, edukiaren egiturak laguntzen die puntuak bere lekuan jartzen eta ez hainbeste testuaren planifikazioaren ezagutzak. Puntuaz gain, puntu eta koma, edo galdera ikurra, zein harridura ikurra ikaslerik zaharrenek baino ez dute egiten, eta paragrafo banaketa argiak ere eurek bakarrik egiten dituzte.

Planifikazioaren kasuan, zazpi urtekoek ez dute testua planifikatzen, esaldiak bata bestearen atzetik jartzen dituzte, punturik ipini barik gehienetan. 16

urtekoek, ostera, testua planifikatzen badakite eta horrek laguntzen die paragrafoak banatzen eta puntuazio marka ugari erabiltzen.

Baliabide anaforikoei erreparatuz, argudio testuetan besteetan baino gutxiago erabiltzen dituzte. Kopuruei begira argudio testuetan gehien erabiltzen dituztenak hurrenez hurren hauek dira: izenordeak, errepikapenak, izenordain erlatiboak, erakusleak eta posesiboak.

Konexibitateari dagokionez, *eta* juntagailuaren erabilera gutxitzen doa adinak igo ahala. Sarritan *eta* hori iritzia aurkezteko formulakin lotuta agertzen da. Denborazko antolatzaile gutxiago agertzen dira argudio testuetan, baina antolatzaile logikoak, ostera, oso ugariak dira. Gehien erabiltzen dituztenak honakoak dira: *ere, baina*; eta gutxiago *arren, horrela, adibidez*. Badaude batzuk hierarkizatzeko ere: *lehenengo eta behin, gainera*. Azkenik, 16 urteko ikasleek euren iritzia aurkezteko batzuetan honako formulak ere erabiltzen dituzte: *nire aldetik, nire kasuan, X ikuspuntutik begira, -ri dagokionez*.

Honen inguruan, Brassartek (1989, Dolzen 1994ko lanean aipatuta) aipatzen du 12-13 urte bitarte arte umeak ez direla gai argumentatze aberatsak egiteko, argudioak eta kontra-argudioak txertatuz. Golderrek (1992, Dolzek 1994ko lanean esaten duenez) esaten du 10-11 urte bitarteko umeak gai direla iritzi bat defendatzeko argudio batzuk erabilia; 13-14 urterekin testua modalizatu eta distantzia hartzeko gai direla; eta 16 urterekin argudioez gain, bere iritzia negoziatzeko, bestearen ikuspuntua sartzeko gaitasuna erakusten dutela.

Ikusten denez, adinean gora egin ahala abilezia gehiago erakusten dute gazteek. Baina ikerketa hauen ondoan, badaude beste ikerketa mota batzuk ere erakusten dutenak argudiatzen beren beregi irakatsiz gero, gorago aipatutako arazoak gaztetatik konpontzen direla. (Candela, 1991; Cotteron, 1995; Dolz, 1995; Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009; Labayen, 2001; Sanchez, 2010; Sanchez, Dolz eta Borzone, 2012). Beraz, horregatik da beharrezkoa eskoletan testu mota hauek lehenbailehen sartzea, irakatsiz gero umeek argudiatzen ikasi egiten dutelako, eta edozein adinetan.

Irakaskuntzari begira, ikasleen zailtasunak kontuan izanik, Campsek (1995) honako puntuak kontuan hartzearen garrantzia azpimarratu du:

- Igorleak kontuan hartu behar ditu egoera diskurtsiboaren ezaugarriak: helburua, hartzaileak eta igorlearen rola.
- Hartzaile askok izan ditzaketen iritziak irudikatu behar dira. Horretarako gaia bera eta gaitasun kritikoa landu behar da.
- Kontra-argudioen eta kontzesioak ondo ulertzeko, tesia eta bere aurka doan kontzesioa ulertzen irakatsi behar da.
- Testuan argudioak eta kontra-argudioak txertatzeko baliabide linguistikoaren gabezia ikusten denez, hauen lanketa beharrezkoa da.

Campsek proposatzen dituen abileziak baliagarriak dira unibertsitateko ikasleekin lantzeko ere bai. Horregatik tesi honetarako prestatu dugun sekuentzia

didaktikoan ematen den kontsignan<sup>5</sup> ikasleei eskatu diegu gai polemiko baten inguruan ikuspuntu ezberdinak kontuan hartu beharra. Horrela gure hipotesia da ikasleek beharra izango dutela iritzi baten inguruko argudioak eztabaidatzeko. Gainera, hartzailea konbentzitzeko nahi horrek kortesia zaindu beharra ekarriko du norbere iritzia galdu barik. Horregatik, uste dugu modalizazio mota ezberdinen beharra izango dutela. Ikasleen lehen produkzioen azterketak erakutsiko du gure hipotesi hau betetzen den ala ez.

### **3.4. Argudio testuak euskaraz. Zenbait ikerketen emaitzak**

Aurreko puntuan argudio testuen jabeak buruz aritu izan gara eta beste herrialde batzuetan egindako ikerketak aipatu ditugu. Atal honetan euskaraz egin diren ikerketa batzuk aztertuko ditugu, bertako ikasleekin, euskaraz, egindako esperientzietatik atera diren ondorio batzuk ekartzeko asmoarekin.

Adin ezberdinetako ikasleekin egindako adibideak ditugu eta argudio testuen barruan, testu genero ezberdinekin egindakoak. Esate baterako 9-10 urte bitarteko ikasleek gutun pertsonalak nola idazten dituzten aztertu dute alde batetik, Sainz-ek (1990) eta bestetik, Ociok eta Bilbaok<sup>6</sup> (2005). Autore hauek honako zailtasunak ikusi dituzte ikasleen testuetan:

- Ume gehienek gertakaria pertsonalizatu egiten dute eta ez dute gaia orokortzen.
- Planifikazio arloan hainbat ikasleek ez du gertaera jartzen, baina jarrera eta argudioak bai agertzen dira, nahiz eta askotan argudioak emateko adibideak ematen diren.
- Lotura anaforikoen kasuan, testuak laburrak izaten direlako edo, gutxi agertzen dira, eta protagonistaren izena errekonstruzioak dira gehienak.
- Aditzen erabilerari dagokionez, gehienek orain eta gero aldia konbinatzen dituzte; batzuk baldintza-ondorioa eta ahalera ere erabiltzen dute, eta beste batzuk iragana eta agintera ere bai.
- Konexibitateari dagokionez, puntuazioa eta lokailuak aztertu dira. Ikasleen erdiek akatsak dituzte puntuazio arloan; ikasleen herenak *eta* lokailua baino ez du erabiltzen; eta beste heren batek ezer ere ez; beste guztiek bat baino gehiago ordena logikoko perpaus elkartu eta menpekoak erabiliz.

---

<sup>5</sup> Kontsignari buruz 4.3.1. atalean hitz egiten da. Irakasleak proposatzen duen zeregina adierazteko sortzen duen testuari deritzogu kontsigna.

<sup>6</sup> Sainzen lanean Sehaska ikastolako umeei idatzi zieten benetako gutunak; Ocio eta Bilbaoren lanean egoera simulatua zen. Alexisen gurasoei idatzi behar zieten Alexisi txakurra erosteko.

- Azkenik, ardura enuntziatiboan ia erdiek ez dute modalizaziorik erabiltzen; ikasleen laurdenak inguru erlatibizatzaileak erabiltzen ditu eta beste herenak nahia edo ahala adieraztekoak.

Bestalde, gutun formalaren inguruan aipatzekoak dira, adibidez, Garcia-Azkoagaren<sup>7</sup> lanak (2003, 2005), Idiazabalena (2000), Idiazabal eta Larringanenak<sup>8</sup> (1997, 2004); Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoagarenak (2015). Ikertzaile horiek 12-16 urte bitarteko ikasleek idatzitako gutunak aztertuta dituzte. Gutun horiek beste igorle batek idatzitakoari erantzuteko idatzitakoak dira. Egileek ikusten dutenaren arabera, oro har, gutun mota honek hasiera-amaierako formula jasoagoak eskatzen ditu, gutun pertsonalak baino. Testu hauen ekoizpen egoerak eta helburuak ere ezberdinak dira kasu batean edo bestean. Horretaz gain, egile horien lanetatik bildutako beste ondorio batzuk ere aipa ditzakegu:

- Lehen produkzioak aztertuta, 12-13 urteko ikasleek zailtasunak dituzte testuaren sarrerak idazteko, konkretuki igorlearen aurkezpena eta gutunaren helburua adierazteko orduan. Baina sekuentzia didaktikoa egin duten ikasleek azken produkzioan sarrera askoz hobeto idatzi dute eta gai izan dira gaztelerara transferitzeko ezagutza hori. Kontrol taldekoek, ez dutenez sekuentzia egin, antzeko zailtasunekin idazten dituzte lehen eta azken produkzioak, hizkuntza bietan.
- Makro-egiturari dagokionez, antzeko abileziak ikusten dira hasierako eta amaierako formulak egiteko hizkuntza bietan, eta baita testuaren gorputza idaztean ere. Baina, azken formulak izan dira eskasago egin dituztenak hizkuntza bietan.
- 14-16 urteko ikasleek aldiz, kontsignan eman zaien gutunari erreferentzia egiten diote, baina ez dute aipatzen zein den gaia modu esplizituan. Hartutako gutunari erreferentzia egiteko markatzaile diskurtsiboak erabiltzen dituzte (*-ri buruz, ... dela eta*), edo bestela hartutako gutunean esandakoa birformulatu egiten dute.
- Aurkeztuta dauden gaiak berreskuratzeko aldea ikusten da 12 eta 14 urtekoen artean. Gazteenak baliabide sinpleenak bakarrik erabiltzen dituzte: errepikapena eta erakusleak; eta 14 urtekoek hauez gain, testu barruko deixia, ordain lexikalak eta funtzio hau betetzeko adberbio eta antolatzaile batzuk ere bai. Anafora kontzeptualen erabilera handitu egiten da 14 eta 16 urte bitarteko gaztetxoek testuetan, eta gazteagotan ere agertzen diren arren, kopuru txikian agertzen dira mota honetako baliabideak.
- 15-16 urteko gaztetxoek testuetan, sarritan gaia aurkezteko kataforak erabiltzen dira eta gaiak zerrendatzen direnean elementu paralinguistikoak agertzen dira.

---

<sup>7</sup> Beste ikastetxe bateko zuzendariaren gutunari erantzun

<sup>8</sup> Idiazabalen lanetan SD bat egin dute euskaraz eta gaztelerara transferentziak ikusi nahi dira. Beste ikastetxe bateko zuzendariak idatzitako gutun bati erantzun behar diote.

- Markatzaile diskurtsiboen erabilera aztertuta, 15-16 urteko gaztetxoek lokailu zerrendatzaileak eta korrelazioak egitekoak dira gehien erabili dituztenak. Azken hauen kasuan (*alde batetik ... bestetik*), sarritan ikusten da, edo lehen zatia, edo azkena, ez dela agertzen. Goian esan bezala, batzuetan baliabide berbera erabiltzen da kohesio eta konexiorako.
- Modalizazioen arloan, 15-16 urteko gazteek epistemikoak erabiltzen dituzte gehien, hizkuntza bietan. Aditz hipotetikoak ere erabiltzen dituzte.
- Kortesia arloan 15-16 urte bitarteko gaztetxoek proposamenak egin behar dituztenez, kortesia<sup>9</sup> formulak erabiltzen dituzte. Gainera, baldintzazko aditzak eta subjuntiboak erabiltzen dituztenez, eta batzuk kontzesioak ere bai, egoki idazten dute arlo honetan. Dena den, hainbat ikaslek arazoak dituzte aukeratzen dituzten hitzak ez direlako egokienak kortesia egokia mantentzeko.
- Testuratze baliabideetan Idiazabalek (2000: 148-151) ikasleen testuetatik hainbat elementu linguistiko batu ditu:
  - Arrazoiketa, kausa eta justifikazioa adieraztekoak (*-lako, bait-, -z gero; ... eta, -gatik, -tzeko*, metadiskurtsioa, baibanakariak kontzesiorako, galdera erretorikoak; arrazoiak kateatzeko: *alde batetik..bestetik, horretaz gain, gainera ...* )
  - Diskurtsoaren gaia edo erreferentea eraikitzeak (harigaia zehaztu edo zuzentzekoak, *ere* arrazoi indargarriak, *-la* errelatorea.
  - Igorlearen ahots ezberdinak markatzeko baliabideak (lehenengo, bigarren eta hirugarren pertsonaren aipamenak, aktanteenak, besteen hitzak ekartzekoak)
  - Diskurtsoaren beraren birformulazioak egitekoak (hasieran esan bezala, honez gero, aipatutako honetaz gain, lehen esan bezala, beraz, ... )
  - Modalizatzaileen artean honakoak aurkitu dira: zalantza, ziurtasuna, probabilitatea adieraztekoak (*jakin, agian, seguraski, ...*); behar izana eta balioak adieraztekoak (*parte hartu beharko zuten, seguruenik burla egingo ligukete, ez dauka sartzetik, ...* ); eta desiozko eta erreguzkoak (*espero dut, proposatuko nuke, ...* )

Badaude beste hainbat lan debatearen inguruan (Garro eta Idiazabal, 2005, 2012; Garro, 2007; Garro, Idiazabal eta Larringan, 2009; Idiazabal, 2000; Idiazabal eta Larringan, 1997, 2001, 2003; Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2015; Larringan, 1992a, 1992b, 2001). Lan hauetan adin ezberdinetako ikasleen debateak aztertu dira 10-15 urte bitarteko gaztetxoek, hain zuzen ere. Lan hauetan, batez ere, diskurtso erreferitua egiteko gaztetxo hauek duten gaitasuna aztertu dute eta helduen testuetan ez bezala, gaztetxoek testuetan ez

---

<sup>9</sup>Kortesiaren azterketaren inguruan ikus Idiazabal eta Larringan, 2003; Larringan eta beste, 2015; eta Zabala, 2009.



dira aintzat hartzen solaskideak eta negoziatzeko barik euren iritzia justifikatzeko erabiltzen dute diskurtso erreferitua. Hona hemen atera dituzten ondorioak:

- Gaztetxoen debateetan hitz-txanda laburrak ageri dira, askotan elkarrizketaren itxura hartuz eta nekez ekartzen dituzte gai berriak. Helduen debateetan, ordea, txanda luzeagoak hartzen dituztenez, gaiak garatu zein aldatu egiten dituzte.
- Moderatzaileak esaten duen esaldi bera errepikatzen dute sarritan gaztetxoek eta gaia ez dutenez gehiegi garatzen, elementu metadiskurtsibo gutxi, baliabide anaforikoak ere izenorde modukoak egiten dituzte gehiago, eta modalizazioak ere gutxi ageri dira. Kontzesioak ere ez dira gehiegi agertzen hauen testuetan.
- Bigarren pertsonaren erabilera ugariago agertzen da debateak egiteko ohiturarik ez dutenen kasuan. Baina, 10 urteko ikasleek ere badakite solas arruntean agertzen diren deixi markak ez direla egokiak debateetarako, horretan trebatuz gero.
- Trebatuta dauden ikasleak bestearen hitza edo ahotsa modu esplizituan ekartzen dute euren diskurtsora, baina trebatu bakoak besteak esandakoa gutxitan aipatzen dute, eta iritzia ematean lehen pertsona singularra erabiltzen dute; trebatuek, ostera, lehen pertsona plurala erabiltzen ederto dakite.
- Gaztetxoen kasuan, bestek esandakoa aipatzen dutenean, gehienetan ez dute berrartzen besteak aipaturiko edukirik. Diskurtso erreferitu gutxiago ageri da gazteen debateetan, baina hitz-txanda luzeagoak egiten dituztenean, orduan eta diskurtso erreferitu gehiago agertuko da euren testuetan.
- Diskurtso erreferitua erabiltzen denean helduek batez ere euren ikuspuntua eraikitzeke izaten da. Gaztetxoen debateetan, ostera, horretarako baino gehiago bestearen hitza hartzeko edo adibideak, metaforak edo ereduak ilustratzeko erabiltzen dituzte.
- Gaztetxoen hitz-txandak laburrak izaten dira, baina gaia hobeto ezagutzen dutenean hitz-txanda luzeagoak hartzen dituzte. Eta gaiak berak ñabardurak eskatzen baditu negoziatzeko prest agertzen dira.
- Didaktikari begira, interesgarriagoa da negoziaketa eskatzen duten gaiak aukeratzea, hitz-txanda luzeagoak egiten dituztelako eta argudiatzeko interesgarriak diren baliabide askoz gehiago erabiltzen dituztelako.
- Testu luzeagoak egiten dituztenean, gaztetxoek bestearen irudia hobeto zaintzen dute.

Azkenik, Larringanek (1992a, 1992b) baditu lan bi unibertsitateko masterra egin nahi duten ikasleen testuen gainean egindakoak. Ikasle hauen lanetan ikusten da erreferentea ez dutela modu egokian ekartzen testu generora. Komunikabideetan agertzen diren testu generoei dagokionez, Larringanek (1992b) ondorio interesgarriak ekartzen ditu planifikazioari, eta mota ezberdinetako hizkuntza baliabideei dagokionez. Honelako testuetan gaia

aurkeztu, garatu, argudiatu, azpimarratu edo errekapitulatu, gogoratu eta ondorioa ageri dira. Testuaren fase bakoitzerako bilatu dituen testu antolatzaileen zerrendak ematen ditu, diskurtsoaren lerrozkaketa materialaren komentarioak egiteko, diskurtso barruko kodeak azaltzeko, enuntziatio-egintzako zenbait egoera diskurtsoan esplizitatzeko, edo diskurtsoari berari erreferentzia egiteko.

Laburbilduz, adinari erreparatuta, zenbat eta helduagoak izan ikasleek, orduan eta argudiatzeko baliabide gehiago dituztela konprobatu dugu egin diren ikerketetan. Trebakuntza egon denean, ikasleen testu ekoizpenerako abileziak ere hobetu egin direla ikusi da sekuentzia didaktikoak egin ondoren. Gai baten inguruko iritzia eman eta horren inguruko argudioak ematen jakin arren, arazo gehiago sortzen da iritzi ezberdinak eta kontra-argumentuak ekarri behar direnean. Horregatik, tesi honetarako sortu den sekuentzia didaktikoan, ikasleei jarritako kontsignan iritzi ezberdinak kontuan hartzea eskatzen denez, ikusiko dugu, unibertsitate mailako ikasleek nola moldatzen diren testuan egoki erakusteko euren iritzia eta kontrakoena, eurena galdu barik eta hartzailea norberarenera erakarrit.

### **3.5. Argudio testuen irakaskuntza. Irakaslegaien trebakuntza beharra**

Aurreko azpiataletan erakutsi dugu ondo argudiatzeko nolako abileziak izan behar diren eta nolako zailtasunak ikusten diren ikasleen adinaren arabera. Argudiatzeak behar dituen ezaugarriak kontuan izanik, mota honetako testuak ekoiztea zailagoa izan daiteke beste diskurtso mota batzuen ondoan. Ikusi denez, argudiatzea prozesu konplexua da gai polemiko baten inguruan ikuspuntu ezberdinak kontuan hartzea eskatzen duelako, eta hartzailearen irudia zaindu behar delako.

Argudiatzeko desadostasun batetik abiatu behar da, gai baten inguruan iritzi ezberdinak daudelako, eta argudiatuko duenak berea defendatu beharko du, gaiaren inguruan dauden beste iritzi, portaera edo jarrerak kontuan harturik. Beraz, argudiatzerik egongo bada gai polemiko bat behar da (Dolz, 1995), edo behintzat, gai baten inguruan talde ezberdinen iritzi ezberdinak, akordio falta edo eztabaida ikusi behar da (Larringan, 2001). Era horretara, igorleak iritzi bat plazaratzen du, eta ideia horrekin bat ez datozen beste talde batzuen aurrean, ideia bat defendatzen ahalegintzen da. Hiztunaren zeregina iritzi ezberdinak baloratu, eta aurkariaren iritzia aldatzen edota harekin negoziaketa bitartez beste ikuspuntu berri bat sortzen ahalegintzea izango da.

Horrela, argudiatzen duenak hartzailea konbentzitu beharko du. Baina helburu hori lortzeko, hartzailearen jarrera ere ezagutu beharko du eta norbere argumentuak egoki aurkezteaz gain, kontrako argumentuak baloratu eta indargabetu beharko ditu. Igorlearen eta hartzailearen arteko harremanaren arabera, igorleak bere diskurtsoa egokitu egin beharko du indarrean dauden arau sozialetara.

Diskurtso mota honek duen ezaugarri dialogikoak, alegia, derrigorrez bestearen /besteen iritzia kontuan hartu beharrak, zailtasun puntua dakarkio ekoizpenari. Alderdi guzti hauek aldi berean kontuan izateko, heldutasun maila bat izan behar du igorleak eta, agian, horregatik eskoletan testu mota honen irakaskuntza beste diskurtso mota batzuk baino beranduago egin izan da.

Baina argudiatu ume txikiek ere egiten dute besteekin interakzioan ari direnean. Horrela testu honek eskatzen duen dialogismoa erraza da mantentzea, bakoitzak berea baino ez duelako defendatu behar, momentuan bertan besteari erantzunez (Camps eta Dolz, 1995). Arazoa testu monologalak sortzean dator, alderdi dialogiko hori testuan bertan integratzeko orduan. Izan ere, testu mota hauetan, gehienetan idatziak izaten direnez, hartzaileak ez du testuaren sorkuntzan parterik hartzen, eta igorleak haren arrazoiketa kontuan hartu beharko du bere testuan txertatuz. Gainera, kasu askotan hartzailea ez da ezagun bat, baizik eta irudikatu behar duen norbait, gizartean ikuspuntu ezberdinak daudelako eta horiengana heldu beharra duelako. Horregatik dio Campsek (1995) argudiatuko duenak aurkariaren iritzia ere, modu batean edo bestean, sartu beharko duela bere testuan, haiei erantzuteko eta euren argudioak ezereztu edo gainditzeko. Horretarako ezinbestekoa da argudiatzeaz gain, kontra-argudiatzea edo kontzesioak egitea. Azken horri buruz Campsek funtzio bi dituela dio:

- Hartzailearen irudia eraiki
- Hartzaileak izan ditzakeen kontrako arrazoiak ezereztu

Hiztunak, kasu honetan, kontuan izan behar ditu bere tesiaz bat egiten ez dutenak eta euren iritzian eragin egin behar du. Beraz, testu monologal hauek egiten irakatsi beharra dago, ikasleek berez ez dutelako ikasten.

Irakasle izateko prestatzen ari diren unibertsitateko ikasleen kasua dela eta, pentsatu daiteke, printzipioz, unibertsitatean helduek argudio testuak idazten trebatuak izango direla. Baina errealitatea sarritan ez da horrelakoa izaten, eta berehala sumatzen da testu generoak berariaz lantzeko beharra ikasketa maila horietan ere. Derrigorrezko Hezkuntzako curriculumetan testu generoen erabileran ikasleak trebatu behar direla jasota badago ere, gelara eramaten diren lanketan argudio testuek ez dute oso agerpen handia.

BAMek azken hamar urteetan izan duen esperientzian (egin diren formazio eta aholkularitza zerbitzuak, batez ere Bizkaiko hainbat ikastetxetan), ikusi da ikastetxe horietako curriculumean argudio testuak oso gutxi agertzen direla, beste diskurtso mota batzuekin erkatuz. Ikastetxe horietako testu generoak taula baten sartu direnean zein diskurtso mota lantzen den eta nola sekuentziatu diren ikusteko, argudio testuak eta fenomeno baten zergatia emateko azalpenak direla gutxien lantzen direnak konstatatu da. Behar bada, horrek azalduko luke, neurri batean behintzat, zergatik unibertsitatean iristen diren ikasleek ere trebezia falta duten argudio testuak ekoizteko orduan.

Sasoi baten Lehen Hezkuntzan narrazio testuak, errelatoak eta deskribapenak lantzen izan dira, ikasleentzat errazagoak direlakoan; eta, argudio

testuak Bigarren Hezkuntzan lantzen izan dira, aurrekoak baino zailagoak direlakoan. Baina, gaur egun, mailakatze hori ez da egoki ikusten, badakigulako diskurtso mota bakoitzak bere ezaugarri bereziak dituela, eta irakaskuntza espezifiko bultzatu behar dela (Dolz, 1993). Narrazioak bakarrik irakatsiz gero, nekez ikasiko da ondo argumentatzen. Arrazoi horregatik mota horretako testuen ezaugarriak ezagutzea funtsezkoa ikusten dugu irakaslegai batentzat.

Goian aipatutako egoera horri konponbidea bilatzeko asmoarekin sortu zen SD bat, *zuzendari gutunak* (Arriola eta beste, 2006) izeneko, irakaslegaiekin lantzeko. SD honen lanketari esker, gure irakaslegaiak behar diren abileziak martxan jartzeko gai diren ikusteko aukera izango dugu.

Horrez gain, SDan zehar landutako edukien inguruan hausnarketa egiten denez, etorkizunean euren ikasleekin ere lantzeko bidean jarriko ditugu. Ez da ahaztu behar, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasleen artean testuen ulermen arazoak ere ikusi direla. Eta argudio testuak direnean irakurri beharrekoak, esaterako komunikabideetan agertzen diren testuak, ikasle gazteek arazoak izaten dituzte gaiak dituen aurkako posizioak ikusten, eta nor hartzen dituen posizio horiek testuan. Ez dute ulertzen azpian dagoen iritzia, ez ironiak, ez kontra-argumentu edo kontzesioak. Horrek guztiak ekarriko du edozein iritziren menpe gelditzen direla norberarena hartzen ez dakitelako.

Hau guztia kontuan izanik, gure eskoletan ditugun ikasleak ez dira irakurle kritikoak eta testu genero ezberdinek dituzten berezitasunak ezagutzeko, mota ezberdinetako testuak irakurtzen irakatsi beharko litzateke txikitatik. Horren ardura izango dute etorkizunean gure gaurko irakaslegaiak. Unamunok (2003) esaten duen bezala, ikasle jantziak eta kritikoak nahi baditugu tresna ezberdinak eskuratu beharko dituzte, kontuan izan ditzaten noiz diren manipulatuak, edo limurtuak. Beraz, testuen interpretazioak egiten trebatu beharko dira ikasleak, sarritan testuak esaten duenaren atzean ezkutuko esanahia agertzen delako, eta esandakoa interpretatzen trebatu behar dira eskola-umeak.

Honaino esandakoa kontuan harturik, aukeratu den testu generoaren inguruko hausnarketa egitea ezinbestekoa da lan honetan. Honaino azaldutako ezaugarriak eta berezitasunak orokorrak izanik, tesi honetan aztertu den testu generoaren ezaugarriak ezagutzea behar dugu, ezaugarri orokor horietatik badituelako bereak diren ezaugarri bereziak. Jarraian, tesi honetan aztertu den testu generoaren ezaugarriak deskribatuko dira.

## 4. Sekuentzia didaktikoa: testu generoetan oinarritutako baliabide didaktikoa

---

Atal honetan sekuentzia didaktikoaren (SD) aurkezpena egingo da. Irakaskuntza arloan gelarako lan-tresna ezberdinen artean SDak aukeratu ditugu ikerketa honetako aztergai nagusi gisara. Hizkuntzaren irakaskuntzarako SDak izango dira, hain zuzen, esperimintatu eta aztertuko ditugun baliabideak. Abiapuntua Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolan (BAM) sortu ziren (Arriola eta beste, 2006) SDetako baten esperimintazioan izango du ikerketak, ondoren sortutako beste SD baten esperimintazioarekin osatuko dena.

Kapitulu honetan SDa hizkuntzaren irakaskuntzarako tresna gisara nola ulertzen den eta lan honetan nola ulertzen dugun azalduko da. Lehenik, Genevako eskolan garatu den eredia aurkeztuko da, eta, ondoren, BAMen eredu horri egindako moldaketak, horixe baita ikerketa honetan erabili den eredia. Bestalde, oso ezaguna den beste SD eredu bat ere aurkeztuko da: Campsen SD eredia (1996). Hemen proposatzen den ereduaren eta bere ereduaren arteko alderaketa saio bat egingo da, erakusteko zergatik sekuentzia eredu hau ez den kontuan hartu lan honetarako.

### 4.1. SDaren deskribapena eta azalpena

Hemen aurkeztuko den SDaren eredia Genevako Eskolak (Dolz eta beste, 2001) sortu eta urte askotan esperimintatutako baliabidean oinarritzen da. Izenari erreparatuz gero, izaera bereziko baliabidea da (Larringan eta Idiazabal, 2012). Sekuentzia den neurrian lan planifikatua eta egituratua agertuko da bertan; eta didaktikoa denez, irakaskuntza baldintzatzen duten oinarri metodologikoak (ikasle eta irakasleen artean adostutako proiektua, ikaslearen parte-hartze zuzena hobestea, eginkizun esanguratsuak / zentzudunak eginaraztea, ebaluazio hezitzailea bideratzea, ... ) kontuan hartuz eraikia izango da. Horregatik hemen erakutsiko den SDa hizkuntza irakasteko eta, konkretuki, testu genero bat ekoizten irakasteko baliabide planifikatu bat da, gelarako sortua, irakasle-ikasleek erabiliko dutena, euren lana aurrera eramateko eta egindako lana ebaluatzeko.

Bronckartek (2013: 40-41) honela definitzen du:

*La SD se puede definir como un conjunto de periodos de enseñanza (o de "lecciones"), agrupados en el tiempo y organizados de manera sistemática*

*alrededor de una actividad lingüística erigida en proyecto de clase explícita, y articulados en torno a una finalidad de aprendizaje común y homogénea.*

Sekuentzia didaktikoa testuak ekoizten irakasteko lan-tresna da eta Bronckarten ideari jarraituz, sortu beharreko testua egoera komunikatibo konkretu bati erantzuna emateko denez, maila ezberdinetako erabakiak hartu beharko dira. SDa diseinatzean erabakiko dira testuaren zein alderdi irakatsiko diren bertan, ezin delako testuaren osotasuna aldi bakarrean irakatsi. Diseinua egitean kontuan hartuko da zein testu genero eta zein adineko ikasleentzat izango den. SDak ikasleari lagunduko dio bere hasierako testua<sup>10</sup> hobetzen; eta, aldi berean, irakasleari aukeratu dituen edukiak ikasleari irakasten lagunduko dio. Beraz, sekuentzian ariketen bidez landu diren edukiak eta ikasleekin proiektuaren aurkezpenean adostutako hitzarmenak erantzungo die *didaktiko* hitzari. Aldiz, *sekuentzia* hitzaren bidez ariketa horiek denbora baten sekuentziatuta agertuko direla adierazi nahi da. Jarduera multzo hau jarraibide batzuekin antolatua da eta irakasle-ikasleek hasieratik bukaerara egin beharreko ibilbidearen berri dute, badakite zergatik egin behar dituzten bertan proposatzen diren jarduerak eta zertarako diren.

SDaren oinarri teorikoei begiraturaz, Dolzek eta bestek (2001) helburu orokor hauek dituela adierazten dute: alde batetik, ikasleak trebatu ahal denik eta egoera anitzenetan hizkuntza modu egokian erabiltzeko ahoz, zein idatziz; eta bestetik, hizkuntzaren gaineko hausnarketak egiten jarri ebaluazio hezitzailea bultzatuz.

SDaren ezaugarriei dagokienez, lan egiteko modu honek aukera desberdinak garatzea dakarrela diote goian aipatutako egileek, hala nola, hezkuntzakoak, psikologiakoak eta hizkuntza arlokoak; hirurak, gainera, aldi berean uztartuta:

- Hezkuntza aldetik honako aukerak eskaintzen ditu SD batek: ebaluazio hezitzailea barnean hartzen du, ikas-irakaskuntza erregulatuz; proiektu<sup>11</sup> baten barnean sartzen du testua ekoizteko motibazioa; eta ariketa mota ezberdinak sartzen dira ikasleei egin beharreko lanean laguntzeko.

---

<sup>10</sup> Gero azalduko dugun arren, testu hau ikasleak idatzi behar du SDaren hasieran, ariketak egiten hasi aurretik.

<sup>11</sup> Proiektu nozioa XX. Mende hasieran sortu zuen Eskola Berria izenaz ezagutzen den korronteak. Eskola Berrian lanean jardun zuten autore ezagun batzuk Dewey eta Kilpatrick izan ziren. Eta Kilpatrick (Abbagnano eta Visalberghi, 1974) izan zen proiektuetan oinarritutako metodologiaren definizioa eman zuena: interesekoa den lan bat burutzeko, askatasunez aukeratzen den lan plangintza bat da. Lan hori mota ezberdinetakoa izan daiteke eta horren arabera proiektu mota ezberdinak desberdintzen ditu, batzuk ikastekoak dira eta beste batzuk egitekoak. Hizkuntza proiektuetan ikasleari egoera komunikatibo bat deskribatzen zaio non ikasleak beharra duen testu bat ekoizteko. Ikus 4.2. atala.

- Psikologia aldetik honako aukerak eskaintzen ditu: ahozko zein idatzizko testuak sortzeak maila ezberdinetako eragiketak egitea eskatzen du. Alde batetik, hitzak, esaldiak, ideiak, testu generoak aukeratzea; eta, beste alde batetik, produkzioaren osotasunaren inguruko hausnarketa: egoera komunikatiboa nola irudikatu, eta testuaren edukia eta egitura nola landu. Gainera, ikasleek euren hitz egiteko eta idazteko trebetasunaz, maila ezberdinetan, hausnartzeko aukera dute: hitzen aukeraketari buruz, publikoarenganako egokitzapenari buruz, edukien antolaketaz, etab. Eta gogoeta hau guztia egiteko ikasleei tresna ezberdinak ematen zaizkie, adibidez, testuen egitura lantzeko ariketak, argudiatzeko formulak, ...
- Hizkuntza aldetik eskaintzen dituen aukerak hauek dira: testuak eta diskurtsoak aztertzen direnez, testuak dituen osagai ezberdinak kontuan hartu eta nola funtzionatzen duten irakasteko abagunea dago. Egoera komunikatiboen arabera hizkuntza modu ezberdinean erabiltzen da eta funtzionatzeko modu ezberdinak irakatsi behar dira. Eta batez ere testu generoekin lan egiten da, historikoki sortzen joan diren testu tipikoekin, testu hauen egiturak eta baliabide linguistiko-diskurtsiboak irakasteko.

Ezaugarri hauez gain, interesgarriak dira Larringanek eta Idiazabalek (2012: 17-18) azpimarratzen dituztenak, aurreko autoreek esandakoa gehiago zehazten dutelako. Hauek dira aipatzen dituzten ezaugarriak:

- *Ikasgelako eta ikasgelaren proiektua da.* Horrek esan nahi du irakasle-ikasleek konpartitzen dutela eta guztien artean lortu beharreko produktua hitzartu egiten dela.
- *Irakasleak testu-genero bat ekoizteko eskatuko die ikasleei.* Eta hori egingo du proiektu baten integratuz, proiektuak emango dio ikasleari testua ekoizteko beharra. Geroago azalduko den bezala, kontsigna baten bidez egingo da eskaera hori.
- *Hasierako lan hori erreal edo fikziozkoa izan daiteke.* Ikasleak testu bat ekoitzi behar du egoera komunikatibo bati erantzuteko, baina egoera hori benetakoa edo simulatua izan daiteke, beti ez dagoelako aukera errealik testu hori hartzaile errealari bidaltzeko. Baina simulatua bada ere, ikasleak badaki, eta ahaleginduko da testua ahal denik eta ondoen egiten.
- *Jarduera bere osotasunean zein atalka burutu ahal da.* Testua ekoiztea jarduera konplexua da, baina SDan proposatzen diren moduluetan jarduera hori ataldu egiten da. Jarduera multzo hauek ez dira beti guzti-guztiak betetzen, batzuetan talde baten gaitasuna egon daitezkeelako jardueretan proposatzen diren ekintzak edo jarduera gehiegi proposatu direlako, eta ez delako komeni denbora luzeegian aritzea SDan lanean.
- *Lanaren ardatza ikaslearen testua edo ekoizpena da, berori baita benetako elementu erregulatzailea.* Proposatzen diren jarduera

guztiak ikaslearen testuan eragiteko dira. Jarduerok zerikusi zuzena dute ikasleak produzitu beharreko testua egiteko hartu beharreko erabakietan.

- *Hasierako egoera funtsezkoa da: hala motibazio gisa, nola azken produkzioarako elementu gidatzaile den aldetik.* Testuaren ekoizpenaren beharra erakusteko ikasleari, berak izan dezakeen beharren batekin lotu behar da. Eta egoera hori oso argi deskribatu behar da. Ez da nahikoa esatea “idatzi animalia baten deskribapena”, testua ondo bideratzeko; ikasleak jakin beharko luke zertarako behar den deskribapen hori eta norentzat izango den. Horrela txarto ulertuak saihestuko lirateke, eta egin beharreko testua hobeto irudikatuko luke. Beraz, irakasleak eman behar duen kontsigna oso argia izan behar da, egoera komunikatiboa ondo deskribatuz.

Honenbestez, kontuan harturik goiko egileek proiektu nozioa behin eta berriz erabiltzen dutela, sekuentzia mota hau gelako proiektu bati erantzutera datorrelako, nozio horren nondik norakoak azalduko ditugu hurrengo lerroetan, eta, bereziki, lan honetarako interesgarria den *hizkuntza proiektua* nozioa. Izan ere, tesi honetarako diseinatu den sekuentzia didaktikoaren lehen fasean (proiektuaren aurkezpenari dagokiona), 4.3. atalean azalduko den bezala, jarraian azalduko den proiektu motari buruz ari da, hizkuntza proiektuaz alegia.

## **4.2. Hizkuntzako proiektuak**

Proiektuaren nozioak tradizio pedagogiko luzea dauka, eta gaur egun inguruko ikastetxe gehienetan erabiltzen da proiektuen bidezko metodologia. Baina lekuan-lekuan erabiltzen diren proiektuak aztertuz gero, konturatu gara lan egiteko modu desberdinak izendatzen direla nozio horrekin. Horregatik garrantzitsua da argitzea hizkuntzako proiektuetan erabiltzen diren proiektuaren nozioak zein eredu metodologikori erantzuten dion.

Tradizio pedagogiko honen jatorria Eskola Berriaren markoan kokatu behar da, joan den mendearen hasieran, Dewey filosofoaren teorian, eta bere jarraitzailea izan zen Kilpatricken lanean (1918). Kilpatrick pedagogo estatu batuarra (1871-1965), XX. mendearen hasieran, Deweyren (1859-1952) “*eginez ikasteko*” filosofia proiektuen metodologiaren bidez eskolaratzeko proposamena egin zuen. Lan honetan, proiektuen bidezko metodologian planteatzen diren ikas-irakaskuntza prozesuaren izaera soziala eta kooperatiboa azpimarratu zuen. Honela definitu zituen proiektuak: ikasleentzako (irakasleentzako baino gehiago) garrantzitsuak, interesgarriak eta baliagarriak diren helburuak lortzeko intenzionalitatearekin /asmoarekin egindako jarduerak. Kilpatrickek proposatzen duen proiektuen metodologiak ondoko ezaugarriak ditu (Majó eta Baqueró, 2014: 22-23):

- Ikasleek ezagutza eraiki behar dute esperientzian oinarrituta.
- Ikasketa gertatzeko beharrezkoa da benetako testuinguru sozialetan aurkitzen diren bizitzako arazo praktikoei erantzuna ematea.



- Ikaslearen interesa eta ahalegina piztea ezinbestekoa da proiektuen bidezko lanean erabat inplikatzeko, eta interes eta ahalegin hori proiektuaren asmoak markatzen du.
- Proiektu izaerak ezinbesteko du ekoizpen bat eraiki edo elaboratzeko asmoa.
- Ikaslearen ekimena eta autonomia bultzatzen dira proiektuen bidez.

Deweyren teoria pedagogikoarekin aurrera jarraituz, pertsonen ikasketa prozesua eguneroko bizitzako egoeretan dituzten zailtasun eta erronkei oso lotuta dago. Arazo-egoera horietan sortzen den motibazioak benetako interesa pizten du, eta zailtasunak gainditzeak ezagutza berri bat garatzea dakar, aurretik dagoen ezagutza bat aplikatu eta gainditzea, hain zuzen ere. Meirieu (1992), filosofia horren harira, arazo egoeretan oinarrituriko proiektuak aipatzen ditu (Meirieu, 1992: 189):

*En una situación-problema, el objetivo principal de formación se encuentra pues, en el obstáculo a superar y no en la tarea a realizar. No obstante, toda dificultad radica en que, para el aprendiz la mayoría de las veces la tarea es durante largo tiempo la única realidad accesible: es ella la que lo moviliza y la que orienta sus actividades proporcionándole una representación del objetivo a alcanzar. Es, por otro lado, necesario que sea así; sin esta representación de lo que debe hacer, no puede ponerse en marcha; sin criterio para identificar el éxito de su proyecto, no dispone de ningún instrumento de regulación de su trabajo.*

Aipatutako aurrekari horiek guztiak lagungarri dira hizkuntzako proiektuetan aplikatzen den proiektuaren nozioa eta ezaugarriak zehazteko. Ondoren, hizkuntzako proiektuen oinarri metodologiko nagusiak aipatuko dira:

(1) Proiektuak testuinguru komunikatibo errealean kokatzen ditu ikasleak, argi definitutako marko sozial batean, eta testuinguru horren protagonista izango dira: benetako komunikazio asmoa planteatuko da, hartzaile zehatza deskribatuko da, eta igorlearen rola argi zehaztuko da. Egoera horretan ikasleek sortuko duten testua benetakoa izango da, erabilera erreal izango baitu (Aran eta i Seix, 1994).

(2) Hizkuntzaren erabilera horrek zailtasuna izango du ikaslearentzat eta erronka egoeran jarriko du. Egoera horri erantzuteko ezagutza berriak aplikatu behar izango ditu, eta egingo dituen ikasketa guztiak pertinenteak eta esanguratsuak izango dira. Hortaz, testuaren ekoizpen-beharrak emango die zentzua sekuentzia didaktikoan egingo diren ikasketa guztiei (Majó eta Baqueró, 2014; Vodoz eta Zanone, 1992).

(3) Ikasleak egoera komunikatiboaren protagonista direnez, hasiera-hasieratik inplikaturik egongo dira eta horixe izango da SDan ezagutza berriak eraikitzeke egingo duten lan guztiaren motibazioa.

(4) Ikasleak gai izan behar du egoerari buruzko edo testuari buruzko hipotesiak eta aurrezagutzak martxan jartzeko hasieratik. Horretarako, planteatzen den egoera komunikatiboa bere bizitzarekin eta komunikazio-beharrekin lotuta egongo da, bereziki, ikasleen behar akademikoekin, eskolako testuinguruan baikaude.

(5) Ikasleari ikasketa beharra eta interesa aurkitzen laguntzeko, lagungarria da 1. Produkzio egoeran jartzea. 1. Produkzio hau eskatzean arazo-egoera baten aurrean jarriko du ikasleak bere burua, erronka baten aurrean, eta arazoaren kontzientzia hartuko du benetan.

(6) Proiektuaren barruan proposatzen den egoera komunikatiboa funtzionala izan behar da. Egoera komunikatiboek, errealak izan zein ez, ikasleen komunikazio beharra eragin behar dute. Errealitatean irudikatu daitezkeen egoerak izan behar dira, gizarte bizitzan identifikatzeko modukoak. Beraz, egoera komunikatiboa planteatzerakoan aipatzen diren eragile guztiek erabat errealak izan behar dute. Errealitatean irudikatzen modukoa eta bere bizitza eta esperientziarekin loturikoa izan beharko da.

Goragoan esan den moduan hizkuntzako proiektuak sekuentzia didaktikoen barruan artikulatzen dira. Ondoren, beraz, konstruktibismo sozialaren ikuspegian<sup>12</sup> kokatu dugun sekuentzia didaktikoaren eredua nola dagoen artikulatuta aurkeztuko da. Sekuentzia didaktikoak hizkuntzako jarduera baten inguruan eratutako ikas-irakaskuntza unitatez osotuta daude. Ikasketa jarduera- eta ariketa-sekuentziak osotzea konplexua da, eta hainbat zeregin eta erabaki hartzea eskatzen du aldi berean: ikasleen produkzioetan dauden zailtasunak identifikatu eta baloratzea, edo aldamaia estrategia egokiak proposatzea ikasleei euren zailtasunak gainditzeko ezagutza berriak eraikitzen laguntzeko, besteak beste. Alde honetatik, sekuentzia didaktikoan proposatzen den irakaskuntza eredua planifikatua, sistematikoa eta gidatua da, baina ikasleen ekimena eta erabaki ahalmena kontuan hartuta, eta ikasleei beharrezko laguntzak emanaz unean-unean sortzen diren arazoak ebazteko, eta lortu beharreko helburuak lortzeko (Mauri, 1995: 76):

*El profesorado es quien planifica para prever que aparezcan los contenidos a lo largo de la escolaridad del alumno y la alumna y para que éstos tengan, por lo*

---

<sup>12</sup> Konstruktibismoaren teoriaren arabera, ikasketa prozesua aktiboa da, eta zerbait berria ikasten denean, ezagutza berri hori norbere esperientzietara eta egitura mentalera gehitzen da, eta aurreko eskemak eraldatzen ditu. Hortaz, konstruktibismoaren arabera, ikasketa jarduera pertsonala da, testuinguru funtzionalean, esanguratsuan eta egiazkoan gertatzen dena. Vigotskyk, ordea, konstruktibismo soziala definitu zuen (Parica, Bruno eta Abancin, 2005), eta praktika sozialak eta jarduera kolektiboa norbere ezagutza eraldatzeko eta eraikitzeko oinarri bezala aurkeztu zituen: prozesu psikologikoak garatzeko ezinbestekoa da praktika sozialetan eta jarduera kolektiboan parte hartzea. Hau da, Solék eta Collek (1993) esaten duten bezala, norbere eskemak inguruan ditugun pertsonen eskema eta ereduakin alderatzea ezinbestekoa da ezagutza eraldatu eta ezagutza berriak eraikitzeko.

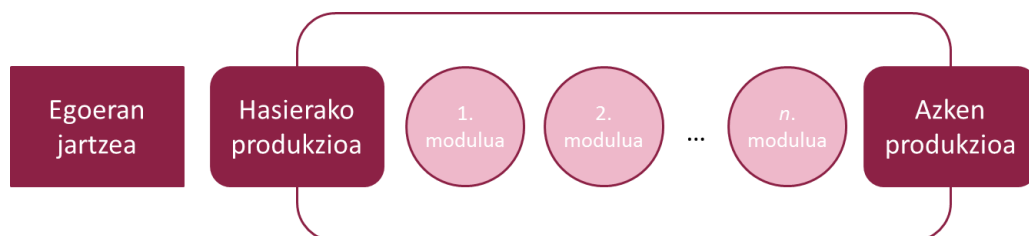
*tanto, posibilidades de construirlos. Además, el profesorado debe ayudar al alumnado durante el proceso mismo de elaboración personal del conocimiento para asegurar que las relaciones que establece entre el propio conocimiento y el contenido que ha de aprender son realmente relevantes y no arbitrarias; es decir, para que tengan no únicamente un valor individual-particular, sino también social-cultural. Todo ello sin descartar la posibilidad de que el alumnado establezca otras relaciones más particulares, más innovadoras o menos representativas de la cultura del grupo. En definitiva, la elaboración de representaciones personales sobre los diferentes saberes no puede dejarse a la espontaneidad del alumno, dado que de ese modo no se aseguraría que se poseyera lo que éste necesita para formar parte de una cultura, sino que debe asegurarse interviniendo en dicha actividad en dicho proceso de construcción de conocimiento: planificando el contacto con los saberes, orientando las relaciones que se establecen y el grado en que se establecen.*

Hortaz, oso garrantzitsua da materialak nola dauden eraikita, ikas-irakaskuntza prozesuaren bitartekari bihurtzen direlako materialak eurak, bertan planteatzen diren arazoak ebazteko lana gidatuko baitzaie ikasleei materialen bidez.

Tesi honetan sekuentzia didaktikoak gelan hizkuntza irakasteko lan-tresna moduan duen eraginkortasuna baliozkotu nahi da. Jarraian, sekuentzia didaktiko horren aurkezpenari ekingo diogu.

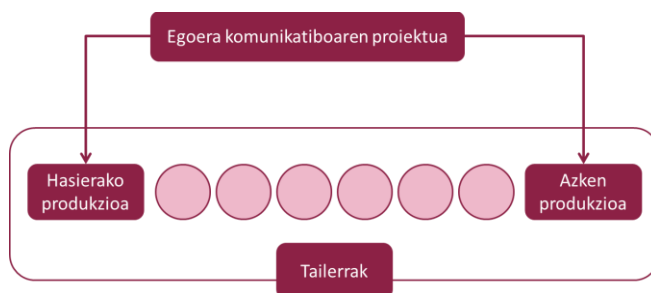
### 4.3. Sekuentzia didaktikoaren eskema

Ikerketa honetan landuko eta esperimentatuko dugun SDaren eredua Genevako ikerlariak (Dolz, Noverraz eta Schneuwly, 2001; Bronckart, 2004, 2007) sortu eta landutakoa da funtsean. Nolanahi ere, lagungarri izango da Genevako oinarritzko eskema eta BAMEk egin dion egokitzapena ikustaraztea. Aurkezpen honetan bien artean dauden antzekotasunak eta ñabardurak azalduko dira.



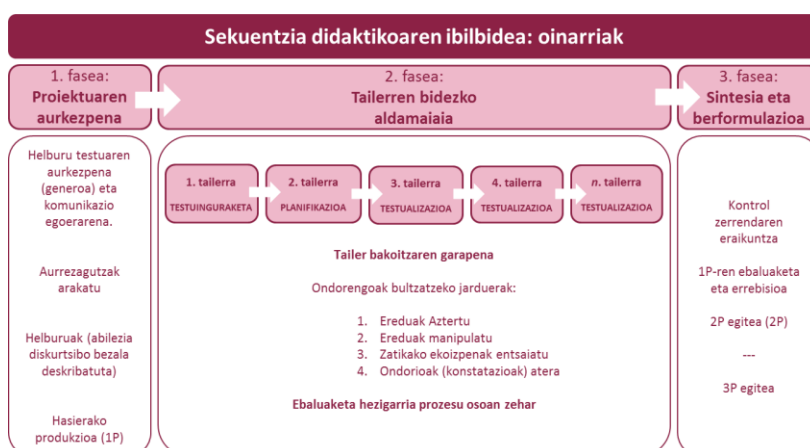
5. grafikoa. SDaren eskema. Dolz, Noverraz eta Schneuwly (2001: 7)-etik moldatua

Grafiko horretan ikusten den bezala, elementu ezberdinak bereizten dira: alde batetik, gelako proiektua eta egoeran jartzea, eta bestetik, ekoizpen atala. Ekoizpen atalean hasierako produkzioa, ikasketa moduluak eta azken produkzioa bereizten dira. Grafiko horri moldaketa bat egin dio Bronckartek (2013), argi gera dadin hasierako egoera horrek eta gelako proiektu horrek eragina duela egin beharreko produkzio bietan, hasierakoan eta amaierakoan, eta honela irudikatu du:



6. grafikoa. SDaren eskema. Bronckart (2013: 43)-etik moldatua

BAMek sortutako materialetan beste era batera moldatuta agertzen da eskema hori. Irakaslegaien prestakuntzarako sortutako tresnak direnez, sekuentziaren egiturari hiru fase ezberdin argi markatzeari ematen zaio garrantzia. Horren beharra jardunean dauden irakasleei formazioa eta aholkularitza ematerakoan ikusi da. Sarritan jardunean dauden irakasleen joera izaten da hasierako produkzioa egin barik ariketak egiten hastea, kontuan hartu barik zein den produkzio honen benetako balioa. Hasierako diagnostikoa barik, amaieran egingo den ebaluazioak ez digu erakutsiko sekuentziak zertan lagundu dion ikasleari bere testu ekoizpenean. Ekoizpen horiek aukera ederra ematen dute SDaren helburuak hasieran zehazteko eta horrekin ebaluazio irizpideak ere hasieratik zehaztuta geldituko dira. Ikusiko den bezala, aurreko eskema bietan agertzen diren elementuak daude, baina momentu bakoitzak lan berezia eskatzen duenez, hemen modu grafikoan erakutsi nahi izan dira hiru faseak. Hona hemen BAMek irudikatu duen eskema:



7. grafikoa. BAMeko sekuentzia didaktikoaren eskema. (Barne dokumentua)

Jarraian, banan-banan azalduko dira 7. grafikoari dagokion eskeman egin diren moldaketak eta zehaztasunak.

#### **4.3.1. Lehenengo fasea: Proiektuaren aurkezpena eta 1. produkzioa**

SDko ariketak egiten hasi aurretik, gelan hurrengo bi-hiru asteetan egingo den lanari hasiera emateko garatuko den **proiektua**<sup>13</sup> aurkeztu beharko zaio ikas-taldeari, eta eurekin adostu gelan egingo den lana hurrengo egunetan. Proiektu hori ikasleen interesekoa izatea komeni da, eta, ikasiko dutena, probetxugarria eurentzat. Aurkezpen horretan burutu beharko den testu generoa proiektu horretarako egokiena dela erakustez gain, testu hori burutzeko zein den egoera komunikatiboa azaldu beharko zaio taldeari. Egoera komunikatiboak berak argituko dio zergatik duen testu hori egiteko beharra. Egoera horren deskribapenak lagunduko dio hartu beharreko rol soziala zein den ikusten; norentzat egin behar duen testu hori eta zein helbururekin. Aurkezpen horretan hitzartu beharko dira testuaren toki soziala, alegia, non argitaratuko, agertuko edo erabiliko den testu hori, eta zein eduki mota aktibatu behar duen ere bai.

Aipatutako egoera komunikatibo horren aurkezpenean, ekoitzi behar den testu generoaren inguruan, irakasleak galdera ezberdinak egiteko aprobeztatuko du. Galdera horien bidez, ikasleek sortu beharreko testu generoaren inguruan dituzten **aurrezagutzak** aktibatuko dira. Izan ere, ikasleek beti izaten dituzte maila ezberdinetako ezagutzak sortu beharreko testua irudikatzen lagunduko diotenak. Nekez izaten da ikaslea inongo ezagutza barik, eta lanaren hasieran dakiena aktibatzen laguntzea oso garrantzitsua da. Sekuentzia mota honek aukera ematen du ikasleekin lan garrantzitsu hau egiteko, eta metodologia honen arrakasta puntu bat une honetan kokatua dago. Galdera horiek talde handian egiten dira eta ikasleek dakitenaren arabera erantzungo dituzte. Talde handian egiteak badu bere garrantzia: ikasle guztien ezagutzak partekatzen baitira, besteen ezagutzak entzutean, norberarenak aberasten dira, eta ikasleak saioaren amaieran hasieran baino gehiago daki ekoitzi beharreko testuari buruz. Lan horren ostean, ikasle bakoitzak egin beharreko testua norentzat den eta zertarako ekoitzi behar duen argiago izango du. Testua bera nola egin behar den, ostera, ez dute hain argi izaten sortu beharreko testu generoa ez denean oso ezaguna eurentzat.

Behin proiektua adostuta eta aurrezagutzak azaleratuta, ikasleek testua ekoitzi beharko dute. Baina horretarako irakasleak **kontsigna** bat eman behar dio ikasleari. Kontsigna ikasle eta irakaslearen arteko harremana eta eginkizuna zehazteko tresna da, interbentzio didaktikoak burutzeko garrantzia handikoa (Riestra, 2004). Irakasleak ikasleei ariketa bat edo lan bat egiteko ematen dien azalpena da. Testu bat ekoizteko eskatzen denean, komeni da kontsigna horretan argi uztea egoeraren zehaztasun guztiak eta sortu nahi den testuaren helburua, besteak beste (Camelo, 2010; Dolz eta beste, 2001; Larringan eta Idiazabal, 2012). Hau da, kontsignan argi geratu behar da testua sortzeko dagoen motiboa:

---

<sup>13</sup> Hemen aurkezten den proiektua HIZKUNTZA PROIEKTUA da, 4.2. atalean aurkeztu dena.

zergatik eta zertarako ekoitzi behar den, igorle-hartzaile arteko harremana zein den, igorleak lortu nahi duen helburua testu horrekin, testua non “argitaratuko” den, ikasleak ahal denik eta ondoen irudikatzeko zein den errealitatean horrelako egoera baten aurrean sortu daitekeen testu eredua. Kontsignan emango den azalpena ilun geldituz gero, ikasleak arazoak izan ditzake egin beharreko lana ulertzeko, irakasleak aurreikusi dituen eginkizunak bete ahal izateko. Ondorioz, ikasle bakoitzak desberdin uler dezakeenez, oso testu ezberdinak ekoitzi ditzakete, argi ez izatearren zein den hartu beharreko rola.

Adibidez, Lehen Hezkuntzako 5. mailarako editorial batzuetako hizkuntzaren irakaskuntzarako testu liburuetan agertzen diren kontsigna batzuk azter ditzagun:

- Ipuina idazteko kontsigna eman aurretik, ipuina egiteko teoria elementu batzuk gogoratzen dira: testua idazteko urratsak, ipuinaren elementuak eta egitura. Gero, ikasleari istorio bat bere buruan irudikatzeko eskatu eta taldekideei kontatu behar die. Taldekideek ideia horiek osatu edo berriak emango dituzte. Lan hori egin ondoren, testua idazteko kontsigna dator: *“Orain arte hartu dituzun erabakiak eta egin dituzun planak kontuan izanda, idatz ezazu zure koadernoan ipuinaren zirriborroa”*. Zirriborroa idatzi ondoren, berrikusi egin behar da eta horretarako denbora antolatzaileak eta narratzaile-pertsonaien hitzen hizkera nola egiten den azaltzen da. Azkenik, unitatean ikasitako elementuen zerrenda ematen zaio zirriborroa zuzentzeko. Zuzenketa hori egiten taldekide bati laguntza eska diezaioke. (Saenz, Barrena, Lasa eta Lasa, 2006, *Ikaslearen liburua*, 5 LH. *Material globalizatua. Txanela proiektua*, Elkar-Ikastolen Elkarte, Donostia, 27-29. or.). Kontsigna honetan ikasleak egoera komunikatiboa egoki irudikatzeko testuinguruko elementu batzuk falta ditu. Idatzi behar duen ipuina zer dela eta idatzi behar du? Nor da hartzailea? Nonbaiten argitaratzeko da? Datu horiek ez baditu alde aurretik, asmatuko duen ipuina ez da izango, agian egokia irakasleak dituen asmoetarako.
- Ohitura baten inguruko testu bat irakurri eta galdera batzuk erantzun ondoren, kontsigna hau dator: *“Orain eman ezazu zuk idatziz ohitura baten berri, urratsei jarraituta”* eta 5 argibide ematen dira: aukeratu ospakizuna; bildu informazioa; idatzi (paragrafo bakoitzean jarri beharreko informazioa zehazten da: zein den ohitura eta noiz egiten den; azaldu nola prestatzen den; eta azkenik, azaldu eguna iristean zer egiten den); antolatzaile eta lokailuen zerrenda bat ere ematen zaio lagungarri. Ondoren, testua zuzentzeko informazioa ordenean, ideiak errepikatu barik eta ondo lotuta dauden begiratzeko eskatzen zaio. Amaitzeko, testua garbira pasatu behar da. (Ibaizabal Taldea, 2015, *Euskara 5 LH, Euskarapolis*, Ibaizabal, 154-155, or.). Kontsigna honetan ere, aurrekoan bezala, egoera komunikatiboa deskribatzeko testuinguruko elementu batzuk falta ditu. Nor da testu honen hartzailea? Zer dela eta idatzi behar du? Norako behar da testu hori

idatzi? Honelako testuak gizartean non aurkitzen dira eta zertarako idazten dira? Ikasleari ematen zaion kontsignan ez bada hau guztia hau argitzen, testuari ekiteko behar den motibazioa ez du piztuko eta ondorioz, ikasleak sortuko duen testuak ez ditu asebeteko irakasleak dituen espektatibak.

- “*Idatzi azalpen-testu bat Zuhaitz Egunari buruz*”. Hasi honela: eta informazioa bilatzeko galdera batzuk egiten dira eta gero esaten zaio: azaldu informazioa era argian eta paragrafoetan. (Santxo eta Grence, 2015, *Euskara abian LH 5, Lehen hiruhilekoa. Egiten jakin proiektua*, Santillana-Zubia, 31. or.). Kontsigna honetan ere, aurreko kontsignetan bezala, egoera komunikatiboa ez da batere zehazten. Zer dela eta idatzi behar da testu hau? Norentzat? Honelako testuak non argitaratzen dira? Nolako ezaugarriak ditu? Zein da eskatzen den testu generoa? Agindu honekin, ikasleak ez dauka pista gehiegirik egoera erreal bat irudikatzeko eta lanari beharko litzatekeen moduan ekiteko.
- “Ikastetxean, bizimodua errazten duten objektu bitxien azoka antolatuko duzue. Asmatzaile eta saltzaile ona ote zara? Lehenik, asmatu tramankulu bat, eta gero, pentsatu nola saldu, nola iragarri, mundu guztiak erosi nahi izan dezan. Bi aukera dituzu: teledenda bezala edo atez ateko saltzaileak bezala aurkeztea”. Jarraian testua idatzi aurretik ariketa bi egin behar dituzte tramankulua asmatzeko eta bere ezaugarriak esateko. Ariketa hau egiteko testu eredu bat ematen da beste tramankulu baten ezaugarri fisikoak, erabilera, funtzioak eta bestelako ezaugarriak zerrendatzen dituen. Idatzi bitartean asmatutako tramankulua saltzeko iragarkia prestatu behar dute. Horretarako iragarki eredu bi ematen dira eta bat aukeratu. Ondoren, tramankuluaren aurkezpena egiteko gidoia idatzi behar da aukeratutako eredu jarraituz. Testu hori idatzi ondoren, iragarkia grabatu edo atez ateko salmenta antzeztu behar dute. Azken lan hau egiteko aholkuak ematen dira: gidoia buruz ikasi, hitz egitean zaindu intonazioa, erritmoa, ... eta oharrak ipini paperean azalpena ordenean emateko. (Edebé-Giltza taldea, 2015, *Euskara 5 LH, Giltza-Edebé*, Bilbao, 118-119 or.). Azken kontsigna honetan egoera komunikatiboa argiago ematen da. Ikasleak egoera erreal bat irudika dezake: saltzailearen papera hartu behar du eta asmatu duen produktu bat saldu behar du. Kasu honetan testua ekoizten hasi aurretik bizimodua errazteko tramankulu bat asmatu behar du lehenengo. Asmakizunari lotuta egongo da bere testuko edukia, tramankulu horren deskribapena egin beharko duelako, baina gero saltzeko sortu beharreko testua aukeran ematen zaio. Dirudienez, testu genero bi ekoitzi behar ditu ikasleak.

Laburbilduz, aztertu ditugun eskola liburuetakoko kontsigna hauetatik esan daiteke geletan ematen diren kontsigna askok ez dutela betetzen goragoko lerroetan aipatu ditugun kontsignen baldintza guztiak, eta bereziki, ez dute betetzen hizkuntza proiektu batek eskatzen dituenak. Ikusi ditugun lehen hiru

kontsignetan testu genero bat idazteko agindua ematen da, baina ez da argi erakusten nor izango den testuaren hartzailea, ezta helburua. Zertarako idatzi behar da testu hori eta norentzat? Datu bi horiek agertzen ez badira, idazleak ez daki zein rol hartu behar duen igorle modura, ezta zelan bideratu testua, ez duelako argi ikusten zertarako behar den testua idatzi. Ipuina zertarako da, haur hezkuntzako umeei kontatzeko? Euren adineko umeei beldurra eragiteko? Ipuin liburu bat egiteko guztion artean? Lehiaketa baten parte hartzeko? Seguruenik galdera hauen erantzuna izanez gero, kontatuko den istorioa desberdina izango da. Nor behar du Zuhaitz Egunari buruz azalpen bat? Irakaslea bada hartzailea, informazio mota asko ez du jarriko. Baina hartzailea beste herrialde bateko ikasle bat izango bada, ziurrenik ahalegin berezia egingo du detaile asko kontatzeko. Gauza bera gertatzen da ohitura bat azaldu behar denean. Azkeneko kontsignan ematen du azokan erakutsiko dela egingo duten grabaketa. Kasu honetan hartzailea gelatik kanpo dago eta horrek testua ondo testuinguratzen lagunduko dio ikasleari. Ahalegin berezia egingo du bere produktua gustukoa izateko. Baina kasu honetan testu genero bi ematen dira aukeran eta bat irakatsi behar bada, aukeratu beharra dago, ez delako komeni genero bi guztiz desberdinak aldi berean irakastea. Beraz, kontsigna hauek ikaslearentzat argiak izan beharrean nahasgarriak izan daitezke, bakoitzak modu ezberdinean interpretatu ditzakeelako. Ondorioz, sortuko dituzten testuak, seguruenik mota ezberdinetakoak izango dira. Horregatik esaten du Camelok (2010) kontsigna argi eta zehatz adierazi behar dela, ikasleek eskatutako lana erratu gabe egin dezaten.

Aldiz, lan honetan proposatzen den SDaren ereduaren erabiltzen diren kontsignak egoera komunikatiboaren alderdi ezberdinak batzen ahalegintzen dira. Adibidez, jarraian datorren kontsigna honetan, irakasle-ikasketak bukatu dituen pertsona batek curriculuma aurkezteko gutun bat bidali behar dio lanpostu bat eskaintzen duen ikastola bati, bertan lan egitea nahi du eta. Gutun formal hori egitura bereziduna da eta baldintza batzuk bete behar dira idazteko. Hauxe da kontsigna (Arriola, eta beste 2006, 2. liburuxka):

*Eperra ikastolak egindako iragarki bat agertu zen atzo Berria egunkarian. Hona hemen egunkarian agertutako iragarkia: "Eperra Ikastolak irakasleak behar ditu honako espezialitateetarako: Haur hezkuntza, Lehen hezkuntza, Atzerritar hizkuntza, Musika hezkuntza eta Gorputz hezkuntza. Derrigorrezkoa da 2. Hizkuntza-eskakizuna izatea, eta izandako esperientzia baloratuko da. Interesatuak bidali CV-a honako helbide honetara: ...". Zuk karrera bukatu duzu eta lan bila zabilta, hortaz, iragarkiari erantzun eta kurrikuluma bidaltzea erabaki duzu. Baina kurrikulumarekin batera, aurkezpen gutuna bidali behar duzu. Idatz ezazu aurkezpen gutun hori.*

Kontsigna honekin ikasleak argi dauka gutun bat idatzi behar duela ikastetxe baten lana lortzeko. Hemen ikasleak izan lezakeen arazoa gutun mota



hori nola egiten den ez jakitea da, baina horretarako sortu da SDa, testu genero hori idazten ikasteko.

Testu hau ekoitzi beharrak ikaslea arazo baten aurrean jarriko du eta kontzientzia hartuko du testua sortzeko dituen zailtasunez. Testua egiten hasi aurretik ikasleek galdera asko egiten dituzte testuaren ezaugarrien inguruan: nola hasi behar da? data jarri behar da? ... mota ezberdinetako galderak izaten dira, baina irakasleak ez ditu erantzungo orain. Galdera horien erantzunak hurrengo asteetan egingo den lanak ekarriko ditu. Irakasleak hasierako momentu hau aprobetxatuko du hurrengo egunetako lanaren helburuak zehazteko. Helburu horiek abilezia diskurtsibo-linguistikoen arabera deskribatuko dira. Momentu honetan agertzen diren zalantzek justifikatu eta motibatuko dute tailerretan egin beharreko lana.

Testua ekoizteko eman den kontsigna ondo ulertu ondoren, lehen fase honi amaiera emateko testua sortzen jarriko dira ikasleak. Testu honi **Lehen produkzioa edo aurre-testua** deritzo (Dolz, Mabillard, Tobola eta Vuillet, 2009; Dolz eta beste, 2001; Dolz eta Schneuwly, 1998; Larringan eta Idiazabal, 2012; Mielgo eta beste, 2012; Sainz eta Garcia Azkoaga, 2001; Vodoz eta Zanone, 1992), eta testu horietan oinarrituz, irakasleak gelako diagnostikoa egin ahal izango du. Testuok aztertu ondoren ikusiko du ikasleek zelako abileziak dituzten eta zelako zailtasunak. Horrela, hurrengo fasean landu behar dituen edukiak zeintzuk izan behar diren argiago izango du. Momentu hau izango da lortu behar diren helburu zehatzak modu esplizituan ezartzeko eta ikasleekin konpartitzeko, sekuentziaren amaieran helburu hauek ebaluazio-irizpide bihurtuko baitira. Beraz, sekuentziaren bidez, gelan egingo den lanaren helburuak ezartzeko ikasleen lehen produkzioak hartuko dira kontuan. Era horretan, gaindituta dauden edukiak ez dira izango proposatuko den lanaren helburu.

Bestalde, ikaslea ahal denik eta ondoen egiten ahaleginduko da bere testua, baina badaki testu hori ez dela azken produktua, badaki testu hau geroago hobetzeko aukera izango duela, eta ez dela izango kalifikatua orain egingo duen lanaz. Eta gainera, azken produkzioa egingo duenean, aukera izango du bere lehen produkzioa zuzentzeko, sekuentzian zehar ikasi duelako zelan egin testu hori.

Amaitzeko, lehen produkzio hau funtsezkoa da sekuentziaren bidez zer irakatsi den jakiteko. Sarritan, jardunean dauden irakasleek ez dute nahi izaten lehen produkzio hau egitea. Euren aburuz, ikasleak testu bat ekoizten jartzea inongo pistarik eman barik denbora galtzea da, ez diote lan honi baliorik ikusten. Baina, produkzio biak izanda (hasierakoa eta amaierakoa), konparaketak egin daitezke eta beste ondorio batzuk atera. Produkzio bien erkaketa horrek ikasleei eta irakasleei argi erakusten diote bien arteko aldea. Ezagutzen ditugun esperientziek, gure taldekoak (Anakabe eta beste, 2013; Ibarra, 2012; Mielgo eta beste, 2012), zein beste batzuenak (Dolz, 2001; Dolz eta beste, 2009; Labayen, 2001; Rodriguez, 2001; Sainz eta Garcia Azkoaga, 2001) argi erakusten dute SD hauen bidez ikasle guztiek ikasten dutela, gutxi dakitenek eta asko dakitenek ere bai. Eta gainera, lehen produkzioa eskas egin duten ikasleak izaten dira

hobekuntza gehien lortzen dutenak. Beraz, lehen produkzioa ekoiztea ez da aukerako ariketa bat, sekuentzia honen elementurik garrantzitsuenetako bat da.

#### 4.3.2. Bigarren fasea: Tailerrak

Lehen produkzioa egiten izan dituzten arazoei irtenbidea emateko, tailerretan egingo den lana funtsezkoa izango da. Hauxe da SDaren atalik luzeena. Hemen irakasleek testuaren alderdi ezberdinak nola funtzionatzen duten irakatsi egingo du, testu eredu errealak eta ariketa mota ezberdinak erabiliz. Ikasleak lehen produkzioa egitean lan konplexuari aurre egin behar izan dio: testu bat sortzeko unean maila ezberdinetako zalantzak agertzen dira, batzuk diskurtsiboak dira eta beste batzuk hizkuntza unitateekin dute zerikusia, eta erabakiak hartu behar izaten dira. Baina testuaren ekoizpenean kontuan hartu beharreko alderdi anitz horiek guztiak irakasteko orduan, aukera dago banan-banan aztertzea. Era horretan lan eginez gero, lan konplexu hori sinplifikatu egiten da. Horixe da Pasquierek eta Dolzek (1996) proposatzen dutena, ibilbidea diseinatzerakoan lan konplexutik hasi (lehen produkzioa egin) gero, lana zatitu, sinplea eginez (tailerretan egiten den lana) eta sekuentziaren amaieran (azken produkzioa egin behar duenean) lan konplexura jo berriro ere.

Tailerretan egiten den lana, beraz, zatika, atalka egiten da, lana txikituz. Sinplifikazio hori testuaren alderdi baten arreta osoa jarrita lortzen da. Tailer hauek eragiketa diskurtsiboka<sup>14</sup> antolatuta egongo dira (testuinguraketa, planifikazioa, testualizazioa...). Proposatzen dugun sekuentzia didaktikoan derrigorrezkoa da gutxienez tailer bat egokitzea testuinguraketa arloko edukiren bati, beste tailer bat planifikazioko arloren bati eta beste bat gutxienez testualizazioko arloren bati. Tailerren ordena aipatu ditugun eragiketen ordenean egin behar da, ez beste ordena baten, hartu beharreko erabakiak ordena horretan izan behar direlako. Beraz, eragiketa bakoitzeko gutxienez tailer bat diseinatu beharko da. Testu generoaren arabera, beste tailer batzuk ere diseinatu beharko dira ikasleek behar dituzten abileziak lantzeko. Gramatika aldetiko hausnarketa ere une honetan egiten da, testu generoak behar duen gramatika alderdiren bat lantzeko tailer berezi bat edo gehiago diseinatu. Hemen egiten den gramatika hausnarketa testu generoari lotuta egiten denez, kontestualizatuta gelditzen da (Idiazabal, 2008) eta egiten den lanketa guztiz pertinentea izango da.

Tailer bakoitzaren barruan abilezia diskurtsibo edo linguistiko baten jarriko da arreta osoa. Adibidez, argudio testuak lantzeko, tailer baten helburua bada *nola ekarri testura polemika sortu duen gaia*, ikasleak tailer horretan egin behar dituen ariketen bidez, ikusiko du nola eraikitzen diren testuen sarrerak, eta nola aurkezten den gaia lehen aldiz. Ariketa horiek egiteko ikasleei testu ereduak behatzeko eskatuko zaie. Testu horiek eredu errealak izango dira, gizartean erabiltzen diren moduan bilduak eta ez moldatuak. Testu errealak erabilia ikaslea prestatu egiten dugu gizartean aurkituko dituen testuetara. Ez da ahaztu behar eskoletan sarritan ohitura izaten dela gelan erabiltzen diren testuak

---

<sup>14</sup> Eragiketa diskurtsiboak zer diren 2.2. atalean azaldu dugu.

moldatzea, ikasleari lana errazteko asmoz. Sekuentzia hauetan, ostera, kontrakoa egiten da, ikasleari gizartean aurkituko dituen eran aurkezten zaizkio testuak. Horrela, testu errealak erabilia, ikasleak testuak izan ditzakeen zailtasunetara hurbildu eta ohitu egiten dira etorkizunean ulerterrazagoak izan daitezten.

Jarraian, hiru ikasleren<sup>15</sup> testu-hasierak ekarriko ditugu. Ikasleei eman zaien kontsignan unibertsitateko hormetan Ikasketa buruak sinatutako ohar bat agertu dela esaten da, honakoa adieraziz: aurrerantzean azterketa deialdiak sei izatetik lau izatera aldatuko direla. Ohar horrekin ados egon ez, eta ikasle guztien izenean *Zuzendariari gutuna* idatzi behar dute egunkarian publikatzeko. Kontsigna horri erantzunez, hemen daude hiru ikasleen adibideak:

*[1] Ikasleok pentsatu dugu zuen proposamena barregarria dela, proposamena aurre eginez gero bakarrik kalte handiak ekarri ditzake. Arrazoi batzuk adieraziko dizkizuegu, zuek begiak zabaltzeko.*

*[2] Testu hau idaztera bultzatu naute. Nire izenaren berri ez duzue izango, baina Magisterioko 2. urteko delegatuetako bat naiz. Arazo bat dago magisteritzako karreran eta hori azalduz hasiko naiz nire desadostasun hau azaltzen.*

*[3] Ekain ... naiz, Andra Mari unibertsitatean ikasten ari naiz, Heziketa Fisikoko modalitatea hain zuzen ere. Testu honekin EHUK hartutako erabakiarekin nire desadostasuna adierazi nahi dut.*

Sarrera hauek irakurrita, ez dakigu zertaz ari diren konkretuki. Arazoren bat dagoela susmatzen da ikasleen artean, baina ez dakigu zer gertatu den. Ikasle guztiek ez dute berdin idazten eta beste batzuk gaia hobeto kokatzen duten arren, sarrera horiek hobeto idazten laguntzeko tailer bat egitea pentsatu da, eta bertan ariketa ezberdinak proposatuko dira abilezia hori lortzeko. Beraz, tailer bakoitzeko helburu bakarrean jarriko dugu arreta. Izan ere, sekuentzia mota honetan detaile hau oso garrantzitsua da.

Bestalde, SDetan erabiltzen den metodologia induktiboa da, ariketen bidez irakatsiko zaio ikasleari oinarri teorikoetara hurbiltzen. 7. grafikoan beren beregi sartu ditugu lau jardura mota. Tailerraren hasieran testuak behatzen jartzen ditugu ikasleak. Alegia, testuen planifikazioa da lantzen dena, baina induktiboki ikasiko dute testuen ekoizpenerako hain garrantzitsua den gaitasun hori. Adibidez, *“Irakurri Gernika-Lumoko gida turistikoa eta azter ezazu bertan agertzen den planifikazioa. Zeintzuk dira bertan agertzen diren gaiak? Gai horiek kontuan izanda, zeintzuk izango dira gida baten atal nagusiak?”*. *“Orain irakurri Urkiolako testua eta konprobatu gai berberak eta orden berean*

---

<sup>15</sup> Ikasle hauek SD1 esperimendatu duten ikasleen ikaskideak dira, baina ez dute hemen agertzen den esperimendazioan parte hartu. Hala ere, euren testu zatiak jarri ditugu adibide gisa, sarrerari buruzko azalpena argitzeko.

*agertzen diren. Zein da, beraz, gida turistikoan agertzen diren atalen ohiko ordena?”*

Horren ondoren etorriko diren ariketa motak manipulazio ariketak dira. Beti ere, testuaren planifikaziorako aukeratutako testuak erabiltzen dituen unitateetan arreta jarritz (azpitoluak, letra motak, zenbakiak etab.). Adibidez, *“Ikusi dugunez, gida turistikoan agertzen diren atal nagusiak bereizteko azpitoluak erabiltzen dira testu antolatzaile moduan. Era berean, atal batzuk azpi-gaiak dituzte. Horiek lotzeko beste testu antolatzaile mota batzuk erabiltzen ditugu. Ondorengo testuan denborazko antolatzaileak kendu egin dira; bete itzazu zeuk”.*

Azkenik, testu eredugarriak behatu eta manipulatu ondoren, ikasten ari diren abilezia horretan trebatzeko, produkzio partziala egiten jarriko dira ikasleak. Adibidez, *“Bukatzeke, saia zaitetz orain horrelako gutun baten gorputza idazten. Horretarako hona hemen beharko dituzun datu batzuk: urriaren 5ean Berria egunkarian iragarki bat agertu da; iragarkian zure espezialitateko irakasle bat eskatzen du ikastetxe batek; zuk espezialitatea bukatu duzu eta tituluua badaukazu.”*

Behin ariketa mota hauek bukatu ondoren, **konstatazioa** idazteko unea dator. Alegia, tailer bakoitzean ikasi denaren adierazpen laburra. Ariketa hau egiteko, irakaslearen laguntza izango da eta gela osoaren adostasuna bilatuko da. Kasu honetan ikasleak irakaslegaiak direnez, eurek idatzi behar dute tailerrean ikasitakoa. Adibidez, *“Gutunak testuinguru desberdinetan erabili ohi dira, eta horren arabera, testuinguruko elementuak desberdinak izaten dira kasu bakoitzean. Desberdintasun honen ondorioz, gutunaren ezaugarriak bereziak dira. Gutun formal eta informala artean testuinguruari begira dauden desberdintasun nagusiak honako hauek dira: Igorlea- hartzailea ..... , helburua..... , toki soziala ..... , eduki mota ..... ”* Eta hutsune horiek ikasleak bete behar ditu, tailerrean zehar ikasi duena kontuan harturik. Horrela aukera ematen zaio teoriari ohartzeko.

Sekuentzia didaktikoaren 5., 6., eta 7. grafikoetan (ikus 4.3. atala) ikusten den bezala tailer ezberdinak daude SDan zehar. Baina, Genevako (5. eta 6. grafikoak) eta BAMEko grafikoen artean (7. grafikoa) badago berezitasun bat, BAMEkoan argi eta garbi markatzen da tailer bakoitza eragiketa diskurtsibo bati lotua dagoela eta orden konkretu baten jarri dira, testuinguraketatik hasi eta testualizazioan amaituz<sup>16</sup>. Lehenengo eta bigarren grafikoan moduluak agertzen dira zehaztu barik barruan zer landuko den. BAMEko irudian beren beregi jarri dira moduluetan landuko diren eragiketen izenak, bertako ikasleei erakusteko hor barruan landuko denak ordena hori duela eta abileziak banatuta erakutsiko direla.

---

<sup>16</sup> Aurreko puntuan testuaren arkitekturaz aritu izan gara eta han adierazi bezala hemen eragiketa bakoitzak bere lekua hartuko du. Eta eragiketa bakoitzak izango duen ordena sekuentzian zehar han esandakoarekin bat dator.

Tailer horien ordena, Bronckarten (2004) eredutik ondorioztatzen da: hasierako tailerlean testuinguraketarekin zerikusia duten edukiak landuko dira. Tailer bakarra edo gehiago egin generoaren arabera, edo ikasle taldearen beharrezanetara moldatuta egiten da. Adibidez, *Curriculum vitae* testu generoa ekoizteko sortutako SDan (Arriola eta beste, 2006, 5. liburuxka) lehen tailerra testuinguraketari dagokio eta honako izenburua du: *Curriculum vitae-a beste testu biografikoen artean bereizten*. Tailer horretan sei testu daude behatzeko eta bakoitzetik atera behar dira testuinguruko ezaugarri hauek: igorlea, hartzailea, helburua, toki soziala eta eduki mota. Behatzeko jarri diren testu generoak honakoak izan dira: biografia entziklopedikoa, erreseina biografikoa, elkarrizketa biografikoa, curriculum vitae-a, autobiografia eta biografia literarioa. Eduki mota guztietan norbaiten biografia datuak ematen dira, baina sortu diren testu generoak ezberdinak dira, testuinguruko elementuren bat gutxienez aldatu delako. Esaterako, toki soziala aldatuta, testua ere aldatzen da. Ez da modu berdinean idazten idazle baten biografia entziklopedia baten eta idazle berberari elkarrizketa biografiko bat aldizkari baten. Sortzen diren testuak ezberdinak dira, datu biografikoak berberak diren arren. Beraz, testuinguruko elementu bakar bat aldatzea nahiko da testu generoa bera ere aldatzeko. Hori da tailer honetan ikasleekin hausnartu nahi dena: testutik kanpo dagoen elementu batek testu barruko erabakiak baldintzatzen dituela. Horregatik, testua ekoizten hasi aurretik testuinguruko baldintzak kontuan hartu behar dira, testu molde egokia aukeratzeko.

Horren ondoren etorriko diren tailerrak edukiaren egitura eta planifikazioarekin lotutakoak izango dira. Hemen ere gauza bera, tailer bakarra edo gehiago. Adibidez, Curriculum vitae-ko SDan bigarren tailerra planifikazioari dagokio eta hirugarrena edukien egiturari. Planifikazioa lantzeko tailerlean “Testua ataletan banatzen” izenburua jarri da eta hiru CV behatu behar izan dira. Testuak behatu ondoren, taula baten jarri behar dute testu bakoitzean erabili izan diren azpтитuluak eta azpтитulu bakoitzari dagokion atalaren izena. Atalen izenak (norberaren datuak, ikasketak, esperientzia) azpтитuluetan oinarrituta adostu behar izan dituzte taldeka. Gero, behatu behar izan dute atalen ordena hiru testuetan berdina den ala aldatzen den. Hori egin ondoren laugarren CV bat behatuta ondorioztatu behar dute zergatik alda daitekeen atalen (ikasketak eta esperientzia) ordena curriculumetan. Tailer honen ondoren “Edukien egitura antolatzen” izeneko tailerra egin da. Bertan hiru CV aztertu behar dira eta ikusi atal bakoitzaren edukia nola ordenatzen den. Alde batetik datuak modu kronologikoan antolatzen direla ikusten da eta bestetik datu bakoitzak ere bere azpitudukiak dituela kontuan hartzen da (noiz, zer, non).

Azken tailerrak testualizazioko elementuekin zerikusia duten edukiak lantzekoak izango dira. Aurreko SDarekin jarraituz, laugarren tailerraren izenburua *Hizkuntza baliabideak eratzen* da. Hemen hiru ariketa egiten dira ikusteko zelako baliabideak erabiltzen diren testuaren planifikazioa argia izateko. Batzuk azpituduluak dira eta laburrak eta argiak izan behar dira, baina badaude beste marka asko funtzio mota ezberdinak dituztenak. Esaterako, letra tamaina, azpimarrak, sangriak, tartekak, binetak, zenbakiak, ... laguntzen dutenak datuak

modu argi baten jartzen hartzaileak hobeto ikusi eta ulertzeko. Eta amaitzeko, predikatuen kohesioa aztertzeko beste hiru ariketa egiten dira. Kasu honetan CVetan zelako aditz denborak agertzen diren behatzen da. Eta ariketak egin ondoren, konstatatzen da aditzak jokatura (orain aldi burutuan edo lehen aldi burutuan) edo jokatu barik ager daitezkeela.

Batzuetan eragiketa bati tailer bat edo gehiago eskainiko zaio abilezia bi edo gehiago nahi badira landu SD horretan. Adibidez, gutunak lantzeko sekuentzia didaktikoan planifikazioa lantzeko tailer bi egiten dira, bata gutun formalen planifikazioa lantzeko eta bestea gutun informalena. Baliteke beste SD batzuetan eragiketaren bat ez agertzea, ikasleen ezagutzen arabera edo testu generoaren ezaugarrien arabera.

Tailerren kopurua SD batetik beste batera aldakorra izaten da baina, ahal dela, lana modu intentsiboan eta kontzentratuan egitea komeni da. Sekuentziaren lana hiru aste baino gehiago luzatzen bada, ikasleak ahaztu egiten du lehen produkzioa egitean izandako arazoak. Arazo horiek izan direnez tailerretako lana egiteko motibazioa, sekuentziako lana gehiegi luzatuz gero, galdu egiten da motibazioa eta baita hasierako proiektuaren nozioa ere. Detaile hau oso garrantzitsua da kontuan hartzea, egin diren esperientzia askotan egindako hausnarketatik ondorioztatu den moduan (Mielgo eta beste, 2012; Pasquier eta Dolz, 1996; Vodoz eta Zanone, 1992). Dena den, SDa diseinatzean tailer multzo bat eraikita utzi arren, baliteke gelako diagnostikoaren arabera, batzuk gaindituta daudelako egin barik uztea; eta beste kasuren baten, baliteke prestatu barik dagoen beste tailerren bat eraiki beharra izatea, ikasleen lehen produkzioetan gabezia hori nabarmen ikusten delako.

Tailer bakoitzaren barruan prestatuta egongo diren ariketa desberdinak hurrenkera argi bat izan ohi dute. Hasieran agertuko direnak testuen behaketa egiteko pentsatuak daude, gero testuak manipulatzekoak proposatu izan dira, eta azkenik, trebatzekoak deitu ditugunak, alegia lantzen ari diren abilezia praktikan jartzeko testu zatien ekoizpenak etorriko dira.

Tailerraren amaieran *konstatazioa* idaztearen aldekoak gara. Izan ere, ariketa mota honekin teorizazio unea dator, ariketetan zehar ikasitakoa modu sintetikoan idazteko saioa da. Horrela lan eginda, hau da, lehenengo ariketa mota ezberdinak egin eta amaieran ariketen bidez ikasitakoa laburbildu, jarraitzen den metodologia induktiboa da. Egindakotik ateratzen da legea edo araua, ez alderantziz. Eta hori, jakina, irakaslearen gidaritzarekin egingo da.

Editorialetan egiten diren proposamenak, ostera, gehiago izaten dira metodologia deduktiboan oinarrituak, lehen faseko kontsignetan ikusi den bezala. Irakasleak testua ekoizteko gaiarekin batera pausu batzuk idazten ditu arbelean ikasleak kontuan har ditzan testua ekoiztean. Horretara ohituta etortzen dira ikasleak unibertsitatara. Euren galderen artean *zenbat hitz idatzi behar dira* edo *nolako antolatzaileak erabili behar ditut* izaten dira.

Jardunean dauden irakasleek ere sarritan esaten dute gelan bizitasuna behar dela eta gauza ezberdinak egin behar direla ikasleekin ez aspertzeko. Baina, modu horretan lan eginez gero, inoiz ez da sakontzen testu generoan, eta ikasle batzuk ondo idatziko dute eta beste batzuk, ostera, ez. Eta bigarren kasuan dauden ikasleak ikasi barik geldituko dira. Aldiz, mota honetako SD bat gelaratuko duen irakasleak lortuko du bere gelako ikasle guztiek testu genero hori egoki sortzea, eta ez bakarrik ikasle onak, hain onak ez direnak ere lortuko dute eta. Beraz, sekuentzia mota hauen bidez ziurtatzen da ikasle guztiek ikasten dutela.

Arestian esan da, BAMEko SDan, Genevakoan ez bezala, beren beregi jartzen dira tailerren izenak eta izenburuak. Genevakoan kasuan SDak derrigorrezko hezkuntzan erabili dituzte eta adin horietako ikasleek ez dute behar honelako hitz teknikorik. Baina BAMEko kasuan, ikasleak irakaslegaiak direnez, testuak ekoizteko metodologia bat ere eskuratzen dute sekuentzia hauen bidez. Eta aipaturiko izenburu hauek ikasleari erakusten die tailer horren edukia atzean eragiketa konkretu bat dagoela eta ez beste bat, eta gainera tailerrak modu horretan ordenatu behar direla eta ez beste modu batean.

Laburbilduz, fase honetan eragiketa bakoitzari gutxienez tailer bat eskaini behar zaio; tailerren ordena eragiketaren ordenaren arabera joango da eta ordena hori ez da aldatuko. Tailer bakoitzean abilezia bakarra landuko da eta lan egiteko modua induktiboa izango da; ikasleek egingo dituzten ariketen amaieran landutako abileziaren funtzioa edo erabilera-modua ezagutza teoriko moduan idatziko dute. Horregatik egingo diren ariketa motak eta hauen ordena honakoa izango da: behaketa ariketak, manipulazio ariketak, trebatze ariketak eta amaitzeko konstatazioaren idazketa. Ariketa hauek egiteko erabiliko diren testu ereduak errealak izango dira. Eragiketa mota guztiak agertzea tailerretan ezinbestekoa da. Informazio hori izanez gero, ikasleen lehen eta azken produkzioak aztertuko direnean, irakasleak oso modu errazean ikusiko du testuaren zein arlotan dauden arazoak: testuinguraketa, planifikazioan edo testualizazioan. Arau zurrun hauek erlaxatu daitezke jardunean dauden irakasleek testuaren gramatikaren ezagutza handia dutenean, eta euren ikasleen beharrak argi izango dituztenean; eta orduan ere, ibilbide horren arrastoa hor egongo da bere egituran.

#### **4.3.3. Hirugarren fasea: Errebisioa eta 2. produkzioa**

Tailerretan egin den lan espezifiko amaitu ondoren, hau da, abileziak banan-banan landu ondoren, berriro ere lan konplexuari ekiteko unea heldu da. Fase honetan lehen produkzioa errebisatuko da tailerretan ikasitako abilezien arabera. SDaren 7. grafikoari (ikus 4.3.atala) erreparatuz gero, ikusten da BAMEk marren bidez hiru faseak ondo bereizi nahi dituela. Izan ere, irakaslegaien kasuan ekoizpenak egiten irakasteaz gain irakaskuntza metodologia bat ere irakatsi nahi da, eta grafiko horrek hobeto erakusten du SD honetan badaudela hiru fase oso desberdinak euren artean.

Fase honetan egin behar den lana hasierako produkzioa behatu eta birformulatzea da, eta horretarako hiru pausu nagusi proposatzen dira: kontrol zerrenda eraikitzea, lehen produkzioa aztertzea eta azken produkzioa ekoiztea.

**Kontrol zerrendaren** bidez azken produkzioaren ekoizpena bideratuko da. Zerrenda hau egiteko, tailerretan irakatsi diren abilezia diskurtsiboak eta hizkuntza unitateak taula baten batuko dira ikasleak kontuan har ditzan. Taula hori betetzeko lagungarria izango da tailer bakoitzaren amaieran idatzitako konstatazioak begiratzea eta gogoratzea. Lan hori gelan egingo da, talde txikietan, zein handietan, eta amaitzeko zerrenda bakarria adostuko dute guztien artean. Behin eginda dagoenean, ikasle bakoitza prest egongo da bere lehen produkzioa behatu eta ebaluatzeko, taulan bertan jarriz ikur batekin, abilezia hori ondo edo txarto egin duen. Adibidez, SD2ko kontrol zerrendan (ikus, 2. eranskina) honela agertzen da:

#### 4. taula. Ikaslearen auto-ebaluaziorako txantiloia

TESTUINGURAKETA	BAI	EZ
Irakurlearen arreta erakartzeko estrategia hauetako bat kontuan hartu dut?		

Ociok eta Mielgok (2007) adierazi bezala, baliabide honen eraikuntzak interes berezia du ikasleengan, sintesi eta birformulazio lana egiten laguntzen duelako; eta bide batez, irizpideak barneratuko dituzte, irizpideok ikasleak ulertzeko moduan idazten direlako. Schneuwlyk eta Bainek (1998) ere ideia bera batzen dute, hauek ere uste dute kontrol zerrendan agertuko diren itemak edo ezagutzak testuaren sorkuntzari buruz idazterakoan, irakasleari lagunduko diola ikasleekin “hizkuntza” komun batean hitz egiten. Kontrol zerrenda hau idatzi beharrak, ikasleari ikasitakoari buruzko kontzientzia hartzen lagunduko dio, tresna honen laguntzarekin badakielako noraino ikasi duen eta zerbait gehiago falta duen. Azkenik, ikasleari bere lana auto-zuzentzen ere lagunduko dio, eta bere lorpenak norainokoak diren ezagutzeko ere bai.

Ikusten den bezala, hauxe da lehen produkzioaren auto-ebaluazioa egiteko unea. Tailerretan ere egon dira auto-ebaluazio momentuak, tailerreko edukia behatzeko, aztertzeke, moldatzeko eta hobetzeko; baina orain, hasieran egindako lehen produkzioa bere osotasunean aztertu beharko da (testuinguraketa, planifikazioa eta testualizazioa kontuan harturik), eta erabaki nolako edukiak aldatu beharko diren azken produkzioan. Azken baten, lehen produkzioa fase honetan ikasteko tresna bihurtu da. Ikasleak badaki hasierako testua berriro hartu eta aldatu beharko dela, eta batzuetan osorik berridatzi behar dela. Horixe bera egiten du idazle adituak ere, bere testua behin eta berriz berformulatu.

Kontrol zerrenda honek ikasleari honakoa ematen dio (Schneuwly eta beste, 1998):



- bete behar dituen helburuak zeintzuk diren eta noraino lortu dituen erakutsi;
- bere lana kontrolatzeko aukera eman (zelan egin duen testua hasieran eta gero nola egiten duen horren errebisioa);
- bere lorpenak ebaluatzeko aukera eman.

Kontrol zerrenda hau irakaslearentzat ere interesgarria da, bere zuzentzaile lanerako. Zuzenketa egiteko orduan, bertan agertzen diren aspektuek adieraziko diote sekuentzian landu diren arloak, lorpenak eta hutsuneak modu azkar batean ikusiz. Gainera, oso erraz ikusiko du testuaren zein ataletan dauden hutsuneak: testuinguraketa planifikazioan edo testualizazioan. Informazio honekin, hurrengo lana planifikatzea errazago izango da.

Behin kontrol zerrenda bukatuta eta lehen produkzioa aztertuta, **azken produkzioa** edo **ondo-testua** egiteko momentua iritsi da. Produkzio hori sortzeko, askotan, hasierako produkzioa egiteko erabili den kontsigna berbera erabiltzen da. Batzuetan baliteke kontsigna zerbait moldatzea eta testu genero berbereko beste testu bat idazteko kontsigna berri bat ematea. Ikasleak orain kontrol zerrenda lagun hartuta berridatziko du bere azken produkzioa. Produkzio horretan erakutsiko du ikasleak tailerretan ikasitakoa zenbaterainokoa den, eta orain bai, irakasleak lan hau zuzendu egingo du eta ebaluatu. Zuzenketa hori egiteko, irakasleak sekuentzian irakatsitako edukiak baino ez ditu kontuan hartuko, hau da, kontrol zerrendan batu diren edukiak bakarrik izango ditu kontuan. Ikasleak ere badaki bere lana kontrol zerrendako edukien arabera zuzenduko dela. Beraz, irakasle-ikasleek zuzenketa irizpideak partekatu egiten dituzte.

Azken fase honetan, berriro ere lan konplexuari ekin beharko dio ikasleak, tailerretan ez bezala. Testu osoa idazteko hartu beharreko erabaki ezberdinak buruan aldi berean izan behar ditu. Eta erabaki hauek hartzeko gogoan izan beharko du hasierako proiektua. Hori da seigarren grafikoan (ikus 4.3. atala) modu argi baten irudikatu nahi izan dena. Sarritan ikasleek euren azken produkzioa egiten dutenean kontrol zerrendari begiratzen diote eta ahaztu egiten dira hasierako proiektuan esandakoa, eta hango elementuren bat ez dute kontuan hartzen. Adibidez, CV-a idazteko ez da konturatu kontsignan esaten dela esperientziadun irakasleak behar direla eta idazten duen CV-an Irakasle Eskolan ikasketak egiten ari dela jartzen du.

Aukera dago, nahi izanez gero, **hirugarren produkzio** bat egiteko (Vodoz eta Zanone, 1992) kontsigna berri bat emanda. Kasu honetan aurreko produktotik hilabete bat edo gehiago pasatu beharko litzateke. Produkzio honen helburua SDan ikasitakotik zer gelditu den barneratuta epe baten ondoren ikustea da, hau da, zein eduki gelditu den finkatuta ikusteko aukera ematen du. Hori jakinik, hurrengo lana nondik nora bideratu behar den argiago izango du irakasleak. Produkzio honek eskaintzen duen beste aukera bat honakoa da, beste hizkuntza batean egiteko eskatzea, alegia (Labayen, 2001). SDA adibidez, euskaraz landu bada, beranduago eskatu testu genero berdina sortzeko

gazteleraz. Horrela ikusiko litzateke zein eduki transferitu diren hizkuntza batetik bestera. Gerta daiteke, eduki batzuk hizkuntza batean finkatuta gelditzea eta beste hizkuntzan, ostera, ez erakustea, eduki hori ez duelako transferitu beste hizkuntzara.

#### **4.4. Ebaluazio hezitzailea**

Gure ikerketan erabiliko dugun SDaren aurkezpena amaitzeko ebaluazioari buruz hitz egingo dugu. Azken baten, didaktika baliabide honek bere baitan integratzen baitu ebaluazio sistema. Funtsean hezitzailea<sup>17</sup> da proposatzen den ebaluazio modua, izan ere ikaslea bera ari da neurtzen bere aurrerapena eta aurrerapen horren zergatiak. Bestalde, irakasleari ziurtagarria den informazioa ere eman diezaioke. Ebaluazio hezitzailean irakasleak ikasleek egindako hasierako produkzioak aztertuz lana nondik bideratu behar duen argi ikusten du. Tailer bakoitzaren barruan ere, irakasleak ikaslea gidatu egiten du, egiten duena zuzendu eta berriro egin arazi egiten dio. Gero azken produkzioa egiteko kontrol zerrendaren laguntzaz nola berregin bere lehen produkzio hori erakusten dio ikasleari. Eta modu horretan, ikasleak berak zuzenduko du bere lehen lana eta berridatzita geldituko da azken produkzioan. Azken produkzio hori izango da irakasleak baloratuko duena, baina kontuan izango du lehen produkzioa ere bai, ikusteko zertan eta zenbat hobetu duen ikasle horrek, ateratako notaz gain informazio garrantzitsua lortuz. Ikusiko du noraino hobetu duten testua ikasleek eta oraindik testu horiek hobeak izateko zelako abileziak gelditu diren menperatu barik hurrengo lan batean egiteko. Gainera, hirugarren produkzio bat eginez, ikasleak barneratu dutena eta “ahaztu” dutena egiaztatzeko aukera izango du, hurrengo lana bideratzen lagunduz.

Laburbilduz, SDan ebaluazio hezitzailea eman dadin honako baldintzak kontuan hartzea komeni da (Camps eta Ribas, 1998; Garcia-Deban eta Mas, 1985):

---

<sup>17</sup> Ebaluazio mota asko dauden arren, gure lanean ebaluazio hezitzaileaz arituko gara behin baino gehiagotan. Ebaluazio honen definizio bat izatearren Martinez Rizok (2012) egindakoa hartuko dugu: prozesu honen bidez informazioa lortzen da ikas-irakaskuntza prozesuari buruz. Horrela, irakasleek erabakiak hartzeko erabiliko dute eta ikasleek euren ikasketak hobetzeko. Eta gainera, azken hauentzat motibagarria izango da. Guk ere ideia hauekin bat egiten dugu, ebaluazioa ikas-irakaskuntza prozesuaren barnean ikusten dugu bertako elementu bezala, eta ez prozesuaren amaieran egingo den gauza bat bakarrik. Hori kontuan harturik, ebaluazio hezitzaileak ikasle eta irakaslearen lanean eragina izango du. Irakasleari aukera ematen dio ikaslearen ikasketa prozesua ezagutzeko; lortu beharreko helburuaren arabera, ikaslearen garapena zein lekutan dagoen ikusteko; eta informazioa lortzeko, bere interbentzio pedagogikoa egokitu behar duen ala ez erabakitzeko. Eta, aldi berean, ikasleari ere aukera ematen dio bere ikasketa prozesuari buruz kontzientzia hartzeko eta bere ikasketa prozesuaren kontrolaz jabetu eta behar duenean auto-erregulatzeko. Horrela, ikasleak bere lanaren auto-behaketa egiteko aukera izango du, zein beste ikasleekin batera ebaluazioa egiteko, zein ikasle eta irakaslearen artean ebaluatzeko aukera ere. Ikusten den bezala, irizpideak partekatzen direnez, ikaslea aktiboa da, auto-zuzenketa egiten baitu eta irakasleak gidatu eta lagundu egingo du sekuentzian zehar auto-erregulazio hori egiten.

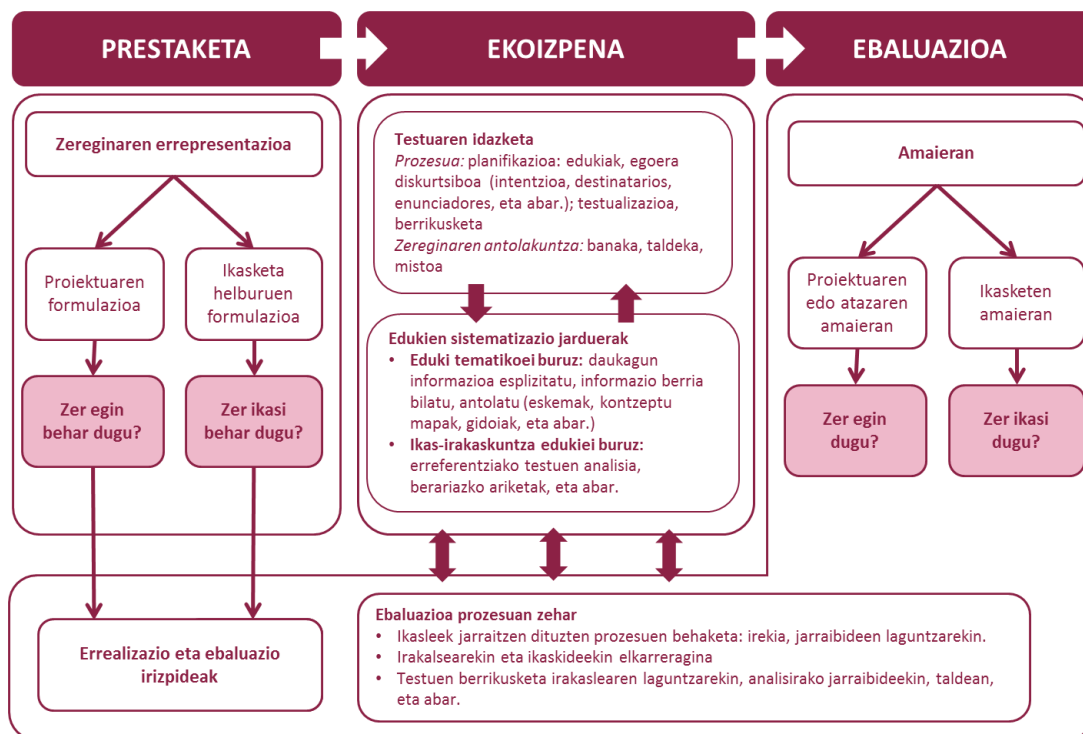
- Erabiliko diren irizpideak esplizituak izango dira, ikasleek eta irakasleek, biek ulertzeko modukoak.
- Zuzenketa-irizpideen idazketan ikasleek ere parte hartzea komeni da, item ulergarriak sortzen lagun dezaketelako.
- Errakuntzak erregulaziorako aprobeztatuko dira eta ez irakasleak zuzendu eta nota jartzeko. Zuzenketa ikasleak berak egingo du, laguntza pedagogiko egoki baten bidez.
- Testuaren zuzenketa egiteko, ez da gramatika arloa bakarrik kontuan hartuko, arlo diskurtsiboa ere kontuan hartuko da.
- Egin beharreko testuaren arabera, irizpideak aldatu egingo dira, testu genero bakoitzak bere ezaugarri bereziak dituelako.
- Ikasleak badaki zein eduki eta nolako zehaztasunez eskatuko zaion, zuzenketa-irizpideak ezagutzen dituelako.

Hizkuntza irakasteko aurkeztu dugun sekuentzia mota honek Sanchezek (2015) aipatu bezala, irakasleari lan-tresna bikaina eskaintzen dio. Baina mota honetako sekuentzia bat diseinatzeko irakasleak irakatsi nahi duen testu generoaren inguruan ezagutza sakona behar du. Behin sekuentzia sortuta dagoenean, bere ikas-taldera moldatzen jakin behar du, lanaren hasieran gelako diagnostikoa egiteko aukera duelako lehen produkzioak behatuko dituenean. Prozesuan zehar ebaluazio hezitzailearen bidez alde aurretik pentsatuta egon den ibilbidea ikasleen beharretara moldatzeko aukera izango du, eta ikasleei euren lana auto-zuzentzeko hausnarketa ezberdinak egiten lagunduko die. Azken baten, metodologia honek irakasteko estrategia aldaketa ekarriko du.

#### **4.5. Beste sekuentzia didaktiko bat eta haren azterketa kritikoa**

Aurreko azpiataletan tesi honetarako erabili den sekuentzia mota aurkeztu dugu, baina badaude beste sekuentzia mota batzuk ere, hemen aurkezten denaren antzekoak izan daitezkeenak. Horrelako bat Campsek (1996) eta bere ikertaldeak garatu dutena da.

Zortzigarren grafikoan ikusten den bezala, sekuentzia honek ere hiru momentu ditu: prestatze, gauzatze eta ebaluatze momentuak. Badago hasierako proiektua, badago gauzatze momentuan testuaren idazteko gunea eta nolabait ebaluazioa da SDan zehar kontuan hartzen den eginkizun nagusia; aipatzen dira baita ere gure eskeman agertu diren zenbait kontzeptu (planifikazioa, komunikazio egoera, testualizazioa, erreferentziazko testuak ,... ), baina gure ustez ez dago testu generoak eta haren ekoizpen baldintzen arakatzek, testuaren arkitekturatik datozenak, gure ereduari ematen dion trinkotasun teorikorik.



8. grafikoa. Sekuentzia didaktikoaren eskema (Camps, 1996: 51)-etik moldatua

Campsek proposatzen duen sekuentziak baditu hainbat elementu interesgarri, baina aldi berean, hutsune garrantzitsuak ere ikusten ditugu. Jarraian, sekuentzia aztertuko dugu atalez atal:

- **Prestatze momentuan** egiten den lana ikasleak motibatzeke eta lanari zentzia emateko gure sekuentzian ere badago, baina gure ustez sekuentzia honek baditu hutsune batzuk hasierako momentu honetan. Hutsunerik nabariena lehen produkzioaren falta da. Hori egin barik, ez dago aukerarik hasierako diagnostiko bat egiteko, ez ikaslearena, ez gelarena. Hori barik, ezin dugu jakin SDak zertan lagundu dion ikasleari bere testua hobetzen. Bestalde, ikasleak ere ez du ikusten noraino den gai testu hori ekoizteko, eta zertan dituen zailtasunak. Arazo horiek izango dira ikaslearentzat motibagarri tailerretako lana egiteko, eta horrela justifikatu beharko litzateke tailerretako lana.
- Prestatze momentuan ez da guztiz zehazten gauzatze momentuan egin beharreko lana, ez dira helburuak zehazten, ez da testu generoaren nozioa kontuan hartzen. Dena aldi berean ikasi ezin denez, ikasi beharrekoa zehazten ez bada, arriskua dago ezer ez edota bakoitzak gauza ezberdin bat ikasteko eta ezin neurtu daiteke zer ikasi den eta zer ez. Positibotzat har daiteke, gauzatze momentuan malgutasuna erabiltzeak balio lezakeela tailer berezi bat diseinatzeko aukera zabalik uztea, testuaren sorkuntzarako ezinbesteko alderdiren batek taldean arazoak sortzen dituelako. Baina, alde zuzenetik (hau da, prestatze momentutik) ez bada markatzen oso argi testuaren zein abilezietan

eragingo den eta tailer horiek diseinatuta utzi, arriskua dago gauzatze momentuan tailerren helburua galtzeko: diseinu faltagatik, ezagutza faltagatik, edo errazena egiteagatik.

- Bestalde, ez dago batere argi noraino eta zelan garatzen diren SD horretan proposatzen diren ariketa multzoak. Ez dago zehaztasun argirik lantzen dena zer den jakiteko, alderdi diskurtsiboa edo gramatikala zein den edota zergatik aukeratzeko den bat edo bestea. Eta horrek geletan irakasle askori arazoak ekarriko dizkio, ez du jakingo lana nola bideratu. Edo besterik gabe, eskaintzen dena egitera joko du zertarako den jakin gabe. Alde horretatik, Genevako SDetan lana askoz bideratuago dago eta batzuentzat horixe da kritikagarria, zurrunegia bezala ikus daitekeelako. Baina, gure esperientziaren arabera, eskola askotan irakasleek asko eskertzen dute tailerrak alde aurretik prestatuta izatea, sarritan ez dutelako izaten formazio nahikorik horrelako tailerrak behar den metodologia jarraituta sortzeko. Kasu hauetan irakasleek pautak argiak izatea nahi dute eta gure SDetako tailerrek hori bermatzen dute. Bestalde, formazioa duten irakasleek ikusten dute holako tailer bat diseinatzeak lan handia eskatzen duela eta hori egiteko astirik ez dagoela, eta eginda ez badago ez dute egiten. Irakasleen prestakuntzan eta aholkularitzan dugun esperientziak esaten digu zenbat eta lan planifikatuagoa eta eginagoa izaten duten esku artean, askoz ere eraginkorragoa dela gelan frogatzeko, proposamen irekietan agertzen dena baino.
- **Gauzatze momentuan** ere alderdi positiboak izan ditzake Campsen ereduak. Izan ere, alderdi diskurtsiboak eta linguistikoak landuko dira, eragiketa diskurtsiboak eta ebaluazio atala ere bertan txertatuta dago eta interakzio mota ezberdinak gauzatzen dira gelan. Baina, ariketak diseinatzeko orduan, askatasun handia dago eta zehaztasun gutxi. Hemen askatasuna dago proiektuaren arabera, ariketa batzuk edo beste batzuk egiteko, baina gure ustez, testu baten ekoizpena nola egin irakatsi behar denean testuaren arkitekturak garrantzia du; alegia, gure ereduaren arabera, testuinguraketa, planifikazioa eta testualizazioa lantzea eta ordena horretan lantzea bide zehatza eta baliagarria dela frogatutakoa da. Campsen sekuentzian testuak ekoizteko landuko diren pausuak zein diren ez da esaten, prozesua gidatuko duen justifikazio teorikorik ez dago.
- Beste alderdi ahul bat lana egiteko modua da. SD honetan gauzatze momentuan testua sortzen ari dira, lan konplexua egiten. Horrek suposatzen du testua egiteko kontuan hartu behar diren alderdi guztiak era berean aktibatu behar direla: diskurtsiboak eta linguistikoak, guztiak aldi berean. Gure proposamenean, oster, abilezia diskurtsibo-linguistiko bakoitzari tailer bat egokitzen zaio, eta horrek ikasleari laguntzen dio aspektu bakarrari, edo nolabait mugatutakoari arreta ipintzen tailer bakoitzean. Modu honetan testuaren alderdi bati bakarrik arreta jartzeak aukera ematen du aipaturiko abilezia horiek modu monografikoan lantzeko, zer ikasten

den eta zer ez den ikasten bereizteko. Horrela, hobeto behatzen da testuetan alderdi hori nola gauzatzen den eta norbere testua errebisatzean nola egin den ikus daiteke.

- Testuen behaketa egingo dela ere esaten da aipatu ereduan, baina ez da zehazten konkretuki zelako testuak izango diren behatzekoak. Lehen aipatu bezala, testu generoa kontuan hartzen ez denez, zaila da didaktikaren fidagarritasuna bermatzea. Sekuentzia honetan nolako ariketa motak diseinatu diren ere ez dago argi eta irakasleak arlo honetan ariketa argiak eta zehatzak behar ditu, batez ere testuen gramatikan formazio sakona ez duen irakasleak. Bestela, betiko gramatika ariketak izango dira ziurtasuna eta bermea emango dutenak, alegia, ez testu mailakoak, eta testuen ekoizpenerako gaitasuna ez da ziurtatuko.
- Azkenik, **ebaluazio atalari dagokionez**, oso ondo ikusten dugu ikasleen artean, eta ikasle-irakasle arteko interakzioa egiteko tresnak diseinatu beharra aipatzea, baina, hemen ere ez dugu argi ikusten nolako tresnez ari den. Testuen behaketa egiteko abilezia konkretuak agertu beharko lirateke adibideekin, ikaslea bera bakarrik gai izateko testuak behatu eta baloratzeko. Sekuentziaren amaieran jartzen duen ebaluazio mota oso desberdina da Genevakoak proposatzen duenarekin alderatuta. Hemen ematen du esango dela zer egin den sekuentzian zehar eta zer ikasi den, baina testuaren ezagutzaren inguruan sakontasun gutxi ematen du.

Laburbilduz, Camps autoreak proposatzen duen SDaren eskema irekia da, eta oso irizpide lausoak ageri dira irakaskuntza lana bideratzeko. Egokia da ekoizpena kontuan hartzea, ikasle arteko edo ikasle-irakasle arteko interakzioa bultzatzea, taldeko eta bakarkako lana kontuan izatea, edota ebaluazio jarraitua eta hezitzailea hobestea. Baina, ez du ikaslearen edo gelaren diagnostikoa kontuan hartzen, ez da lortu nahi diren helburuetan zehaztasunik agertzen. Testuak landuko direla esan arren, haren ezaugarrien eredurik ez da eskaintzen, ez da testu generoa kontuan hartzen; ondorioz, hizkuntzaren irakaskuntzaren tradizioa, esaldiaren gramatikan oinarritzen dena, gainditzeko baliabiderik ez du ematen, eta behar bada larriagoa dena, eginkizunaren –irakatsi nahi denaren– zehaztasunik ematen ez denez, SD eredu honek ez du ziurtatzen didaktika fidagarririk.

## 5. Metodologia

---

Tesi honen helburuen artean daude alde batetik, aztergai dugun testu generoak, *Zuzendariari gutunak* alegia, (ikus 3. 5. atala) euskaraz eta idatziz nolako ezaugarriak dituen deskribatzea; eta, bestetik, sekuentzia didaktikoa tresna egokia eta eraginkorra dela hizkuntza irakasteko.

Helburu hauek betetzeko jarraitu dugun prozedura gogora ekartzea lagungarria izan daiteke. Lehenik eta behin, irakatsi nahi den testu generoaren karakterizazioa egin da. Deskribapen hau zehaztasunez egitea ezinbestekoa da, eragiketa bakoitzean martxan jartzen diren abilezia diskurtsibo-linguistikoak identifikatuz (ikus 3.5 atala). Ondoren, ikasleen ezaugarrien arabera, abilezia zerrenda horretatik landu nahi direnak aukeratu dira. Irakatsi nahi diren abileziak kontuan hartuta, eta aurreko kapituluan azaldu den sekuentzia didaktikoa eredu hartuta (ikus 4.3 atala), sekuentzia bi diseinatu dira.

SD2 deituko dugun sekuentzia didaktikoa tesi honetarako beren beregi sortu eta esperimentatu da, baina sekuentzia hau aurretik egindako beste lan baten<sup>18</sup> esperimentazioan oinarritzen da. Lan hori egiteko beste sekuentzia bat<sup>19</sup> erabili da, SD1 deituko duguna, hain zuzen, eta 5.3 atalean deskribatuko duguna.

Beraz, diseinatu eta esperimentatu den SD2an landu diren helburu eta edukiak erabakitzeko arlo bi hartu dira kontuan: alde batetik, arestian esan bezala, BAMen diseinatu den SD1ekin izandako esperientzia (ikus 6.1. atala); eta beste aldetik, sekuentzia berrian landu diren abileziak aukeratzeko egin den testu generoaren karakterizazioa (ikus 3.5 atala), testu errealean azterketa sakon batetik abiatuta. Azterketa hau sekuentzia bien artean egin da. SD2a 5.4. atalean deskribatuko da sakontasunez.

Datu enpirikoetan oinarritzen da tesi hau, sekuentzia didaktikoen esperimentazioak eskaintzen baitizkigu datu horiek. Beraz, aztertuko diren datuak irakasle-ikasketak egiten ari diren ikasleek ekoiztutako testuak dira.

Hasteko, esperimentazioaren parte hartu duten subjektuen deskribapena egingo da. Ondoren, datu bilketa nola egin den azalduko da. Gero, datuak jasotzeko erabili diren sekuentzia didaktikoak zehaztasunez deskribatuko dira eta, azkenik, bildutako datuak nola tratatu diren azalduko da.

---

<sup>18</sup> Ikasketa Aurreratuen Ziurtagiri-Diplomarako egindako lana. Diploma hori *Hizkuntzen Jabekuntza. Eleaniztasuna: Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak* arlokoa da eta 2011ko abenduan lortua. Lan honen inguruko artikulu bat ere argitaratuta dago (Ibarra, 2012).

<sup>19</sup> Sekuentzia hori, SD1 argitaratuta dago (Arriola eta beste, 2006).

## **5.1. Esperimentazioan parte hartu duten subjektuak**

Parte hartu duten subjektuak bi talde ezberdinetakoak dira, edozein kasutan, bieran Irakasle izateko unibertsitate ikasketak egiten ari diren ikasleak dira. Subjektu profil hau, unibertsitateko ikasleak izatea, alegia, guztiz lotuta dago gure bigarren hipotesiarekin.

Ikasle hauen hizkuntza profila ezberdina den arren, denak dira gai euskaraz idazteko. Gainera, tesi honetan euskara maila bera ez da hartu aldagai bezala.

### **5.1.1. SD1ean parte hartu duten ikasleak**

Esan bezala SD1 esperimentatu da lehenengo. SD hau BAMen (Arriola eta beste, 2006) sortu eta argitaratutakoa da eta bertako ikasleen formaziorako urtez urte erabilitakoa (ikus 1 eranskina). Sekuentzia honekin sortutako testuak BAM Irakasleen Unibertsitate Eskolako bigarren mailako Heziketa Fisiko Espezialitateko ikasleenak dira, 2009-2010 ikasturtean ekoizitakoak.

Aipatutako sekuentzia gela osoarekin landu den arren (30 ikasle), lan honetarako erabili ditugun testuak hamabi ikaslerenak baino ez dira izan. Hamabi ikasle hauek aukeratzeko orduan, kontuan izan da gelako errealitatearen egoera ahal denik eta ondoen ematea. Izan ere, garai horretan, gaur ez bezala, ikasleek bazuten aukera ikasketak gazteleraz egitea eta taldean bazeuden etxetik euskaldunak zirenak, eskolan euskara ikasitakoak eta baita oraindik euskara ikasten ari zirenak ere. Horrela, D ereduan ikasi dutenen artean zortzi ikasle daude, eta lau ikasle B edo A ereduan ikasi dute. Hamabi ikasle hauetatik lau etxetik euskaldunak dira eta beste zortzi ikasleen lehen hizkuntza gaztelania da. Hauen artean oraindik euskara maila baxua duten hiru ikasle aukeratu dira. Gainera, kontuan hartu da ikasleen hautaketa egiteko, sekuentzia didaktikoa gelaratu den sasoiari aukeratu diren ikasleak gelan egon direla. Ezaugarri hauek dituzten ikasleak, azpitalde bakoitzean, zoriz aukeratuak izan dira hamabi ikasleko taldea bete arte.

Ikasleen adinari dagokionez, bigarren mailakoak izanik 19-20 urte bitartekoak dira gehienak, ikasle bi kenduta. Hauek besteak baino zaharragoak dira, 23 eta 24 urte baitituzte.

Ikasle hauek badute ohitura mota honetako sekuentziekin lan egiteko, izan ere, aurretik goian aipatutako Arriola eta besteen materialeko beste sekuentzia batzuk eginda dituzte, beste testu genero batzuk lantzeko. Beraz, sekuentziak proposatzen duen lan egiteko modu hau ezaguna da ikasle hauentzat.

### **5.1.2. SD2an parte hartu duten ikasleak**

SD2ren kasuan, sekuentzia hau 2011n azaro-abendua bitartean esperimentatu da, Lehen Hezkuntza Graduako lehen mailako ikasleekin. Gela osoak parte hartu duen arren (68 ikasle), hemen zoriz aukeratutako 30 ikasleren lanak baino ez dira aztertu, lanaren izaera kontuan harturik, kopurua nahikotzat



ikusi baita. BAMEko graduetakoa ikasle guztiek badute euskara maila nahikoa ikasketak euskaraz egiteko. Denak ez dute euskara maila berdina, baina talde honetan dauden ikasle guztiak dira euskaldunak, sarrerako 1.2. atalean azaldu bezala. Ikasle hauek euskarazko irakasle izateko prestakuntza lortzeko helburua dutenez, ez dugu kontuan hartzen ezaugarri hori gure azterketan.

Adinari dagokionez, ikasle hauek 18 urtetik 25 urte bitartekoak dira. Gehienak 18 urtekoak diren arren, badaude hamar ikasle beste gradu batzuk egin ondoren etorritakoak, eta adinean besteak baino zaharragoak direnak. Nolanahi ere, tesi honetan ez dugu adinaren eragina aztertuko.

Talde honetako ikasleek ere, aurreko taldekoek bezala, hemen lantzen den sekuentzia didaktiko mota hau ezaguna dute, aurretik beste sekuentzia bi egin dituztelako, beste testu genero batzuk landuz.

## **5.2. Datu bilketa: testuen corpora**

Lehenengo sekuentzia didaktikoa (SD1), esan bezala, bigarren mailako gela osoarekin egin da (30 ikasle) baina azterketarako zoriz aukeratutako 12 lagunen testuak, lehen produkzioak eta azken produkzioak, aukeratu dira. Testu horien azterketa zehatzak eskainitako datuak izango dira bigarren sekuentzia didaktikoa (SD2) diseinatzeko orduan abiapuntu bezala erabiliko direnak.

Oinarrian dugun marko teorikoa aintzat harturik (ikus 4. kapitulua), ikasle bakoitzak bi testu sortu ditu: lehen produkzioa (P1) edo aurre-testua, esku-hartze didaktikoa egin aurretik, hau da, helburu dugun testu generoa lantzen duen sekuentzia didaktikoa praktikara eraman aurretik sortua. Esan bezala, ikasleek testu honen inguruko aurre-ezagutzak ekartzen dituzte eta beraz, diagnosi elementu sendoa da. Esku-hartzea bukatu ondoren, ondo-testu edo azken produkzio bat (P2) idatzi dute. Sortutako bigarren testu horretan gelan erabili den sekuentzia didaktikoaren bitartez ikasitakoa islatzea da jarduteko modu honen jomuga.

Hauek horrela, alde batetik SD1eko 24 testu (12 P1 eta 12 P2) aztertu dira, eta bestetik, SD2ko 60 testu (30 P1 eta 30 P2) (ikus 2. eranskina). Beraz, guztira 84 testu ikasleek aztertu dira.

## **5.3. Lehenengo sekuentzia didaktikoa: SD1**

SD1 sekuentzia didaktikoa 1998-1999 ikasturtean zehar diseinatu zen Euskara eta bere Didaktika ikasgaietan lantzeko, Genevako ereduaren arabera BAMEk moldatua (ikus, 7. grafikoa, 4.3 atalean).

Sekuentzia diseinatu aurretik, *Egunkaria* egunkaritik 20 testu aztertu eta hauetatik abiatuta generoaren karakterizazio bat egin ondoren, sekuentziako tailerrak diseinatzeko edukiak aukeratu ziren.

SD1 honen bitartez, ondoko eduki hauek landu dira:

- Testuinguraketan:
  - Igorlearen inplikazio marka ezberdinen kontzientzia hartu
  - Hartzailea ez dela zuzendari bat, baizik eta egunkariko irakurleak direla kontuan hartu
  - Testuaren helburua hartzaileak konbentzitzea denez, hartu beharreko erabaki ezberdinen inguruan hausnartu
- Edukiaren egitura: testu genero honetan zein eduki mota agertzen den beti erakutsi
- Planifikazioan: iritzia testuko zein tokitan ager daitekeen behatu
- Testualizazioan:
  - Argudioak hierarkizatzeko testu antolatzaileen funtzioa aztertu
  - Gaia berreskuratzeko baliabide anaforiko ezberdinak erabiltzen trebatu
- Ardura enuntziatiboan: hartzailea konbentzitu nahi denean modalizazioaren garrantzia azpimarratu

Zerrenda honetan ikus daitekeen bezala, aukeratu diren edukiak nahiko oinarritzkoak dira argudio testuak sortzeko. Garai hartako helburu nagusienetarikoa, ikasleak argudiozko testuen idazketan trebatzeaz gain, argudio testu bat ekoizteko behar diren oinarritzko abilezien inguruko hausnarketa egitea zen. Ikasle hauek etorkizunean euren Lehen Hezkuntzako ikasleei irakasteko orduan, oinarritzko eduki hauen garrantzia kontuan har dezaten.

Helburu hauek lantzeko jarraian deskribatzen den SDa diseinatu da (4.3. atalean azaltzen den ereduaren arabera).

(1) Egokia den egoera komunikatiboa proposatu eta lehen produkzioa egiteko kontsigna sortu:

**1. koadroa.** SD1eko lehen produkzioa egiteko kontsigna

Eman dezagun gaur magisteritza eskolako pasiloetan ohar hau irakurri duzula:

**OHARRA**

*Eskola honetako ikasleei zera jakinarazten zaie:*

***E.H.U.-ko Gobernu Batzordearen erabakiz, aurrerantzean asinatura bakoitzerako konbokatoria aukerak bi baino ez direla izango.***

*Nahi izanez gero, erabaki horren kopia tabloi ofizialean izango duzue.*

*Ikasketa Burua*

Hau jakin ondoren ikasleok erabaki duzue egunkarietan gutun bat kaleratzea, eta zeuk idatziko duzu ikasleen izenean. Zure eskutitza sinesgarria izan dadin oso garrantzitsua izango da arrazoiak argi azaltzea.

Egoera simulatua da, baina ikasleen interesekoa, Unibertsitatean hartu den erabaki polemiko baten inguruan ikasle guztien izenean idatzi behar dena. Gaia erabakitzeke orduan, ikasleentzat gai ezaguna aukeratu da argudioak emateko orduan, gaia ez bihurtzeko zailtasun. Beraz, lehen saioan proiektua aurkeztu eta aurrezagutzak arakatu ondoren, lehen produkzioa idazten da gelan bertan.

(2) Horren ondoren, 50 minutuko bost saiotan tailerretako lana egiten da. Ikasgaiak astean hiru saio zituenez, 4.3.2. atalean azaldu bezala, egokia den denbora muga ez da gainditzen.

SD eredu honen arabera, tailer bakoitzean abilezia bat bakarrik lantzen da, baina saio baten tailer bitako lana egin daiteke. Hau da, tailer kopurua eta saio kopurua ez datoz beti bat. Tailerrak laburrak direnean, saio baten tailer bat baino gehiago egiteko aukera izaten baita.

Azaldu bezala (ikus 4.3.2), tailerretan metodologia induktiboa jarraitzea oso garrantzitsua da. Ariketak orden honetan egiten dira: testu errealean behaketa; manipulazio ariketak, testugintzan trebatzeko ariketak eta amaieran konstatazio batekin amaitu, tailerrean ikasitako teoria batuz.

Hauek dira SD1ean lantzen diren tailerrak:

- Lehen tailerra **Testuinguraketaren** da eta honako izenburua du: *“Zuzendariari gutunak beste testu batzuen artean bereizten”*. Tailer honen helburua testua eta bere testuingurua nola lotzen diren ikustea da.
- Bigarren tailerra **Edukiaren egituraren** da eta izenburu hau du: *“Testuaren edukiak sailkatzen”*. Idatzi beharreko testuak nolako eduki motak izaten dituen aztertuko da.
- Hirugarren tailerra **Planifikazioa** lantzeko da eta izenburu hau dauka: *“Testuaren atalak antolatzen”*. aurreko tailerreko edukiak nola ordenatzen diren ikusiko da.
- Laugarren tailerra **Testualizazioaren** da eta izenburu hau dauka: *“Hizkuntza baliabideak aztertzen”*. Hemen hizkuntza unitateak aukeratzeko testu antolatzaileak eta anaforak aztertuko dira.
- Bosgarren tailerra **Ardura enuntziatiboaren** da, honako izenburua du: *“Hartzailea igorlearen ideietara erakartzeko bideak”*. Tailer honetan igorleak nola egiten duen hartzailea bere ideietara erakartzeko aztertzen da eta modalizazioak lantzen dira.

Azken saioan, auto-zuzenketa egiteko ondoko kontrol zerrenda hau eraikitzen da, tailerretan zehar ateratzen joan diren konstatazioak bilduz:

5. taula. SD1eko Kontrol Zerrenda

Zuzendariari Gutuna	BAI	EZ
Testuinguraketa: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Planifikazioa <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Edukien egitura <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Testualizazioa: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Taula honetan ikusten den bezala, ikasleek eurek formulatzen dituzte sekuentzian zehar ikasitako edukiak ebaluaziorako item bihurtuz. Ataza honek eskatzen duen hausnarketa metalinguistikoa posiblea da ikerketa honetan parte hartu duten subjektuen heldutasun mailari esker.

Kontrol zerrendaren arabera, lehen produkzioa aztertzen da eta horren ondoren, azken produkzioa egiteko kontsigna ematen da. Testu berri hau sortzeko erabiltzen den kontsigna ez da aurrekoan proposatutakoa: egoera komunikatiboa bera ez da aldatzen baina gaia, bai, aldatzen da. Kasu honetan, landutako abileziak oinarritzkoak izanik, aurreko testua berridaztea baino, testu berri bat sortzea hobesten da. 2. koadroan jasotzen da kontsigna berria.

SD1 honetako lehen produkzioak (P1) eta azken produkzioak (P2) alderatu ondoren, ikusiko dugu esperimendazio honetan parte hartu duten irakaslegaiak nolako abileziak eskuratu zituzten eta nolako gabeziak ikusten diren euren testuetan. Ondoren azalduko dugun SD2a, ikusiko den bezala, SD1 emaitzen interpretaziotik abiatzen da.

## 2. koadroa. SD1eko azken produkzioa egiteko kontsigna

Gaur eskolako iragarki taulan ohar hau irakurri duzu:

### ***Ikasleentzako oharra***

*Aspaldian ugaritu egin dira eskolan lanen kopiaketak. Horren aurrean erabaki bat hartu behar izan dugu eskola mailan eta ondoko hau da:*

***Lanen bat kopiatzen duen ikasleak ezin izango du ikasturte horretan lanik aurkeztu ezta azterketarik egin ere. Ondorioz, ikasgaia gainditu gabe geldituko da eta espedientea ere irekiko da.***

*Zuzendaria*

Oharra irakurri duzu eta gehiegizkoa dela uste izan duzu. Ikasleen ordezkari bezala egunkarietarako testu bat idatziko duzu. Idatz ezazu testu hori zuzendariari gutunak sailean argitaratzeko.

## 5.4. Bigarren sekuentzia didaktikoa: SD2

SD honek aurrekoak bezala hiru atal ditu eta zazpi saio desberdinetan landu da. Lehen atalean proiektuaren aurkezpena eta lehen produkzioa egiten dira; bigarrenean, bost tailerrak egiten dira, non aurreikusitako abileziak lantzen diren; eta azken atalean, birformulazioa edo azken produkzioa egingo dira. Bestalde, aurreko sekuentzian bezala, tailerretan ikasitako edukiak konstatazioetan bildu dira eta amaieran kontrol zerrenda baten batzeko une garrantzitsua ere kontuan izango da, bertan ikasle bakoitzak bere auto-zuzenketa egiteko baliabideak bildu ahal izango baititu. Saioa bukatzeko azken produkzioaren ekoizpena etorriko da. Sekuentzia bera 2. eranskinean dago.

Denborari dagokionez, 3 aste behar izan dira lana hasi eta amaitzeko. Horrela, 4.3.2. atalean azaldu bezala, denbora muga ez da gainditu. Lana bera, sei saiotan banatu da, bakoitza 90 minutukoa.

Aurretik aipatu den bezala, sekuentzia hau diseinatu aurretik, *Berria* egunkaritik 40 testu aztertu eta hauetatik abiatuta generoaren karakterizazioa osatu eta sekuentziako tailerrak diseinatzeko edukiak aukeratu dira.

SD2 honen bitartez, ondoko eduki hauek landu dira:

- Testuinguraketan:
  - Hartzailea erakartzeko izenburuaren garrantzia
  - Hartzailearen inplikazioa lehenengo pertsona pluralaren bidez
  - Kortesia formula ezberdinen garrantzia hartzailea bortizki ez interpelatzeko

- Edukiaren egitura: gai polemikoa azaleratu horretarako beharrezko datuak emanez
- Planifikazioan:
  - Argudioak aurkezteko modu ezberdinak: garatu barik, zerrendatuta eta hierarkian
  - Testuaren amaieran iritzia adierazteko erak: hasieran emandako iritzia amaieran errepikatu edo lehen aldiz iritzia ekarri ondorio bezala.
- Testualizazioan:
  - Metadiskurtso formulen erabilera testuaren planifikazioaren laguntzarako.

#### 5.4.1. Lehen atala: proiektuaren aurkezpena eta lehen produkzioa idazteko kontsigna

SD2ren lehenengo atalean SD1en egitura berbera jarraitzen da, 4.3.1. atalean aurkeztutakoa. Esperimentazioa ikasle ezberdinekin egin da, eta proiektua ere ezberdina da. Kontsignan adierazten den bezala, egoera komunikatiboa ere ezberdina da; oraingoan proposatzen den eztabaida gaia eskolatik kanpokoa da, baina proiektua testu genero berdina ekoiztera bideratua dago: egunkarietan agertzen den *Zuzendariari gutunak* izeneko testu generoa.

SD1 sekuentzia aurkeztu dugunean esan dugu proiektuaren aurkezpenean egoera komunikatiboa zehazten dela. Kasu honetan ere jarri zaien egoera ikasleen interesekoa izateko ahalegina egin da: Bilboko Kukutza gaztetxearen inguruko istiluekin zerikusia du. Ematen zaien kontsignan argi uzten da zein den gaia, eta gai horren aurrean gazteek eta agintariak izan duten portaeraren inguruan iritzia eman behar dute. Kasu honetan, aurreko sekuentzian ez bezala, euren iritzi pertsonala eman behar dute. Testu hori, SD1eko testua bezala, egunkaria irakurriko duen edozein irakurleri zuzenduta egongo da, publikoa izango baita. Hona hemen idazlana egiteko jarri zaien kontsigna:

#### 3. koadroa. SD2ko lehen produkzioa egiteko kontsigna

Dakizunez, Kukutzako gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestek dituzten arrazoiak.

Kontsignaren diseinuak ikasleek ekoizten duten testuan eragin zuzena izango du. Horren arabera testuan estrategia batzuk edo beste batzuk erabiliko dira. SD2ren kontsignan zenbait produkzio baldintza aldatu dira SD1eko kontsignarekin alderatuz, ikasleen testuetan estrategia berriak aktibatzen diren ala ez ikusteko. SD2ko kontsignan, batetik, gai polemiko bat planteatzen da, eta, bestetik, kontsignak iritzi ezberdinak kontuan hartzea eskatzen du (agintarien jarrera eta gazteen jarrera). Horrela, espero duguna da jarrera biak eztabaidatu beharra eta alde bakoitzaren argudioak eman beharra sortzea ikasleen testuetan, beti ere egunkariko irakurleak konbentzitzeko asmoarekin. Guzti hori egin beharko lukete kortesia arauak zainduz, eta hartzaileari eraso egin barik, testu publikoa delako. Kontsigna horrek betetzen dituen baldintzak horiek kontuan hartuz, gure hipotesia honakoa da: aurreko sekuentzian aktibatu ez diren estrategiak agertuko direla oraingoan. Horrela, kontsigna hori erabiliz, argudioak eta kontzesioak edo kontra-argudioak agertuko dira, eta mota ezberdinetako modalizazioak eta metadiskurtso formulak ere bai. Ikasleen testuetan ikusiko dugu kontsigna aldaketa honek aipatutako abilezia horiek aktibatzen dituen ala ez.

Sekuentziaren metodologia jarraituz, ekoitziko duten lehen testu hori irakasleak ez du zuzenduko eta behatu egingo du, bere gelako ikasleek zer dakiten egiten eta zer ez jakiteko. Sekuentziaren amaieran ikasle bakoitzari bere lehen testu hau banatuko die ikasitakoaren arabera auto-zuzenketa egiteko. Aurreko sekuentzian bezala, testu hauen azterketatik jakingo dugu tesiaren lehen hipotesia eta bosgarrena betetzen diren ala ez. Hau da, ikasle talde honek ere, beste ikasle-taldeak bezala, eskatutako generoaren inguruan zailtasunik duen ala ez, eta kontsigna aldaketak ekarri duen ikasleek testuetan estrategia ezberdina erabiltzea ala ez. Azkenik, jakina denez, testu hau ikasleak berak zuzenduko du tailerrak amaitzean, kontrol zerrendaren laguntzaz.

#### **5.4.2. Bigarren atala: tailerrak**

SD1 sekuentziak bezala, SD2 honek ere bost tailer ditu, bi testuinguraketari lotuak, beste bi planifikazioari eta bat testualizazioari. Tailer bakoitzean, lehenago azaldu bezala, abilezia bakarra lantzen da, eta beheragoan azalduko da zein abilezia landu diren tailerretan. Nolanahi ere, SD honetan aurrekoaren ezberdinak diren abileziak landuko dira, nahiz eta han bezala testu arkitekturaren eskemaren eragiketa diskurtsibo berberak kontuan hartuko diren. Hain zuzen, aurreko SDan landu gabe, edo lortu gabe agertu diren gaitasunak lantzeko prestatu da SD2 hau. Horregatik, SD berri honetan sartu ditugun abileziak aurreko testuen behaketatik etorri dira, han agertzen diren hutsuneak betetzeko asmoarekin aukeratu baitira.

Tailerren zeregina ikasleek menperatzen ez dituzten abileziak eskuratzen laguntzea da. Tailer bakoitzaren barruan ariketa multzo bat egiten da konstatazio bat ateratzeko. Tailer batzuetan konstatazio bakarra atera beharrean, bi edo hiru daude. Esaterako, Testuinguraketa II tailerlean ariketa multzo bi egiten dira

konstatazio bi ateratzeko (ikus 1. eranskina). Hona hemen tailerrez tailer landu diren abileziak:

- Lehen tailerra **Testuinguraketa I. *Nola piztu hartzaillearen gogoa testua irakurtzeko*** izenekoa da. Tailer honetan izenburuaren inguruko hausnarketa egiten da erakusteko egunkarietako testuak irakurtzeko lehenengo izenburuak irakurtzen direla, izan ere, egunkarietako irakurleak izenburuen arabera erabakitzen du testua irakurri edo ez. Tailer honen helburua, beraz, testua irakurtzeko hartzaillearen gogoa nola pizten den ikustea da. Izenburu batzuk emanda erabakitzen da zein den polemikoena eta zein ez. Ondoren, testu batzuk irakurrita (ikus 1. eranskineko 4, 7, 10 eta 11. testuak, sekuentziaren amaieran daude) testu bakoitzari bere izenburua egokitu eta erabilitako estrategia zein den adosten da. Hau da, izenburuan zer nagusitzen den gaia, polemika edo helburua. Manipulatzeko ariketa bat egiten da, 7. testurako 6 izenburu proposatzen dira eta erabaki behar da zeintzuk diren egokiak eta zein estrategia jarraitzen duen izenburu bakoitzak. Amaitzeko 6. eta 8. testuetarako hiru izenburu asmatu behar dira, bakoitza estrategia ezberdinekoa.
- Bigarren tailerra **Testuinguraketa II. *Hartzaillearekiko harremanak testuan erakusteko*** izena duena da. Bigarren tailerrean hartzaillearekiko harremana nolakoa den erakustea da helburua. Bertan konstatazio bi atera dira, bata hartzaillea inplikatzeko aukera ezberdinak eta horrek testuari ematen dion indarra erakusteko, eta bestea kortesia erakusteko, bortizkeria saihestuz. Argudiozko testuetan igorleak bere burua inplikatzeari gain, sarritan hartzaillea ere inplikatzeko du. Eredu inbertsonaletan hartzaillea urrundu egiten da, baina inplikaturik agertzen denean, testua indartsuago gelditzen da hartzaillearen aurrean. Lau testu (ikus 1. eranskinean, 4, 5, 6 eta 11. testuak) aztertzen dira nolako GU ezberdinak agertzen diren inplikaturik ikusteko. Batzuetan igorlea eta hartzaillea batera agertzen dira GU horren atzean (“Posible al da gaur egun emakumearen berdintasunaz *hitz egiten dugun* honetan, ...”); beste batzuetan igorlea talde moduan agertzen da hartzaillea zehaztu barik (“Hori guztia dela eta, behean *sinatzen dugunok* gure lan-gunearen militarizazioa *salatu nahi dugu* jendaurrean.”); eta beste batzuetan, igorlea eta hartzaillea ondo bereizita agertzen dira (“Amaitzeko, emakume eta langile gisa antzeko egoera bizi duzuenoi salatze *eskatzen dizuegu.*”). Gainera, testu berean GUren erabilera ezberdinak tartekatuta ager daitezke, adibideetan ikusten den bezala. Trebatze ariketa bat ere badago inplikatu bako testuetan inplikazioa erabiltzeko eta testu biak konparatzeko, horrela ikusiko da nolako efektua sortzen duen irakurlearengan. Horren ondoren konstatazioa ateratzen da. Gero beste bi ariketa daude erakusteko testu polemikoetan ze adierazpide den onargarria edo errespetua zaintzen ez duena hartzaillearekiko. Testu birekin moldaketak egiten dira



errespetu bako adierazpideak nola leundu erakusteko, eta batak eta besteak lortzen duten efektua hartzailearengan ikusteko. Konstatazioarekin tailerra amaitzen da.

- Hirugarren tailerra **Planifikazioa I. Zelan ekarri testura polemikaren motiboa** izeneko da. Kasu honetan landu nahi izan dena polemikaren motiboa nola ekarri testura izan da. Aurreko lanetan ikusten zen ikasle askok sarritan gaia ez zutela argi azaltzen, eta horrexegatik hartzailearentzat polemika zein zen jakitea zaildu egiten zuela. Horretaz hausnarketa egiteko, tailer honetan *zuzendariari gutun* batzuen sarrerak irakurri (ikus 1. eranskineko, 1, 3, 4, 6, 7. testuak) eta nolako informazioa agertzen den behatu da. Horrez gain, sarritan gertaeratik argudiora pasatzeko erabiltzen diren formulak ere ikusi dira. Tailerraren amaieran trebatze ariketak egin dira. Polemika sortu duen gaia testuaren hasieran aipatu beharra dago, eta aipamen hori nola egiten den erakusten da tailer honetan. Aukera bi daudela ikusten da: edo norberak lehen aldiz plazaratzen duen gaia da (*“Trundarra naiz eta lehengo asteartean egunero bezela BERRIA erosi nuen, zer aurkituko eta beti bezela Irungo jaiei buruzko kronika.”*); edo bestela, beste norbaitek lehenago atera duena da, eta aurrekoak esandakoa (*“Egunotan interesez irakurri ditut Iñaki Perurenak BERRIA-ra bidalitako gutuna eta Fernando Savaterrek Diario Vasco-n emandako erantzuna.”*) birformulatuz aurkezten da. Tailerrean ariketa batzuk daude polemikaren motiboa testuan non agertzen den erakusteko, eta gaiari buruz zelako informazio motak ematen diren lantzeko. Horrez gain, datu horiek emateko erabiltzen diren formulak edo esapideak ere batu egiten dira. Badaude beste ariketa batzuk beste batek gaia ekartzen duenean nola idazten den sarrera eta zelako adierazpideak erabiltzen diren behatzeko. Azkenik, badaude trebatze ariketa batzuk sarrera mota ezberdinak idazteko, aukera bata edo bestea erabiliz. Amaitzeko, konstatazioa ateratzen da adibideak ere batuz.
- Laugarren tailerra **Planifikazioa II. Zelan antolatu argudioen garapena** izeneko da. Tailer honetan argudioak nola antolatzen diren aztertu da. Horretarako *zuzendariari gutun* ezberdinak aztertu (ikus 2. eranskinean, 3, 4, 6, 7, 11 eta 15. testuak) eta erabiltzen diren prozedura ezberdinak zeintzuk diren ikusi dira. Testu batzuetan paragrafo banaketa baino ez da ikusten, baina beste batzuetan paragrafoak hierarkizatuta banatzen dira, testu antolatzaileak erabiliz. Horrez gain, negoziatu nahi izan denean kontzesioak egiten dira, horrela hartzailearengan harrera ona izatea bilatzen da. Aukera horiek erabiltzeko behar diren prozedura markak zeintzuk diren atera dira testu erduetatik. Tailerraren hasieran behaketa ariketak daude, eta bertan 6 testu aztertu ondoren, zein hiru prozedura ezberdin agertzen diren argudioak antolatzeko eta nolako marken bidez egiten den hori atera behar da. Gero 6 horietatik 4 testu aukeratzen dira eta igorleak hartzailearen aurka dituen gaitzespenak bideratzeko erabiltzen dituen

baliabideak ateratzen dira bertatik. Eta amaitzeko trebatze ariketak daude prozedura bakoitza erabiltzeko: argudioak zerrendatuta (adibidez, horrela agertzen dira SDaren amaieran dauden 4, 6 eta 11. testuetan), hierarkizatuta (adibidez, 15. testuan) eta kontzesioak erabiliz negoziatzeko borondatea erakusteko (adibidez, 3, 7 eta 15. testuetan). Amaitzeko, konstatazioa dago eta bertan adibideak ematen dira prozedura bakoitzarena.

- Bosgarren tailerra **Testualizazioa I**. *Zelan lagundu hartzalea gure testuaren egitura berreraikitzen* izeneko da. Tailer honetan testuaren egitura hartzaileari erakusteko ditugun baliabide ezberdinak landu dira. Tailer honetan metadiskurtsoaren erabileran zentratuko gara, eta zelako joko ezberdinak ematen dituen baliabide honek igorleak bere buruan duen egitura berreraikitzeke ikusiko dugu. Horrela hartzaileari hobeto lagunduko dio egitura hori irudikatzen. Hiru testu hartuta (ikus 2. eranskinean 9, 11 eta 12. testuak) metadiskurtso adierazpideak bilatu eta bakoitzaren funtzioa testuan zein den begiratzen da. Gero funtzio bakoitzean zentratzen da: testua planifikatzeko (“Proiektuaren ustezko onura sozio-ekonomikoari dagokionez ...”); igorlearen ahotsak ekartzeko (“Langileok adierazi nahi dugu ...”) eta modalizatzeko (“Badut zalantza bat”). Testu ezberdinak hartuta ikusten da funtzio bakoitzerako erabiltzen diren formulak edo esapideak, eta taula batzen dira. Testuen manipulazioa ere egiten da, metadiskurtso formulak kenduz edo jarriz, eta bertsio zaharrarekin konparatuz, ikusteko bata erabili edo ez nola eragiten dion testuari. Amaitzeko, trebatzeko ariketak daude, metadiskurtso formulak testuetan sartuz, eta konstatazioa idatziz amaitzen da tailerra: funtzioak eta adierazpideak batzen dira bertan.

#### **5.4.3. Hirugarren atala: berridazketa unea. Auto-zuzenketa eta azken produkzioa**

Tailerrak bukatzean lehen produkzioaren auto-zuzenketa ordua dator, eta horretarako ikasleak kontrol zerrenda bat beteko du. Kontrol zerrenda honek ebaluazio hezitzailearako bidea ematen du. Ebaluazio hezitzaileak (Camps eta Ribas, 1998; Garcia-Debanc eta Mas, 1985; Ribas, 1996), ikasketa prozesuaren barruan sartuta dagoenez, hau da, sekuentzia didaktikoaren barruan, ikasleari bere lanaren auto-zuzenketa egiteko aukera ematen dio. Esandako moduan, ebaluazio mota hau SDaren barruan txertatuta dagoenez, ikaslea autonomia hartzen eta hausnarketa egiten ari den bitartean, irakaslea ikasleari laguntzen ari da une oro. Ebaluazio hau egiteko tresna ezberdinak erabil daitezke. Aztertzen ari garen sekuentzian tresna bi azpimarratuko dira, euren bidez ikasleak auto-ebaluaziorako erabiliko dituen ebaluazio irizpideak eraikiko dituelako: konstatazioak (ariketa multzoaren amaieran idatzi behar den hausnarketa teorikoa) eta kontrol zerrenda (berridazketa egiteko lagungarri erabiliko den plantila).

Kontrol zerrenda horretan tailerretan zehar ateratzen joan diren konstatazioak bilduko dira, eta zerrendako elementu bakoitza hasierako produkzioa baloratzeko tresna izango da.

Ikasleak tailerretan landu diren ezagutzak (konstatazioa idatzi duenean batu du tailerrean ikasitako edukia) kontrol zerrendan batu behar ditu. Kontrol zerrenda hau galdetegi baten bidez diseinatu da. Ikasleak bertan agertzen diren galderen erantzunetan, bere testua auto-ebaluatzeko irizpideak eraikiko ditu. Erantzun hauen bidez, aukera du lehen produkzioan agertzen diren ezaugarriak eta adibideak idazteko. Galderen erantzunen bidez, sekuentzian landutako elementu bakoitza bere hasierako produkzioan dagokion bezala agertzen den ala ez aztertuko du ikasleak. Horren arabera *bai /ez* zutabea (Ikus. 1.eranskina 57. orrialdea) beteko du, eta informazio hori azken testua idazteko kontuan hartuko du. Ariketa horrekin bere lehen produkzioan desegoki erabili dituen ezaugarriak zeintzuk diren identifikatuko ditu, eta azken produkzioa egitean zuzentzeko aukera izango du. Beraz, azken produkzioa egin aurretik, ikasleak kontrol zerrenda bete behar du.

Azken produkzioa idazteko, sekuentzia honetan ez da beste kontsigna berri bat ematen; horregatik, ikasleak bere lehen produkzioa berridatzi behar du tailerretan ikasitakoaren arabera, eta kontrol zerrendan dituen arauen arabera. Azken produkzio hau gelatik kanpo eta euren kabuz idatzi dute. Azken produkzioarekin batera, ikasle hauei eskatu zaie justifikatzeko zergatik egiten dituzten aldaketak lehen produkzioetik bigarrenera. Justifikazio horiek guretzat baliagarriak dira ikusteko zelako hausnarketak egiteko gai diren sekuentzian ikasitakoarekin. Hausnarketa horiek erakutsiko digute zer ikasi duten sekuentzia hauen bidez euren etorkizuneko lanbiderako. Ez da ahaztu behar hauek irakasle-ikasketak egiten ari diren ikasleak direla, eta sekuentzia hauen bidez testu genero bat hobeto ekoizten ikasteaz gain, irakaskuntzarako metodologia bat ere ikasten ari direla.

Sekuentzia didaktiko hauek aukera ematen dute ikasleak modu autonomoan lan egiteko, horregatik, gelan eta gelatik kanpo ere egiten dituzte tailerretan proposatzen diren ariketak. Gelatik kanpo egiten diren ariketak geroago berrikusi eta zuzendu egiten dira gelan. Horrela, ziurtatzen da ikasleak atera duen konstatazioa egokia dela eta ariketetatik ondorio egokia atera duela.

## **5.5. Datuen analisirako prozedura**

Sekuentzia hauek landu bitartean ikasleek testu bi idatzi behar dituzte: lehen produkzio bat hasieran eta tailerren ostean, azken produkzio bat. Testu bi hauek aztertzeko plantila bat diseinatu da, Dolzen eta besten (2009) lanean oinarriturik. Bertan tailerretan landu diren abileziak eta ikasleen lehen produkzioetan agertu diren alderdiak batzen dira. Sekuentzia didaktikoa bezala, eragiketaka dago sailkatuta eta bakoitzaren barruan sekuentzian landu diren ezaugarriak eta ikasleen lehen produkzioetan ikusten diren elementuak zerrendatzen dira.

Diseinatutako plantila honetan, aztertuko den elementu bakoitzaren ondoan beste zutabe bi ditu. Bertan markatuko dira goian aipatu ditugun ezaugarri hauek egoki erabiltzen diren ala ez lehen produkzioan eta azken produkzioan. Plantilan 1 zenbakia jarriko da ondo eginda dagoenean eta 0 zenbakia txarto eginda, edo ez denean agertzen.

Ikasle bakoitzeko honelako plantila bat bete da bere testu bien datuak agertuz. Ikasle guztien datuak excel plantila baten batu ondoren emaitzen azterketa egin da. Emaitza horien interpretazioa egiteko froga estatistiko ez-parametrikokoak<sup>20</sup> erabili ditut. Erabili ditudan frogak batz bestekoen arteko deskribapenean eta konparaketan laguntzen dute eta frogak bi erabili ditut: Wilcoxon-en W (erlazionaturik dauden itemak konparatzeko balio duena) eta Kolmogorov-Smirnov (itemen distribuzioak konparatzeko balio duena) frogak. Jarraian, SD1 eta SD2 sekuentzietan jasotako testuak aztertzeke plantilak aurkeztuko dira.

Ikerketa honetako emaitzak 6. kapituluaren aurkeztuko dira. Nolanahi ere, hemen datuen analisirako erabili diren tresnak aurkeztuko ditugu.

#### **5.5.1. SD1eko datuen analisirako tresna**

Ondorengo plantila honetan ikusten denez (6. taula), testuinguraketaren arloan honako elementuak aztertu dira:

- (1) Igorlearen kasuan honako zehaztapenak agertzen dira: inplikaturak agertuz gero, taldearen izenean, bere izenean edo beste igorle batzuen izenean zehazten da. Azken aukera hau ez da lantzen sekuentzian, baina gelako interbentzioan aipatu da aukera hau, azkenean kontrol zerrendan sartu ez den arren.
- (2) Hartzailearen kasuan, inplikaziorik dagoen ala ez ikusiz gainera, hartzailea edozein irakurle, edo bestela eskolako zuzendari /irakasle edo ikasleak diren zehazten da. Azken aukera hau ikasleen lehen produkzioetatik aterata da eta ikusi nahi da azken produkzioetan ere mantentzen den ala ez. Sekuentzian konstatatu da egunkaria irakurriko duen edozein irakurlerentzat idazten dela.
- (3) Helburua konbentzitzea da iritzi testua den neurrian, baina beste aukera baten moduan “beste bat” jarri dugu, ikasleen lehen produkzioetan sarritan ikusten delako. Konprobatu nahi dugu aukera hau azken produkzioan ere mantentzen den ala ez.

Edukiaren egitura eta planifikazioaren kasuan honako atalak bereizi dira:

- (1) Formatua. Eta horren barruan gutun itxura edo komunikabideetako iritzi-testu itxura duen aztertu da. Lehen aukera ikasleen testuetatik

---

<sup>20</sup> Esperimetazioan parte hartu duten subjektuen laginaren tamaina txikia denez, frogak ez-parametrikokoak erabili ditut.

batu da. Arlo honen inguruan ez da lanketa berezirik egin sekuentzian, baina ikasleen testuetan aldaketarik ikusten den ala ez ikusi nahi da.

**6. taula.** SD1eko ikasleen testuak zuzentzeko erabili den plantila

IKASLEA	Lehen Produkzioa	Azken produkzioa
<b>TESTUINGURAKETA</b>		
IGORLEA	Inplikatuta Bai / Ez	
	Taldearen izenean	
	Bere izenean	
	Beste igorle batzuk	
HARTZAILEA	Inplikatuta Bai / Ez	
	Edozein irakurle	
	Eskolako irakasle / Zuzendari/ Ikasleak	
HELBURUA	Konbentzitu	
	Beste bat	
EDUKIEN EGITURA	+ PLANIFIKAZIOA	
FORMATOA	Gutunarena	
	Iritzi testuarena	
IDAZLANAREN ZERGATIA	Inplizitua	
	Esplizitua	
ARGUDIOAK	Bai / Ez	
	Hierarkizatuta	
TESTUAREN AMAIERA	Ondorioa	
	Deialdi bat luzatu	
<b>TESTUALIZAZIOA</b>		
TESTU ANTOLATZAILEAK	Argudioak ordenatzeko	
	Ondorioa aurkezteko	
	Jarreratik argudiora pasatzeko	
ANAFORAK	Sinonimoak	
	Ordezkapen lexikalak	
	Anafora kontzeptualak	
	Beste batzuk	
<b>ARDURA ENUNTZIATIBOA</b>		
MODALIZAZIOA	Indartzaileak	
	Erlatibizatzaileak	

- (2) Gertaera. Hitz hori erabili da sekuentzian iritzi testua idazteko egoera polemikoari erreferentzia egiteko. Bertan aukera bi daude, egoera hori modu inplizituan edo esplizituan adierazten den ikustea.
- (3) Jarrera. Sekuentzian edukiaren egituraz hausnarketa egitean eduki hau iritzi testu baten agertzea ezinbestekoa dela konstatatu da. Eduki honek igorleak gertaera baten inguruan duen iritzia agertzen duela adierazten du.
- (4) Argudioak. Iritzi testu ona egiteko igorleak derrigorrez arrazoi batzuk agertu beharko ditu bere iritzia defendatzeko. Horrela, lehenengo ikusiko duguna ikasleen testuetan argudioak agertzen diren ala ez izango da. Eta gero, argudio bat baino gehiago dagoenean hierarkizatuta ematen diren ala ez ikusiko da.
- (5) Testuaren amaiera egiteko modua. Ez da gehiegi landu sekuentzian. Egin den aipamen bakarra izan da bertan igorlearen jarrera ager daitekeela ala ez. Guk hemen ondorio bat batzen den edo beste era bateko amaiera ematen zaion testuari aztertuko dugu.

Testualizazioaren barruan honako elementuak aztertu dira:

- (1) Testu antolatzaileak. Sekuentzia didaktikoan hiru funtzio ezberdin aztertu dira: argudioak ordenatzeko, ondorioa aurkezteko eta jarreratik argudiora pasatzeko. Era horretako antolatzailearik ikusten den ala ez aztertuko da.
- (2) Anaforak. Ondo erabilia dauden ala ez ikustetik aparte, sekuentzian landu diren sinonimoak, ordezkapen lexikalak eta anafora kontzeptualak aztertuko dira, eta baita beste mota bateko anaforarik agertzen den ala ez.
- (3) Modalizazioa. Ugaritasuna zehaztetik aparte, indartzaileak eta erlatibizatzaileak erabiltzen diren aztertzen da. Hauek sekuentzian landu dira modu berezian.

### 5.5.2. SD2ko datuen analisirako tresna

SD2ko datuak aztertzeko erabili den zuzenketa plantila 7. taulan jaso da.

Testuinguraketa arloan honako abileziak aztertu dira:

- (1) Izenburua: ipinita agertzen denean, baina egoki, ontzat emango da. Ez bada agertzen edo ipini den izenburua ez bada egokia testu horretarako txartzat emango da. Egokia izateko edo gaia, edo helburua, edo polemika batu behar ditu eta laburra eta argia izango da.
- (2) Hartzailearen inplikazioa. Kasu honetan alderdi ezberdinak begiratuko dira. Eta konkretuki lehen pertsona pluralaren erabilera nolakoa egiten den testuan aztertuko da: igorlea eta hartzailea desberdinduz (*eskatzen dizuegu*), igorlea talde moduan (*gazteok uste dugu*) eta igorlea eta hartzailea biak batera (*egunotan ikusi dugu*)

erabiltzen diren ala ez. Horrez gain, hartzailearen irudia egoki zaintzen den ala ez begiratu da. Bortitza bada txartzat emango da eta hartzailearen irudia zaintzen bada, berriz, ontzat.

**7. taula.** SD2ko testuak ebaluatzeko erabili den plantila

IKASLEA	LEHEN PRODUKZIOA	AZKEN PRODUKZIOA
<i>TESTUINGURAKETA</i>		
IZENBURUA		
HARTZAILEA	Igorlea ≠ hartzailea	
	Igorlea talde moduan ≠ hartzailea	
	Igorlea + hartzailea	
	Kortesia zaindu	
<i>PLANIFIKAZIOA</i>		
HASIERA	Polemikaren motiboa	
	Gaiaren inguruko datu nahikoa	
	Metadiskurtso formulen erabilera	
	Tesia (tesi bat)	
GARAPENA	Argudioak garatu barik	
	Argudioak zerrendatuta	
	Argudioak hierarkizatuta	
	Argudioak + Kontzesioak	
TESTUAREN AMAIERA	Hasierako tesia errepikatu	
	Jarrera / tesia aurkeztu	
<i>TESTUALIZAZIOA</i>		
	Metadiskurtso formulak	
<i>ARDURA ENUNTZIATIBOA</i>		
MODALIZAZIOA	Indartzaileak salatzeke	
	Erlatibizatzaileak negoziatzeko	
	Bestelako balorazioak eta sentimenduak adierazteke	

Planifikazio arloan beste alderdi hauek aztertu dira:

- (1) Testuaren hasiera. Testuaren hasieran gaia modu esplizituan eta datu nahikorekin aurkeztzen bada ontzat hartuko da, bestela ez. Iritzia eman eta argudiatzera doala esateko formula metadiskurtsiborik erabiltzen bada sarrera horretan ontzat emango da (beti ere formula hori egoki adierazita badago); eta azkenik, aztertuko da testuaren hasieran

norbere tesia edo beste batena agertzen den ala ez. Badago 1 zenbakia jarriko zaio eta ez badago 0 zenbakia.

- (2) Garapenean argudioak nola aurkezten diren behatuko da. Sekuentzian landu bezala, hiru aukera daude horretarako eta testuan hiruretatik zein egiten den batuko da zuzenketa orrian. Horrela hirutik batek 1 zenbakia izango du eta beste biak 0 (beti ere argudioak ematen badira, bestela hiruretan 0 agertuko da). Horrez gain, posible da kontzesioren bat ere tartekatzea argudiatzean. Horrela eginez gero ontzat emango da alderdi hori eta 1 zenbakia jarriko da.
- (3) Testuaren amaiera nola egiten den aztertuko da. Kasu honetan iritzia agertzen den amaieran begiratuko da. Eta aukera bi daude, hasieran eman bada amaieran errepikatu edo bestela amaieran bakarrik ematen bada alderdi horretan 1 jarri. Posible da amaieran ez agertzea iritzirik, hasieran edo erdialdean eman duelako. Kasu horretan 0 agertuko litzateke alderdi bietan.

Testualizazio arloan elementu bakarra aztertu da:

- (1) Metadiskurtsoaren erabilera. Kasu honetan, testuan zehar bere argudiaketa sendotzeko, zein argudioak zerrendatzeko, edo kontra-argudioak ekarriko dituela esateko erabiltzen bada ontzat emango zaio. Ez bada inongo formularik agertzen 0 jarriko zaio alderdi horretan.

Amaitzeko, ardura enuntziatiboan modalizazioak aztertu dira. Modalizazio hauek ez dira sekuentzian landu, baina kontsignaren baldintzak kontuan hartuta egiaztatu nahi dugu ea kontsigna aldaketarekin ikasleek modalizazio ezberdinak erabiltzen dituzten edo ez.

- (1) Modalizazio indartzaileak. Mota honetako baten bat agertzen bada testuan 1 jarriko zaio alderdi horretan eta az bada agertzen 0 jarriko da.
- (2) Modalizazio erlatibizatzaileak. Hemen ere aurrekoan bezala, 1 agertzen bada eta 0 ez badago adibiderik testuan.
- (3) Bestelako balorazio edo sentimenduak adierazteko modalizazioak. Testuetan adibiderik badago 1 ipiniko da eta ez badago 0.

Aurkeztu diren sekuentzia didaktiko bi hauen esperimentazioarekin honako hipotesiak frogatu nahi dira:

**Lehen hipotesia** lehen helburuarekin lotzen dugu. Gure hipotesia da, esperientzian parte hartuko duten ikasleek unibertsitate mailakoak izan arren, eta Derrigorrezko hezkuntzan eta Batxilergoan argudio testuak ikasi dituzten arren, oraindik ere *zuzendariari gutunak* testu generoaren oinarrizko zenbait ezaugarri ez dituztela guztiz menperatzen.

**Bigarren hipotesia** bigarren helburu nagusiarekin lotuta dator. Gure hipotesia da, hemen aurkeztuko den sekuentzia didaktikoaren eredu baliagarria



dela unibertsitate mailako ikasleekin ere erabiltzeko. Eta sekuentzia didaktikoaren eraginez, lehen produktiotik azken produkziara hobekuntzak izango dituztela lantzen diren abilezia edo eduki guztietan.

Aurreko hipotesiarekin lotuta, gure **hirugarren hipotesia** da, tailerretan beren beregi lantzen diren eduki edo abileziak ikasle guztiek eskuratuko dituztela.

Eta **laugarren hipotesia** kontsignaren ingurukoa da. Egoera komunikatiboak antzekoak izan arren, testua sortzeko kontsigna aldatuz gero, testuan erakutsiko dituzten abileziak, hizkuntz baliabideak eta formak ezberdinak izango direla. Horrela, aktibatuko dituzten estrategiak kontsignari erantzuteko izango direnez, abilezia batzuk agertuko dira eta beste batzuk, oster, ez.

Hurrengo kapituluan, sekuentzia didaktiko hauen aplikaziotik jasotako datuak deskribatu eta emaitzak interpretatuko dira.



## 6. SD1 eta SD2 sekuentziekin ikasleek lortutako emaitzak

---

Kapitulu honetan ikasleek lortu dituzten emaitzak aurkeztuko dira, jarritako hipotesiak betetzen diren ala ez erakutsiz. Horretarako lehenengo hipotesiak gogoratuko ditugu eta gero, esperimentatu diren SD biek lortu diren emaitzak azalduko dira banan-banan. Emaitzak emateko datu kuantitatiboak erabiliko dira ikasleen adibideekin ilustratuta. Adibide horiek idazteko orduan, ikasleek idatzi bezala ekarriko dira, moldaketa barik. Adibide bakoitzaren ondoan kode baten bidez adieraziko da noren testua den, eranskinetan testu osoa ikusteko aukera izanez.

Sarreran aurkeztu diren arren, jarraian tesi honetarako ditugun hipotesiak gogoratuko ditugu:

- (1) Esperimentazioan parte hartu dutenek unibertsitate mailako ikasleak izan arren, *zuzendariari gutunak* testu generoaren zenbait ezaugarri oraindik ez dituztela guztiz menperatzen uste dugu.
- (2) Genevako sekuentzia didaktikoaren eredua baliagarria izan daiteke unibertsitate mailako ikasleentzat ere. Eta sekuentzia didaktikoaren eraginez lehen produktiotik azken produktiora hobekuntzak izango dituztela lantzen diren abilezia guztietan uste dugu.
- (3) Tailerretan beren beregi lantzen diren eduki edo abileziak ikasle guztiek eskuratuko dituztela uste dugu.
- (4) Sekuentzia berrian proposatzen den kontsignak gai baten inguruko iritzi ezberdinak kontuan hartzea eskatzen duenez, ikasleek argudio ezberdinak erabili beharko dituzte eta gainera kontzesioak edo kontra-argudioak emateko beharra sentituko dute. Hau guztia egiteko mota ezberdinetako modalizazioak eta metadiskurtsoa moduko baliabideak erabili beharko dituztela uste dugu.

Jarraian, SD1 sekuentziarekin lortu diren emaitzak ekarriko ditugu.

### 6.1. SD1eko emaitzak

Atal honetan 5.3. atalean aurkeztu den SD1eko emaitzak aurkeztuko ditugu. Lehenengo eta behin lehen produktioak aztertuko ditugu, ikasleen emaitza orokorrak eta landu diren abilezien azterketa erakutsiz. Emaitza horiek

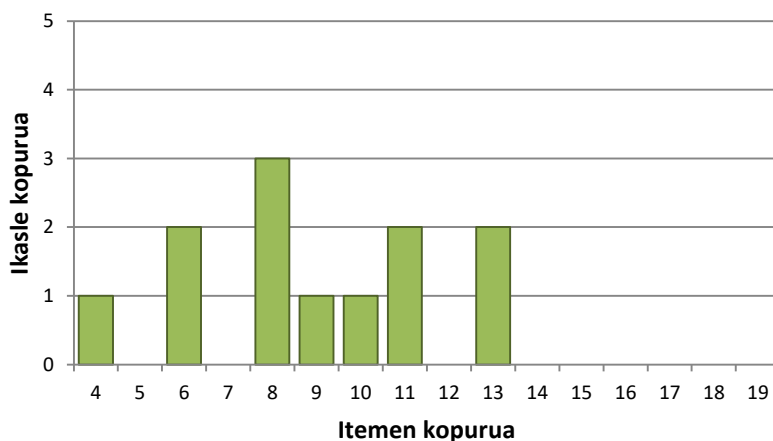
erakutsiko digute ikasle hauek nolako ezagutzak dituzten *zuzendariari gutunak* testu generoaren inguruan, gure gelako interbentzioaren aurretik. Datu horiekin lehen hipotesiari erantzungo diogu, hau da, unibertsitate mailako ikasleak izan arren, oraindik ere testu genero honen inguruko ezagutza guztiak ez dituztela menperatzen. Horren ondoren, azken produkzioen azterketa egingo da. Horrela jakingo dugu hirugarren hipotesia betetzen den ala ez, hau da, alde batetik, testuen behaketa hutsak ez du bermatzen ikasle guztiek lantzen ez diren beste abilezia batzuk ere eskuratuko dituztenik, eta horregatik, zehazki irakatsi egin behar dira. Amaitzeko, produkzio bien arteko erkaketa egingo da. Azterketa horretatik jakingo da bigarren hipotesia betetzen den ala ez, hau da, sekuentzia mota hau baliagarria dela unibertsitate mailako ikasleekin lantzeko.

### 6.1.1. Lehenengo produkzioaren emaitzak

Atal honetan lehen produkzioak aztertuko ditugu. Lehenengo ikasleen emaitzak ekarriko ditugu, ikasleen produkzioetan zenbat item ondo eginda agertzen diren ikusteko; eta, gero, zein item diren ikasleen testuetan ondo eginda agertzen direnak eta zeintzuk ez erakutsiko dugu.

#### 6.1.1.1. SD1 landu aurretik ikasleek dituzten ezagutzak

Jarraian ikasleek erakutsi dituzten ezagutzak ekarriko ditugu 9. grafikoaren laguntzarekin. Bertan, abzisa ardatzean, 4tik 19ra bitarteko zenbakiak jarri dira, horietako zenbaki bakoitzak item kopurua adierazten duelarik. Item bakoitza testu hau era egokian sortzeko beharrezkoa den abilezia batekin lotzen da. Ordenatuen ardatzean ikasle kopurua batzen da. Horrela ikasle batek 4 item egin ditu ondo lehen produkzioan eta ikasle bik 6 item egin dituzte ondo; hiru ikaslek 8 item eta gehien egin dutenek, ikasle bik, 13 item egin dituzte ondo.



9. grafikoa. SD1eko Lehen produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abilezia kopuruen arabera ikasleak.

Zuzenketa plantila kontuan izanik (5.5.1. atala), behatu diren itemak 30 izan dira eta ikasle bakoitzak lortu dituen 1 balioak zenbatu dira. Dena den, 30 item horietatik ondo egiteko topea 20-21 item dira. Zuzenketa plantila aurkeztu denean azaldu bezala, lehen produkzioetan agertu diren ezaugarri batzuk txertatu ditugu bertan, ikusi nahi dugulako ezaugarri horiek azken produktiotik desagertzen diren ala ez. Izan ere, lehen produkzioan agertu diren alderdi batzuk ez dira egokiak testu hau ondo egiteko. Horrelako bat da formatuan batu dugun itema: *gutun bat idatzi du*. Ezaugarri hau ez litzateke agertu behar azken testuan. Horregatik diogu, 30 item aztertu ditugun arren, testua ondo egiteko gehienez 20-21 item beharko liratekeela. 9. grafikoak erakusten duena da ikasleek gehienez 13 item bete dituztela lehen produkzio hauetan.

Emaitzen batez bestekoa 8,9 itemekoa da eta desbiderapena 2,3koa. Emaitzarik baxuena eta altuenaren artean dagoen tarte 9 itemekoa da. Beraz, hasierako produkzio hauek erakusten digute, alde batetik gure lehen hipotesia betetzen dela, hau da, ikasle hauek ez dituztela erakusten testu hau ekoizteko behar diren abilezia guztiak. Gainera, ikasleen artean ere badago aldea, izan ere emaitzen artean 5 eta 9 itemeko aldea dago emaitzarik altuenak eta baxuenen artean. Eta emaitzarik altuenak lortu duenak ere ez du oso emaitza ona lortu, 13 itemetik 20-21era hainbat abilezia falta direlako. Ez da ahaztu behar 5.3. atalean esandakoa: hemen neurtu diren abileziak oinarrizkoak dira testu genero hau ekoizteko eta ikasleen erdiek ez dira 8 itemetik pasatu. Beraz, ematen du ikasle-talde hau ez dela oso trebea mota honetako testu generoa idazteko.

Atal honetan abilezien kopuruak aztertu ditugu, baina hurrengo atalean begiratu dugu zein abilezia mota erakutsi duten lehen produkzio honetan, eta zein ez.

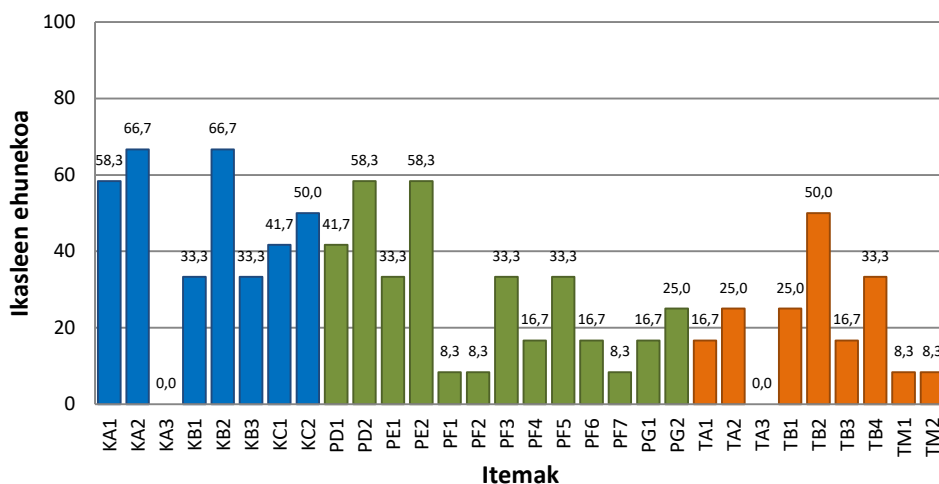
#### **6.1.1.2. SD1ean landu diren abilezien emaitzak**

Jarraian landu diren itemak nola ikusi diren ikasleen testuetan ikusiko dugu. Horretarako 10. grafikoa eta 8. taula erabiliko ditugu. Taulan agertzen dira grafikoan erabili ditugun kodeen esanahia. Kodeak erabili ditugu itemeko testua modu laburrean jartzeko. Kodeak honako informazioa ematen du: K testuinguraketa P planifikazioa eta T testualizazioa. Bigarren letrak aztertu den alderdiari egiten dio erreferentzia. Horrela, KA igorleari dagokio, KB hartzaileari, KC helburuari, PD testuaren egiturari, PE gertaera edo polemikari, PF argudioei, PG testuaren amaierari, TA testu antolatzaileei, TB anaforei, eta TM modalizazioei. Horrez gain, arlo bakoitzean alderdi bat baino gehiago aztertzen badira zenbakien bidez ordenatu dira. Testuetan aztertu diren abilezia guztiak laburbilduta jaso dira 8. taulan.

Jarraian lehen produkzioko emaitzak erakutsiko ditugu 10. grafikoan. Bertan ikusten denez, ebaluatu diren emaitzak ehunekotan batu dira, erakutsiz item hori zenbat ikasle erabili duen egoki. Horrela abzisa ardatzean kode bidez adierazita ebaluatu diren itemak daude eta ordenatuen ardatzean ehunekoetan ematen da ikasleen testuetan ikusten dena.

**8. taula.** Testuetan aztertu diren abileziak eta kodeak.

TESTUINGURAKETA	Igorlea	KA1	Bere izenean
		KA2	Taldearen izenean
		KA3	Beste bat
	Hartzailea	KB1	Inplikatua
		KB2	Edozein
		KB3	Z / Ik / Irak
	Helburua	KC1	Konbentzitu
		KC2	Beste bat
	PLANIFIKAZIOA	Formatua	PD1
PD2			Iritzi tst
Argudioak		PE1	Berridatzi
		PE2	Birformulatu
Gertaera		PF1	Hierarkizatuta
		PF2	Kontzesioa
		PF3	Justifikazioa
		PF4	Negoiazioa
		PF5	Irtenbidea
		PF6	Kausalitatea
		PF7	Adibidea
T. Amaiera		PG1	Ondorioa
		PG2	Deialdia
TESTUALIZAZIOA		T. Antolatz.	TA1
	TA2		Ondorio aurk
	TA3		Argudiora pas
	Anaforak	TB1	Sinonimoak
		TB2	Ordezk. lex.
		TB3	Anaf. kontze.
		TB4	Beste bat
	Modalizazioak	TM1	Indartz.
		TM2	Erlatibizat.



10. grafikoa. SD1. Lehen produkzioak. Item bakoitzaren presentzia ikasleen testuetan (ehunekoetan).

**a) Testuinguraketa** arloan (10. grafikoan kolore urdinarekin), abilezia ezberdinak aztertu dira. **Igorlearen** inplikazioari dagokionez, erdiak inguru testua bere izenean (KA1) idatzi du lehen pertsona singularra erabiliz, hala ere, %66k lehen pertsona plurala ere erabili du taldearen izenean (KA2) hitz egiteko. Jarraian adibide batzuk ekarri ditugu ikasleen testuetatik. Lehena bere izenean idatzita dago eta beste biak taldearen izenean:

(4) [...] Nire unibertsitatean EHU-ak jarritako oharrekin desadoz nagoela jakinarazi nahi dut [...] (SD1. 2a<sup>21</sup>)

(5) [...] Ikasleok hainbat ikasgairekin arazo larriak izan ditugu gainditzeko sei deialdirekin, beraz, bi deialdirekin oraindik aukera gutxiago izango ditugu gainditzeko. [...] (SD1. 1a)

(6) [...] Salatu nahi genuke Magisteritzako Unibertsitate eskolak hartu duen azken erabakia. [...] (SD1. 3a)

Lehen produkzio honetan inork ere ez du erabili *beste igorle bat* (KA3) aukera, guztiek erabili dute lehen pertsona, singularra edo plurala.

<sup>21</sup> Adibideen amaieran kodeak jarri dira ikasleak identifikatzeko. Alde batetik SD1 eta SD2ko ikaslea den adierazten da; zenbakia ikasleari dagokio (kasu honetan 12 izan direnez, 1etik 12ra bitartean agertuko dira) eta *a* letra lehen produkzioa adierazteko eta *b* letra azken produkzioa. 2. eranskinean daude ikasle bakoitzaren testu guztiak.

Datu hauek erakusten digute ikasle hauek iritzia emateko orduan ezagutzen dituztela igorlea inplikatzeko markak. Horrela, lehen pertsona singularra eta plurala erabiltzen dituzte. Beraz, oinarrizko baliabideak erabiltzen dituzte. Baina, hala ere, beste ahots mota batzuk ez dituzte ekarri euren testura eta joko ezberdinak erakusteko aukera ez da ikusten testu hauetan.

**Hartzaileari** dagokionez, gehienek (%66,7) egunkarietako edozein irakurle (KB2) izan dute buruan, ez da ahaztu behar testu hau ez dela gutun formala, baina %33,3k beste hartzaile batzuk (KB3) izan ditu gogoan. Adibidez, 7. adibidean agintarientzat idazten da eta 8.ean ikasleei idazten zaie.

*(7) [...] Ikasleok pentsatu dugu zuen proposamena barregarria dela, proposamena aurre eginez gero bakarrik kalte handiak ekarri ditzake. Arrazoi batzuk adieraziko dizkizugu, zuek begiak irekitzeko [...] (SD1. 10a)*

*(8) [...] Azkenik, idatzi honekin magisteritzatik kanpo dauden ikasleei erabaki honen kontra antolatzen diren ekitaldietara joatera animatzen diet. [...] (SD1. 4a)*

**Helburuari** dagokionez, testu mota honen helburu nagusia hartzailea konbentzitzea izan arren (KC1), ikasleen %41,7k baino ez du egin ahalegin hori; beste ikasle batzuk, %50ek, beste helburu batzuk (KC2) izan dituzte. Adibidez 8. adibidean helburua beste ikasle batzuk egingo diren ekitaldietara gonbidatzea da.

Ondorioz, emaitza hauek kontuan hartuta esan daiteke, testuinguraketa arloan ikasle askok ez duela bere testua egokitu emandako egoera komunikatibora. Ikusi bezala, ikasleen herenak ez du kontuan hartu testu hau egunkarietako edozein irakurleri idaztekoa dela eta ez hartzaile konkretu bati. Gainera, ia ikasleen erdiek ez dute kontuan hartu horrelako testu baten helburu nagusia hartzailea konbentzitzea dela eta ondorioz, ia ez dute argudiorik idatzi. Igorlearen inplikazioari dagokionez, ikasle guztiek erabili dute lehen pertsonaren marka, singularra edo plurala, baina ikasle asko ez da konturatu testu hau taldearen izenean idatzi behar dela eta ez du marka hori erabili bere testuan. Beraz, aztertu diren edukiak oinarrizkoak izan diren arren, testu askotan ez dira ikusi abilezia horiek. Beraz, esan daiteke arlo honetan lehen hipotesia betetzen dela, ikasle askok ez du eskatutako testu generoa idatzi.

**b) Planifikazio** arloan (10. grafikoan kolore berdearekin), beste abilezia batzuk aztertu dira. **Testuaren formatuari** dagokionez, ikasle askok (%41,7) gutun bat (PD1) idatzi dute, nahiz eta %58,3k iritzi testua (PD2) idatzi duten. Jarraian datorren adibidean ikusten den bezala, ikasleek gutun formalak idatzi dituzte.

*(9) [...] Kaixo, Ander naiz ... eta oso haserre nago... besterik gabe. Agur. [...] (SD1. 10a)*



**Testuaren sarrera** idazteko orduan, ikasleen erdiek (%58,3) emandako kontsigna birformulatu (PE2) dute, 11. adibidean ikusten den bezala; eta beste batzuk (%33,3) emandako kontsigna kopiatu (PE1) egin dute, 10. adibidean ikusten den bezala:

(10) [...] Oharrean jartzen zuen: "EHU-teak ikasgaien konbokatoria 6tik 2ra pasatuko dira [...] (SD1. 2a)

(11) [...] Gaur unibertsitateko pasiloetan azterketen konbokatoriak lautik bira pasatu direla irakurri da. Euskal Herriko Unibertsitateak gure unibertsitatean lege hau inposatu du gainera ikasgai guztietan. [...] (SD1. 5a)

**Argudioei** dagokionez, ikasleen testuak orokorrean nahiko laburrak direnez, argudio gutxi idatzi dituzte eta 10. grafikoan ikusten den bezala, argudioen artean egin dugun sailkapenean adibide gutxi aurkitu dira. Gehienak justifikatzekoak (PF3) eta irtenbidea proposatzekoak (PF5) izan dira, kasu bietan %33,3k erabili dituztelarik. Esaterako, 12. adibidean irtenbide baterako proposamena egiten du; 13. testuan justifikatu nahi du zergatik ez den egokia hartutako erabakia.

(12) [...] Gure ustetan betidanik izan ditugu 6 konbokatoria ikasgaiak gainditzeko, eta ez dago arrazoirik berau aldatzeko. Dena dela prest azaltzen gara Unibertsitatearekin hitzegiteko aldaketak denon artean kontzentzuzatzeko.[...] (SD1. 3a)

(13) [...] Ohar hori oso drastikoa dela uste dut, murrizketa egin nahi badute lau konbokatorietara egin behar zuten. Badaude ikasgai batzuk bi konbokatoriekin ez direla nahikoak gainditzeko, eta bi konbokatoria bakarrik izan ezkeru bigarren deialdiko azterketa egiten zaudenean urduriago egongo zara, zure azken aukera bait da. [...] (SD1. 2a)

**Testuaren amaierari** dagokionez, gutxi batzuk ( 16,7k) ondorioa (PG1) ekartzen dute, 14. adibidean bezala; eta beste batzuk (%25ek) deialdi bat (PG2) luzatzen dute, 15. adibidean ikusten den bezala. Hona hemen adibideak:

(14) [...] Amaitzeko, denok dugu erratzeko eta txarto egiteko eskubidea eta nerbio edo beste edozein faktorerengatik pasa daiteke. Gu EHU-ko ikasleek, lau konbokatorien alde gaude eta ez dugu etsiko arrazoiren bat jaso arte.[...] (SD1. 5a)

(15) [...] Bukatzeko animatu gura dot beste ikasle batzuk ere bere kekkak idaztea eta egunkarietara bidaltzea. [...] (SD1. 8a)

Laburbilduz, planifikazio arloan ere, oinarrizko abileziak aztertu diren arren, hainbat ikaslek ditu arazoak gai polemikoa aurkezteko kontsignako oharra kopiatu barik; argudio gutxi erabiltzen dituzte eta gehienek ez dute testuaren amaieran ondorioz idazten, eskaerak edo irtenbideak proposatzen dituzte horren ordez. Gainera, ikasle batzuk gutunak idatzi dituztenez, amaiera egiteko modua gutun formatuari dagokiona egin dute.

**c) Testualizazio** arloan (10. grafikoan kolore laranjarekin), beste abilezia batzuk aztertu dira. **Testu antolatzaileen** kasuan argudioak ordenatzeko (TA1) edo ondorioa (TA2) ekartzeko ia ez dira erabili modu sistematikoan behintzat. Dena dela, testu batzuetan honelako antolatzailearen bat erabili da, eta erabili dutenen artean, gehienak (%25) ondorioa edo testuaren amaiera markatzekoak izan dira. Adibidez aurreko adibide bi horietan (14 eta 15) ikusten diren modukoak: “amaitzeko”, “bukatzeko”, edo baita testuren baten: “batetik ... bestetik” edo “beste alde batetik ... azkenik” moduko antolatzaileak erabiliz.

**Baliabide anaforikoetan** gehien erabilitakoak ordain lexikalak (TB2) izan dira (ikus 16. adibidean, ikasgai=arlo) ikasleen erdiek aukeratu baitituzte, baina sinonimoak (TB1) ikasleen laurdenak baino ez ditu erabili (ikus 16. adibidean ikasgai=asignatura) eta anafora kontzeptualak (TB3) %16,7k erabili dituzte (ikus 16. adibidean “arlo bakoitza gainditzeko bi konbokatoria bakarrik=aldaketa hori”).

*(16) [...] Ikasgai batean azterketara aurkeztu eta gainditu ezean, arlo horretan konbokatoria bat pasatzen zaizu [...] Baina, aste honetan, iragarki bat ikusi dugu unibertsitatean arlo bakoitza gainditzeko bi konbokatoria bakarrik izango direla. Horregatik, uste dugu, aldaketa hori ez dagoela guztiz ondo hartuta [...] 6 konbokatoria izanda askok ez dugu aukerarik asignatura batzuk gainditzeko. [...] (SD1. 7a)*

Azkenik, **modalizazioen** (TM1 eta TM2) kasuan ia ez dira erabili, %8k baino ez ditu aukeratu eta.

Testualizazio arloan ere, aztertu diren baliabideak oinarrizkoak izan arren, egindako erabilera nahiko urria da. Argudio gutxi idaztean testu antolatzaileen kopurua ere urria da argudioak ordenatzeko; baliabide anaforikoak ondo erabili dituzte, baina anafora kontzeptualak ez dira hain ugariak izan, eta modalizazioak ere ez dira apenas agertu.

Laburbilduz, lehen produkzio hauetan ikasle gehienek testu laburrak idatzi dituztelako edo, abilezia gutxi erakutsi dituzte euren testuan. Ikasleei eskatu zaie kontsignan taldearen izenean hitz egitea (KA2), baina askok ez dute horrela idatzi, modu pertsonalean (KA1) idatzi dutelako testua. Denak ez dira izan kontziente testu hau egunkarian argitaratzekoa dela eta ez dute edozein hartzaile (KB2) kontuan izan. Argudioak emateko orduan ez dute distantzia hartu eta arrazoitu zergatik ez den bidezkoa hartutako erabakia. Argudio gutxi erabili

dituztenez, modalizatu ere gutxi egin dute eta ondorioz, hartzailea konbentzitzeko aukerak gutxitu egiten dira horrela. Beraz, esan daiteke ikasle hauek ez dituztela erakutsi behar diren oinarrizko abileziak euren hasierako testuan eta emaitza hauek aztertuta gure lehen hipotesia betetzen dela.

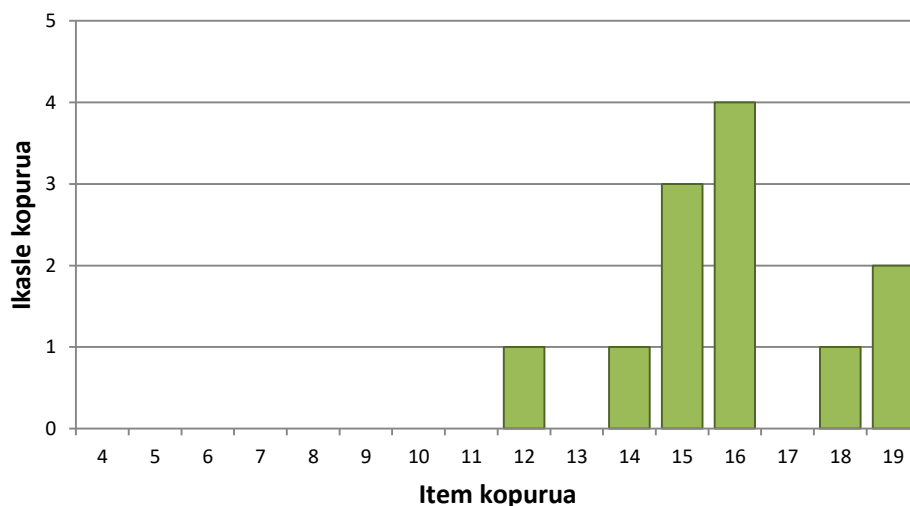
Gelan landutako sekuentziaren ondoren ikusiko dugu emaitza hauek hobetzen diren ala ez. Jarraian sekuentzia ondorengo emaitzak ekarriko ditugu.

### 6.1.2. SD1eko azken produkzioko emaitzak

Atal honetan gelan landu den SD1 sekuentzia didaktikoa egin ondorengo emaitzak aztertuko dira. Horretarako ikasleek idatzi dituzten azken produkzioen azterketa egingo da. Hemen ere aurreko atalean bezala, lehenengo ikasleen testuetan erakutsi diren abilezia kopuruak aztertuko ditugu eta gero abilezia bakoitzean lortu diren emaitzak aztertuko ditugu.

#### 6.1.2.1. SD1 landu ondoren ikasleek erakutsitako ezagutzak

Azken produkzioetako datuak aztertzeko 11. grafikoa erabiliko dugu. Bertan ikusten denez, abzisa ardatzean itemen kopuruak eskuma aldean pilatzen dira 12 eta 19 item bitartean, hau da, gutxien ikasle batek lortu du, 12 item erakutsi dituelako eta gehien ikasle bik 19 item erabili dituztelako.



11. grafikoa. SD1eko azken produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak.

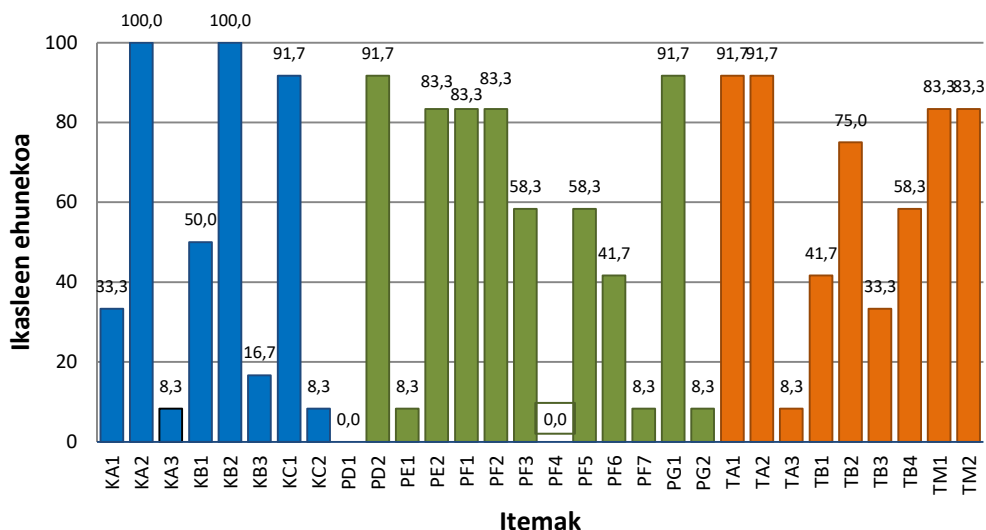
Ikasle gehienek 15 eta 16 item egin dituzte ondo (3 eta 4 ikasle izan dira hurrenez hurren). Emaitzarik altuenak ikasle bik lortu dituzte bakoitzak 19 item ondo egin dituelako. Kontuan hartzen badugu gehienez 20-21 item behar direla testua ondo egiteko (ikus 6.1.1.1. puntu esandakoa) eta ikusita ikasle batzuk 19 item bete dituztela, esan daiteke nahiko emaitza onak lortu dituztela.

Emaitzen batez bestekoa 15,9 itemekoa izan da eta desbiderapena 1,4koa. Emaitzarik baxuena eta altuenaren artean dagoen tartea 7 itemekoa da.

Ikasle gehienek 15 itemetik gora erakutsi dituzte euren testuetan eta aztertu diren itemetatik 20-21 denez emaitzarik altuena, esan daiteke ikasle asko hurbildu dela puntuazio altuenetara. Dena den, zeintzuk diren ondoen erakutsi diren abileziak eta zeintzuk diren txarren erabili direnak jakiteko, hurrengo atalean egingo dugu horren azterketa.

### 6.1.2.2. SD1ean landu diren abilezien emaitzak

Gelan landu den sekuentzia 5.3. puntuan azaldu denean, tailerretan landu diren abileziak aurkeztu dira. Sekuentzia egin ondoren, nolako abileziak ikusten diren ikasleen testuetan ikusiko da. Horretarako 12. grafikoa erabiliko dugu. Bertan ageri diren kodeen esanahia zein den jakiteko 8. taulan begiratu. Grafikoa koloreen bidez eragiketak ezberdintzen dira: urdina testuinguraketa, berdea planifikazioa eta laranja testualizazioa erakusteko.



12. grafikoa. SD1eko azken produkzioko emaitzak. Ondo erabilitako abileziak ikasleen testuetan (ehunekoetan).

Azken produkzioetan item batzuen emaitzak gora egin dute nabarmen. Adibidez testuinguraketan ikasle guztiek idatzi dute euren testua taldearen izenean (KA2), kontsignak eskatu bezala. Hartzailea ere edozein irakurle (KB2) dela argi ikusi dute eta helburua hartzailea konbentzitzea (KC1) dela ere argi ikusi dute, horregatik agertzen dira oraingoan argudio eta modalizazio gehiago. Testuaren hasieran kontsigna berri idatzi baino gehiago oraingoan birformulatu (PE2) egin dute (%83,3) eta argudioak hierarkian (PF1) eta kontzesioak (PF2) ere ikasle askok egin dute (%83,3). Euren iritzien justifikazioak (PF3) eta irtenbideak proposatu (PF5) ere askok egin dute (%58,3). Testuari amaiera emateko ikasle gehienek ondorioa (PG1) idatzi dute (%91,7). Testualizazio arloan antolatzaileen

(TA1 eta TA2) erabilera ugari egin da nabarmen (%91,7 bietan), gauza bera gertatu da modalizazioekin (TM1 eta TM2), ikasleen %83,3k erabili baitituzte. Anaforen kasuan ere emaitza hobekoak lortu dira azken produkzioetan. Aztertu ditugun anafora moten artean, ugariak ordain lexikalak izan dira %75ek erabili baitituzte. Lehen produkzioak baino azken produkzioak testu luzeagoak dira, hori izan daiteke arrazoi bat item gehienetan emaitzak hobetzeko. Jarraian ikasle baten testu zati bat ekarriko dut ezaugarri hauek testuan bertan ikusteko:

*(17) [...] Lehenengo eta behin, azken zatia larregi dela uste dugu. Adoz gaude azterketak eta lan gehiagorik ez egitearekin, baina espedientearena oso gogorra da. [...] Bigarrenez, egia da, askok aurreko urteetako lanak hartzen dituztela eta horietatik ideiak ateratzen dituztela, baina horrek ez du esanahi txarto egin dutela, ezta kopiaketa egin dutela ere. [...] Dena dela, bistan da, askok lanak hartu eta irakurri gabe egilearen izena bakarrik aldatzen dutela. Horiek lana errepikatu beharko zuten edota azterketa egunean lanean agertzen zen materia ere sartu. Horrela ziur nago, hurrengo batean ez dute lanik kopiatuko. [...] Bukatzeko, berriro errepikatu nahi dut, espediente irekitzea ez dela egokia, lan bat kopiatzeagatik zure bizitza osoan marka hori izango duzulako. Hori dela eta, espedientearen araua kentzea eskatzen dugu.” (SD1. 2b)*

Goiko adibide horretan (17.ena) argudioak hierarkian ageri dira eta horregatik paragrafoaren hasieretan honelako testu antolatzaileak ageri dira: *lehenengo eta behin, bigarrenez, bukatzeko*. Gainera, argudio horiek kontzesioekin batera ageri dira, horregatik modalizazioa erabiltzen da argudioa auzteko eta horren ostean kontzesioa: *adoz gaude ... baina ...; egia da ... baina ...* Igorlearen ahotsari dagokionez, taldearen izena erabiltzen du (*uste dugu, adoz gaude, eskatzen dugu*) eta baita bere izenean ere hitz egiten du (*ziur nago, errepikatu nahi dut*). Ordain lexikalak ere ageri dira (*askok=horiek; lanak hartzen dituztela=horietatik*). Kasu honetan testuari amaiera emateko eskaera egiten du, ondorio bat idatzi beharrean (*araua kentzea eskatzen dugu*).

Behin produkzio bietako emaitzak komentatuta, goazen produkzio bien arteko erkateta egitera.

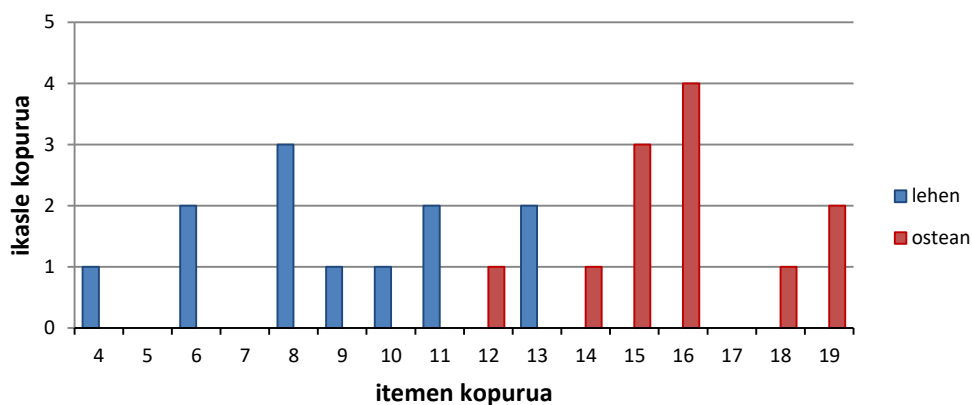
### **6.1.3. SD1eko produkzio bien arteko konparaketa**

Aurreko azpiatal bietan produkzio bien emaitzak aztertu ditugu banan-banan. Jarraian emaitza horiek erkatuko ditugu. Horretarako lehenengo ikasleen emaitzak ekarriko ditugu eta gero itemetan gertatu diren aldaketak aztertuko ditugu.

#### **6.1.3.1. Ikasleen emaitzak**

Ikasleen datuak aztertzeko, 13. grafikoa erabiliko dugu. Bertan abzisa ardatzean ondo erantzundako itemen kopuruak agertzen dira eta ordenatuen ardatzean zenbat ikaslek erantzun duten ondo item kopuru hori adierazten da.

Grafiko honetan ageri bezala, lehen produkzioan gutxien erakutsi diren abileziak 4 izan dira eta gehien erakutsi direnak 13; azken produkzioan, ostera, gutxien 12 eta gehien 19 erakutsi dira. Kontuan hartu behar da aurreko emaitzetan esandakoa gehienez 20-21 item direla ondo egitea espero dena.



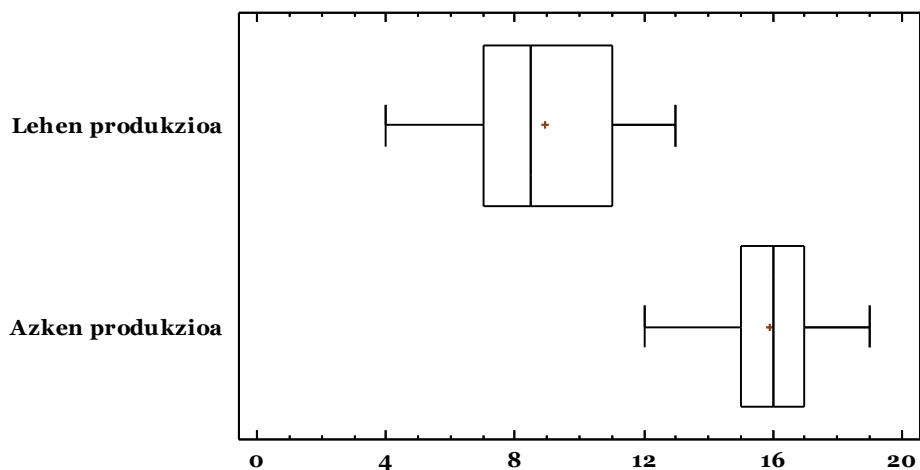
**13. grafikoa.** SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko erkaketa. Ondo erabilitako abilezia kopuruen arabera ikasleak.

Bi produkzioen arteko heina desberdina da, izan ere, lehen produkzioetan ikusten den aldea kopururik txikien eta handien artean 9 itemekoa da eta azken produkzioan 7koa da. Dena den, aurreko lerroetan esan bezala azken produkzioko emaitzak hobekak dira item gehiagotan lortu delako 1 balioa. Batez bestekoari dagokionez, lehen produkzioetan 8,9 itemetan lortzen dute 1 balioa eta azken produkzioetan 15,9 itemetan.

Batez bestekoen eta medianen arteko diferentziak aztertzeko t-testa eta Wilcoxon-en W froga erabili dira, hurrenez hurren, lehen eta azken produkzioen artean dauden emendioak esanguratsuak direla erakutsiz ( $t = -7,00442$ ;  $P = 4,97838$  eta  $W = 142,0$ ;  $P = 0,0000553515$ , %95eko konfiantzarekin kasu bietan). Guzti hau kontuan harturik, ikasleen emaitzak hobetu egin direla esan dezakegu sekuentzia egin ondorengo produkzioetan.

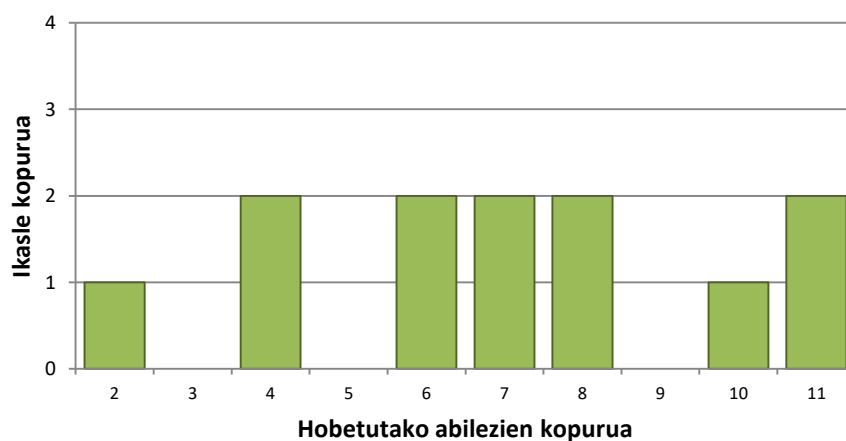
Produkzio bien arteko aldea 14. grafikoa ikus daiteke, bertan ikusten denez, emaitzak hobetu egin dira nabarmen, izan ere, balioak eskumarago agertzen dira, altuenak dauden lekura. Ikusten den bezala, itemen batez bestekoa (+), lehen produkzioan 9 itemekoa da eta azken produkzioan 16 itemekoa; medianaren kasuan ere (kutxa barruko segmentu bertikala) batez bestekoan bezala gertatzen da; balio minimoak lehen produkzioan 4 item izan dira eta azkenengoan 12 item; balio maximoak ere 13 dira lehenengoan eta 19 azkenengoan. Kuartiletan agertzen den informazioa azken produkzioan homogeneoagoa da, izan ere, ikasleen laurdenak 15-16 eta beste laurdenak 16-17 itemen artean kokatzen dira. Lehen produkzioan, ostera, ikasleen laurdenak 7-8

item egiten dituzte ondo eta beste laurdenak 8,5 eta 11 item artean egiten dituzte ondo. Banaketa bien arteko ezberdintasuna estatistikoki esanguratsua da %95eko konfiantzarekin (Kolmogorov-Smirnov:  $K-S= 2,24537$ ;  $P= 0,0000835399$ ).



**14. grafikoa.** SD1ean parte hartu duten ikasleen emaitza orokorren balioen banaketa, lehen produkzio eta azken produkzioetarako.

Behin emaitza orokorrak aztertu ondoren, zenbat item hobetzen duten ikasleek azken produkzioan aztertuko dugu. Azterketa horretarako lagungarri izango da 15. grafikoa. Bertan abzisa ardatzean hobetu diren itemen kopuruak daude eta ordenatuen ardatzean zenbat ikaslek lortu duen emaitza hori adierazten da.



**15. grafikoa.** SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko desberdintasuna. Hobetu diren abilezia kopuruaren arabera ikasleen testuak.

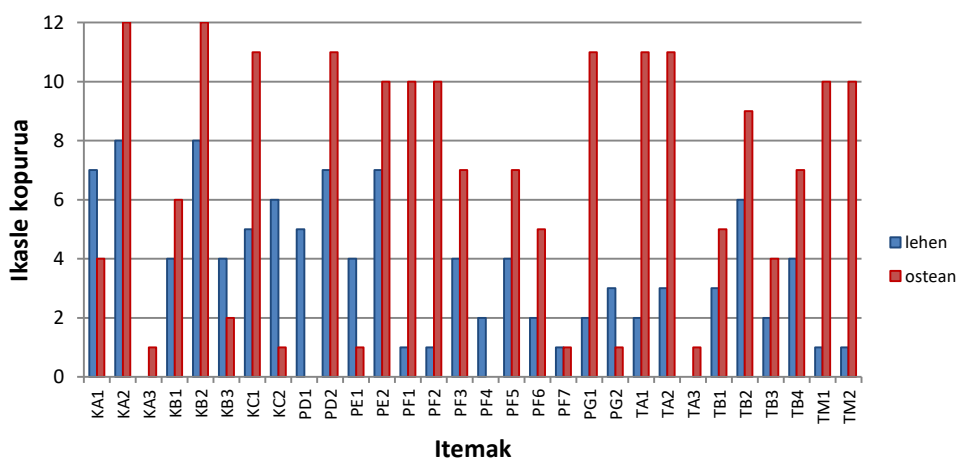
Goiko grafikoan ikusten denez, ikasleen erdiek 6 itemetik 8ra hobetu dituzte, eta beste hiru ikaslek 10 edo 11 item hobetu dituzte bigarren produkzioan.

Gutxien aurreratu duen ikasleak item bi baino ez ditu hobetu, baina lehen produkzioan bazituen 13 item ondo. Gehien hobetu duten ikasleek 4, 6 eta 8 item izan dituzte lehen produkzioan. Datu hauek erakusten digute, ikasle guztiak hobetu dituztela hasierako emaitzak, eta kopuruetan hobekuntzarik handiena hasierako produkzioa txarren egin duten ikasleak izan dutela. Beraz, esan daiteke sekuentzia didaktikoak emaitzak hobetzen lagundu duela.

Jarraian itemak nola aldatu diren aztertuko dugu.

### 6.1.3.2. SD1ean landutako abilezien azterketa konparatiboa

Jarraian produkzio biak erkatuko ditugu eta horretarako 16. grafikoan itemak produkzio batetik bestera nola aldatu diren ikusiko dugu. Abzisa ardatzean landu diren itemak eta testuetan agertu direnak batu dira kolore bitara, produkzio bakoitzean zer lortu den adieraziz. Ordenatuen ardatzean ostera, esperimentazioan parte hartu duten 12 ikasleak agertzen dira. Grafikoan ikusten denez, nabaria da bien arteko aldea, baina eragiketaz eragiketa azalduko dugu non dagoen aldea.



16. grafikoa. SD1. Lehen eta azken produkzioen arteko erkaketa. Ondo erabilitako abilezia kopuruen arabera ikasleak.

**a) Testuinguraketa** arloan, **igorlearen** inplikazio markarekin hasiko gara eta eman diren emaitzak azaltzeko garrantzitsua da gogoratzea jarritako kontsigna. Testua ekoizteko jarri zaien kontsignan testua gelakide guztien izenean idatzi behar dutela esaten da. Egoera horrek eskatzen du testua taldearen izenean idaztea (KA2) eta horretarako lehen pertsona plurala erabili behar dute. Arrazoi horregatik azken produkzioan ikasle guztiak aukeratu dute ahots hori. Detaile honek badu zerikusia 4. kapituluko 6. grafikoan Bronckartek egiten duen azpimarrarekin, hau da, hasieran proposatutako proiektuan eman den egoera komunikatiboa buruan izan behar dela, bai lehen produkzioa idazteko, zein azkena idazteko ere. Ikasle hauen testuetan ikusi da lehen produkzioan ez bezala,



azken produkzioan oso presente izan dutela kontsignan eskatutakoa. Horrek eragin du, agian, lehen pertsona singularra ikasle gutxiagok aukeratzea eta euren ahotsa testutik ezabatzea. Beraz, *igorleak testua bere izenean idatzi* (KA1) itemaren emaitza azken produkzioan jaitsi arren, ez du esan nahi azken produkzioan lortutako emaitza pobrego denik. Kontsignari begiratuta lortu den emaitza hau espero daitekeena da, aukeratutako estrategia, alegia, taldearen izenean idaztea, hobeto egokitzen delako eskaerara.

**Hartzaileari** dagokionez, idatzi beharreko testua egunkarian argitaratzeko denez, ez da zuzendari bati idatzi beharreko gutun formal bat (gehienek eskolako zuzendariari idazten diote), egunkariko edozein irakurlek irakurriko baitu. Hemen ere aurrekoan bezala, hartzailea zuzendaria edo irakaslea aukera (KB3) jaitsi egin da azken produkzioan, eta testu guztietan kontuan hartu da edozein irakurleri (KB2) idazten diotela. Beraz, item horren jaitsierak esan nahi du proposatu den egoera komunikatiborako bigarren produkzioetan egindako aukeraketa egokiagoa izan dela, horregatik bigarren produkzioetan erantzun horiek ia-ia desagertu egin dira.

Azkenik, **helburuaren** kasuan, ikasle batek izan ezik, beste guztiek hartu dute kontuan testu honen helburua egunkariko irakurleak konbentzitzea dela (KC1) eta horregatik euren testuan argudio ezberdinak ematen ahalegindu dira eta modalizatzaileak ere asko ugaritu dituzte helburu horri eusteko.

**b) Planifikazio** arloan aztertu diren alderdiak honakoak izan dira: alde batetik, **testuaren hasieran** gaia nola ekartzen den testura begiratu da; bestetik, argudioak ordenatzeko antolatzailek erabiltzen den aztertu da; eta azkenik, testuaren bukaera nola egiten den, ondorio batekin ala beste era batera bukatzen den, adibidez deialdi batekin edo irtenbide bat proposatuz. Emaitzak aztertu ondoren honakoa ikusten da: aztertu diren alderdi guztiek hobetu dira, baina testuaren hasieran gaia kontsignatik kopiatu (PE1) eta testuaren amaieran deialdi bat egin (PG2) aukerak bigarren produkzioetan jaitsi egin dira. Aukera bi hauen ondoan badaude beste bi egokiagoak edo aberatsagoak eta ikasle gehienek horiek aukeratu dituzte. Esaterako, hobeto adierazi dezake zer dela eta idazten duen testua, gaia kopiatu beharrean, birformulatzen (PE2) bada bere testura ekartzeko. Testua birformulatzea, gainera, kopiatzea baino zailagoa da eta abilezia diskurtsibo gehiago izatea eskatzen du. **Testuaren amaierari** dagokionez, protesta egiteko deialdi bat egitea aukera bat izan daiteke, baina kontsignak eskatzen duenari erantzuteko egokiagoa izango zen bere argumentuekin amaitzeko ondorio bat (PG1) ekarri eta testua horrekin borobildu. Eta azken aukera hau da guztiek egin dutena, ikasle batek izan ezik.

**c) Testualizazio** arloan, bigarren produkzioetan emaitzak gora egin dute item guztietan. Alde batetik testu luzeagoak idazteak aukera ematen du **baliabide anaforiko** gehiago erabiltzeko. Horrela aztertu diren mota guztietako anaforetan dago hobekuntza ordain lexikalak (TB2) eta beste mota batzuk (TB4) gailentzen direlarik. Bestetik, **testu antolatzaileekin** egindako lanak lagundu du argudioak ordenatzen antolatzaileen laguntzaz (TA1) eta horregatik mota horretako baliabideak sartu dituzte euren testuetan; hauen

ondoan, ondorioa ekartzeko antolatzaileek (TA2) ere gora egin dute. **Modalizazioak** ere (TM1 eta TM2) asko igo dira kopuruetan azken testuan eta mota bietakoak erabili dituzte.

Produkzio bien erkaketak erakusten du ikasleek sekuentzia didaktikoa egin ondoren emaitzak hobetu egin dituztela eta aztertu diren abilezia guztietan emaitzak hobetu direla. Horregatik esan daiteke bigarren eta hirugarren hipotesiak betetzen direla, izan ere, sekuentzia mota honek lagundu die ikasleei euren emaitzak hobetzen eta gainera landu diren eduki guztietan lortu dira hobekuntzak.

Dena den, aurreko emaitzetatik abiatuta, testu genero honek behar dituen abilezia guztiak ez direnez aztertu, badaude beste abilezia mota batzuk konplexuagoak direnak eta landu barik gelditu direnak. Abilezia mota hauek izango dira landu beharko lirakeenak testu genero hau sakonago irakatsi nahi izanez gero. Izan ere, testu baten ekoizpena ez da lan erraza testu generoa ez bada guztiz menperatzen. Sekuentzia didaktiko baten, testuaren alderdi batzuk lantzen direnez, landutako arlo horietan ikasleen lanak hobetzea espero da. Eta hemen aurkeztu diren emaitzetan ere hori konfirmatzen da: ikasleen azken produkzioetan emaitza hobeak izan dituzte sekuentzian irakatsi diren edukietan. Baina, sekuentzia horretan testuaren beste ezaugarri batzuk landu ez direnez, oraindik ere azken produkzio horietan badaude hainbat alderdi hobetu beharrekoak. Azterketa honek aukera ematen du identifikatzeko zein alderditan sakondu behar den gehiago SD1 sekuentziak ez duelako arlo hori landu. Lortu barik gelditu diren alderdiak eta ikasleen testuetan oso argi ikusi direnak, izango dira abiapuntu testu genero hau lantzeko SD berri bat diseinatu beharko denean.

Jarraian datorren 9. taulan laburbildu dira eragiketa diskurtsibo bakoitzean sekuentzian landutakotik zein estrategia eskuratu duten ikasleek eta zein estrategia ez den ikusten ikasleen testuetan. Taula horretan ikusten denez, eragiketaka laburbildu da SD1ean landu diren abileziak. Abilezia horien ondoan faltan ikusten diren beste abilezia batzuk zerrendatu dira.

**Testuinguraketa** arloan, ikasleak ikasi dute testu mota hau ez dela gutun formal bat, badakite hartzaila edozein irakurle dela eta testuaren helburua hartzaila konbentzitu edo norbere ideietara erakartzea dela. Baina ikasle batzuen azken produkzioetan izenburuak agertzen diren arren, gehienek ez dute erabiltzen, eta testu genero honetan formatua egokia izateko, ezinbestekoa da testuak izenburua izatea. Testuaren ezaugarri hau ez da landu sekuentzian eta argi gelditu da hurrengo sekuentzia bat egitekotan abilezia hau landu beharko litzatekeela. Horrez gain, hartzaila inplikatzeko bigarren pertsona erabiltzen dute interpelatuz, baina hori baino egokiagoa izango litzateke lehen pertsona plurala erabiliko balitz, horrela kortesia bera ere hobeto zainduko litzateke.

9. taula. SD1ekin lortu diren eta lortu gabe gelditu diren abileziak

	Lortutakoak	Lortu gabe gelditutakoak
<b>Testuinguraketa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontsignari kasu eginez, taldearen izenean idatzi dute;</li> <li>- hartzailea egunkariko edozein irakurle dela kontuan hartu dute;</li> <li>- hartzailea konbentzitzen ahalegindu dira argudioen bidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikasle asko ez da konturatu holako testu batek izenburu bat izaten duela. Hori ez da landu SDan.</li> <li>- Hartzailearen inplikazioari dagokionez, 2. pertsona erabiltzen da, baina ez lehen pertsona plurala.</li> </ul>
<b>Edukiaren egitura eta Planifikazioa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikasi dute testu hauek gaia, argudioak eta iritzia izan behar dutela eta bakoitza testuaren zein ataletan kokatzen den ere bai.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gaia bera nola ekarri testura ez da landu eta ikasle askok ez dute egoki egiten;</li> <li>- argudioak ematean ere ez da lanik egin nola aurkeztu argudioak eta landu beharko litzateke.</li> </ul>
<b>Testualizazioa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baliabide anaforikoen kopuruak gora egiten du eta anafora kontzeptualak ugari ageri dira. Testu antolatzaileak ere ugaritu egin dira argudioak ordenatzeko edo ondorioa aurkezteko.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ez da ikusten metadiskurtsoa gehiegi erabiltzen denik eta testu honen idazkera asko hobetuko litzateke baliabide hau erabiliko balute.</li> </ul>
<b>Ardura enuntziatiboa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalizazioak eta erlatibizatzaileak ugari erabiltzen dira, baina kortesia ez dago sarritan zainduta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kortesia hobetzeko modalizazioen erabilerari beste ahalegin bat egin behar zaio.</li> </ul>

**Planifikazioari** dagokionez, oinarrizko ezagutzak landu dira, hau da, testuaren hasieran gaia aurkeztu behar dela, gero argudioak ekarri eta testua amaitzeko ondorio bat idatzi. Horrez gain, iritzia testuaren hasieran, zein amaieran ager daitekeela ikusi da. Ezaugarri hauek azken testuetan agertu dira ikasleen lanetan, baina gaia testura ekartzean, kontsignan emandako testua berridazten den arren, sarritan modu nahiko inplizituan egiten da, eta gaia hobeto ulertzeko datu gehiago eman beharra ikusten da. Horregatik, alde batetik, testuaren sarrera, gaiaren aurkezpenarekin nola aberastu daitekeen eta, bestetik, hartzaileari behar dituen datu guztiak nola eman gaian kokatzeko, landu beharko litzatekeela uste da.

Argudioen garapenaren inguruan ez da lan berezirik egin sekuentzian. Egin den hausnarketa gehiago izan da hartzailea konbentzitzeko zein lagungarria den argudioak edo arrazoiak ematea, baina hori nola idazten den ez da hausnartu. Ondorioz, ikasleen azken produkzioetan argudioak badaude, baina testu askotan emandako argudioak ez dute balio handirik ikasleriaren eremutik kanpo; hau da, testu horien irakurle gehienentzat, pertsona helduak eta lan

eremu ezberdinetakoak izanik, ematen diren argudio asko oso ahulak dirudite. Arrazoi honengatik argudioen idazketarako hausnarketa berezi bat egin beharko litzatekeela ikusten da.

**Testualizazio** arloan, testu antolatzaileen eta anafora ezberdinen erabilera asko hobetu da sekuentzia egin ondoren, baina metadiskurtsoa moduko baliabide gutxi ikusten da ikasleen testuetan eta interesgarria izango litzateke horren inguruko hausnarketa egitea hurrengo sekuentzia baten. Alegia, esandakoari erreferentzia egiteko beste modu batzuk, norberak bere testua kudeatzen duela adierazten dutenak. Adibidez, “aipatutako arrazoiengatik”, “arazo hauek sortzen duten kezka dela eta”, ...

Azkenik, modalizazioen erabilerari buruz arituko gara. Landu den sekuentzian baliabide honen garrantzia azpimarratu ondoren, modalizazio mota ezberdinak irakatsi dira. Euretariko batzuk esaten denari buruz ziurtasuna adierazteko eta beste batzuk, zalantza edo negoziatzeko dira. Adibidez, ziurtasuna emateko modalizazioak izango lirateke “argi dago”, “jakina”, “ez dago zalantzarik” bezalako adierazpideak; eta erlatibizatzeak, ostera, “baliteke”, “agian”, “esango nuke” modukoak ere erabili dira testuan. Baina aldi berean, ikasle askoren testuetan esapide gogorrak erabili dira hartzailea gogor interpelatuz eta horretan hausnarketa egin beharko litzateke. Honelako adierazpideak saihestu beharra dago:

*(18) [...] Ildo honetatik jarraituz, espedientea zabaltzearena arazo guzti honen gailurra iruditzen zaigu. Zein burutan sar daiteke holako astakeria? Lan zikin bat kopiatzeagatik espedientea zabaltzeko modukoa al da? Mesedez. [...] (SD1. 1b)*

## 6.2. SD2ko emaitzak

Atal honetan, 5.4. atalean deskribatutako SD2 sekuentziaren emaitzak aurkeztuko ditugu. Aurrekoan bezala, lehenengo eta behin hasierako produkzioetako emaitzak ekarriko ditugu, ikasleenak eta itemen azterketa eginez. Honela hasieran ikasleek zelako abileziak dituzten eta emandako kontsigna berriari erantzuteko nolako estrategiak aktibatzen dituzten ikusteko gai izango gara. Jarraian, azken produkzioak aztertuko ditugu, ikasleak eta itemak kontuan harturik eta amaitzeko, produkzio bien arteko erkaketa egingo dugu.

Emaitza hauekin ikusiko da aurreko sekuentzian eman diren emaitzak berresten diren eta horrekin batera formulatu diren hipotesiak betetzen diren. Hau da, ikasle hauek testu genero honen ezaugarri batzuk ez dituztela menperatzen, sekuentzian lantzen diren abileziak eskuratzen direla eta sekuentzia didaktiko mota hau eraginkorra dela ikasle hauentzat. Gainera, testu hauen azterketatik gai izango gara egin dugun azken hipotesia ere baieztatzen den ala ez: alegia, kontsignaren aldaketak estrategia aldaketa ekarriko duela eta ezaugarri ezberdinak agertuko direla testuan. Amaitzeko, lehen eta azken produkzioen arteko azterketa konparatiboa egingo da zein abilezietan egon diren

aldaketa esanguratsuenak, eta nola eragin duen sekuentzia didaktiko berri honek aldaketa horietan erakusteko.

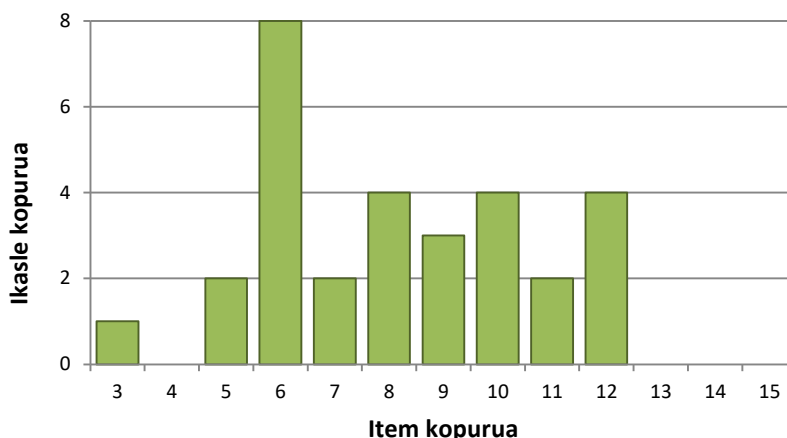
### 6.2.1. SD2ko Lehen produkzioetan lortutako emaitzen azterketa

Atal honetan ikasleek idatzi dituzten lehen produkzioak aztertuko ditugu. Horretarako, lehenengo, ikasleen testuetan zenbat erantzun egoki ikusten diren aztertuko da, hau da, plantilan bildu diren itemetatik zenbat agertu diren ikasleen testuetan, eta gero, itemen azterketa bat egingo da, ikasleen testuetan zeintzuk agertzen diren hasieran, eta zein item diren gutxien agertzen direnak erakusteko. Ikasleen testuetako adibideak ere emango ditugu, erabilera horiek erakusteko.

#### 6.2.1.1. SD2 landu aurretik ikasleek dituzten ezagutzak

Jarraian ikasle bakoitzak lortutako emaitzak aztertuko dira. Horretarako ikasle bakoitzak zenbat item egin duten ondo begiratuko dugu.

Lehen produkzioko azterketarekin hasteko 17. grafikoa erabiliko dugu. Bertan, abzisa ardatzean ondo egindako abilezien kopuruak agertzen dira eta ordenatuen ardatzean ikasleak ageri dira kopuruka. Horrela jakin dezakegu item multzo bakoitza zenbat ikaslek erakusten duten euren testuetan.



17. grafikoa. SD2. Lehen produkzioa. Ondo erabilitako abilezia kopuruaren arabera ikasleak.

Goiko grafiko horretan ikusten denez, ikasleek ondo erabilitako itemak 3 eta 12 itemen artean kokatzen dira. Ikasle bakarra dago 3 item bakarrik egin dituenak ondo, hurrengo kopurua 5 item ondo eta ikasle bik egin dute; 4 ikasle izan dira emaitzarik onena lortu dutenak 12 item ondo egin dituzte eta, lehen produkzioko notarik altuena izango litzateke hori. Azkenik, ikasle kopururik altuenak (8 ikaslek) 6 item egin dituzte ondo.

Emaitzen batez bestekoa begiratu gero, 8,1 item egin dira ondo produkzio honetan eta desbiderapena 2,1ekoa izan da. Emaitzarik baxuena eta altuenaren artean dagoen tartea 9 itemekoa da.

Aztertu diren itemak 19 izan dira, baina badakigu ezin direla 19ak aldi berean eman. Esaterako, argudioen garapenean, 4 item begiratu dira, baina erantzunak bi baino gehiago ezin dira eman testu berean. Iritziaren kokapenarekin ere horrelako zerbait gertatzen da, posible delako hasieran edo amaieran agertzea; eta hasieran jarriz gero, posible da amaieran ere errepikatzea. Horregatik, iritzia testuaren hasieran ez bada jartzen, hiru itemetik bi ezinezkoak dira agertzea testuan. Beraz, testuan landutako eduki guztiak ondo egoteko, 15-16 item lortu beharko lirateke.

Ikusten denez, lehen produkzio hauetan, batez beste, aztertu diren itemen erdiak (8,1 item) egin dituzte ondo. Horregatik esan daiteke ikasle hauek aztertu diren abilezien erdiak ez dituztenez erakutsi euren testuetan, badaudela testu genero honen ezaugarri batzuk irakatsi behar direnak. Jarraian zeintzuk diren ondoen eta txarren egin dituzten abileziak azalduko dugu.

#### **6.2.1.2. SD2an landu diren abilezien emaitzak**

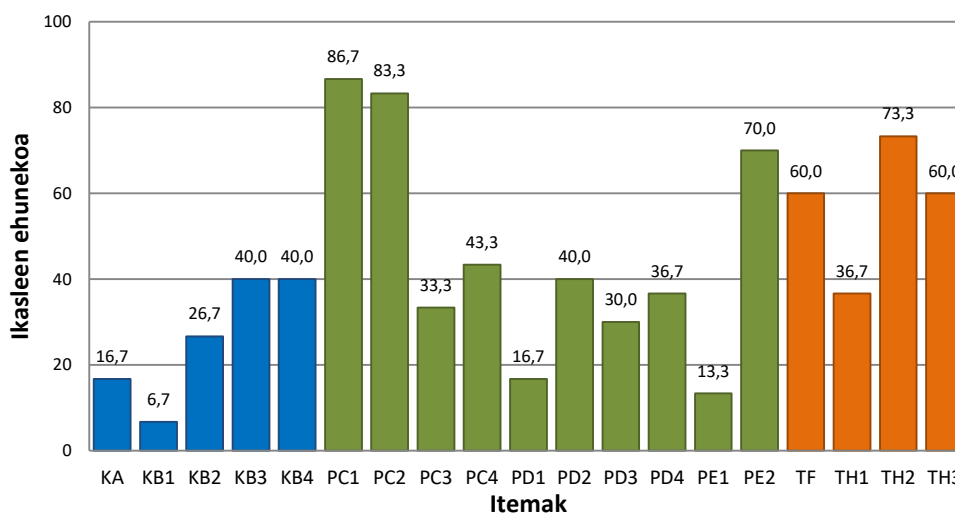
Lehen produkzioko emaitzak aztertzeke lagungarri izango da 10.taula. Taula horretan grafikoetan erabiliko diren kodeen esanahia dator, item bakoitzari dagokion kodea zehaztuz. Aztertu diren itemen formulazioa luze gelditzen denez grafikoetan erakusteko, kodeak erabili ditugu haiek izendatzeko. Kode horiek, gainera, informazio zehatza ematen dute, lehen letrak lotura zuzena duelako eragiketa diskurtsiboarekin. Horrela K letra testuinguraketari dagokio, P letra planifikazioari eta T letra testualizazioari. Bigarren letra itemak multzokatzeko erabili da. Horrela A izenburuari dagokio, B igorle-hartzaile arteko harremanarekin lotura duten itemak izendatzeko aukeratu da; C letra testuaren sarrera egiteko behatu diren itemei dagokio; D letra garapenari dagokio; E letra testuaren amaierari dagokio; F metadiskurtsoari eta H letra modalizazioari.

Azkenik, kodeen azalpenarekin amaitzeko, zenbakien esanahia argituko dugu. A eta F letrak dira ondoan zenbakirik ez duten bakarrak, izan ere izenburuaren eta metadiskurtsoaren kasuan ez dugu inongo bereizketarik egin. Baina beste letra guztietan ondoan zenbakia jartzea behar izan dugu, aukera desberdinak aztertu direlako multzo horren barruan. Adibidez, E letra hartzen bada, testuaren amaierari begiratu eta aukera bi ager daitezke testuan; E1 hasierako jarrera errepikatu (horretarako testuaren hasieran ere jarrera agertu behar izan da); edo E2 jarrera aurkeztu (hasieran ez bada jarrerarik aurkeztu, testuaren amaieran agertzea espero dugu).

Aztertu ditugun abilezien emaitzak erakusteko 18. grafikoa erabiliko dugu. Bertan, abzisa ardatzean aztertutako abileziak daude kodez adierazita eta ordenatuen ardatzean ikasleen emaitzak ageri dira ehunekoetan. Hemen ere koloreak erabili dira: urdinak testuinguraketarako, berdeak planifikaziorako eta laranja testualizaziorako.

10. taula. Testuetan aztertu diren itemak eta kodeak

	Kodea	Itema
TESTUINGURAKETA	KA	izenburua
	KB1	igorle talde moduan
	KB2	igorle≠hartzaile
	KB3	igorle+hartzaile
	KB4	kortesia zaindu
PLANIFIKAZIOA	PC1	Polemikaren motiboa sarreran esplizitu
	PC2	gertaerako datu nahiko
	PC3	argudiaketarako formula metadiskurtsiboa
	PC4	norberaren tesia
	PD1	argudio garapen falta
	PD2	argudioak zerrendatuta
	PD3	argudioak hierarkian
	PD4	argudioa+kontzesioa
	PE1	hasierako jarrera errepikatu
	PE2	jarrera aurkeztu
TESTUALIZAZIOA	TF	metadiskurtsioa
	TH1	salaketarako modalizazio indartzaileak
	TH2	negoziaketarako modalizazio erlatibizatzaileak
	TH3	beste balorazioak eta sentimenduak adieraztekoak



18. grafikoa. SD2. Lehenengo produkzioko abilezien erabilera ikasleen testuetan (ehunekoetan).

Aurreko grafiko horretan ebaluatu den alderdi edo item hori euren testuan zenbat ikaslek erabili duten era egokian erakusten da. Ikusten denez, abzisa ardatzean aztertu diren 19 itemak ageri dira kode bitartez adierazita. Kontuan izan behar dugu, testuetan ezin direla 19 itemak aldi berean agertu, bata agertzeak bestea desagertzea behar duelako, eta gehienez 15-16 item ager daitezkeela. Taulan eta grafikoan dagoen informazioa aurkeztu ondoren, lehen produkzioko datuak aztertuko ditugu eragiketaka.

**Testuinguraketa** arloan, oso ikasle gutxik (%6,7k) aukeratu du igorlea talde moduan (KB1) bere testua idazteko, eta izenburua (KA) behar duela testu honek ere gutxik ikusi dute (%16,7). Arlo honetan hoberen agertzen diren itemak igorlea eta hartzailea batera inplikaturik (KB3) eta kortesiarena (KB4) dira, %40k erakutsi dituzte abilezia hauek euren testuetan. Aipatzekoa da testuinguraketa arloko emaitzak ez direla oso altuak, ikasleen erdiek baino gutxiagok erabili dituztelako euren testuetan.

Ikusten denez, testua egoera komunikatibora egokitzekoak diren abileziak izan dira eskasak egindakoak. Ikasle gehienek ez dute kontuan hartu testu hauek komunikabide idatzietan argitaratzeko egiten direla. Oro har, esan genezake egunkarietako irakurleek lehendabizi izenburuak irakurtzen dituztela, eta horren arabera erabakitzen dutela testua irakurtzen jarraitu ala ez. Beraz, igorlearen helburua izan beharko luke ahal denik eta irakurle gehien erakarri bere testua irakurtzera. Horregatik da hain garrantzitsua holako testuek izenburu erakargarria izatea.

Igorle-hartzailearen inplikazioari dagokionez, ikasle gutxik aukeratu du igorlea talde moduan agertzea. Kontsignari erreparatuz gero, ez dute aukeraketa txarra egin, ez baita eskatzen, beren beregi, talde baten izenean idaztea. Dena den, ikasle gutxi batzuk testuaren momenturen baten gazteen izenean idazten dute eta lehen pertsona plurala aukeratzen dute horretarako.

Kortesia zaintzeari dagokionez, hau da, hartzaileari begirunea erakusteari dagokionez, ikasleen erdiek baino gutxiagok egin dute ondo. Modalizazioak agertu arren, batzuetan erabilitako adierazpideak salatzeak dira gehiago, hurrengo adibideetan ikusten den bezala:

*(19) [...] Gertaera honekin ez da eraikin bat bakarrik bota baizik eta gizakiaren beraren eskubideak txikitu dira, legedia gizakiaren eskubideen gainetik segitzen dutela jakinaraziz. [...] (SD2. 8a)*

*(20) [...] Hau guztia ez gertatu izateko, hasiera batetik jabeak ezetz esan behar zieten, arazorik ez egoteko. Hurrengorako jakingo dau zer egin. [...] (SD2. 10a)*

Beraz, testuinguraketa arloan ikasle askoren testuetan zailtasunak ikusten direnez, eta esan daiteke lehen hipotesia ikasle hauen testuekin ere frogatzen



dela, alegia, testu genero honen ezaugarri garrantzitsu batzuk ez dituztela menperatzen.

**Planifikazio**ko datuei begiratzen bazaie berriz, sarreran polemikaren motiboa emateko (PC1) eta gertaera erakusteko datu nahiko (PC2) ematen direla ikusten da ikasleen lan gehienetan, %86,7 eta %83,3 hurrenez hurren; testuaren amaieran jarrera aurkeztea (PE2) ere ikasle askok aukeratu dute (%70ek). Beste itemen kopuruak askoz baxuagoak dira. Deigarrienak hasierako jarrera errepikatu testuaren amaieran (PE1) eta argudio bakarra edo gehiegi garatu bakoa (PD1) dira hurrenez hurren. Planifikazioan ikusten denez, PD1 PD2 eta PD3, hau da, argudioak garatu barik, zerrendatuta edo hierarkian ezin dira aldi berean eman. Ikasleek hiru aukera hauetatik bat bakarrik erakus dezakete euren testuan, eta emaitzei begira gehien aukeratu dutena argudioak zerrendatuta izan da, %40k, horrela idatzi baitute euren testua. Argudioak hierarkian (PD3) %30ek bakarrik aukeratu dute, eta argudioak garatu barik (PD1) %16,7k baino ez dituzte erakutsi.

Arlo honetako emaitzek ere, testuinguraketan bezala, erakusten digute ikasleen testuetan zailtasun batzuk ageri direla. Ondoen egin duten zatia testuaren hasiera izan da, izan ere, gertaera modu esplizituan ematen da eta datu nahiko ematen dira hartzaileak zein den gaia ondo irudikatzeko. Jarrerari dagokionez, alegia igorleak gaiari buruz duen iritzia emateko orduan, gehienek testuaren amaieran jartzea hautatu dute, ia erdiek hasieran ere ematen duten arren. Aukera bata zein bestea ontzat ematen dira eta ikasleen emaitzak banatuta daude aukera bien artean. Argudioei dagokionez, denetik agertzen da, baina paragrafoetan banatuta edo hierarkian egiten dute gehienek. Gainera, euren artean askok aukeratu dute kontzesioren bat egitea euren testuan. Dena den, abilezia hauek ikasleen %40 inguruk erakutsi dituzte, gutxi gora behera.

**Testualizazioan** dauden emaitza gehienak %60tik gora daude, modalizazio indartzailearen (TH1) erabilera kenduta. Abilezia hau %36,7k erabili du, baina modalizazio erlatibizatzaileak (TH2), ostera, ikasleen %73,3k erabili dute. Modalizazio mota hauek oso interesgarriak dira hartzailearekin negoziatzeko prestutasuna dagoela adierazteko. Ikusten denez, eragiketa mota honetan aztertu diren itemetan emaitza onak agertu dira ikasleen testuetan. Eta erabili diren adibideak ere ugariak dira testuetan. Horren adibide dugu hurrengo testu zatia:

(21) [...] Nik uste dut moduak eta moduak daudela gauzak aurrera eramateko, eta udaletxeak ez duela biderik zuzenena hartu egoera konpontzeko. Ezin daiteke esan arrazoirik ez dutenik, baina hainbeste gazteren kexak eta protestak entzuteko, eta aqian, eztabaidatzeko, aukera aprobetxatu behar zutelakoan nago, denak berdina bultzatzen badute zerbaitengatik izango delako.[...] (SD2. 2a)

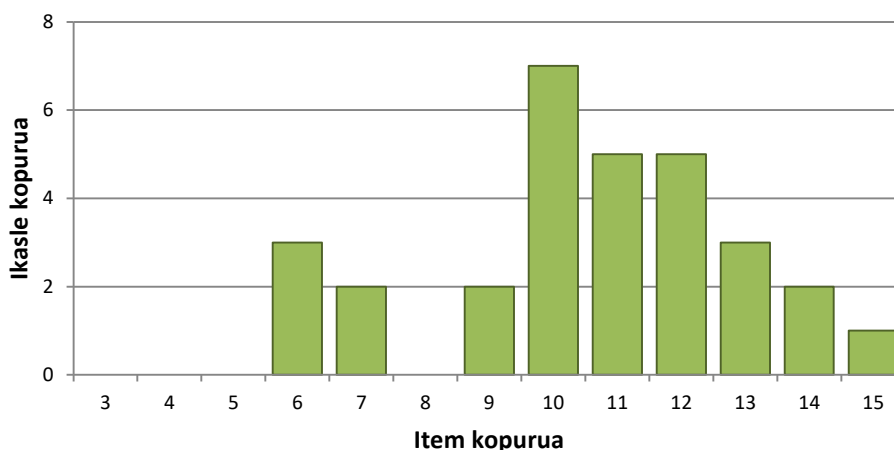
Ondorioz, SD2ko lehen produkzioetako datu hauek behatu ondoren, esan daiteke ikasle hauek argudio testuen inguruan hainbat ezagutza dituztela planifikazio eta testualizazio arloan. Kasu honetan gainera, aztertu diren abileziak konplexuagoak izan dira SD1ekoekin erkatuta eta han ez bezala, ikasle hauen testuetan argudio gehiago erabili direnez, modalizazioak ere hasierako testuetan ugari ikusi dira. Emaitzek erakusten dute ikasle hauek badakitela gaia nola ekarri lehen aldiz testura hartzailea ez galtzeko, hau da, testuaren hasieran gaia modu esplizituan agertzen da eta ulertzeko behar diren datu minimoak ere jartzen dituzte. Aldiz, testuinguraketa arloan duten ezagutza txikiagoa dela ematen du, behintzat testu genero konkretu hau ez dute guztiz irudikatu gizartean erabiltzen den eran. Izan ere, ikasle gehienek ez dute izenbururik jarri, eta banaka batzuk gutun formala idatzi dute hasierako eta amaierako agur formalak txertatuz. Beraz, ikasle hauen emaitzak SD1eko ikasleenak baino hobeak diren arren, ikasle hauetan ere ikusten da badaudela testu generoaren inguruko ezaugarri batzuk erakutsi ez dituztenak lehen hipotesia frogatuz eta, aldi berean, laugarren hipotesia ere frogatuz ematen da erabili dituzten baliabideak aberatsagoak eta konplexuagoak izan direlako SD1ean erakutsi dituzten abileziekin erkatuta. Kasu honetan jarri zaien kontsignak eskatu die mota ezberdinetako argudioak erabiltzea eta polemikaren alde bietako jarreraren inguruan iritzia ematea.

### 6.2.2. SD2ko azken produkzioen emaitzak

Atal honetan SD2 sekuentzia didaktikoa gelan landu ondorengo produkzioen azterketa egingo dugu. Goragoan bezala, hemen ere lehenengo ikasleen datuak aztertuko ditugu eta gero itemetan lortu diren emaitzak aurkeztuko ditugu ikasleen adibideekin.

#### 6.2.2.1. SD2 landu ondoren ikasleek erakutsitako ezagutzak

Jarraian, bigarren produkzioko emaitzak ekarriko ditugu 19. grafikoa eta bertan ikusten dena aztertuko dugu.



19. grafikoa. SD2. Ikasleen emaitzak azken produkzioan: ondo erabilitako abilezien araberako ikasleak.

Goiko grafiko horretan abzisa ardatzean ikasleek ondo erakutsitako abilezien kopuruak ageri dira eta ordenatuen ardatzean zenbat ikaslek lortu dituzten horrenbeste abilezia erakusten da. Azken produkzioan emaitzarik baxuena 6 item ondo egitea da eta hori 3 ikaslek lortu dute. Aldi berean, notarik altuena 15 item ondo egitea da, eta hori ikasle batek lortutako emaitza da. Ikasle gehienek 10 eta 12 item egin dituzte ondo (bakoitzean 7, 5, 5 ikasle dira hori lortu dutenak).

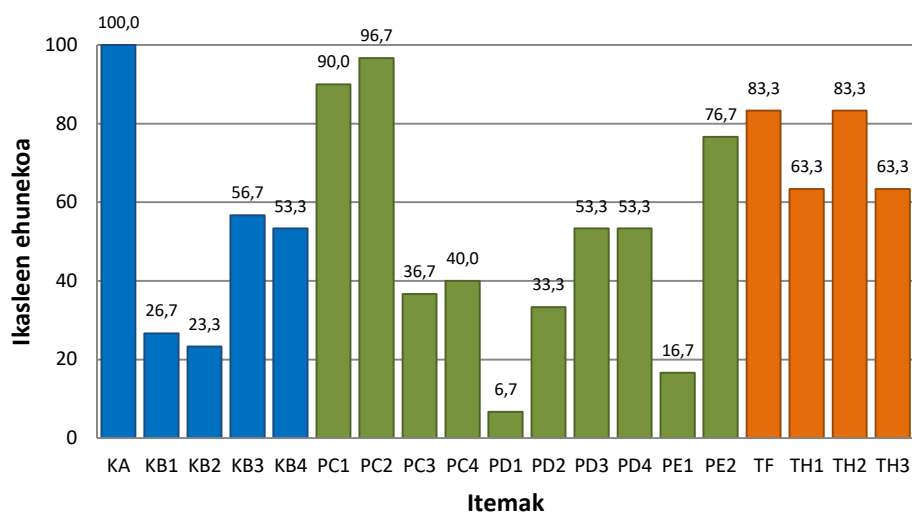
Gogoratu behar da 19 item aztertu diren arren, gehienez 15-16 item erakutsi daitezkeela aldi berean testuan. Ikasleen abilezien kopuruak aztertzen badira, batez beste 10,6 item egin dira ondo eta desbiderapena 1,9koa da. Beraz, lehen produkzioan baino 2,5 item gehiago agertu dira testuan ondo eginda. Itemen artean dagoen tartea begiratzen badugu hemen ere 9 itemekoa da, baina orain aldatu dena kopuru minimoa non hasi den da, hau da, gutxien egindako itemak 6 izan dira eta gehien egindakoak 15.

Emaitza hauek erakusten digute bost ikasleren kasuan emaitzak nahiko eskas gelditu direla sei edo zazpi item baino ez dituztelako erakutsi. Hurrengo atalean, abileziak aztertzean konprobatu beharko dugu ikasle horien testuetan hobekuntzarik erakusten den ala ez.

Kopuruak hauek diren arren, hurrengo atalean begiratuko ditugu zeintzuk diren ondoen egin diren abileziak eta zeintzuk diren gutxien erakutsi direnak testuetan.

#### **6.2.2.2. SD2an landu diren abilezien emaitzak**

Azken testuetan ikasleek erakusten dituzten abileziak aztertu aurretik gogoratu nahi dugu ikasle hauek gelan 5.4. atalean aurkeztu dugun SD2 sekuentzia didaktikoa landu dutela. Jarraian ikasleek idatzi dituzten azken produkzioak aztertzeko 20. grafikoa erabiliko dugu. Bertan ikus daitekeen moduan, abzisa ardatzean sekuentzian landu diren abileziak datoz kode bidez adierazita eta ordenatuen ardatzean ikasleen emaitzak ehunekoetan. Kodeen esanahia gogoratzeko ondoan jarri dugu lehenago aurkeztu dugun 10.taula.



20. grafikoa. SD2. Azken produkzioa: ondo erabilitako abileziak ikasleen testuetan (ehunekotan).

11. taula. SD2an landu diren itemak eta kodeak

	Kodea	Itema
TESTUINGURAKETA	KA	izenburua
	KB1	igorle talde moduan
	KB2	igorle≠hartzaile
	KB3	igorle+hartzaile
	KB4	Kortesia zaindu
PLANIFIKAZIOA	PC1	Polemikaren motiboa sarreran esplizitu
	PC2	gertaerako datu nahiko
	PC3	argudiaketarako formula metadiskurtsiboa
	PC4	norberaren tesia
	PD1	argudio garapen falta
	PD2	argudioak zerrendatuta
	PD3	argudioak hierarkian
	PD4	argudio+kontzesioa
	PE1	hasierako jarrera errepikatu
PE2	jarrera aurkeztu	
TESTUALIZAZIOA	TF	metadiskurtsoa
	TH1	salaketarako modalizazio indartzaileak
	TH2	negoziaketarako modalizazio erlatibizatzaileak
	TH3	beste balorazioak eta sentimenduak adieraztekoak

Aurreko taulan ikusten denez, aztertu diren edukiak edo abileziak modu laburrago baten idatzi ditugu. 5.5 atalean azaldu bezala, zerrenda honetako unitate bakoitzari itema deituko diogu eta horrela izendatuko dugu emaitzak ematean tauletan. Gogoratu, lehen bezala, grafikoetarako item horiek kode bihurtu ditugula eta letra birekin laburtu. Horrela K testuinguraketa adierazteko erabiliko da P planifikazioa eta T testualizazioa. Bigarren letrak, ordea, testuaren ezaugarri bat batzen du. Horrela A izenburua da, B igorle-hartzaile harremana, C testuaren hasiera, D argudioen aurkezpena, E testuaren amaiera, F metadiskurtsoa eta H modalizazioa.

Aztertzen ari garen grafikoan (20.ena), deigarria da sei itemetan %75etik gorako emaitza egotea. Emaitza horrek erakusten du ikasleen testuak oso ondo egon direla aztertu ditugun abilezietan. Gainera, beste sei itemetan ere %50etik gorako emaitza lortu dute. Emaitza hauek eragiketaka aztertuko ditugu oraingoan ere.

**(1) Testuinguraketa arloan** ikasleen testuetan honako abileziak ondo agertu direla konprobatu dugu:

**Izenburua** (KA) ikasle guztiek jarri dute modu egokian. Batzuk aukeratu dituzten izenburuak polemika erakustekoak izan dira (*Zergatik Azkuna jauna?*) eta beste batzuk gaia bera adieraztekoak (*Kukutza gaztetxearen eraistea*). Edozelan ere, aukeratu dituzten izenburu guztiak egokiak dira sortu behar izan den testurako.

**Igorlea eta hartzailearen arteko harremanari** dagokionez, aukera bat baino gehiago aztertu ditugu. Azken produkzioetan gehien erabili duten aukera (%56,7) igorlea eta hartzaileak biak batera izan da (KB3), lehen pertsona plurala erabiliz. Emandako kontsignaren arabera, hauxe izan da errazena erabiltzeko. Jarraian ikasle batzuen adibideak ditugu:

(22) [...] *Oraingoan ere, ikus dezakegunez berdina gertatu da. Noiz arte jarraitu beharko dugu horrela? ... hau guztia kontuan hartzen badugu eraikin hau guztion onurako da.* [...] (SD2. 13b)

Beste aukera biak igorlea talde moduan (KB1) eta igorlea eta hartzailea desberdindurik (KB2) antzera egin dituzte %26-23 bitartean, hau da ikasleen laurdenak. Jarraian aukera bakoitzeko adibide bat ipini dugu:

(23) [...] *Bilboko gazteok euskal kultura sustatzeko holako gune bat beharrezkoa dela uste dugu.* [...] (SD2. 14b)

(24) [...] *Gaztetxean geunden pertsonok eskatzen dioqu udaletxeari kukutza programa berriz zabaltzea.* [...] (SD2. 17b)

Hemen aztertu diren ahots hauetatik aparte, beste batzuk ere erabili dituzte ikasleek euren testuetan. Hala nola, igorle unibertsala, zein beste ahots batzuk autoritatea erakusteko. Sekuentzian landu diren ahotsak agertu dira, baina ez guztiak aldi berean, ikasleren baten kasuan izan ezik Eta kontsignak hala eskatu duelako, guztiak erabili dute lehen pertsona singularra euren iritzia emateko. Beraz, ematen du emandako kontsigna berriak aukera eman diela ikasleei ahots ugari erabiltzeko testuan.

**Kortesia** aldetik (KB4), ikasleen testuetan hartzailearenganako begirunea %53,3k erakutsi dute. Jarraian horren adibide bat dakargu:

*(25) [...] Ondorioz, esan beharra dut, ez bakarrik kukutzak, baizik eta, euskal gaztetxe guztiek, oso zaila dutela, betiko irauteko, ez bai daude haienak diren etxeetan. Beste aldetik, aztertu beharra lukete erakunde publikoek, gazteentzat egiten dutana nahiko den ala ez, kukutza bezalako gaztetxeek, auzo osorako egiten bai dute lan. [...] (SD2. 12b)*

Emaitza hori ez da izan hain ikusgarria, kontuan hartu behar da abilezia hori ondo egitea komeni dela hartzaileari errespetua erakusteko, baina ikasleen erdiek baino ez dute egin. Horrek esan nahi du hurrengo sekuentzia bat egitekotan arlo honetan arreta berezia jartzea komeni dela. Sekuentzia honetan ariketa bi egin dira, baina ez da nahikoa izan ikasle gehienek ezaugarri hau hobetzeko. Gure ustea zen hartzailea lehen pertsona pluralaren bidez inplikaturik eta modalizazioak erabilita nahikoa izango zela kortesia formulak zaintzeko. Baina ikasleen testuek erakusten dute irakatsitako eduki horiek ez direla nahikoa izan kortesia arauak hobetzeko.

**(2) Planifikazioari** dagokionez, testuaren **sarrerak** nola egin dituzten aztertu da. Testuan aukera bi espero dira agertzea: alde batetik, sarreran polemikaren motiboa modu esplizituan esatea (PC1); eta bestetik, gertaera zertan izan den erakusteko datu nahiko eman hartzaileari (PC2). Gaia ez bada modu esplizituan esaten arriskua dago hartzaileak ia testuaren amaiera arte ez jakitea zeren inguruan ari den iritzia ematen. Eta gaiaren inguruko datu nahikorik ematen ez bada ere, hartzaileak gaia ez badu aurretik ezagutzen ez du oso ondo ulertuko zer dela eta gertatu den polemika gai horren inguruan. Beraz, sarrerak egoki idazteko komeni da abilezia hauek erakustea. Emaitzak aztertuta, ia ikasle guztiak egiten dituzte gauza biak (%90ek eta %96,7k hurrenez hurren). Horren adibideak dira:

*(26) [...] Azken aldian Kukutzako gaztetxeari buruz hainbat eztabaida sortu dira eta guztion ahoetan darabilen gaia da. Gaztetxe hau Bilboko Errekalde auzoan kokatzen da eta kultura zentroa da herritarrentzat eta bertako auzokoentzat. Bestalde, zoritxarrez erakina botatzea erabaki dute jabeek lursail horiek erabili nahi dituztelako. Ikusi dugun bezala, honen inguruan iritzi desberdinak ikusi dira*

*komunikabideetan zehar. Batzuk eraikina botatzearen alde zeuden, beste batzuk aldiz, Errekaldeko auzokoen moduan horren kontra zeuden. [...] (SD2. 13b)*

*(27) [...] Danok dakigunez, orain dala hilabete batzuk, Bilboko udaletxeak kukutzako gaztetzea botatzeko agindua emon eban, bertako gazteak okupa moduan egozalako. Agindua emon eta egun batzuetara gaztetxea bota eban, honeek hainbat liskar sortu dauz. Nire ustez udaletxeak izandako jarrera egokia izan da. [...] (SD2. 9b)*

Aldiz, behin sarrera idatzita, argudiatzeari hasiera emateko **formula metadiskurtsiboa** erabiltzea (PC3) askoz ere ikasle gutxiagok erabili dute (%36,7). Honelako formula bat erabiliz gero, hobeto egin daiteke lotura gaia eta iritziaren artean batzuetan, edo gaia eta argudioen artean beste batzuetan. Jarraian abilezia horren adibide bat:

*(28) [...] Agintariak kukutzako gaztetzea botatzeko erabakia hartu zutenetik asko eta asko izan dira horren kontra altxatu izan direnak. Proiektu honen bidez, abandonatuta zegoen fabrika zahar bat, berriztu, txukundu eta abarren ondorioz amets fabrika bihurtu da jende askorentzat. Baina zer gertatu da kukutzarekin? Auzo baten interesak eta Kukutzaren milaka erabiltzaileen interesak irabazi ordez, espekulatzzaileen interesek irabazi dute. Eta zer esan dezakegu guk honen inguruan? [...] (SD2. 16b)*

Gauza bera gertatzen da testuaren hasieran **norbere tesia** jartzearekin ere (PC4), gutxik egiten baitute (%40). Esaterako, begiratu (27). adibidea, sarreraren amaieran bere iritzia ematen du eta. Horren ordez, ikasle gehienek euren iritzia testuaren amaieran jartzea aukeratu dute. Izan ere, kontsignari begiratuta, alde bata eta bestearen arteko jarrerak zeintzuk izan diren azalduz gero testuaren hasieran, naturalagoa da jartzea euren iritzia amaieran. Dena den, ikasle batzuek hasieratik aukeratu dute talde baten alde jartzea. Euren iritzia testuaren hasieran jarri duten ikasle batzuk gero amaieran ere errepikatu dute (PE1), hartzaileari birgogoratzeko.

**Argudioak** emateko orduan, gehien aukeratu duten baliabidea argudioak hierarkian (PD3) eta argudioekin batera kontzesioren bat tartekatzea (PD4) izan da (%53,3 item bietan berdin). Honek esan nahi du ikasle gehienek egin duten testua aberatsagoa izan dela euren iritzia emateko kontuan hartu dituztelako alderdi bien arrazoiak (hau da, gazteen eta agintarien arrazoiak). Alderdi biak kontuan hartu behar izateak eragin du ikasle askoren testuetan kontzesioak ere agertzea. Argudioak hierarkizatzekeo testu antolatzaileak erabili dituzte. Jarraian ikasle biren adibideak jarriko ditugu:

*(29) [...] Alde batetik esan behar dogu, Kukutzako gazteek egindako lana oso ona izan dela. Hainbat ekintza kultural antolatu dabez. [...] Baina udaletxeak esan*

*dauanez, lokal horren jabeak lokala saldu nahi eban eta gazteak okupa hutsak baino ez zirala. [...] Bestalde, gazteek izandako jarrera egokia izan da? Albisteetan ikusi dogunez, gazteek gatazka handia sortu eben Errekalde auzoan. [...] (SD2. 9b)*

*(30) [...] Alde batetik, eraikin hau hamahiru urtez egon da bizirik eta gune kulturala zen. Ume eta gazte ugari ematen zuten [...]. Beste alde batetik, azpimarratzekoa da eraikin hau ez zegoela legez okupatuta eta hainbat urteren buruan eraikinaren jabeak esaktu egin du. Hori dela eta, Bilboko udaletxeak erantzun bat eman behar izan du eta horretaz aparte konponbideak eman ditu. Hala ere, gaztetxea okupatzen zuten gazteek ez zeuden bat emandako konponbidearekin. Azkenean, utzarazi eta eraitzi zuten eraikuntza.[...] (SD2. 11b)*

Argudioak ordenatzeko beste modu bat zerrendatuta (PD2) erakustea izan da eta hori % 33,3k aukeratu dute. Kasu honetan ere, ikasle askok beste alderdiaren arrazoiak ere kontuan hartu dituztenez, sarritan tartekatuta dituzte euren argudioen artean kontzesioak. Hemen ez dituzte testu antolatzaileak erabili argudioak ez direlako ordenatu. Hona hemen adibide batzuk:

*(31) [...] Erabakia jakinarazi zenean, gure gazteriak, joanaraztearen aurkako hainbat bide jarri zituen abian, baina bide horiek egokienak izan arren, ez zuten lortu espero zen emaitza eta irtenarazte eguna heldu zen.[...] Gau artan, gure gazteek bere alde bortitzena erakutsi zuten, bidezkoa ez zitzaienaren kontra borrokatzean. Baina jokaera hau ez zen zuzena izan eta gure seme/alabak edo haien adiskide asko atxilotuta bukatu zuten gaua. [...] (SD2. 7b)*

*(32) [...] Eraikuntza hau urteetan okupatu barik zegoen, eta gazte auzokideen ekimen berrien ondorioz auzoari bizia eman dio. Gazte hauek ekintza ugari planteatzen eta [...] Eskubideen urrapen honetan Azkunak jaunak eta bere lagun zinegotziek bere jarrera inposatzailearekin argi erakutsi dute beraiek duten gobernatzeko era inposizioan onarria dutela. Arazo honi konponbide errezena eman diote [...] Azkunak esan zuen, bereak legea bakarrik aplikatzen zuela, baina herritarren eskubideak ez ahal daude legearen gainetik. Izango da esango duenik. [...] (SD2. 8b)*

Ikasle gutxik erabili ditu argudioak garatu barik (PD1) % 6,7k. Izan ere, hiru aukeren artean, hauxe da aukerarik sinpleena eta, aldi berean, gutxien agertzea espero dena. Jarraian ikasle baten adibidea:

*(33) [...] Eraikin horretan gazteak zeuden, irakurri dudanagatik ez zuten hilero ezer ordaintzen, jabeak hor egotea utzi zieten. Baina egun batean jabeak uzteko eskatu zien norbait erosi nahi zuelako, orduan ez zitzaien ondo iruditu eta gatazka sortu zen. [...] Ez zait ondo iruditzen egin dutena, bai auzokide guztiek ez*



*zuten kexarik, baina eraikin hori ez da haiena, beste batena da, eta ez badute ezer ordaintzen jabea eskubide guztiak dauka botatzeko, gainera udaletxera joaten badira eta lokal bat eskatu ahal dute.[...] (SD2. 29.b)*

Argudioen inguruan atera diren datu hauek oso interesgarriak dira. Izan ere, guztiak sartzen dituzte argudioak euren testuetan, polemikaren alderdi bien iritziak aztertu behar dira eta. Esan daiteke kontsignak lagundu duela testu aberatsagoak sortzen baldintzatuta egon direlako alde bietako iritziak komentatzen. Arrazoi beragatik gutxien aukeratu duten baliabidea argudioak garatu barik ematearena izan da. Eta emaitzek erakutsi dute %6,7k baino ez duela horrela idatzi testua.

**Testuaren amaierari** dagokionez, ikasleen %76,7k euren iritzia (PE2) amaieran ematen dute eta oso gutxik (%16,7) errepikatzen dute hasieran emandako iritzia (PE1) testuaren zati honetan. Lehen esan bezala, iritzia testuaren hasieran (PC4) ikasle gutxik aukeratu dute (%40k). Gainera, amaiera egiteko gehienetan ondorioa ekartzen dute hurrengo adibide bi hauetan bezala:

*(34) [...] Amaitzeko, esan beharra dago, orain badakigula udaletxe batzuentzako herriaren ahotsak ez duela garrantzirik eta honek aukera daukan bakoitzean bere boterearen demostrazioa egingo duela herria isiltzeko. Guztiok dakigu zelan saihestu ahal izan ziren han gertatutako iskanbila haiek, modu bat izan liteke hasiera batean eraikin horretan sartu zirenean udalak eraikina usteko esanez gero.[...] (SD2. 3b)*

*(35) [...] Honekin guztiarekin, nahiz eta biak irizpide onak izan, txarto jokatu dute. Hitzekin hobeto konpontzen dira arazoak, bortizkeriarekin baino.[...] (SD2. 4b)*

**(3) Testualizazio** arloan metadiskurtsoa eta modalizazioak aztertu ditugu. Jarraian ikasleek lortu dituzten emaitzak emango ditugu:

Behin testuaren sarrera idatzi ondoren, argudioak eta kontzesioak garatzeko momentuan hainbat ikaslek **metadiskurtso formulak** (TF) erabili dituzte. Konkrétuki ikasleen %83,3k erabili ditu bere testuan. Baliabide honek aukera ematen die ikasleei euren testuak hobeto lotzeko, alderdi bateko eta besteko arrazoiak kontrajartzen laguntzeko, zein ondorioetara hurbiltzeko. Hona hemen adibide batzuk:

*(36) [...] Gertatutakoari erantzuna emanez, datorren larunbatean, urriaren 8an, GAZTETXEA GARA! Lelopeko manifestazioa internazionala burutuko da kukutzaren alde.[...] (SD2. 1b)*

(37) [...] Hau guztia kontuan izanda zera esan dezakegu, nahiz eta kukutzak Bilboko herritarrei asko lagundu, eurek izandako jarrera ez da egokia izan. Kukutzagaz jarraitu gura izan ezkerok lokala erostea besterik ez eukien.[...] (SD2. 9b)

(38) [...] Lehenik eta behin aipatu beharra dago, herritarrok fabrika zahar hori aisi alternatibo bezala erabili izan dugula [...] Amaitzeko azaldu nahiko nuke agintariak etengabeko gure ahalegin eta lanaren bidez eginiko lana ez dutela kontutan izan hau botatzeko. [...] (SD2. 16b)

**Modalizazioak** izan dira aztertu diren beste abileziak. Kasu honetan hiru mota bereizi ditugu. Gehien erabili dituzten modalizazioak erlatibizatzaileak (TH2) izan dira. Konkretuki ikasleen %83,3k aukeratu dituzte euren testurako. Emaiza hau oso ona da, kontuan hartzen badugu modalizazio mota honekin igorleak negoziatzeko prest dagoela erakusten duela. Gainera, kortesia zaintzeko ere oso egokia da, esaten duenari indarra kentzen diolako eta leundu egiten duelako bere iritzia. Jarraian ikasle batzuen adibideak ditugu:

(39) [...] Hori dela eta, kontrola galduta nonbait, hainbat kontenedore erre eta objektuak jaurti dizkiote hainbat poliziarri,[...] (SD2. 1b)

(40) [...] Gaur egun, gizarte demokratiko batean bizi izanda egoerak edo gauzak hitz eginaz konpondu daitezke. [...] (SD2. 11b)

(41) [...] Gainera, hori gutxi balitz, jende askok diru eta denbora inbertsio handiak egin zituen bertan eta orain badirudi ezertarako balio ez duela izan.[...] (SD2. 18b)

Bestalde, salaketa egiteko indartzaileak diren modalizazioak (TH1) ikasleen %63,3k erabili dituzte. Mota honetako modalizazioak ere ugari agertu dira testu hauetan. Baliabide hauen bidez, igorleak argi utzi nahi du zertan ez dagoen prest negoziatzeko, alderdi horretan ez du zalantzarik eta indartuta utzi nahi du bere postura. Jarraian adibide batzuk ditugu:

(42) [...] Beqi bistakoa da mundu madarikatu hau aldatzearen behar izana, egoera honi buelta emanaz.[...] (SD2. 1b)

(43) [...] Argi dago, bai jabeak bai gazteak arrazoiak zeukatela eta nire ustez arazo hau lehenago konpondu ahal izan zela.[...] (SD2. 6b)

(44) [...] Egia da, auzo horietan bizi izandako liskarrak sahiestu ahal zirela- [...] (SD2. 11b)

Azkenik, balorazioak eta sentimenduak adierazteko modalizazioak (TH3) ere ikasleen %63,3k erabili dituzte euren testuetan. Modalizazio hauen bidez, bere iritzia eta ustea adierazten da. Modu horretan egiten den adierazpena subjektiboki agertzen da eta hartzaileak badu zirrikitia horren inguruan eztabaidatzeko. Ikusten denez, ikasleek hiru motatako modalizazioak aukeratu dituzte euren testuetan sartzeko eta horrek joko gehiago eman die bataren alde edo bestearen kontra egiteko. Jarraian azken motatako modalizazioak ekarriko ditugu:

(45) [...] *Goizaldeko bostetan sartu da Ertzaintza gaztetxean eta berehala hasi dira barrukoa hutsitzen, gazte oro kanporatu eta eraikuntza goitik behera botatzen, bortitzegi nire aburuz. [...]* (SD2. 1b)

(46) [...] *Ez dut ondo ikusten jabeak egin duena baina beste alde batetik ulertzen diot. Eraikin hori berea zenez, nahi zuena egiteko aukera zeukan nahi zuen momentuan. [...]* (SD2. 10b)

Azken produkzioko emaitzak aztertu ondoren produkzio bien arteko erkaketa egingo dugu jarraian.

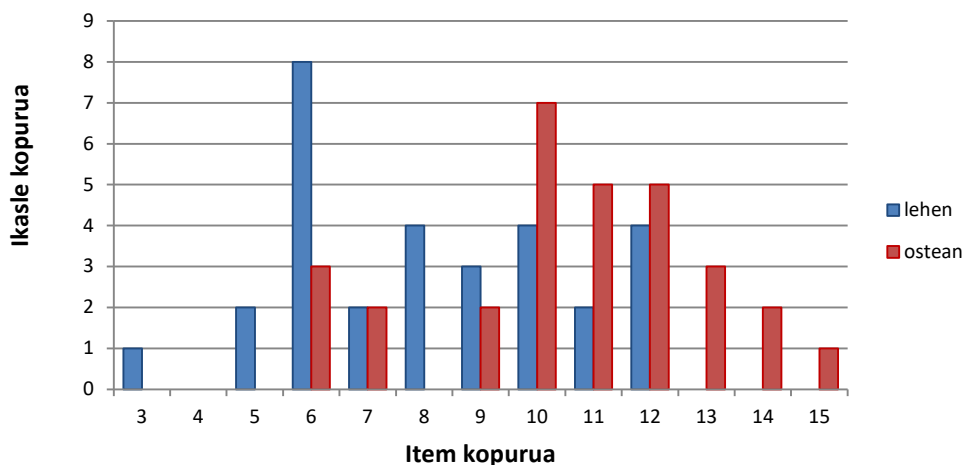
### **6.2.3. Produkzio bien arteko erkaketa**

Produkzio biak banan-banan aztertu ondoren, bien arteko aldeak nondik nora joan diren aztertuko dugu. Horretarako lehenengo, gorago egin den bezala, ikasleekin hasiko gara eta gero itemak aztertuko ditugu.

#### **6.2.3.1. Ikasleen emaitzak**

Jarraian produkzio bien arteko konparaketa egingo dugu ikasleen emaitzak behatuta. Horretarako 21. grafikoa erabiliko dugu. Bertan erakusten den bezala, sekuentzia ondoren ondo egin diren item kopuruak gehiago kontzentratzen dira 10 itemetik gora; eta lehen produkzioko datuak 10etik beherako partean kontzentratzen dira.

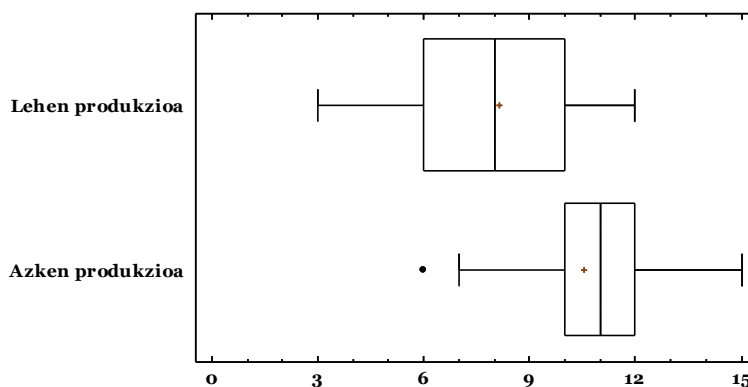
Lehen produkzioan, 1 balioa 3 eta 12 itemen bitartean lortu da eta azken produkzioan 6 eta 15en bitartean. Bi kasuetan heina 9 itemekoa da, baina azken produkzioetan emaitza hobetua da, izan ere item gehiagotan lortu da 1 balioa. (gogoratu, guztira 19 item aztertu diren arren, ezin denez item guztietan 1 balioa lortu, emaitzarik altuena 15-16koa izan daitekeela).



**21. grafikoa.** Lehen eta azken produkzioen arteko erkaketa: ondo erabilitako abilezia kopuruaren araberako ikasleak.

Batez bestekoari dagokionez, lehen produkzioetan ikasleek batez besteko 8,1 itemetan lortzen dute 1 balioa; eta azken produkzioetan 10,5 itemetan. Medianari dagokionez, hasierako produkzioetan 1 balioa 8 itemetan lortzetik, 11 itemetan lortzera pasatzen da azken produkzioetan. Batez bestekoen eta medianen arteko desberdintasunak aztertzeko, t-testa eta Wilcoxon-en W froga erabili dira, hurrenez hurren, lehen eta azken produkzioen artean dauden emendioak esanguratsuak direla erakutsiz ( $t = -3,86506$ ;  $P < 0,001$  eta  $W = 681,0$ ;  $P < 0,001$ ; %95eko konfiantzarekin bi kasuetan). Guzti hau kontuan izanda, ikasleen emaitzak hobetu egin direla esan dezakegu, sekuentzia egin ondorengo produkzioetan.

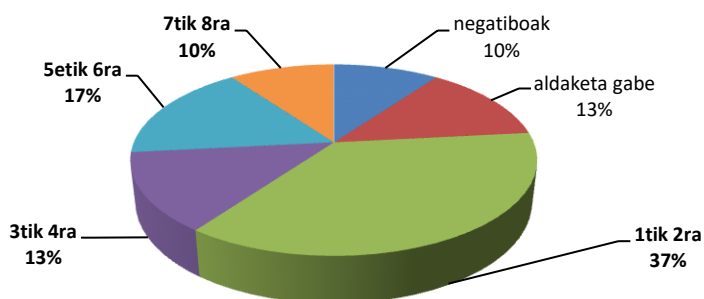
Beraz, sekuentzia didaktikoa landu ondoren emaitzak hobetu egiten dira eta hobekuntza hau 22. grafikoan ikus daiteke, izan ere, itemen kopuru minimo, maximo, batez bestekoa eta mediana handitzen dira lehenengo produktiotik azken produktiora.



**22. grafikoa.** SD2n parte hartu duten ikasle guztien emaitza orokorren balioen banaketak, lehenengo produkzio eta azken produkzioetarako.

Grafiko horretan ikusten den bezala, batez bestekoa (+) eta mediana (kutxa barruko segmentu bertikala) aldatu egin dira hoberrantz azken produkzioan; balio minimoak eta maximoak ere hobetu egin dira azken produkzioan, baina kuartilen arteko banaketa deigarriagoa da azken produkzioan, izan ere ikasleen laurden bat 10-11 item bitartean dago eta beste laurden bat 11-12 item bitartean. Lehen produkzioan, ostera, 6-8 eta 8-10 bitartean daude. Grafiko horretan, beraz, argi erakusten da nolako hobekuntza dagoen sekuentzia landu ondoren ikasleen testuetan. Distribuzio bien arteko ezberdintasuna estatistikoki esanguratsua da %95eko konfiantzarekin (Kolmogorov-Smirnov: Estatistiko froga K-S= 1,80739; P= 0,0029083).

Jarraian, ikasle bakoitzarengan nabari den joera jakiteko 23. grafikoa ekarriko dugu.



**23. grafikoa.** SD2. Ikasleek egindako hobekuntza hasierako produkzioetik amaierakora ehunekoetan (ondo egindako itemen emendioa).

Grafiko horretan deigarria da hiru ikasleren kasua, hiru item gutxiago erakutsi baitituzte bigarren produkzioan (%10). Ikasle hauen testuak aztertzen badira honakoa ikusten dugu:

Hamaikagarren ikaslearen testuak erkatzen baditugu ikusten da bigarren testuan argudiaketarako formula metadiskurtsiboa (PC3) ez duela erabili. Testuak begiratzen badira, ostera, lehen produkzioa honela hasi du ikasle honek:

*(47) [...] Egunkari honetan idazteko aukera izanda, Errekalde auzoko (Bilbo) gertakizunari buruz hitz egiteko aukera ez dut izan nahi galdu. Duela bi hilabete Bilbo hiriaren auzo honetan Kukutza izeneko gaztetxearen eraikina lurrera bota zuten eta idazketa hau horri buruzko iritzia emateko bideratuta dago. [...] (SD1. 11a)*

Bigarren produkzioan gertaera hobeto azaltzen du, baina ez du formula metadiskurtsiborik erabiltzen iritzia ematera doala esanez. Zentzu horretan baduen baliabide bat ez erabiltzea erabaki du bigarren testuan.

Kortesiaren (KB4) aldetik ere, bigarren produkzioan salaketa bat egiten du testuaren amaieran, hartzailea interpelatuz. Aldaketa horrek ez dio mesederik egin arlo horretan eta horregatik galera bat dago bere testuan.

Igorle-hartzaileen arteko harremanari dagokionez, bigarren produkzioan, lehenengoan ez bezala, ez du aukeratu lehen pertsona plurala (KB3) biak batera inplikatzeko asmoarekin, eta horren ordez lehen esandako interpelazioa ekarri du.

Azkenik, argudiatzean hobekuntza dago, lehen testuan argudioak zerrendatu egin ditu, baina bigarrenean hierarkian (PD3) jarri ditu testu antolatzaileen laguntzaz. Horrez gain, izenburua (KA) eta beste balorazio batzuk eta sentimenduak adierazteko modalizazio berriak (TH3) erabiltzen ditu azken produkzioan. Beraz, ikasle honek batez ere kortesiarekin lotuta dauden elementuak egin ditu eskasago bigarren produkzioan, baina argudiatzerakoan bere testua hobetu egin du bigarrenean.

Hamahirugarren ikaslearen kasuan, bigarren produkzioan kortesiaren (KB4) arloa txarrago egin du interpelazioak egin dituelako hartzailea inplikatzeko. Hasierako formula metadiskurtsiboa (PC3) ere ez du erabili azken produkzioan. Horren ondoan beste hobekuntza batzuk izan ditu, esaterako izenburua eta modalizazio indartzaileak ere sartu ditu bigarren produkzioan. Jarrera erakusteko orduan aldatu egin du lehenengoan hasieran jarri du eta azken produkzioan jarrera amaieran bakarrik erakutsi du. Beraz, ikasle honek ere kortesia arauak bete ditu eskasen.

Hogeita hamargarren ikasleak antzera egin ditu produkzio biak arlo gehienetan, baina lehen produkzioan igorlea eta hartzailea desberdinduz (KB2) eta balorazioa emateko beste modalizazio batzuk (TH3) erabili ditu eta azken produkzioan ez ditu erabili, horregatik item gutxiago bete ditu bere azken produkzioan.

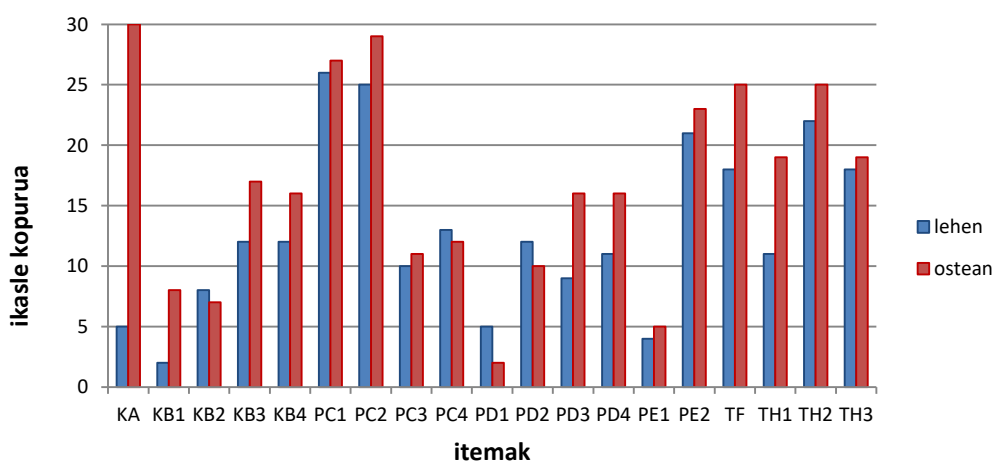
Bestalde, lau ikaslek (%13) ez dute itemen kopuruetan aldaketarik egin, baina euren testuetan aldaketak ikusten dira. Adibidez, ikasle biren kasuan egindako aldaketa izan da bigarren produkzioan izenburuak jarri dituztela, baina kortesia eskasago bete dutela; beste ikasle batek izenburua hobetu du, baina modalizazio erlatibizatzaileak ez ditu jarri bigarrenean, eta beste ikasleak egin duen aldaketa bakarra jarreraren kokapena izan da. Lehen produkzioan hasieran jarri du eta azken produkzioan amaieran.

Emaitzak hobetu dituzten ikasleen kasuan honako datuak ditugu: 11 ikaslek aldaketa bat edo bi egin dituzte; lau ikaslek hirutik laura bitartean aldatu dituzte; bost ikaslek bostetik seira eta hiru ikaslek zazpi item edo gehiago hobetu dituzte azken produkzioan. Datu horiek 23. grafikoan ageri dira ehunekotan adierazita eta koloreekin bereizita. Ikusten den bezala %37k aldaketa bat edo bi bakarrik egin ditu lehen produkzioetik bigarrenera.

SD1eko datuekin erkatuta, ematen du SD2ko emaitzak ez direla izan hain ikusgarriak, hobetu dituzten item kopuruak handiak izan dira taldearen erdiarentzat eta ez hain handiak beste erdiarentzat. Baina, ez da ahaztu behar zer gertatu den lehen produkzioekin. Izan ere, SD1ean hasierako produkzioetan emaitza baxuak ikusi dira eta SD2ko lehen produkzioak ez dira izan hain baxuak. Ikusi da hasieratik erabili dituztela abilezia konplexuagoak SD1ekin erkatuta eta hori kontsignaren aldaketak ekarri du. SD2an ikasleek gaiaren inguruan ikuspuntu ezberdinak kontuan hartu behar izan dituztenez, arrazoitze sendoagoa egin behar izan dute, argudio gehiago erabiliz, sarritan hierarkizatuta, gainera, amaitzeko gehienetan ondorio batekin egin dute. Modalizazioak ere ugari agertu dira lehen produkzioetan, nahiz eta azken produkzioan emaitzak handitu egin diren. Horregatik diogu sekuentzia didaktikoak ikasleen emaitzak hobetu egin dituela, item kopuru igoerak orokorrean hain handiak ez izan arren.

### 6.2.3.2. Itemen azterketa konparatiboa

Behin emaitza orokorrak aztertu ondoren, item bakoitzean egon diren aldaketak aztertuko ditugu, horretarako 24. grafikoa erabiliko dugu. Kodeen esanahia ezagutzeko begiratu 10. taula. Grafikoa abzisa ardatzean aztertu diren itemak agertzen dira kodeekin adierazita (kodeen esanahia 10. taulan agertzen da). Item horiek kolore bitara agertzen dira lehen kolorea lehen produkzioa adierazteko eta bigarren kolorea azken produkzioarako. Ordenatuen ardatzean, ostera, parte hartu duten 30 ikasleen emaitzak daude. Lehen begiratu baten emaitzak hobeak dira bigarren produkzioan, baina ez item guztietan. Jarraian, astiroago joango gara hemen agertzen diren emaitzak deskribatzen.



24. grafikoa. SD2. Abilezia bakoitza ondo egin duten ikasleen kopuruan egon den aldaketa produkzio bien artean.

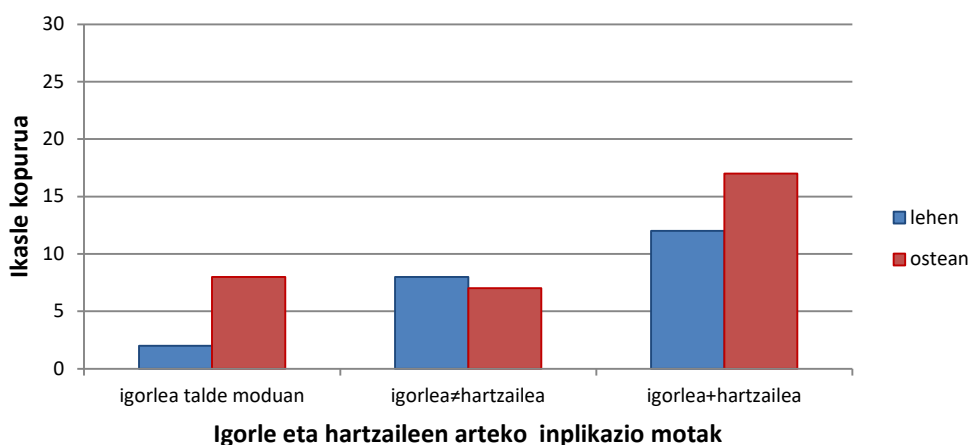
12. taula. Itemak eta kodeak

	Kodea	Itema
TESTUINGURAKETA	KA	izenburua
	KB1	igorle talde moduan
	KB2	igorle≠hartzaile
	KB3	igorle+hartzaile
	KB4	Kortesia zaindu
PLANIFIKAZIOA	PC1	Polemikaren motiboa sarreran esplizitu
	PC2	gertaerako datu nahiko
	PC3	argudiaketarako formula metadiskurtsiboa
	PC4	norberaren tesia
	PD1	argudio garapen falta
	PD2	argudioak zerrendatuta
	PD3	argudioak hierarkian
	PD4	argudio+kontzesioa
	PE1	hasierako jarrera errepikatu
	PE2	jarrera aurkeztu
TESTUALIZAZIOA	TF	metadiskurtsioa
	TH1	salaketarako modalizazio indartzaileak
	TH2	negoziaketarako modalizazioa erlatibizatzaileak
	TH3	beste balorazioak eta sentimenduak adieraztekoak

**Testuinguraketa** arloan aztertu diren alderdi guztietan gertatu da hobekuntza igorlea eta hartzailea elementu berean desberdindurik (KB2) abilezian izan ezik. Mota honetako adibide bat “*eskatzen dizuegu*” izango litzateke, igorlea eta hartzailearen inplikazio markarekin.

Igorlea eta hartzailearen arteko inplikazio moten inguruko datuak aztertzeko 25. grafikoa erabiliko da lagungarri. Izan ere, kasu honetan hiru item hauek (KB1, KB2, eta KB3) ez da beharrezkoa testuan aldi berean erabiltzea. Idazleak hauta dezake bata zein bestea, eta erabili hiru aukera hauetatik bakarra edo bat baino gehiago. Hemen interpretaziorako datu gehiago izango dugu ikasle bakoitzaren hautuak ikusita, grafiko honetan datu orokorrak baino ez direlako agertzen.





**25. grafikoa.** SD2. Igorlearen eta hartzailearen arteko harremanen erabilera ikasleen testuetan. Sekuentzian landu diren hiru aukerak lehen eta azken produkzioan.

Goiko grafikoan ikusten den bezala, ugarien erabili den aukera igorlea+hartzailea izan da. Sekuentzian egin den hausnarketan, testu ezberdinak behatu dira lehen pertsona pluraleko marka sarritan agertzen dela ikusteko. Testuetan behatu ondoren, ikusi da batzuetan, *gu* horren atzean igorlea eta hartzailea batera agertzen direla, baina beste kasu batzuetan *gu* horren atzean igorlea talde moduan agertzen dela, hartzailea erakutsi barik; eta beste kasu batzuetan igorlea talde moduan agertzen da, baina bereiziz hartzailearengandik (igorlea ≠ hartzailea). Jarraian, (48 eta 49 adibideetan) ikasle beraren hasierako (a) eta amaierako (b) testu zatiak ekarri ditugu berak idatzitako moduan, ez dago testua osorik, baina hautatu dira inplikazio markak dituzten atal guztiak. Bertan ikus daitekeen moduan, azken produkzioan ahots desberdinak tartekatatu ditu bere testuan:

(48) [...] Kukutza eraikina jabea zeukan; jabea udaletxean berea zela adierazi ostean gauza guztien ondorioa izan zen. Uste dut jabea arrazoiaren parte bat daukala... Ondorio nagusia izan zen jabearen eta gaztetxean zeuden pertsonen arteko desadostasuna eta horrek poliziaren eta gendearen arteko liskarrak hasi ziren. Nire ustez polizia ez zuen ondo jokatu uste dudalako joanarazteko modua ez zela egokia eta biolentzia erabili zela.[...] (SD2. 17a)

(49) [...] Nire ustez, egia da jabea arrazoa daukala bere eraikina delako eta bere eskubidea daukalako nahi duena egiteko, baina poliziak ezin du bortxakeria erabili jendearen kontra borrokatzeko. [...] Sinatzaileok uste dugu, nahiz eta jabearen eraikina izatea beste aukera batzuk eman behar zituela udaletxeak adibidez gaztetxe horretan zeuden pertsonak libre dagoen beste eraikin batera bidaltzea. Pentsatzen dut gaztetxeak egiten dituen programak jende guztientzarako hona dela, gainera guztiok ikusi dugu telebistan zer nolako jarduerak egiten zituzten. [...] Gaztetxean geunden pertsonok eskatzen dioqu

*udaletxeari kukutza programa berriz zabaltzea eta libre dagoen eraikin bat erabiltzea ustea. [...] Azkenik, bortxakeriari buruz hitz egin beharko dugu. Ez da posible pertsonak bortxakeria horrekin beste pertsonen gainean erabiltzea, guztiok eskubideak dauzkagulako eta hori legala ez delako. Beste alde batetik uste dut epai-mahian baloratu behar dela. Baina alkatea esandakoa kontuan hartuz berak kukutzaren amaiera nahi zuela adierazi zuen eta ondorioz ez daukagu zer egitekorik alkatearen iritzia kontrakoa bada. [...] (SD2. 17b)*

Beste ikasle batek honela egin du aldaketa:

*(50) [...] Nire ustez hartutako erabakia okerra izan zen ... Gazteek honen aurrean hartu duten jarrera oso egokia dela iruditzen zait [...] (SD2. 3a)*

*(51) [...] Gazteek jarrera honen kontra agertu ginen eta manifestazio baketsu ugari egin genituen. Amaitzeko, esan beharra dago, orain badakigula udaletxe batzuentzako herriaren ahotsak ez duela garrantzirik ... Guztiok dakigu zelan saihestu ahal izan ziren han gertatutako iskanbila haiek [...] (SD2. 3b)*

Adibide bi horietan ikusten denez, ikasleak lehen produkzioan bere izenean hitz egiten du, eta horregatik erabiltzen du lehen pertsona singularra; baina azken produkzioan aldatu egiten du, eta ez du singularra erabiltzen. Kasu honetan talde moduan hitz egiten du, gazteen multzoan sartu eta euren izenean hitz eginez (*agertu ginen*) eta testuaren amaieran igorlea eta hartzailea inplikatzeko esaten duenean *badakigu* edo *guztiok dakigu*. Beraz, kasu horretan argi ikusten da azken produkzioan ahalegina egin duela ahots desberdinak tartekatzeko.

*(52) [...] Denok dakigunez, Bilbon zegoen gaztetxea, Kukutza izenekoa, bota egin dute ... Kukutzaren amaiera, irailaren azken asteetan etorri zen Udaletxeak aginduta, baina oraindik ez dakigu zehazki zein izen den benetako arrazoia. Batzuek esaten dute ... beste batzuk aldarrikatzen dute ... Bi teoria horiek posibleak dira baina lehenengoari erreparatzen badiogu, ikusiko dugu negozioetarako gaztetxe bat suntsitzea ... Nire ustez, gaztetxea bota izana izugarriko atsekabea sortu beharko du hainbeste denbora inbertitu duen jendearentzat ... guztiok elkarrekin beste gaztetxe bat sortzeko unea dela uste dut [...] (SD2. 18b)*

Goiko testu horretan (52. adibidean) ikusten denez, hainbat adibide daude igorlea eta hartzailea inplikatzeko (*denok dakigunez*, *ez dakigu*, *erreparatzen badiogu*, *ikusiko dugu*). Beste ahots batzuk sartzen ditu esaten duenean *batzuek esaten dute*, *beste batzuk aldarrikatzen dute* bezalako adierazpideak erabilia eta testuaren amaieran bere iritzi pertsonala sartzen du *nire ustez* eta *uste dut* baliabideak erabilia. Lehen produkzioan ere horiek guztiak erabili ditu, baina ez

du erabili lehen pertsonako adibiderik, hemen bezala. Beraz, azken produkzioan ahotsen erabilera aberatsagoa izan da.

Beraz, testua produzitzeko eman den kontsignaren arabera, gaia hartzaileari berari ere badagokiola erakusteko, aukerarik errazena egiteko ikasleek aukeratu dutena da, alegia, igorlea eta hartzailea batera inplikaturik lehen pertsona pluralaren bidez (“*guztiok ikusi dugu*”, “*guztiok eskubideak dauzkagulako*”). Beste aukera biak testuan sartzea zailagoa da eman zaien egoera kontuan hartzen bada. Izan ere, beste kasu bietan igorleak talde moduan hitz egin behar du (“*gaztetxean geunden pertsonok eskatzen diogu*”) eta ikasle askok ez du aukera hori hartu, ez zaiolako talde baten izenean hitz egiteko eskatu. Beraz, item hauek ikasle guztiek erabili ez arren euren produkzioetan, ez du esan nahi produkzio horiek ez direnik egokiak.

Testuinguraketa arloan igoerarik nabarmenena izenburuak (KA) izan du, lehen produkzioan 5 ikaslek egitetik guztiak egitera pasatu delako. Mota ezberdinetako izenburuak aukeratu dituzte. Adibidez, gaia bera izenburura ekarriz adibide hauetan bezala: *Kukutza gaztetxearen eraisketa*; *Kukutza bota egin dute*; edo bestela, polemika bera adieraziz, adibide hauetan bezala: *Kukutza gaztetxeko hondamendia*; *Zergatik Azkuna jauna?* Edo, *Kukutza akatu dabe*, bezalako izenburuak erabiliz.

Aipamen berezia behar du kortesiaren emaitzak. Kasu honetan ere, hobekuntza dagoen arren, erdiek pasatxo (%53k) baino ez dute egoki egin. Abilezia hau erakustea ez luke izan behar aukerakoa, testua bikaina izateko hartzailearen irudia zaindu beharrekoa da, baina sekuentzian ariketa batzuk egin arren honen inguruan, ez da nahiko izan horren kontzientzia hartzeko, edo behintzat ez dira gai izan euren testua egoki modulatzeko. Honen adibideak dira hurrengo lerroetan jarriko ditugunak:

(53) [...] *Kukutzaren eraikuntzaren birrinketak hots handia eduki zuen bai Bilboko auzoan zein Euskadiko komunikabideetan. Gertaera hau zalagarria da, non giza eskubideak urratzen diren. Egoera honek eztabaidan eta kinka larrian jartzen du Udaletxe zein Ertzantzaren lana eta esplikazioa [...] (SD2. 8a)*

(54) [...] *Birrinketa honek ez du eraikuntza baten birrinketa bakarrik suposatzen baizik eta birrinketa hau biztanle guztien eskubideen kontra doa. Bai jauna, zu ere erasotu eta kolpatu zaituzte, denok gara gertakari honen biktima [...] (SD2. 8b)*

Goiko adibide bi horiek (53. eta 54. adibideak) ikasle berberarenak dira eta bere testuaren zati bat hartu dugu, Kukutzaren eraisketari buruzkoa, eta produkzio bietan egin duena erkatuko dugu. Testu bietan eraisketa esateko *birrinketa* hitza erabiltzen du. Berez, ikasleak aukeratutako hitza neutroa baino gehiago markatua dela esango genuke, kutsu negatiboduna, alegia. Baina, hemen alderik handiena hartzailearen interpelazioan dago. Izan ere, bigarren testuan

hartzailea inplikatzeko asmoarekin *bai jauna* indartzailea erabilia bete-betean markatzen du irakurlea ekintza honen protagonista bihurtuz. Eta esateko modu honek lortzen duen efektua gogor samarra da hartzaileak gustu onez onartzeko. Hitz egiteko modu zuzen honek erakarri beharrean uxatu egiten du, eta testuarekin lortu nahi den helburutik urrundu egiten du. Horregatik, bigarren produkzioan item hau eskasago betetzen du.

(55) [...] *Noiz arte jarraitu beharko dugu horrela? Zertarako hainbeste ahalegin eta lan gero guztia zakarretara badoa? Azkenean gure itxaropenak pikutara doaz eta borrokatzen jarraitzeko indarrik gabe geratzen gara. [...]* (SD2. 13b)

Goiko adibidean (55. adibidean), gaia aurkeztu ondoren, azken produkzioan beste paragrafo bat idatzi du Kukutza gaztetxearen eraikinari buruz informazio gehiago emateko. Paragrafo horren amaiera adibidean batu duguna da. Ikusten dugunez, hartzailea interpelutzen du galdera zuzenak eginez. Baina galderetan haserrea leunduko duen adierazpenik ez du erabili eta ondorioz, hartzailea mehatxatuta senti daiteke. Aukeratu duen joko dialektiko honekin, seguruenik, hartzaile asko erakarri beharrean uxatu egingo ditu, eta ondorioz, konbentzitu beharrean bere ideien kontra jarriko ditu.

(56) [...] *Ikusten dugunez Azkunak ez du ulertzen Kukutzan, besteak beste, informatika eta eskalada tailerrak egiten zirela, ... Hau dena Bilboko biztanleen aurka doa? Mesedez, pentsatu dezagun momentu baten.[...]* (SD2. 27b)

Adibide horretan (56. adibidean), galdera erretoriko baten ondoren ematen duen erantzuna da gogor samarra. Izan ere, *mesedez* hitzak esaldi honetan errespetua baino gehiago haserrea erakusten du eta esaldiari karga negatibo handia eranstean dio.

**Planifikazioko** datuak aztertzen badira, hemen ere bigarren produkzioko emaitzak hobeak direla ikusten da. Eragiketa honen barruan testuaren hasiera, garapena eta amaiera aztertu dira. Testuaren hasierari begiratuz gero, polemikaren motiboa esplizitu esatea eta datu nahiko ematea ia ikasle gehienek egiten dute hasieratik, baina azken testuan datu horiek gora egiten dute.

Testuaren sarrera landu denean, ahalegin berezia egin da kontsignan emandako gaia argi eta garbi ekartzeko testura. Kasu honetan, gaia, lehen aldiz, ikasleak berak ekarri behar duenez, gai horren inguruko datu nahiko ematea espero da, hartzaileak behingo baten jakiteko zeri buruz emango duen bere iritzia. Beste aukera bat da, hemen erabili ez duguna, aurretik idatzi den beste testu bati erantzutea, hau da, lehenago beste batek idatzi duen *zuzendariari gutun* bat oinarri hartuta, hark esaten duenari bere iritzia ematea. Egoera modu batean izan edo bestean, testuaren hasiera egiteko erabakia desberdina izan

behar da. Ondoko lerroetan ekarriko ditugu ikasleen adibideak erakusteko zertan hobetu diren ikasleen testuak lehenengotik azkenera bitartean.

*(57) Denok dakigunez, orain dala hilabete batzuk Kukutzako gaztetxea bota egin dabe. [...] Nire ustez norbaiten alde jartzea zaila da. [...] (SD2. 9a)*

*(58) [...] Denok dakigunez, orain dala hilabete batzuk, Bilboko udaletxeak kukutzako gaztetxea botatzeko agindua emon eban, bertako gazteak okupa moduan egozalako. Agindua emon eta egun batzuetara gaztetxea bota eben, honeek hainbat liskar sortu dauz. Nire ustez udaletxeak izandako jarrera egokia izan da. [...] (SD2. 9b)*

Adibide horretan ikusten den bezala, sarreran gaia modu esplizituan ematen da, baina bigarren adibidean gaiari buruz datu gehiago ematen dira: nork eman duen agindua eta zergatik adierazten da eta erabaki horren ondorioa ere ematen du.

Argudiatzeari hasiera emateko formula metadiskurtsiboarekin hastea ere pixkatxo bat igo egiten da, nahiz eta ez den lortu emaitza ikusgarririk, %36,7k baino ez duelako erabili. Formula metadiskurtsibo hauek testuan funtzio ezberdinak bete ditzakete. Alde batetik, testuaren hasieran ager daiteke gaia eta argudioen artean; bestaldetik, testuaren barrenean argudioak antolatzeko, zein testua modalizatzeko ere ikus daiteke. Kasu honetan, testuaren sarreran argudioei hasiera emateko erabili diren adibide batzuk ditugu:

*(59) [...] Klean galdetuz gero, erantzun anitz aurkituko duzu, baina nirea zehazki adierazi nahi dut nik. [...] (SD2. 4a)*

*(60) [...] Klean galdetuz gero, ikuspegi anitz entzun daiteke, baina gaur nirea plazaratu nahi nuke. [...] (SD2. 4b)*

*(61) [...] Hurrengo eskutitzaren bitartez, azken aldian guztien ahotan dagoan gai bateri buruzko iritzia erakutsi nahi dot. [...] (SD2. 22 a eta b)*

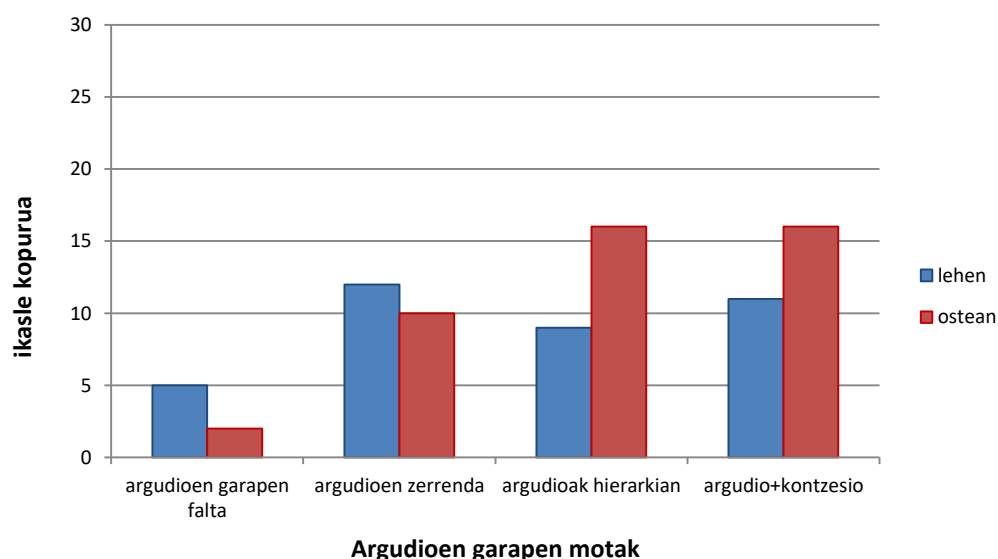
Bi adibide horietan ikusten den bezala, gaia aurkeztu ondoren bere iritzia emango duela adierazteko formula metadiskurtsiboak erabili dira. Kasu hauetan produkzio bietan berdina edo oso antzeria egin da.

Eta norberaren tesia testuaren hasieran erabiltzea %40ren hautua izan da, bigarren produkzioan, gainera, ikasle batek gutxiago erabili du aukera hau. Testuaren bikaintasunari begira, testuaren hasieran tesia edo iritzia ekartzea ez da berebizikoa, baina bertan jartzeak ere ez du berebiziko kaltea egiten testuaren egokitasunari begira. Iritzia testuaren amaieran bakarrik agertzeak suposa dezake testu osoan zehar arrazoiak elkarrekin lotzen joatea ondorio borobil batera

heltzeko. Eta iritzia amaieran jartzeak, argudio guztien ondorio bezala erakutsiz, efektiboagoa izan daiteke hartzailea konbentzitzeko. Beraz, azken aukera hau landuagoa eta zailagoa egiteko izan daiteke. Jarraian ikasle baten adibidea dator hasieran iritzia ematen duena:

(62) [...] Denbora gutxi pasatu da Bilboko Udaletxeak Errekalde auzoan zegoen Kukutza gaztetxea botatzeko agindu zuenetik, eta hala ere, airean dago oraindik honi buruzko eztabaida. Kanean galdetuz gero, ikuspegi anitz entzun daitezke, baina gaur nirea plazaratu nahi nuke.[...] Sortutako iskanbila ikusita, ez dago zalantzarik: inork ez du ondo jokatu. [...] (SD2. 38b)

Behin testuaren hasiera nolakoa izan den behatu ondoren, argudioen garapena nola egin duten ikusiko dugu. Azterketa honi hasiera emateko esan behar da orokorrean emaitzak hobetu egiten direla bigarren produkzioan. Baina badaude item batzuk iruzkin berezia behar dutenak eta horiek 26. grafikoan jarri ditugu.



**26. grafikoa.** SD2. Argudioen garapen mota ezberdinak ikasleen testuetan bi produkzioen artean konparatuta.

Grafiko horretan ikusten den bezala, lau aukeretatik lehena da gutxien erabiltzen dena. Hau da, item hau bete dutenek argudioen bat erabili dute euren testuan, baina ez dute gehiegi garatu euren arrazonamendua. Honen adibidea dugu hurrengo testua:

(63) [...] Eraikin horretan gazteak zeuden, irakurri dudanagatik ez zuten hilero ezer ordaintzen, jabeak hor egotea utzi zieten. Baina egun batean jabeak uzteko eskatu zien norbait erosi nahi zuelako, orduan ez zitzaien ondo iruditu eta

*gatazka sortu zen. [...] Ez zait ondo iruditzen egin dutena, bai auzokide guztiek ez zuten kexarik, baina eraikin hori ez da haiena, beste batena da, eta ez badute ezer ordaintzen jabea eskubide guztiak dauka botatzeko, gainera udaletxera joaten badira eta lokal bat eskatu ahal dute. [...] (SD2. 29b)*

Bigarren aukerak ere emaitza baxuagoa du bigarren produkzioan. Kasu horretan argudio batzuk paragrafoka antolatu dituzte hierarkiarik markatu barik euren artean. Hirugarren kasuan paragrafoka eta testu antolatzaileen bidez ordenatuak agertu dira. Aukera honek beste biak baino emaitza hobekak lortu ditu azken produkzioan. Gauza bera gertatu da kontzesioen erabilerarekin ere, azken produkzioan hobetuz. Kasu honetan emaitza ona lortzeko ezin dira laurak batera erakutsi. Erakustekotan lehen hiruetatik bat eta gero laugarrena izan beharko luke. Eta lehen hiruretan emaitzarik aberatsena hirugarrena izango litzateke: argudioak hierarkian. Beraz, datu hauek ikusita, esan daiteke ehuneko ehunetan lortu ez bada ere, emaitzak hobekak direla bigarren produkzioan, sekuentzia egin ondoren. Jarraian ikasleen adibideak ekarriko ditugu lehen produktiotik azkenera egin duten aldaketa erakusteko:

*(64 [...] Gauzak ondo zihoazen, baina hala ere, eraikin horretan okupak ziren. Beraz, zenbait prozesu judizialen ondoren gaztetxea botatzea erabaki zuen eraikinaren jabeak. Hau ez gertatzeko hainbat protesta egin ziren, manifestazioak eta guzti. Nahiz eta etengabe saiatu, azkenean eraikina bota egin zuten.[...] Nire ustez, ez zen eraikina bota behar. Egia da, okupak zirela baina hitz eginez jendea ulertzen da. nire ustez, hemen egiten zen laguntza soziala oso handia zen, beraz Udaletxeak lagundu zezakeen hau mantentzen. [...]) (SD2. 28a)*

*(65 [...] Egia da gauzak ondo zihoazela baina, gaztetxeak okupak ziren eraikin horretan. Hortaz egokia izango litzateke, eta horrela egin da jadanik, hainbat prozesu judizialen ondorioz, jendea bertatik kanporatzea eta eraikina botatzea. Hori egokia da legearen aldetik behintzat, baina nire ustez beste hainbat gauza hartu behar dira kontuan gaztetxea botatzeko erabakia hartu baino lehen: akordioak egin ahal baitziren eraikinaren jabea eta gaztetxearen artean eraikina ez botatzeko. [...] Gainera, aipatu beharra dago udaletxeak ez zuela ezer egin Kukutzaren alde. Nire uste, Kukutzak guztion alde lan handia egiten zuen eta udaletxeak ez du ezer egin hau babesteagatik. [...] (SD2. 28b)*

Goiko adibidean (64-65. Adibidean) badago aldaketa produkzio bien artean. Lehen produkzioan esaten denean *Egia da, okupak zirela baina hitz eginez jendea ulertzen da*, onartzen du gazteen egora irregularra, baina hori ez dela justifikazio nahiko ematen du, esaldiaren bigarren partean egiten duen zehaztasunarekin. Bigarren produkzioan, ideia hori zehaztu egiten du. Esaldiaren lehen parteak kausa-ondorio moduan agertzen du: *Hortaz egokia izango litzateke, eta horrela egin da jadanik, hainbat prozesu judizialen ondorioz, jendea*

*bertatik kanporatzea eta eraikina botatzea. Esaldiaren bigarren parteari dagokionez, zehaztu egiten du zer den hitz eginez jendea ulertzen da, hau da, bere ustez akordioak egin ahal baitziren eraikinaren jabea eta gaztetxekoen artean. Izan ere, akordioetara heltzeko hitz egitea ezinbestekoa da. Azken produkzioko ideia hau lehen testuan ere agertzen da, baina paragrafo bitan banatuta eta ez hain lotuta hemen bezala kausa-ondorio bat eginez, ideia bien artean.*

*(66) [...] Udaletxeak egin zuena eraikina botatzeko eta gaztetxeko pertsoneri desalojatzeko txarto iruditzen zait. Udaletxeak leku bat eman ahal diotelako eta gatazkak ez ziren egongo. Gaztetxeko pertsonak bakean joan behar ziren, okupazio bat zelako eta horko eraikina berena ez zelako. [...] (SD2. 24a)*

*(67) [...] Alde batetik, kukutza toki sozial bat izan da urte askotan. Jendea joaten zen gauza asko egitera ... kukutza eraikineko auzokideak ez zuten inolako denuntziarik, ez gauza txarrik esaten [...] Beste aldetik, eraikin hau pertsona batena da. jabeak saldu nahi zuenez orduan denuntzia bat ipini zuen, kukutzako jendea ateratzeko, eraikina bota nahi zutelako. Baina kukutzako jendea ez zegoen ados erabaki honekin, horregatik txandakatzen ziren [...] Azkenean ertzaintza etorri zen eta barruan zeuden pertsona guztiak kartzelaratu zituzten ... ertzaintza modu bortitzean sartu ziren eraikinera eta jendeak dio modu txarrean sartu zirela. [...] (SD2. 24b)*

Adibide horretan (67. adibidean) ikusten den bezala, azken produkzioan hiru paragrafotan antolatzen du bere arrazoiketa. Testu antolatzaileen laguntzaz lehen produkzioan agertzen den ideia pilaketa banatu eta argiago adierazten da. *Alde batetik* eta *beste aldetik* antolatzaileen bidez banandu egiten ditu gazteen arrazoiak eta jabeenak, bakoitzari bere paragrafoa eskainiz. Eta hirugarren paragrafo bat idazten du *azkenean* antolatzaileaz baliaturik, alde bien akordio faltagatik gertaeraren amaiera nolakoa izan den adierazteko.

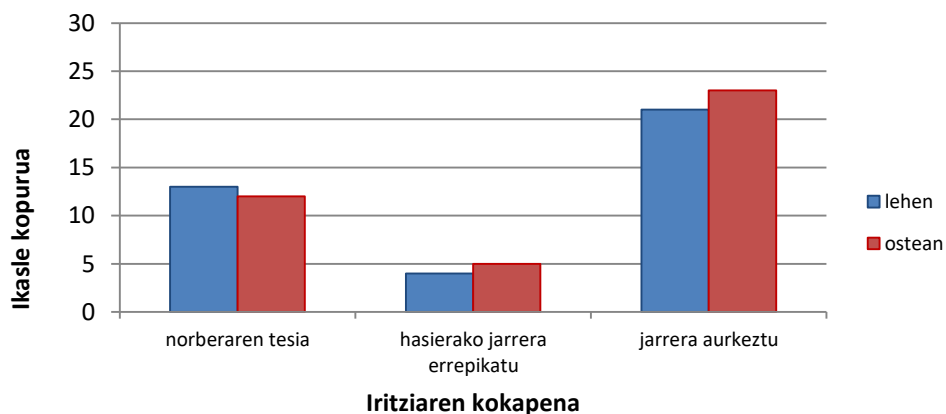
*(68) [...] Bilboko gazteek, euskal kultura sustatzeko holako gune bat behar dela uste dute, eta gaur egun, Bilbon ez dago horrelako tokirik. Beraz, udalak herritarren nahiak asetu behar ditu, eta euskal kultura garatu ahal izateko gune publiko bat eraiki, bilbotarrok Udalari egiten dizkiogun ekarpen ekonomikoekin. Azken hamar hamabost urtetan Kukutza eraikineko jabea bere jabetza aitortu ez duen arren, bertako lurra berari dagokio, eta beraz, lur horiek bereganatzeko eskubidea du. Gertatutako istiluak ekiditeko, Udalak beste gune bat eraiki edo prestatu baino ez zuen egin behar, lehen aipatu dudan moduan, Bilbotarron ekarpen ekonomikoekin ... liburutegi publikoak dauden moduan, euskal kultura garatzeko toki publikoak egon beharko lirateke, eta hori da Bilboko Udalaren eginbeharretako bat, nahiz eta agintean daudenak ikusi nahi ez izan [...] (SD2. 14a)*



(69) [...] *Lehenik eta behin, Bilboko gazteok euskal kultura sustatzeko holako gune bat beharrezkoa dela uste dugu, eta gaur egun, Bilbon ez dago horrelako tokirik. Beraz, Udalak herritarron nahiak asetu beharko lituzke, eta euskal kultura garatu ahal izateko gune publiko bat eraiki, bilbotarrok Udalari egiten dizkiogun ekarpen ekonomikoekin. Bestalde, badakigu azken hamar hamabost urtetan Kukutza eraikineko jabeak bere jabetza aitortu ez duen arren, bertako lurra berari dagozkiola; eta, beraz, lur horiek bereganatzeko eskubide osoa duela. [...] Amaitzeko, esan beharra dago kasu honetan posiblea zela gertatutakoa ekidin izana. Argi dago gauzak ez dira behar bezala egin eta erresistentzia gogorra egin dutenek sekulako jipoiak hartu dituztela, Bilboko euskal herritarrontzako gune baten defentsan. Istiluak istilu, gure kulturak huts handi bat du gure hirian [...]* (SD2. 14.b)

Goiko adibidearen kasuan ere (69. adibidea), aurreko ikasleak bezala, paragrafo baten idatzitako ideiak banatu egin ditu paragrafo bitan. Erabili dituen testu antolatzaileak kontuan harturik, hirugarren bat ere egin behar zuen: *lehenik eta behin; bestalde eta amaitzeko* erabili baititu. Bien artean dagoen aldea ikusteko, bigarren produkzioan antolatzaileen erabileraz gain, informazioa ordenatu eta errepikatu barik ematen du. Kontzesioen kasuan, testu bietan berdin errepikatzen da: *badakigu azken hamar hamabost urtetan Kukutza eraikineko jabeak bere jabetza aitortu ez duen arren, bertako lurra berari dagozkiola; eta, beraz, lur horiek bereganatzeko eskubide osoa duela.*

Planifikazioarekin amaitzeko, iritzia non kokatzen den aztertuko dugu. Gure zuzenketa plantilan hiru aukera jarri ditugu, testuaren hasieran edo amaieran, eta hasieran jarriz gero, amaieran ere errepikatzeko aukera. Gauzak horrela, hiru itemetik gehienez, edo bat, edo bi, izan daitezke erantzun zuzena. 27. grafikoan ikusten den bezala iritzia testuaren amaieran jartzea izan da gehienek aukeratu dutena; erdiek baino gutxiagok aukeratu dute iritzia testuaren sarreran jartzea; eta iritzia hasieran eta amaieran errepikatzea bost ikasleren hautua izan da.



27. grafikoa. SD2. Irtziaren kokapena ikasleen testuetan. Produkzio bien arteko konparaketa.

Testuaren amaierari dagokionez, aukera bi ditugu iritzia bertan ematen bada, edo hasieran emandakoa errepikatu edo amaieran bakarrik jarri. Jarraian ikasle batzuen adibideak ekarriko ditugu:

*(70 [...] eta nire aburuz, hor ikusi izan dugu euskal gazteen arteko elkartasuna eta kidesasuna. [...] Ezin dut ezer baieztatu ez nagoelako gaian murgilduta, baina kanpotik daukadan ikuspuntua adieraztea izan da helburua [...]) (SD2. 2a)*

*(71) [...] Nik uste dut moduak eta moduak daudela gauzak aurrera eramateko, eta udaletxeak ez duela biderik zuzenena hartu egoera konpontzeko [...] Amaitzeko, ezin dut ezer baieztatu ez nagoelako gaian oso murgilduta, baina kanpotik daukadan ikuspuntua adieraztea izan da nire helburua. [...] (SD2. 2b)*

Ikasle horren (70-71. adibidea) testuetan aldaketa dago lehen produktiotik azkenera. Lehen adibidean testuaren hasieran eta amaieran ageri da iritzia. Bigarren produkzioaren kasuan, testuaren hasieran ez du inongo iritzirik ematen, baina testuaren azken aurreko paragrafoan udaletxeak hartu duen erabakiaren inguruko iritzia ematen du. Eta azken paragrafoan errepikatu egiten du lehen testuan idatzi duena, bere testuaren helburua zein izan den argituz: gertaera hori kanpotik begiratu, bera protagonista ez baita izan.

*(72) [...] Nire ustez hartutako erabakia okerra izan zen ... Gazteek honen aurrean hartu duten jarrera oso egokia dela iruditzen zait [...] (SD2. 3a)*

*(73) [...] Gazteek jarrera honen kontra agertu ginen eta manifestazio baketsu ugari egin genituen.. Amaitzeko, esan beharra dago, orain badakigula udaletxe batzuentzako herriaren ahotsak ez duela garrantzirik [...] Guztiok dakigu zelan saihestu ahal izan ziren han gertatutako iskanbila haiek [...] (SD2. 3b)*

Adibide horretan (72-73) goiko lerroetan ageri den moduan, lehen produkzioan testuaren hasieran eman du bere iritzia, baina azken produkzioan testuaren amaieran bakarrik eman du iritzia eta azaldu dituen argudioen ondorio moduan ekartzen du. Gainera, iritzi hori bere izenean eman beharrean, guztion ahotan jarri du lehen pertsona plurala erabiliz.

Emaitza hauek erakusten dutena izan da, ikasleek aberatsago ikusi dutela iritzia ondorio bezala erakustea testuaren amaieran. Horretarako gaiaren garapenak landua izatea eskatzen du.

Produkzio bien konparaketarekin amaitzeko **testualizazio** arloan ageri diren emaitzak komentatuko ditugu. Lehen produkzioan erabilera altua ikusten den arren, bigarren produkzioan emaitzak oraindik hobeak dira. Gorakadarik handiena metadiskurtsoaren erabilerarena izan da, ehuneko 60tik 83,3ra pasatu da eta. Baliabide hau oso egokia da arrazoiketa nola garatu den hartzaileari

erakusteko eta loturak egiteko ideien artean. Honako adibideak bilatu ditugu ikasleen testuetan:

(74) [...] *Harira joanez, adierazi nahi dut ez nagoela batere ados hartutako erabakiarekin. Egia da jabego pribatua zela, [...]* (SD2.4b)

(75) [...] *Hau guztia kontuan izanda zera esan dezakegu, nahiz eta kukutzak Bilboko herritarrei asko lagundu, eurek izandako jarrera ez da egokia izan. [...]* (SD2. 9b)

(76) [...] *Idatzi honen bitartez salatu nahi dut udaletxearen eta justiziaren portaera egoera honen aurrean. [...]* (SD2. 11b)

(77) [...] *Lehenik eta behin aipatu beharra dago, herritarrok fabrika zahar hori aisi alternatibo bezala erabili izan dugula. [...] Amaitzeko azaldu nahi nuke agintariak etengabeko gure ahalegin eta lanaren bidez eginiko lana ez dutela kontuan izan hau botatzeko erabakia hartzeko momentuan. [...]* (SD2. 16b)

Goian jarri diren adibideak testuaren erdian argudioren bat ekartzeko (74., 77.) edo amaieran ondorioa aurkezteko (75., 76. eta 77.) erabili dira.

Modalizazioari dagokionez, lehen produkzioetan ere ugari agertu arren, modalizazio indartzaileak gora egin dute eta sekuentziaren ondoren %63,3k erabili dituzte. Honen ondoan, modalizazio erlatibizatzaileak igoera txikiagoa izan arren sekuentzia ondoren, %83,3k aukeratu dituzte. Azken datu bi hauek interesgarriak dira, izan ere, kontsignan argi adierazten da gatazkako alde bietako portaerari buruz iritzia eman behar dutela eta horretarako bien argudioak hartu behar dira kontuan. Alde bien arrazoiak kontuan hartu behar izateak eskatzen du mota ezberdinetako modalizazioak erabiltzea eta horregatik erabili dituzte hainbeste modalizazio. Balorazio edo sentimenduak agertzeko modalizazioak ere aztertu dira eta produkzio batetik bestera %60tik %63,3ra igo dira. Ikusten denez, modalizazioen erabilera testuotan nahiko altua da eta horrek laguntzen du hartzailearen aurrean esaten dena egoki modulatzeko, hartzaileak ados egon ez arren ere bestearen iritzia hobeto ulertzen. Modalizazioen erabilerak kortesia arauetan ere laguntzen du, hartzailearen aurrean bortizki jarri beharrean esaten dena leunduz. Jarraian ikasleen testuetatik ateratako adibide batzuk emango ditugu:

(78) [...] *Goizaldeko bostetan sartu da Ertzaintza gaztetxean eta berehala hasi dira barruko hutsitzen, gazte oro kanporatu eta eraikuntza goitik behera botatzen, bortitzegi nire aburuz. [...] Kontrola galduta nonbait, hainbat kontenedore erre eta objektuak jaurti dizkiote hainbat poliziarri. [...] Begi bistakoa da mundu madarikatu hau aldatzearen behar izana, egoera honi buelta emanaz. [...]* (SD2.1b)

(79) [...] Aurreko hitzak irakurrita, ondorioztatu daiteke kalterik gabeko topagunea dela, eta kalte egin beharrean, onura dakarrela euskaldunontzako. Askok diote gobernuaren interesak gailendu direla kasu honetan, beste politikari batzuek Bildu zegoela kukutzaren atzean eta ez zela oso onuragarria izango herriarentzat [...] Asko dira entzuten diren ikuspuntuak. [...] Egia esan epaiketan irregularidade asko izan direla dirudj, esaterako eraispen agindua eman zuten, inputatuek deklaratu baino lehen, eta hori ilegala da. Gainera Cavisa enpresak agortua zuen eraikitze baimena, baina auskalo ze trapitxeo egin dituzten, orain udalak lur hori urbanizagarri bihurtu baitu. [...] Argi dagoena da Bilbon ea Euskal Herriko hainbat txokotan ez dela hau altu pasatu. Egoera honek fase desberdinak pasatu ditu, baina zalantzarik gabe, gazteak euren nahi jakinarazten eta protestatzen jardun dute etengabe. Hauen insistentzia izan da gaiak izan duen zarataren arrazoi nagusienetarikoa, nire aburuz, hor ikusi ahal izan dugu euskal gazteen arteko elkartasuna eta kidesuna. Hori da nik arazoaz atera dezakedan ondorio positiboenetako bat, gatazka honek euskaldunoi gehiago elkartu eta hurbildu gaituela [...] Nik uste dut moduak eta moduak daudela gauzak aurrera eramateko, eta udaletxeak ez duela biderik zuzenena hartu egoera konpontzeko. Ezin daiteke esan arrazoirik ez dutenik, baina hainbeste gazteren kezak eta protestak entzuteko, eta agian, eztabaidatzeko aukera aprobetxatu behar zutelakoan nago. [...] (SD2. 2b)

Azpimarratu ditugun adibide batzuk esaten dutena indartzeko erabili dira: *egia esan*, *argi dago*, *zalantzarik gabe*, moduko adibideak ditugu; baina beste batzuk esaten dena leuntzeko edo erlatibizatze balioko dute: *agian*, *nonbait*, eta aditz hipotetikoen erabilera, besteak beste.

#### 6.2.4. Produkzio bien arteko konparaketaren ondorioak

Ikasleen testuetako adibideekin egindako azterketatik hainbat ondorio atera daitezke:

- Orokorrean, ikasleen testuak hobetu egin dira bigarren produkzioetan. SD1ean hobekuntza nabariagoa izan da SD2an baino, baina alde horrek zerikusia izan du lehen produkzioen emaitzarekin. Beraz, kasu bietan sekuentzia didaktikoak lortu dute ikasleen produkzioak hobetzea eta, gainera, hobekuntza hori maila altukoa izan da, kontuan hartzen bada ia ehuneko ehuna lortu dela derrigorrezko itemetan ikasle askoren kasuan.
- Ikasleen lehen produkzioen azterketak erakutsi du ikasle hauek asko dakitela argudio testuen inguruan. Itemen azterketa kuantitatiboak konstatatu du baliabide interesgarri asko aplikatu dizkietela euren hasierako testuari. Baina, hala ere, ez dute testu generoa guztiz menperatzen eta azken produkzioko emaitzak hobeak izan dira, euren ezagutza handitu delako sekuentziari esker.

- Azken produkzioa egiteko kontsigna lehen produkzioko berbera denean, kasu honetan bezala, ikasleek sarritan joera izaten dute lehen produkzioan idatzitako testu zatiak berdin-berdin erabiltzeko azken testua idaztean. Horrela, hemen ere ikasle batzuk moldaketa handi barik hasieran idatzitako testu zatiak errepikatu dituzten arren, beste batzuk lehen testuko ideiak hobeto antolatuta eta hobeto adierazita ekarri dituzte azken testura. SD1ean, ostera, kontsigna aldatu egin denez, gai berri baten inguruko arrazoiketa egin behar izateak testu osoa idatzi beharra ekarri du eta ikasitako eduki berriak, oinarrizkoak izan direnak, hobeto txertatu dituzte testu berrian.
- Irakasle-ikasketak egiten ari diren ikasle hauei SDA ikasle moduan lantzeak eman dien ezagutza berria honakoa izan da: modu intuitiboan testuaren ekoizpenerako ezagutzen izan dituzten abilezien benetako garrantzia kontuan hartzea. Tailer bakoitzean egindako hausnarketak lagundu die garrantzia horren kontzientzia hartzen. Adibidez, izenburua testu ereduak behatuta imitazioz idatzi daiteke, baina egin den tailerrak lagundu die kontzientzia hartzen zein garrantzitsua den izenburua honelako testu baten. Abilezia hau ez da aukerakoa, derrigorrezkoa da testu hau ondo egoteko, eta ez bada ipintzen, testua desagokoa izango da.
- Metodologia hau aplikatuz, ikasleak aukera du bere hasierako testua auto-zuzentzeko. Izan ere, tailerretan zehar lortutako ezagutzei esker, ikasleak gai dira euren testua hobetzeko, zuzenketarako irizpideak lortu dituztelako.

SD1eko eta SD2ko emaitzak banatuta eman ditugu eta azken produkzioetan emaitzak asko hobetu direla ikusi dugu kasu bietan. Hurrengo kapituluan emaitza hauetatik abiatuta, esperimentazioaren ondorioak aterako dira.



## 7. Ondorioak

---

Tesi honek hizkuntzaren didaktikan, euskararenean zehazki, aurrerapauso bat ematea du helburu. Testu generoa hartu da aztergai, ikerlari askoren iritziz (ikus 2. kapitulua), eta irakaskuntzan dugun esperientzian oinarrituz, hizkuntza-unitate eraginkorrena dela ikusi baitugu hizkuntzaren irakaskuntza esanguratsua eta fidagarria egin nahi izanez gero. Hizkuntza erabiltzen irakatsi ahal izateko benetako hizkuntza-ekintzak landu behar dira, komunikaziorako balio erreala duten ekoizpenak, eta hori testu moldetan, testu generotan gauzatzen da.

Testu genero bat aukeratzeko argudiozko testuetara jo dut, zehazki, *zuzendariari gutunak* deitutako testuak hartu ditut aztergai. Testu hauen ekoizpena menderatzeak balio sozial ukaezina du, eta gure kasuan, irakaslegaien prestakuntza eremuan gabiltzala kontuan hartuz, ezinbestekoa iruditzen zaigu haien menderakuntza lanbidearen prestakuntzarako. Irakasleak jakin behar du bere iritzia behar bezala arrazoitzen eta jakin behar du, baita ere, ikasleei argudiozko testuak erabiltzeko gaitasunak irakasten.

Argudiozko testuak eskolan, gaur lehen baino gehiago lantzen badira ere, ez dira beti modu egokian lantzen. Testu genero hauek menderatzeko hizkuntzaren baliabide asko bideratu behar dira. Adin guztietan landu daitezke eta hala gomendatzen da EAEko irakaskuntzarako programetan ere (236/2015 Dekretua); eta mailaz maila zailtasun ezberdinak behar bezala landu behar direla kontu ezaguna da. Horrela hizkuntzaren alor guztiak (hiztegia, morfosintaxia, pragmatika,...) lantzeko aukera ematen dute, edo hobeto esan, maila guztiak hartu behar dira kontuan testu egokiak eta eraginkorrak, ekoitzi ahal izateko. Unibertsitateko irakaslegaien ekoizpenak aztergai hartu izanak, beraz, zentzu osoa du ikerketa honetarako.

Argudiozko testuak euskaraz nola irakatsi behar diren jakin nahian didaktika baliabide fidagarriak erabiltzeko eta haien balioa frogatzeko ahalegina egin nahi izan da tesi honetan. Sekuentzia Didaktiko (SD) mota zehatz bat 4. kapituluan azaldu dena esperimentatu dut.

Genevako ereduan (Dolz eta beste, 2001) oinarrituta eta Arriola eta bestek (2006) BAM Irakasle Eskolarako sortutako eruedetatik abiatuz SD berri bat sortu da *zuzendariari gutunak* testu generoa euskaraz lantzeko. Bi SD izan dira esperimentatu direnak eta bien emaitzen bidez saiatu naiz lan hipotesiei erantzuten.

Ondoren gogoraraziko ditut hipotesi nagusiak:

- 1) Testu-egileak unibertsitate mailako ikasleak izan arren, uste dugu badituztela zailtasunak argudio testuak, eta, zehazki, *zuzendariari gutunak* testu generoa, idazteko. Hipotesi hau baieztatzeko, sekuentziak landu aurretik ekoiztako testuen (aurre-testuen) azterketak lagunduko dute erakusten unibertsitate mailako ikasleek nolako zailtasunak dituzten.
- 2) Erabili diren sekuentzia didaktikoak (SD1 eta SD2) lan-tresna egokiak dira unibertsitate mailako ikasleekin erabiltzeko. Hau da, sekuentzia didaktiko eredu hau irakasle gaiak diren ikasleekin hizkuntza lantzeko tresna eraginkorra dela frogatu nahi da. Hipotesi hori egiaztatzeko ikasle hauek ekoitzi dituzten azken produkzioak aztertu behar dira. Azterketa horrek erakutsiko du lehen produkzioan ikusitako zailtasunak gainditu diren ala ez.
- 3) Lan honetan talde bi ezberdinetan sekuentzia desberdin bi esperimentatu dira. Ikasle hauen guztien testuen azterketek lagunduko dute hirugarren hipotesiari erantzuten: sekuentzian lantzen ez diren edukiak ez dira ikasiko testuaren berregite hutsarekin. Hau da, gelako ikasleek gaitasun horiek lortzeko, zehazki landu egin behar direla uste dugu. Beraz, sekuentzia didaktikoan landu behar diren edukiak taldearen beharrezanetara egokitzea komeni da.
- 4) Testuak egoera komunikatiboei lotuta gauzatzen direnez, gure susmoa izan da, kontsigna aldatuz gero, ikasleek erabili behar dituzten hizkuntz baliabideak ere desberdinak izango direla. Hori frogatzeko erabili diren sekuentzia bietan, eduki ezberdinak lantzeaz gain, SD bakoitzean testua ekoizteko eman zaien egoera komunikatiboa ere desberdina izan da. Horrela, talde bien testuen konparaketa eginez, ikusi nahi izan da kasu bakoitzean nolako baliabideak agertzen diren edo agertzen ez diren eta horrek zein lotura duen emandako egoera eta kontsignarekin.

Behin hipotesiak gogora ekarrita, egindako ikerketaren emaitzek nolako ondorioetara eramán gaituzten aurkeztuko da. Ondorioetan, tesian zehar erabili den eredu berbera erabiliko da ikasleen komunikazio gaitasunaz hitz egiteko, alegia, testuaren arkitekturán oinarritzen den eragiketa diskurtsiboen sailkapena (Bronckart; 2004): testuinguraketa, planifikazioa, eta testualizazioa, ardura enuntziatiboa barne, bakoitzean abilezia eta hizkuntza-unitate ezberdinak aztertuz.

### **1.- Unibertsitate mailako ikasleek zailtasunak dituzte *zuzendariari gutunak* testu generoari dagozkion zenbait estrategia erabiltzeko.**

*Zuzendariari gutunak* izanik gure lanerako aukeratutako testu generoa aurrerago azalduta geratu diren arrazoiengatik, testu genero honetan ikasleek duten trebakuntzari dagokionez, pentsatu daiteke derrigorrezko hezkuntzan zehar edo batxilergoan testu genero hau landu izan bada, ikasleek menperatuko dutela testu horren ekoizpena. Baina Irakasle Eskolako ikasleen testuak irakurtzean konturatu gara hainbat abilezia ez dituztela eskuratu oraindik. Ikasle hauek, testu ezberdinak idazteko ariketa ugari egin duten arren, susmoa izan



dugu testu batek dituen alderdi asko ez dituztela egoki menperatzen, eta *Zuzendariari gutunak* testu generoa bereziki esanguratsua izan daitekeela irakaslegaiak dituzten gaitasunak ikuskatzeko.

Emaitzen aurkezpenean ikusi den bezala, gure hipotesi guztiak frogatu dira. Lehenengo hipotesiari dagokionez, SD1eko lehen produkzioetan nahiz SD2ko lehen produkzioetan zailtasun nabarmenak ageri dira unibertsitateko ikasleen artean.

**Lehenengo sekuentzian (SD1)** ageri diren zailtasunak laburbilduz, **testuinguraketa** arloan, igorlearen eta hartzailearen inplikazioan, orokorrean, ez da arazo handirik egon ikasle gehienek testuetan. Testuaren helburuari erreparatuta, ikasle gutxi izan dute kontuan hartzailea konbentzitu behar dela. Argudio testuen helburua hartzailea norbere ideietara erakartzea da, eta helburu horrek baldintzatzen du igorleak bere iritzia justifikatzeko argudioak erabiltzea. Ikasleek konbentzitzeko estrategia ez dutenez erabili, argudioen erabilera ere oso eskasa da.

**Planifikazioari** dagokionez, argudioei dagokien sekuentzia testuala ikasle banaka batengan bakarrik ikusten da; testuaren amaierak idazteko ere, oso gutxi aukeratu dute arrazoietatik ekarritako ondorioa txertatzea.

**Testualizazioaren** azterketan ikusi denez, anafora ezberdinak erabili dituzte. Argudioak ordenatzeko testu antolatzailearik, ordea, ia ez dute erabili, lehen esan bezala, argudio gutxi idatzi dituztelako. Argudiorik ez emateak eragin du antolatzaile beharrik ez izatea. Ardura enuntziatiboaren arloan, ikasle batek bakarrik erabili ditu modalizazioak lehen produkzioan. Azken baliabide hau guztiz garrantzizkoa da argudio testu bat ekoizteko orduan, baina kontuan harturik ia gehienek argudiorik ere ez dutela idatzi, justifikatu daiteke zergatik hain erabilera urria gertatu den lehen produkzioetan.

**Bigarren sekuentzia (SD2)** egin duten ikasleen lehen produkzioetan ere ikusten dira zailtasunak. **Testuinguraketari** dagokionez, testuetan agertzen diren igorle eta hartzailearen inplikazio markak egokiak dira. Baina ikasle gehienek ez diote testuari izenbururik jartzen (gabezia hau SD1eko ikasleek ere izan dute), eta horrek erakusten du ikasleek ez dutela kontuan hartu halako testuetan izenburuak duen garrantzia komunikazioaren eraginkortasuna indartzeko.

**Planifikazio arloan**, testu hauetan argudioak agertzen dira, aurreko kasuan (SD1) ez bezala. Ziurrenik, emandako kontsignak ere lagundu du argudio aberatsagoak eta ezberdinak ematen. Argudioak aurkezteko hiru prozedura ikusten dira ikasleen ekoizpenetan. Batetik, argudioak aurkezteko prozedurarik sinpleena: testuan argudio bakarra agertzea edo gehiegi garatu barik aurkeztea argudioak. Bestetik, eta aurrekoaren ondoren, zenbait ekoizpenetan argudioak paragrafoetan, bata bestearen atzean, zerrendatuta agertzen dira. Prozedura hori da ugariena ikasleen testuen artean. Eta hirugarren prozeduran argudioak garatuta eta testu antolatzaileen bidez hierarkizatuta ikusi dira. Azken bi kasu

hauetan (argudioak paragrafoetan zerrendatuta, eta argudioak garatuta eta testu antolatzaileekin hierarkizatuta), batzuetan, kontzesio eta kontra-argudioekin batera agertu dira. Nolanahi ere, azken prozedura biak gehiago agertu dira lehena baino.

**Testualizazioan eta ardura enuntziatiboan** aztertu diren abileziei dagokienez, eta alderdi kuantitatiboa kontuan izanik, abilezia hauek ikasleen erdiek baino gehiagok erabili dituztela ikusi dugu. Hala ere, badaude aztertutako baliabide horiek erabiltzen ez dituzten hainbat ikasle.

Ondorioz, emaitza hauek aztertuta esan dezakegu lehen hipotesia betetzen dela. Hau da, ikasle hauek Batxilergoan eta Bigarren Hezkuntzan argudio testuak landuta izan arren, oraindik badituzte argudiozko testu genero honen alderdi batzuk menperatu gabe. Izan ere, SD1 nahiz SD2ko aurre-testuetan aztertutako gaitasunen presentzia erditik gorakoa den arren<sup>22</sup>, ez da abilezia bat bera ere ikasle guztiek ondo egin dutenik. Hortaz, unibertsitatean egonik ere, badute zer ikasi oraindik testu genero hau hobeto ekoizteko.

Tesi honen eginkizuna ez bada ere, galdera bat egin daiteke: zergatik gerta daiteke hemen erakutsi den trebezia falta hori testu genero hau ekoizteko, jakinik argudio testuen barruan testu genero ezaguna dela eta edozein hiritarrek idazteko gaitasuna izan beharko lukeela; gainera, SD1ean landu diren abileziak oinarrizkoak izan dira. Hiru erantzun posible egon daitezke: 1) lan honetan esan den bezala, testuen didaktika ez dagoela oraindik behar bezala garatuta; 2) aurrekoarekin lotuta, SD mota hauek lan-tresna moduan ez daudela oraindik orokortuta; 3) testu generoak ez daudela behar bezala ezaugarrituta, zuzendariari gutunaren kasua da horrelako bat. Izan ere tesi honen ekarpen bat izan da testu genero horren ezaugarritzea egitea.

Beraz, tesi honek erakusten du, bide batez, DBHn testu genero honen inguruan egiten den irakaskuntzaren hutsuneak zeintzuk izan daitezkeen, ikasleen lehen produkzioetan ikusi ditugulako. Ondorioz, lan honek unibertsitateko ikasleen hizkuntzako helburuak ezartzeko orduan argibideak eman ditzake eta, aurreko argudioaren haritik, DBHn testu genero honen lanketan noraino ziurtatu beharko litzatekeen ere iradokitzen du.

Lan honetan ikasleen aldagai batzuk ez dira kontuan izan, hala nola, haien lehen hizkuntza, edota zein ikasketa eredutatik datozen. Interesgarria litzateke ikustea ea ikasleen hizkuntza-profilak eraginik daukan hemen erakutsi diren zailtasun motetan. Holako azterketa bat egiteko tesi honetan identifikatu diren zailtasun zehatzak abiapuntu bezala har daitezke.

---

<sup>22</sup> Hori SD2 egin duten ikasleen kasuan; SD1 egin duten ikasleen kasuan emaitzak askoz ere eskasagoak dira, erditik beherakoak, hain zuzen ere.

## **2.- Sekuentzia didaktikoa lan-tresna eraginkorra da unibertsitate mailako ikasleekin lan egiteko.**

Aurreko lerroetan ikusi denez, unibertsitatera heldu diren ikasleek *zuzendariari gutunak* testu generoa idazteko zailtasun batzuk badituzte eta zailtasun horiek gainditzeko sekuentzia didaktikoen bidez (SD1 eta SD2) eskuhartu da. Bigarren hipotesia baliabide didaktiko horri lotuta dago, izan ere, unibertsitateko irakasle-ikasketak egiten ari diren ikasleekin erabiltzeko lan-tresna eraginkorra dela frogatu nahi izan da lan honen bidez. Metodologia honen jatorria eta erabilpena derrigorrezko hezkuntzari lotuta egon da, eta horregatik erakutsi nahi izan dugu sekuentzia didaktikoetan dauden oinarri metodologikoak gaitasun komunikatiboa irakasteko baliabide eraginkor bihurtzen dutela, ikaslearen adina eta maila edozein izanik ere. Hipotesi hori egiaztatzeko ikasle hauek ekoitzi dituzten azken produkzioak aztertu dira. Azterketa horrek erakutsi digu lehen produkzioan ikusitako zailtasunak gainditu dituzten ala ez.

Bosgarren kapituluan erakutsi den bezala, hizkuntza-ezaugarri desberdinak landu dira SD1ean eta SD2an; izan ere, SD1ean landu ez diren baliabideak garatzeko helburuarekin sortu da SD2. Nolanahi ere, bai SD1ean bai SD2an, lehen produkzioko eta azken produkzioko emaitzen alderaketak ondo erakusten du, batean zein bestean, aurreikusitako helburuetan hobekuntza nabarmenak lortu direla.

Sekuentzia didaktikoetan (SD1 eta SD2) landu diren edukien arteko aldea eta progresioa erakusteko, SD1ean landu diren zenbait eduki aztertzen badira, ikusiko da oinarritzkoak direla argudio testu hau egiteko. Testuinguraketan, esaterako, landu diren edukiak testu generoaren ezaugarriei lotuta daude. Honako hauek landu dira, besteak beste: igorle-hartzailearen arteko harremana eta testuan uzten dituzten inplikazio markak; toki sozialak testuari ematen dion berezitasuna (hau da, testua komunikabide idatzietan agertuko da, horrek izenburuaren beharra ekarriko du, adibidez); eta helburuarekin lotuta (kasu honetan argudio testua denez, helburu nagusia hartzailea – egunkariko edozein irakurle– bere ideietara erakartzea edo konbentzitzea izango da) honelako testuetan agertu ohi diren edukiak (gai bat edo gertaera bat, horren inguruko iritzia eta iritzia arrazoitzeko argudioak). SD2an, ostera, eduki horiek jakintzat ematen dira, eta testuinguraketan landu diren edukiak honakoak izan dira: izenburua zergatik behar duen honelako testu batek, eta eraginkorra izateko nolakoa izan behar den; lehen pertsona pluralaren erabilera ezberdinak eta inplikazio modu ezberdinak; hartzailearen inplikazioan sakontzeko, hartzailearen irudia nola zaindu edo nolako adierazpideak saihestu behar diren. Ikusten den bezala, edukien artean badago progresio bat eta ikasleen bigarren ekoizpenetan oinarritzko ezaugarri hauek guztiak agertzen dira.

Labur-labur bada ere, SD1ean eta SD2an ikasleen testuetan ikusten diren zenbait hobekuntza gogoratuko ditugu ondoren. SD1eko azken produkzioan hobekuntza nabarmenak ikusten dira testuaren artikulazio maila guztietan. **Testuinguraketan** ikasle guztiek idatzi dute taldearen izenean; guztiak konturatu dira egunkariko irakurleentzat idatzi behar dutela eta konbentzitzea

dela euren asmo komunikatiboa. Horregatik, bigarren produkzioetan guztiek erabili dituzte argudioak eta modalizazioak (gogoratu behar da aurreko testuetan ia inork ez dituela erabili). Horrez gain, **planifikazioan**, kontsigna kopiatu beharrean, gehienek birformulatu egin dute; testuaren amaieran ondorio bat txertatu dute eurretako askok; eta formatu aldetik gutun formala barik, iritzi testu baten itxura eman diote. **Testualizazioan** argudioak erabili dituztenez, ia guztiek erabili dute testu antolatzailearen bat argudioak ordenatzeko edo ondorioa aurkezteko. Bestalde, baliabide anaforikoetan ere aberastasuna ikusten da; oraingo honetan anafora kontzeptual gehiago aukeratu dituztelako lehen produkzioan baino. Esaterako, aurreko paragrafoko ideia batzeko igorleak erabil dezake “*egoera honen aurrean*” edo baita “*arazo honen aurrean*”. Erabilitako adierazpide biak dira anafora kontzeptualak, baina bigarren kasuan aukeratu duen hitzak badu karga negatiboa igorlearentzat (baliteke hartzaile askorentzat egoera hori ez izatea arazoa), eta hitz horrekin bere iritzia indartu egiten du. Azkenik, **ardura enuntziatiboan** modalizazioen erabilera ugaria izan da ia testu guztietan. Sekuentzia egin aurretik ikasle baten testuan baino ez da agertu abilezia hau, baina azken produkzioetan ikasle guztiek erabili dute landu diren mota bietakoak aukeratuz, indartzaileak (“*Bistan da, askok lanak hartu eta irakurri gabe egilearen izena bakarrik aldatzen dutela*”; “*Noski dakigula lanen kopiaketak ematen direla ...*”), eta erlatibizatzaileak.

SD2 egin ondoren ikasleen produkzioen hobekuntzak ere nabarmenak dira landu diren edukietan. **Testuinguraketa** arloan eman da emaitzarik ikusgarriena izenburuan, hain zuzen: hasierako testuan ez bezala, azken produkzioan ikasle guztiek erabili dute izenburu egoki bat testuari hasiera emateko. Hartzailearen inplikazio marketan ere emaitzak igo egin dira eta kortesia arauak ere ikasle gehiagok erakutsi dute azken produkzioan. **Planifikazioan** ere ikasleek orokorrean euren produkzioak hobetu dituzte. Testuaren sarrerak eta amaierak egiteko orduan eta argudioak aurkezteko orduan ere bai. Izan ere, argudioetan aztertu ditugun hiru aukeretatik argudioak hierarkian izan da gehienek aukeratu dutena. Orokorrean argudioak hobeto antolatuta agertu dira, testu antolatzaileak ugarituz, eta kontzesioak ere gehiago agertu dira, hartzailea erakarri nahirik. **Testualizazio** arloan, metadiskurtso formulak eta modalizazio mota guztien ugaritzea ekarri du sekuentzian egin den lanketak. Hala ere, landutako beste alderdi batzuetan ez da ikusi gorakadarik azken produkzioetan. Holako bat izan da igorlea eta hartzailea inplikatuta baina berezirik agertzea (adibidez, *eskaten dizuegu bezalako* aditzen bidez) gutxitan agertu da azken produkzioetan. Ikasleek horren ordez beste aukera batzuk erabili dituzte, esaterako igorlea eta hartzailea biak batera inplikatuta (adibidez, *egunotan ikusi dugu bezalako* adibideen bidez). Horrek ez du esan nahi ikasleen testuen kalitateak behera egin duenik, izan dituzten aukeren artean, batzuk beste batzuk baino gehiago erabili direla besterik ez.

Erabili den Sekuentzia Didaktikoaren eredia baliabide didaktiko egokia eta fidagarria da planifikatzen diren eduki eta helburuetara iristeko, helburu eta eduki horiek azken produkzioetan hobeto eginda aurkeztu baitira. Bestalde, azpimarratzekoa da Sekuentzia Didaktiko hauetan ikasleek lehen produkzioa eta

azken produkzioa ekoizteko aukera izatea: biak alderatu eta aurrerapenak ikusteko aukera izateak fidagarritasuna ematen dio baliabideari, lortutakoaren berri zehatza ematen baitigu.

Unibertsitateko ikasleen gaitasun komunikatiboa hobetzeko tresna egokia dela ikusirik, gaineratu nahi dugu irakaslegai izango diren unibertsitateko ikasleentzat metodologia honek baduela balio erantsi bat. Izan ere, beraiek hizkuntzen irakaskuntzan erabiliko dituzten printzipioetan murgiltzen ditu, eta hori erabil daiteke diseinu didaktikoari buruz aldi berean hausnartzeko, edota geroago egingo bada hausnarketa didaktikoa, ikasleek horren irudi bat izan dezaten.

### **3.- Sekuentzian berariaz lantzen ez diren edukiak ezin da bermatu ikasiko direla.**

Orain arte ikusi dugunetik, testu genero berbera lantzeko asmoarekin sekuentzia didaktiko desberdin bi diseinatu dira, eta bakoitzean eduki desberdinak landu dira, ikasleen beharrei erantzuteko asmoz, izan ere, euren ekoizpenetan gabezia desberdinak erakutsi dituzte. Horretarako, ikasleek erakutsi ez dituzten ezagutzen artean aukeratu dira sekuentzia bakoitzean landu diren edukiak, kontuan izanik, laugarren kapituluan azaldu bezala, sekuentziaren izaeragatik, ez dela komeni denboran gehiegi luzatzea, ikasleek lanaren helburua eta hori betetzeko motibazioa bidean galdu egiten dutelako. Hortaz, ez dira landuko SD berean generoari dagozkion ezagutza guztiak.

Horregatik da garrantzitsua ikasleen lehen produkzioak aztertzea, hortik atera daitekeelako zein eduki motetan dauden hutsuneak, geroago Sekuentzia Didaktikoan landuko direnak aukeratu ahal izateko. Horrela, zer irakatsiko den argi zehaztuta geratzen da hasieratik. Adibidez, SD1 esperimenduak duten ikasleen lehen produkzioek erakutsi dute ikasleek testuari buruzko hainbat ezagutza ez zituztela: ikasle gehienek ez dute argudiorik idatzi, salaketa hutsean gelditu dira eta, ondorioz, oso baliabide gutxi agertu dira haien testuetan, testu antolatzaile eta modalizazio gutxi edo ia batere ez; askok egunkariko irakurleak buruan izan beharrean, eskolako zuzendariari idatzi diote gutun formala balitz moduan.

Gure kasuan, SD bietarako aukeratu diren edukiak kasu bakoitzean desberdinak izanik ere, kasu bietan ikasi egin dituzte ikasleek. Hau ikusi dugu bigarren produkzioetan ezagutza horiek erakusten dituztelako. Bestalde, ikasleen aurre-testuetan agertu ziren ezagutza-gabeziak sekuentzietan landu ez direnean, gabezia horiek iraun egin dute bigarren ekoizpenetan, kasu bakanak izan ezik. Horien kasuan metodologiak berak eragiten duen testu eredu errealean behaketa aberats eta ugariak egin du posible modu intuitiboan ikasle batzuk ezagutza horietaz jabetzea. Baina ikasle horien kopurua oso urria da, eta horrela ezin da bermatu irakaskuntzaren helburua, hau da, guztiak heltzea irakatsi nahi diren eduki eta helburuetara.

Adibidez, SD1 esperimentatu duten ikasleen lehen produkzioek erakutsi dute ikasle gehienek ez dituztela argudio testuen oinarriak gehiegi ezagutzen. Baina azken produkzioetan, ordea, aurrerapenak egin dituztela egiaztatu da, eta, orokorrean, landutako abilezia guztietan agertzen dira aurrerapenak ikasle gehienengan. Hala ere, testuaren ezaugarri batzuk ez dituzte bete. Esaterako, ikasle gehienek ez diote jarri izenburua testuari, ikasle bakan batzuk izan ezik.

Eduki bat ez lantzeak zein ondorio ekar lezakeen argituta, beste galdera bat sor daiteke: sekuentzian lantzen den eduki bakoitza ikasle guztiek erabiliko dute euren azken produkzioan? Lan honetan egin ditugun testu azterketek erakusten dutenez, ikasle guztien azken produkzioetan ez dira agertzen landutako eduki guztiak. Inork ez ditu erabili landu diren eduki guztiak bere testuan. Hala ere, esan beharra dago guztiek bete dituztela gutxieneko edukiak.

Hona hemen guztiek bete dituzten zenbait eduki: eskatu zaien testu generoa idatzi dute, hau da, komunikabideetan argitaratzen den *zuzendariari gutunak* testua idatzi dute guztiek; bertan, gaurkotasuna duen gai baten inguruan euren iritzia eman dute, horretarako euren burua inplikatur eta beste ahots batzuk ere tartekatuz; testuari izenburua jarri diote; iritzia arrazoitzeko argudio ezberdinak ekarri dituzte eta batzuetan kontzesioak ere egin dituzte; gainera, polemikaren beste aldean dagoen ikuspuntua ere ekarri dute testura; baliabideen aldetik, testu antolatzaileak, metadiskurtsoa, baliabide anaforiko ezberdinak – tartean anafora kontzeptual ugari –, eta modalizazio mota desberdinak erabili dituzte – epistemikoak indartzeko, deontikoak erlatibizatzen eta apreziatiboak ere bai balorazioak egiteko –. Hauetako ezaugarri asko lehen produkzioetan agertu arren, azken produkzioetan askoz gehiago agertu dira; gainera, ikasle askok azken produkzioan estrategia aldatu egin du hoberantz, bere helburua hobeto lortu nahian.

Beraz, ezin da bermatu sekuentzia didaktikoan lantzen ez diren edukiak ikasiko direla. Era berean, lantzen diren edukietan ikasle guztiek erakusten dute hobekuntza eta hobekuntza hori gutxienekoa edo hortik gorakoa da, horrela beste ikerketa batzuetan erakutsi den sekuentzien eraginkortasun maila altua berretsiz (Mielgo eta beste, 2012).

#### **4.- Kontsignan deskribatzen diren produkzio baldintzek eragina dute ikasleek erakusten dituzten abilezietan.**

Gelartu diren sekuentzia didaktikoen egoera komunikatiboak desberdinak izan dira, eta ondorioz, ikasleei emandako kontsignak ere desberdinak izan dira. Kontuan harturik SD1eko ikasleek batez ere salaketak egiten dituztela eta ez dituztela beste batzuen iritziak kontuan hartzen, SD2an ikasleak beste egoera komunikatibo ezberdin baten jarri nahi izan dira, eta, horretarako, kontsigna berria sortu da. Aldaketa horrekin ikusi ahal izan da 4. kapituluaren kontsignari buruz esandakoa: kontsignaren arabera ikasleek estrategia mota aukeratuko dute.

Adibidez, sekuentzia berria diseinatzeko aztertu diren testu eredu berrietatik ikusi da besteen iritziak eztabaidatu edo negoziatu nahi diren testuetan zenbait baliabide agertzen direla: indartu, indargabetu, edo ziurtasuna erlatibizatzen duten modalizazioak, adierazpide hipotetikoak, konparazioak eta interpelazioak, besteak beste, eta hori guztia egiteko, gainera, ahots desberdinak erabili ohi dira. Hau guztia kontuan hartuta, kontsigna berria egitean horrelako ezaugarriak eragingo dituen egoera sortu nahi izan da, metadiskurtsoaren erabilera eragiteko, eta, aldi berean, besteen iritziak kontuan hartzea bultzatzeko, argudioen ondoan kontzesioak, zein kontra-argudioak ager zitezen.

Hipotesi honen erantzuna ikasle talde bien emaitzetatik lortu dugu. Izan ere, SD2ko kontsignari erantzuteko idatzi diren hasierako produkzioak aztertzerakoan egiaztatu da ikasleek erakutsi dituzten abileziak ezberdinak izan direla. Kontsignen arteko desberdintasuna kontuan hartzekoa da, beraz.

SD1eko kontsignan ikasleak erabaki polemiko baten protagonistak izan dira. Ikasleek egoera honen aurrean hartu duten jarrera salatzailea izan da. Ez zaie eskatu kontsignan hartutako erabaki polemiko hori beste ikuspuntu batetik baloratzeko. Ondorioz, erabaki horren kontrako argudioak baino ez dituzte kontuan hartu, eta protesta eta salaketa baino ez dute egin. SD2ko kontsignan, ostera, ikasleei eskatu zaie gaia kanpotik ikusteko eta parte hartzaile ezberdinek (gazteak alde batetik eta agintariak bestetik) izan duten jokabidea aztertzeko. Egoera horrek bultzatu ditu besteen iritziak eztabaidatzera eta negoziatzera.

Kontsigna berri honek, beraz, eragina izan du ikasleen ekoizpenetan:

- SD2ko lehen produkzioak aberatsagoak izan dira, argudioak eta kontzesioak tartekatu dituztelako. Hainbeste argudio idatzi beharrak metadiskurtsoa eta modalizazio mota ezberdinak erabiltzea ekarri du. Horregatik batzuetan ziurtasuna erakusteko beharra izan dute eta beste batzuetan diskurtsoa leuntzeko modalizazio erlatibizatzaileak erabili.
- Bestalde, SD2ko kontsigna berriak ekarri du argudio mota ezberdinen beharra izatea alde bien portaerak justifikatzeko; era berean, kontzesioen beharra ere izan dute, horregatik sartu dituzte euren testuan. Arrazoiketa hau guztia harilkatzeko, gainera, metadiskurtso formulak behar izan dituzte, eta horregatik ugari agertu dira ikasleen testuetan.

Ondorioz, ikasle hauek testua idazterakoan aukeratutako estrategiak kontsignan deskribatutako egoera komunikatiboak baldintzatuta egon dira. SD1eko ikasleek salaketak egin dituzte nagusiki, egokitu zaien gaiaren protagonistak izanik, euren burua defendatzeko hartutako erabakiaren kontra idatzi dute. Dena den, egoera hori gainditzeko, irtenbideak proposatu nahi izan dituzte eta horretarako modalizazio erlatibizatzaileak ere erabili behar izan dituzte. Bestalde, SD2 egin duten ikasleek alde bietako arrazoiak erakusteko mota bietako modalizazioak behar izan dituzte, eta balorazioak egiteko direnak ere bai. Ikasle hauen testuetan mota guztietakoak ikusi ditugu ugari. Horrela frogatutzat ematen dugu bigarren kontsigna diseinatzean izan dugun hipotesia: ikasleek testua ekoizteko aukeratuko duten estrategia ezberdina izango dela ematen zaien

egoeraren arabera. Riestrak (2004) bere tesian ongi erakutsi zuen kontsignek zuten eragina ikasleen lanetan eta lan honetan egiaztatu da hizkuntza erabiltzea egoera komunikatiboari oso estu loturik dagoela. Beraz, hizkuntzaren didaktikan izugarritzko garrantzia du kontsignaren diseinua ondo egiten jakiteak. Kontsignan deskribatzen diren produkzio baldintzek eragin zuzena dute ikasleek ekoitziko duten testuan eta martxan jarriko dituzten abilezietan.

### **5.- Azken hausnarketa.**

Amaitzeko, tesi honekin *zuzendariari gutunak* testu generoaren ezagutzan sakondu da eta lanean zehar erabili den sekuentzia didaktiko eredu hau irakasleentzat baliabide eraginkorra eta fidagarria dela frogatu da. Hala ere lana ez da bukatu, izan ere testu generoaren karakterizazioa egin den arren, testu eredu berrien azterketetatik 3.5. atalean egindako abilezien zerrenda gehitzeko aukera egongo da.

Sekuentzia didaktikoari dagokionez, testu genero bera lantzeko eredu bi eskaini dira lan honetan. Hala ere, 4.3. atalean azaldu bezala, mota honetako sekuentziaren izaeratik, ezin da sekuentzia bakarrean landu testu batek dituen alderdi guztiak, aukeratu beharra dago eta aukeraketa hori egiteko ikasleen lehen produkzioak dira erakusten dutenak zelako beharizanak dituen ikasle talde bakoitzak. Lan honetan ere hori erakutsi da eta sortu den sekuentzia berriaren edukiak nondik aukeratu diren ere azaldu da. Azken ikas-taldeen emaitzetatik ere ikus daiteke zein edukitan sakondu beharko litzatekeen aurrerantzean. Horrelako eduki bat kortesiaren erabilera da. Aibilezia mota hau zailagoa da eskuratzea eta ahalegin berezia eskatzen du. SD2an ariketa bi baino ez dira egin honen garrantziaz ikasleak jabetzeko. Eta horren harira ikasleek mota guztietako modalizazioak erabili dituzte, baina hala ere, ikasle batzuen testuek erakutsi dute ez dela erraza aibilezia hau behar bezala erakustea testuan.

Kortesiaren alorrean, elementu askok eragiten dute horrelako testu baten egokitasuna lortu ahal izateko. Deskalifikazioak eta salaketak edo galdera erretorikoak errazago agertzen dira, baina “bestea”, hartzailea, konbentzitu edo gure arrazoietara makurtu edo ekarri nahi badugu askoz eraginkorragoak izango dira beste era bateko arrazoibideak. Negoziazioa da, ondo dakigu, argudiaketaren mailarik garatuena eta hartarako kontra-argudiaketa eta kontzesioak menderatu behar dira. Hizkuntza baliabide horiek gehiago aztertu eta hobeto erakusteko beharra ikusi dugu, izan ere jaso ditugun azken testuetan, zenbait gauzatan aurrerapenak nabarmenak izan arren, hartzailearen irudia zaintzeko behar diren modalizazio baliabideak ez dute lortu bortizkeria kutsua duten adierazpideak gainditzea. Hona hemen adibide esanguratsu bat:

*Hilabete hauetan zehar, gazteek hamar urtetan zehar euren etxea bihurtu duten eraikina defendatu egin dute, hainbat manifestazio eginez, kalterik sortzen ez dutela erakutsiz... hau ikusita, zergatik eman du baimena Azkunak? Ezagutzen du benetan Kukutza gaztetxea eta bertan egiten diren ekintzak? Badirudi ezetz. Ikusten dugunez Azkunak ez du ulertzen Kukutzan, besteak beste, informatika*



*eta eskalada tailerrak egiten zirela, jantoki sozialak prestatzen zirela, publiko guztietarak kontzertuak aurkezten zirela... hau dena Bilboko biztanleen aurka doa? Mesedez, pentsatu dezagun momentu baten... Espero dut, gutxienez Azkunak oraingo egoera ikusita urrengorako ikastea, eta erabakiak hartu aurretik eragin dezakeen egoerak eta ondorioak ikustea.*

Kortesiaren hizkuntza formak euskaraz Idiazabalek eta Larringanek (2003), Larringanek, Idiazabalek eta Garcia Azkoagak (2015) eta Zabalak (2009) ere landu dituzte, eta ikasleen testuetan haien menderatzeak sortzen dituen arazoak erakusten dituzte. Vilak (2005) esaten duen bezala kortesia estrategia bat da eta balio digu pertsonen artean modu adeitsuan erlazionatzeko eta egon daitezkeen gatazkak ahuldu edo indargabetzeko.

Laburbilduz, testu generoetan oinarritutako hizkuntzaren didaktika, eta bereziki euskararenak, gure ustez, badu ibilbide bat, eta eraginkorra den baliabidea da lan honetan esperimintatu den sekuentzia didaktiko mota. Lan hau egitearekin batera, bestalde, euskararen molde asko lantzeko asmoarekin abiatu ginen, eta aurreikusi gabeko beste hainbat lantzeko aukera eta beharra sortu zaigu. Orain hobeto dakigu argudiozko testu hauetan zein diren oinarrizko esapideak, moldeak, erabili beharreko trebeziak, eta hori aurrerapen bezala ikusi nahi dugu. Nolanahi ere hizkuntzaren erabilerak dakar esapideen aldakortasuna, zaharberritzea eta moldatzea, eta beraz, testu genero bat irakatsi nahi bada abiapuntua ezinbestekoa den bezala aurrera begirako zuhurtzia eta ezagutu nahia ezinbestekoak izango dira. Lana, beraz, ez da bukatu.



## 8. Bibliografía

---

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1974). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Adam, J.M. (1985). Quels types de textes? *Français dans le monde*, 192, 39–43.
- Adam, J.M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9–22.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agirre, J.M. (1991). *Euskal gramatika deskriptiboa. I-II*. Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia. Labayru Ikastegia.
- Amorrortu, E., & Ortega, A. (2009). Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan? *Euskara*, 54 (2–1. zatia), 579–602.
- Anakabe, M.J., Mielgo, R., & Ocio, B. (2013). La construcción de secuencias didácticas. Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19, 221–237.
- Anscombre, J.C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Aran, R. F., & Seix, T. R. (1994). Aprender a narrar, un proyecto sobre la novela de intriga. *Aula de innovación educativa*, 26, 21–26.
- Arano, R.M., Idiazabal, I., Kaifer, A., Larringan, L.M., & Ocio, B. (1990). Euskal testuen azterketarako ezaugarri galbahea. In I. Idiazabal. *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika* (149-210 or.). Bilbao: Labayru.
- Arnold, J., & Fonseca, M.C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. In F. Lorenzo Berguillos & S. Ruthstaller. *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como Lengua extranjera* (45–60 or.). Sevilla: Edinumen.
- Arriola, J., Bilbao, L., Ibarra, J., Ibarra, G., Lauzirika, A., Mielgo, R., Ocerinjauregui, J., & Ocio, B. (2006). *Testugintza*. Bilbao: BAM Irakasleen Unibertsitate Eskola.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpé.

- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In J. Dolz-Mestre & I. Idiazabal. *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (31–50 or.). Bilbao: UPV / EHU.
- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Camelo, M.J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, 15(2), 58.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51–63.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5–8.
- Camps, A., & Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 16, 49–60.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43–57.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candela, M.A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 13–28.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe: les exemples de la phrase et du texte* (Doctoral dissertation).
- Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. *Revista Signa*, 16, 289–320.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: Mass: MIT Press
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79–94.
- Cros, A. (2005). La argumentación oral. In *El discurso oral formal* (57–75 or.). Barcelona: Graó.

- Cros, A., & Vila, M. (2002). La discusión oral: argumentos y falacias. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 29, 31-46.
- Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40. doi: 10.1174/021470395321340411.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins, S. Krashen, D. Legarreta-Markaida, T.D. Terrell & E. Wall. California State Department of Education (Arg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (3-49 or.). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1993). Hezkuntza eleaniztunaren alde psikolinguistikoak. In *Hezkuntza eleaniztunari buruzko I. Nazioarteko Jardunaldiak* (135-152 or.). Fundación Gaztelueta.
- Cummins, J. (2000). The Threshold and Interdependence Hypotheses Revisited. Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*, 23, 173-200.
- De Pietro, J.F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Diaz de Gereñu, L. (2016). *Jendaurreko Konta-saioa: gertakari sozio diskurtsiboa eta testu-genero berezitua*. Leioa: EHUko Argitalpen Zerbitzua-Servicio Editorial UPV.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Dolz, J. (2001). Kimikako azalpen baten ekoizpena Lehen Hezkuntzan: aza gorriaren urea, kamaleoi kimikoa. *Hik Hasi*, 8. monografikoa, 53-63.
- Dolz, J. (2009). Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. *SIGET. Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais*, 5.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2016). L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-3).

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en Expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77–98.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Esf éditeur.
- Dolz, J., Mabillard, J.P., Tobola, C., & Vuillet, Y. (2009). Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3).
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'Exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Edebé-Giltza taldea. (2015). *Euskara 5 LH*. Bilbao: Giltza-Edebé, 118-119 or
- Etxeberria, F. (2005). *Elebitasuna eta hezkuntza Euskararen Herrian*. Donostia: Erein.
- Europako Kontseilua / HABE. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2016). *Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta DBHko ikasleen eboluzioa 2011-2012 ... 2016-2017*: Bizkaia. In: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/hezkuntza-estatistika/-/informazioa/matrikula-bilakaera-irudiak/>. 2016/12/06an azkenengoz ikusia.
- Fuentes, C., & Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- García-Azkoaga, I.M. (2003). Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren araberrako azterketa. *RIEV*, 48-2. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 852-853.
- García-Azkoaga, I.M. (2005). Kohesioa ikasleek idatzitako iritzi gutunetan. Zenbait testu aztergai. *Ikastaria*, 14, 55–69.
- García-Azkoaga, I.M. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96(3), 11–27.
- García-Azkoaga, I.M. (1998). Erlazio anaforikoak argudiozko testuetan. In L.M. Larrigan & I. Idiazabal. *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza* (119–128 or.). Vitoria-Gasteiz: Arabako Foru Aldundia & Euskal Herriko Unibertsitatea.
- García-Azkoaga, I., & Manterola, I. (2015). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14(3), 1–26.
- García-Debanc, C., & Mas, M. (1985). Propositions pour une évaluation formative des écrits. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, 66(1), 3–10.

- Garro, E. (2007). *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*. UPV-EHU.
- Garro, E., & Idiazabal, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. *Azterketa eta didaktika. Ikastaria*, 14, 43–54.
- Garro, E., & Idiazabal, I. (2012). ¿Para qué utilizan los jóvenes el discurso referido? Análisis de debates públicos en euskera. In C.L. Lorda Mur, *Polifonía e intertextualidad en el diálogo* (231–245 or.). Madrid: Arco Libros.
- Garro, E., Idiazabal, I., & Larringan, L.M. (2009). Escuchar la palabra del otro y saber reutilizarla. In C.M. Bretones Calleja eta beste, *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. Almería: Universidad de Almería.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. París: Delachaux et Niestlé.
- Grau, M. (2003). *La modalització: manifestacions de la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Grau, M. (2005). La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa. In M. Vilà i Satarusana, C. Ballesteros, J.M. Castellà, A. Cros, M. Grau y J. Palau. (Arg.). *El discurso oral formal* (77-88 or.). Barcelona: Graó.
- Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Arg.), *Sociolinguistics* (269–293 or.). London: Penguin.
- Ibaizabal Taldea. (2015). *Euskara 5 LH*, Euskarapolis, Ibaizabal, 154-155, or
- Ibarra, J. (2012). Sekuentzia didaktikoen onurak testuak ekoizten irakasteko: Irakasle-eskolako ikasleekin egindako esperientzia baten emaitzak. *Ikastaria*, 18, 137–152.
- Idiazabal, I. (1990). *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak. Funtzionamendua eta didaktika*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Idiazabal, I. (2000). Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan. *Ikastaria*, 12, 143–154.
- Idiazabal, I. (2008). Gramatika eta hizkuntzaren didaktika. In X. Artiagoitia, & J. Lakarra. (Arg.), *Gramatika jaietan: Patxi Goenagaren omenez* (413–432 or.). UPV / EHU.
- Idiazabal, I., Larringan, L.M. (1996). Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco. In M. Pérez Pereira (Arg.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego* (425–442 or.). Universidad de Santiago de Compostela.
- Idiazabal, I., Larringan, L.M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *AILE*, 10, 107–125.

- Idiazabal, I., & Larringan, L.M. (1998). *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: baliabideak hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I., & Larringan, L.M. (2001). Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea: debatea aztergai. In *Udako Euskal Unibertsitatea. Helduen Euskalduntzearen II. eta III. Jardunaldiak* (41–64 or.). Bilbao: UEU.HABE.
- Idiazabal, I., & Larringan, L.M. (2004). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In A.M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rodríguez-Yanez (Arg.). *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*.
- Idiazabal, I., & Larringan, L.M. (2003). Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes no entrenados. In G. Luque, A. Bueno, G. Tejada, (Arg.), *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world* (37–43 or.). Jaen: AESLA. Universidad de Jaen.
- ISEI-IVEI. (2016). *Ebaluazio diagnostikoa. 2015. Txosten exekutiboa. LH4*. In: [http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/detalle-informes-home?p\\_p\\_id=KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenidoWAR&p\\_p\\_life\\_cycle=1&p\\_p\\_state=normal&\\_KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenido\\_WAR\\_idArticulo=1266804&\\_KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenido\\_WAR\\_idPlantilla=INFORME\\_DETALLE](http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/detalle-informes-home?p_p_id=KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWAR&p_p_life_cycle=1&p_p_state=normal&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenido_WAR_idArticulo=1266804&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenido_WAR_idPlantilla=INFORME_DETALLE). 2017/05/23an azkenengoz ikusia.
- ISEI-IVEI. (2016). *Ebaluazio diagnostikoa. 2015. Txosten exekutiboa. DBH2*. In: [http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/detalle-informes-home?p\\_p\\_id=KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenidoWAR&p\\_p\\_life\\_cycle=1&p\\_p\\_state=normal&\\_KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenido\\_WAR\\_idArticulo=1267054&\\_KAIOAContenido\\_WAR\\_w24mContenido\\_WAR\\_idPlantilla=INFORME\\_DETALLE](http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/detalle-informes-home?p_p_id=KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWAR&p_p_life_cycle=1&p_p_state=normal&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenido_WAR_idArticulo=1267054&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenido_WAR_idPlantilla=INFORME_DETALLE). 2017/05/23an azkenengoz ikusia.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers college, Columbia university*, 3.
- Labayen, P. (2001). Argudiozko testuaren inguruko lan esperientziak ikastetxe elebidunetan. *Hik Hasi*, 8. Monografikoa, 38–44.
- Larringan, L.M. (1992a). Argudio-bidezko testuen ebaluaketa. In I. Idiazabal (Arg.), *Testuaren pedagogia* (113-126 or.). Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Larringan, L.M. (1992b). Zenbait argudio-testu euskaraz. azterketarako eta didaktikarako ohar batzuk. In I. Idiazabal (Arg.), *Testuaren pedagogia* (97-111 or.). Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Larringan, L.M. (1996). Los organizadores textuales: elementos para la didáctica del texto argumentativo. *Diálogos Hispánicos*, 18, 261–282.



- Larringan, L.M. (2001). Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 29.
- Larringan, L.M. (2007). Testu-motak eta testu-antolatzaileak: zer lotura? In I. Plazaola, & M.P. Alonso, M. (Arg.), *Testuak, diskurtsuak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (119–134 or.). Donostia: Erein.
- Larringan, L.M. , Idiazabal, I., & Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias de estrategias y destrezas textuales y discursivas. In I.M. Garcia Azkoaga & I. Idiazabal, (Arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (147-171). Bilbao: UPV / EHU.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2005). Euskararen kalitatea aztertze marko teorikoa eta metodologia. *Ikastaria*, 14, 9–29.
- Larringan, L.M. (2009). Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza. *Euskara*, 54, 2–1 zatia, 505–539.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13–44.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Majó, F. & Baqueró, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Martinez, G., López M.A., & Gracida, Y. (2015). El enfoque comunicativo. In C. Lomas (Arg.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (75–94 or.). Barcelona: Graó.
- Martinez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849–875.
- Mauri, T. (1995). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Arg.), *El constructivismo en el aula* (65–99 or.). Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mielgo, R., Ocio, B., & Ocerinjauregui, J. (2012). La secuencia didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua. *Ikastaria*, 18, 87–116.
- Ocio, B., & Bilbao, L. (2005). Abilezia diskurtsiboen bereizketa 9-10 urteko haurrengan. *Ikastaria*, 14, 71–86.

- Ocio, B., & Mielgo, R. (2007). Abilezia diskurtsiboak eta ebaluaketa formatiboa. In M.P. Alonso (Arg). *Testuak, diskurtsuak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (201-224). Donostia: Erein.
- Ocio, B., Lauzirika, A., Landajo, M. C., & Torrontegui, A. (2003). Evaluar la expresión escrita desde una perspectiva interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 34, 103–117.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., & Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea eta Bizkailab.
- Pagola, I. (2010). Hiru hizkuntzen arteko elkarreragina: bigarren hizkuntzatik ama hizkuntzara. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 17, 121–154.
- Parica, A., Bruno, F., & Abancin, R. (2005). *Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, (2), 31–41.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (1992). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Ribas, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación*, 8(2), 79–91.
- Riestra, D. (2004). *Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue* (Doctoral dissertation). University of Geneva.
- Rodriguez, L. (2001). Sekuentzia didaktiko baten adibidea. *Hik Hasi*, 8. monografikoa, 72–78.
- Rubio, I.M. (2014). La argumentación como acto discursivo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 44.
- Saenz, M., Barrena, S., Lasa, I., & Lasa, J. (2006). *Ikaslearen liburua, 5 LH. Material globalizatua*. Txanela Proiektua. Donostia: Elkar-Ikastolen Elkarte.
- Sainz, M. (1990). Ama-hizkuntzaren programaketa OHoko erdiko zikloan: testu-pedagogiaren proposamen bat. In I. Idiazabal (Arg.), *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Sainz, M., & Garcia Azkoaga, I. (2001). Zer ikasi dute ikasleek sekuentzia didaktikoarekin? Ikasleen aurrettestuak eta ondotestuak. *Hik Hasi*, 8. monografikoa, 85–96.
- Sainz, M. (2012). La actividad lingüística como objeto enseñado en una clase de matemáticas en la Escuela Primaria. *Educar*, 48(2), 229-246.

- Sánchez, V. (2010). *Los procesos lingüístico-cognitivos en la producción escrita del discurso argumentativo de niños de tercer grado de primaria*. II Congrès International de Didactiques.
- Sánchez, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 25, 113–127.
- Sánchez, V., Dolz, J., & Borzone, A.M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Campinas*, 51(2), 409–432. doi: 10.1590/S0103-18132012000200008.
- Santxo, J. & Grence, T. (2015). *Euskara abian LH 5, Lehen hiruhilekoa. Egiten jakin proiektua*, Santillana-Zubia, 31. or
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 16, 25–46.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Solé, I. & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Arg.), *El constructivismo en el aula* (7–23 or.). Barcelona: Graó.
- Tusón, A. (1994). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. In C. Lomas, & A. Osoro (Arg.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (55–67 or.). Barcelona: Paidós.
- Tusón, A. (2015). El estudio del uso lingüístico. In C. Lomas (Arg.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Vila, M. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vodoz, F., & Zanone, Y. (1992). *Un genre narratif: l'énigme. Séquence didactique, 1-5P* (Libk. Cahier no 10). Département de L'instruction Publique- Genève, Enseignement Primaire, Secteur des Langues- Français (Responsable: Auguste Pasquier). (Itzulpen argitaragabea: Begoña Ocio Endaya – Begoñako Andra Mari Magisteritza Eskolako Hizkuntza Saila, Bilbao)
- Zabala, J. (2009). Kortesiaren azterketa euskarazko bi debateetan. *Euskara*, 54, 811-842.

### **Lege dokumentuak:**

236/2015 DEKRETUA, (2015eko abenduaren 22koa) Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 9. zkia. Vitoria-Gasteiz. 2016ko urtarrilaren 15.

23/2009 DEKRETUA (2009ko otsailaren 3koa) Batxilergoko curriculuma ezarri eta Euskal Autonomia Erkidegoan jartzen da. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 41. zkia. Vitoria-Gasteiz. 2009ko otsailak 27.

175/2007 DEKRETUA, (urriaren 16koa) Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa. EHAA. 218. zkia. Vitoria-Gasteiz. 2007ko azaroak 13.

138/1983 DEKRETUA (1983ko uztailaren 11koa), Euskal Herriko irakaskuntza ez unibertsitarian hizkuntza ofizialen erabilera araupetuz. Eusko Jaurlaritza.

# **I. ERANSKINA**

---

**ZUZENDARIARI GUTUNAK  
SEKUENTZIA DIDAKTIKOA**



*Zuzendariari gutunak*

## ZUZENDARIARI GUTUNAK

### Sekuentzia Didaktikoa

*Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila*

## AURKIBIDEA

SARRERAKO ARIKETA .....	3
LEHEN PRODUKZIOA .....	4
EDUKIAK LANTZEKO SAIOAK .....	5
I. TAILERRA: Testuinguraketa I .....	6
II. TAILERRA: Testuinguraketa II .....	10
III. TAILERRA: Planifikazioa I .....	14
IV. TAILERRA: Planifikazioa II .....	24
V. TAILERRA: Testualizazioa I .....	32
VI. TAILERRA: Testualizazioa II .....	42
KONTROL-ZERRENDA .....	54
AZKEN PRODUKZIOA .....	58
ERANSKINA (Testuak) .....	60

## **SARRERAKO ARIKETA**

Gure gizartearen gure iritziaz esparru publikora ateratzeko bide desberdinak ditugu. Horien artean aldirizkari eta egunkarietan iritziaz emateko sail bereziak alpatu behar ditugu. Ezagutzen al dituzu? Zeintzuk dira?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Ziur aski irakurriko zenuen noizbait horrelakoren bat. Eta idatzi, idatzi al duzu inoiz horrelakorik? Ba unitate honetan ikasiko dugu nola egin behar den.

Horretarako lehenengo eta behin pentsatu zein baldintza bete behar dituen horrelako testu batek. Esaterako, zertarako idazten da? Zer lortu nahi da harizalarengan? Ze eduki mola agertzen da horretarako gutunetan? Ordenatu daiteke informazioa? Komentatu gai hauek taldeka. Ondoren iritziaz bateratu egingo ditugu.

## **LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gaztelxeaa egon den erakina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaltxeak hartu duen erabakiarik buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, imajina ezazu polemika honetan zu ere sartuta zaudela. Har ezazu gazteen rola edo agintariena eta idatzi ezazu egunkarirako testu bat zure arrazoiak erakusteko. Iritzia hobeto defendatzeko kontuan hartu beste aldearen arrazoiak eta ahalegindu zure ideiekin konbentzitzen.



## EDUKIAK LANTZEKO SAIOAK

### I. TAILERRA: Testuinguraketa I Nola piztu hartzailearen gogoia testua irakurtzeko.

#### 1. ARIKETA

Egunkari baten *Zuzendaritari gutunak* saileko testu bat irakurtzea erabakitzeko, zelako pistak izaten dira kontuan?

-----

Zure ustez, nolako ezaugarriak izan behar ditu izenburu batek deigarria izateko?

-----

Jarraian *Zuzendaritari gutunak* sailean agertu diren izenburu batzuk landuko ditugu. Bertan estrategia batzuen balioa zein den aztertuko dugu. Hona hemen azertu beharreko izenburuak:

HAURDUNALDIA ETA KALE GORRIA

Irungo alardea

Cezurrik ez. Savater jauna

Tolosako alkate jaunari

- Zein da zure ustez izenbururik polemikoena? \_\_\_\_\_
- Eta zein da polemikarik gutxien duena? \_\_\_\_\_
- Zertan oinarritu zara erantzun hau emateko? \_\_\_\_\_

- Zeinetan ikusten da argiago polemikaren motiboa? \_\_\_\_\_
- Eta zein da zure ustez neutroena? \_\_\_\_\_

Zuzendaritari gutunak \_\_\_\_\_

## 2. ARIKETA

Irakurri 4., 7., 10. eta 11. testuak. Jarri testu bakoitzari aurreko izenburuetatik dagokion izenburua

TESTUAK	IZENBURUAK
4	
7	
10	
11	

Ikusitako moduan, aurreko izenburu hauek estrategia ezberdinak jarraitu dituzte irakurlearen arreta pizteko. Osatu hurrengo taula aurreko testuak eta 1., 5. eta 12. testuak kontuan harturik.

ESTRATEGIA MOTA	TESTU ZENBAKIAK
a) Gertaeraren alpmena	
b) Testuaren helburua	
c) Polemikak sor lezakeen jarrera	

## 3. ARIKETA

Irakurri berriro 7. testua. Irakurketa honetan arreta jarri idazleak erakusten duen jarreran eta bere haserreaken arrazolan. Hori kontuan harturik baloratu hurrengo izenburuen artean zure ustez egokienak izango direnak. Oinarritu zure aukera ezberdinen justifikazioa aurrean aztertuta ditugun estrategia ezberdinak kontuan harturik, eta esan zeintzuk ez diren egokiak edo baztergarriak.

IZENBURUAK
<i>Irungo alardea</i>
<i>Irungo herritari epaiketa</i>
<i>Berria ere manipulatzaile</i>
<i>Alarde matxista bai ala ez</i>
<i>Beliko mozoloak borrokan</i>
<i>Berria ez erosteko arrazoiak</i>

7

Zuzendaritari gutunak \_\_\_\_\_

## 4. ARIKETA

Irakurri 6. eta 8. testuak eta aukeratu bakoitzarentzat hiru izenburu ezberdin aurreko estrategiak kontuan harturik.

6. testua	-
	-
8. testua	-
	-

### 1. KONSTATZIOA

Zuzendaritari gutunaren izenburua jartzeko, ze irizpide izan behar dira kontuan?

Honen arabera, nolako estrategia ezberdinak jarrai ditzakegu izenburua idazteko?

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

8

## II. TAILERRA: Testuinguraketa II

### Hartzailearekiko harremanak testuan erakusteko

#### 1. ARIKETA

Igorle eta hartzailearen artean dauden harremanak konparatuko ditugu ariketa honetan. Horretarako igorlearen irudi ezberdinak zehaztuko ditugu testu ezberdinetan. Ikusiko duzun legez, kasu guztietan igorlea GU formaz aipatzen da, baina GU horrek ez dauka esanahi berdina testu batean eta bestean. Batzuetan hartzailea ere sartuta dago GU horren barruan; beste batzuetan, ostera, hartzailearengandik urruntzen da. Beste kasu batzuetan GU hori talde baten izenean idazteko erabiltzen da, baina hartzailearen irudia erakutsi barik, hau da, ez da ikusten aide edo kontra dagoen. Jarraian irakurri berritza 4., 5., 6. eta 11. testuak eta aipatu kasu bakoitzean nori egiten dion erreferentzia GU horrek.

IGORLE-HARTZAILE ARTEKO HARREMAN MOTAK	TESTUAK
a) Igorlea + hartzailea	
b) Igorlea ≠ hartzailea	
c) Igorlea = talde moduan, hartzaile orokorra zehaztu gabe	

Zertan oinarritu zara aukera bat edo bestea hartzeko?

#### 2. ARIKETA

Igorle eta hartzailearen harremana testu osoan zehar finkoa edo aldakorra izan daiteke. Irakurri berri dituzun testuetan aztertu finkoa ala aldakorra den. Jarraian azaldu aldakorra den testuan noialdo aldatketak egiten dituen eta zein ballabide erabiltzen duen horretarako.

#### 3. ARIKETA

Laugarren testuko 3. parrafo honela idatzita aurkitu dugu:

*"Posible al da gaur egun, emakumearen berdintasunaz sarri hitz egiten den honetan, horrelako gertaerak inpunitate osoz gertatzea? Ez al du horrek inoren barrena astintzen?"*

Zure ustez, aldateta hau hartzailearekiko lehen bertsiokoa baino inplikatuagoa da ala ez?

Aldateta honek zer eragin du hartzailearengan? Zergatik?

#### 4. ARIKETA

Oraingo honetan 5. testuaren berridazketa bat egitea proposatzen dizuegu. Hartu testua eta kendu bertan agertzen diren inplikazio marka guztiak.

ALDATU DITUGUN ADIERAZPIDEAK:

1. Parrafoan:

2. Parrafoan:

3. Parrafoan:

4. Parrafoan:

5. Parrafoan:

Zuzendaritari gutunak \_\_\_\_\_

6. Parrafoan: \_\_\_\_\_

7. Parrafoan: \_\_\_\_\_

8. Parrafoan: \_\_\_\_\_

Aldaketa hauek, zein eragin dute hartzailearen implikazioan? Zein bertsio da erakaragarriago zure ustez? Zertan oinarritu zara erantzuna emateko?

## 2. KONSTATAZIOA

Igorleak bere testua egitean implikazio gehiago edo gutxiago erakuts dezake hartzailearekiko. Horretarako inudi eta baliabide ezberdinak honakoak dira:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

## 5. ARIKETA

Irakurri 2. eta 7. testuak eta erantzun:

- Nor da testu hauen hartzailea?

- Ze harreman dago igorle eta hartzailearen artean? Zertan oinarritu zara erantzuna emateko?

- Nola baloratuko zenuke harreman hori polemika eta bortizkeria kontuan harturik? Oso polemikoak dira? Oso bortitzak dira? Zergatik?

12

Zuzendaritari gutunak \_\_\_\_\_

Atera testutik bortizkeria biguntzeko erabili dituen adierazpideak:

Eta, zein adierazpide iruditzen zaizkizu bortitzagoak? Zergatik?

## 6. ARIKETA

Hartu berriro 2. testua eta berriro adierazpide bortitzak bigunduta.

Testu berriak gailu egiten du polemikotasuna?

Gailu egiten du adierazgarritasuna? \_\_\_\_\_

Hartzailearen ikuspegitik hartuta, zein izango da bietatik onargarriagoa? Zergatik?

## 3. KONSTATAZIOA

Hartzailearengandik oso kontrako jarrera espero dugunean gure testua onargarria izateko zaindu behar duguna honakoa da:

13

### III. TAILERRA: Planifikazioa I. Zelan ekarri testura polemikaren motiboa.

Zuzendaritari gutunetan idazlearen iritzia da gai nagusia, baina irakurleari jakinarazteko zertaz ematen den iritzi hori polemikaren motiboa aurkeztu behar da era batera edo bestera testuan. Polemikaren motiboa testuan aurkezteko prozedura ezberdinak daude: alde batetik, egungo gertaera bat aurkez daiteke; eta beste alde batetik, beste idazleren batek esandakoa izan daiteke.

#### 1.-ARIKETA

Sarreran irakurri ditugun irizpideak kontuan hartuz, aztertu 3., 7. Eta 12. Testuetan polemikaren motiboa zein den, zein lerrotik zein lerroa aurkezten den eta identifikatu egungo gertaera bat den ala beste batek esandakoa den.

	3. testua	7. testua	12. testua
Polemikaren motiboa			
Lerroak			
Gertaera edo beste batek esandakoa			

#### 2.-ARIKETA

Aurreko ariketan bereizi dugu polemikaren motiboa gertaera bat den ala beste norbaitek esandakoa den. Ariketa honetan arieta jarriko dugu polemikaren motiboa gertaera bat denean nola aurkezten den. Horretarako, bost testu hauetan (1., 3., 4., 6. eta 7. testuak) aztertuko dugu ze datu ematen den eta formularik erabiltzen den ala ez gaiaren nondik norakoak mugatzeko.

Testuak	Datuak (nor, zer, non, noiz, ...)	Gaiak zehazteko formulak
1.		
3.		
4.		
6.		
7.		

#### 3.-ARIKETA

Lehenengo ariketan bereizi dugun moduan, polemikaren motiboa gure testuan aurkezteko aukera bi ditugu: gertaera polemiko bat aurkeztea edo gertaeraz gain, beste batek esandakoa ekartzea testura bere alde edo kontra eztabaidatzeko.

Ariketa honetan, beste baten iritzia duten testuen inguruan lan egingo dugu. Horretarako 12. eta 14. testuak landuko ditugu. Testu bi hauetan identifikatu zein den gertaera, zein den eztabaidatzen den esandakoa eta esandakoa testu honetan aurkezteko erabiltzen diren prozedurak.

	12. testua	14. testua
Gertaera		
Bestearen iritzia		
Bestearen iritzia aurkezteko formulak		

**4.ARIKETA**

Bigarren ariketan ikusi dugun moduan, gertaera polemikoa aurkezteko oinarriko datu batzuk agertzen dira (zer, noiz, non, nor, ...) baina gertaeratik argudaketara pasatzeko formula ezberdinak erabiltzen dira. Ariketa honetan formula horietaz arduratuko gara. Kasu batzuetan gertaera aurkeztu ostean, galaren ikuspegi zehazten da: beste batzuetan era zuzenean iritzia gertaeraren datuekin tarrekatua agertzen da. Azkenik, galdera erretorikoen bidez pasa daiteke gertaeratik argudaketara. Testu hauetan (1., 3., 4. eta 6. testuak) fijasitu zaituz zein prozedura erabiltzen den. Batu kasu bakoitzean erabiltzeko formulak.

Testuak	Gaia zehaztu	Iritzia zuzenean	Galdera erretorikoa
1.			
3.			
4.			
6.			

**5.ARIKETA**

Ariketa honetan gertaeraren lekuan beste baten iritzia zelain aurkeztan den aztertuko dugu bereziki. Horretarako azter dezagun idazleak zelain ekartzen duen beste baten iritzia, gero horren aurrean berea txeriatzeko. Lehen aurriritu dugun moduan, aurkezpen hau prozedura biren bitartez egin daiteke: zehar estilloa edo estilo zuzena erabiliz. Ariketa honetan prozedura hauetako formula ezberdinak aurkituko ditugu. Irakurri berritio 12. eta 14. testuak eta atera bertatik bakoitzak erabili dituen formulak.

Testuak	Formulak
12.	
14.	

Hurrengo testu hauetan zati hauetan hainbat baliabide ezberdin topatuko ditugu beste baten iritzia gure testura ekartzeko. Azpimarratu bertan ikusten dituzun formulak:

"Pasa den astean, sail honetan, "Zer ordutan etxeratu?" artikuluaren guraso batek agertzen duen iritzia dela eta, zerbait esan nahi nuke lerro hauetan. Guraso horren ustetan, gaurko gazteak, ahalik eta beranduen etxeratu nahi dute, nahiz eta kale bazterretan zer egin jakin ez. Eta horretan ez ei dute etxeak inolako kontsideraziorik. Ez dut esango hori beti gezurra denik, baina ezin dut onartu jarrera jenerala dela esatea. (...)"

"Duela egun batzuk, TXEPETXA Euskaltegiko 7. Urratseko ikasleek kulebroiei buruzko euren iritzia agertu zuten. Urteak joan eta urteak etorri, ETBren programazioak txarrera egin duela salatzen zuten. Arrazoiatariko bat kulebroiak ziren. Beroiek nahiago dituzte marrazki bizidunak. Ni ez nago marrazki bizidunen kontra. Baina, zer egin kulebroiak gustatzen bazaizkit? Ni ez nator bat zuen planteamenduari. (...)"

Eskutitz hau idatzeko arrazoia, lehenengo egunean irakurri nuen artikulu batean (Egunkaria, 1997.1.10) gazteei buruz esaten zuena da. Egileak, L. Goñik, euskal gazteak ez daudela konprometitua esaten zuen, euskal gazteria praktikismo hutsarekin kutsatua dagoela gehituz. Niri neuri iruditzen zait hori ezin dela bere horretan onartu. Eta ondorengo lerroetan nire jarrera agertu eta justifikatuko dut. (...)"

Iturria: Larringan & Idiazabal (1997:1)

Formula hauetatik aparte besteren bat gogoratzen duzu edo inoiz irakurri duzu?

-----  
-----  
-----

**6.ARIKETA**

Hurrengo testu hauetan (5. testua eta 11. testua) sarrera osotu behar da. Irakurketan ikusiko duzun legez, polemikaren motiboa gertaera bera da. Hori kontuan harturik eta bertan agertzen den argudiaketaren laguntzaz osatu sarrera hori eta egin ezazu gertaeratik argudiaketarako ibilbidea, aurreko ariketan ikusi ditugun formularen bat aukeratu.

5. testua	11. testua

**7.ARIKETA**

Ariketa honetan 10. testua moldatuko dugu. Testu honetako 1. parrafoan argudiaketaren justifikazio teoriko bat egiten da; eta 2. parrafoan beste baten iritzia estilo zuzenean dakar. Testu osoko argudiaketaren orientabidea kontuan harturik, ezabatu parrafo bi hauek eta berridatzi era zuzenago batean zehar estiloa erabiliz. Horretarako, gogoratu 5. ariketan aurkitu ditugun formula ezberdinak eta aukeratu zure gusturako egokien ikusten duzuna.

-----  
-----  
-----





**4. KONSTATAZIOA**

Ikusi dugunez, polemikaren motiboa bi motatakoa izan daiteke: \_\_\_\_\_ edo \_\_\_\_\_

Gertaera testuan aurkezteko datu hauek kontuan hartu behar ditugu: \_\_\_\_\_

Gertaeratik argudiatara pasatzerakoan batzuetan era zuzenean egiten da parrafoa bera aldatuz. Beste batzuetan formula metadiskurtsiboak erabiltzen dira, adibidez: \_\_\_\_\_

Beste igorle batzuen edo beste artikuluen batzuen iritzia eztabaidatzeko prozedura bi ditugu: \_\_\_\_\_ eta \_\_\_\_\_

Zehar estiloa erabiltzeko honako formula metadiskurtsiboak erabili ditzakegu: \_\_\_\_\_

**IV. TAILERRA: Planifikazioa II**  
**Zelan antolatatu argudioen garapena**

Dekizunez, argudiozko testu baten argudioak garatzeko prozedura ezberdinak aukeratu ditzakegu. Tailer honetan horretarako batzuk landuko ditugu. Lehenengo ariketan bertan aurkituko dituzue hemen landuko ditugunak.

**1. ARIKETA**

Gela talde bitan banatuko dugu eta talde bakoitzak hiru testu irakurriko ditu. A taldeak 3., 6. eta 7. testuak irakurriko ditu eta B taldeak 4., 11. eta 15. testuak. Irakurketa honekin identifikatu testu bakoitzak garapena bideratzeko erabiltzen duen prozedura. Horren ostean izendatu prozedura bakoitza eta beste taldearen informazioa kontuan harturik bete ezazu taula hau:

PROZEDURA MOTAK	TESTUAK					
	3	4	6	7	11	15

Zuzendaritza/gutunak \_\_\_\_\_.

## **2. ARIKETA**

Aurreko arketako sailkapena egiteko irizpideak kontuan harturik egin ezazu orain taldetako banatuta prozedura bakoitzaren definizio bat. Horren ostean bateratze saioan demon artean erabakiko duzue definizio egokiena zein den kasu bakoitzerako.

PROZEDURA MOTA	DEFINIZIOA

Zuzendaritza/gutunak \_\_\_\_\_.

## **3. ARIKETA**

Ondoko taula honetan batu aurreko testuetan aurkitu dituzuen markak prozedura bata edo bestea erakusteko.

PROZEDURA MOTAK	MARKAK

## **4. ARIKETA**

Ariketa honetan aurrekoan bilatu ditugun markak osoluko ditugu. Horretarako irakurri 1., 5., 8. eta 16. testuak. Bilketak amaitu ondoren, osotu zerrenda zuk ezagutzen dituzun beste marka batzuekin. Erabili aurreko arketako taula datuak bertan batzeko.

**5. ARIKETA**

Bigarren tailerrean ikusi dugunez, hartzailearen kontra argudiatzea gura dugunean bere harrera positiboa lortzeko, gogoratu behar duzue zer hartu behar den kontuan? Hartzailearen harrera positiboa bideratzeko argudiaketa erabazteko garapenean ere baditugu estrategia batzuk proposagoak beste batzuk baino. Aurreko arketetan kontraktotasuna adierazi dituzten testuak aztertuko ditugu berriro: \_\_\_\_\_ testuak. Testu hauetan aurkituko duguna hauxe izango da: ze balabide erabiltzen duen igorleak hartzailearen aurka dituen gaitzespenak bideratzeko.

	---. testua	---. testua	---. testua	---. testua
Noren aurka				
Kontratagudua				
Kokapena				
Marka sarrera bideratzeko				
Kontzesioa				
Kokapena				
Marka				
<b>GAITZESPENA</b>				
<b>Adostasuna lortzeko lagungarriak</b>				

**6. ARIKETA**

Hona hemen testu biren sarrera eta amaiera. Asmatu pare bat edo hiru argudio bakoitzarentzat eta idatzi testu osoa argudioen garapenean, zerrendatze prozedura erabiliz.

**1. Testua:**

Begoñako Andra Mari unibertsitatean atera duten arau berriaren aurrean nire iritzia adierazi nahi dut.

Esanak esan, Andra Mari unibertsitateko zuzendariari edo dena delakoari gonbidatu nahi genioke erabaki hau berriz ere pentsatu dezala eta erabaki bat har dezala.

**2. Testua**

Baserriko bizigiroa mundu bukoliko eta miresgarri bezala azaldu izan digute behin eta berriz. Askok, batez ere hirietan bizi direnek, zoriontasun eta gardentasunarekin lotu izan dute. Eta, egia esan, baserria hiriak ukatzen dizkigun gauza asko eta askoren babesgune eta iturri bihurtu dela aitortu behar dugu.

Arazo hauen aurrean, eta berehalako irtenbideak bilatzea zaila dela aitortuta ere, argi dago emakume nekazarrien egoera hobegotzeko ekimenak sortu eta bultzatu beharra dagoela.

**7. ARIKETA**

Berridatzi aurreko testu biak hierarkizazio prozedura erabiliz. Idatzi ondoren, konparatu bi ariketa haueko bertsioak. Bertsio bakoitzaren adierazgarritasuna kontuan harturik, baloratu bakoitzaren abantailak.

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Zuzendaritza gutunak

## 8. ARIKETA

Jarraian testu bat aurkituko duzu parrafoka antolatuta, baina ordenatu barik, eta parrafioen arteko lotura barik. Zure lana testu hori ordenatzea izango da eta parrafioen artean dagozkien loturak egitea. Amaitzen duzunean guztion artean adostuko duzue bertso guzietatik zeintzuk ikusten dituzuen egokien, eta justifikatuko duzue ordenaren arrazoia eta loturen egokitasuna zuen hierarkia kontuan harturik.

ETAK utzi beharke loker pertsonak hiltzeari, eta euskal gizarteako sektorerik dinamikoena bultzatu beharke liluzke. Bestelako gizarte bat, pertsona eta herri guztien oinarritzko eskubide berberak egiazki kontuan hartuko dituen bestelako antolamendu bat, erdiesteko borroka bere bidean joan behar du zehazten. Pertsonen bizitza errespetatu eta bizitza horren kalitatea hobetu nahi bada, kontuan hartu beharra dago indarkeria batzuek sortzen dituzten sufrimendua eta gorrotoa.

Zangozako atentatuaren ondoren hainbat erakunde, alderdi, eta sindikatuen jendeaurreko agerpen eta gaitzespen deklarazioak ez dira sinetsgarriak. Ezin dira alderatu, gure gaitzespen beste bortxakerra kasuak gertatzen ditenean egiten (ez)denarekin.

Orainxe bertan has gaitzke urratsak egiten. Euskal Herriko normalizazio politikoa eragozten duten trabak kenduz, pertsonen aurkako atentatu eta hilketatik ez, biktima guztielaguntza hobetu; presoen sakabanaketa amaitu; aukera politikoa eta komunikabide guztientzat askatasuna; euskara hemengo hizkuntzat hartu.

Boterea beren esku dituenek ez dute aldatzeko asmorik agertzen eta, gainera, alperu indarkerian oinarritzen dira euskal munduaren aurka jotzeko. Euskal herritar sentitzen garen pertsonentzat, Nafarroan bereziki, etsipengarria da egoera.

Joan den maiatzaren 30ean, Zangozan, ETAK egindako atentatuan, bi pertsona hil zitren eta beste bi, haitelako bat, telefonikoak, gure lanikidea, larri zauritu. Telefonocarren Nafarroako enpresa batzordeak agiri bai onetsi zuen, baina ez aho batez eta, gainera, sinatzaileelako batzuek beste bat plazaratu zuten.

29

Zuzendaritza gutunak

Gizarte esparru osoan jende gehiena ez dago lehen baino hobeto: lan baldintzak gero eta txarragoak dira, lanaren behin behinekotasunagatik eta multinazionalen mendean egoteagatik.

## 9. ARIKETA

Orain aurrean egin duzun ariketa berdina egingo duzu, baina oraingoan kontraktotasunaren estrategia bideratuko duzu testua ordenatzeko eta loturak jaritzeko orduan.

Kreditu aske aukeren artean hizkuntzak ditugu, frantsesa, ingelera edo beste edozein hizkuntza jakinda eta hori adierazten duen titularen jabe bazara, zuzenean kredituak ematen dituzte. Hori bai, edozein hizkuntza Euskara izan ezik Euskal Autonomiako hizkuntza ofiziala delako.

Euskara ez bada kontuan hartzekoa kredituak lortzeko, nola da posible ia karrera guztietan Euskara Teknikoa dietzen den ikasgai egotea eta bera aprobateagatik EHUk 9 kreditu ematea?

Plan berriak ezarri direnetik, Euskal Herriko Unibertsitatean, bertan ikasten dugun ikasleok gure ikasketak betetzeko aukera berri batekin egin dugu topo. Bai lizentziatura edo eta diplomatura lortzeko kreditu askako ikasgai batzuk bete beharrean gaudelarik.

Hau argi gerra dadila, gimnasia jogan zaitzeko eta 10 kreditu lortu, baina EGAK ez du ezertarako balio.

Lana bilatzerako orduan, nahiz eta euskara menperatu hori adierazten duen titulu baten jabe izan behar naiz.

Guztu hau gukxi baltiz, badirudi EHUko fakultateren batean EGA onartua izan dela. Badirudi zerbait ez dela ondo egin.

Zera galdetzen dut: egia baldin bada euskara hizkuntza ofiziala dela, zergatik ezin ditut Euskal Herriko Unibertsitate delako honetan euskaraz egin nire ikasketak?

30

**10. ARIKETA**

Bigarren tailerrean kortesiaren tratamendua landu dugunean 2. testua berriro dugu adierazpide berritzen sahestuz. Tailer honetan ikasi dugunez, hartzailearen aldetik harrera ona lortu nahi bada, kontraktotasunaren garapena bideratzeko orduan egitura egokiak kontuan hartu behar ditugu. Honen arabera, azken tailer honetan ikasi dugunarekin berrantolatu 2. testu hori argudioen garapena eraginkorragoa izateko hartzailearengan.

**5. KONSTATAZIOA**

Ikusi dugunez, argudioen garapena antolatzekeo prozedura ezberdinak ditugu. Adibidez:

- Argudio ezberdinak zerrendatzeko \_\_\_\_\_ -ren bidez antolatzen da testua.
- Hierarkizazioa erakusteko erabiltzen dira. Adibidez: *fehenengo eta behin, alde batetik,* \_\_\_\_\_
- Kontrakotasuna bideratzeko derrigorrez negoziazioarekin lotu behar da, aurkariaren jarreran aldaketa bideratzeko. Horretarako mota ezberdinetako formulak erabil ditzakegu: *"egia da... baina..."*, \_\_\_\_\_

**V. TAILERRA: Testualizazioa I**  
**Zelan lagundu hartzailea gure testuaren egitura berreraikitzen**

Testuaren egitura hartzaileari erakusteko ballabide ezberdinak ditugu. Esaterako, parrafo banaketa, testu antolatzaileen erabilera edo metadiskurtsoaren erabilera. Tailer honetan zehazki ikusiko duguna hauxe izango da: metadiskurtsoa erabiliz, zelako joko ezberdinak ditugun hartzaileari laguntzeko guk asmatutako egitura berreraikitzen.

**1. ARIKETA**

Zer dakarkizu burura *metadiskurtsoa* hitzak?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hurrengo testu hauetan (9, 11, eta 12. testuak) zure ustez metadiskurtsoa erakusten duten adierazpideak azpimarratu eta taula honetan idatzi:

TESTUAK	METADISKURTISO ADIERAZPIDEAK
9	
11	
12	

Irakurri ditugun testu hauetan metadiskurtso adierazpideek funtzio ezberdinak beteizten dituzte. Ezberdintasun hauez gain, zerbait berdira daukate euren artean? Zein da euren arteko berdintasuna?

\_\_\_\_\_

Ariketa honetan aurkitu ditugun metadiskurtsoen ezaugarriak kontuan harturik, saiatu orain definizio bat idazten:

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_  
Metadiskurtsoa: \_\_\_\_\_

## 2.ARIKETA

Testuaren egitura berreraikitzeko, metadiskurtsuak aukera ematen digu testuaren maila desberdinetako estategiak martxan jartzeko. Batzuetan, planifikazio mailan testuaren zati ezberdinei sarrera emanez; beste batzuetan, igorlearen ahots ezberdinak ekarri; edo modalizazio mailan, jarrerak edo argudioak aurkezteko foadurak erakutsiz.

Aurreko arketan irakurri dituzuen testuetan (9., 11. eta 12. testuak), esan zein den bakoitzean agertzen den aukera. Horretarako beheko taulan jarri bakoitzari dagokion testuaren zenbakia.

METADISKURTSOAREN BETEBEHAR EZBERDINAK		
PLANIFIKAZIO MAILA	IGORLEAREN AHOTSAK	MODALIZAZIOA

Taula honetako emaitza adostu ondoren, irakurri orain 5., 6. eta 16. testuak eta osatu aurreko taula testu hauek kontuan harturik.

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_

## 3.ARIKETA

Ariketa honetan aurreko taulan batu dugun betebehar bat landuko dugu. Hain zuzen ere, planifikazio mailakoa. Esan dugun bezala, metadiskurtsuak planifikazio mailan testuaren zati ezberdinak sailkatzen laguntzen du. Hurrengo testu hauetan (1., 3., 4., 6. eta 9. testuak) azpimarritu itzazu dauden metadiskurso adierazpideak eta esan zein testu zati aurkezten duten. Ondoko taula honetan zehaztu zeintzuk diren adierazpide hauek erakusten dituzten testu zatia, eta testu zenbakaren azpian batu itzazu erabili dituen formula:

	Sarrera+gaia zehaztu	Sarrera + jarrera	Gai aldaketa	Amaiera ondorioa
1				
3				
4				
6				
9				

Adibide hauek kontuan harturik, osa ezazu taula ezagutzen dituzun beste formula batzuk erabiliz.

Zuzendaritza gaitunak

#### 4. ARIKETA

Ikusi dugunez, metadiskurtsoak igorlearen ahots ezberdinak testura ekartzeko ere aukera ematen digu. Hurrengo testu hauetan azpimarratu erabili diren metadiskurtso adierazpideak eta batu taulan erabiltzeko formulak.

7.testua	12. testua	14. testua	16. testua	17.testua

Ahots ezberdinak testura ekartzeko orduan helburu ezberdinak kontuan har ditzake igorleak. Aurrean aurkitu ditugun formulen bidez igorleak ahots berrien bidez esandakoari autoritatea eman, zein kendu egiten du, eta beste batzuetan era neutrogoan aurkezten ditu beste batzuen iritzia. Ondoko taula honetan egizu sailkapen bat irizpide berri hau kontuan harturik eta beste formula berri batzuk ere sartu taula berri honetan.

Adbideak	Neutroa	Autoritatea +	Autoritatea -
7			
12			
14			
16			
17			

Zuzendaritza gaitunak

Beste batzuk

#### 5. ARIKETA

Metadiskurtsoaren hirugarren funtzioa modalizazioak aurkeztekoa izan da. Hurrengo testu hauetan (3., 5. eta 11. testuak) aurkitu ditugun metadiskurtso formulak zer aurkezten dute?

Jarraian, zerrendatu topatu dituzun formulak eta kasu bakoitzean azaldu jarrera edo argudioaren sarrera egiten duen eta zein nabardura gehitu dion testuari.

ADIERAZPIDEAK	NABARDURAK
1)	1)
2)	2)
3)	3)
4)	4)
5)	5)
6)	6)
7)	7)

Zuzendaritza gutunak

## 6.ARIKETA

Hona hemen irakurri duzun 3. testuaren beste bertsiio bat. Konturatuko zareteenez metadiskurtso adierazpideak desagertu egin dira. Komparatu bertsiio biak eta azieru bigarren bertsiio honetan gaitzen dena adierazgarritasun mailan. Zein bertsiio da adierazgarriena edo biziagoa hartzailea konbentzitzeko?

AIMAR OLAIZOLAREN GURUZPIDEA

Almar Olaizola pilotaria protagonistia izan da azken aste honetan. Protagonista izan da, zoritxarrez, buruz buruko txapelketa nagusiaren finalean jokatu zuen partida kaxkararengatik. (...) Badakigu aurreratu den delia atera horretan eta horrengatik jaso dute hainbeste Kritika. Urte osoan protagonista izan delako izan da oraingoan ere Almar eta, buruz burukoan egin duen kampaia ikusita, merazi zuen finala jokatzeko proportzioa. Lastima da itxura eta irudi horiek eman izanai (...).Dena den, osatuta atera ai zen Almar eta partidaren harian eta jardunean lesionatu ai zen berriro ala ondo sendatu gabe plazaratu zen? Joandakoak joanda daude eta orain guk kezka bakarra behar dugu buruan eta bihurtzean, lehenbaitelien senda dadila eta berriro ere ikus dezagula Almar handi hura. (...).Medikuek bere aldetik ez zuten erantzukizunik aitortu nahi izan. Orain badirudi Simon doktorea prest dagoela erantzukizun horren zati handi bat edo osoa bere gain hartzeko. Beraz, ez diegu eskatuko errua publikoki aitortzeko, baina bai gogoeta sakona egiteko pilotaren onerako.

37

Zuzendaritza gutunak

## 7.ARIKETA

Ondko testu honetan sarreeratik argudiakelara pasatzeko eta argudiakelatik ondorioa pasatzeko metadiskurtso formulaik falta dira. Asmatu zuk formula batzuk bere jarraera eta argudiakelara adierazgarriagoa eta sendoagoa izateko.

IKASLEOK TRAPU ZIKINAK AL GARA?

Zer nolako pentsamendua dute gaur egungo unibertstatetako irakasleek? Zer demontre garela pentsatzen dute? ----- Ni, unibertstatate bateko ikaslea naiz, ez dut alipatu nahi zein unibertstatate den ezta nire izena, etorkizunean nire pertsonek ondorio ez oso onak izan ditzakeelako. Lehengo egunean, klase kide batek ohartarazi ninduen esaten irakasleek lanen bat kopiatzen harrapatzen bagaituzte, ikasturte honetan ezin izango dugu beste lanik aurkeztu ezta azterketarik egin ere eta honetaz gain eta ikaragarriena da espedientea zabalduko digutela. Nik, egia esan, ezin izan nuen sinistu ere egin klase kideak esaten zidana. Hain nengoen harrituta, lagunak oharren orria ere ekarri behar izan zidala. Unibertstatetako irakasle baten lekuan jarrita, uler dezaket ikasle bat kopiatzen harrapatzeak ez duela grazi piperrik egiten zeren eta ematen du lana egin duenak adarra jotzen dabiela. Ondorioz, irakasle baten paperean jarrita, logikoena izango litzateke lan honetan zero bat ateratzea. Edozein modutan ere, ezin liteke onartu lan batean kopiatzeagatik, irakasleak hainbeste kostatzen zaigun ikasgaita kopiatzeagatik, irakasleak hainbeste botatzea. Beraz, B.A. Unibertstatate ikaslea ----- Bistan da gaur egungo irakasleak gogorru egin direla ea egoera aldatzen ez bada borroka latza izango dugu ikasle-irakasle artean.

38



**8. ARIKETA**

Jarraian irakurriko duzun testu hau oso bizia eta zuzena da, baina ignoreak hartzaileari testuaren berreraikitza egiten ez dio batere laguntzen. Tailer honetan ikasi dugun metadiskurtsuaren joku ezberdinak erabiliz, saiatu zaitetz testu hau sendoago bihurtzen hartzaileari lagunduz testua berreraikitzen. Amaitzen duzunean zure ondoko kidearekin trukatu zuen testuak eta elkarrengana baloratu. Horretarako kontuan izan erabili dituzuen formulekin hartzaileari laguntzen diozuen testua berreraikitzen, zuen asmoak kontuan izanik.

**Unibertsitatean konbokatortien jaitzierari ezi**

Orain arte Euskal Herriko Unibertsitatean ikasgai bakoitzeko sei konbokatortia izaten ziren ikasgai bakoitza gainditzeko. Ikasgai batean azterketara aurkeztu eta gainditu ezean, arlo honetan konbokatortia bat pasatzen zaizu. Eta gauza bera gertatzen da ikasgai guztietan, hau da, bakoitzean azterketa 6 aldiz egiteko aukera izaten zen gainditu arte.

Baina, aste honetan, aldaketa bat egin du unibertsitateak eta arlo bakoitza gainditzeko bi konbokatortia bakarrik izango dira. Argi dago aldaketa hori ez dagoela guztiz ondo hartuta. Ez al dugu eskubiderik unibertsitateko gaudetan erabakiak hartzeko? Ez al dugu urtean diru kopuru handi bat ordaintzen unibertsitatean ikasteko?

Konbokatortia jaitziera pasada bat iruditu zaigu, gainera egun batetik bestera hartutako erabakia izan da. Horregatik gaude guztiz desados, gainera, 6 konbokatortia izanda askok ez dugu aukerarik asignatura batzuk gainditzeko. Orduan 2 konbokatortiarekin gainditzea posible izango dela uste duzue?

M.B.

**6. KONSTATAZIOA**

**Zein da metadiskurtsuaren betebehar orokorra?**

**Zelako joku ezberdinak ikusi ditugu betetzen dituela?**

**Ikusi ditugun joera bakoitzeko adierazpideak batu:**

Joerak	Adierazpideak
1.	
2.	
3.	

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_

## VI. TAILLERRA: Testualizazioa II

Gertaera baten edo iritzi baten kontra egiteko, igorlearen asmoak bideratu: salatu, aurka egin edo negoziatu.

### 1. ARIKETA

Sekuentzian zehar ikusi dugunez, igorleak argudiatzeko orduan estrategia ezberdinak erabili ditzake. Jarraian irakurriko dituzun testuetan igorleak asmo ezberdinak erakusten ditu: kasu batzuetan gertaera salatzen du; beste batzuetan, ordea, beste iritzi batzuei kontra egiten die. Asmo bi hauek kontuan harturik sailka itzazu testuok:

TESTUAK	Gertaera baten aurrean SALAKETA egin	Beste iritzi baten aurrean KONTRA EGIN
3		
5		
6		
10		
13		
14		

- Zer izan duzu kontuan asmo orokor batean edo bestean kokatzeko testua?
- Zenbat ikuspegi ezberdin adierazten dute aurreko testu mota bakoitzak?
  - Salaketaren kasuan \_\_\_\_\_
  - Kontra egiteko kasuan \_\_\_\_\_
- Zure ustez, zergatik gertatzen da desberdintasun hau?
- Aurreko hausnarketa hauek jarraituz, zelako eragina izango du hartzailearengan batak edo besteak?
- Aurreko erantzunak kontuan harturik, zein kasutan erabiliko zenuke bata eta besteak?

42

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_

### 2. ARIKETA

Salaketa egin den testuetan, azpimarra itzazu erabili diren ballabideak jarriera eta argudio bakoitza aurkezteko.

### 3. ARIKETA

Ondoko gertaera ezberdinen artean aukeratu bat eta salaketa gutun bat idatzi. Horretarako kontuan hartu aurreko ariketan ikusi dituzun ballabideak.

- Unbertistateak ez du aurrerantzean aukerarik emango kurtsuak errepikatzeke. Suspenditzen duena karreeratik kanpo doa.
- Krisia dela eta ez dela, Espainiako Gobernua pentsatzen ari da unbertistateko ikasleei lkerketarako bekak kentzea.
- Krisia dela eta, erretzaileren gaixotasunak osatzeko kontsulta eta medikamentuak ordaindu egin beharke dira.
- Botlatzarraren ohitura dela eta, Bilboko auzo batzuk gauzez arriakutsuak dira, bortizkerria eta borroka kasuak handitu direlako.
- Edo zuk nahi duzun beste gairen baten inguruan.

43

**7. KONSTATZIOA**

Gertaera edo iritzi baten kontra egiteko estrategia ezberdinak erabil ditzakegu, \_\_\_\_\_ ezberdinak jarraituz.

Asmo horietatik **SALATZEA** \_\_\_\_\_ da.

Gertaera baten eragin/ondorio kaltegarriak **SALATZEKO** baliabide ezberdinak erabil ditzakegu: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Baliabide hauen bitartez \_\_\_\_\_ eta \_\_\_\_\_ aurkezten ditugu.

**4. ARIKETA**

Salatzetik aparte, aurreko ariketetan ikusi dugun legez, kontra egiteko beste estrategia batzuk daude. Ondoren, beste iritzi bati kontra egiteko estrategia mota bi ikusiko ditugu.

Ondoko testu hauetan guztietan, kontra egiten zaio beste iritzi bati. Baina igorlearen asmoa ez da guztiz berdina kasu guztietan. Batzuetan, igorleak duen asmoa kontra egitea baino ez da, eta beste batzuetan, ostera, igorleak bestearen argudioak ere neurri baten onartzen ditu.

TESTUAK	IGORLEAREN ASMOA	
	KONTRA EGIN BESTEAREN ARGUDIOAK BALIOGABETUZ	KONTRA EGIN BESTEAREN ARGUDIOAK ONARTUZ
3		
7		
9		
10		
13		
14		

- Miltzo bietako testuetan, kontra egiten zaie beste iritzi baten argudioei? \_\_\_\_\_ Baina, onartu egiten dira testu guztietan beste iritzi baten argudioak? \_\_\_\_\_
- Zergatik gertatzen da desberdintasun hori? Ze asmo erakusten dute igorleek testu mota batzuk eta besteetan? \_\_\_\_\_
- Beste iritzi bati kontra egitea "ezeztatzea edo errefutatzea" da. Beraz, testu mota bi hauek errefutatu egiten dute. Hori kontuan harturik, nola bereziko genuke testu mota bakoitzak duen eragina hartzailearengan? \_\_\_\_\_

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_.

### **5.ARIKETA**

Ikusi dugun moduan, testu guzti hauetan beste iritzi baten argudioei kontra egiten zaie: ezeztatu. Ondoko taulan batu itzazu Erretutazio hori egiteko datzuek eta besteek darabiltzaten argudioak ondo parekatuta.

	<b>KONTZESIOAK</b>	<b>KONTRARGUDIAKETA</b>
Testuak	Beste iritzi baten argudioak	Igorleak kontra egiteko erabiltzen dituen argudioak
3		
7		
10		
13		
14		

46

Zuzendaritza gutunak \_\_\_\_\_.

### **5.ARIKETA**

Aurreko taulan batu dituzun esaldietan azpimarratu kontzesioak eta kontrargudiaketa egiteko erabili diren adierazpideak.

	<b>ADIERAZPIDEAK</b>	<b>KONTRARGUDIAKETA</b>
TESTUAK	KONTZESIOAK	KONTRARGUDIAKETA
3		
7		
10		
13		
14		

47

Zuzendaritza gaitunak

- Kontraargudioak batzuetan zuzenean sartzen dira kontzesioaren ondoan, aurrean zein atzean. Baina, askotan kontraposizioa adierazten duten konektoreen bat erabiltzen da. Esan zein kasutan erabili den prozedura bata edo bestea.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Batu ditugun adibideetan, zein konektore erabili da?

\_\_\_\_\_

- Eta zein konektore gehiago erabili daiteke kontraposizio hori beste era batera adierazteko?

-

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **7.ARIKETA**

- Jarri arreta orain kontzesioen atalean. Nolako formulak edo adierazpideak erabiltzen dira kontzesioak aurkezteko?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Formula hauek kontuan harturik, berridatzi 13. testua kontzesio gehiago eginez.

Zuzendaritza gaitunak

#### **8. KONSTATAZIOA**

Beste baten iritzia errefutatzeke igorle horren argudioak ezeztatu behar ditugu \_\_\_\_\_ bidez.

Kontraargudioak aurkezteko prozedura ezberdinak ditugu:

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

Kontraargudioak konektoreen bidez aurkezten direnean esaldi mota ezberdinak erabili ditzakegu:

- \_\_\_\_\_ konektoreak \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_ konektoreak \_\_\_\_\_

- Beste lokailu batzuk: \_\_\_\_\_

Kontraargudiaketa ondo oinarritzeko aurretik edo ondotik kontzesioak egin behar ditugu. Horretarako, aurkezle ezberdinak erabili ditzakegu:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. ARIKETA**

Aurreko arketetan ikusi dugunez, kontrargudiaketa egiteko prozedura ezberdinak erabiltzen dira igorlearen asmo ezberdinen arabera: bestearen argudioak baliogabetu (EZEZTATU) edo bestearen argudioak onartu (KONTZESIOAK EGIN). Dena den, aztertuako adibideak erakusten dutenez, kasu bietan erabiltzen ditugun esaldi motak berdinak izan daitezke:

Hurrengo adibide hauetan aukera izango dugu aztertzeko ze baliabide linguistikoren bidez lortzen dugun aurrean aipatu dugun bereizketa hau.

1. Ainar Olaizolaren kasua
  1. a. Neurri batean konprentitzen dugu implikatuak errua publikoki ez aitortzea, baina bai, ordea, eskatuko diegu, nahiz eta isilean, gogoeta sakona egitea.
  1. b. Beharbada implikatuak errua publikoki ez aitortzea ulergarria izan zitekeen, baina ezin dena onartu da isilean ere gogoeta sakonik ez egitea.
2. Jungo alardea: betiko alardearen alde.
  2. a. Baliteke betiko alardean matxistak ere egotea, baina bistan dago alarde mistoan ere asko eta asko kanpoan emakumeen alde agertzen direla eta etxean, ostera, kontra.
  2. b. Badakiti betiko alardean matxista asko dagoela baina, beharbada alarde mistoan ere ustie dugun baina gehiagotan kanpoan agertzen den irudia etxean ez zen izango hain aurrerakola.
3. Jungo alardea: alarde mistoaren alde.
  3. a. Zer polita litzatekeen kontrako iritzirik ez izatea, baina erreallitatea gordina da eta guztien ahotsa beharrezkoa da.
  3. b. Denok gurako genuke kontrako iritzirik ez izatea, baina gura ala ez, guztion ahotsak kontuan hartu behar dira.
4. Unbertitatea: plazioen aurkako neurriak.
  4. a. Alde batek esan beharra dago lan bat kopiatuz gero, zigorra merezi duela. Baina, beste aldetik, espediente bat zabaltzea horregatik egokia al da? Ez al da hori urrunegegi joatea?
  4. b. Beharbada lan bat kopiatuz gero, zigor bat izatea logikoa izango

Ondoren, aukeratu bariante bakoitzaren asmoa eta desberdindu kasu bakoitzaren asmoa erakusten duten baliabide linguistikoak. Bete ondoko taulan asmo bakoitzerako erabili diren adierazpideak.

TESTUAK	ADIERAZPIDEAK	
	EZEZTATU	KONTZESIOAK EGIN
1		
2		
3		
4		

- Taulan batu dituzun adierazpideak, ze baliabide linguistiko diraz? Nola deitzen ditugu? \_\_\_\_\_
- Bestearen argudioak baliogabetzeko, zelan erabiltzen ditugu modalizazioak, kontzesioen zatian edo kontrargudiaketaren zatian?
- Benetako kontzesioak egiteko, bestearen argudioak onartuz, zelan jokatzen da modalizazio ezberdinen aukeraketan?

### 9. ARIKETA

Tailer honetako hirugarren ariketan salaketa egiteko aukera ezberdinak izan dituzu. Orain, salaketa egin beharrean, asmatu polemikaren kasu bakoitzerako kontrargudio bat ezeztatzeke, eta beste bat kontzesioa egiteko. Emandako egoeretatik talde bakoitzak aukeratu bi, eta bi motatako kontrargudietako estrategia erabili. Horretarako ondoan agertzen diren esaldi motak erabili ditzakezu:

... egin arren ...  
Nahiz eta ...  
... baina, ...  
... izango litzatekeen ...  
Esanahi adbersatiboa duten lokailuak: *ostera, ordea, berriz, hala ere,* ...

### 10. ARIKETA

Ariketa honetan kontrargudietarako estrategia biak praktikan jarriko dituzue. Horretarako aurreko ariketan erabiltako egoera polemiko horietatik bat aukera dezakezue.

Aukeraturako egoerarako bertsio bi idatzi beharko dituzue. Bertsio batean bestearen argudioak baliogabetuko dituzue eta beste bertsioan benetako kontzesioak egin, negoziatuziorako aukera handiagoa emanez.

### 9. KONSTATAZIOA

Zeintzuk dira kontrargudiatzeko erabil ditzakegun estrategia ezberdinak?

Ze asmorekin erabiltzen ditugu bata eta bestea?

Ze esaldi mota erabil dezakegu honetarako?

Zelan jokatzen digu modalizazioen erabilerekin estrategia bakoitzaren kasuan?

Zuzendaria/gutunak \_\_\_\_\_.

### KONTROL-ZERRENDA

Orain arte Zuzendaria/ Gutunak dituen ezaugarriak aztertu ditugu. Uste dugu heldu dela momentua zeure hasierako produktzioan aurkitu dituzun zalitasunei irtenbidea emateko. Horretarako galdetegi hau modu zehatzean erantzun ezazu konstatazioak kontuan izanik.

<b>TESTINGURAKETA</b>		BAI	EZ
1.	Irakurlearen arreta erakartzeko estrategia hauetako bat kontuan hartu dut?		
2.	Nire argudiakelaren asmoa lortzeko hartzailearen irudia nire jarrerara hurbildu nahi izan dut? Balezkoan, prozedura hauetariko bat kontuan hartu dut? - - -		
3.	Hartzailearengandik oso kontrako jarrerari aurre egiteko nire testua onargarriagoa egiten salatu naiz? <b>PLANIFIKAZIOA</b>	BAI	EZ
4.	Argudiaketa testu baten polemikaren motiboa testura ekartzeko aukera bi hauek ditut: - - - Eta nireia izan da: - -		
5.	Gertaera zuzenean aurkezterakoan baliabide hauek izan ditut kontuan?		

54

Zuzendaria/gutunak \_\_\_\_\_.

6.	Beste baten iritzia aurkezterakoan baliabide hauek izan ditut kontuan?		
7.	Nire jarrera oinarritzeko argudio bi baino gehiago hartu ditut kontuan?		
8.	Argudio ezberdinak ordenatzeko estrategia honetariko bat kontuan hartu dut?		
9.	Argudioak zerrendatu badiut, era egokian erabili dut parratoen sailkapena?		
10.	Argudioak hierarkizatu badiut honako antolatzaileak erabili ditut?		
11.	Argudiatzerakoan negoziazioa erakutsi dut? <b>TESTUALIZAZIOA</b>	BAI	EZ
12.	Hartzaileari lagundu diot nire testua berreraikitzen? Balezkoan, honako aukera bat erabili dut? - - -		
13.	Gertaera baten kontra edo beste iritzi baten kontra argudiatzeko hiru estrategia hauetariko bat kontuan izan dut? - - -		
14.	Nire estrategia salatzea izan bada, baliabide hauek erabili ditut?		

55



15. Nire estrategia beste baten iritzia argudioak ezeztatzea izan bada, kontzesioak egin ditut?	
16. Kontzesio horren indarra biguntzeko modalizazio mota hauekikoak kontuan izan ditut?	
_____	
_____	
17. Kasu honetan nire kontrargudioak indartzeko mota honetako ballabideak erabili ditut?	
_____	
_____	
18. Kasu honetan nire kontrargudioak indartzeko mota honetako ballabideak erabili ditut?	
_____	
_____	
19. Benetako kontzesioak egiterakoan kontzesio eta argudioen arteko _____ bilatzen ahailegindu naiz honelako modalizatzaileak erabiliz?	
_____	
_____	
20. Nire kontrargudiaketan negoziazioa erakusteko benetako kontzesioak egin ditut?	

### AZKEN PRODUKZIOA

Aurreko kontrol-zerrenda bete ondoren, eta zure lehen produkzioa aztertu ondoren, berridatz ezazu zure hasierako produkzioa sekuentzian zehar ikasi duzun guztia erakutsiz.

## ERANSKINA (TESTUAK)

### 1. TESTUA

#### Bekaduna, Iuzerako

Ikertzaile gaztea naiz, nolabait esateko, unibertsitatean egiten den ikerkuntzako langilea. Hala ere, nire berbalidari ez naiz jardungo ezagutzaren gizarlean zientziak eta teknologiak duten garrantziaz, baizik eta ikertzaile lanbideak behar duen normalizazioaz.

Nire lana ordaintzen duen beka ez du gizarle segurantzarak, ez gaxotasun edo aitatasun/amatasun balarik, ezta edozein langileren oinarritzko eskubiderik ere. Gainera, ohikoa da behin-behineko lan-egoria hau 35 urte bete arte luzatzea, beka bat bestearen ondoren lotuz.

Aragoin eta Katalunian duela gutxi egoera hori aldatu beharra dagoela konturatu dira; doktoietza egin nahi duenari lehen bi urteetarako beka bat emango diote, eta ondorengo bi urteetarako kontratu bat egingo diote, pertsona hori jadanik prestatuako profesional kualifikatua baita.

Hala ere, Euskal Herriko Unibertsitatean gauzak ez doaz bide beretik. Oinarri berri dituen estatutuaren, arazi dialektiko harrigarriak idatzi dituzte, bekadunon betebeharrak ikertzea izan dadin ia eskubiderik gabe. Gainera, araudi berriak ez du aldaketa esangaririk 1994koaren aldean, ordaindu beharreko zenbatekoaz aparte, eta horrek ere badauka bere mamia, 1994tik ia ez delako aldatu beka horiekin kobratzen dena.

Behinola Madrildo Senatuan bekadun bat "ezer ere ez" zela esan zuen norbaitetik. Nik lan egiten dut unibertsitatean eta gizarlearen zerbitzura. Horregatik, duintasuna baino ez dut eskatzen nire lanean, langilea baino, eskubiderik izan ez arren.

Lander Intxausti  
Zornotza

(Berrita, 2003-07-26)

## 2. TESTUA

## IKASLEOK TRAPU ZIKINAK AL GARA?

Zer nolako pentsamendua dute gaur egungo unibertsitateko irakasleek? Zer demontre gairela pentsatzen dute?

Galdera hauek erantzun konkretu bat dute eta gai hau niretzako interesgarria denez, azaldu egingo dizuet zuen iritzia jasotzeko. Ni, unibertsitate bateko ikaslea naiz, ez dut aipatu nahi zein unibertsitate den ezta nire izena, etorkizunean nire pertsonak ondorio ez oso onak izan ditzakeelako. Lehengo egunean, klase kide batek ohartarazi ninduen esaten irakasleek lanen bat kopiatzen harrapatzen bagaituzte, ikasturte honetan ezin izango dugula beste lanik aurkeztu ezta azterketarik egin ere; eta honetaz gain, eta ikaragarriena da espedientea zabalduko digutea. Nik, egia esan, ezin izan nuen sinistu ere egin klasekideak esaten zidana. Hain nengoan harrituta, lagunak oharraren orria ere ekarri behar izan zidala. Unibertsitateko irakasle baten lekuan jarrita, uiler dezaket ikasle bat kopiatzen harrapatzeak ez duela grazia piperrik egiten zeren eta ematen du lana egin duena adarra jotzen dabilela. Ondorioz, irakasle baten paperean jarrita, logikoena izango litzateke lan honetan zero bat ateratzea. Edozein modutan ere, ezin liteke onartu lan batean kopiatzeagatik, irakasleak hainbeste kostatzen zaigun ikasgaia popatik botatzea. Beraz, konturatuko zineten nire galderek zein erantzun duten. Bistan da gaur egungo irakasleak gogortu egin direla eta egoera aldatzen ez bada borroka latza izango dugu ikasle-irakasle artean.

B.A.

Unibertsitate ikaslea

## 3. TESTUA

## Aimar Olaizolaren guruzpidea

Aimar Olaizola pilotaria protagonistia izan da azken aste honetan. Protagonista izan da, zoritzarrez, buruz buruko txapelketa nagusiaren finalen jokatu zuen partida kaxkararengatik. Ez gara yehetasunetan sartuko, ez gara hasiko jadanik urak eraman dituen ibai ondoko lurrak jorritzen. Badakigu arduradun antz dela atera horretan: pilotaria bera, medikua, enpresaburuak, etab. Jaso dute kritikarik asko (ondo merezita, noski) eta ez noa errepikatza. Uste dut (hau nire irudipena baino ez da) Abel Barriola Asegarcekoa izan balitz, Aimarrek ez zuela jokatu finala.

Dena den, urte osoan protagonista izan delako izan da oraingoan ere Aimar eta, buruz burukoan egin duen kanpaina ikusita, merezi zuen finala jokatzeko proportzioa. Lasfima da itura eta irudi horiek eman izan!

Badut zalantza bat. Osatuta atera al zen Aimar eta partidaren hariari eta jardunean lesionatu al zen berriro ala ondo sendatu gabe plazaratu zen? Bigarren, lehenengo tanton lesionatu bazen, zergatik ez zuen bertan behera utzi partida? Agian, lehenengo finalaren ilusioak eta esperientziarik ezak itsutu egin zuten, eta horrek barkagarriago egiten du pilotari gaztearen jokabidea.

Aimarren adineko semea daukat etxean. Gaimera, multikolan Aimarren kontra pilotari jokatu nahiz eta goizuetarrek ezker hutesz aise irabazten zion gureari. Finala dela eta, egundoko eztabaida izan dut seme horrikin. Aimarren jarrera defenditzen du egnahai guztian. Hala esan zidan: "Abulnanzian joan behar izanda ere, horrelako final bat ez dago jokatu gabe uzterik". Aimar, badakik, beraz, ez denak ez daude hiru jokabidearen aurka.

Joandakoak joanda daude, eta guk orain kezka bakarra behar dugu buruan eta bihotzean, lehenbailehen senda dadila eta berriro ere ikus dezagula Aimar handi hura, Titin, Unanue, Gofi, Eugi eta abarren aurka, aurreko koadroetan deabruerik elkarri eginez. Ez dezagun jarrai eroritako arbolari espala kentzen, arbola lerdena baita oraindik Aimar, eta lagun dieziaiogun zutitu eta hazten, pilotazaleon probetxurako. Suertetarik onena opa diagu, guruzpidea ahalik eta azkarren amai dezaan.

Enpresaz eta medikuari buruz ere esan nahi genuke zertxobait. Hasieran ez zuten erantzunik aitoritu nahi izan. Orain badirudi Simon doktorea prest dagoela erantzunik horren zati handi bat edo oso bere gain hartzeko. Neurri batean konpenitzen dugu inplikatuena jarrera dizakiak garen aldetik, denok handiena ukatuz defenditzeko joera baitugu. Beraz, ez diegu eskatuko errua publikoki aitortzeko, baina bai, ondea, isilean, nahiego badute isilpean, gogoeta sakona egiteko, eta erabaki zorrotzak har ditzaten, pilotaren onerako.

Rufino Iraola  
Zaldibia

(Berria, 2003-07-27)

4. TESTUA

Gertakizun hau Tolosan kokatua da, Naturhouse belar dendan, hain zuzen ere.

Protagonista bertako dietista da, emakumea bera. Haurdun dago, eta behin betiko kontratua sinatu baino lehen, berri ona nagusiarri ematea erabaki du. Baina hari ez zaio gustatu, eta, ezkutuan, dietistaren postua beteko duen pertsona bat bilatu du. Gure lagunak kanpotik jakin du guztia berri, baina alferrik: orain kalean dago.

Posible al da gaur egun emakumearen berdintasunaz sarri hitz egiten dugun honetan, horrelako gertaerak inpuntate osoz gertatzea? Ez al du horrek zure barrera astintzen?

Hori egiten duten pertsonak gaitzespenik handiena merezi dute, eta, jendeak jakin dezala nortzuk diren, izen-abizenekin. Horrelako jendea dagoen bitartean, emakumeak nekez egin ahaliko du berdintasunerako bidea.

Amaitzeko, emakume eta langile gisa antzeko egoera bizi duzuenoi salatzeko eskatzen dizuegu. Denona da erantzukizuna.

Alnara Otegi eta koadrila  
Tolosa  
(Berria, 2003-06-28)

5. TESTUA

**Altaren eta amaren etxea defendituko dute**

Nagore, Itoitz eta Orbatzen azken asteotan bizi izaniko sensazioak nekez ahanziko ditugu. Izan ere, aurreirabidea delitzen duen horrek, mozorroa kentzen duen bakoitzean, suntsivela eta bortxakaria baino ez du isaltzen, *garapen jasagarria* izen potpoxoa hartu arren.

Ikusi dugu nola erortzen ziren minutu gutxitan, dena suntsitzen duen aurreirabidearen hondeamakinaren azpian, ehunka urtelako historia, kultura, hizkuntza, aberastasuna eta ingurunearekiko harreman oreketa gordetarik zeuzkaten herriak.

Era berean, ikusi dugu aurreirabidearen zaindari gorri-berdeek nola erabiltzen zuten bortxakaria gupidagabea, G. Arestiren *Altaren etxea* giza ezkutu gisa defenditzen zuten jendeen bizia arriskuan jartzeraino.

Azken egunotan bizi izaniko txiki-zioak eta bortxakeriak inoiz baino hobeki laburbiltzen dute Itoitzko proiektu horren 20 urteko blikaera. Inork ez dezala pentsa hiru herrion suntsipenarekin borroka amaitu denik.

Itoitz herria desagerrarazi dute, baina Itoitzek, herri konzientziaren borroka erreferentzia gisa, zuzik segitzen du, inoiz baino tentsuago. Erresistentzian erakutsitako duintasunak aitzina segitzeko kenera ematen digu.

*Altaren etxe* gehiago defenditzeko dago. Eta batez ere, gauza guztien gainetik, *Amaren etxea*, amalurra, defendatzen segituko dugu. Bere aire, ur, su eta lurrik gabe deus ez garelako.

Helidu den igandean, aita eta amaren etxea defenditzen segitzeko, hitzordu bat badugu iruñean, eguerdiko 12:00etan, Autobus Gettoikitik abiatuta. Elkar ikusiko dugulakoan...

Julio Villanueva  
Itoizko solidarioa  
(Berria, 2003-06-28)

6. TESTUA

Uribarri Ganboa urtegiaren dagoen Arabako Gazte Foru Aldundiaren Zuhataz uharteko Aterpetzeko langileok adierazi nahi dugu ez gaudela inola ere ados 2003ko ekainaren 17tik 22ra armadak aterpetxearen instalazioak erabiltzearekin.

Gure iritziz, maniobra militarrek ez dute batere laguntzen gure gizartearen elkarrekin bizitzeko ereduaren garatzeko lanean, are gutxiago maniobra horiek aurrera eramateko ondasun publikoak erabiltzen badira, batez ere kontuan hartzen badugu ondasun publiko horiek gaztarien aisialdi eta heziketarako eginda daudela (pistola eta morteroen logikatik oso urrun).

Aterpetxeen demboraldi bete-betean (eguneko 350 ikasle inguru erabiltzaile) militarrek beren guda praktikak gure lantoki ondoko eremuan egitea eta gure azpiegitura batzuk erabiltzea baimentzeak, bai agintari zibilen eta bai agintari militarren aldetik, edo senisibilitaterik eza edo gure inguru soziala militarizatzeko propaganda asmoa adierazten du.

Hori guztia dela eta, behean sinatzen dugunok gure lan-gunearen militarizazioa salatu nahi dugu jendaurrean. Halaber, garbi utzi nahi dugu instalazio berean heziketako eta formazioko ekintzak eta ariketa armatu eta belizistak batera egitearen aurka gaudela.

Aurrerantzean egoera hau ez dadila errepikatu exijitzen dugu, ez gure aterpetxean eta ez beste inon.

Luis Zulaika, Eneko Atxa eta  
beste hogeita hiru sinatzaile  
Uribarri Ganboa

(Berria 2003-07-04)

7. TESTUA

Irundarra naiz eta lehengo asteartean egunero bezela BERRIA erosi nuen, zer aurkituko eta beti bezela Irungo jalei buruzko kronika. Nik hainbeste maite ditudan jalei buruzko kronika beharrean Irun herritari epaiketa bat irakurtzen ari nintzela konturatu nintzen.

Euskal Herrian ditugun gatazken aurrean, zera esaten dugu Espainiako prentsak manipulatu egiten dituela hemengo berriak. Ba ez dakizu nolako mina ematen duen hori bertako egunkari batek egiten duenean. Oso ondo iruditzen zait alarde mistoari buruz gehiago hitz egitea, baina zuen lana ahalik eta objektiboan Irunen gertatu zenari buruz idaztea da, eta egia esateko San Martzial egunean irundar gehienak, ongi edo gaizki pentsatu, betiko alardearekin geunden.

Badakit Irunen ere jende argel asko dagoela eta benetan itxiak direnak ere bai, eta betiko alardean matxista asko dagoela. Baina ez dit balio kanpoan emakumeen alde garrasi egitea eta gero etxean emakumeekiko, nire aita, anaiaik edo lagunak baino askoz ere errespetu gutxiago azaltzea.

Zuek bezala nik ere zerbaite gogokoa ez dudanean ez dut horretarako dirurik ematen. Hortiaz, min hau pasa bitartean ez dut zuen egunkaria erosiko, eta ez dakizue ze penaz, ze niri ere euskaraz irakurtzea gustatzen zait. Besterik gabe zuen iragarria esaten duzuen bezala, *pluralagoa? Zein bezain plurala?* Erantzuna emango nizueke, zuek bezain plurala edo hobeto esanda, Euskal Herria bezain plurala.

Izaskun Gonzalez Garmendia  
Irun

(Berria 2003-07-08)

## 8. TESTUA

Mallonako Galtzarak kaleak duen egitura lasaia eta aldeniako erakarririk, eta bertan pertsonen igoeritza Aste Zaharreko beste kaleetan baino murriztagoa denez, urte batzuez geroztik hainbat gazte talde —eta gero eta gehiago— supermerkateetan eta beste talde dendetan erosten duten alkohola edatera etortzen da, *botilazartza* delakoa irudikatuz, batez ere larunbat, igande eta jaiegun bezperetan.

Talde horien presentziak zarata, eragozpenak eta zikinkeria eragiten ditu, eta hori ez dator bat auzokideon gaueko atsedenarekin. Hori dena larriago bihurtzen da inoren kontrolik ezean.

Txiza egiten dute atarietako ateen kontra, eskalaretan bertan egiten ez dutenean. Auzokideon etxeetako txirriak jotzen dituzte inolako arrazoirik gabe. Egintza bantailkoak sortzen dituzte (paperontziak apurtu, hormetan eta leihoetan pinatu...) Alkohola eramateko erabiltzen dituzten beirazko botiak apurtzen dituzte. Alkohola edaten duten heinean, borroka eta iskanbilak handitzen dira. Alpatutako egoerak iluntzetik egunsentira arte dira, eta gazteak joaten direnean, gelditzen den irudia suntsigarria da.

Garbiketako udal zerbitzuak ematen duen laquntza urriak egoera larritu egiten du, larunbat, igande eta jaiegunetan ez baitu funtzionatzen beharrezkoak sarritasun, ordutegi eta eragingarritasunarekin.

Bestalde, gure kalea auzo osoaren *pipican* delakoa bihurtu da. Auzokideek jarrirako salaketak bukaezineko itxaronaldi bihurtzen dira, eta ez salaketa horiek, ez eta izandako azken lapurretenek ere, ez dute inolako konponbiderik.

Mallonako Galtzadak Bilboko Santiago Bidearen zaita da. Beraz, erlijioso eta historikoa den bidearen zati zikinena da. Era berean, Bilboko BIT zerbitzuak tursitel eta bistatari Begotako basilikara bai Santiago katedralera joateko gure kalea bistaltzeko gomendioa egiten die, eta kalearen egoerak inoren lotsa ez du eragiten.

Guztia udalaren utzikeriaren ondorioa delakoan, sinatzaileek alkate jaunari prentiazko bilera eskatzen diogu.

Juanjo Ruiz de Mendoza Txabari  
Bilboko Mallonako Galtzarak, 1eko jabeen izenean  
(Berría, 2003-07-03)

68

## 9. TESTUA

## Ahal da, aurrera jo behar dugu

Joan den maiatzaren 30ean, Zangozan, ETAK egindako atentatuan, bi pertsona hil ziren eta beste bi, haitelako bat Telefonikako gure lankidea, Iarri Zauritu. Telefonikaren Nafarroako enpresa batzordeak agiri bat onetsi zuen, baina ez aho batez eta, gainera, sinatzaileetako batzuek beste bat plazaratu zuten. Alegia, batzordea bera ere harrituta dago egungo gizarte nahastaren dinamikari. Arroz horregatik dator artikulu hau, nire iritzia ageritu nahik.

ETAK uztz behariko lioke pertsonak nitzeari, eta euskal gizarteko sektorerik diramkoenak bukitzeko behariko liozke. Bestelako gizarte bat, pertsona eta berri gizaen arteko estueta, berotak giza mundu hartuko duten zati bakoitzaren giza munduaren erantzulea. Ezer hori ere ez da gertatu. Pertsonen bizitza errespetatu, eta bizitza horren kalitatea hobetu nahi bada, konium hartu beharria dago indarkeria batzuek sortzen dituzten sufrimendua eta gorrotoa.

Beste aldeik, boterea beren esku dutenek, ez dute aldatzeko asmorik agertzen eta, gainera, aipatu indarkerian oinarritzen dira euskal munduaren aurka jozkeko. Euskal herritar sentitzen garen pertsonentzat, Nafarroan bereziki, etispengarria da egoera. Egin berri diren, hautaleskunderietan, gizartearen zati handi bat (hau sinatzen duena barne dela) ezin izan da ez hautagai ez hautatze izan. *Egunakaria* itxi dute. Nafarroako erakundeek eraso larriak egin dizkiote euskarari, eta baskongadeetatik ere ez da merzei duten errantzunik ematen; espaxte politikan, euskal presoek aplikatzen dien zigor murriztatzeak segitzen du biktimak eta ikaragarriko sufrimendua sortzen.

Gizarte esparru osoan ere, jende gehiena ez dago lehen baino hobeto: lan baldintzak gero eta txarragoak dira, lanaren behin-behinekotasunagatik eta multinazionalen mendean egoteagatik. Txertatu nahi diren balioak esaldi batean laburbiltzen dira: "zenbat kontsumitzen duzu, horrenbeste balio duzu".

Arroz horregatik, Zangozako atentatuaren ondoren hainbat erakunde, alderdi eta sindikatuen jendaurreko agertzen eta gaitzespen deklarazioak ez dira sinetsgarriak. Ezin da alderatu, gure gizartearen beste bortxakeria kasuak —lan isirpuek, etxe barreneko erasoak, etorkinen miserak, gogoteak, gertak gertatzen direnean egiten (ez)denarekin, eta horiek askoz ere biktima gehiago, hildakoak barne, eragiten dute.

Orainxe has gaitzeko urratsak egiten. Euskal Herritiko normalizazio politikoa eragozten duen traba kenduz, pertsonen aurrakoa aleratu eta hilekari ez, biktima gutxi-laguntza hobetu, presoan sakabanaketa aratu, aukera politiko eta konmutabide guztiak askatasuna, euskala hemengo hizkuntzaitza hartu.

Ziri, Carlos, egoera bidegabe horiek alferrik ekarritako biktima kontzientziatuko bat zaren horri, animo eta besarkada berro bat.

Xabier Barber  
Nafarroako Telefonikako enpresa  
batzordeko lehendakaria  
(Berría, 2003-07-01)

69

## 10. TESTUA

Batzuetan, gogotik eginen genituzkeen pausoak edo keinuak ez ditugu egiten, gure asmoa ez den bestelako irakurketa baten alde erabiliak izango ez ote diren beldurrez.

Lagun batek, Fernando Savaterrek argitaratu berri duen *Autobiografía razonada* (Ed. Taurus 2033) liburuko orrialde batzuen kopia eman dizkit. 355. orrialdean, egileak Donostiako Gipuzkoa plazan egindako elkarrizketazetan bere kideztat jotzen nau: "*Entre los poquísimos personajes populares que aquellos días aparecieron en nuestras concentraciones figuraba el simpático forzudo Inaki Perurena, campeón de levantamiento de piedras. Yo procuraba ponerme siempre cerca de él por si nuestros hostigadores venían a por nosotros*".

Savater Jauna, idazten edo esaten duzun guztia goikoa bezain egia bada, zure sinesgarritasuna hutsaren hurrengoa da.

*Simpático* forzudo diozunean argi uzten duzu ez dakizula zein den harri-jasotzeaz nik dudan ideia. Harri-jasotzaile izatea ez da, hain zuzen ere, *forzudo* izatea. *Simpático* kalifikazioari dagokionez, barkatu, baina zurea bezalako gezurrek irribarrea liltutzen didate.

Gurean gertatzen diren gauzekiko nire iritziak eta ekimenak aski ezagunak direla uste dut. Hala ere, ideiairen bat errepikatzea beharrezkoa dela ematen du, zuretzat erabat ezzagunak direla nabarmena delako. Zuk zeuk gauza asko idatzi eta esan duzu mugimendu etnizista, nazionalista eta herri honetan dauden bestelako ekimen ustez desegokietatik buruz, baina nahi ala ez, hemen, zure Donostiatik, ahautua, eta, Primoen "bi aldeetara", erabat, subiranoa, eta independentea zen elkartzararako egitura historikoa izan dugu. Bere eskukoa zen, egitura, Europar errespetatua, bere ige, epaile, gorte, diru, inprenta, fikutzera edo estatuko printzaia antolatzen duten baliabide guztiekin, indarrez menperatua.

Hori guztia ahaztu eta ontzat eman behar, badugu gertatu zenaz kontatu ziguenera, eta gainera gure onerako izan zela onartu behar, badugu, orduan bai Savater jauna, orduan zure liburuaurren hurrengo argitarapenean idatz dezakezu kontzentrazio horien ondorio, afaltzera loarten ginela eta nire gosearen handiaz ere zerbañt esan dezakezu, horrela barrerriagoa izanen baita.

Ironia alde batera utzita, honako hau eskatzen dizut:

1. Jendarrunean esan dezazula gezurra dela kontzentrazio horietan egon nintzela.

2. Argitu dezazula zergatik idazten duzun gezur hori.

3. Argitu dezazula zergatik, gainera, honako hau gehitu duzun: "*Yo procuraba ponerme siempre cerca de él*". Izan ere, horrela idatzita ematen du askotan gertatu zela. Behin bakarrik gertatu zela idatzi izan bazenu, nahiz eta nik, noski, gezurtatu, zalantzarako aukera irekita utziko zenukeen.

Zure *Autobiografía razonada* liburuaurren hurrengo argitalpenean gutun hau idazterea behartu nauen gezurra ezabatuko dizula espero dut. Besterik ez.

Inaki Perurena  
Leitza

(Berría, 2003-07-02)

## 11. TESTUA

Sinatzaileok kezka azaldu nahi dugu, maiatzaren 25eko hauteskundeen ondoren Udalean sortu den egoeraren inguruan. Gure iritzi, San Joan jailetan partaile garen heinean, egungo udalbatzak ez du ordezkatzen Tolosako herritar guztien iritzia. Herritarren laudeneren bazterketak egonezina eta haserrea besterik ez dakar. Guretzat maiatzaren 25ean emandako boto guztiek balio bera dute, eta Tolosa Bizirik herri ekimenak ordezkaritza bat lortu duela uste dugu, Tolosako udalerriko hautetsizat hartzen dugun ordezkaritza.

Guk bazterketarik gabe antolatzen jarraitu nahi dugu. Ordezkarri hautatu guztien aurrean egin nahi dugu bordon-dantza. Tolosako herri osoa ordezkatzen duen udalbatza baten aurrean boto nahi ditugu osoa ordezkatzen duen udalbatza, Tolosako herriaren borondate zilegizkoa errespeta dezazula, eskatzen dizugu, eta udalak tolosar guztien etxea izaten jarrai dezala.

Jon Erramun Zipitria  
(Bordon-dantzari taldea, koadrila  
Eguneko batzordea, dultzaineroen  
elkartea, erraldoi eta buruhaundien  
konpartsa eta sei eskopetari konpainiak)  
Tolosa

(Berría, 2003-06-29)

**Perurena-Savater eztabaida**

Egunotan interesez irakurri ditut Inaki Perurenak *BERRI*-a bidailtako gutuna eta Fernando Savaterrek *Diario Vasco*-n emandako erantzuna.

Perurenak, bere eskutitzean, gezurtatu ditu Savaterrek liburu autobiografiko batean berari buruz esandako gauza batzuk. Zehazki, Donostiakoaren arabera. Leitzakoak parte hartu omen zuela Aski daren elkarretaritze batean edo bestean, eta hori dela eta, komentario ironiko batzuk agertzen dira liburu hartan. Savaterren ohiko estiloakoa. Azken horrek erantzun du berak orduan esandakoak egia direla, eta beste komentario ironiko batzuk egin ditu gero.

Nik ez dakit zehatz-zehatz zein izango den egiazko istorioa. Haren elkarrizketa bat edo beste irakurria, jakin badakit zein den Inaki ETAREN atentatuen inguruan duen jarrera. Azken finean geure gizartearen gehienok daukaguna. Savater jaunak barne. Baina batere eta besteren arteko diferentziatuko bat edukazio eta errespetu maila dira. Donostiako pentsalari horrek ohituta gauzka bere irain eta deskalifikazio dialektikaz, berdin Setien goizainarekin, Ibarretxe lehendakariarekin edo, kasu honetan, Inaki Perurenarekin.

Savaterrek ez du bere koadriako ez den inor errespetatzen. Pertsonaia hauek, gure bizikidetzaren onerako, hobe izango lukete isilik egotea. Hori bai, bakean utzi baino lehen, ez zen txarto egongo Savaterrek publikoki azaltzea ia, bera ere ETAREN laguntzaile den, bere koadriakoek *Egunakaria* lixi baino egun batzuk lehenago emandako elkarrizketa hori eskaini zuelako. Beharbada, bere lagun Garzonek jakingo du erantzuna.

Inaki Peña  
Bilbo

(Berria, 2003-07-09)

**ESPEDIENTEA EDO KARTZELA**

Aurreko asteko ohar berrarekin ez gaudela bat azaldu gura dugun. Zein ez gaituzte utziko lanik aurkezten ez azterketarik egiten urte osoan?

Baina larriena ez da asignatura suspendituta dagoela, ez, larriena da espediente bat irekiko digutela baten bakarrik kopiatzen harrapatzen bagaituzte.

Alde batetik, esan beharra dago lan baten kopiaketa egitea eta inolko zigorrak ez merezitzearekin ez gaudela ados. Baina, bestetik ez da ohikoa zigorra hain gogorra izatea, espediente bat jasotzeko modukoa.

Argi dago erabaki zorrotz horiek disparte hutsa direla.

Honetaz gain, gehiegi iruditzen zaigu irakasgai hori urte osoan gainditzeko posibilitatea ukatzea ere. Beste neurri mota desberdinak jarri ahal dira, taldeko lana bada bakarrik eta bihurtzea adibidez. Edo beste hizkuntza batean presentatuzko aukera ematea izango zen beste aukera bat.

Alpitu dugunez, ikasle askok birritan pentsatuko lukete lana plaziatzea merezi duen ala ez. Seguruenik, gehiengeok kopiatzeari utziko lokeite inori ez litzaigukeelako gustatuko lana bakarrik egitea.

Laburbilduz, ikasleak jarri duen neurri gogor honekin ez gaudete ados, batez ere espedientea irekitzeko zigorrarekin. Mundu guztiak, noizbaten, lan bat kopiatu edo honen intentzioa izan duelako eta ez dugu bidezkoa ikusten kontzientziak hain handiak izatea.

G. G.  
Bilbo



## 14. TESTUA

**Izaskun Gonzalezi**

Irungo alardeari buruz **BERRIAK** eman zuen informazioa manipulatuta zegoela diozu? Baieztaipen horren larritasunaz ohatuko zarela suposatzen dut. Hala bada, azal lezaguazu irakurle guztioi non irakurri duzun gezur edo manipulazioaren bat.

Ez al da izango gertakari batzuen berri izateak aztoratu zaituela? Zer polita litzatekeen kontrako, disidente eta baitzuek bezala penatsatzen duten pertsonak gabeko gizaritean bizitzea, baina errealitatea gordina da eta guztien ahotsea beharrezkoa da. Gertakari ororen informazio zehatza (eta, adibidez, zure gutun kritikoa argitaratu izana) da komunikabide bat handia egiten duena.

Zuk ikusiko duzu zergatik utziko diozun erosteari. Nik argi daukat zein den nire egunkaria.

Jaime Alzugarai Garcia  
Donostia

(Berria, 2003-07-09)

## 15. TESTUA

**Komikia genero txikia al da?**

Gaiko gazteek komikiak besterik ez dituzte irakurtzen eta ondorioz ez dira gauza nobelarik sinpleena irakurtzeko ere. Komikiak direla medio, gazteek ez dute literatura handiari buruz interesaren zipitzik ere ageri. Era honetakoak dira usuen entzuten diren gogoetak.

Egia da komikiak irakurterezagoak direla irudiei esker. Horiek irakurteak esfortzu txikiagoa eskatzen du eta zenbait irakurle naglkenara ere eraman dezake.

Egia da, era berean, komikietan erabili ohi diren hizkuntza ez dela beti maila jasokoa eta horrelakoak irakurteak ez duela hobetzen zenbait gazteren adierazpena.

Baita egia da komikiak kulturaren aldeko interesik ez duten egunkarietan argitaratzen direla, eta horrek zenbaiti esanaraziko dio, beharbada, komikia ez dela artea eta, beraz, ez dezakeela eskolan lekunik eduki.

Ulertzekoa da, beraz, zenbait irakasleek komikiei buruz iritzi zorrotzak botatzea.

Baina, akats horiek akats, epai leunagoa merezi du komikiak. Gazte guztien artean hainbesteko arrakasta izateak esan nahi du baduela benetako interesa.

Lehenbizi, irudia erabiltzen duenez, zinea eta telebista hobeto estimatzen lagun dezake.

Bestalde, gero nobelak irakurtzeko presta dezake istorioak bi jeneroetan antzera samar garatzen direnak baitira (intriga, pertsonaiak deskribapenak).

Azkenik, komikia ez da arbuigarria egunkarietan azaltzeagatik.

Arte bizia ez da museotan aurkitzen. Denen eskura egoten da. Arestian esandakoaren haritik argi ageri da aldatu behar direla gazteak eta helduak hainbeste grinatzen dituen fenomeno bati buruzko hainbat iritzi.

## 16. TESTUA

## Lareoko komplejo hotelerora, egin behar ez denaren eredia

Euskal Herriko administrazio desberdinak naturguneak legez babesten hasi zirenean, ekologistok kritiko ageritu gara aukeratu duten politikariken, sarriko balio naturalak babestera baino gehiago naturguneak, ikuspuntu turistikoa, errekreatiboa, neurritz gain erabilizera bideratu baita. Azken urteotan behin baino gehiagotan azaldu digu gure kezka Natur Parke, Bioparke Babestu eta antzeko izendapenak ez ote diren etiketa huts, teoriar babestu behar diren natur balioren kalteetan doazen erreklamo publizitarioak, zeren eta publizitate honen haririk eta sortzen diren azpiegituren haririk izugarri handitu ohi baita bistari kopurua. Eta, jakina, honek ezin die inoiz ere onik ekarri babesa behar duten naturguneak.

Orain arte adierazitako gutziaren paradigma edo eredia Lareoko urtegi ondoko pagadian, Aralariko Natur Parkean, erakli nahi den komplejo hotelerora da. Parkeari zor zaiton babesaren ikuspuntutik begiratu eta uertezina da aukeratu den kokapena, are uertezinago kontuan izanik Aralar parke izendatzea eraman zuten arazoerik garrantzitsuenetakoa ur baliabideak babestu beharra izan zela. Mendizerrako ura, oro har, babestu beharra, baina baita, zehatz-mehatz eta bereziki, Lareo inguruko ere. Komplejo hoteleroraen bultzatzaileak, ordea, ez dute horrelakorik kontuan hartu. Eta hau harri-garria ez ezik jarria ere iruditzen zaigu, batez ere bultzatzaileen artean erakunde politikoak dirala ikusia. Bultzatzaileak proiektu honen ingurugiro inpaktua zurrizten saiatzen baitira ere - Alaiungo alkatea joan zen igandean egunkari honetan bertan argitaratutako auzerazbeneretan saiatu zen bezala -; isunetak ere ikus dezake komplejorako ingurugiro inpaktua izgarria dela, ezinbestez, berrogei burugaito, pisatza, fontoi, apa-kaleak eta auzerazbenera zuzendutako erakunde berrak eta horien ondorio, apa-kaleak eta auzerazbenera zuzendutako erakunde berrak eta horien ondorio beharke dira. Kontuan izan behar da pagadi hau bere egoera ora dela eta hazitegi bezala kalfifikatuta dagoela. Bestalde, komplejoak landerza handia erakartiko du eta honek ez dio inolako onik ekarriko Natur Parke ez ezik ur baliabideak babesteko leku ere den inguru honi. Fauna oso kaltekoa suertatuko da, ezbarrik, gabe, batez ere inguru horretan delatatu diren espezie jakin batzuk, galizorian diralako legez babestuta daudenak. Aurreerorkitua, gainera, ingurugiro ikuspuntutik akats nabarriak ditu, adibidez, argindarra ekialde elektrogenoen bidez lortutako dela aurrekustien da (detalile honek ageri-agerian uzten du zain puntularaino ez diren guxtienezko baldintzak kontuan hartu konplejoaren kokaketa aukeratzeko orduan) eta ur zirkulazioa tratamendua eskasa da. Baina akats hauek noia edo hala zuzenduko balira ere -alkateak dagoeneko iragarri bezala-, bistan da konplejoaren ingurugiro inpaktua ezinigo litzatekeela luntsean leundu.

Proiektuaren ustezko onura sozio-ekonomikoari dagokionez, berriz (hamaila edo hamasei lanpostu), eztabaidagarria behintzat bada esan beharra dago, zeren eta komplejo honek kompetentzia zuzena (desiala ere izan litekeena) egingo baitie Aralarren eta inguruan diren edo sor daitezken eskaintza agroturistikoak. Agroturismoa, ikuspuntu sozio-ekonomikotik nahi-zer esanik ez-ambientaletik, komplejo hotelerora baino askoz interesgarriagoa da, dudarik gabe.

Labur-labur, Lareoko proiektua Natur parke batean egin behar ez denaren eredia iruditzen zaigu.

Garkoitz Plazaola  
(Eguzki-ien izenarekin) Donostia

## 17. TESTUA

## Kalean erretzea debekatu egingo dela eta

Orain arte kalean erretzen ikustea gauzarik normalena izan da. Eta badirudi debekatu egin nahi dela. Erre nahi duenak, kabina baten sartuta egin beharko du. Hemendik aurrera, beraz, barregarria ere zango da erretzea.

Ni noizean behin erretzen duen horretarikoa naitz, erre erretzen baitut. Zuzenki ukitzen nau erabakiak, hortaz.

Mila arazo eta kontu dago hor tartean. Eta denok ez gara iritzi berrikoak.

Puntako batzuek esango dute ez dela erre behar, eta arrazoi ekologikoak (kutsadura elabar) alpatuko dituzte. Horiek erretzearen kontra aterako dira. Hemen ekologistak gara, alegia, beste ezer ez bagina ere.

Beste jende molde bat berriz, beste arrazoi batzuegatik, baina aurrekoen ondorio berretara iristen dira: ez duela inolako onik egiten kompostatuz gero oihura tonno bat dela... eta lehen bat lehen kentzea kompost dela. Gainera, esan lezakeite ez dela erretzea debekatzea, "kalean erretzea" batzik. Beste notbalek aitzakia ekonomikoa ere jarriko dizu, esanaz dirua alperrik botatzea dela.

izango da esango duenik lagun hurkoari egiten zaitola kalte. Eta hori arrazoi sendoa dela ez dago dudarik. Azkenik, bada beste arrazoi bat, arrazoi indartsuena agian, erretzea kaltegarria dela, osasuna baliago hor tarteko.

Esanak esan eta iritzia iritzi, ez dut uste gauzak horren simpleak eta argiak direnik. Beraz, sakonagozik azientu beharko da. Bestalde, demon gustua egilea ez da balere erraza.

Ekologiarrena arrazoi ahulia iruditzen zait, bai baita arazo larriagorik eta gertuagorik alde horretatik. Arazo ekonomikoari dagokionean, zera esango nuke: ez daukat dirurik soberan, baina bai moldatzeko beste. Bizio izateko merkea ere bada esango nuke. Besterik dirudien arren, huserria bat da.

Lagun hurkoari egin zaiton kaltea dela eta, diodan hurkoak berak ere baduela ni moldatzeko joera ugari, eta nik isil-isilik jasaten ditut halen mania eta beste.

Erretzea osasunaren etsai dela, ondorio dakigun gauza da. Eta halaxe dela ez dugu ukatuko. Baina, hala ere, osasunak arerio gogorragoak eta zitiagoak badituelakoan nago, edatea, lana bera eta gelarik. Eta horiek guztiak ez dira kabina barnean egiten. Bada hor hipokrestanik.

Ni, ere kontra nago, baina ez zait atsegin "por narices" edota "por potros" egitea.

Badirudi erretzea utzi egin beharko genukeela. Hobe litzatekeela guztiontzat ez erretzea... Baina zaila eta gogorra dela ere oso ondo dakigun gauza da. Beraz, beste bide eta laguntza batzuk aurkitu beharko genituzkeela iruditzen zait, beste jokabide batzuk asmatu eta baliatu.

Joxean Martiartu

## **II. ERANSKINA**

---

### **IKASLEEN PRODUKZIOAK**

**SD1 eta SD2**

## ZUZENDARIARI GUTUNA

LEHEN PRODUKZIOA

Euski Anbik unibertsitateak zentzuzkoan kontatu  
~~Andri Mari~~ unibertsitateak zentzuzkoan kontatu  
 deialdiak sentak bira jantea erabaki du Andri  
 Mari unibertsitateko ikasleak bota ondoren,  
 erabaki hau ez dela bidezkoa deialdi erabaki  
 gara. Kasleok ~~kasle~~ horietatik kaslearen  
 arazo berriak izan ditugu gainditzeke se;  
 deialdiaren, beraz, bi deialdiaren zutera  
 oinarriak aukera gutxiago izango ditugu gainditzeke.

Itxer horietatik jarraituz, ikasle guztiak daukagu  
 errotzeke eskubidea eta arau berri horietan  
 eskubide hori debekatu ditugu.

ikasleok aburritateen dgar bakarra gure  
 initaliak eta eskakortak kontutan izateko.  
 Horietarako, presat gaudu, aipaturako erabaki  
 eztabairatzean, bi deialdi eskas iruditan  
 baitzazigu

ikasle  
 ikaslearen bawamaile.



## BIGARREN PRODUKZIOA

Deialdi Andri Mari unibertsitatean dera diten arau berri-  
 ren aurrean nire desobediencia zuzendari nahi dut. Arau  
 berri horiek bi, edozein ikasleak ikerituko ba bot  
 kopiatu ezkeren, ezin izango lukeela auzerat, kasle horie-  
 tiko zentzuzkoan zuzendu eta len gehiagoz entzuztu.  
 Hau da, ikasleak zuzendu gabe egozko litzekela hau  
 nahikoa izango ez baita kopiatu den ikaslearen espedien-  
 te bot zabalduko litzekela. Erabaki hau gehiegi zuzen-  
 eta leku konpartes iruditan zuzendari esan beharrik  
 ere ez dago.

Ezer baino lehen, ipuzteko da ~~arau~~ horien izenra mehatru-  
 korik ikasleak leku konpartes iruditan zuzendu, mo-  
 mentu ez baita, gori horietan, kopiatzea dela eta ez  
 dela, gaitzake ezarritakun gaitzake. Beraz, ez dugu  
 ulertzen mezu horien arazoa.

Ez da kopiatuak arte arau zehar egozko drela eta horien  
 aurrean erabakiak hartzearen alde gaudu, baino beste  
 gure bot da unibertsitateak horie den erabaki: botatzea.

Itxer horietatik jarraituz, espedienteak zabaltearen  
 arazo gusi horien garbira iruditan zuzendu. Zen buntan  
 sar ditake holako ostakera? Lan zikin bot kopiatzea-  
 botik espedienteak zabalteko moduko al da? Mesedez.

Euski Anbik, Andri Mari unibertsitateko zuzendari: eta  
 dena deialdi gaitzake nahi gaitzake erabaki; hau  
 berri ere pentzatu dena eta erabaki bot har dezala.



GREBA DEIALDIA

Saletz nahi gaurke Magistrotia Estreke Unibertsitate estreke  
 hastu ~~besten~~ eriker erabiler. Unibertsitate ezendatuta bitarteko,  
 eta sortu berak hark dute erabakaren ardura, algaror  
 bultzatze gaurke 6 konsektorak eta antzeko beru  
 gourditeko, bitara jendi ditute. Hanturko erabiler  
 et parge bidez gaurke Magistrotia Itelle adonizatu.  
 Batetik berak, non gaurke jate haste gaur erabiler  
 non aldetik de beretik gaur erabilerak erabilerak deabilerak  
 erabiler gaurke erabiler erabiler  
 Gure erator beldirik non deluge 6 konsektorak, Magistrotia  
 gourditeko, erabiler erabiler erabiler beru aldetiko. Dene dela  
 part erator gaur Unibertsitateko hitzetako aldetetik  
 deon anten kontentzioak. Orain aita, serioz non  
 gaur non beldirik hitzetan atek Itelle erabiler  
 beru erabiler erabiler beldirik to gaur berak  
 erabiler dupa: D. Beren Araroen 2tik auzua  
 jende murgurte bat berakto dupa. Gure erabiler  
 alde eta erabiler deon anten erabileraktoan alde.  
erabiler

Magistrotia 2tik berakto

ZUZENDARIA GORRA: 2. PRODUKZIOA

ERABILI DASTERORIK ER!

Aplikazio gure Unibertsitate pil-pillean chopan jinaran  
 inguruan, beru kopietak inguruan, ezendatutako hantur erabiler  
 erabiler jinaran erabiler erabiler erabiler erabiler berak,  
 eta beru gaurke berak erabiler.  
 Berak beru kopietak berak gaur, ezendatutako hantur  
 beru erabiler erabiler dute, hantur nola, beru  
 erabiler, erabiler erabiler berak, Magistrotia erabiler  
 eta gaurke erabiler berak.

Honen auzua ikurle erabiler beldirik erabiler  
 eta beraktoan honen auzua beraktoan erabiler  
 nahi gaurke:

Batetik, erabiler nahi gaurke beru kopietatik  
 hanturko erabiler gaurke eta gaurke erabiler  
 beraktoan. Et de berakto kopietak berakto, erabiler  
 berakto berakto erabiler. Nahi berakto  
 beru kopietak erabiler berakto beru erabiler  
 gaurke berakto hanturko erabiler eta beru kopietatik  
 kopietatik, beru kopietatik erabiler berakto  
 berakto, eta erabiler erabiler eta erabiler  
 berakto.

Batetik, nite deluge erabiler berakto, gaurke erabiler  
 beru kopietatik berakto berakto erabiler, erabiler

Zusammenfassung

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~

~~...~~



Kopla-jerendiak

Lanean Koplatutik lauki bideretan lasi  
 zieretik ipen dituzte unibersitatetara Koplatuta  
 idazteran seraini zeleran da Osoan, Begoñaketa 1. del.  
 Alkate Myrtalirita eskola, z-~~re-~~ dantza taldea Koplatutik  
 b-~~er-~~ ketan da noa "tagant" bada. Olan s-~~er-~~  
 bidetaz ikasleak eraginarekin zira zera; oraindik zira-  
 lan bat Koplatu izanen, ustea bada, ikasgai zera-  
 askatutik al-~~er-~~ ketan gaitz deklariatu zira, kon-  
 ikasgai s-~~er-~~ bidetik, ad. gaitz, eraginarekin irakurte zira!

~~Bidera~~  
 Berak zela eago dya, lan s-~~er-~~ bidetik  
 lan laurte denera ezin s-~~er-~~ bidetik elkarrekin  
 da bidera bira-~~er-~~ ketan ikasgai osorik, bidera da eraginarekin  
 eraginarekin zira-~~er-~~  
 itari bideretik, ikasgai bat s-~~er-~~ bidetik, bidera uste  
 bat eraginarekin d-~~er-~~ ketan bidera gaitzirik eraginarekin  
 eraginarekin, ad. eraginarekin dya, Er eraginarekin  
 zira-~~er-~~ bidetik lan bat askatutik bideretik, laurte,  
 eraginarekin bideretik.

Horren gain, eta eraginarekin bidera eraginarekin  
 eraginarekin, lan bat Koplatuta bidera gaitzirik, eraginarekin  
 bat askatutik dya, lan bideretik, lan bat Koplatuta  
 bideretik eraginarekin dya  
 Eraginarekin bidera bidera lan askatutik  
 bidera bidera askatutik bideretik askatutik bideretik  
 bidera bideretik bideretik bideretik

## ZUZENDARIARI GUTUNA

A. prokuradorea

Erator unibertsitateko gaitzirik askatutik bideretik lanetik bidera  
 pasatu ditela irakurte da, eraginarekin askatutik bideretik que  
 unibertsitatean lanetik bideretik gaitzirik askatutik bideretik.

Ustea.

~~Erator unibertsitateko~~

Irakurte gaitzirik erator dya, erator bideretik bideretik irakurte  
 que irakurte bideretik bideretik erator dya. Erator askatutik bideretik  
 askatutik, bideretik dya erator bideretik eta bi bideretik bideretik  
 askatutik erator bideretik dya. Erator, askatutik bideretik askatutik bideretik  
 bideretik dya; lan bideretik bideretik erator erator bideretik askatutik bideretik  
 eta askatutik askatutik bideretik askatutik erator erator bideretik

~~Erator unibertsitateko~~

Aurkiteta, askatutik dya erator bideretik eta bideretik askatutik bideretik  
 erator bideretik askatutik bideretik. Erator bideretik askatutik bideretik  
 erator bideretik askatutik bideretik askatutik bideretik askatutik bideretik  
 erator bideretik askatutik bideretik askatutik bideretik askatutik bideretik







## 1. PRODUKSI/SDI-8-B

### KOPILATRE BA MAE?

- Saur gawen unbertastana teknon man meanguri bot agutu da. Hwa mlesse tudek ikti gin da zupendurawen bistera. Hontan, kopitren dutane sango dutale lauk sa anturatarik gin janta zan. Saur iteggin an gawitran. gango dala, eta gawawa ekspiditea irekto zeike.
- Hwa bogkionn, ikula larede gawe jomera antelak da. Hwa dala eta wate daga ~~kapitren~~ kapitren zambit koptep bawitren dutyale, bastera. Lau ~~gure~~ gure awara molatkan. Nolanahi ere, ia-kisak esata dute kopitren an daga erer ilesten.
- Hwa bawerik, lan eslo bidelta ditutak partetia daga. Hwa dala eta, batantun zambit kopitren daga, dastak erimabon itango bistera lan gawak esitan. Edekein moditun ere, irekilek lan eslo bidelta ditutela kontropiale bobato baweritela eta gawo mundu kharidak ondo mungitako esatan ~~adate~~.
- Gawerik, lekawago alata kopitren ekspiditea irekitre eta iteggin da gawitren gehing iirentre zager eta sigawetik bawitko dala bakawa iteslaa desmotatira itango d. Hala eta gatti ere, irekilek lekawago kopitren ekspiditea irekitrean kopitrek gawitko dala eta ~~bekeitak~~ beke beke ginjo dade partetia dute.
- Agawio gawit hawak cipatu eta gawo ang daga kopitrek batatun omawerika dala eta ~~awerika~~ dudarik saba ~~awerika~~ imawito meh:

ditutren hawmik saporogiale diwale.




ZUFENDARIARI GUTUNA

EHUko arken erabakia dela eta uire desadost-  
tasuna aurkeztu gura dot. ~~gaur~~  
Ubertasitate ikaste bat nor eta oso tarto  
indibiduen jeter atxegai taloiter aprobebeto  
aurkerik gutaites.

Nork erabaki dau honi? Zergatik erabaki  
dabe? Gaur egun irakaskuntze mailan  
lartzen dabozan erabakialk alde batelko  
irakaskuntzek berkerrik portu lartzen dabe.  
~~K~~asu honetan irakaskuntzek zain besteelko irak-  
kuntze lartzeelk edo arduradunak lartze  
non dago ~~er~~ irakaskuntzeen aholtsak?

Gutun honetan argi utzi gure dot ikaste  
gehienyok ez guredele adoz atxegio <sup>normally</sup>  
berri honetan. Gure ikasteko <sup>normally</sup> ~~prozesue~~  
prozesueko poto ek erjottan gurego  
jartzen hoi duntze; ~~batent~~ ~~eta abat~~  
beste adibide bat bolonikiko aldatatkat.

Eta Norik galdetu duntzu guri zer  
pentsatzen da guri. Zer da lobeagoa gureto?  
~~Honak~~  
Bulebelo amimatu gure dot beste ikaste  
bestelak ere bere ~~lekkak~~ ~~idatzen~~ ~~ete~~  
egunkerieter bideltzea. 

ZUFENDARIARI GUTUNA  
ESPERIENTEA ENO KAPTEIA

Aurrelko asteleklar komekue ez gaudela bat  
araldu gura dogu.

Zelan ez gaitate utziko lantek aurkentu eta  
asterketekit egiten utziko arte osoan?  
Baina lantzen ez da atxegiaru suspentututa dogale,  
ez, lantzena esperient bat irakiko deuskue  
baten talamit kokiatzen amaitzen bagaitate.

Alde batetik, ezau betarra dogu lau batan  
kopietata egitea eta inoleko egonit ez merri-  
traktin ez gaudela adoz. Baina, bestetik  
ez da dukoa zigorra bainu gogorra iraketa,  
esperient bat jartzeko modukoa.

Argi dogo erabaki honelk disjorte lantza dirala.

Honetan guri, guregi iruditu zaigu irakaskun-  
toni arte osoelko gauditelko pabiliteke ulakea ere  
Beste uirri mote eskuraitelk jami aual dira,  
tutuelko lantza bade, ~~batelako~~ lantza bilur-bea adidela  
Edo beste lartuntz batetan presuntzeko aukera  
eraketa; atango zan beste aukera bat.

Aipatu dugunaz, ikastek alkol bimitu pentsutuko  
lebe lantza plasebea merri dauan ala ez.  
Seguruenit. Gehienyok kopietari utziko etzen  
ei non ez lantegutle gureto lantza lantemil  
egitec.

Lantzelekuaz, ikastetxe jami dauan uirri <sup>gogor</sup> ~~u~~  
ez gaudela bat ere adoz, botez ere esperientea  
irakitelko ziforetelk. Mundu gureto, lantzen  
leba bat lortitu edo lantze inbentioe izan darelako  
ete ez dogu bideltze ikasteko konbentzientialk bain  
irakitelk izan haker dirak.





# INJUSTITZIA IKASGELITAN!

Kasua! Inoer nuz, begunako indamariko klasale bat, eta oso haserre neska. Alde bati bat onuzen duon: Etlil. nahi du bakarrak bi Kontokabaria qiriztee azterkomententat', bakarrak bi! Ouzen arte sei konbakabaria geneukan, eta bi ipini nahi digute. Hala qirizitza bat da eta horregatik, hementik areba de bat nahi dut. Guzuz, aninzu nahi d'ot gunkariari, kasu hau inbaldizalera eta oso ipintzea gunkarian gende gunkariarentat. Dextrore gabe. Aurr.

# "Tulebak" iragan

Betidanik, azterketetan olatuek tanpa botatuk esin dituzte, baina gur esun hori hurrekuan dago, orain sikur gortutetako Kopitezen Kurto osua suspentutuko digute eta ezpediente bat irakto digute.

Halela, esan beharke genuke gende azok bere biekten Kopitatu dute gure gurutak Kopitatu dute eta gure iraktoleak ore bat, Iraktoleak bat bezala da. Baina haren konizekuntak ee giren hain gogorak.

Halela, beharke ee zela oso komentea, baina nuzik bat tulelak giren or den bitartean iraktoen or' da eta hau harte nahi ora da gortutetako.

Ira horrek gortutze, or' d'ot pertona batak, itaktoleak apurke, biekto dulela eta esin hain irakto, kopiteza gendul ahal ee gortutetean. Guzuz, iraktoleak haren zeto auk nortea harkoze ala ee, bakarrak irakto zeto zek ipini duen ozterketan.

Bate alde batak, d'ot'ot gort, sikur horregit Kopitezen, gortutetak gort, baina kurto oso bakarrak azterkete bat da! Iraktole hori, ee de normal gortutze, ezpedientearen kontua. Zergatik irakto behar digute ezpediente hori? Gortutze bat da! Hor' ee du inoer Kopitatu? Ezpediente hau gure biekto osunako irakto da. Iraktoleak bat iraktoen ee.

Anizkoko norma hau esin duen pertona' bere gortutetaren' irakto gortutetako nese. Iraktoleko artea inoer ezpediente da.

Ezer iraktoleko iraktoleak





## Zuzendaritza agurgarria

Pasaden egunean eumbar magistratuak unbertistatuen hama bat agortu zen labla: batena. Hobera haur ezin zuen:  
 EHU arabak: du pasaden asonbladon asierketara, konbentzioak  
 6tik 2ra jartzeko dirrela ikasgai bakontzarako, Pehysu Kurtsu uteren  
 ekarri izanera eta bigarrena zurti nasa baino lehen,  
 Norbait 2 aurkitzen egin eta gero ez bade gaudinba, ez  
 du zango karrera gaudinba izolki aukeratu...  
 Unbertistate honetako ikasfak bat eta gero erabaki, dujo  
 deskordio mostabera egunkari honetan, ez dute inorko eskubide  
 indolegialke Paris haur egiteko kurtsuare erorian. Haur abisatu  
 behar zen matritelak egin baino lehen. Gut aukeratu ehal izotela.  
 Ikaslan delegatua

## Kopiatzea txarto??

Pasaden egunean unbertistatuko tabloian iragortu bat  
 agortu zen. Honek unbertistatuen egiten dira, kopiatu ugai-  
 liketa eta bere zigortetaz tratatzen zuten, esanera matritelak  
 auziera lan bat edo atxeketa bat kopiatu horrapetan  
 zuzenera zigor larra jarriko zuela, izango dute lan gehiago  
 aurkentu onta atxeketak egin eta gaurer asperketen bat  
 itekituz zate.

Hasteko gutxiok dakigu eun dela kopiatu baino neurriak  
 barioiak dirrela ust dugu, lan edo atxeketa hori, suspa-  
 ditza nahiko izango zen, alde batetik ikaslea hurrengo  
 aldean kopiatu gabe egiten ikasi; ahaz izaten eta bestetik  
 bere bizitza osan eramango duen espedientean mantxe bat  
 ez eritxeko, eun batengo gauza betegortik.

Kopiatzea txarra dela bizi esan da, hala ere haur eun de  
 gutxi egorteko kopiatze badiu ere boro gauza horak.  
 Alde batetik, kopiatu ikasit da eta bestetik informazio.  
 Bizitako gontasuna lantzea supozatzen du. Dina dela ez  
 dujo esan nahi. Kopiatzen alde gurek eta zigortze txart  
 ituditea zuzun, haur kontrolatuta posible izango zela egiten  
 eta bere ondorioak egokituak egin behar direla berrit.  
Hortea, kopiatzea kontrolatuta eta zigorrak egokituak



## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukuruzko gazteia egon den eraikina bota egin dute. Gazteek berian egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalaiteak hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatzi ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta berian bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

Bota dute!

Asteotan komunikabideetan gertatzen ari den irazten izan den gu Kukuruzaren egoera. Gazteek iritzian egindako es- fortau eta lan gutxiak gutxi behar bota da politikak inoleko gupidarik gabe. Jor baldeko bostetan sartu da ~~z~~ irazten da gertatzen eta berehalako hasi dute hutsitzen, gazteak kanporatu eta erakuntza berran behar du, faen

Erauzia

Jendak, jalarrien garaien, gertatze inguruan Dikua eta etengabe protesta egiten ari da gertatuaren aurka protesta egiten. Hareteko, hainbat kontenedore ere eta politien aurkako elkarri- entolatu dute. Egoera aldatu nahi san beti ko antzevo, jantziak indak eta elkarri- erantzun dute hainbat atari kolektib- gaur zozu- ~~z~~ eragiri.

Egituza: erdago sanel, gorputza eta ondorioa ondo bereizita.

Izenburua eta erakargarria.  
 gaur biltu behar da.

potemikoa izan

(metadiktatza) izenburuan helburua aigen.

Irutia adierazteko aditak farta dize, usk izan, mae abuz... 4  
 ondorioa adierazteko hon dela eta, beran, ondorioz.

## 2- Testugintza:

## BIGARREN PRODUKZIOA

Kukuruzak ez du kolorerik, jada

Kukuruz gazteia, gazteek iritean zehar intentzio onez eta esperantzaz elkarrean sorturiko ekintza eta ametsen topagunea izan da. Gazteia, okupatutako eta autokudeatutako topagunea, desalajatu izan da, jarrailan politikak guztia bertan behera hutsi eta bota dutelarik. Kukuruz, bertan parte hartu izan duten pertsonen esperientzia eta langile jarraz aurrera eramana izan da, errespetuzko elkarbizitza eredu baten oinarrituta, non eta erabakiak gaztearen proiektuan lan egiten dutenen arteko asanbladan hartzen direnak, gure bizitza askatzen duten alternatiba kultural, sozial, politiko eta kolektiboak garatzen dituen gune aske, hain zuzen.

Goizaldeko bostetan sartu da Ertzaintza gaztearean eta berehala hasi dira barrukoa hutsitzen, gazte oro kanporatu eta erakuntza gotik behera botatzen, bortitzegi nire aburuz. Indar armatuaren aurkako protestak izan dira protagonista, gazte asko bere onetik irtenda zeudelarik. Hori dela eta, kontrola galduta nonbait, hainbat kontenedore erre eta objektuak jaurti dizkiote hainbat politikari.

Hori dela eta, sortutako hondamendia egundokoa izan da eta kalteak ere gehiegi izan dira, gaztebez gain, inguruko hainbat txoko erreak eta hondatutako izan baitira (hauen artean polizia autoak zein inguruko bideak eta kaleak). Era berean, Ertzaintzak gogor jipoitu ditu inguruko hainbat eta hainbat gazte, 31 gazte abiltuak izan direlarik.

Gertatutakoari erantzuna emanez, datorren larunbatean, urriaren 8an, GAZTEIA GARA! lelopeko manifestazioa internazionala burutuko da kukuzaren alde. Honen bidez, gazteiek beharrezkoak direla adierikatu nahiko da, bai Errekalden, Euskal Herrian eta Mundu osoan. Izan ere, gazteiek mundua eraldatzeko tresna dira, antolatzen, bitzen, borrokatzen ikasteko guneak. Begi bistakoa da mundu madarikatu hau aldatzaren behar izana, egoera honi buelta emanez. Bide horretan, gazteiek funtzio berezi bat betetzen dute, eta beraz, defendatzea da gure lana.

Gune okupatuek jabe pribatuak eragiten dituen desberdintasunak azalartzen dituzte eta erotik borrokatzen dituzte. Espekulazioa helburu duen jabe pribatu herriarantz berreskuritzen dugu hain zuzen ere. Sistema honentzat sakratua den jabe pribatua.

## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukuruzako gazteixea egon den erakina bota egin dute. Gazteiek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubiak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalariak hartu duen erabakia? Buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarraera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta besteak dituzten arrazoiak.

Argi dago gora Bilbon eta Euzko Herriko konkatek finkatu eta delako altu pasatu. Egoera horretan behar da erabakia hartu, baina ez dago gabe, gaiturak euren behar jakinarazten eta protestak berri berri eragiten. Haren inbentarioa izan da gaiturak izan dira. Gaiturak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu izan dira. Gaiturak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu.

Nik aste gutxi modu batean gazte gazte auzokariak, eta delako berri berri eragiten. Haren inbentarioa izan da gaiturak izan dira. Gaiturak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu.

## Kukuruzako gazteixearen eraketa

Iker Garrotxena naz, Bilbon bizi naiz duela hamarbat urte, eta kukuruzako gazteixeari geratutako buruz nire iritzia adieraziko dut jarraian.

Kukuruzako gazteixea, Euzkoalde auzokari dagoen, okupatutako eta autokudeatutako topagunea da, errespetuzko elkarbizitza eredu baten oinarrituta, non erabakia gazteixeari proiektuan lan egiten dutenen arteko asanbladatan hartzen direnak. Denon bitartez askatzen duten aukera kultural, sozial, politikoa eta kolektiboak garatzen dituen gune sakona da. Horrela definitzen dute bertoko parraldeak euren gazteixea, kukuruz.

Aurreko hitzak irakurtuta, ondorioztatu daitenke kalterik gabeko topagunea dela, eta kalte egin beharrean onura dakarrela euskaldunentzako. Askok diote gobernuaren interesak gailendu direla kasu honetan, beste politikari batzuek Bildu zegoela kukuruzaren auzoan eta ez zela oso onuragarria izango herritarrentzat. asko dira entzuten diren ikuspuntuak.

Egia esan epailetan irregularitate asko izan direla dirudi, esaterako erantspen agindua eman zuten, inportatutako deklaratu baino lehen, eta hori ilegala da. Gainera Cavisa enpresak agortua zuen erakitzeko baimena, baina ausialde ze trapikeko egin dituzten, orain udalak lur hori urbanizatzeri bihurtu baitu.

Argi dagoena da Bilbon eta Euzko Herriko hamarbat urtekoan ez dela hau altu pasatu. Egoera honetako fase desberdinak pasatu ditu, baina zalantzarik gabeko gazteak euren nahia jakinarazten eta protestatzen jardun dute etengabe. Hauen inbentarioa izan da gaiturak izan duen zarataren arrazoia nagusienetakoa, eta nire aburuz, hori ikusi ahal izan dugu euzko gaztearen arteko elkarrekin eta kidetasuna. Hori da nik arazoak atera dezakean ondorio positiboenetako bat, gaiturak honetako euskaldunoi gehiago elkarrekin eta hurbildu gaituela.

Modurrik egokiena erabili du udalariak? Nik aste gutxi modu batean gazte gazte auzokariak, eta delako berri berri eragiten. Haren inbentarioa izan da gaiturak izan dira. Gaiturak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu. Hori da nik auzokariak auzokariak erabakia hartu, eta horretarako hiru erabakia hartu.

Amaizteko, ezin dut ezert baxeratu ez nazgoelako gailen oso mugatuta, baina kanpotik dakidan ikuspenia adierazten izan da nire helburua. Ateratzen dituzten ondorioak, lehen esan dudana bezala, euskaridunen elkarrekin, alde baterik, eta besteak, udalariak eta hirugarrenen arteko harreman eskasa edo nulua.



2. PRODUKZIOA

ILUSIO GALDUAK

Orain dela hildabete batzuk Kukutza gaztekearen inguruan sortutako polemika demagogik jakina da. Kukutza, orain dela 13 urte sortu zuten Bilboko Errekalde auzoan kokatuta zegoen gazteke okupa bat zen eta duela aste batzuk hau behera botatzea erabaki zuten Bilboko udalak. 2011ko irailaren 9an erretzainak utzarazteari ekin zion, bertan zeuden gazte guztiak hauen borrodatzearen kontra kalera ateraz.

Kukutza gaztekeoa Bizkaia osoan ezaguna zen hainbat ekintza egiten zitireko bertan bai ikientzako, bai gazteentzako eta baita ere zaharrentzako. Ez zen bakarrik gazteke bat, horren atzean zehar egindako esfortzu eta lana Karagarmia zegoelako eta herriko jendeari asko laguntzen zuelako eta beraz, herriko pertsonak oso pozik zeuden Kukutzak eskaintzen zituen ekintzekin. Baina Kukutza aurara eramateko lan guzti hori segundito batzuek bertara joan zen ilusio eta amets asko aurreik eramanida. Erakintzen jabeak salatu egin zituen beste erakin berri bat egin nahi zuelako eta Bilboko udalak hau behera botatzea erabaki zuten.

Udalak hartutako erabakia okerra izan zen eta hori Errekalde auzoko biztanleriaren eta Bizkaia osoko gazte askoren mobilizazioak erakutsi zuten. Gazteek jarraia honen kontra agertu ginen eta manifestazio bakeitsu ugari egin genituen Kukutza ez botatzeko. Udalak beiti bezala ez zuen kontuan izan biztanleriaren gehiengoren iritzia eta berak nahi izan zuena egin zuen gaztekearekin indarkeria erabiltz horretarako. Ikuspuntu legal batek begiratuta, ilegalki okupatutako erakin bat zen eta legeak bertan parte hartzeko eskubidea dauka, baina ez egindako modu horretan. Biek arrazoiaren partea daukate, jabeak bere eskubidea dauka erakintzerekin nahi duena egiteko bera delako, baina Kukutzako gaztekeoek baita ere arrazoa daukate Kukutza urte askoren lana delako eta hauen esfortzu guztiak ezin dituztelako egun batekik bestera botia.

Amaizteko, esan beharra dago, orain badakiguia utzaiteke batzuenentzako hertaren ahotsak ez duela garrantzirik eta honek aukera daukan bakoitzean bere boterearen demostrazioa egingo duela herra isiltzeko. Guztiok dakigu zelan saihesitu ahal izan ziren hain gertatutako iskanbilia haiek, modu bat izan illeke hasiera batean erakin horretan sartu zirenean udalak erakina usieto esaneko gero.

Zuzendaritza gunitako

LEHEN PRODUKZIOA



Dakizunetz, Kukutzako gaztekeoa egon den erakina botia egin dute. Gazteek bertan egin duen lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabakia buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia bestiek dituzten arrazoiak.

*Er dago sponbuntze !!*

*Tea Fiaz Bata oiponara Neva*

*Ja gaitz ja -> Nola? Non? Zergatik?*

*Orain dela luabete bat itxi zuten eta bote gutin kultura gaithearen erakina. Teudana eragin laudatza osin gure eta oraino gaitzton birtzeta deit. Kaban galdetuz gero, eua funa auu fpa aurtetako dugu, baina nora jeltuzki: adieraz nuki dunt nuki. -> Argutxo on lan fpa mundatze pampatzen bawin betan osin !!*

*Nola garbitze, agintariek erabakia egin dute, jeltuzkiak iritza, bertitze, kulturen ferdan bawite oin laldatze. Er agin suer-ruante fpa du jeltuzki osin fpa kulturen bawite bawin gis dute orain arte, bawin er dute bawin. lurtu bawite jeltuzki indonara. Bawite bawin gis dute pella oin egun bawin lurtu gaitzton lurtu pella oin gaitzton oin, utzale fawite og du ardo oin jeltuzki.*

*Fan oin, er fawinelle jeltuzki bawin fawite osin gaitzton bawite og fpa jeltuzki. Xre gaitzton, nate diltuzki bawite, gaitzton bawin oin fawite oin.*





5



LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunetz, Kukuruzako gazteiaxa egon den erakikina bota egin dute. Gazteiek bertan egin duten lana oso sakona eia egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eia horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalarek hartu duen erabakia? buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietara argitaratzeko, eia bertan bien bitarteko jarraera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia bestiek dituzten arrazoak.

Kukuruzak

Eraikerkidde kalean zegoen gazteiaxa (Kukuruzak) bota egin dute, bere jabeak enalkin honi zegoen er-eguzituen zegoia ezaten baitziren. Bate zombait ofrtoren bantzen boretakidde auzoko, haur zelm gazteak bere bitarteko banbona line egnan igaro alde botan. Kukuruzak kamun zombait ekintza botatzen ziren, auzo osoan, parte hartzen ziren ekintzak, eskulda, antzeki kulturen, kontzentratu!...

Legea guzti hauak kontzen izanda ere, jabea ofrtora du inbaltze, berak kam baitzen erakikim, botatzeak asken hitza. Guzti hau auzoan ahal izateko Bertako auzoan, kamakidde, eta baita beste zombait hermitatik. Ebanitako auzoan egon berak jom ziren Kukuruzan alde botatzean eta berak eia botatzeak jomaren botan.

Guzti hau eginda ere kanga politikiak ubari, eta botan zedon guztiak bota egin zituzten eta erakuntzen ezuztekin hsi zihen delimitat zegoen egunon.

Alde batetik jabearen hitziz eta udalarearen inbize erakuntza honi ez zegoen bitarteko medion, zirkulazioa janga pasa ostean botatzeak erabiltza hartu zion.

Beste alde batetik bertan egunero egoten zirenak auzoan leku oso ondo zegoen onindia da honi botatzeak, honi botan izena konpartzea zela.

Gazteak hartu zuten erabakia ez zen guzti egokitu izan, honi berain hitz eginda ere kontu oia zela, baina besteak antzekelk egiten or zuten eta erakikim botatzeak kulturen er zuten mahi, berain ere erakikim botatzeak egitea botatzeak erakikim eta auzoan bai honi eta bai botan oso kulturen hitan dira isinpletatu.

#### 4- BIGARREN PRODUKZIOA

(Gaia lehen produkzioan argitzen denaren berdina da.)

##### Kukutza III. Herria agintariaren kontra

Bilbo herriko Errekalde kalean zegoen gaztetxea (kukutza III) bota egin dute zenbait arrazoirengatik. Hasteko jabeak eraikin horren egoera ezegokia zela adierazten zuten, bertara berak bidalitako arkitekto eta beste zenbait langilek egindako informeen arabera. Baina bertan ez zen hori bakarrik sartzen baita ere udalak eta beste zenbait alderdi politikoak, *Kukutza III*, bota egin nahi zuten zituen bilakaera politikoak direla eta.

Bertan, gaztetxean, Errekalde auzoarentzat zenbait ekintza egiten ziren, eskalada, antzerki tailerrak, kontzertuak, mimo tailerrak, ... Horietan guztietan, Errekalde auzoko herritar asko eta baita Bilbo eta bere alboko herrietako jende asko zen partaide. Hori dela eta oso garrantzitsua zen herriarentzat. Leku hura beraien denbora libreko, hau da beraien aisialdirako erabiltzen zuten. Bertara joaten zen jendea ez zen gaztea soilik, naiz eta gaztetxe bat izan, bertara haurrak, gazteak, gurasoak, aitita-amamak, ... joaten ziren baita ere beraietarako tailerrak ere baitzeuden.

Guzi hau kontuan harturik ere jabea eta agintean daudenak izan dira garaille agertu direnak, eta *Kukutza III* askenik bota egin dutenak. Beraien iritziz gaztetxea ez baitzegoen bizitzeko moduan eta edozein momentutan edozer gerta lekiok beraien zegoen edonori, eta hori ekidin ahal izateko hartu zuten erabakia.

Zenbait herritarrek eta Esker abertzaleko zenbait politikaririk ezan zuten bezala, "*Kukutza III botatzea, herriaren zati bat zapuztea da*", hau da gaztetxe hau bota izanak herriaren zati bat, herri baten izaera, edo eta herritar batzuen eguneroko bizitzako zati garrantzitsua bat botatzea izan da.

Getatutakoa ekidin ahal izateko bertako auzokide, herrikide, eta baita zenbait autobusetan, beste herrietatik etorritako pertsona ugari, bertara joan ziren *Kukutza III*ren alde borroka egitera. Baina ala eta guztiz ere karga politzial izugarria dela eta bertan zeuden guztiak alde egin beharra izan zuten, eta horrek eraikuntzaren amaiera ekarri zuen.

Gazteek hartutako erabakia ez zen guztiz egokia izan, hau da, ez zuten beraien jokatu zuten bezala jokatu behar. Baina bien arteko desadostasunak egoera hori bultzatzera ekarri zien bi aldeei. Batzuek (herritarrek) gaztetxea babesteko bertara joan eta beronetan sartuaz edonolako erauzketa ekidin nahi zuten. Beste dagokionez, bertatik jendea ateratzeko karga politzial bortitz bat egitera behartuak ikusi ziren.

Amalera baten guzti honek, bai herria bera eta bai pertsona asko kaltetu izan ditu. Istripuak direla eta zenbait kartzelaratu, zenbait pertsona bortizki zaurituak, zenbait kale guztiz suntsituak, ... izan dira. Eta horrek bai batzuen eta besteen indarra agerian utzi du, eta baita ere nahiak komunak direnean nola herritarrek elkarren arteko komunikazio onez eta baita elkarlan onez helburu berdinegatik borrokatzeko kapazak diren.

**LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gazteak egon den erakina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

Zuzendaritza gutunak

*Emakume*

*Elkar, Zuzendaritza Gutunak*

→ Zuzendaritza gutunak hartu dituzten erabakia eta horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera? Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

→ Bereziki, zure gutunaren jarrera erakutsi duzun gutunak, zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

→ Zuzendaritza gutunak hartu dituzten erabakia eta horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera? Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

→ Zuzendaritza gutunak hartu dituzten erabakia eta horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera? Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

→ Zuzendaritza gutunak hartu dituzten erabakia eta horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera? Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietian argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

**BIGARREN PRODUKZIOA**

"Kukutzako gazteak bota egin dute!"

Zuzendaritza gutunak

Gutun hau idazten dizut, pasa den hillean Bilboko auzo batean gertatu zenari buruz kexa bat jartzeko, hau da, Kukutzako gazteekin jauskerari buruz.

Dakizunez, erakina hori gizon batena zen eta duela denbora asko ez zuen ezertarako erabiltzen eta hor utzi zuen. Denbora honetan gazteak sartu ziren eta euren orduak pasatzeko zituzten hementen inori gogaitu barik.

Eta orain, bat-batean jabea bere erakina nahi du luxuzko etxebizitzak egiteko eta dirua irabazteko, berruan dauden gazteak kontuan izan barik.

Nire ustez, jabearen jokoa berraz izan da gazteak kalean egongo direlako berari "esker" baina argi izan behar dugun bera dela erakinarren jabea eta berarekin nahi duena egin ahal du, etxeak, hotela edo nahi duena. Galdera da, zer gaitik orain?

Gazteen azalean jarria, esango nuke ados nagoela berarekin zeren hor egon diren urteak udalteei ez dio ezer esan eta orain bat-batean kalera bota nahi dute. Euren bakearik beste leku bat nahi dute euren jarduerak egiten jartzeko eta leku hori egoten ez bada ez zirela mugituko. Azkenean politikak kargatu behar izan zuen euren defentsa izan barik eta euren eskubideak defendatzen. Egokiak izan ziren politikak hartu zituzten neurriak? Gazteen defentsa nabaria izan zen, baina ezin izan zuten konpondu hitz egiten, batez ere ikusia haien defentsak murriztua zeudela?

Argi dago, bai jabeak bai gazteak arrazoiak zeukatela eta nire ustez arazo hau lehenago konpondu ahal izan zela. Jabeak lehenago informatuz udalteeiari eta udalteei gazteei leku egoki bat bilatzen oraingo egoera ez egoteko eta euren jarduerak egin barik ez egoteko.

Ezer gehiago, espero dut nire iritzia arretaz irakurtzea eta gertatu denari buruan bueltak ematea.

Eskerrik asko, agur bero bat





## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukuruzko gazteia egon den erakina bota egin dute. Gazteiek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zein ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien biarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestek dituzten arrazoiak.

*Egun hazi zirkonkê agurgarria:*

*Oraín della gure, Ni Kokea gazteia oteari dote. Erabaki hau nahiko eztabaidagarria da eta gure iritzia oso sakona eta egokia da. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.*

*Erabakia jakinarazi zenean, gure gazteiek jalaraztearen aurka bide bide jarri zituen abian, baina bide horiek egokienak izan arren, ez zuten lortu espero zen emaitza eta irtenaraztearen aldeko bideak ez ziren erabili.*

*Gau artan, gure gazteek bere alde bultzatzen erakutsi zuten, bideakoa ez zitzaien kontra horrokatzen. Baina jokera hau ez zen zuzena izan eta gure seme/alabak edo haren adiskide asko axilotuta bukatu zuten gaua.*

*Udaletxeak eta haren izenean parte hartuko poliziek, legearen barne jokatu bazuten ere, agian lege horiek berraztu beharko lirateke eta nork egin dituen eta noren onerako eginda dauden begiratu.*

## EGUNKARI HONEN IRAKURLE AGURGARRIA:

Ni Bilbo hiriko biztanle soil bat naizen arren, ni bezala, Bilboko biztanle gehienak, soilak ginateke. Soil hau ez da zer txar bat, baizik eta egoera berdinean jartzan gaituen gauza bat. Segurazko nire seme-alabak eta zuen seme-alabok, koadrilakoak, adiskideak edo ezagunak izango direla, are zurrango, Errekalde auzoan edo inguruan bizi bazarete.

Gure bihotzeko auzoa den onetan, orain dela gutxiarte, Kukuruz III Gazteia-ekin eta honek ematen zituen abantailekin kontatzen genuen. Gure artean 10 ure egon ostean, orain hura zegoen lekuan etxebizitza berriak edukiko ditugu; etxebizitza gehiago, dituen laurdema urzik dauden auzo batean.

Duela gau batzuk izan zen Kukuruz III Gazteia-aren utzarria. Erabaki hau nahiko eztabaidagarria izan den arren, jabeen nahia eta udaletxearen gogoia, gure gaztearen iritziaren gainetik eta auzo baten aholkarearen gainetik inposatu da.

Erabakia jakinarazi zenean, gure gazteiak, jalaraztearen aurka bide bide jarri zituen abian, baina bide horiek egokienak izan arren, ez zuten lortu espero zen emaitza eta irtenarazte eguna heldu zen.

Gau artan, gure gazteek bere alde bultzatzen erakutsi zuten, bideakoa ez zitzaien kontra horrokatzen. Baina jokera hau ez zen zuzena izan eta gure seme/alabak edo haren adiskide asko axilotuta bukatu zuten gaua.

Udaletxeak eta haren izenean parte hartuko poliziek, legearen barne jokatu bazuten ere, agian lege horiek berraztu beharko lirateke eta nork egin dituen eta noren onerako eginda dauden begiratu.





### LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukuruzko gazteak egin den erakina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zein ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatzi ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eia bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestek dituzten arrazoiak.

- Iratze BARRIA

Sanak dakizunez, orain duen lurbera bertan Kukuruzko gazteak bota egin dabe. (Dakiz) ezazu iritzi onerarekin nortzuk aude jartzea gaitza da. Aude bertan gazteak botatzaren aurka nosp, gazteak ekintza oso antzeratu daua, bilerak mundamentat. Bertan kontzentrat egin dino, daudta erakundea antzeratu eta emendatzean jaien antzer-taude nagusiak izan dira. Gazteek kieturaren aude ean handia egin dabe. Euzko Udaletxeak ezazu erakuts. Bestatie, udaletxearen antzeratu gazteak botatzean izan da, bilerak jabeak dira bilerak ebaia eta gazteek okupa jutsiak bano ez zerrak. Lurbera abisu ostean, gazteak bileratik bota dabe. Bano ezazu gaitzen bilerak? Gazteak bileratik botatzean ardua ez da egua izan, euren bilerak antzeratu dira, andanuea erabiatzean. Gazteek gaitzen bilerak egitekoan 1991 gaitza mundia sortu zan eta emendatzean bilerak mundian lurbera kalte sortu ebaia.

argazkiak deklinatzen  
pantaila erakuts

antzeratu

Kasu luantean gitauntzearen jameia desegokia eban da, andanuea udu desegokata bertan erabie dabeak. (Gazteak) erabiatzean jameia antzeratu dabe bileratik bileratik.

Ilau gutia kontuan hartu eolia esan deakizunez, nalia eta Kukuruzko Bilbo Luantean aso lagundu, euzko andanuea jameia uduletxeak ez da egua izan. Kukuruzko jameia gaitza andanuea, lantza erabie bilerak ez dabe euzko.

### KUKUTZAREN LISKARRAK

Danok dakigunez, orain dela hilabete batzuk, Bilboko udalekoek kukutzako gaztezea botatzeko agindua eman eban, bertako gazteak okupa moduan egozalako. Agindua emon eia egun batzuetara gazteak bota eban, horieek hainbat liskar sortu dauz. Nire ustez udalekoek izandako jarraera egokia izan da.

Alde batielik, esan behar dogu, Kukutzako gazteek egindako lana oso ona izan dela. Hainbat ekimza kultural antolatu dabuz. Bilboko herritarrentzat, Bertan kontzertuak egin dira, dantza klastarok, tailerak eia Errekalde auzoko jaien antolatzaile nagusiak izan dira. Esan daikogu, gazteek kulturaren alde lan handia egin dabala.

Baina udalekoek esan dauenez, lokai horren jabeak lokala sadu nahi eban eia gazteak okupa hutsak baino ez zituela. Hainbat abisu ostean gazteak lokaletik botatzea erabaki eban.

Bestalde, gazteek izandako jarraera egokia izan da? Albesteetan ikusi dogunez, gazteek gatazka handia sortu eban Errekalde auzoan. Bortxiki aurre egin eutsien. Ertzaintzari eia hainbat paperonizi eia kaxe erie ebezan. Egia esan, Ertzaintzaz euren botereaz baliatu zala indarkeria erabiltzeko.

Hau guztia kontuan izanda zera esan dezakegu, nahiz eia kukutzak Bilboko herritarrei asko lagundu, eurek izandako jarraera ez da egokia izan. Kukutzagaz jarraitu gura izan ezkerre lokala eroslea bestetik ez eukien.

(10)

Errekaldeko gazteak  
(okupazioak)

Agur berri guzuna:

Edon non iban ditzat, kera bot gurtza nahi ludoiko. Ez bot ando suntuak udeletzak hartu duen arabekori berrak.

Haziera belden, eadkinan gobeak ez zuan erakin hori udele

izan, gorte balle katek ankina harbete gortentzat den

bera gortak antolatzen dituzte. Sobreak urte katek gorteguzuz

Kira bota nahi izan duen lausko dabalitzak agiteko de gort

te talle gurek eadkin hantzik guon behar zera dira, beina

behar berrik.

Ez dut ando kusten eadkin herran gortera gortera. Haziera

bota, eadkina ez dio harrode, kera krisia tala eta, eadkina

behar zera duenez, diru apura. Sobakiko, Ohandik auzoan

ez zitea gortak eadkin berrik bota.

Hau guztia ez gortan. Izateko haziera katek gobeak ezeta

eian behar zitea, eadkin ez agiteko. Hazierako guzuzuz

deuzer egin.

Agur berri guzuna, kera antolatzen. Haziera eadkin

Kosten izatea hazierako.

Agur berri bot.



**BIGAREN PRODUKZIOA**

*"Kukutzako gazteteaan egon den eraikina bota egin dute"*

Zuzendari jauna:

Gutun hau idazten dizut keza bat jarri nahi dudalako kukutzako gazteteaan egon den eraikina bota egin dutelako.

Hasiara batean, eraikinaren jabeak ez zuen eraikin hori erabiltzen, eta gazte batzuk eraikin hori hartu zuten eta gazteteazat denbora pasak antolatatu zituzten. Urte batzuk geroago, jabeak, eraikina bota izan du, luxurbo etxebizitzak egiteko. Gazte hauek beharturik paan behar izan dira bertatik.

Ez dut ondo ikusten jabeak egin duena baina beste alde batetik ulertzen diot. Eraikin hori berea zenez, nahi zuena egiteko aukera zeukan nahi zuen momentuan.

Gazteen aldean jarriz gero, ulergarria da beraien egoera ere. Orain dela urte batzuk aukera zeukaten eraikin hori erabiltzeko baina bat-batean aukera hori desagertu egin da. Normal ikusten dut gazte hauek oso haserre jartzea, baina ulertu behar dute eraikin hori jabe bat zuela.

Behal esan beharra dut, nahiz eta eraikin hori jabearena izan, neurriak hartu behar izan zituen orain dela urte asko eta gazte talde hori bere erakimetik bota behar izan zituen.

Espero dut gutun hau arretaz irakurtzea eta nire iritzia kontuan izatea hurrengo baterako.

Agur bero bat

A

**LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gaztetea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizoidiak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakia buruz gazteek hartu duten jarriera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

*Egunen batean ibiltzean sartzen nirekin. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria.*

*Egunen baten batean ibiltzean sartzen nirekin. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria.*

*Egunen baten batean ibiltzean sartzen nirekin. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria.*

*Egunen baten batean ibiltzean sartzen nirekin. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria.*

*Egunen baten batean ibiltzean sartzen nirekin. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria. Erakunde osoa (lehen) gurekin zuzenean zuzenean hitz egiteko asarria er duen nire asarria.*



HEGOKIA, HERRIAREN KULTURAREN ERKIDIA  
DIALEKTUAK, LINGUAJIA, KULTURAREN ERKIDIA

-Bigarren produktzioa:

**Kukutzako gaztearen eraikiera**

Duela bi hilabete Bilboko errekalde auzoan kokatuta zegoen gaztekoa lurrera bota zuten makina espezializatuen bitartez eraikuntzaren jabea eraikina eskatu egin zuelako eta justiziak hori egiteko baimena eman zuelako.

**Aldi batetik**, eraikin hau hamahiru urtez egon da bizirik eta gune kulturala zen. Ume eta gazte ugari ematen zuten haien denbora librearen parte bat gazteko honen barruan aktibitate soziokulturak burutzen. **Beste aldi batetik**, azpimarratutako da eraikin hau ez zegoela legez okupatuta eta hainbat urteren buruan eraikinarren jabeak eskatu egin du. **Hori dela eta**, Bilboko udalietxeak erantzun bat eman behar izan du eta horretaz aparte konponbideak eman ditu. **Hala ere**, gaztekoa okupatzen zuten gazteek ez zeunden bat emandako konponbideekin. Azkenean, utzarazi eta eratzi zuten eraikuntza.

**Ere adierazi nahi nuke** agintariek, hau da, erizainek eta udaltzainek egoerari aurre egiteko erabili zituzten baliabideak gaur egun, auzo honetan gertatu den egoera mota horren aurrean erabili egiten diren baliabideak dirala herralde osoan. **Egia da**, auzo horietan bizi izandako liskarrak sahestu ahal zirela; gaur egun, gizarte demokratiko batean bizi izanda egoerak edo gauzak hitz eginez konpondu daitezke.

Idatzi honen bitartez **salatu nahi dut** udaltxearen eta justiziaren portarea egoera honen aurrean. **Bilboko auzokideen portental handi bat eraikina lurrera botatzaren kontra zegoen** eta hamahiru urtean pausuz paus sortutako ametsa eratzi zuten, eta demokratzia? Legearen indarra handiagoa da gizartearena edo herritarena baino.

Lehenengo produktzioaren zuzenketa oharrak parrafoa bigarren produktzioarekin konparatuz (letra beltzaz **azpiz**) honako hauek dira:

Zuzendaritza gulturak



**LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunetz, Kukutzako gaztekoa egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabakialari buruz gazteek hartu duten jarrerara?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta besteak dituzien arazoak.

Itzakulle argi garrantziak

*Idatzi honen hiru kukiak gaitzaren egoerara erantzun irizkia emaitza idazten zaitzuten. Gaitz berrak, osir hartan Errekalde auzoko gaztearen irri egin dute.*

*Lehenengo produktzioa oinarria, osir hartan Errekalde auzoko gaztearen irizkia emaitza idazten zaitzuten. Gaitz berrak, osir hartan Errekalde auzoko gaztearen irizkia emaitza idazten zaitzuten. Gaitz berrak, osir hartan Errekalde auzoko gaztearen irizkia emaitza idazten zaitzuten. Gaitz berrak, osir hartan Errekalde auzoko gaztearen irizkia emaitza idazten zaitzuten.*

*Lehenengo produktzioaren zuzenketa oharrak parrafoa bigarren produktzioarekin konparatuz (letra beltzaz azpiz) honako hauek dira:*

**KUKUTZAKO GAZIETXEAREN DESOKUPAZIOA (2. Produktzioa)**

Zuzendari agurgarrira:

Nire izena : da, eta Errekalde auzoko kukutzako gazietxean gertatutako desokupazioaz iritzia emateko idazten dizuet. Bilboko auzoko gazietxe hau Euskal Herriko gazietxen ezagunenetako eta zaharrenetako guren botatzen erabaki duten arte. Desalojatu zuelako jakin zenean auzoko jendak bildu eta gazietxean txandak egin zituzten gazietxean beiti jendak egon zedin, eta ondorioz, polizia gazietxean ez sumisizeko, halaber, polizia azkenean nahi zuena tortu egin du, hau da gazietxe bota egin dute.

Gazietxeak defendatzen dituzten jendearenzat, hau ez zen gazietxe arrunt bat, gazietxe honetan, ez bai zuten gazteek, gazietzeko ekintzak egiten, baizik eta, auzokideak, auzoarenzako ekintzak egiten zituzten. Hori dela eta, Errekaldeko auzo osoa, gazietxearen alde altxatu da.

Kukutzako gazietxearen ezagarrietako bat, gazietxean bertan zeukaten rokodomoa, astero amolazten zituzten doaneko kontzertuak, edo umeentzako tailerren antolaketak zen. Hauek ziren gazietxe honetan egiten ziren laguntza eta ekintza sozialerako batzuk.

Hala ere, polizia ere bere arazoak ditu gazietxe botatzeko. Errekaldeko gazietxean, Euskal Herriko beste gazietxeak bezala okupazio "ilegalak" dira, eta ondorioz, gazteak utzik dauden etxeetan sartzen dira, eta han, haren gazietxeak amolazten dituzte. Hori dela eta, nahi, eta abandonatutako guneak izaten diren, gune hauek jabeak izaten dituzte, beraz jabeek nahi dutenean, okupazioak sala dituzkete.

Hau izan da kukutzak, beste gazietxe askok bezala izan duen arazoa, erxe hartako jabeak, salaketa bat ipini, eta polizia kukurza nahia ez desalojatu behar izan du. Auzo honek, askoren iritzi, konpromisuek erraz bat du, hau da, erakunde publikoek finantzatuak gazietxe bat erakitzeko. Baina okupen uestez, hau ez da irribidea, hark nahi dutena, haiek finantzatuak gazietxeak nahi dituzte, eta haiek diru nahikorik ez dutenez, gazietxeak finantzatzeko, gazietxeak okupazioaren bidez erakitzeko dituzte.

Ondorioz, esan beharra dute, ez bakarrik kukutzak, baizik eta, euskal gazietxe guztiak, oso zaila dutela, betiko irauteko, ez bai daude hainak diren etxeetan. Beste aldeetik, aztertu beharra lukeste erakunde publikoek, gazietzeaz egiten dutena nahiko den ala ez, kukurza bezalako gazietxeek, auzo osoako egiten bat dute lan.

Espero dut idazitako herri hau, gustatu izana eta zure egunkarian argitaratua izatea.

Hala ere, gazietxe honek gertatzen diren arazoak ez dira bakarrik gazietxearen eremu okupazioaren ondorioz, eta beraz, eremuaren jabeek nahi duten gazietxearen ueste eremuaren, eremu honetan nahi dutena egiteko.

Beraz, nire iritzi arlo hau konplexu samarra da, gazietxe biko laguntzarik behar ez dutela diote, eta beraz, ez dute udalarekin laguntzarik onartzen. Hori ondoan, hain eremuak ez direnak okupatu egin behar dituzte, eta nahi izan, erakitzeko sozial postu bako egiten dituzte, laguntza hurrei degei konpa daturazela esan ditzeko.

Errekaldeko gazietxearen okupazioa duen nire barria argitaratzen Agur Herri!

*Antton*

Agur Herri!



### LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunetz, Kukuruzako gaztekeia egon den erakina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eia horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarrietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia bestiek dituzten arrazoiak.

*Sanburua*

*guztiek duteen egin den guzti bari da. Horen inguruan hitz egin behar da. Konturatu behar da eta jakinarazteko erabakiak hartu behar dira. Hori lortzeko, erakina bota bain ezin da.*

*Ni gazteekin lortu nahi dut, baina ez dut eragin ofiziala. Ezin duten erabakiak hartu behar dira eta erakina bota behar da. Erakina bota behar da.*

*Berria aldi berean, erakinean jabeak hartu duen postura ez da eragin handia. Zean ere, eragin ofiziala ez da eragin handia. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*



### LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunetz, Kukuruzako gaztekeia egon den erakina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eia horretarako erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarrietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia bestiek dituzten arrazoiak.

*guztiek duteen egin den guzti bari da. Horen inguruan hitz egin behar da. Konturatu behar da eta jakinarazteko erabakiak hartu behar dira. Hori lortzeko, erakina bota bain ezin da.*

*Ni gazteekin lortu nahi dut, baina ez dut eragin ofiziala. Ezin duten erabakiak hartu behar dira eta erakina bota behar da. Erakina bota behar da.*

*Berria aldi berean, erakinean jabeak hartu duen postura ez da eragin handia. Zean ere, eragin ofiziala ez da eragin handia. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*

*Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu. Erakina bota behar da, baina ezin da erabakiak hartu.*



## Bigarren produkzioa

### Kukutzako gaztezea botatzea auzokoan itxaropenak zapuztea

Azken aldian Kukutzako gaztekeari buruz hainbat eztabaida sortu dira eta guztion ahoetan darabilen gaia da. Gazteke hau Bilboko Errekalde auzoan kokatzen da eta kultura zentroa da herritarrentzat eta bertako auzokoentzat. Bestalde, zortiarrez eraikina botatzea erabaki dute jabeek lursail horiek erabili nahi dituztelako. Ikusi dugun bezala, honen inguruan iritzi desberdinak ikusi dira komunikabideetan zehar. Batzuk eraikina botatzearen alde zeuden, beste batzuk aldez. Errekaldeko auzokoan moduan horren kontra zeuden.

Hasieran Kukutza fabrika hutsa zen baina herritarren laguntza eta ahaleginarekin batera kultur etxe bihurtu da. Beraz, ez da gazteke bat soilik, bertan mota askotako ekintzak antolatzen dira, hala nola, antzerkiak, eskalada, kontzertuak, informalka tailerrak... Orduan herritar guztientzat bideratuta dago eta ez bakarrik gazteentzat. Alpatu dezakegu lehen ere honelako beste bi gune sortu zirela eta modu berdinean bota edo itxi zituztela. Orainoa ere, ikusi dezakegunez berdina gertatu da. Noiz arte jarraitu beharko dugu horrela? Zertarako hainbeste ahalegin eta lan gero guztia zakarretara badoa? Azkenean, gure itxaropenak pikutara doaz eta borrokatzen jarraitzeko indarrak gabe geratzen gara.

Hortaz, hau guztia kontutan hartzen badugu eraikin hau guztion onurarako da, ez dio inori kalterik egiten eta gainera bizitasuna ere ematen dio auzoari. Nire ustez hartu duten erabakia ez da egokia hainbeste urtetan lortutakoa orain ez duelako ezertarako balio eta Kukutzarengan izan ditugun itxaropen guztiak zapuztu dizkigutielako. Esan nahi dudana da, ez dakit 13 urte eta gero zergatik hartu duten erabaki hau ustekabean.

Gainera, komunikabide desberdinetan ikusi dugun bezala eraikina ez botatzearen alde herritar gehienak egon gara eta hainbat ekintza eta manifestaldi antolatu dira gurea dena defendatzeko.

Beste alde batetik, eraikinarren jabeak hartu duen jarrera ez zait batere egokia iruditu bere interesen alde jokatu duelako, hau da, orain arte ez du inolako arazorik izan auzoko gazteek bere lokala okupatu izanak baina berari ondo etorri zaionean saltzeko gogoia piztu zaito. Honek badu zentzurik? Nire ustez batere ez. Esperantzez jositako egon gara orain arte gero lortu dugun guztia pikutara botatzeko, beraz, egindako lan guztia alferrikakoa izan da. Hala ere, logikoa iruditzen zait jabeak hartutako erabakia, egia esateko berarena delako jabetza hori baina, modu honetan esperantza sortu die herritarrei penintsarazten lokal hori herriko ekinzetarako erabiliko dutela soilik. Orduan, nik esaten dudana da, zergatik jabeak ez du hasieratik lursailen salmenta egin? Eta zertarako utzi ditu hainbeste urte pasatzen azkenean bere desioa edo helburua hori bazen?

Hortaz, nire usteetan herritarrok izan dugun jokabidea egokia izan da hau guztia gurea dena defendatzeko asmoz egin dugulako. Lokal hori bereganatuta geneukan eta herritar guztiona zen beraz, nire usteetan gurea zen eskubidea eskuetatik kendu digute. Nolanahi ere, gurea dena berreskuratzeko edo ez gaitzeko agintariren aurtean adierazi eta manifestatu egin behar badugu, gure arazoak zentzurik diren argituko ditugu eta ez dugu indarkeriarik erabiliko boteredunek egin duten bezala. Alde honetatik ere txarto jokatu dutela uste dut beraien gure gizean duteen postua aprobetxatu dutelako arazoak konpontzeko, are gehiago, indarkeriaren biltarrez salatu dira konpontzen.

Azken finean, agintariek erabaki hau justifikatzeko esan duten bakarra legeak doena egin dutela izan da, zehazki, Bilboko zinegotzi batek adierazi duen bezala, lursailen jabeek etxebizitzak eraikitzeko duten eskubidea erabili nahi izan dute eta legediak hori egiteko baimena ematen duenez Bilboko udalaitxeak ez du beste biderik izan eta eraspain baimena eman behar izan die jabeek.

Amaitzeko, adizera eman nahi dut gobernuaren jarrera guztiz desegokia izan dela uste dudalako legeak esaten duena baino gehiago herriak esaten duena kontutan hartu behar dela eta demokraziako estatu batetan bizi bagara guztion iritziaz aintzat hartu beharko lirateke, are gehiago, gehiengoak pentsatzen duguna erabaki beharko litzateke. Eta ez kasu honetan gertatu den moduan, argi dago bakoitzak bere interesak soilik hartu dituela kontutan.

LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukutzako gazteixea egon den erakina bola egin dute. Gazteek beran egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubiak gaitendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaltzeak hartu duen erabakiarri buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta beran bien bitarteko jarraera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

Izenburua???

Handik at zeteman zereak gazte belaunaldi askoren kultura gunea izan den lekua balaitza ezabatu du. Bi. Edo Udarak nahi eta euzko dezentzen eta gazte askoren protestak ugarituz, euzko dezentzen kultura istidua ekarri diti, eta Udarak dezentzen aitzia ukatu, ozen deka ditzela bat ingur ezakina bota euen. Bi. Edo gaztegy euzko kultura susta-

Antolatzaileak?  
Tzeko kateko gene bat bako dekte ule dekte eta guz egun bideon ee dogo katearete teknika. Beraz, euzko dezentzen nahiak osatu bako diti, eta euzko kultura goral nae zizeteko gene perleko bat ezaki. Bidekoak Udara: egiten dekojen ekarpen ekonomia. Heken kama kamaost uti-  
hom kultura ezakineko jades bere juleta atatu ee luen azten berleko kama beraz dogo. Beraz, lu beraz beregonteko ezaki den da. Getlatteki istidua ekiditeko Udarak beste gene bat ezaki: dezentzen edo prestu bako ee zuen egun bako dezentzen atatu duden moduan, bidekojen ekarpen ekonomia.

Kokatu den modoa ezadintzen batioge Udara. L. E. zuegi publekoak dauden moduan, euzko kultura goraetele toki publekoak egon behariko lirateke, eta beraz da beraz. Ke Udaren egun bakoetako bat nahi eta egunkaria daukete. Beraz, nahi ee zom. Kasu beretan, postare zuzen gertatu diren istidua gertatu ekiten. Horiin 2. loten, euzko kulturek Auts kama bat da Bi. Edo A. r. r. r.

Izenburua???

- Izenburua jarriz, ezkerreko dena.  
- Igalde galdio inguruko bako da.  
- Heteia inguruko, galdio galdio.  
- Izenburua bakoete !!!

Parrafoen bakoete !!!  
Gara planteatu  
Argutuen azidena  
Ondarioak atea.

## BIGAREN PRODUKZIOA

### Bilbo euskal-kultura gunerik gabe gertatu da

Hainbat urtean zehar gazte belaunaldi askoren kultura gunea izan den lekua botatzea erabaki du Bilboko Udalak, nahiz eta euskal herritar eta gazteen protestak ugariak izan. Tamalez, erabaki honek hamalka isiluz sortu ekarri ditu, eta Udalak, herritarren hitza ukatuz, orain dela hilabete bat inguru erakina bota zuen.

Lehenik eta behin, Bilboko gazteok euskal kultura sustatzeko holako gune bat beharrezkoa dela uste dugu, eta gaur egun, Bilbon ez dago horrelako tokirik. Beraz, Udalak herritarren nahiak asetu beharko lituzke, eta euskal kultura garatu ahal izateko gune publiko bat eraiki, bilbotarrok Udalari egiten dizkiogun ekarpen ekonomikoekin. Bestalde, badakigu azken hamar hamabost urtean Kikutza erailkineko jabeak bere jabetza aitortu ez duen arren, bertako lurra berari dagozkio; eta, beraz, lur horiek bereganatzeko eskubide osoa duela. Gertatu berri diren istiluak ekiditeko, Udalak beste gune bat eraiki edo prestatu baino ez zuen egin behar, lehen alpatu dudana moduan, bilbotarrok ordaintzen dugun diru kantitate mordoarekin. Horregatik, liburutegi publikoak dauden moduan, euskal kultura garatzeko toki publikoak egon beharko litateke, eta hori da Bilboko Udalaren eginbeharretako bat, nahiz eta guri ordezkatzan daudenak ikusi nahi ez izan. Edo ez al du euskal kulturak Bilbon tokirik merezi?

Amaitzeko, esan beharra dago honetan posiblea zein gertatutakoa ekidin izana. Argi dago gauzak ez dira behar bezala egin eta erresistentzia gogorra egin dutenek, sekulako jipoiak hartu dituztela. Bilboko euskal herritarrentzako gune baten defentsan, istiluak isiluz, gure kulturak huts handi bat du gure hirian. Eta honekin badut zalantza bat, ez litzateke askoz ere errazagoa izango biolentzia ekidin eta euskal kulturarentzako gune berria eraikitzea? Nire ustez, euskal kultura atara da berriro ere galtzaila, eta azkenaldian hori gertatzen den lehen aldia ez da. Kampoko kulturen eraginak duen garrantziari, etekoari trabak jartzen badizkiogu... auskalo non amaituko duen gure euskal kultura maitteak.



## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kikutzako gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalek hartu duen erabakia buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatzi ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakutsi ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta besteak dituzten arazoak.

### Kikutzako Gaztetxea

Duela liru bat Kikutzako gaztetxearen inguruko ~~iskanbolak~~ hasi ziren. Gazteek hartutako erailkuna pribatua da eta baita baimenik gabe banegetatu dute, gaztetxe bat ez dute.

Erailkin horren ~~tebatak~~ tebatak edifizioa esku nahi ~~izan da~~ baina gazteek ez ~~behar~~ dute kanpoko lurren izan nahi. Hori dela eta, etxerik ~~behar~~ dute ~~izan~~ behar dute. ~~behar~~ dute.

Erailkin hori bestelak, lurre ugari egin da abantenturik eta ez da erailkuna gazteek okupatu izana. Baina kanpoko etxerik ez dute dute lurren lurren, behar ziren, pribatua pribatua delako.

Udalek hartu duen erailkunen inguruan, gazteek parrera ekoeratu dute eta gurea erailkunen gabe.

EGIN BEHARRAK ETA ESKUBIDEAK

Duela gutxi, Bilboko Udalak, gazte talde batengatik okupatuta egon den Errekalde auzoko eraikin bat desalojatu du. Eraikinean, gazteek lan gogorra egin ondoren, kukutzako gaztezea sortu dute. Baina zer dela eta hartu du udalekxeak erabaki bortitz hau?

Alde batekik, eraikin horren jabeak, zerbait urte abandonaturik izan eta gero saltea erabaki du. Bilboko Udalak ez du beste aukerarik izan, jabetza pribatua da eta, inor ez litzateke ados egongo, edozein gazte kuadrilia bere etxean sartzea eta bertan gazteixe bat eraikitzearekin.

Beste aldeetik, egia esan, Udalak, erabakia hartu aurretik, gazteekin akordio batera helduzen saiatu behar izan da, beraien aktibitate desberdinak bermatzeko toki bat izateko eskubidea dutelako.

Beraz, ulergarria da herriarengatik erantzun ezkorra jasotzea, baina muga bat dago. Biolentzia eta desalojaren kontrako jarraiek, bai erantzainaren eta bai beltzen parte hartzea bultzatu. Honak eragin laizak izan ditu, zerbait pertsona kartzeleratuak izan bai dira.

Kukutzako gaztekearekin izandako iskanblak, honen aldeko zerbait manifestazio sortzea eragin du, bai eta trafikoa arazo ugari, besteak beste.

Amaitzeko, esan beharra dago, Bilboko Udalak izan duen jarraia izaten behartuta dagoela, baina hartulako erabakiak aplikatzeko modu ezberdinak daude.

16) *16 rales garraio garraio al de e-lyper. Zuzendaritza gultuak*

LEHEN PRODUKZIOA

*Lehen + Komunikazioa 8 F. 15.10.10. - Turruvart Hiv. - Beldarre auzo garer-*

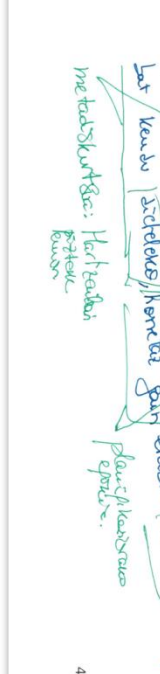
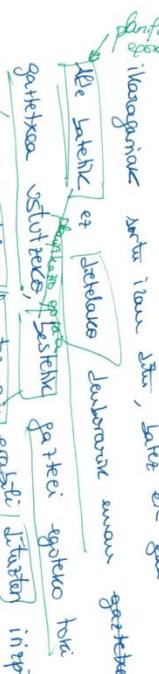
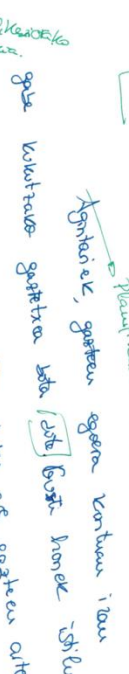
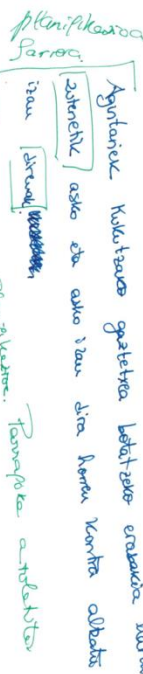
Dakizunez, Kukutzako gazteixe egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iriziz. Dena den, jabeen eskubideak gaitendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eia horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalekxeak hartu duen erabakia iruz gazteek hartu duten jarraia?

Zure iritzia, plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarraia bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia besteak dituzten arrazoiak.

*Tarbuna?*

*Lehen + Komunikazioa 8 F. 15.10.10. - Turruvart Hiv. - Beldarre auzo garer-*





KUKUTZAREN DESALOJOAREN AURREAN STOP!!!!

Agintariak kukutzako gaztetxea botatzeko erabakia hartu zutenetik asko eta asko izan dira horren kontra albatu izan direnak. Proiektu honen bidez, abandonatuta zegoen fabrika zahar bat, berriro, txukundu eta abarren ondorioz amets fabrika bihurtu da jende askorentzat. Baina zer gertatu da kukutzarekin? auzo baten interesak eta Kukutzaren milaka erabiltzaileen interesak irabazi orde, espekulatzaileen interesek irabazi dute. Eta zer esan dezakegu guk honen inguruan?

Lehenik eta behin aipatu beharra dago, herritarrok fabrika zahar hori aisi alternatibo bezala erabili izan dugula. Antzerkiak egiteko toki bezala, dantza ikastaroak egiteko... Horri gehitu behar zaio berdintasunean oinarritutako harremanak sortzea lortu izan dugula kukutzaren bidez. Horretaz gain egoera txarrean zegoen fabrika bat eta ezertarako balio ez zuenari erabilerari egoki bat ematea lortu dugula. Bestetik aldean, agintariaren ikus puntua daukagu. Hauen ustez kukutzak hiri antolamenduko plan Nagusia hausten du beraz beharrezkoa ikusten dute hau derribatzea. Horretaz gain Rekalde kaleko eraikin hau beste jabe batzuen lurretan zegoenez eskubide osoa dute beraien lurretan nahi dutena egiteko.

Amaitzeko azaldu nahiko nuke agintariak etengabeko gure ahalegin eta lanaren bidez egunko lana ez dutela kontutan izan hau botatzeko erabakia hartzeko momentuan. Antza denez, edifizio hauen ugazabek nahiago izan dute arratoiek jatea euren ondasunak, berreskuratu eta jendeak ondasun horiek erabili beharrean. Eta zer usteozue zuek gai honen inguruan?

et direlako egoerak izan ~~dira~~ ~~berriak~~ berriak.   
 ↳ besteak beste.

✓ planifikazio: ~~planifikazio~~

Nire intzert, gelietan gertatzen den bezala, beste ~~beste~~ ere ez da parteen lana laboratu. Kukutza botatzea gaitzek ~~beste~~ beste egi dute lana mesprestatua izan da. Parteen egoera ~~berria~~ berria egitiko lan gaitza alde batera hotsi dute, berria lana bururaren alderara hutsi nahi izan dute.

- IMPLEMENTAZIOA HAZTEK. Ez dugu ikusten inplementazioa inplementazioa. Ez da Ego ~~partikular~~ erabili: taldearen inplementazioa hortik berria sortzea.

- Kontesiat idatzia. Hartzailerak ez da partez tratatzen.
- Polemika ekarri da testua gertatu egiten denez.





**KUKUTZA GALDU EGIN DA BETIKO**

Denok dakigunez, Bilbon zegoen gaztetxea, Kukutza izenekoa, bota egin dute. Gazteak hori, gazte askoren izerdiaekin egin zuten gora eta ez hori bakarrik, musika taldeak zituzten gazteek bertan ematen zituzten haien kontzertuak. Gainera hori gukxi baliatuz, jende askok diru eta denbora inbertsio handiak egin zituen bertan eta orain badirudi ezertarako balio ez duela izan.

Kukutzaren amaiera, irailaren azken asteetan etorri zen Udaletxeak aginduta, baina oraindik ez dakigu zehazki zein izan zen benetako arrazoa. Batzuek esaten dute, kukutza gazteek zuten erakin hori enpresa batena zela eta botatzea erabaki zutela negozioak egiteko heburua zuelako. Beste batzuek aldarrikatzen dute, gazteek bihurtu zuten erakin hori, pertsona konkretu batena zela eta gaztetxea botatzearen arrazoa pertsonala zela. Bi teoria horiek postibleak dira baina lehengoari erreparatzen badiegu, ikusiko dugu negozioetarako gazteke bat sursitzea akzio oso krudeia dela eta euskal kulturaren parte bat sursitu dutela beraien heburua egin bihurtzeko. Horregatik, kukutza botatzearen aurkako manifestazioa egin zen Bilboko kaleetan, hau bizirik irauteko asmoz. Politziak ez zuten denbora asko tardatu kalea inguratzen eta minutu gutxian manifestazioan zeuden jendearen kontra ekin zuten. Esan beharra dago ere, polizia jarrera jendearekiko nahiko bortitza izan zela eta ez zuten begirunerik izan hauek jipoitzerako ordutan.

Argi dagoena da, Kukutza gaztetxea bota izana, horren arrazoa alde batera utziz, gazte askoren ilusio eta aurrera egiteko gogoak berarekin sursitu zitela da, eta nahiz eta hori horrela izan, jende askoren bihotzean kukutzaren zati bat bizirik egongo da.

Nire ustez, gaztetxea bota izana izugarriko atsekabea sortu behariko du hainbeste denbora inbertitu duten jendearentzat, baina ez da goibel eta inpotentziar egoteko unea, nahiz eta gertatutakoa aldaezina den, guztioz ekarrekin beste gazteke bat sortzeko unea dela uste duri. Eta esperantza gaitzen den azkenekoa da!

19

Zuzendaritza gulumak

**LEHEN PRODUKZIOA**



Dakizunez, Kukutzako gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakia iri buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia, plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkariekin argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta besteak dituzten arrazoiak.

Kaue zurekin agurtzeko hori:

Ondo delakoa kukutza gazteak egin den eraikina bota egin dute. Eraikina batua botatzeko arrazoa, eraikina jabeak, bertan etxebizitzak egiteko inbertsioa zela, jabeen ustean, bae pegoetatik zuten eta kukutza gazteak egin eraikina botatzeko eskubidea zela, dakitaz zati.

Gazteekin, nola dituzte erakundeak eginen zuten, inbertsioa eginen zuten eraikina botatzeko, guretzat erabakiak eginen dituzte. Guretzat erabakiak eginen dituzte, guretzat erabakiak eginen dituzte, guretzat erabakiak eginen dituzte.

Erakunde botatzeko hori zuten erabakia ez da gazte oha izan, beraien nahi aldetatik erabaki eginen dituzten, eta beretik jabea etxebizitzako erabakiak erabakia ez da oha izan, inbertsioa botatzeko erabaki beretik, beraz, ez pego botatzeko jarrera eta erabakien alde.

Azur bako bai.



**BIGARREN PRODUKZIOA****KUKUTZA ERAIKINA BOTA DUTE**

Denok daki gomez, pasadan urrian, kukutza gaztetxea zegoen eraikina bota egin dute. Udaletxeak eta jabeak eraikina botatzeko erabili zituzten arrazoiak, honako hauek ziren, jabeak bere propietatea zenez, edozer egiteko eskubidea zuela zioen, legeak horixe bera dio baita.

Gaztetxearen eraikina bota ondoren, jende guztia, gazteetatik jende helduagoetaraino, egindakoaren aurka daude. Beraien ustez, gaztetxea oso ondo antolatuturik zegoela zioten, eta baita edozein motatako arriketak egiteko ere.

Gaztetxeak betetzen zituen funtzioen ikuspuntutik, aipatzekoa da, bertan egiten ziren tailerrak. Tailer horiek, edozein pertsonak egin zitzakeen, egiten zituzten ekintza mota desberdinak, une gazteenak ziren pertsona helduenak egin zitzakeen. Arriketak honelakoxeak izan zitezkeen: gazteentzako kontzertuak, gazte zein helduentzako aisiarako arriketak... Nire ustez, jendeak harturiko jokiera, normala iruditzen zait, baina, gazteria bertatik ateratzeko erabilirik indarkeria momentuak ordea ez.

Amaitzeko, esan beharra dago, jabeak erabakiak hartu zituenean, ez zituela jendeak bertan egiten zituen ekintzak kontutan hartu. Horrexegatik, egokiena irudituko zitzaidana zera da, udaletxeak, bertan egiten ziren ekintza onuragarriak kontutan hartuz, beste gaztetxe bat eraikitzeke pabilioi edo eraikin bat alokatzea edo eraikitzea, hori izango litzateke nire ustez udaletxeak egin dezakeen gauzarik egokiena momentu honetan.

**Zuzendaritza gutunak****LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gaztetxe bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

2011-ko Urta hilean Bilboko gaztetxeak oso gogore eta inbertsitatela hantxeak izan da, Kukutzako gaztetxea epean den eraikina bota baitaite. Gaztetxea ez utzela bizitzea izan da eta denbora luze horretan, gure gaztetxearen aurka taldeekin bat laguntza eskaini izan da. Horren ondorioz gure dugu berria aurreratu ziren kontzertuak, informatika eta eskolada kurtsoak, eropen eta liburu bazarak... dena hori irabazirik izan gabe.

Eraikina bota egin denborean arazoia, gazteek "okupa" moduan jokatzen zutela eta erakundearen jabeek hantxeak estatututako zela, hau da, eraikina zaharra bota beste berririk ez zuten erabakia. Kukutzaren inguruan debilitatuak eta inguruetan bereziki bizitzea egitea dutek, gaztetxearen jarrera eta egintzak

arrebak eta aplikatzen irazi direla defendatzen dute baina ez gaitzen  
aizera.

Ure artez, kultura gaitheak gaurheguru ezarriko eskizak  
zuzenak, egokiak, onuragarriak, kultura lortzeko... irazi dira, gaur  
bat, oso onak aplikatzen dira eta kultura jantzi berria dute  
beste berria baten. Baina, ez ugar ez, gaithe kultura  
erakia dute ukitzea, kultura eta leku publikoak ukitu behar  
hondatuak eragiteak.

Ure artez, ez egite baten eta oso onak irazi behar lortzeko  
Bikala udaberri, baina aplikatzen irazi diren sekzioak ezarri  
jantziak baten eskizak ezarri behar udaberri arte. Hurren,  
baten leku berri bat izateko auzoak irazi eta baten eta  
denon jantziak eragiteak.

## TESTIGINTZA

### KUKUTZA RETURN

2011-ko Urriko egunak, Bilboko gazteentzat oso gogorra eta  
intentsitate handikoa izan da, kukutzako gazteak egon den  
erakina bota baitute.

Gazteak 13 urteko bisita izan du eta denbora luze horretan,  
gure gizarteko zenbait taldeentzat laguntza eskaini izan du. Horren  
adibide gisa dugu bertan antolatzen ziren kontzertuak, informatika  
eta eskalada kursoak, erropen eta liburuen banaketa... guzti hori  
irabazirik izan gabe.

Erakina bota egin dutenaren arrazoiak, gazteek okupa moduan  
jokatzen zutela eta erakinen jabeek horrela eskatu zutelako zen,  
hau da, erakiri zaharra bota beste berri batzuk egiteko asmoan.  
Kukutzaren inguruan dabilzanak eta inguruetan beraien bizitza  
egien dutenak, gaztearen jarrera eta eginkizunak zuzenak eta  
egokiak izan direla defendatzen dute baina ez gazteen antzera.

Kukutzako gazteak blog bat sortu izan zuten eta bertan gazte  
talde horrek defendatzen duten ekitaldiak eta ekintzak argitaratzen  
dituzte. Hori esker, edonor egunean egon daiteke Kukutzaren



## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukuizako gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubiak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaletxeak hartu duen erabakia buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek diuzten arrazoiak.

Bilboko udalarek hartu zuten erabakia polemiko horretarako, jabea egun hurrengoan bertan dera, baina gertakia oraindik bizirik dago. Erabakia dabil.

Alde positiboak, lehenik eta beren burua gazteek kukuizako erabakia buruz oso on irazten dute, dena oso ondo erabakitzearen ondorioz. Bilboko eta inguruko beste gazteek denera jarrera batzuk erabakitzeak. Dantza erabakia (Klaseak, robotismoak, pibotak) eta horretarako erabakia, gazteek denera jarrera batzuk erabakitzearen ondorioz.

Beste aldean, gazteek oso belduak dira, beren iritzia erabakia buruz, eta horien artean, jarrera batzuk erabakia buruz, eta horien artean, jarrera batzuk erabakia buruz, eta horien artean, jarrera batzuk erabakia buruz.

aldeko irizkiak eta artikulak irakurri. Blog horretako egileek ondorengo idatzi dute, Kukuizaren kasua kritikatu eta defendatu:

"Gaztetxea, okupatutako eta autokudeatutako topagunea da, bertan parte hartzen duten pertsonen esperientziak eta langile jarraz aurrera eramana, errespetuzko elkarbizitza eredu baten oinarrituta, non eta erabakiak gaztearen proiektuan lan egiten dutenen arteko asanbladaren hartzenean. Gure bizitza askatzen duten alternatiba kultural, sozial, politiko eta kolektiboak garatzen dituen gune askea da."

Nire ustez, kukuizako gaztetxeak gizartearen ezarriak zerbitzuak zuzenak, egokiak, onuragarriak, kontuan hartzeak... izan dira, gehien bat, asmo onez eginak baitira eta horretan jarraitu beharko lukete beste lekuren batean. Baina, ez nago adoz, gazteek kezak erabili duten metodoa, kaleetan eta leku publiko nahiz pribatuaren hondamenak eraginez.

Pentsatzen dut, era egoki batean eta asmo onez joan beharko liratekeela Bilboko Udaletxera, hain egokiak izan diren zerbitzuak ematen jarraitzeko beste eraikin edota local ezberdinen aske. Honeia, batzar leku berri bat izateko aukera izanez eta bestean eta denon jabetzak errespetatuz.

**Bigarren produktzioa.****Kukutzaren desalojo polemikoa.**

Bilboko alkateak hartu zuen erabaki polemiko horretatik, jada egun batzuk pasa dira, baina gertakaria oraindik biztanleen ahotan dabil.

Alde batetik, kontuan izan behar dugu gazteok kukutzan egindako lana oso ona izan dela, dena oso ondo antolatuta genuen. Bilboko eta inguruko gazteok denbora pasa bertan egin genezakeen. Dantza egiteko klaseak, rekodromoak, futbolinak eta horrelakoak genituen, hau da, gazteok denbora pasatzeko aukera ezberdinak genituen.

Bilboko hiritar guztiak edo ia guztiak gure alde genituen, eta hori argi geratu zen kukutzaren aldeko manifestazio guztietan.

Beste aldetik, eraikina oso handia zen, eremu ikaragarria okupatzen zuen, et ahorren jabeak arrazoi guztia zuen hori eskatzeko. Nahiz eta Arrazola izan polizia erabili zuten gehiegizko indarkeria zalatu behar da.

Amaitzeko, esan behar dut nire irtizia desalojoaren aurkakoa dela. Kukutzak ez zion inori kalterik egiten, onura besterik ez secaren, gazteok ondo pasatzeko ikaragarrikoa aukera genuen eta.

Amaitzeko, esan behar dut nire irtizia desalojoaren aurkakoa dela. Kukutzak ez zion inori kalterik egiten, onura besterik ez secaren, gazteok ondo pasatzeko ikaragarrikoa aukera genuen eta.



### LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukutzako gazteiaxa egon den erarikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duen lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duen erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Noia ikusten duzu Udalerxeak hartu duen erabakian buruz gazteek hartu duen jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietara argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakutsi ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eia bestiek dituzten arazoak.

Zuzendari guzuzak

Boine??

Bilbon, Zuzendari guzuzak

Hurriago eskubideren bitartez ezin arduratu gurekin ahalon dagoen gai baten buruzko erria erabakia nahiko da.

Erabakia onartu arte ezin da. Bilboko auzo handi bakoiko parte garrantzitsua izan da. Auzokariak ez elkar auzo baten bizirik emon dutsion erabakia izan da. Baina baina eta lurralde etxebizitzak auzo gure bezalaz. Erabakidun, bagozako auzo gure zeri bunt ari nazan.

Kukutzako III. Gazteiaxa. Erabakidun gazteiaxa. Eskalari Herriko gazteiaxa.

Orte altxera begiratuaz jolasa zehar bat aurkituko dugu. Auzokariak lurraldeak auzokariak batenak, eta jolasa altxera dugu.

4 pertsak jolasa handi eta zikina. Sekulako lan eta gozoki aurritik, kutsu onen eta dantzaritza. Emandan, mutaketa pertsonak gaste hartan, onen, idaren bitartez. Ezer ez egon toki baten jolasa jolasa ezinez-ak erabakien gaurak gurekin hasi ziren. Estrenio bat gure lanerak.



TESTUGINTZA2. PRODUKZIOA**KUKUTZA AKATU DABE**

Hurrengo eskultuzaren bitartez, azken aldian guztien aholan dagoan gai bateri buruzko iritzia erakutsi nahi dot.

2011ko urria arte irauin dau. Bilboko auzo handi bateko parte garrantzitsu izan da. Aukerarik ez eban auzo bateri bizitza emon deitson erakina izan da. Berau bota eta luxuzko etxebizitzak egin gura dabez. Errekalden.

Dagoeneko argi dago zeri buruz an nazan, Kukutza III Gaztetxea. Errekaldoko Gaztetxea. Euskal Herriko Gaztetxea. 10 urte atzera begiratzean, fabrika zahar bat aurkituko dogu. Aukera kulturalik gabeko auzokideak bateratu eta fabrika okupatu eben. 4 pisuko fabrika handi eta zikina. Sekulako lana eta gogoak aurretik, danon artean eta danontzat. Ehundaka, mila pertsonak parte hartu eben lanaren, ideien bitartez. Ezer ez egoan toki baten gihika-gihika ezinezkoak ziruditen gauzak gertatzen hasi ziran. Eszenario bat jarri kontzertuak emoleko. taberna barra bat lagunekaz poleatzeke. Ez hori bakarrik, Bilboko zirklo eskola bakarra, sekulako rokodomoa, jantoki soziala, tailerrak, dantza-klaseak, haurtzaindegia... Zuir nago gauzak ahaztien dodazala. Errikalden, udalak emon ez arren, behar eban guztia, edo parte handi bat emolen eutsin. Baina horrek guztiak iraungitze-data baeukan. Eta zelako gainera.

Fabrikaren jabeak negozioa ikusi eta bertan etxebizitzak egiteko momentua zala ikusi eban. Bilboko udalak hemen jabetza pribatua defenditu behar zala argi eta garbi erakutsi eban. Legeari begiratuz gero, bere eskubidea zan, hori milaka pertsonen interesen aurka bazijoan ere. Beraz, Kukutza III botako zala argi egoan.

Eta hemen dator keza nagusia. Erabiliako formak ez ziran egokiak izan. Indarkeria ikaragarria izan zan, eta Azkunak edo Avesek kontrakoa esan arren, zauritu ugari egon zan. Kukutzaren alde euren jarrera erakustearren. Herriarena eta herriarentzat zan zeezer defenditzearen. Milaka pertsona manifestatu arren, jabetza pribatua gailendu eta gaztetxea desagertu da. Auzoa aukera baik gelditu da barru ere. Baina, beti bezala, errausetarik berpiztu eta indar gehiagopag alizatuko da. Herriaren nahia dalako.



# TESTUGINTZA

→ **Lehenengo produkzioa**

## IZENBURUA

Kaixo zuzendari jauna: (ez beharrezkoa)

Ondo dakigunez, duela gutxi Kukutzako Gaztetxea egon den eraikina bota egin dute etxebizitzak egiteko asmoarekin. Jarrera hori ikusita, gazteek jarrera batzuk hartu dituzte eta Udaletxeak erabakiak hartzen darrigortuta ikusi da. Gu, Gaztetxeen Elkartearen aldetik, Udaletxeak eta gazteek hartu duten erabakien inguruan iritzia enango dugu.

Alde batetik, gazteei dagokionez, ulertu beharreko jarrera dela uste dugu, aurretik lan sakona egi zuten-eta. Horretaz gai, gazteak eta ez bakarrik gazteak elkartzeko kuxua zuten toki bat zen, balore handia zuena. Bestetik, Udaletxeak hartutako erabakia presipitatu inaditu zaigu, hau da, aurretik gazteei hiz egiteko aukera eman behar zirela. Gainera, jabeen eta Udaletxearen tratua horrek, Bilboko eta beste hain bat tokitako ilustioak puskatu ditu.

Bukatzeko, Udaletxeak hartutako bideak hoberenak ez direla izan uste dugu. Horretaz gai, gazteen ardurara eta lana baloratu behar dela pentsatzen dugu. Hori del aeta, arazo horren aurrean, Udaletxeak beste toki batean horrelako beste erakin bat egitea egokiena izango zela uste dugu.

Gure iritzia eta jarrera ulertzeko asmoarekin,

Agure bero bat  
Gaztetxeen Elkarte

2011-11-14

→ Bigarren produkzioa

### KUKUTZAKO GAZTETXEKO ILUSIOEN HONDAMENBIA

Ondo daskigunez, 13 urteetan zehar Kukutzako Gaztetxea izan den eraikina bota egin dute etxebizitzak egiteko asmoarekin. Eritria horiek ikusita, gazteek jarrera desberdinak hartu dituzte eta Udalerxoa erabakiaik hartzeraz demingoruta ikusi da. Gu, Gazteixeen Elkarteia garen aldetik, Uddalixcek eta gazteak hartu dituzten erabakien inguruan iritzia ematea nahi dugu.

Aide batetik, esan beharra dago, gazteien jarrera ulertzekoa dela. Gure ustez, Kukutza aurrera eramateko eta bertan sortutako giroa mantentzeko lan handia egin behar izan zuten, beraz, ez zen bidezkoa izango hanbeste esfortzu ezerrarako balio izatea. Gainera, Kukutza Gaztetxea, okupatutako eta aurokudeatutako topogune bat zen, bertan parte hartzen zuten pertsonen esperientziak eta langile jarreraz aurrera eraman zena. Horretaz gain, gazteak eta ez bakarrik gazteak elkartzeko toki oporria zela uste dugu, balore handiak zituenen. Jende asko bertan elkartzan ziren ekintzak, kontzertuak, egiteko, sozializatzeke gune bat zen.

Bestetik, Udalerxek hartutako erabakia prezipitatu inditru zaigu, hau da, ezzer egin aurretik hitz egiteko aukera hori eman behar zirela uste dugu. Gainera, jabeen eta Udalerxearan tratu horrek, Bilboko eta beste hainbat tokioko ilusioak puskatu dituztela inditruzen zaigu. Hala ere, ez daskigu zein izan den eraikuntza- enpresa horrek jarri diten prezioa.

5

Bulartzeko, Uddalixcek hartutako bideak hoberenak ez direla izan uste dugu. Horretaz gain, gazteien arduraz eta lan gehiago baloratu behar dela pentsatzen dugu, denbora asko egon dire- eta bertan lanean. Hori dela eta, arnaza honen aurrean, Udalerxek erokin berri bat beste toki baten eraikitzea egokiena izango zela pentsatzen dugu. Horren bitartez, gazteak, nahiz eta berriaz dena hasieratik eraikitzen hasi behar, ilusio eta lanaren bidez aukera izango zuten bide berri bat hasiteko.

Gure iritzia eta jarrera ulertzeko asmoarekin

Agur berro bat

Gazteixeen Elkarteia

2011-11-14

6





## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunetz, Kukuzako gazteixea egon den erakina bota egin dute. Gazteek berian egin duten lana oso sakona eta egokia izan da gutuzien iriziz. Bena den, jabeen eskubideak gaitendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaleixeak hartu duten erabakia buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta berian bien bitarteko jarraera bai erakus ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestiek dituzien arrazoiak.

Udaltza gazteak botu egin dute.

Hu elusni du firibira botu dute.

txekin eta Udaltza gazteak per-

tsonekin gazteak pertsona ez bade

konforme erabaki ondukin. Udaltza

lasta dute erabaki ondu. Udaltza

dogo teorikoki, baina kontuan hartu

bestar duzu lanbide oso lanpostu

gabe gertatu direla, eta usu ea

dela kontu gertatu.

Bise ste = paleon, pertsonaen dute

jabeen esku bidez dala erosi linc-

rellin nahi duena egitea

**BIGARREN PRODUKZIOA**

Justizia beti da zaila

Kukutza gaztekoa bota egin dute. Hau ekarri du tirabira bat udaltxeekin eta kukutza gazteko pertsonekin. Alde batetik kukutza esaten zuen alde soziala zeukate, auzokide desberdinei integartzeko zela eta jarduera asko egiten zituzten hau hobetzeko adibidez, egiten zituzten musika emanaldiak, fan taldeak... baina beste aldeetik auzokide batzuk ez zauden ados proiektu honekin, zeren eta kaleetan iskanbila asko sortzen ziren eta zinkkeria asko.

Udalak eraikinaren egoera baloratu zuen eta hondakor deklaratu zuen gaztekoa, horregatik suntsitu zuen, baina gazteak lehen manifestazioak egin zituzten, polizia inplikatu behar zen. Azken finean, ia gatazka bat bezala, zeren eta perrekuak egon ahal ziren zaurituak edo hildak. Alkateak azkenean lurrera bota zuen kukutzaren erakina eta kukutza kasua amaitu zen.

Nire uste apalaren arrazoiak alkatea dauka, zeren eta eraikin hori erortzeaz zegoen eta ondorio larriak ekarri ahal zuen, batez ere hori bizitzaren diran pertsonentzat. Alkateak ere aukera bat eman zieten, beste eraikin bat ematea eta hala ere hatak eskandaliuak egin zituzten arrazoi barrik.

Zuzendaritza gutunak

**LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gaztekoa egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariak hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udaltxeak hartu duen erabakia buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien biarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta besteak dituzten arrazoiak.

*Dau duela gutxi, Euzkoal Herriak : emateko gaitasuna bot  
bat gertatu da. Rikardo Vento : : Bilboke auzo baten,  
Kukutza ueneko gazteko bat zegoen, non hainbat urtetan zehar  
abandotuta egin da eta duela urde batzuk gorte batzuk  
horte zuten, baina orain jabeak agertu eta kukutza bota egin  
dute.*

*Gaitasuna nona auzo eta aldeko hainbat kale egin dira  
eratu artean. Alde baten, batak euan dte Euzko daga  
eraikina baten botatzea bna jabeak agertu eginiko eta  
horrela euan ditako, beste aldean, eta pertsona gehien  
dizia orain da txarto daga, agindalea, zera, eta  
hainbat urtetan zehar jabeak agertu er badijo,  
ostean beraiek mantendu dte eraikina eta orain  
bapatean agertu eta botatzea valiko auzoan da.*

**BIGARREN PRODUKZIOA:**

**KUKUTZA: BILBOKO GAZTE ELKARTEA.**

Oraingo duela gutxi, Rekalde auzoan zegoen Kukutza gaztetxea bota zuten. Gertaera hau liskar handiak sortu zituen Bilboko hainbat guneetan gazteak eia indar polizialen aurrean.

Kukutza gazte askok defenditu zuten, zeren eia erakiri hori hainbat urtean zehar hutsik egon zen, baina pertsona batzuk Bilboko udaltxerara joan ziren erakirua usteko galdetzeko asmoz. Udaltxeak ez zuten arazorik ikusi gazte batzuk erakiri huts bat hartzearekin, baina denbora txiki bat pasatu ahalia eia bapatean, erakiraren jabea agertu egin zen, ondorioz, bota behar izan zuten, jabea ez zuelako nahi inor bere erakirnean.

Gertaera honen aurka eia aldeko zehabari irizti egon ziren egun hainetan. Alde batek, batzuk uste zuten udaltxeak ordo eginzuelia erakirua behera botatzen, zeren ta bere jabea agertu bazen ez zegoen ezer egitekorik. Beste aldeak, hau zen pertsona gehienan artean hedatzen zen pentsamendua edo irizia. Txarto zegoela erakirua behera botatzea, zeren eia hainbat urteetan zehar jabeak agertu ez direnez, ez dela legezkoa. Beratek urte horetan zehar ez zuten erakirua mantendu eia bapatean agertu izateak nahiko arraroa dela.

Gertaera hau hainbat manifestazio eragin zituen Bilboko hainbat guneetan eia horrek, inguruko polizen indarkeriarekin aurre egin zen, indarkeri hau hainbat iriziti izan zituen eia gehienek kontra gazte askori, emakume edo beste pertsona batzuei min handia egin die.

Azkenik alpatzekoa da, eginldako guztia ez duela eko ezeztariko balio, beste egun edo leku batean bertina gertatu ahal dela. Nire ustez, gazteak arrazoa duie, zeren beratek izan dira erakiruntza zaindu dutenak eia zutik mantendu dituztenak. Apatzeko esan behar dute, erabilialako indarkeria gehiegizkoa izan dela min asko eragin bait dote jende askori.

Testu gintzarakin ahatzeko bota eia bestearen arteko aldeak alpatu behariko ditugu: alde batek, adiz guztiaq gertora bertinean erabili izateak, gertaera iraganean gertatu dela jakin dezakegu. Beste aldeak, sartara laburrago eia sakonrago da, horrek erakaragarria egingo zaito irakurleari.

Gertaera hau hainbat manifestazio eragin ditu Bilboko hainbat guneetan eta horiek, puzuzulo polizien indarkarekin, aurre egin dute. ~~eta~~ Indarkeria hau hainbat urte zehar atera eta gehienak kontrara gorte askori, emakume edo beste pertsonari min handia egin die.

Nire ustez, inakurkua gilezi, bota uen da eta ~~udaltxerak~~ laskatza ez da negatiboki gertatu uen labarra, hau Bilboko hainbat pertsonaren eragina izan da.



BEGONAKO  
 ANDRAMARI

Zuzendariari gutunak

## LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kukutzako gazietxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariekin hartu duten erabakia eta horretarako erabiltzen dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalariak hartu duen erabakia buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu batzuk eta bestek dituzten arrazoiak.

Egunon, Pasaiaen hurbiltzean gertatu zena kontuan izanda, kulturearen inguruan, esan behar dute Bilboko Udalari kontutako erabakia oso desagoina izan zela, baina polemika ugari sortu dela ere.

Alde batetik, gazteen artean jartzerakoan, esan ausialderako esan behar bada, eragotki er dute eskuibidea hantat artean, errefarmatutako erakundearen egoten jarraitze? Horrelan, nori egiten diote mina?

Galdera guzti hauei gurtiei erantzuteko balarrak (lusi behar da kulturean bertan egiten ezten elurtzek, hala nola informaticak eta eskolako kurtulak, lusi gurtientzako esin-dako kontertuak, Triumpatuak, jorari popularak...

4

Bezar, hau guttira kusita, orrial dute eskuibideak hor jarraitze?

Beste alde batetik, jorari erakunde (abisa erprebena zenera, esen eskuibide zuten erakundeekin nahi zutena egiteko, baina nre ustez hoberena izango zen kontrola erabakia hartu izan bala, hau esaten dute Bilbo kulturean on bat izango zela, eta horren ondorioz erpreba hori errebortatua izango zen Bilbo biztanle gutti askoren artean.

Bilbatzeak, anken egurtar egon zeren tiramula berrin, esan behar da dago bai politiki, bai gurtiei sgora eskuitu jorari zutela eta beharrezkoak eta desagoinak zeren egurtiak egon zutela, Bilbo alde zuzarian sekulako iskanbilak eta handierak egunez.

## TESTUGINTZA II. BIGAREN PRODUKZIOA

### KUKUTZA VS AZKUNA

Irakurle agurgarria, Orain dela hilabete bat, Kukutza izeneko Bilboko gaztebako jendearen kaleraketa aurrera egin zuen. Kaleraketa honek aurrera egin zuen Iñaki Azkunak erakina botatzeko baimena eman zuelako, hilabete batzuk lehenago.

Hilabete hauetan zehar, gazteek hamar urtetan zehar euren etxea bihurtu duten erakina defendatu egin dute, hainbat manifestazio eginez, kalerrik sortzen ez dutela erakutsiz... Hau ikusita, zergatik eman du baimena azkunak? Ezagutzen du benetan kukutza gazteexa eta bertan egiten diren ekintzak? Badirudi ezetz. Ikusten dugunez Azkunak ez du ulertzen Kukutzan, besteak beste, informatika eta eskalada tailerak egiten zirela, jantoki sozialak prestatzen zirela, publiko guztietarako kontzertuak aurkezten zirela... Hau dena Bilboko biztanleen aurka doa? Mesedez, pentsatu dezagun momentu baten. Gainera, esan behar da egoera hau eskuetatik joan zaiela bai gazteei, bai poliziaei, kaleetatik gatazka ugari egon direlako, kaleko jendea izutu egin dutenak.

Beste aldetik, eta erakinarren jabearen lekuan ipiniz, ez da ulertzekoa 2 urtetan utzita egon den erakin bat, eta beste 13 urtetan zehar gazteengatik birreakituta izan den erakina bota nahi izatea.

Hau guztia ikusita, pentsatu dezakegu Azkunak hartutako erabakia desegokia izan dela, alde batetik gazte askori aisialdirako lekurik gabe utzi egin dielako, eta beste batetik erabakiaren ondorioz sortu den polemikotasun eta gatazkenatik.

Azkenik, aipatu beharrekoa da gaur egun, hilabeteak pasatu ondoren, Bilbo hiriko bizitza ez dela aldatu, ez Azkunarentzat, ez erakinarren jabearentzat, ez gainontzeko jendearentzat, gazteak kenduta.

Gazteek orain ez daukate non pasatu arratsaldeak, gauak... neguko hotza jasan gabe. Orain ez dago lekuren bat non kontzertuak egin daitezkeen, eta non aisialdirako denbora aprobetxatu. Espero dut, gutxienez Azkunak oraingo egoera ikusita urtegorako Kastea, eta erabakiak hartu aurretik eragin dezakeen egoerak eta ondorioak ikustea.

### LEHEN PRODUKZIOA

Dakizunez, Kutzakozko gaztetxea egon den eraikina bota egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zein ikustien duzu agintariek hartu duten erabakia eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalek hartu duen erabakiari buruz gazteek hartu duten jarrera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakutsi ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu baizuk eta bestiek dituzten arrazoiak.

Zuzendaria agurgarria:

Duda Willete goiti batak Kutzakozko gaztetxea zuzen erakirua bota zuten. Gazteek beren lan sozial itasagarri berria egin zuten. Herriko gazteak talerak zuten, herriko dantza ikasteko klaseak, kontzertuak... Taler herriko irabazten zuten dantza, gazteak erabakitzea erabiltzen zuten.

Gazteek ordea ezin zuten, berria bota or, erabari konstante okupatzen ziren. Beroz, zuzendaria presuratu judisialden ondoren gaztetxea botatzea erabaki zuten erakiraren jabeak. Hain erabakia hartu ondoren protesta egin zuten, unibertsitateak eta goiti. Hain erabakia eta etengabe zirela, antzezten erabari bota egin zuten.

Ure uester, er zuzendaria bota behar. Egia da, okupatzen zela herria bota egin zuten jabeak. Ure uester, herriko erabari zuzen gazteak berria bota zuten, berria bota zuten, berria bota zuten.

Zuzendaria berria bota zuten. Udalek bertan erabari bota zuten. Beroz, zuzendaria presuratu judisialden ondoren gaztetxea botatzea erabaki zuten erakiraren jabeak. Hain erabakia hartu ondoren protesta egin zuten, unibertsitateak eta goiti. Hain erabakia eta etengabe zirela, antzezten erabari bota egin zuten.



**Kukutza guztioak gara**

Duela zenbait hilabete Kukutzako gazteak egon den eraikina bola zuten. Bertan egiten zen lan soziala Karagarria zen, bazeuden talerak, dantza mota desberdinak ikasteko klaseak, kontzertuak non talde famatuak jozen zuten baina baina talde txikiak ezagutzera ematen ziren... Hau guzietan lortzen zen dirua gazteak mantentzeko erabiltzen zen, hau da denok kolaboratzen zuten gaztearekin, azken finean, familia handi bat bezala zen.

Egia da gauzak ondo zihozazela baina, gazteekok okupat ziren eraikin horretan. Hortaz egokia izango litzateke, eta horrela egin da jadanik, hainbat prozesu judizialen ondorioz, jendea bertatik kanporatzea eta eraikina botatzea. Hori egokia da legearen aldeik behintzat, baina nire ustez beste hainbat gauza hartu behar dira kontuan gazteak botatzeko erabakia hartu baino lehen, akordioak egin ahal baitziren eraikinen jabea eta gazteekin artean, eraikina ez botatzeko.

Gainera, apatu beharra dago udalietxeak ez zuela ezer egin Kukutzaren alde. Nire ustez, Kukutzak guztion alde lan handia egiten zuen eta udalietxeak ez du ezer egin hau babestegaitik. Udalietxeak bihurtuko izan behar zuen eta eraikinen jabearekin eta gazteekin akordioan batera ailegatu, baina esan dudanez ez du ezer egin.

Egoera honela izanda, jendea protestak eta manifestazioak egin zituzten, ez baitule boteretik beste zenbait egiteko Kukutzaren alde. Hortaz, denok elkartu eta manifestazio eta protesta ikaragarriak egin zituzten. Nahiz eta batzuek, hainek egindako zenbait ekintza ez egon ondo (kontenedoreak erre, esaterako), nire ustez primeran dago manifestazioak antolatzea nahi duzuna defendatzeko eta polizia erabiltzeko indarkeria gurtitz lekuz kanpo egon zen.

Manifestazioetara joan zen jende kopurua ikusita, ez dakit nola den posiblea nahiko boterea duen inok ez egitea ezer Kukutzaren alde. Guk, behintzat, manifestazioekin eta protestekin saiatu ginen, nahiz eta lortu ez. Esan beharra dugu, penagarria indultzen zaidala Kukutza botatzea, bertara jende asko joaten baitzen bere aisialdiko denbora pasatzera eta modu egokian dibertitzera eta ikastera.

Zuzendaritza guzian

GN

116



Euzko Lehen Produktzioa  
REGONAKO  
ANDRAMARI

**LEHEN PRODUKZIOA**

Dakizunez, Kukutzako gazteak egon den eraikina bola egin dute. Gazteek bertan egin duten lana oso sakona eta egokia izan da guztien iritziz. Dena den, jabeen eskubideak gailendu egin dira.

Zelan ikusten duzu agintariek hartu duten erabakia, eta horretarako erabili dituzten irizpideak? Nola ikusten duzu Udalietxeak hartu duten erabakia? buruz gazteek hartu duten jarraera?

Zure iritzia plazaratzeko, idatz ezazu gutun bat egunkarietan argitaratzeko, eta bertan bien bitarteko jarrera bat erakuts ezazu. Zure proposamena oinarritzeko kontuan hartu baitzuzk eia bestiek dituzten arazoak.

Zuzendaritza guzian:

Erakunde guzian: Erakunde guzian, bertan gazteek lanak kanpik, jolasak antolatzen ari dira. Denbora asko eman behar dugu erakunde guzian, eta ez ariekin inon ezer eman.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu. Erakunde guzian, jabeak ez duen erabakia hartu behar dugu.

## Testugintza

### Lehenengo produktzioa

Joan den hilabetean, Urrian hain zuzen ere, Bilboko Kukutza gaztetxea bota zuten. Erabaki oso beroa izan da hau, izan ere, kukutza gazte askoren ordu eta egun ugari pasatzeko era zen, bizitzeko modu bat. Hori dela eta, gazteak aitxatu dira, borroka eginez, betiere modu bakeitsu batean. Gaztetxe horretako jabeak, erakuntza botatzeko asmoa zuen, erakin berriak erakitzeko helburuarekin, eta erabaki hori legezkoa baldin bada ere, ez da zilegi hainbat eta hainbat gazte kalean ustea, beratek bizimodu gisa duten erakina botaz. Ertzainak hartuak erabakiak eta jarraiek aztertzen hasita, esan beharke dut hauek ez direla batera neurrikoak izan. Izan ere, desalojatzia modu erabat basatian egin zuten, eta protesten aurkako biolentziaren erabilera argi geratu zen izugarria izan zela, persona ugari jo zituzten, tartean haurdunak. Gainera, bohin lizkarak amaituta, erantzak gutsiatsi zuten bere jarraera borfitza. Modu hipokrata batean, zautituek hiru bat persona besterik ez zirela esanez. Horregatik, nire bultzadut eman, nahiko nuke Kukutzako gazteei, eta lokalaren jabearen eta udalerearen aurkako nire jarraera erakusi nahiko nuke. Izan ere, hauen jarraera ez da onargarria baldin eta gaurko gizaritearen helburua pertsona eskuzabal eta partaidetisua sortzea bada.

### Lehenengo produktzioaren akatsak

- 1→ Izanburuak ez du estrategia jakin bat jarraitzen, eta ez du edukia zein deigarria izatea kontuan hartzen, izan ere, lehenengo produktzioak ez dauka izenbururik.
- 2→ Hartzailearen arreta ez da gehiegi deitzen, nahiz eta amaieran gizarate osoaren alpu bat egiten diuen.
- 3→ Auzerazpen horituz guztiak ez dira bigundu.
- 4→ Gertuaritiki argudiaketa pasatzeko ez da argi geratu zein formula metodikurrisibo erabili den, eta ez da parrafoen banaketaren bitartez egin ere.
- 5→ Ez da argi ikusten garapena bideratzeko prozedura bat jarraitzen denik, nahiz eta negoziatio zerrendaren prozeduraren ezaugarri batzuk agertzen diren.
- 6→ Ez dut metodikurtsorearen erabilera egin, ez planifikazio mailan ezta modalizazioetan ere.

~ 4 ~

## TESTUGINTZA:

### 1. Produktzioa.

Beste orrialde batean dago.

### 2. Produktzioa.

#### Kukutzako gaztetxea

Orain dela gutxi Bilbon kukutzako gaztetxea eraikina bota zuten, eraikin honetan gazteak biltzen ziren festak, jolasak, kontzertuak, erabakitzeak eta besteak disfrutatzeke.

Eraikin horretan gazteak zeuden, irakurri dudana gatik ez zuten hilero ezer ordaintzen, jabeak hor egotea utzi zieten. Baina egun batean jabeak utzeko eskatu zien norbait erosi nahi zuelako, orduan ez zitzaizkien ondo iruditu eta gatazka sortu zen.

Ez zait ondo iruditzen egin dutena, bai auzokide guztiek ez zuten lezarrik, baina eraikin hori ez da halena, beste batena da, eta ez badute ezer ordaintzen jabea eskubide guztia dauka botatzeko, gainera udaletxera joaten badira eta lokal bat eskatu ahal dute.

Ezin dute egin lan berbera beste leku batean?



Planifikazioa

- Pelenikaren moittoa zelan testuratu.
- Zehar esitioa eta esitio zuzena erabiltzen beste iritzi batzuk erabiltzarazko.
- Formula metaditsurtsibok erabiltzeaz gertacantik argudaketara pasatzeko eta baita zehar esitioa erabiltzako.
- Gertacera aurkezteko zenbait datu kontuan izateak nor. nor. noiz. zelan ...
- Citarpena bidetatzeko prozedura jakin bat erabiltzea.

Testualizazioa

- Metaditsurtsosoren erabileraz egitea harzaitzeri testutaren egitura berretakitzen laguntzeko.
- Planifikazio mailan dautde metaditsurtsosok.
- Abots desberdinak dakartzaz ligoletak testura.
- Modelizazioak aurkezten dira testuan.

*Bigarren produktioa*

**KUKUTZA BOTIA DUTTE!**

laz. 2011-ko Urrian hain zuzen ere. Bilboko Kukurza gaztearen boia zuten. Erabaki hain erbat polemikoa izan da. Izan ere. kukurza gazte askoren ordu eta egun ugari pasatzeko era zen. bizimodu bat zen alegia. eta erabakiaren suntzikeriak bizimodu hori ahutsi die bertan zaiarduten pertsonoi.

Hori dela eta. gazteak altxatu egin dira. borroka eginaz. beletze modu baketsu batenaz. Gazteak horretako jabeak. erakuntza botatzeko asmoa zuten. erakin berririk erakituzeko eta dirua irabazteko helburuarekin. eta erabaki hori legezkoa baldin bada ere. ez da zilegi hainbat eta hainbat gazte kalean ustea. berarik bizimodu gisa duten erakina botaz. Zer indutuko litzaziteke zuei diru apur baten truke. norbait zuten eguneroko bizitzako ohiuturak eta denbora pasak desagerraraziko balitu? Erzainak hartutako erabakiak eta jarretak aztertzen hasita. esan behariko dat hauek ez direla batere neurrikoak izan. Izan ere. desaliozazioa modu erbat ezohikoan egin zuten. indakertia eta autoritatea erabiltz hain zuzen ere. Protesten aurkako biolentziaz erabiltzea handia argi. erakusten dute bideo zein argazkiak. Pertsona ugari jo harzituraz. tartean handiandak zaudela. Gainera. behin litzakarrak amaituta. erzainak guxtetasi zuten bere jarrera borlitzaz. Beraien ustaz. polizirik sorrarazitako kalteak guxi izan ziren. zauriak gutxi batzuek zirela esan zuten alegia. zauritu asko eta asko egin zirela baldin buzetkiten ere.

Horretatik. nire bultzada eman nahiko niteke Kukurzako gazteei. eta lokalaren jabearen eta udalekuearen aurkako nire aburua erakutsi nahiko nuke. Izan ere. haren jarrera ez da omagurrria baldin eta gaurko gizaritaren helburua pertsona eskuzabal eta partaidetasa sortzei bada. erabaki honek erakusten du gehiago balio duela Pertsona bakar baten interes ekonomikoak. gainerako gizaritakien ongizitatea baino.







...a da, nahikouse berri den... nagore, tu...  
...ia- dan, hain zuen ere. tzen az... eta Otu  
ba- Protagonista bertako dietis- iz... ken asteotan b  
atu ta da, emakumea bera. Hau... aniko sentsazioak ne  
... dun dago, eta behin... ahantziko ditugu. Izan e  
...ai- kontratua sinatu... betiko aurrerabidea deitzen  
...da- berri on... to lehen, ten horrek, mozorroa k  
...tu- erab... ematea tzen duen bakoitzean, s  
SU... z zaio tsiketa eta bortxakeria l  
...a bait... dietis- no ez du islatzen, *garaj*  
...a nagusiar... ber- *jasangarria* izen ponpo:  
...aki du. Baina hari... u- hartu arren.  
...gustatu, eta, ezkutuan, d... u-  
...taren postua beteko duen...  
...ko tsona bat bilatu du. Gure lag...  
...rle nak kanpotik jakin du guztia...  
...on- ren berri, baina alferrik: orain...  
AB kalean dago.  
...koi Posible al da gaur egun, ziren minutu gutxit  
...al- emakumearen berdintasunaz k dena suntsitzen duen  
...re- sarri hitz egiten dugun hone- rrerabidearen hondear  
...lic tan, horrelako gertaerak inpu- inen azpian, ehunka u  
...ko historia, kultura, h  
... horrek gure harrera estin... tzt aberastasuna  
... ta, uncarekiko harren  
... kur... gorderik zaiz  
... ingu...  
... oraka