

Elementu anaforikoak eskolako testuetan

INES M. GARCIA AZKOAGA*

1. SARRERA

Esolan eskatzen zaizkion zereginiei aurre egiteko, ikasleak askotan jo behar du idatzizko zein ahozko azalpenetara, baina arrazoi ezberdinengatik sarritan ez du asmatzen azalpen horiek modu egokian ematen. Batzuetan hainbat arazo sortzen da gaia garatzeko orduan, besteak beste ulergarritasun arazoak, gaiaren bilakaera egokirako arazoak, gai nagusia testuan zehar mantentzeko arazoak, aurretik aurkeztutako informazioa berreskuratzeko zailtasunak, e.a. Zeregin horietan oso garrantzitsua da anaforen erabilera, neurri handi batean behintzat, gaiaren progresio egokia bideratzen dutelako. Hori guztia Eusko Ikaskuntzaren dirulaguntzari esker ikertu izan dut, eta ondorioz, lan honen helburua eskolan erabiltzen eta sortzen diren azalpenezko testuetan agertzen diren adierazpide anaforikoak aztertzea izango da. Baina ikasleen ekoizpenak aztertu nahi izanez gero ezin dugu bazter batean utzi ume horiei testuliburuaren bitartez eskaintzen zaizkien ereduak, beraz ikasleen ekoizpenak aztertzeaz gain, testuliburuetan agertzen diren azalpenak ere aztergai izango dira.

Adierazpide anaforikoen erabilerak suposatzen duen zailtasuna dela eta, testuliburuetan ikasleen ekoizpenetan baino errekurtsu konplexuagoak eta anitzagoak aurkitzea espero dugu. Gainera, ikasle gehienek aurretik aipatutako elementu edo segmentu bat berreskuratzeko orduan tresna berdintsuak erabiliko dituztelakoan gaude, adierazpen anaforiko sinpleak erabiliz. Ondorioz, hurrenkera tematikoa batez ere elementu berberaren errepikapenean oinarrituta egongo litzateke. Bestalde, erabiltzen den diskurtso mota eta gaia

* UPV - EHU

bera dela eta, anafora nominalak erabiltzeko joera agertuko dela uste dugu. Hau guztia aztertzeko xedearekin izen-kohesiozko horien agerpena, maiztasuna eta dituzten forma eta funtzionamendu ezberdinak miatzeko ahalegina egingo da.

Adierazpide anaforikoen azterketan murgildu aurretik eskolan erabiltzen den hizkuntzari buruz egin diren hainbat lanen hausnarketak jasoko dira, eta ondoren kohesioari buruzko lan ezberdinetara hurbilduko gara. Jarraian eta banan-banan testu-multzo bakoitzean, ezaugarri orokorretan jarriko dugu arreta, eta hori egin ostean anaforen azterketara joko dugu. Aurrekaria berreskuratzeko erabiltzen diren baliabideen kopurua eta banaketa taula batean isladatu ondoren, zenbait adibideren bitartez beraien deskribapena egiten saiatuko gara. Bukatzeko ateratako ondorioen berri emango dugu.

2. METODOLOGIA

Corpusari dagokionez, bi testu-multzo bereiztuko ditugu: testuliburu ezberdinetan agertzen diren azalpen ereduez osatutakoa eta ikasleek ekoiztutako azalpenak biltzen dituenak.

Lehenengo multzoan Natur Zientzietako unitate didaktiko bat izango dugu aztergai. Baina ikasleek beren zereginetarako argitaletxe jakin baten liburua erabiliko duten arren ez gara, ordea, liburu bakar batera mugatuko eta hiru argitaletxe ezberdinek gai berberari buruz hitz egiteko erabiltzen dituzten errekurtso anaforikoak aztertuko dira. Horrela A, B eta C izendatuko ditugun testuak izango ditugu aztergai multzo honetan:

A testua: *Natur Zientziak*. Ibaizabal, DBH-1, 1996

B testua: *Natur Zientziak*. "Ostadar" Proiektua, Elkar-G.I.E., DBH-1, 1996

C testua: *Natur Zientziak*. Erein Proiektua, Oreka taldea-Quercus taldeak prestatuta, DBH-2, 1996

Dena dela, kontuan hartu behar da Natur Zientzietako ikasgai honen hiru bertsioak ez direla berdin berdinak edukiaren banaketari dagokionez. Testuliburuak DBH-ko 1. ziklorako pentsatuta daudenez, argitaletxe batzuek gaiaren hainbat alderdi ziklo horretako 1. mailan irakasteko prestatzen duten bitartean, beste batzuek alderdi berdinak 2. mailarako prestatzen dituzte. Gai baten edukiak, bada, bi urtetan banatuta edo ikasturte bakarrean bilduta aurki ditzakegu. Horrela azaltzen da argitaletxe batetik bestera gai berdinen tratamenduan egon daitezkeen ezberdintasunak.

Bigarren multzoan ikasleen ekoizpenak izango ditugu. Hauek Aretxabaletako Kurtzebarri Eskolan jaso ziren, eta bertako DBHko irakasleei esker bideratu ahal izan zen azterketarako beharrezkoak ziren azalpenezko testuen bilketa. Corpus hau Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehenengo mailako ikasle elebidunen artean jasotakoa da, hau da, D eredu 12-13 urte zituztenen artean.

Ikasleak beraien kontestuetatik ez ateratzeko eta eskolako eguneroko martxa ez oztopatuzko, ikasgelan URaren gaia ikasten ari zirenez, gai horri buruzko azalpenak bildu ziren. Irakaslearekin gaia landu ondoren eta unitate didaktikoa amaitutzat emateko, folio batean ikasi zuten gaiari buruz zekiten guztia azaltzea eskatu zitzaizkien ikasleei, guztira 22 ekoizpen bildu zirelarik.

Adierazpide anaforikoen azterketari dagokionez, hauen sailkapen batekin hasi gara. Dena dela, sailkapenak bi irizpide ezberdinen arabera egin daitezke: aurrekaria berreskuratzeke erabiltzen diren unitate linguistikoen arabera, edo aurrekaria eta hura berreskuratzeke erabiltzen den adierazpidearen artean sortzen den erlazio semantikoaren arabera. Lan honetan lehenbiziko sailkapenetik abiatuko gara. Honen bitartez testu bakoitzean agertzen diren adierazpide anaforiko ezberdinen kopurua eta banaketa taula batean ikusi ahal izango ditugu. Horrela, sailkatutako adierazpide anaforiko horiek osatzen dituzten unitate linguistikoen berri izango dugu eta errazagoa izango da azterketa semantikoa egitera pasatzea. Horrela, De Weck-ek (1987) proposatutako sailkapenetik abiatuko gara, baina euskarara eta gure corpusean agertzen diren errekurtsio anaforikoei egokituta. Datuak taula batean bilduta eman ondoren, adibideen bitartez adierazpide anaforiko horien funtzioa ikustera pasatuko gara.

Testu-liburuetako azterketa banan-banan egin da liburu bakoitzean, baina lan honetan A, B eta C testuen emaitzak taula bakar batean laburtuta eskainiko dira.

Ikasleen ekoizpenen kasuan, taulan biltzen diren datuak 22 testuen baturari dagozkio, baina idazkien egitura dela eta, testuen atal ezberdinetan gertatzen dena ere isladatuko da.

3. HIZKUNTZAREN ERABILERAREN GARRANTZIA IRAKASKUNTZAN

Irakaskuntzaren bitartez eskolak ezagupenak transmititu nahi dizkie bere ikasleei, eta zeregin horretarako dugun baliabide garrantzitsuenaz zalantzarik gabe, hizkuntza da. Hizkuntzaren funtzio garrantzitsuenetariko bat, bada, komunikazioa da eta komunikazio behar horren eraginaz giza-ihardueraren ezaugarri bihurtzen da (Bronckart 1985, 1996). Gainera, komunikazioa eraginkorra izan dadin, hizkuntza erabilera esparru ezberdinetara egokitu behar da, errealizazio forma zehatzak sortaraziz. Horrela hizkuntz-iharduera hizkuntzaren kanpoko faktoreen arabera generotan dibertsifikatzen da (Bronckart 1996), eta diskurtso edo testu gisa antolatzen da. Era berean, eskolan ere dibertsifikazioa izan beharko litzateke hizkuntzaren irakaskuntzaren helburua (Bronckart 1992).

Gaur egun, hizkuntzak beste ikas-arlo guztien garapenean duen pisua onartzen da, irakaskuntzaren eguneroko praktikak Historia, Natur Zientziak edo Teknologia bezalako ikasgaiak ere edukiak adierazteko erabiltzen diren forma linguistikoeekin oso lotuta daudela esaten baitugu. Ikasleek hizkuntza ondo menperatzen badute errazagoa izango zaie edozein ikasgaiaren azalpena egitea, baina era berean, ikasleak eredu baten hartzaile dira eta, horrenbestez, ezin diogu uko egin jasotzen duten eredu eta honen egokitasunari buruzko gogoeta bat egiteari. Gauzak modu eraginkorrean komunikatu ahal izateko hizkuntzaren erabilerak egokia izan behar du, eta ekoizpenek espazio erreferentziala eta espazio kontestualaren arabera egituratuta egon behar dute.

Hizkuntzaren ikas-prozesuan oso garrantzitsua da pedagogia eta didaktikaren zeregina. Azken urte hauetan, ardura hori areagotu egin da, eta, bereziki testu pedagogiaren ildotik, oso lan garrantzitsuak egin dira kanpoan

(Bronckart, Dolz, Schneuwly, Rosat, e.a.) zein Euskal Herrian (Idiazabal, Larringan, Kaifer, del Valle, Sainz, Arano, e.a.). Gainera, hizkuntza ikuspuntu berrietatik landu da, eta hizkuntzaren azterketan testuak unitate bezala duen garrantzia azpimarratu da. Zentzu honetan eta euskarari dagokionez, garrantzitsuak izan dira Plazaola (1993) edo Larringanen (1996), bezalako ikerketen ekarpena, testuen ezaugarriak hobeto ezagutzeko aukera eskaintzen baitigute.

Orain arte, gutxitan hartu izan da aintzakotzat hizkuntzaren arazoa ikasgai ezberdinen irakaskuntzaren praktikan, baina egun ikertzaileak hasi dira gai horretaz kezkatzen eta arazoa ikuspuntu ezberdinetatik lantzen. Lanen izaera ikusteko, egin diren hainbat hausnarketa ekarriko dira orri hauetara. Batzuk hizkuntzalaritzaren eskutik etorriko zaizkigu, beste batzuk, ordea, psikologiaren ildotik datozkigu.

Azken ikuspuntu horretatik, testuaren ikaskuntza-prozesuan eragina izan dezaketen hainbat faktore aztertzen dira, besteak beste, testuaren egitura, edukia edota testuen ikaskuntzan eragina duten faktore inferentzialak, ikasketak-technikak, e.a. Psikologoek testua aztertzen dutenean, ikasleek garatzen dituzten diskurtsoaren alderdiak ikertu nahi izaten dituzte. Testuaren irakaskuntza errazteko bideak proposatu ahal izateko, testuak egiteko orduan abian jartzen diren buru-eragiketak aurkitzeko asmoz ari dira lanean ikertzaile batzuk. Hemen koka dezakegu Balluerkaren (1994, 1995) lana.

Ikertzaile honek testu zientifikoa aztertzen du, bere baitan testu espositiboak eta esplikatiiboak bereiztuz. Eskaintzen diren laguntzak aipatutako testu zientifikoa mota bietan eragin berbera daukaten ikusteak, eta eragin horrek aldaketak jasaten dituen testuaren zati ezberdinen artean egiten diren lotura moten arabera aztertzea ditu helburu. Hauek dira besteak beste berak ateratako ondorio batzuk: alde batetik, irakas-prozesuan zehar irakasleak testuaren izaeraren arabera eskaintako laguntza ezberdinek, argibideek, arbelan egindako eskema gidatuek eta marrazkiek ez dute eragin positiborik testu espositiboetan, bai, ordea, esplikatiiboetan. Gainera, horrelako laguntzak oroimen-maila areagotzen dutela dio. Beste alde batetik, ebaluazio probetan ere horrelako laguntzak eskaintzeak testuaren edukien antolakuntza hobetzerak eta informazioa modu koherenteagoan errepresentatzerak daramatza subjektua.

Beste lan batzuetan ere hizkuntzaren erabilera egokiak duen garrantzia azpimarratzen da. Ondorio hori atera dezakegu Sutton-en (1997) lanetik eskolako hizkuntza zientifikoa aztertzerakoan eskolan jasotzen den hizkuntza zientifikoa etiketatutako lengoia dela esaten duenean, edo Borsese-n (1997) lanetik esaten duenean hizkuntza naturaletik hizkuntza zientifikora pasatzerakoan gertatzen den haustura saihestu behar dela. Serra eta Caballer-ek (1997) beren artikuluan narrazioa ez ezik beste testu ezberdinak ere irakasteko beharra azpimarratzen dute. Sanmartí-k (1997) testu zientifiko ezberdinak bereiztuz eta deskribapen zientifikoak egiteko orduan ikasleak dituen arazo nagusienak kontuan hartuta, gelan egin daitezkeen mota ezberdineko ekintzak proposatzen ditu. Calvet-ek (1997), helburua lortzeko prestatzen diren ekintzak kontu handiarekin prestatu behar direla dio. Eskaintzen den hizkuntza zaintzeko behar horri antzemanek, Llorens Molina-k (1997) material curricularretan erabilitako hizkuntzaren kalitatea ebaluatzeko indikadore multzoa proposatzen du.

Egile hauek egiten dituzten hausnarketetatik ondorio nagusi bat atera dezakegu: eskolan testua irakasteak duen garrantzia. Irakaskuntza horrek eskola barneko zein eskola kanpoko egoera bakoitzak eskatzen duen trebetasun komunikatiboa garatzen lagundu diezaioke ikasleari, eta horrenbestez edozein ikasgaitan egin behar dituen ekoizpenak egokiagoak eta hobeak izango dira.

Dena dela, lan honen helburua azaltzen diren adierazpide anaforikoak aztertzea denez, ezinbestekoa deritzogu hurrengo puntuan eskaintzen den azalpenari. Era berean, kohesioaren inguruan egin diren hainbat lan buruzko hausnarketak ekarriko ditugu orri hauetara.

4. IZEN-KOHESIOA ETA ANAFORA

Edozein testu era ekoizteko orduan ezin da ahaztu testualizazio mekanismoek duten garrantzia. Hauen bitartez barne egitura egokia duten testuak lor daitezke, komunikazioaren eraginkortasun handiagoa bermatuz. Aipatutako mekanismo horien artean kohesioa dugu, bere barnean aditz-kohesioa eta izen-kohesioa ditugularik. Azken honen funtzioa gaiak aurkeztea eta testuan zehar berrartzea da, eta zeregin hori unitate anaforikoen bitartez egiten da (Bronckart 1985, 1996).

Anaforaren inguruan ikerketa ugari egin da. Lan ezberdinen bitartez anaforaren definizioa, funtzionamenduaren deskribapena eta sailkapena egiten ahalegindu da ikerlari asko. Hor ditugu, besteak beste, Halliday & Hasan (1976), Kleiber (1988, 1990, 1997), Reichler-Béguelin (1988) edo Charolles-ek (1990) egindako lanak.

Dena dela, ezin dugu esan unitate bat anaforikoa dela ez bada testuan edo testuinguru diskurtsiboan dagoen beste elementuren batekin duen erlazioaren arabera. Erlazio anaforiko horren norabidearen arabera, autore batzuek anafora eta katafora bereizten dituzte (Maillard 1974), baina lan honetan anafora terminoa zentzu orokorrekarekin erabiliko da.

Anafora definitzeko orduan proposamen ezberdinak egin diren arren, hemen aukeratutakoaren arabera anafora bi elementuren artean sortzen den erlazio bat izango da, eta anaforizatzailea interpretatu ahal izateko anaforizatu den elementura jo beharko dugu. Horrela, bi elementu horien artean menpekotasun interpretatiboa legoke (Milner 1982). Gainera, erlazio anaforiko asko interpretatzeko orduan oroimen-diskurtsiboa edo munduaren ezagupen-amankomunaren nozioaren beharra izango dugu (Berrendoner 1983, Reichler-Béguelin 1988a, 1988b). Batzuetan inferentzia prozesua oso handia da eta erreferentea identifikatzeko beharrezkoa izango da enuntziatio testuingurura eta hiztunek gai*i* buruz amankomunean duten ezagupenetara jotzea. Anafora, beraz, ordezkapen hutsa baino zerbait gehiago izango litza-teke, eta honek bere funtzionamendu testuala eta diskurtsiboa aintzakotzat hartzera garamatza.

Arreta anaforen alderdi diskurtsiboan jarriko dugunez, ikuspegi horretatik errepresentatiboak izan daitezkeen lan batzuk bildu nahi izan ditugu atal honetan. Helburu ezberdinekin egindako lanak dira, baina guztiak interesgarriak kohesioaren azterketari eta, zehazkiago, anaforarenari nola ekin zaion ikusteko.

Haur-hizkuntzaren jabekuntzaren ikuspuntutik ere kohesioak ikerlarien arreta merezi izan du, zentzu honetan eta euskarari dagokionez, Idiazabal-en (1991) lana aipa dezakegu. Jabekuntza prozesuan agertzen diren konexio eta kohesio elementuen deskribapena egiteko Idiazabalek haur-hizkuntzaren azterketa diskurtsiboan murgiltzen da, eta horretarako ume elebidun bati 23 hilabete zituenetik 38 hilabete bete arte euskaraz eta gaztelaniaz egin zitzaizkion grabaketak hartu eta gai berrien aurkezpena, aurretik aipatutako erreferente baten berrartzea eta aditzen bitartez ezarritako denboraren kohesioa aztertzen ditu. Ondorioz, umeak erabilitako unitate tematikoak oso laburrak izan arren kohesio elementu batzuk antzeman daitezkeela dio.

Beste ikerlari batzuek kohesioaren alderdi psikolinguistikoa jarri dute interesa. Hau da De Weck-en (1991) kasua, honek 5 eta 15 urte arteko umeek ekoiztutako testu narratiboetan agertzen diren kohesio prozedurak aztertzen ditu. Anaforen dentsitatea, testu mota bakoitzean agertzen diren anafora motak eta anafora hauek testuaren plano ezberdinen antolaketan duten eragina aztertu ondoren, hauek dira De Weck-ek ateratzen dituen ondorio batzuk: kohesioaren baliabideen jabekuntza era mailakatuan egiten da eta ezberdintasunak ekoizpen egoerarekin eta erreferentzialaren konplexutasunarekin lotuta dirudite; idatzizko testuetan adinarekin kate anaforikoak luzatzen doazen heinean agertzen diren unitateak ere dibertsifikatuz doaz; bestalde, idatzizkoetan izenordain gutxiago agertuko dira ahozkoetan baino.

Schneuwly-k (1988) 10, 12 eta 14 urteko ikasleen informazio eta argudiozko testuetan jartzen du bere arreta lau elementu ezberdin hauek aztertzeko: puntuazioa, testu antolatzaileak, berrartze anaforikoak eta modalizazio unitate batzuk. Berrartze anaforikoari dagokionez, hiru modutan egiten dela azpimarratzen du: aurretik erabilitako adierazpide berbera erabiliz, berreskuratutako nahi den unitatearen apropos egindako deskripzio funtzionalaren bitartez eta termino generiko bat erabiliz. Gainera, testu mota ezberdinetan prozedura ezberdinak agertuko dira eta testu motaren arabera kohesioa sortzeko era ezberdinak agertuko dira adinaren arabera.

Descombes-Dénervaud eta Jespersen-ek (1992) ikuspuntu linguistikoa goa erabiliz, anaforek ikasleengan sortzen dituzten arazoak aztertzen saiatzen dira. Adierazpide anaforikoen artean leku garrantzitsua du anafora kontzeptualak, nominalizazio baten bitartez luzera ezberdineko diskurtso zati bat labur dezakeelako, gainera balorazioa daraman birformulazioa egin daiteke modu horretan. Egileak anafora mota honekin ikasleen testuetan sortzen diren erabilera okerrak azaltzen saiatzen dira, mota hauetako akatsak sailkatzen dituztelarik: testuaren artekoak eta testuaren barnekoak. Azken hauen artean hiru zailtasun ageri dira nagusiki: lexiko eta kontzeptualizazioaren zailtasunak, enuntziatio espazioaren mugapena eta anaforen hedapena, eta diskurtsoaren orientabidea.

Helburu didaktikoa aurki dezakegu ere Rosatek (1995) azalpenezko testuaren inguruan egindako esperimentazio didaktikoan datzan tesian. Bertan, talde esperimental eta kontrol taldea osatzen duten 6. mailako ikasleei irakatsitako bi sekuentzia didaktiko mota ezberdin –talde bakoitzari bat– konparatzen ditu, bata testu-planifikazioaren prozesuetan eta edukiaren antolamenduan oinarrituta eta bestea genero testualaren ezaugarrietan oinarritutakoa. Anaforei buruz egiten duen azterketara jotzen badugu, ondorio hauek aurkitzen ditugu: testu genero edo diskurtso motaren irakaskuntzan oinarri-

tuta dagoen sekuentzia landu duten ikasle multzoan, berrartze gehiago azaltzen dira fase ezberdinen hasieran, eta aldi berean, ikasleak trama anaforiko bat baino gehiago eraikitzeke gauza dira; bestalde, anafora kategoria batzuek duten funtzionamendu jakina, eta zenbait baliabideren erabileran agerian jartzen diren zailtasunak azpimarratzen ditu.

Aipatutako lan hauetatik, beraz, honako ondorio orokor hau atera dezakegu: adierazpide anaforikoen erabilerak lotura estua izango du testuaren izaera eta ekoizlearen adinarekin.

5. TESTULIBURUETAKO AZALPENAK

URaren ikasgaiaren bertsio ezberdinen azterketari ekin bezain laster atara dezakegun lehenengo ondorioa, paratestuak, hau da, argazki, irudi, grafiko, taula, eskema eta abarrek, duen garrantzia da. Horrelako errekurtsioek testuarekin duten harremana estua da, honen edukia modu ulergarriagoan antolatzeke baliabide ukaezina baitira (Balluerka, 1995). Perayaren (1995) esanetan irudiak bi arrazoi nagusigatik erabili izan dira: designatzeko eta komenitzeko duten botereagatik eta ikasprozesuak errazteko omen duten ahalmenagatik, baina honetaz gain “mundua ezagutzera emateko” modua izango liriteke. Dena dela, ez da hura izango gure azterketaren ardatza, eta lan honetan testu idatzia bakarrik hartuko dugu aintzat, baina ikus dezagun hasteko liburueta testuen ezaugarri orokor batzuk.

URaren gaiaren luzerari begiratzen badiogu, itxura batean behintzat, ezberdintasun nabarmenak daudela ikusiko dugu, B izanik testurik luzeena, baina erantzuna edukiak aurkezteko moduan legoke.

Unitate didaktikoaren izaera bera dela eta, liburuetan agertzen diren testu horietan edukiak nagusiki hiru bidetatik helarazten zaizkio ikasleari: irudien bitartez, ariketen bitartez eta azalpenen bitartez. Baina testu idatziari gagozkiola, ikusiko dugu azalpena ez dela uniforme. Gaiaren zehar azalpenak itxura ezberdinak hartzen ditu, batzuetan azalpen teoriko gisa agertzen zaigu, azalpen deskriptibo gisa beste batzuetan, e.a. Uraren ezaugarriak eta gai likido horrekin zer ikusia duten hainbat alderdiren berri emateko azalpen teorikoa erabiltzen da, baina azalpen hori deskriptibo bihurtzen da uraren inguruan gertatzen den hainbat fenomeno fisiko azaltzeko orduan edo prozesu ezberdinen deskripzioa egiterakoan. Azalpen hauetan tartekaturik zati preskriptiboak agertzen zaizkigu, hala nola ariketak eta esperimenduak planteatzen direnean. Zati hauen izaera diskurtsiboa ezberdina izanik, nahiago izan dugu horrelako pasarteak alde batera utzi eta azalpen teorikoan oinarritu. Aztertuko duguna, beraz, ikasgai horietan agertzen den azalpen teoriko soila izango da. Horrela eginez gero dezente murriztuta geratzen da hiru testuen luzera:

	A	B	C
HITZ KOPURUA	2.852	1.851	2.180

Adierazpide anaforikoen azterketari gagozkiolarik, aurrekaria berreskuratzeke erabiltzen diren unitate linguistikoen distribuzioa eta maiztasuna azaltzeko, erabilgarria iruditu zaigu De Weck-ek (1987) erabiltzen duen sailkapena. Ikerlari honek hiru multzotan sailkatzen ditu anaforen kategoriak:

a) Anafora pronominalen kategoriak:

1. Hirugarren pertsonako pertsona izenordainak
2. Izenordain erakusleak
3. Izenordain erlatiboak
4. Izenordain zehaztugabeak
5. Lehenengo eta bigarren pertsonako izenordain eta adjektibo posesiboak
6. Hirugarren pertsonako izenordain eta adjektibo posesiboak

b) Anafora nominalen kategoriak

1. Errepikapena (lexema baten berreskurapena determinatzailea aldatu gabe; izen berezien berreskurapena)
2. Definitibizazioak (izen sintagma zehaztugabe baten berreskurapen mugatua)
3. Testubarneko erreferentziazio deiktikoak (aurreko lexema berberaren berreskurapenak erakuslearekin)
4. Ordezkapen lexikala (lexema bat beste batekin berreskuratzea, pentsamenduko objektu berberari dagokiolarik)
5. Nominalizazioa (esaldi bat, paragrafo bat edo testuaren zati bat aditz sintagma izen sintagma bihurtuz berrartzea)

c) Beste anafora batzuk:

1. Leku adberbioak

Kategoria horiek euskarara eta corpusean agertzen diren espresioetara egokitu ondoren, 1. taulan ikus ditzakegu datuak. Kopurua bi modutan adierazita agertzen da: zenbaki absolutuetan eta portzentaian. Ehunekoak kalkulatzeko orduan testu bakoitzak duen hitz kopura hartu dugu kontuan.

1. taula: A, B eta C testuetan agertzen diren adierazpide anaforikoen banaketa

ANAFORA KATEGORIAK	A		B		C	
	Guztira	%	Guztira	%	Guztira	%
3. pertsonako pertsona izenordainak	3	0,10	1	0,05	-	-
Erakusleak	16	0,56	4	0,21	3	0,13
Zehaztugabeak	5	0,17	-	-	2	0,09
Elkarkariak	1	0,03	-	-	-	-
3. pertsonako posesiboak	14	0,49	1	0,05	2	0,09
ANAFORA PRONOMINALAK	39	1,36	6	0,32	7	0,32
Lexema berberaren errepikapena determinatzailea aldatu gabe	41	1,43	33	1,78	46	2,11

Lexema berberaren errepikapena determinatzailea edo deklinabide marka aldatuta	45	1,57	25	1,35	37	1,69
Lexema berbera erakuslearekin	-	-	3	0,16	3	0,13
Ordezkapen lexikala	63	2,20	22	1,18	31	1,42
ANAFORA NOMINALAK	149	5,22	83	4,48	117	5,36
Elipsia	1	0,03	-	-	3	0,13
Artikulu mugatzailea	-	-	8	0,43	-	-
Adberbioak	9	0,31	2	0,10	4	0,18
Nominalizazioak	-	-	-	-	1	0,04
Balore anaforikoa duten antolatzaileak	-	-	-	-	6	0,27
BESTE ANAFORA BATZUK	10	0,35	10	0,54	14	0,64
GUZTIRA	198	6,94	99	5,34	138	6,33

Hurrengo taulan laburbilduta dakusagunez proportzioak mantentzen dira, eta hitz kopuru handiena duen testuan adierazpide anaforikoen kopurua ere handiagoa da.

2. taula: *anafora mota ezberdinen kopurua eta banaketaren laburpena*

TESTUA	HITZ KOPURUA	A. PRONOMINALAK		ANAFORA NOMINALAK		BESTE BATZUK		ANAFORA KOPURUA GUZTIRA	
		Guztira	%	Guztira	%	Guztira	%	Guztira	%
A	2.852	39	1,36	149	5,22	10	0,35	198	6,94
B	1851	6	0,32	83	4,48	10	0,54	99	5,34
C	2180	7	0,32	117	5,36	14	0,64	138	6,33

Anafora pronominalen multzoari erreparatzen badiogu harrigarria da A testua eta beste bien artean dagoen ezberdintasuna. Azken bi hauetan anafora kopurua antzera mantentzen den bitartean, A testuan nabarmen handiagoa da.

1. taulan agertzen diren unitate horiek guztiek balio dute gaia berreskuratzeke, baina ez dute denek funtzio berdina betetzen. Has gaitzen anafora pronominalen multzoarekin. Talde honetan hirugarren pertsonako pertsona izenordainak, erakusleak, elkarkariak, zehaztugabeak eta hirugarren pertsonako posesiboak ditugu, baina ez datoz beti bat funtzionamenduari dagokionez.

Hirugarren pertsonako pertsona izenordainak, elkarkariak eta hirugarren pertsonako posesiboen kasuetan partikula hauek zuzen-zuzenean identifika-

tzen dira aurrekariarekin, eta berrartze horiek ezin dute beste interpretaziorik izan. Adibidez:

- (1) Lurra gainerako planetetatik bereizten duena, **beronek** likido-egorran daukan ur ugaritasuna da.
- (2) Landareek, animalien antzera, ura daukate beren konposizioan ... Gainera, etengabe **elkarren** artean gas trukaketan dihardutenez, likido kantitate handia behar dute.
- (3) Uraren propietateak oso desberdinak dira likido gehienekin konparatuta; hortik datorkio **bere** garrantzi biologikoa.

Ikusten dugun bezala izenordain horiek eta bakoitzari dagokion aurrekaria errealitate berdina irudikatzen dute, korreferenteak direla esan dezakegu. Ordezkatzaile hauek aurrekariaren errepresentazio osoa daukate beren baitan. Beste horrenbeste gertatzen da erakuslearekin hurrengo adibide honetan:

- (4) Inoiz, ohetik jaikitakoan, ohartuko zinen ura kendu egin dutela ... Ohartu gabe zeunden zein beharrezko zaizun, **haren** falta sumatu duzun arte.

Baina kontuan hartu behar dugu (3) adibideko “bere” partikula eta (4) adibideko “haren” partikula, hirugarren pertsonako posesiboak badira ere, esaldi horietan determinatzaile gisa agertzen direla. Kontuak aldatu egiten dira, ordea, beste adibide honetan:

- (5) Nondik dator euria? **Horren** berri izateko, ...

Oraingoan erakuslea genitiboan dago (“horren”), baina ezin dugu esan posesiboa denik; badago beste ezberdintasun bat ere: erakusle horren aurrekaria ez da aurreko esaldian agertzen den unitate linguistiko bat bakarrik, baizik eta galdera osoa.

Hurrengo adibidean, aldiz, erakusleak esaldian agertzen den izen zehatz bat berreskuratzen du:

- (6) Tamaina handiko deposituetan, ura berriro geldotzen da, eta partikularik txikiak -limoak, lohiak- jalkitzen dira. **Horiek** gero laborantza lurretan erabil litezke ongarri gisa

Kasu honetan erakuslea bakarrik agertzen da, izenordain gisa, eta aurretik aipatutako unitate linguistiko bakarra berreskuratzen du. Baina ez da beti horrela gertatzen. Ikus dezagun hurrengo adibidea:

- (7) Ba al dakizu, benetan, zein diren uraren erabilera guztiak? Hurrengo jardueran izango duzu **hori** lantzeko aukera.

Hemen ere erakuslea izenik gabe agertzen zaigu, bera da izenaren ordezkoa, baina bere erreferentea ez da elementu soil bat, (5) adibidean bezala elementu honek berreskuratzen duena aurreko galdera osoa da. Baina erakusleak berreskura ditzake zati luzeagoak ere:

- (8) Gogoratuko duzu Gizarte Zientzian aipatzen genuen uraren beste propietate bat ere: urak beroa gordetzeko ahalmen handia daukela, bero-ahalmen edo ahalmen termiko handia. Hori dela eta, zenbait lekutako (kostaldekoak edo ur-masa handien ertzetakoak) tenperatura diferentziak murrizten laguntzen du, klima bigunduz. **Hauek** eta beste zenbait propietate aztertuko ditugu ondorengo jardueretan.

Oraingoan erakusleak aurreko paragrafoan emandako azalpen osoa berreskuratzen du. Funtzio hau nabarmenagoa egiten da erakuslea determinatzaile bezala agertzen denean:

(9) Ideia bat egiteko, esan genezake Lurreko lau zatitik 3 ura direla. Ur **masa guzti horri** hidrosfera deritzogu...

(10) Gureak bezalako hiri eta herrietan pertsona batek 150 litro kontsumitzen ditu eguneko. Etxeko **erabilera hori** sektore-diagraman ageri den bezala banatzen da.

“Ur masa guzti horri” edo “erabilera hori” bezalako birformulazioek aurreko guztia laburtu eta kontzeptu berri baten bitartez ordura arte geneukan informazioa zabaltzen dute. Baliabide honek informazio berria gehitzea edota gaiaren birorientazioa bideratzen du. Beraz, horrela bil ditzakegu erakusleak bete ditzakeen funtzioak:

- Izen bati erreferentzia egiten dion izenordain bezala: kasu honetan elementu soil bat berreskuratzen du (6) adibidearen kasuan bezala. Gai berdinarekin jarraitzeko modu bat da, beste izenordainak erabiltzen direnean gertatzen den bezala.
- Esaldi edo paragrafo oso bati erreferentzia egiten dion izenordain bezala: kasu honetan aurreko enuntziatu osoa berreskuratzen du eta ez elementu bat bakarrik ((5) eta (8) adibideak). Halere, funtzioa, aurrekoan bezala, gai berberarekin jarraitzea da.
- Izenari laguntzen dion determinatzaile gisa: (9), (10) adibideen kasuan gertatzen den bezala. Erabilera honek informazioa gehitu eta gaiaren norabidea birorientatzeko aukera ematen du; zer esanik ez ordezkapen lexikalak balorapena daramanean bere baitan (24) adibidean ikusiko dugun bezala.

Baina arazoak ez dira bukatzen erakusleekin. Ikus dezagun zer gertatzen den zehaztugabeekin:

(11) Bi ur mota daude materia bizian: **Bat** zelula eta ehunen inguruan aurkitzen dena; honek barrutik “bainatzen” du izaki biziduna; **besteak**, berriz, ehunen beraien atala osatzen du.

(12) Animaliek hainbat eratan lortzen dute ur urritasunera aklimatatzeko. **Batzuek** urez hornitutako eskualdeen inguruetan soilik bizi ohi dira ... **Beste** batzuek, esate baterako, gameluek eta karraskariek, beren koipe erreserbatan metatutako ura erabiltzen dute...

(13) 1986ko udazkenean zehar, hainbat hondamendi gertatu ziren industri eskualde garrantzitsu horretan, bat bestearen atzetik; **batzuk** istripuz, eta **beste** batzuk nahita.

“Bat”, “besteak” edo “batzuek” bezalako izenordain zehaztugabeak interpretatzeko aurreko esaldian agertzen den aurrekarira jo behar dugu, han bilatu behar baitugu beraien erreferentzia. Partikula hauek izen berbera errepikatzea saihesten dute eta era berean ordezkatzailerik eta murriztaile papera dute. Baina izenordain zehaztugabe hauek ez dute aurrekaria bere osotasunean berreskuratzen, hau da, aurrekariak errepresentatzen duen errealitatea eta zehaztugabeak errepresentatzen duena ez datoz bat, anaforizatzaileak anaforizatutako elementuaren zati bat bakarrik errepresentatzen baitu: Bi ur mota —> **Bat** ...; Animaliek —> **Batzuek** ...; Hainbat hondamendi —> **Batzuk** ... Zentzu horretan “zatia/osoa” erako erlazio bat daukagula pentsa genezakeen, baina Charolles-en hitzetan (1990) erlazio asoziatibo hori koiunturala edo egoeraren araberrakoa besterik ez litzateke izango. Antzera gertatzen da “besteak” izenordainarekin edo “beste” determinatzaile gisa agertzen den partikularekin. Adierazpide hauek ere errepresentazio partziala dute,

baina aurrekaria ez da izango “bi ur mota”, “animaliak” edo “hainbat honda-mendi”, aurrekariak gertuago bilatu behar ditugu: Bat —> **besteak**; Batzuek —> **beste** batzuek; Batzuk —> **beste** batzuk.

Izenordainen portaera desberdin hauek azaltzeko, baliagarria izan daiteke Combettes eta Tomassonek (1988) ematen duten azalpena. Izenordainak izenaren ordezkioak diren arren, euren funtzio anaforikoak ezberdinak izan daitezke, hiru errepresentazio mota izan baititzakete: osoa, partziala eta kontzeptuala.

Hirugarren pertsonako izenordain, elkarkari eta posesiboen kasuan ordezkutatuko izenaren errepresentazio osoa geneukan ((1), (2) eta (3) adibideak). Multzo honetako izenordainek ez dute balio gai berriak aurkezteko, gai berdinarekin jarraitzera behartuta daude, eta horrenbestez ez markatuak direla esan genezake.

Erakusleen kasuan, aldiz, errepresentazio mota ezberdinak ikusten genituen: osoa (6) adibidean, edo kontzeptuala (24) adibidean, azken honetan berrartzeko erabiltzen den adierazpidearen errealitatea eta aurrekariak irudikatzen duena ez datoz bat. Izenordain mota hauen kasuan, errepresentazioa partziala edo kontzeptuala izan daitekeenez, izaera horri esker partikula hauek gai berrien aurkezpena bidera dezakete eta, horrenbestez, markatuak direla esan dezakegu.

Anafora ez pronominaleri dagokienez, hauen artean badaude batzuk, izenordain batzuek egiten zuten bezala, zuzen-zuzenean aurrekariarengana eramatzen gaituztenak, aurrekaria eta adierazpide anaforikoa erreferentziakide direlarik, adibidez lexema berbera errepikatzen denean:

(14) **Ura** unibertso osoan aurkitzen da ... **Ura** naturako substantziarik garrantzizkoenetakoa da ... Bestalde, materia bizian ere **ura** aurkitzen da. Giza gorputzean ia % 60 da **ura** eta elikagaietan % 95eraino iritsi daiteke, esate baterako, uhazan eta beste zenbait barazkitan. Badira beren osagaietan **ura** daukaten substantzia mineralak ere.

(15) **URA**

... Gure eguneroko ekintzak ondo-ondo aztertuz, **urak** duen garrantzia ikus dezakegu: jatean, garbiketan, bai norberaren eta baita gauzen garbiketan, industrian eta abarretan ... **Ura** dagoen tokietan sortzen dira landareak, eta landare hauen babesean ... Ibai edo laku baten inguruan kokatutako bizidun taldeetan nabarmenagoa da oraindik, agian, uraren behar hori. **Ura** nahitanahiezkoa da bizirik irauteko ...

(16) ... poluitutako ibaietako ura ezin dute ez pertsonak ez Naturak, bere osoan, erabili. **Ibaietako ura** poluitu eta gero...

Baliabide horri dagokionez, gehien errepikatzen den lexema “ura” da eta izen hori izango da, hain zuzen ere, hipertema bezala agertuko zaiguna, testuan zehar behin eta berriro errepikatzen delarik. Erlazio mota berdina gertatzen da lexema bera deklinabide marka ezberdina edo beste determinatzaile batekin berreskuratuta agertzen denean:

(17) ... **Ura** dagoen tokietan sortzen dira landareak, eta landare hauen babesean ... Ibai edo laku baten inguruan kokatutako bizidun taldeetan nabarmenagoa da oraindik, agian, **uraren** behar hori.

Beste horrenbeste gertatuko da testubarneko erreferentziazio deiktikoaren kasuan:

- (18) Ura dagoen tokietan sortzen dira landareak, eta **landare hauen** babesean basamortuko bizitzara moldatutako zenbait animalia.

Nominalizazioaren kasuan ere gauza bera gertatzen da, baina baliabide hau temaren progresioa bermatzeko emankorra dirudien arren, harrigarria egiten da behin bakarrik agertzea, batez ere kontuan harturik azalpen teorikoaren barrena gabiltzala:

- (19) Giza jardueraren ondorioz, Naturako ura ez da egokia izaten pertsonentzat, eta horregatik tratatu egin behar izaten da erabili aurretik, hau da, edangarri bihurtu behar izaten da.

Edangarri bihurtzeak eliminatu egiten ditu giza kontsumorako kaltegarriak diren mikroorganismo eta substantziak.

Baliabide hauek guztiek ez dute aurrekariari buruzko informazioa gehitzen eta anaforizatzaileak duen erreferentzia eta aurrekariak duena berdina denez, leialak direla esango dugu.

Aipatzekoa da ere mugatzaile artikulua kasua:

- (20) Bi ur mota daude materia bizian: Bat zelula eta ehunen inguruan aurkitzen dena;

edo elipsia edo anafora-zero deritzona aurkitzen dugunean:

- (21) Jakingo duzunez, ura ez da beti puru-purua izaten; hainbat hondakin eduki ditzake disoluzioan edo partikula solidoak eraman. Batzuetan \emptyset oso zikina izan daiteke (euri zaparrada baten ondorioz, putzu batean, etab.) eta beste batzuetan badirudi \emptyset garden edo garbi dagoela.

Beste kasu batzuetan anaforizatutako elementua eta anaforizatzailearen arteko erlazioa zeharkakoa da, ez dago korreferentziarik, hau da anafora ez-leialen kasua. Aipatutako bi elementu horien arteko erlazioa asoziaziozkoa izan daiteke, hau da, anaforizatzaileak berreskuratzen duen elementua batzuetan ez da testuan agertzen, eta munduari buruz daukagun ezagupenetik eta testuaren eduki linguistikotik atera behar dugu birformulazio horri dagokion informazioa (Reichler-Béguelin, 1988). Fenomeno hau oso nabaria da ordezkapen lexikalaren kasuan:

- (22) ...zenbait landarek, esate baterako, **astalarrek** eta **oteek**...

- (23) Itsasoan organismo mota desberdinak aurki daitezke beren konplexutasun mailaren arabera eta bizi direneko sakontasunaren edo kostatik dagoen distantziaren arabera. Bizi direneko sakontasunari dagokionez, itsasoko **izakiak** honela sailkatzen dira: **planktona** ..., **nektona** ..., **bentosa** ...

Bi adibide horietan asoziaziozko erlazio bat dago, termino orokor batetik termino partikularretara iritsi arte. Berrartzea hiponimoen bitartez gauzatzen da. Azpimarratzekoa da aztertutako corpusean gaiak beti garatzen direla hiperonimo batetik hiponimoetarantz zuzenduta. Combettes & Tomassone-n (1988) iritzian gaia garatzeko modu arruntena alderantzizkoa da eta horrela gertatzen ez denean bi arrazoiengatik izan daitekeela diote: lehenengo terminoa ordezkoa eta bigarrena aurrekaria delako, edo enumerazio batean egiten den errepresentazio partzialaren aurrean gaudelako. Azken hau da hain zuzen ere, (22) eta (23) adibideetan gertatzen dena, gai orokor bat aurkeztu ondo-

ren berarekin erlazionatuta dauden beste azpigai batzuen enumerazioa egiten baita.

Anaforizatzaile bakoitzak errealitate ezberdin bati egiten dio erreferentzia, eta aurrekariak errepresentatzen duen errealitatea ere ezberdina da, baina munduaz dugun ezagutzari esker asoziazio bat egin dezakegu anaforizatutako elementua eta anaforizatzailearen artean. Aipagarria da horrelako birformulazioak egiten direnean anaforizatzaileak izen mugatuak direla beti. Beste batzuetan asoziazioa egon badago baina sintaktikoki beste modu batean gauzatzen da eta, ondorioz, anafora kontzeptualei buruz hitz egingo dugu. Kasu honetan anaforizatzaileak aurretik emandako informazioa zabaltzeko, zehazteko, laburtzeko, baloratzeko edota kontzeptualizatzeko ahalmena du. Honek gaitasun handia emango dio gaiaren birorientazioa egiteko:

(24) Gogoratu ura dela gure bigarren altxorra, gizakion eta bizidun guztion altxor ezkutua.

Azterketaren nondik norakoa ezagutzeko, zoaz 48. or.ko ikas-norabidera eta han ikusiko duzu nondik nora abiatuko garen gure **bigarren altxor honen** ikerketa bideetan.

Hemen aurrekaria kontzeptu baten bitartez berreskuratzen da, aurretik emandako informazioa nolabait laburtuz, birformulazioak balorazioa darama, “altxor” lexema erabiliz aurrekariaren balorazio positibo bat egiten baita. Bestalde, asoziazio bidezko anaforetan anaforizatzaileak artikuluz mugatuta doazen bitartean, anafora kontzeptualek erakuslea har dezakete determinatzailetzat:

(25) Sapa landugabea osatzen duten lurreko urak eta substantziek, landarearen sustraietatik gainerako lekuetaraino zirkulatzen dute. Bestalde, landareen aireko atalek ura askatzen dute lurrun edo tanta txiki forman. **Fenomeno horri** transpirazioa edo izerditzea deritzo;

(26) ...lurpean bizi diren zenbait igel, euria egiten duenean soilik irtezen dira, eta **une hori** aprobetxatzen dute ernalketarako.

(27) Gureak bezalako hiri eta herrietan pertsona batek 150 litro kontsumitzen ditu eguneko. Etxeko **erabilera hori** sektore-diagraman ageri den bezala banatzen da.

Orain arte “anafora” hitza generiko gisa erabili dugu, baina hurrengo adibideetan erlazioa kataforikoa dela ikusiko dugu:

(28) Gureak bezalako hiri eta herrietan pertsona batek 150 litro kontsumitzen ditu eguneko. Etxeko erabilera hori **sektore diagraman** ageri den bezala banatzen da.

(29) **Ondorengo barra-diagramak** datu batzuk ematen ditu nekazaritzan eta industrian kontsumitzen den uraz.

(30) Egoera batzuetan **-argazkikoan**, kasu- ...

Hiru adierazpide horiek irudietara bidaltzen gaituzte, eta hauek, gehienetan behintzat, testuaren atzetik (behean) edo testuarekin batera (bere alboan) agertzen zaizkigu. Adierazpide horien erreferenteak irudiak izango direnez, testua eta paratestuaren arteko kohesioa bideratzen dutela esan dezakegu, hurrengo adibideetan adierazpide adberbialek egiten duten bezala:

(31) Orain galdera sorta bat duzu **hor behean**.

(32) **Goiko irudian...**

Baina beste batzuetan adberbioa aurretik aipatutako aurrekaria modu errezean berreskuratze bidea izango da, adibidez prozesuen azalpenetan:

- (33) Lehenengo, urak dakartzan hondakinak bahetzen dira, burdinsare antzeko bahe batetik pasaraziz. **Bertan** gelditzen dira neurririk handienekoak.
- (34) Edangarri bihurtu eta gero, ura deposito batzutara bidaltzen da, eta **handik**, banaketa orokorreko saretik zehar, iritsi behar duen lekura iristen da.

Bukatzeko, ezin dugu utzi aipatu barik antolatzaileek kohesioan duten eragina. Adierazpide hauek aurreko enuntziatu osoa berreskuratzen dute. Zeregin horretan bat datoz erakuslearen funtzionamenduarekin, gogoratu hauek ere esaldi edo paragrafo oso bati egin diezaioketela erreferentzia:

- (35) Orain dela gutxi arte, ura erabili eta gero bota egiten zen, besterik gabe. Ibaiak berez arazten ziren, eta **horregatik** isurketek ez zuten eragin handirik uren kalitatean.
- (36) Gainera, gaur egun isurtzen diren zenbait substantzia, ezta kantidad txikietan egonda ere ezin dituzte eliminatu ibaiak. **Horrela** poluitutako ibaietako ura ...

“Horregatik”, kausa adierazten duen erakusleak, eta “horrela”, modua adierazten duen erakusleak, adibide hauetan balore anaforikoa dute, kausa ulertzeko eta modua ezagutzeko aurrekarira eramaten gaituzte, eta kasu bietan, aurrekaria aurretik esandako guztia da. Beraz, aurretik emandako informazioa laburtuta ematen digute adierazpide edo partikula horiek.

6. IKASLEEN TESTUETAKO AZALPENAK

Testu oro diskurtso mota ezberdinez osaturik egon daiteke, baina aztertuko dugun multzo honetako testuak homogeenak dira eta behin ere ez da antzematen sekuentzia diskurtsibo ezberdinak dituen testurik. Halere, guztiek zati informatibo ezberdinen arteko banaketa garbia erakusten dutenez, azterketa egiteko orduan kontuan hartu dugu gai nagusiaren zatiketa hori, horrela garbiago ikusiko dugulakoan nola banatzen diren anaforak testuaren zehar eta nola eragiten dioten gaiaren garapenari.

Izenburuari dagokionez, irakaslea izan zen hura proposatu zuena eta horregatik idazki guztiek berbera daramatela esan beharra dago. Testuen luzera dela eta, batz besteko hitz kopurua 147koa da, txikienak 78 eta luzeenak 261 dituztelarik. Gaiaren garapenari dagokionez, ia ikasle guztiek alderdi berdinak tratatzen dituzte, sei informazio atal hauek aipatuz:

- a) Sarrera bat uraren ezaugarri nagusienak eta izaki bizidunentzat duen garrantzia aipatuz.
- b) Pertsonen ongizatean eragina duten uraren erabilera ezberdinak.
- c) Uraren erabilera okerrak dakartzan arazoak.
- d) Uraren erabilera egokia egiteko aholkuak.
- e) Ur mota ezberdinak eta beren ezaugarriak.
- f) Uraren zikloa.

Testu gehienetan gaia era ordenatuan garatzen da, informazio atal batetik bestera pasatzen delarik, nahiz eta ikasle guztiek ez jarraitu ordena berbera. Baina kasu batzuetan modu nahasian agertzen dira eta aurretik aipatutako batera bueltatzen da ikaslea. Bestalde, banakako ezberdintasunak antzematen dira in-

formazio atalen luzeran. Gaiaren bi alderdi besterik aipatzen ez dituen ikaslearen kasuan izan ezik, beste guztiek gutxienez lau informazio atal aipatzen dituzte.

3. taula: adierazpide anaforikoen maiztasuna eta banaketa informazio-atal ba-koitzean.

ANAFORA KATEGORIA	a atala	b atala	c atala	d atala	e atala	f atala	Guztira	%
3. pertsonako pertsona izenordaina	2	-	-	-	-	-	2	0,05
Erakuslea	1	-	3	6	2	7	19	0,56
Zehaztugabeak	-	-	-	-	-	-	-	-
Elkarkariak	-	-	-	-	-	-	-	-
3. pertsonako posesiboak	-	-	-	-	-	-	-	-
ANAFORA PRONOMI-NALAK GUZTIRA	3	-	3	6	2	7	21	0,56
Lexema berberaren errepikapena determinatzailea aldatu gabe	36	18	18	13	80	23	188	5,63
Lexema berberaren errepikapena determinatzailea edo deklinabide marka aldatuta	12	5	4	18	24	15	78	2,33
Lexema berbera erakuslearekin	1	-	1	-	3	6	11	0,32
Ordezkapen lexikala	2	-	2	1	1	-	6	0,17
ANAFORA NOMINALAK GUZTIRA	51	23	25	32	108	44	283	8,48
Elipsia	-	5	-	1	-	-	6	0,17
Artikulu mugatzailea	-	-	3	-	-	-	3	0,08
Adberbioak	-	-	-	-	-	-	-	-
Nominalizazioak	-	-	-	-	-	-	-	-
Balore anaforikoa duten antolatzaileak	1	-	-	5	2	1	9	0,26
BESTE ANAFORA BATZUK	1	5	3	6	2	1	18	0,53
GUZTIRA	55	28	31	44	112	52	322	9,65

Azterketaren emaitza 3. taulan ikus dezakegu. Goiburuan informazio atalak agertzen dira, eta ezkerreko zutabearen aurrekaria berreskuratzen duten unitate linguistiko ezberdinak. Kategoria bakoitzeko kopurua zenbaki absolutuetan eta informazio bloke ezberdinen arabera banatuta ematen da. Ondorengo zutabearen, corpuseko hitz kopuruaren (3.334 hitz guztira) araberrako ehunekoak adierazten da. Bestalde, adibideak aipatzerakoan ikasleek idatzi dituzten bezala transkribatu dira.

Dakusagunez, anafora pronominalen erabilera urria da, eta liburuetakoko testuetan ez bezala, hemen ez dira zerrendatutako kategoria pronominal guztiak erabiltzen.

Aurrekaria berreskuratzeko arduraren izenordainarena denean partikula anaforizatzaileak identitate erlazioa sortarazten du. Hau da, derrigorrez identifikatzen dugu aurrekaria dagokion izenordainarekin, ez baitago beste aukerarik, biak dira korreferenteak:

(37) Guretzat ura oso garrantzitsua da, **bera** gabe ezingo ginateteke bizi.

Erakusleen erabilera dela eta, liburuetatik ateratako testuen azterketa egin denean azpimarratu diren fenomeno berdinak aipa ditzakegu. Ikasleen testuetan ere partikula horiek funtzio ezberdinekin ager daitezke:

(38) ... lainoak eratzen direnean eta laino horiek uztu ondoren euri azidoak botatzen direnean eta **honek** lurrari (eta batez ere urari) kalte izugarriak eragiten dizkio.

Kasu horretan sintagma bakar bat berreskuratzen du, eta izen bati erreferentzia eginez, beste izenordainek betetzen duten funtzio berbera beteko luke. Ondorioz, gaiaren jarraipena ematen da, eta gaia aldatzeko aukerak deuseztatzen dira. Beste batzuetan esaldi edo paragrafo oso bati erreferentzia egiten dion izenordain gisa ere ager dakiguke, eta kasu honetan ere gai berdinarekin jarraitu beharra dago:

(39) Ur kantitate asko dugu, hainbeste lur planeta lau zatitan banatzean, horietako 1 lurra da eta beste 3-rak ura, baina **horrek** ez du esan nahi...

(40) Ura guk altxor bat bezala zaindu behar dugu, **hori** egiteko...

(41) Lainoek ezin dutenean ur gehiago eduki kanporatu egiten dute eta **horri** deitzen diogu guk euria...

Dena dela, azken adibide honen interpretazioa zalantzazkoa izan daiteke, alde batetik “horri” ren aurrekaria “ur” izan baitaiteke, baina beste alde batetik, “kanporatu” ere izan zitekeela pentsa genezakeen.

Descombes-Dénervaud eta Jespersen-entzat (1992) erakuslea hiperonimotzat har daitekeen arren, erakuslea izenordain gisa agertzen zaigun kasu bietan berrartzea nahiko sinplea eta neutroa gertatzen da eta agerian jartzen du aurrekaria modu konplexu, aberatsago batean eta informazioa gehituz berreskuratzeko gaitasun eza.

Azkenik, ordezkapen lexikalen barruan sartu badugu ere, erakuslea izenari laguntzen dion determinatzaile gisa aurki dezakegu. Hau da testu-barneko erreferentziazio deiktikoaren kasua; honek aurreko gaia modu garbiagoan birformulatzen du, hemen ez dago zalantzarik (41) adibidean gertatzen zen bezala:

(42) ...ibai, laku eta itsasoetatik odeiek berriz ura lurrintzen dute, gero berriz **ur hori** solido eta likidoan botatzen dute...

(43) ... Urak berotzen direnean lurrina irteten da eta **lurrin horiek** lainoak eratzeraz joaten dira...

(44) ... kotxeak petroleoaren lurrina botatzen dutenean lainoek erazten direnean eta **laino horiek** uztu ondoren...

Erakuslearen ondoan izen berri bat agertzen denean, aldiz, anaforizatzaile horrek gaiaren norabidea birorientatzeko ahalmen handia izango du:

(45) ...Urak ere badu bere zikloa... **altxor hau** guretzat oso baliogarria izan arren, onen bidez kutsatu ere egin gaitezke. **Elementu honek** kutxa arazteko modu errazak ditu...

“Elementu” hitza esanez gero aurreko gaiari buruzko informazioa zabalitzen ari gara, baina “altxor” esaten badugu horretaz gain balorazio positibo bat egiten ari gara. Birformulazio mota hau, zalantzarik gabe, aurrekoak baino konplexuagoa da, eta oso gutxi erabiltzen dute ikasleek (guztira lau erabiltzen dira eta horietako bi testu berean eta paragrafo berean).

Ikasleek erabiltzen dituzten baliabide anaforikoak, gehienetan behintzat, aurrekariaren berrartze leiala egitera mugatzen dira, gutxi agertzen direlarik asoziazio bidezko edo tankera horretako erlazioak. Halere, batzuetan aurki ditzakegu horrelako azpitematizazioak:

(46) Bi motatako ura dago **ur geza** edateko eta **ur gazia** berriz....

(47) **Uraren kutsadurak**...

(48) **Ur jarioak** daudenean iturginari deitu behar zaio

Goiko taulan ikus daitekeen bezala, anafora nominalak dira maiztasun handiena erakusten dutenak. Hauen artean nagusi da lexema berberaren errepikapena, baina errepikatze hori gehienetan lexema bakar bati dagokio, izenburuan aurkezten den “ura” hitzari:

(49) **Ura** guretzat altxor bat da... **Urak** gauza askotarako balio digu...

(50) Gerora ura nahi badugu **ura** ahalik eta ondoen zaindu behar dugu.

Berrartze hau bereziki testuaren hasieran erabiltzen da, lehenengoko informazio-atalean, besteetan ere asko erabiltzen da baina maiztasuna erdira jaisten da. Hona hemen informazio-atalen hasiera batzuk:

(51) **Ura** oso garrantzitsua da guretzat.

(52) **Ura** gauza askotarako erabil daiteke

(53) **Ura** industrian gehien bat kutsatzen da

(54) **Ura** guk altxor bat bezala zaindu behar dugu

(55) **Ura** bi zatitan banatzen da

(56) **Urak** ziklo batean hartzen du parte

Beste batzuetan errepikapena enuntziaturatuta ager dakiguke, aurrekaria dagoen bezala berreskuratuz edo lexema berbera deklinabide marka ezberdinarekin edo beste determinatzaile batekin berreskuratuz:

(57) Uraren zikloan ez da **urik** gutxitzen, odeiek botatzen duten ura...

Ordezkapen lexikalari gagozkiolarik, salbuespena da eta bi modu ezberdinetan gauzatzen da: lexema ezberdin bakar baten bitartez (kasu bakarra):

(58) Ura gure altxor garrantzitsuena edo garrantzitsuenetakoa da...

Ura bi mota ezberdinetan dago banaturik ur geza eta ur gazian...

Gainera jakina da **hidrosferak** (urak) berak bakarrik munduaren hiru laurdenak betetzen dituela...

Halere badirudi ekoizleak zalantzan jartzen duela bere ekoizpenaren ulergarritasuna eta beharrezkoa deritzo parentesien artean “ura” lexema idaztea,

erreferentziarekin egon litezkeen zalantzak baztertu nahiko balitu bezala. Edo erakusle batekin doan lexema berri baten bitartez (45) adibidean bezala.

Batzuetan, elipsia izango da elementu kohesioegilea. Hala ere, adibide honen kasuan esate baterako, onargarria litzateke ordezkapen lexikala bezalako anaforizatzaile motaren bat, azkenerako informazioa aktualizatu beharra somatzen baita:

- (59) Guretzat ura oso garrantzitsua da, bera gabe ezingo ginatke bizi. Gauza askotarako erabiltzen dugu (Ø): Esateko, garbitasunerako etabar. (Ø) Ondo zaindu behar dugu...

Beste anafora batzuen multzoan azaltzen den beste berrartze mota bat aipatuko dugu hurrengoan, artikularen bitartez egiten dena. Artikuluak aurrekaria berreskuratu eta gai berdinarekin jarraitzea bideratzen du, baina ez da oso baliabide erabilia aztertutako testuetan:

- (60) ...Industrietako kutsadura industriek botatzen dituzten keaz eta ur zikinez sortzen da. Hirietakoa berriz...

- (61) ...Bi mota ur daude: geza (edateko eda dutxatzeko erabiltzen duguna...)...

Aipagarria da antolatzaileen erabilera; bederatzi aldiz agertzen da antolatzailearen bat, bereziki “horregatik” eta “horrela”:

- (62) Ura oso garrantzitsua da guretzat. **Horregatik** oso ondo zaindu behar dugu.

- (63) Ura gure osasunerako, bizitzako derrigorrezkoa dugu, **horregatik** da altxor bat

Azkenik, ez gai nagusiaren berrartzerik eta ezta transizio tematikorik ere gertatzen ez den kasua komentatzea geratzen zaigu. Hori bitan gertatzen da, biak c) atalean, eta bietan dago gaiaren hurrenkeraren “haustura” bat. Ez dago loturarik gai nagusiarekin, bapateko gai aldaketa egiten da eta informazioaren galera gertatzen da:

- (64) Uraren zikloa holakoa da: euria egiten du, euria errekarra joaten da, errekararen ura itsarua joaten da itsasoan lurrin du egiten da eta lainoan zortzen dira eta berriro euria egiten du. guk kutsatzen dugu lur planeta, Industriek botatzen duten kea eta kotxean kea. Kutsadura muristeko lantegiak murristu eta berziklatu behar dugu.

Atal honek ematen duen informazioa gai nagusitik at geratzen da. Hemen, gaiaren progresioa egokia izan zedin, beharrezkoa zen uraren azpitematizazioa egitea, aztertutako beste testu batzuetan gertatzen den bezala, esate baterako, “uraren kutsadura” adierazpidearen tankerakoren bat erabiliz.

Aztertutako datuez gain, beste bi fenomeno azpimarra ditzakegu. Alde batetik, informazio-atal bakoitzaren hasieran agertzen den esaldiaren egitura berdintsua dela corpuseko testu gehienetan. Hau da, ia ikasle guztiak modu berdinean aurkezten dituzte informazio berriak. Bestalde, azpimarratzekoa da, atal batetik bestera pasatzerakoan agertzen diren testu antolatzaileen maiztasun urria, ia eza. Honen azalpena izan daiteke ikaslea gaiari buruz dakiena idaztera mugatzen dela, baina arduratu gabe azalpenezko testu bat idazteaz. Horrekin, zalantzarik gabe, zerikusia izan zezakeen ekoizpen egoerak.

7. ONDORIOAK

Azken puntu honetan testu multzo bien azterketatik ateratako ondorioak bilduko ditugu.

Datuak hobeto ikusteko taula batean eskainiko ditugu testuliburuetan erabiltzen diren adierazpide anaforikoen kopurua eta banaketa eta ikasleen ekoizpenetan agertutakoena. A, B eta C testuen emaitzak, beraz, zutabe batean batu dira ikasleen ekoizpenen emaitzekin konparatu ahal izateko. Anafora kopurua zenbaki absolutuetan ematen da eta alboko zutabeetan multzo bakoitzeko anafora kopuru guztiarekiko portzentaia ipini da.

Anafora pronominalen erabilera testuliburuetan ia bikoitza dela ikusiko dugu; ikasleen testuetan bi motako izenordain anaforiko besterik agetzen ez diren bitartean, liburuetakoko testuetan izenordain mota gehiago erabiltzen dira. Erakuslea da ikasleek, A, B eta C testuen egileek bezala, gustukoak duten partikula, arestian ikusi dugun bezala oso modu neutro eta sinplean izan arren, funtzio anitz izan dezakeen baliabidea da eta elementu soilaren nahiz zati luzeago baten berrartzea errazten baitu.

4. taula: testuliburuaren eta ikasleen ekoizpenen emaitzen konparaketa

ANAFORA KATEGORIAK	TESTULIBURA		IKASLEEN EKOIZPENAK	
	Baliabide anaforikoak guztira	% adierazpide anaforiko guztiarikiko	Baliabide anaforikoak guztira	% adierazpide anaforiko guztiarikiko
3. pertsonako pertsona izenordaina	4	0,94	2	0,62
Erakuslea	23	5,42	19	5,90
Zehaztugabeak	7	1,65	-	-
Elkarkariak	1	0,23	-	-
3. pers. posesiboak	16	3,77	-	-
ANAFORA PRONOMINALAK GUZTIRA	51	12,02	21	6,52
Lexema berberaren errepikapena, determinatzailea aldatu gabe	130	30,66	188	58,38
Lexema berberaren errepikapena determinatzailea edo deklinabide marka aldatuta	107	25,23	78	24,22
Lexema berbera erakuslearekin	6	1,41	11	3,41
Ordezkapen lexikala	116	27,35	6	1,86
ANAFORA NOMINALAK GUZTIRA	347	81,83	289	89,75

Elipsia	4	0,94	6	1,86
Artikulu mugatua	8	1,88	3	0,93
Adberbioak	15	3,53	-	-
Nominalizazioak	1	0,23	-	-
Balore anaforikoa duten antolatzaileak	6	1,41	9	2,79
BESTE ANAFORA BATZUK	34	8,01	18	5,59
GUZTIRA	424	100	322	100

Anafora nominalen kasuan erabilera altua da multzo bietan, bereziki ikasleen testuetan. Baina anafora talde honen barruan erabiltzen diren baliabideei banan-banan begiratzen badiegu, ikusiko dugu lexema berberaren errepikapena ikasleen testuetan ia bikoitza dela. Deklinabide marka edo determinatzailea aldatzen denean, aldiz, kopurua berdindu egiten da multzo bietan.

Testubarneko erreferentziazio deiktikoaren erabilera ez da oso handia, ez multzo batean, ez bestean, baina ikasleen multzoan altuxeago da.

Beste anafora batzuen multzoan, A, B eta C testuetan baliabide ezberdin gehiago erabiltzen dira eta beraien artean adberbioa da maiztasun handiena duena. Partikula honen erabilera, arestian esan den bezala, prozesuen azalpenak edo irudiekin lotuta dago. Horregatik normala da ikasleen testuetan horrelakorik ez aurkitzea, hauetan ez baitago ez irudirik ez prozesuen azalpenik.

Azpimarratzekoa da ordezkapen lexikalen kasua. Ikasleen ekoizpenetan sei aldiz besterik agertzen ez denez, eta horietako hiru ikasle baten testuan, baliabide honen erabilera ikasleentzat zailtasun handiena duena dela pentsa dezakegu. Konplexutasun hau azal zitekeen alde batetik, berrartze mota hauetan, sarritan, testutik kanpo dagoen esparrutik inferitu behar diren asoziazio bidezko erlazioak agertzen direlako, eta bestetik horrek trebetasun handia eskatzen duelako testuan agertzen diren informazioak kontzeptualizatzeke.

Hasieran esan dugu URAREN gaia tratatzen zuen unitate didaktikoaren inguruan antolatu zela corpusa osatzen duten azalpenezko testuen bilketa. Ondorioz, gai horrek baldintzatuko du kasu guztietan izenburua eta horrek eragin handia izango du testuetan zehar ematen diren azalpenetan. Bai liburu-ruetako testuetan, bai ikasleek idatzitako testuetan, epigrafean tematizatzen den elementua URA da, eta lexema horrek hipertema bezala funtzionatzen du. Eragina oso nabaria izango da ikasleen testuetan, idazki hauetan gaia errepikapenaren bitartez aktualizatuko baita behin eta berriz. Informazio atal batetik bestera pasatzeko orduan ere (edo paragrafo batetik bestera pasatzekoan, paragrafo bakoitzak informazio atal bati baitagokio) errepikapenaz baliatzen dira ikasleak. Hori dela eta, Rosat-ek (1995) dioena konfirmatzen dela esan dezakegu, errepikapena informazio atal ezberdinen arteko artikulazioarekin lotuta dago. Baina 4. taulan ikus dezakegunez, lexema berberaren errepikapena edo lexema berbera deklinabide marka edo determinatzailea aldatuta erabiltzea ez da umeengan soilik agertzen den baliabidea. Gaia mantentzeko modu hau liburu-ruetako testuetan ere oso maiz agertzen da.

Bestalde, azpimarratzekoa da ikasleen testu gehienetan esaldiaren egitura berdina erabiltzen dela informazio-atal bakoitzean, beraz ia ikasle guztiak modu berdinean aurkezten dituzte informazio berriak (ikus (51) eta (56) bitarteko abibideak). Dena dela liburuetan egiten den gaiaren zatiketa oso lotura estua du ikasleek egiten dutenarekin. Alde horretatik, garbi dago umeek eskolan landutako ereduari jarraitzen diotela euren azalpenaren informazio atal ezberdinak edo ikasitako gaiaren alderdi ezberdinak egituratzeko orduan. Beste gauza bat da informazio horiek diskurtsiboki antolatzeke orduan gertatzen dena.

A, B eta C testuak irudi, diskurtso mota ezberdin eta ariketa eta prozedura ugariz hornituta daude, baina ikasleen kasuan testu idatzia bakarrik eta hura egituratzeko orduan oso eskema sinplea eta errepikakorra erabiltzen da, ondorioz diskurtsoaren homogeneitateagatik nabarmentzen direlarik.

Aurreko guztiaren ondorioz ikasleen ekoizpenetan gai konstante baten inguruan antolatzen den hurrenkera tematikoa dugu, bai informazio atalen barruan, baita atal batetik bestera pasatzerakoan ere. Bosgarren atalean (-e) atala-, ordea, batez ere tematizazio lineala erabiltzen da. Ur mota ezberdinei buruz hitz egiterakoan ikasleak aurreko esaldian eskaini duen informazio berria tematizatzen du:

- (65) Ura bi mota ezberdinetan dago banaturik **ur gezan** eta **ur gazian**, guk ur geza erabiltzen dugu soilik. **Ur gazia** itsasoan egoten da eta **ur hau** itsasoko animaliek eta edaten edo erabiltzen dute bakarrik.

Liburuetakotestuetan ere tema sarritan konstantea da eta iraunkortasun hori 3. pertsonako pertsona izenordainak, elkarkariak eta lexema berberaren errepikapenaren eskutik gauzatzen da. Beste baliabideek, zehaztugabeen erabilerak, 3. pertsonako posesiboak (gogoratu gehienetan determinatzaile zirela) eta lexema bera deklinabide marka ezberdina edo beste determinatzaile batekin erabiltzeak azpitematizazioa errazten dute eta gaiaren hurrenkera modu linealean antolatzeke aukera ematen dute. Beste batzuetan azpitematizazioa ordezkapen lexikalaren bitartez egiten da, sarritan hiponimoen erabileraren bitartez, enumerazioak egiterakoan.

Testu multzo bien artean dagoen alderik handiena, zalantzarik gabe, ordezkapen lexikalen erabileran datza. Prozedura honek gaia aldatzea bideratzen du, baina ez dirudi zeregin erraza denik. Gaitasun honek gaiaren ezagutza zabala eta hiztegia ondo menperatzea eskatzen dio ekoizleari eta, horrenbestez, baliabide konplexua eta zaila da ikasleentzak. Dena dela, liburuetakotestuetan erabiltzen diren ordezkapen lexikalak ez dira bereziki zailak edo espezializatuak ikasleentzat, nahiko hiztegi arrunta eta terminologia ezaguna erabiltzen da, ez dira oso hiponimo edo hiperonimo edo hitz tekniko konplexuak erabiltzen. Egiten diren asoziazioak eta kontzeptualizazioak nahiko gertu geratzen dira ikasleen ezagupenetatik.

Ikasleen testuei dagokienez, orokorrean, azalpen testu bat baino gehiago emaitza hipertema baten inguruan eraikitako testu bat dela esan dezakegu, eta testu hori sekuentzia deskriptibo txikien bitartez osatuta egongo litzateke, aipatutako alderdi ezberdinen benetako azalpenik ez dagoelarik.

Eskolan jasotako idazkien ezaugarriak oso lotuta daude ekoizpen baldintzekin, oso nabaria baitirudi ikasleek ez dutela testua idazten beraiek dakitena beste batzuei transmititzeko asmoarekin, baizik eta unitate didaktikoari buruz gogoratzen duten guztia irakasleari erakusteko, eta hori izan zen,

hain zuzen ere hasieran eskatu zitzaiena, euren egin beharra zein izango zen planteiatu zitzaienean.

Lan honetan, bada, ikusi ditugu azalpen testuetan gaia berreskuratzeko orduan agertzen den hainbat fenomeno. Hemen ez dira alderdi guztiak komentatu, adierazpide anaforikoetara mugatu baikara, eta hala ere aipatu diren zenbait fenomenoren konplexutasuna ikusita, zalantzarik gabe gaiak azterketa sakonagoa merezi du.

BIBLIOGRAFIA

- BALLUERKA LASA, N. (1995): *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*, Ed. UPV-EHU, Bilbo.
- BALLUERKA LASA, N. (1994): "Argibideen eragina testu zientifikoen ikaskuntzan", *JAKIN*, 84 zkia., iraila-urria (51-64 orr.).
- BERRENDONNER, A. (1983): "Connecteurs pragmatiques et anaphores", *Cahiers de Linguistique française* 7, 259-277.
- BORSESE, A. (1997): "El lenguaje de la química y la enseñanza de las ciencias", *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Ed. Graó, Barcelona.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, Paris
- BRONCKART, J. P. (1992): "Perspectivas y límites de una diversificación de la enseñanza de la lengua materna", en *Pedagogía del texto*, Gauontza Saila, Labayru, Bilbao.
- BRONCKART, J. P. (1996): *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux & Niestlé, Paris.
- CALVET, M. (1997): "La comunicación escrita en el trabajo experimental", *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Ed. Graó, Barcelona.
- CHAROLLES, M. (1990): "L'Anaphore associative, Problèmes de délimitation", *Verbum*, Tome XIII, 1991, Fascicule 3 (pg. 119-148)
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988): "Faits de "reprise", les substituts", *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Ed. Universitaires, De Boeux Université, Col. Prisme, Bruselas, 2e. tirage 1991.
- DE WECK, G. (1987): "Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récits", *Feuilles*, 9, 127-147.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DESCOMBES-DÉNERVAUD & JESPERSEN (1992): "L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite", *Pratiques* nº 73, Mars 1992.
- GARCIA AZKOAGA, I. M. (1998): "Erlazio anaforikoak argudiozko testuetan", in Larringan & Idiazabal ed., *Koherentzia, Konesioa eta Kohesioa....*, EHU-UPV & Arabako Foru Aldundia, Gasteiz. Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*, Longman, London.
- IDIAZABAL, I. (1991): "Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje. Análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono", in Mahlau, A.
- IDIAZABAL, I. ET ALII (1992): *Pedagogía del texto*, Gauontza Saila, Labayru, Bilbao.
- IDIAZABAL, I. (1998): "Metodologiak ohar batzuk", in Idiazabal & Larringan ed., *Koherentzia, Kohesioa eta Konexioa: Testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Euskal Herriko Unibertsitatea & Arabako foru Aldundia, Gasteiz.
- KLEIBER, G. (1988): "Peut-on définir une catégorie générale de l'anaphore?", *Vox Romanica*, 47 (pg. 1-113)
- KLEIBER, G. (1990): "Sur l'anaphore associative: article défini et adjectif démonstratif", *Rivista di Linguistica*, 2, 1.
- LARRINGAN, L. M. (1996): *Testu-antolatzaileak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-testuan*, Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- LARRINGAN L. M. (1998): "Koherentzia, Kohesioa eta konexioa nozioen egoera, bereziki Euskal deskribapenei dagokienean", in Idiazabal & Larringan ed., *Koherentzia, Kohesioa*

- eta Konexioa: Testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Euskal Herriko Unibertsitatea & Arabako foru Aldundia, Gasteiz.
- LARRINGAN, L. M. (1998): "Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean", in Idiazabal & Larringan ed., *Koherentzia, Kohesioa eta Konexioa: Testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Euskal Herriko Unibertsitatea & Arabako foru Aldundia, Gasteiz.
- LORENS, J. A. (1997): "Indicadores de calidad lingüística en el diseño y evaluación de los programas de actividades en el aprendizaje de las ciencias", *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Ed. Graó, Barcelona.
- MAILLARD, M. (1974): "Essai de Typologie des substituts diaphoriques", *Langue Française*, nº 21.
- MILNER, J. C. (1982): *Ordres et raisons de la langue*, Paris, Seuil.
- PERAYA, D. (1995): "Les paratextes, autour et alentour". (Postscript.).
- PLAZAOLA GIGER, I. (1993): *Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Eléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne*, Thèse de doctorat, Université de Genève, F.P.S.E.
- REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1988a): "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", *Pratiques*, nº 57, Mars 1988, 15-43.
- REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1988b): "Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels" in Rubattel (ed.): *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, 303-337.
- ROSAT, M. C. (1995): *Un texte explicatif documentaire*, Thèse de doctorat, Université de Genève, F.P.S.E.
- SANMARTÍ, N. (1997): "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias", *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 02, Ed. Graó, Barcelona.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- SERRA, R. & CABALLER, M. J. (1997): "El profesor de ciencias también es profesor de lengua", *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 02, Ed. Graó, Barcelona.
- SUTTON, C. (1997): "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje", *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12. Ed. Graó, Barcelona.

Erabilitako testuliburuaren erreferentzia

Natur Zientziak. Ibaizabal, DBH-1, 1996.

Natur Zientziak. "Ostadar" Proiektua, Elkar-G.I.E., DBH-1, 1996.

Natur Zientziak. Erein Proiektua, Oreka taldea-Quercus taldeak prestatuta, DBH-2, 1996.

LABURPENEA

Artikulu honetan, eskolan euskaraz erabiltzen diren azalpenetako testu idatziaetan agertzen diren elementu anaforikoak aztertzen ditu egileak. Baliabide horiek hobeto ezagutzeko helburuarekin bi testu multzo aztertu dira: Natur Zientzietako hiru testuliburu-tak unitate didaktiko batean erabilitako azalpenak, eta ikasleek eskolan ekoiztutako azalpenak.

Testu horietan gaia mantentzeko edo berrartzeko erabiltzen diren adierazpenak aztertu ondoren, multzo bakoitzean ikusitako ezaugarri nagusienak eta bien artean dauden zenbait ezberdintasuni buruzko hausnarketak bildu dira lan honetan.

RESUMEN

La autora aborda en este artículo el análisis de los elementos anafóricos empleados en textos explicativos escritos en euskara en el entorno escolar. Se analizan dos grupos de textos: el primero, formado por explicaciones escritas utilizadas en tres libros de texto de Ciencias Naturales; el segundo, formado por textos explicativos producidos por los alumnos sobre un tema de la misma disciplina.

Tras analizar los recursos utilizados en cada grupo para mantener o recuperar un tema a lo largo del texto, se presentan las principales características que

manifiesta cada uno de ellos y algunas reflexiones sobre las principales diferencias entre ambos.

RÉSUMÉ

L'auteur aborde dans cet article, l'analyse des éléments anaphoriques employés dans des textes explicatifs écrits en euskera dans le milieu scolaire. Deux groupes de textes sont analysés: le premier, formé d'explications écrites utilisées dans trois livres de texte de Sciences Naturelles; le second, formé de textes explicatifs produits par les élèves sur un thème de la même discipline.

Après avoir analysé les recours utilisés dans chaque groupe pour maintenir ou récupérer un thème tout au long du texte, les principales caractéristiques manifestées par chacun d'eux sont présentées, ainsi que certaines réflexions sur les principales différences existant entre les deux.

ABSTRACT

This article is about the anaphoric elements which appear in explanatory texts written in the Basque language at school. Two text-groups are analysed: the first one contains written explanations used in three different textbooks about Sciences; the second, it contains explanatory texts about the same discipline produced by students.

After analysing the resources used in each group to the maintenance or to recover a theme through the text, here we have the main characteristics that they have and some reflection on the differences between both.