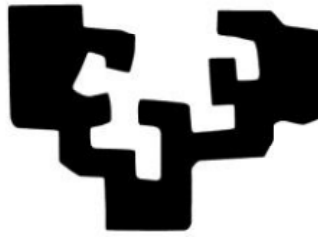


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

---

## **ESKU-IDAZKETA ETA TESTU ELEANITZEN ARTEKO LOTURAK**

---

**Egilea: Irune Ibarra Lizundia**

**Zuzendaria: Jasone Cenoz Iragui**

**Doktorego-programa: Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta  
Gizartea**

**Urtea: 2016**



## ESKER ONAK

Esker bereziak Jasone Cenoz-i, bere pazientziarengatik, partekatutako jakinduria garrantzitsu guztiarengatik eta fokatzen laguntzeagatik. Bere laguntza ezinbestekoa izan da lan hau burutzeko eta eskertzen diot baita hasieratik nigan konfidatu izana. Nere eskerrik beroenak baita, Xabier Etxague-ri, urte guzti hauetako funtsezko aholku eta etengabeko borondate onarengatik: zorretan nago.

Esker mila EHU-ri, 2015-2016 bitartean tesia bukatzeko eman didan lizentziarengatik, bai eta EHU-ren Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea doktoradutza programari. Eskerrak baita EHU-ren Hezkuntza eta Ikerketa Diagnostikoen saileko lankide bakoitzari, lagundutako guztiarengatik, bereziki Juana Mari Maganto-ri, emandako animo jarraiengatik. Eskertzen dut baita DREAM-eko taldekideek uneoro izaniko laguntzeko prestutasuna. Era berean, nere eskerrona ematen diet EHU-ko liburutegikoei, lortutako artikulua eta liburu ugariengatik eta bereziki Idoia Iriondo-ri, liburuen epeak luzatzeagatik. Benetan eskertzen ditut baita HABE-ko liburutegikoak, bereziki Imanol Irizar, Elena Bacaicoa eta Beñat Unanue, izan duten arreta adeitsuarengatik eta eskatutako dokumentu pila momentuan bidaltzeagatik. Eskerrak baita EHULKU-ri, fin-fin eman didaten euskarako aholku bakoitzarengatik, eta aholku asko izan dira! “Millesker” lehengusina Iratxe Ibarra-ri, “Kopia lasaiaren eta azkarraren proba”ren sorkuntza unean buruari buelta batzuk emateagatik. Nere eskerrik zintzoenak baita, tesi honen aurretik aspalditik irakasle onak izan ditudan eta urtetan animatu nauten Xabier Isasi-ri, Jokin Apalategi-ri, Mikel Haranburu-ri eta Feli Etxeberria-ri. Eskerrak benetan ikerketa honetan parte duten ikasleei eta eskolei, eurek eginiko esfortzurik gabe ezin izango genuketako ikerketa hau gauzatu.

Bukatzeko, bihotzez eskertzen ditut nere familia OSOAK, bereziki Karlos-ek, ama Karmele-k, aita Luis Mari-k, Mari Tere-k eta German-ek, urte guzti hauetan eskainitako baldintzagabeko denbora eta emaniko esperantzak. Eta nola ez, eskerrak izeko Mireya-ri, izeko Lidia-ri, osaba Paco-ri, osaba Lipus-i eta kantuz alaitu gaituzten *D’Capricho* kubatar koinatei. Bego Iturriarte-ri eta Fernando Larrinaga-ri ere nere eskerrona. Gure hiru haurrei ere, Libe, Izar eta Kemen, eskerrik asko, lan honen amaierara arte itxaron duzuen guztiarengatik, izan ere, “aisialdi-gap” pixka bat eduki

izan dugu tarte luze honetan. Eskertzen dut baita tesi-irakurketaren zai zai dauden Jose Inazio Ibarra-ren eta Carmen Paniagua-ren jakinmina.

*Köszönom* Kati Urban-i, etxe aurreko elkarrizketengatik eta baratzaren aukerarengatik. Eta Arantzazu Martinez-i ere, eskerrak konpartitutako antzeko uneengatik.

Epaimahaikoa zaren horri ere eskerrik asko eta irakurle zaren horri ere ikerketa hau lagungarri gertatuko zaizulakoan, beste bat arte!

## **AURKIBIDEA**

SARRERA .....	1
---------------	---

### **ALDERDI TEORIKOA**

---

#### **1.- IDAZKETA**

1.1. Idazketa esku-idazketa bezala .....	6
1.2. Idazketa testuak idaztea bezala .....	10
1.3. Idazketaren polemikak .....	13
1.4. Garatzen ari diren idazleak ez dira “heldu trebeak” .....	18
1.5. Hasiberrien eta garatzen ari diren idazleen Berninger-en idazketa-markoa: neurogarapeneko ikuspuntua .....	21
1.6. Esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren harremana .	27
1.6.1. Ikerketa kuantitatiboak .....	27
1.6.2. Esku-hartzeak.....	44
1.6.3. Laburpena .....	52
1.7. Idazketa Euskal Komunitate Autonomoko eskoletan .....	53
1.7.1. Heziberri Plana.....	53
1.7.2. Berritzeguneen eta ISEI-IVEIren idazketa-orientazioak .....	57
1.8. Lehenengo kapituluaren laburpena .....	59

## **2.-HASTAPENeko IDAZKETA ELEANITZA**

2.1. Eleaniztasuna, idazketa eleanitza eta hastapeneko idazleak.....	64
2.2. Hastapeneko idazketa eleanitza eta hizkuntzen ildo tradizionala.....	66
2.3. Hastapeneko idazketa eleanitza eta ikuspuntu holistikoa.....	67
2.4. Hastapeneko idazketa eleanitza eta hizkuntzaren ikuspuntu modularra .....	70
2.5.Hastapeneko idazketa eleanitza .....	72
2.5.1. Ikerketak 1975-2000 urte tartean.....	73
2.5.2. Ikerketak 2001-2014 urte tartean.....	87
2.5.3. Laburpena .....	101
2.6. Hizkuntzen eleaniztasuna Euskadin.....	105
2.7. Bigarren kapituluaren laburpena.....	106

## **3.-FAKTOREAK**

3. 1.Generoaren faktorea .....	110
3.2. Jaioterriaren faktorea.....	113
3.3. Hizkuntzaren erabileraren faktorea.....	116
3.4. Adimenaren faktorea .....	118
3.5. Irakurketaren faktorea .....	121
3.6. Hizkuntza-gaitasunaren faktorea .....	125

3.7. Ikasmailaren faktorea.....	127
3.8. Testu-generoaren faktorea .....	129
3.9. Hirugarren kapituluaren laburpena .....	131

## **ALDERDI ENPIRIKOA**

---

### **4. HELBURUAK ETA IKERKETA-GALDERAK**

4.1. Helburuak .....	138
4.2. Ikerketa-galderak .....	140

### **5. METODOLOGIA**

5.1. Lagina.....	144
5.2. Neurtzeko tresnak .....	145
5.3. Prozedura.....	160

### **6. EMAITZAK**

6.1. Lehenengo ikerketa-galderaren emaitza .....	164
6.2. Bigarren ikerketa-galderaren emaitza .....	167
6.3. Hirugarren ikerketa-galderaren emaitza .....	177
Generoaren faktorea.....	177
Jaioterriaren faktorea .....	180

Hizkuntzaren erabileraren faktorea.....	183
Adimenaren faktorea.....	185
Irakurketaren faktorea.....	190
Hizkuntza-gaitasunaren faktorea .....	199
Laburpena.....	211
<b>6.4. Laugarren ikerketa-galderaren emaitza.....</b>	<b>214</b>
Generoaren faktorea.....	214
Jaioterriaren faktorea .....	220
Hizkuntzaren erabileraren faktorea.....	226
Adimenaren faktorea.....	233
Irakurketaren faktorea.....	238
Hizkuntza-gaitasunaren faktorea .....	250
Laburpena.....	268
<b>6.5. Bosgarren ikerketa-galderaren emaitza.....</b>	<b>271</b>
<b>6.6. Seigarren ikerketa-galderaren emaitza.....</b>	<b>276</b>

## **7. KONKLUSIOAK**

7.1. Esku-idazketaren jarioa Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan.....	284
7.2. Eskutitzen eta narrazioen kalitatea euskaraz, gazteleraz eta ingelesez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan.....	287
7.3. Faktoreen araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan.....	290
7.4. Faktoreen araberako diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan eta kalitatean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. Mailakoetan.....	299
7.5. Esku-idazketaren jarioaren eragina euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuen hitz-kopuruan eta kalitatean.....	314



7.6. Hizkuntza desberdinetan idatzitako testuen arteko koerlazioa hitz-kopuruari dagokionez eta kalitateari dagokionez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. Mailetan.....	318
7.7. Ikerketaren mugak.....	320
7.8. Hezkuntzarako inplikazioak.....	320
7.9. Azken oharrak .....	328
<b>8. ERREFERENTZIAK .....</b>	<b>329</b>
<b>9. GLOSARIOA .....</b>	<b>363</b>
<b>10. ERANSKINAK .....</b>	<b>367</b>
10.1. Galdesortak .....	368
10.2. Idazketaren osagai desberdinen probak .....	371
10.3. Irakurketa-probak.....	383



## SARRERA

Idazteko moduak eta idazteko tresnak erabat aldatu dira XXI. mendean. Garai batean eskuineko eskuarekin idazten zen, lumarekin edo boligrafoarekin, ondoren idazmakinak asmatu ziren eta azkenaldian geroz eta gehiago idazten da teknologia digitalen bidez, hala nola, teklatu bidez, *stylus* izeneko idazkailuaren bidez edo pantailetan atzamarren bidez (Amonarriz, 2003; Mangen & Velay, 2012). Badirudi eskuz eta paperean idaztea iraganean gelditu den dinosauro bat, errelikia bat eta/edo modaz pasatako zerbait dela. Honela, guraso, ikasle, irakasle eta politiko asko ari da galdetzen zer dela eta ikasi behar den eskuz idazten, aukeratu, sakatu, ukitu edo klikatu al dugun aro teknologiko aldakor honetan. Gainera, murriztu beharreko kontua dirudi, edukiz gainezka dagoen eskolako curriculumean (Schlagal, 2007; Medwell & Wray, 2008; Berninger, 2013a; Konnikova, 2014). Horixe egin zuten Estatu Batuek 2011. urtean, murriztu eta orain dela gutxi Finlandiak bide bera hartu du (Tubia, 2014).

Testuinguru digital honek inguratzen gaituen arren, nazioartean badira haurren esku-idazketa sistematikoki aztertu duten ikerketak eta ikerketa hauen arabera esku-idazketaren hil-kanpaiak goizegi jo dituzte (Saperstein Associates, 2012). Ikerketetan ikusitakoa aintzat hartuz, garatzen ari diren haurrek idazteko prozesu bereziak eukiko lituzkete, idazle helduetatik eta trebeetatik kualitatiboki desberdinak. Honela, garatzen ari diren haurren idazketa-ezaugarriak aztertuz eta bilduz, marko bat osotu da, eta, esku-idazketaren izaera, irakaskuntza eta ebaluazioa berraztertzea eskatzen dute zenbait ikerlarik. Bestalde, geroz eta ohituago daude haurrak hizkuntza desberdinetan idazten eta Euskadiko eskoletan garatzen ari den Heziberri 2020 Planean (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/eu/>) hizkuntza guztiak modu bateratuan irakastea eta ebaluatzea planteatuta dago. Hala ere, hastapeneko idazketa eleanitza ez dugu behar bezala ezagutzen, ez eta bertan eragiten duten faktoreak.

Ikerketa-lanaren egitura honakoa izango da: Lehenik eta behin, marko teorikoak ematen dio hasiera tesiari, ikerketa-lanaren testuingurua ahal bezain zehatzena izateko. Era berean, marko teorikoa hiru kapitulutan edo azpiataletan dago banatuta: lehen kapitulua, idazketa da, bigarrena, hastapeneko idazketa eleanitza eta hirugarrena, idazketa eleanitzean eragiten duten faktoreak. Honela, lehen kapituluan, idazketaren

kontzeptualizazioak aztertu ondoren, berau samurtzeko haurretan egin diren saiakerak ikusiko ditugu. Ondoren, garatzen ari diren idazleak ez direla “heldu trebeak” ikusiko dugu eta gero, Berninger-en garapeneko idazketa-markoa eta bertatik sortu diren ikerketak deskribatuko ditugu. Bigarren kapituluan, hastapeneko idazle eleanitzak zein diren jakingo dugu eta jarraian, hizkuntzaren ildo tradizionala, holistikoa eta modularra arakatuko ditugu; geroxeago, 1975. urtetik hona hastapeneko idazketa eleanitzaren inguruan burututako ikerketak irakurriko ditugu, bai eta Euskadin nola dagoen planteatuta eleanitzasuna eskolan. Hirugarren kapituluan, hastapeneko idazketa eleanitzean eragiten duten faktoreak zehaztuko dira, lan honen alderdi enpirikoan aztertuko diren faktoreak kontuan hartuta. Honela, generoak, jaioterriak, hizkuntzaren erabilerak, adimenak, irakurketak, hizkuntza-gaitasunak, ikasmilak eta testu-generoak hastapeneko idazle eleanitzen idazketan sortarazten dituzten desberdintasunak azalduko dira. Faktore bakoitzaren eraginak bakartzea zaila dela jakinik, faktore bakoitzetik garrantzitsua den informazioa nabarmenduko da.

Marko teorikoa idatzi eta gero, lan honetan zehar erantzuten saiatuko garen helburuak eta ikerketa-galderak aurkeztuko ditugu. Galderokin batera, erabilitako metodologia xehetasunez azalduko dugu, bai lagina eta bai ikerketa burutzeko behar izan ditugun neurtzeko tresnak. Segidan, aipatu tresnekin ateratako emaitzak aurkeztu, eta aurrez ezarritako ikerketa-galderetan oinarrituz, emaitzak azalduko ditugu. Ondoren, konklusioen kapitulua izango dugu eta azkenik, ikerketaren mugak, hezkuntzarako zenbait orientazio eta azken oharrak. Kontuan hartu baita, lanaren bukaeran glosario bat ere jarriko dela eskura (ikus 363. orr.) kontzeptuak bat-batean begien aurrean euki ditzagun.

Lan honek arlo edo diziplina ezberdinak jorratzen ditu, besteak beste, hezkuntza, hizkuntzalaritza, psikologia kognitiboa, garapeneko neurologia eta soziolinguistika.

# **ALDERDI TEORIKOA**

---



# **1.-IDAZKETA**

## **1.-IDAZKETA**

Kapitulu honetan ikusiko dugunaren arabera, idazketaren bi kontzeptualizazio nagusi daude: lehenengoak eskuz letrak egitearen kutsua du eta esku-idazketa bezala definitu daiteke. Bigarrenak testuak egitearen kutsua du eta nagusiki “heldu trebeek” idazten duten moduan kontzeptualizatu daiteke. Bestalde, modu desberdinak bilatu dira haurren idazketa-prozesua samurtzeko eta agian emankorrena, garapeneko idazketa-marko bat osotzearena izan da. Azkenik, lan honetan, Berninger eta lankideen garapeneko markoa azaltzen da, zeinetan, eskuz eginiko letren jarria testu-sorkuntzaren giltzarri bihurtu den.

### **1.1.-Idazketa esku-idazketa bezala**

Idazketa esku-idazketa bezala kontzeptualizatu denean, ikerketak nagusiki eskuz idazteko behar diren trebezietan zentratu dira; gainera, esku-idazketaren emaitza letra izanik, bere forma edo irakurgarritasuna ebaluatu da eta zenbaitetan, oso gutxitan, letren abiadura ebaluatu da.

#### **1.1.1. Esku-idazketaren ekintza**

Letrak eskuz idaztea ekintza kinestesikoa eta pertzeptibo-motorra da, izan ere, eskuz idazteko behar diren osagai edo trebezietako batzuk mota honetakoak dira (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003; Bara & Gentaz, 2010). Honela, letrak eskuz idaztearen ekintzari modu desberdinetan deitu zaio, hala nola, “trebezia periferikoa”(Larrea & Maia, 2011), “integrazio biso-motorra” eta “motrizitate fineko idazketa” (Dinehart, 2015). Trebezia pertzeptibo-motorrari dagokionez, badirudi txikitan, idatzi aurretik egiten diren manipulazio ekintzak (begi-eskua koordinazioa, objektu batekiko indarra neurtzea, zehaztasuna...) onuragarriak direla letra-formakuntza egoki baterako eta idazkailuari modu egoki batean heltzeko. Trebezia motor hau garatzeko, eskoletan, psikomotrizitate eta grafo-motrizitate ariketa asko egin izan da historikoki eta gorputza, idazkailua eta orriaren arteko garapeneko baldintzak gainbegiratzea interesgarria izan ohi da (Cornhill & Case-Smith, 1996; Ibarra, 2009). Letrak eskuz egiteari mekanika ere deitu izan zaio, eta zehatzago izateko, idazketaren mekanikaren ataletako bat dela esan daiteke, baina ez da mekanikaren atal bakarra. Bereiter & Scardamalia-ren (1987) esanetan:



By mechanics of writing we do not mean merely handwriting, or other means of transcription. Mechanics also include spelling, capitalization, punctuation (for the most part), hyphenation, indentation, etc. In short, mechanics comprises all those parts of the writing task that are avoided when one dictates. (1987: 106)

### 1.1.2. Esku-idazketaren emaitza: letra ulergarriak

Tradizionalki, eskuz idaztearen emaitza den letra, formaren ikuspuntutik aztertu da, hau da “alde figuratiboa” (Haranburu, Alonso-Arbiol, Balluerka & Gorostiaga, 2008) deiturikoa aztertu da. Eta, kalitatezko letra, letra irakurgarria egitea izan denez, horixe ebaluatu da, letren irakurgarritasuna, sinonimotzat erabili direlarik “*readability*”, “*accuracy*”, “*neatness*” eta “*quality*” hitzak (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003; Levin, 2010). Hortaz, letrak eskuz egitea, irakurgarritasunaren ikuspuntutik ebaluatu da eta ikasleen konposizioetan letra, aurkezpen-kontutzat hartu izan da (Medwell & Wray, 2008). Irakurgarritasuna konstruktua unitario bat ez den arren (Weintraub & Graham, 2000), oro har, letraren irakurgarritasuna ebaluatzeko bi eskala-mota nagusi egon izan dira: eskala holistikoak eta eskala analitikoak. Rosenblum *et al.*-en arabera (2003) eskala holistikoetan, idazketa-ereduak erabili dira konparaketak egiteko, hau da, eredu irakurgarrietatik eredu irakurgaitzenera arteko laginak erabili dira konparatu nahi den idatziaren erreferente izateko (adibidez 1etik 5erako puntuazioan). Aldiz, eskala analitikoetan, letraren elementu zehatzagoak erabili dira erakusle bezala, hala nola, letra-formakuntza, espaziamendua, lerroen horizontaltasuna, neurria, etab. Graham, Berninger, Weintraub & Schafer-en (1998) arabera, letren irakurgarritasunaren urtez urteko garapenari dagokionez, emaitza nahasiak daude; batzuen ustez, hobekuntzak urtero ematen dira, beste batzuentzako hobekuntzak soilik instrukzioa egon den unean egoten dira eta beste batzuen ustez ikasmailen artean ez dago desberdintasunik. Bestalde, Berninger, Mizokawa & Bragg-en (1991) esanetan, eskolan letrak irakurgaitz egiteak bere ondorioak ditu: Batetik, ikasleek beraiek, idazle txarragoak direla uste dute; bestetik, irakasleek, idatzitako testuen kalitate-balorazio apalagoak egiten dituzte. Azkenik, garai desberdinetako idazketaren irakurgarritasuna ere aztertu da. Adibidez, Overvelde & Hulstijn-ek (2011) orain dela 20 urteko eta gaur egungo Lehen Hezkuntzako 2. mailako haurren idazketaren laginak konparatu dituzte

irakurgarritasunaren arabera eta kalitate eskasagoa aurkitu dute gaur egungo laginetan. Kalitatea gutxitze honen arrazoiak izan daitezke, egileen arabera, esku-idazketaren irakaskuntzari denbora gutxiago dedikatzea edo esku-idazketaren irakaskuntzaren kalitatea eskasagoa izatea.

### 1.1.3. Esku idazketaren emaitza: letra azkarrak

Letrak eskuz egitea, irakurgarritasunaren ikuspuntutik ebaluatu izan bada ere, tarteka, abiaduraren ikuspuntutik ebaluatu da. Izan ere, Barnett, Henderson, Scheib & Schulz-en (2009) arabera, eskuz idatzitako komunikazio eraginkorra lortu nahi bada, idazten dena irakurgarria izateaz gain abiadura on batekin idatzia egon behar da. Idazkera funtzionala ere deitu izan zaio azkar idatzitako letrari (Karlsdottir & Stefansson, 2002). Letra azkarra, gehienetan irakurgarritasun-eskalen barruan aztertu da eta aniztasun handia egon da datuak jasotzeko erabili diren moduetan. Nagusiki minutuko idatzi edo kopiatu den letra edo hitz kopurua neurtu da, bai erritmo lasaian eta bai azkar (Rosenblum *et al.*, 2003). Adibidetzat Barnett, Henderson, Scheib & Schulz-en (2007) *DASH* testa jarri dezakegu, ingelesez idatzitako letra-abiadura normatiboak ematen dituela.

Letra-kopurua handitu egiten dela ikusi da oro har, denborarekin, adinarekin eta/edo eskolaketarekin (Ajuriaguerra, Auzias & Denner, 1973; Phelps, Stempel & Speck-ek 1985; Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Berninger & Fuller, 1992; Graham *et al.*, 1998; O'Mahony, Dempsey & Killeen, 2008; Barnett *et al.* 2009; Mackenzie, Scull & Munsie, 2013; Ganapathy, 2015). Egile hauek ikusi dutenez, haurrek zenbat eta gehiago konposatzen duten, orduan eta ohikoagoa edo automatikoagoa bihurtzen da esku-idazketa, ondorioa letraren abiaduraren handitzea izaten delarik. Baina, letren abiaduraren handitzea, ez dela lineala erakutsi dute ikerlari hauetako batzuk, hala nola, Ajuriaguerra *et al.*-ek (1973), Graham *et al.*-ek (1998) eta O'Mahony *et al.*-ek (2008). Egile hauen arabera, abiaduraren handitze honetan garapeneko bizkorraldiak eta geldialdiak egongo lirarteke. Honela, bizkorraldiak ikusi dituzte derrigorrezko Lehen Hezkuntzako lehen hiru ikasmailetan zehar eta baita derrigorrezko Lehen Hezkuntza bukatu eta Bigarren Hezkuntza hasterakoan. Geldialdiak aldiz, Lehen Hezkuntzako 4. eta 5. maila bitartean ikusi dituzte. Bestalde, ikasmailaz ikasmaila letren abiaduran

handitzeak ikusi dituzten arren, egia da baita, ikasmaila bakoitzean ikasle batetik bestera aldakortasun handiak egon ohi direla (Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Graham *et al.*, 1998; O'Mahony *et al.*, 2008; Mackenzie *et al.*, 2013). Azpimarratzekoa da baita, batzuetan aldakortasuna handiagoa izan dela lehenengo mailetan (O'Mahony *et al.*, 2008) eta beste batzuetan gorengo mailetan (Hamstra-Bletz & Blote, 1990).

Zenbait faktorek letrak azkar kopiatzearekin duten harremana ere aztertu dute, hala nola, adimenak, generoak, irakurketak, hizkuntza-gaitasunak eta faktore sozioekonomikoak. Adimenari dagokionez, adimen-maila altua ez doa halaberrez letrak azkar idaztearekin bat (Yates *et al.*, 1995). Bestalde, azkar idaztearen eta generoaren arteko harremanetan inkonsistentziak aurkitu dira baina kontuan hartu beharreko faktorea dela diote Rosenblum *et al.*-ek (2003). Ikerketa gehienetan, neskek mutilek baino esanguratsuki azkarrago idatzi dute Lehen Hezkuntzako ikasmaila guztietan edo batzuetan (Ziviani, 1984; Phelps *et al.*, 1985; Judd, Siders, Siders & Atkins, 1986; Hamstra-Bletz & Blote, 1990, Berninger & Fuller, 1992; Graham *et al.*, 1998). Aldiz, ikerketa gutxi batzuetan mutilek azkarrago idatzi dute esanguratsuki: 11-12 urtetik aurrera gertatu da hau (Dutton, 1990; Ziviani & Watson-Will, 1998). Irakurketaren faktoreari dagokionez ere kontraesanak daude. Zenbait ikerketetan letra/hitzak azkar idaztea eta irakurketa korrelazioan egon dira (Berninger & Alsdorf, 1989) eta beste batzuetan ez dira korrelazioan egon (Abbott & Berninger, 1993; Berninger, Cartwright, Yates, Swanson & Abbott, 1994). Bestalde, eskolako errendimendua baldintzatua gertatu da letrak geldiro edo trakets idazteagatik (Briggs, 1970; Cornhill & Case-Smith, 1996) eta garrantzitsua da identifikatzea ekintza akademikoetarako letraren abiadura azkarra/funtzionala den edo geldia den. Izan ere, ikasleek ez badute gutxi-gorabehera adinekoen abiadura, desabantailan egongo dira azterketetan eta azterketa hauen emaitzek gutxiestu egin ditzakete ikasleek benetan dituzten gaitasunak (O'Mahony *et al.*, 2008). Erresuma Batuan adibidez, azterketa ofizialetan, aukera berdintasuna bermatzeko, *Joint Council for Qualifications*-ek (2015) baliabideak jartzen dizkiete idazketa-zailtasunak identifikatuta dituzten ikasleei, baliabide hauek, eskriba bat, denbora gehigarria eta/edo ordenagailuen erabilpena direlarik. Azkenik, faktore sozioekonomikoen eta letra azkarraren arteko harremanak aztertu direnean, esanguratsuki letra-abiadura baxuagoak aurkitu dira estatus sozioekonomiko txikiagoa duten ikasleetan, bai Lehen Hezkuntzan zehar (O'Mahony *et*

al., 2008) eta bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan zehar (Lee-Corbin & Evans, 1996).

Laburbilduz, historikoki, esku-idazketa, ekintza pertzeptiboa, motorra eta mekanikoa izan da. Esku-idazketaren produktua den letra, gehienbat kalitatearen edo irakurgarritasunaren konstruktua bidez ebaluatu da eta aurkezpen edo estetika kontua izan da. Bestalde, letren abiadura edo funtzionaltasuna ebaluatu denean, aniztasun handia egon da erabili diren ebaluazio-moduetan, baina, adinarekin letren abiadura handituz doala ikusi da. Gainera, letren abiadurak zenbait faktoreekin duen harremana ere ikertu da. Honela, adimen altuagoak ez du halabeharrez letra azkarra erakutsi, neskek oro har esanguratsuki azkarrago idatzi dute eta irakurketa-mailak letra azkarrarekin duen harremanean kontraesanak egon dira. Bestalde, letrak egiterakoan zailtasunak edukitzeak eskolako errendimendua baldintzatu dezakeela ikusi da eta interesgarria dirudi letra-erritmo baxuak identifikatzea. Azkenik, faktore sozioekonomikoak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu letren hitz-kopuruan eta kontuan hartu beharreko faktorea da.

## **1.2.- Idazketa testuak idaztea bezala**

Haurren idazketa-prozesuak eta idazketa erakusteko moduak ez daude irakurketarenak bezainbeste garatuta, batetik idazketa ikerketa-eremu berria delako eta bestetik, ezagutzak jakintza-adar desberdinetan zehar barreiatuta daudelako (Myhill, 2006). Honela, haurren idazketa testu-sorkuntza bezala kontzeptualizatzen dugunean, garrantzitsua da hiru ikuspuntu kontuan hartzea: ikuspuntu soziokulturala, ikuspuntu kognitiboa eta hizkuntzalaritzaren ikuspuntua (Myhill, 2009).

Ikuspuntu soziokulturalaren barruan daude Clay-ren (1966) *emergent literacy* deituriko teoria eta ikuspegi eraikitzailea. *Emergent literacy* edo hastapeneko irakurmen-idazmen kontzeptua, haurrek idazketarekin eta liburuekin dituzten praktika ez konbentzionalak deskribatzeko erabili izan da (Razfar & Gutierrez, 2007). Bestalde, ikuspegi eraikitzailean daude, Piaget-en ideiak oinarritzat hartzen dituzten ikerketa psikogenetikoak -Ferreiro eta Teberosky-ren 1979. urteko lana adibidez- eta Vigotsky-

ren ideiak oinarriztat hartzen dituzten ikerketa soziokonstruktibistak (Bilbatua, 2010). Orohar, ikuspuntu soziokulturalak, irakurketa-idazketaren instrukzio formalaren aurretik gertatzen diren portaerei ematen die garrantzia; era berean, ikuspuntu honek, irakurketa-idazketa prozesuan, gurasoek, zaintzaileek, irakasleek eta irakurketa-idazketaren ingurune aberatsek duten papera azpimarratzen du. Hortaz, haurrak idazketari buruz etxekoen eta komunitateko ingurunearen bidez ikasten du, elkarrekintzazko prozesu batean. Gainera, ikuspuntu soziokulturalak, irakurketa eta idazketa prozesu indibidual mentalak diren ideiari desafio egin dio (Mayer, 2007; Razfar & Gutierrez, 2007). Haurren idazketa edukinera bideratua dago eta, haurrak askatasun osoz idaztera animatzen dituzte, hain zuzen ere hizkuntzari eta idazketa-trebeziei buruz dakiten hori idaztera, nahiz eta idazketari buruz dakitena ez-osoan izan (Medwell & Wray, 2008). Honela, haurrek erostekak egiteko zerrendak, jangelako menuak, etxerako oharrak... etab. idazten dituzte, bakoitzak idazten dakien moduan. Ikuspuntu honek, eskolan irakurketa eta idazketa lantzeko proposamen interesgarriak ekarri dizkigu (Hik Hasi, 1996). Aldi berean, Medwell & Wray-ren (2008) arabera, tentsioa ekarri du eskoletara, askatasunez edukia idaztearen artean eta letra-formakuntza erakustearen artean.

Ikuspuntu kognitiboari dagokionez, Hayes & Flower-ek (1980) testuak idazterakoan zenbait prozesu gertatzen zirela ikusi zuten. Egile hauek “heldu trebeekin”, hots, goi-mailako unibertsitateko ikasleekin egin zituzten ikerketak. “Heldu trebe” hauek idazten zuten bitartean altuan pentsatzen zuten, hau da, idatzi bitartean bururatzen zitzaiena idazten zuten protokolo batzuen bidez. Idazle hauen emaitzak kontuan hartuta, Hayes eta Flower-ek “heldu trebeetan” oinarritutako idazketa-eredu kognitibo bat proposatu zuten. Eredu honen arabera, “idazle trebeekin” iraupen handiko oroimenak (IHO) eta eginkizunaren testuinguruak baldintzatuta, hiru prozesu burutzen dituzte idazterakoan: plangintza, idaztearen ekintza (translazioa) eta errepassoa. Plangintzak eta errepassoak azpi-osagaiak dituzte barnean; aldiz, translazioaren prozesuak ez du azpi-osagairik, hots, kutxa huts bat da. Honela, plangintzaren azpi-osagaiak ideia-sorkuntza, antolaketa eta helburuak jartzea dira; errepassoaren azpi-osagaiak, aldiz, irakurketa eta editatzea. Idazketaren prozesua hortaz, modu honetan irudikatu daiteke: plangintza-prozesuan, idazleak eginkizunaren testuingurutik eta IHO-tik informazioa ateratzen du, helburuak jartzen ditu eta idazketa-plan bat sortzen du.

Translazioaren prozesuan, idazleak idatzizko hizkuntza ekoizten du, idazketa-planaren gidaritzapean. Errepa-soaren prozesuan, idazleak translazioaren bidez eginiko testuaren kalitatea hobetzen du, berau irakurriz eta gainazaleko nahiz mamiari buruzko aldaketak eginez. Hiru prozesu hauek errekurtsiboak dira, hots, batak bestea eten dezake eta elkarrekintzan egon daitezke. “Heldu trebeen” idazteko modu hau eguneratu egin zuen Hayes-ek (1996).

Hizkuntzalaritzaren ikuspuntuari dagokionez, Beers & Nagy-ren (2011) arabera, haurrek kalitatezko testuak idazteko, maila linguistikoa eta maila diskurtsiboa garatu behar dute, hau da, maila linguistikoari dagokionez, hiztegi aberatsa lortu eta erabili behar dute, forma morfologiko konplexuagoak menderatu behar dituzte eta heldutasun sintaktiko handiagoa lortu behar dute. Maila diskurtsiboari dagokionez, genero desberdinetan idazten ikasi behar dute. Honela, hizkuntzalaritzako zenbait ikerketen arabera (Malvern, Richards, Chipere & Duran, 2004; Hudson, 2009) haurrek urtez urte lexiko aberatsago bat erabiltzen dute, hitzaren kontzeptua barneratzen dute eta hitzen arteko espazioak uzten dituzte. Kress-en (1982) arabera, esaldiari dagokionez, hamabi urte arteko idazle gaztetxoek bi zeregin izaten dituzte: batetik, esaldia zerk osotzen duen jakitea eta bestetik testu handiago bat egiteko esaldi bat bestearekin nola elkartu jakitea. Bi zereginak harremandurik daude eta umeek esperimendazio prozesu luzea behar izaten dute helduen esaldiaren kontzeptua lortzen duten arte. Gainera, Myhill-ek (2009) dionez, adinarekin esaldiko hitz-kopurua handitu ez ezik, esaldiak konplexuagoak eta anitzagoak bihurtzen dira. Oro har, Kress-i (1982) eta Véliz-i (1988) kasu eginez, haurren idazketa-garapenean, esaldien konbinaketa apurka-apurka garatuko litzateke: hasieran esaldien sekuentzia soilak idatziko lirateke edo ideien asoziazio aske antzekoa egingo litzateke, gero esaldi koordinatuak idatziko lirateke eta pixkana ordena logikoa nagusituko litzateke. Berninger-ek (2000) dionez, kate-estruktura batetik estruktura hierarkiko baterako garapena emango litzateke. Gainera, esaldiak lotu edo kohesionatu egiten dira lokailu bidez eta 6-12 urte bitartean Wray & Medwell-en (2006) arabera, ohikoenak ahozkotasunean erabiltzen direnak lirateke, ingelesez adibidez, *and*, *but*, *so*, *then*, *just after* eta *that*. Koherentziari dagokionez, Berninger-en (2000) arabera, testu-koherentzia heldugabe eta inplizitutik, testu-koherentzia esplizituetarantz garatzen dira idatziak. Testuen kalitateak ebaluatzeko badaude zenbait errubrika, hala nola, “Profile” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfield

& Hughey, 1981), Apezetxea & Ruiz-en errubrika (Apezetxea & Ruiz, 2012) eta Jimeno-ren errubrika (Jimeno, 2012). Errubrika hauek kalitatearen puntuazio holistiko bat ematen duten arren, arlo edo aldagaien araberrako erakusleak dituzte.

Ikusi ditugun ikuspuntuetatik, badirudi, ikuspuntu soziokulturala izan dela eskolan idazketaren irakaskuntza moldeatzen eraginkorra baina ikuspuntu kognitiboak eta hizkuntzalaritzarenak klabe interesgarriak eskaintzen dizkigute idazketaren irakaskuntza bideratzeko. Hala ere, hizkuntzalaritzak oraindik ez du lortu garapenerako marko koherente bat (Myhill, 2006) eta ikuspuntu kognitiboak oraindik ez du egin “heldu trebeetatik” hasiberri eta garatzen ari diren idazleentzako moldaketa bat (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996a), geroago ikusiko dugun moduan.

Laburbilduz, idaztea testu-sorkuntza bezala kontzeptualizatu denean, zeresan handia izan dute hiru ikuspuntuak: ikuspuntu soziokulturalak, ikuspuntu kognitiboak eta hizkuntzalaritzaren ikuspuntuak. Ikuspuntu hauetako bakoitzak haurren idazketari ekarpen interesgarriak egin dizkio, hala nola, haurrak nola ikasten duen idazten etxekoen eta komunitateko ingurunearen bidez, idazketako prozesu nagusiak zein diren eta testuen kalitatea nola garatzen joaten den. Testu hauek ebaluatzeko errubrikak ere baditugu. Hala ere, bereziki haurrenak diren idazketa-prozesuak hobeto definitu behar dira eta hizkuntzalaritzatik eginiko marko bateratu baten premia ere badago.

### **1.3.-Idazketaren polemikak**

Bereziki idazketa hastapenetan, eskuz idazteak suposatzen duen zailtasuna kudeatzeko estrategia bat, zailtasun hau arintzen duten ordeko modalitateak bilatzea izan da, hala nola, ahoz diktatuz konposatzea eta teklatu bidez idaztea (Silva, Sánchez & Borzone, 2010). Klasikoa izan da baita, zailtasuna arintzeko, letra-mota errazagoak erabiltzea eta, azkenaldian, gailu digitalak erabiltzea. Kontua da, arrazoi askorengatik, nazioartean, zenbait herrialdetan letrak eskuz egitearen irakaskuntza-denbora murriztu egin dela eta auzitan dagoela letrak eskuz egiten erakusteak merezi duen edo curriculumetik errotik kendu behar den.

Eskuaren bidez idaztearen zailtasuna errazteko modu bat, diktaketa bidez konposatzea izan da; horrela, testuen hitz-kopurua eta kalitatea hobetuko dela pentsatu da. Beraz, bi modalitateak konparatu dira eta hitz-kopuruari dagokionez, diktaketa bidez hitz gehiago sortu dute 5-14 urte bitarteko haurrek (King & Rentel, 1981; Scardamalia, Bereiter & Goleman, 1982; Hidi eta Hilyard, 1984; McCutchen, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1987). Testu-kalitateari dagokionez, adinaren, ikasleen aniztasunaren eta generoaren araberako emaitzak aurkitu dira. Honela, bereziki bederatzi urtetik beherako haurren testuak hobek izan dira diktaketa bidez idazkailu bidez baino eta diktaketak adin hauetan testu-sorkuntzarako dituen onurak goraiatu dituzte (Rentel & King, 1983). Diktaketa bidez eginiko testuak esanguratsuki hobek izan dira baita ikasteko zailtasunak dauzkaten haurren artean (McArthur & Graham, 1987; Graham, 1990). Bederatzi urteko mutilek ere esanguratsuki testu hobek sortu dituzte diktaketa bidez idazkailuz eginiko testuak konparatuz. Adin bereko nesketan aldiz, ez da desberdintasun esanguratsurik aurkitu bi modalitate hauen artean (Alves, Branco, Castro & Olive, 2012). Bederatzi urtetik aurrera aldiz, antzeko kalitatea duten testuak aurkitu dituzte diktaketa bidez eta idazkailu bidez (Hidi & Hilyard, 1984) edo esanguratsuki kalitate hobea izan dute testuek idazkailu bidez (Scardamalia *et al.*, 1982; Hidi & Hilyard, 1984; McCutchen, 1987). Hala ere, diktaketa bidezko testu-sorkuntza berraztertu beharra aipatzen dute zenbait ikerlarik; batetik, orain arteko diktaketa bidezko ikerketetan ikasleek ez dituztelako begien aurrean eduki sortzen ari ziren testuak eta, bestetik, gaur egungo ahotsaren bidezko ordenagailu-programek eskaintzen dituzten aukerak aztertzeke daudelako. Hala ere, programa hauen erabilpenak ere, hastapenetan behintzat, beste zailtasun batzuk suposatu ditzake (De la Paz & Graham, 1995; Reece & Cumming, 1996).

Eskuz idaztearen zailtasuna errazteko beste modu bat teklatu bidez idaztea da. Teklatu bidez, teklei begiratu gabe, minutuko 60-70 hitz idatzi badaitezke eta eskuz minutuko 15-25 hitz idatzi badaitezke, zentzuzkoa da teklatu bidez idazteko saiakerak egitea (Mangen & Velay, 2012). Gainera, idazkailuz idaztea baino sinpleagoa dirudi hasera batean, soilik tekla egokia aukeratu behar delako, hau da, ez dagoelako osagai grafo-motorrik (Connelly, Gee & Walsh, 2007). Denen ahotan egon daitekeen galdera da: teklatua ala idazkailua, zer da hobea idazketa hastapenetan eta garatzen ari



direnetan? Badirudi, batetik, idazkailu bidez edo teklatu bidez eduki izan den praktikak eta instrukzio esplizituak eragina duela testu-sorkuntzan (Berninger, Abbott, Augsburger & García, 2009). Izan ere, teklatuak testu-sorkuntzarekiko onurak izan ditzan, batetik, tekleatzerakoan jarria behar da (Connelly *et al.*, 2007), hau da, behintzat idazkailu bidez idazten den abiadura berdinean idatzi behar da eta garapeneko haurretan, gutxienez, minutuko 10-12 hitz idaztea suposatzen du (Atwell, 2009). Abiadura hori lortzeko, tekleatzeko metodoen bat jarraitu beharra aipatzen dute, astean lau egunetan zehar eta gutxienez 25-30 orduetan zehar (Freeman, MacKinnon & Miller, 2005). Bestetik, tekleatzeko suposatzen duen bi eskuen erabilpenari etekin handiena ateratzeko badirudi garairik egokiena nerabegarotik aurrera dela (11 urte ingurutik aurrera), izan ere, orduantxe gertatuko litzateke bi eskuen erabilpen eraginkorrerako beharrezkoa den burmuineko bide neuralen garapena (Berninger *et al.* 2009; Berninger, 2013a). Honela, tekleatzeko metodorik jarraitu ez duten 7-12 urte bitarteko hurrek esanguratsuki hitz gehiago eta testuak kalitate hobegoarekin idatzi dituzte idazkailu bidez teklatu bidez baino (Berninger *et al.*, 2009); eta, alderantziz gertatu da Haur Hezkuntzan hasita tekleatzeko metodoen bat jarraitu duten 8 urteko haurretan (Trageton, 2005). Azken hauek teklatu bidez idatzi dutenean esanguratsuki testu hobeak idatzi dituzte teklatu bidez idazkailu bidez baino. Bestalde, modalitate bakoitzak bere aukerak eta mugak ditu adinaren, zereginaren eta idazleen desberdintasun indibidualen arabera (Berninger, 2013a). Hala ere, Berninger *et al.*-ek (2009) diotenez, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan zehar letrak eskuz idaztea askoz ere onuragarriagoa da. Batetik, burmuinean letraren forma sortzen eta gogoratzen laguntzen du. Berninger *et al.*-ek (2009:135) diotenez, “*Forming a written word letter-by-letter by pen may leave a stronger memory trace for written words than does producing a word letter-by-letter by keyboard in beginning and developing writers*”. Bestetik, eskuz marraz marra idazteak ideia-sorkuntza aktibatuko luke (Hayes & Berninger, 2010) eta irakurketaren, ortografiaren eta matematikaren jabekuntzan esanguratsuki eragingo luke (Berninger, 2012; Zaner-Bloser, 2015).

Klasikoak izan dira baita letra-mota samurtzeko egin diren saiakerak eta honek ekarri izan dituen polemikak. Honela, batetik, letra-eredu errazenak identifikatzen ahalegindu dira eta bestetik, letrak bigarren plano batean jarriz, testuei indarra ematen saiatu dira. Letra-eredu errazenei dagokionez, hiru polemika dira aipagarriak: letra

banatuaren/lotuaren artekoa, letra xehearen/larriaren artekoa eta hirugarrena, zenbat letra-mota irakatsi behar diren. Letra banatua/lotuaren polemikari dagokionez, letra banatuari, “inprenta motako letra”, “*ball and stick*”, “*print*”, “*manuscript*” eta “*script*” ere deitu zaio; aldiz, letra lotuari, “kurtsiba” eta “*longhand*” ere deitu zaio (Ibarra & Quiroga, 2009). Oro har, letra banatua irakatsi ondoren lotua irakatsi izan da eta zenbait herrialdetan, letra banatutik lotura errazteko letra banatu makurtuak irakatsi dira (Schlagal, 2007). Honela, bai letra-mota banatuaren eta bai letra lotuaren onurak azalazten egon dira aspalditik; ikerketa batzuetan letra banatua irakurterrazagoa dela aipatzen den bitartean, beste ikerketa batzuetan letra lotua bizkorragoa dela baieztatzen da eta hitzaren kontzeptua ulertzen laguntzen duela ere esaten dute. Baina, oraindik orain, polemika erresolbitu gabe dago (Berninger, 2013b). Letra xehea/larriaren arteko polemikari dagokionez, azkenaldian, zenbait herrialdetan letra larriak bultzatzen dituzte eskolaketa hasieran eta ematen diren arrazoien artean, hauexek: makila-formak sortzen errazagoak direla, letra larriak gure ingurunean non-nahi agertzen direla -bai kalean eta bai iragarkietan- eta umeez eskolara dakarten aurretiko ezagutzen barruan daudela (Tolchinsky & Simó, 2001). Hirugarrenik, erakutsi behar den letra-eredu kopuruari dagokionez, zenbait herrialdetan hausnarketa-gaia da; begiratu adibidez Britainia Handiko *National Handwriting Association*-en webgunea (<http://www.nha-handwriting.org.uk/news/news-summary>). Herrialde batzuk bi letra-eredu edo gehiago erakusten dituzte eta beste batzuk letra-mota bakarra. Hegoaldeko Australian adibidez, bi letra-eredu erakusten dituzte, banatua eta lotua, eta ondoren ikasleei aukeratzen uzteak funtzionatu egiten duela baieztatzen dute. Gainera, euren curriculumean mailakatuta dago helburu hauek nola lortu (*Government of South Australia*, 2016). Aldiz, letra mota bakarra eta banatuaren apustua egin zuten Estatu Batuetan 2011. urtez geroztik, *Common Core Standards* (webgunea <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/introduction/>) sinatu duten 48 estatuk. Ordudanik, esku-idazketa irakurgarria Lehen Hezkuntzako lehenengo mailara arte soilik irakasten dute. Finlandiak ere erabaki berdina hartu du: esku-idazketa derrigorrez lehenengo mailara arte irakastea (Tubia, 2014). Baina, lehenengo mailara arte letra bakarra erakusteak ere galdera berri bat plazaratu du nazioartean: Nahikoa al da denbora hau letra irakurgarria lortzeko? (Jaskanen, 2011). Eskuz idaztea eskolatik desagertuko den beldurrez, 2014. urtean proposamen bat egin zuten Estatu Batuetako zenbait adituk, *HW21 Community* delakoak, Haur Hezkuntzarako eta Lehen Hezkuntzarako. Proposamen honetan

eskuaren bidez eta teklatuaren bidez idazteko helburuak zehazten dituzte urtez urte (begiratu Zaner-Bloser-en webgune honetan <https://www.zaner-bloser.com/news/new-handwriting-and-keyboarding-standards-supplement-common-core>).

Bestalde, letrak bigarren plano batean jartzeko saiakerak ere egin dira, testuari indarra emanez. Hau da, azkeneko urteetako polemika izan da, eskuz eginiko letren irakaskuntza, esplizitua edo zeharkakoa izan behar ote den. Iraganean, letren irakaskuntza esplizitua metodo zuzen edo sistematikoen bidez gauzatzen zen, herrialdearen eta garaiaren arabera metodo bat edo beste nagusitu delarik, hala nola, Marion Richardson metodoa, Palmer metodoa eta Jeannot metodoa (Ibarra & Bereziartua, 2011). Egun, testuari eman zaio garrantzia eta letrak ez dira modu esplizituan erakutsi; hau da, Medwell & Wray-ren (2008) arabera, letrak automatiko erraz bihurtuko direla pentsatu da. Hala ere, Graham & Weintraub-en (1996) ustez, oraindik orain, ez ditugu bi idazteko ikuspegi hauek konparatzen dituzten ikerketak, bereziki ez dagoelako argi nola kudeatzen den esku-idazketa modu sistematikotik kanpo irakasten den eskoletan. Graham, Harris & Fink-en (2000) arabera, esku-idazketa modu esplizituan erakutsi duten ikerketek hauen eraginkortasuna azpimarratzen dute. Ibarra-k (2009) ere ildo beretik, letrak modu esplizituan ikasgelan lantzeko proposamena egin izan du eta Overvelde-k (2013) letrak ikasteko beharrezkoa den saioen iraupen zehatza aztertu du.

Gailu digitalen erabilerak idazketa-prozesua erraztuko ote duen ere aztertzen dabilta. “Idazketaren haptika” izeneko ikerketa transdiziplinarren bitartez, konparatzen ari dira, adibidez, pantailetan atzamar erakuslearekin idaztearen (*handwrite*) eta idazkailu digitalen (*stylus*) bidez idaztearen artean. Momentuz, gailu digitalekin eginiko ikerketen haurtzaroan gaude eta ez dakigu nola eraldatuko dituzten idazketa-irakurketaren ekintzak (Mangen & Velay, 2012; Mann, Hinrichs & Quigley, 2014).

Laburbilduz, idazten hasiberriak eta garatzen ari diren hurrekin eskuaren bidez idazteak suposatzen duen zama arintzeko saiakerak egin dira, diktaketa bidez, teklatu bidez, letra-eredu errazen bidez edo gailu digitalen bidez. Diktaketari dagokionez, 5-14 urte bitartean idazkailu bidez baino hitz-kopuru handiagoa ahalbidetu duen arren,

diktaketa bidez eta idazkailu bidez antzeko testu-kalitateak idatzi dituzte bederatzi urtetik aurrera. Gainera, diktaketa onuragarria izan da bederatzi urteko mutilentzako eta ikasketa-zailtasunak dituztenentzako. Bestalde, teklatu bidez konposatzea eraginkorra da azkar tekleatzen denean eta bereziki nerabegarotik aurrera. Eskuz idazteak, Haur eta Lehen Hezkuntzan zehar, hainbat onura edukiko luke, besteak beste, letra-forma barneratzen lagunduko luke, ideiak sortaraziko lituzke eta irakurketa eta matematika ahalbidetuko lituzke. Bestalde, eztabaida dezente egon da zein letra-mota eta zenbat irakatsi behar diren haurren idazketa samurtzeko. Azkenaldian, letrak eskuz egiten erakusteak pena merezi duen ere auzitan dago eta curriculumean derrigorrez soilik zazpi urtera arte erakusteko erabakia hartu dute Estatu Batuek eta Finlandiak. Azkenik, gailu digitalen bidez idazteak garapenean eduki ditzakeen onurak ere aztertzen ari dira.

#### **1.4.-Garatzen ari diren idazleak ez dira “heldu trebeak”**

Idazten ikasteak suposatzen zuen zailtasunez arduratuta, eta agian garapeneko idazketa “heldu trebeekiko” desberdina zela sumatuz, zenbait ikerlari berraztertzen hasi ziren idazle hasiberrien eta garatzen ari zirenen idazketa; ikerlari hauen artean zeuden, Perfetti & McCutchen (1987), McCutchen (1994, 2011), Scardamalia & Bereiter (1986) eta Bereiter & Scardamalia (1987). Adibidez, Perfetti & McCutchen-ek (1987) 12 urtetik beherako idazleek plangintza eta errebisio gutxi egiten zutela ikusi zuten; hau da, ez zituzten bi prozesu hauek modu errutinarioan erabiltzen. Bereiter & Scardamalia-k (1987) ikusitakoaren arabera, idazteko estrategia desberdinak erabiltzen zituzten idazle “heldu trebeek” eta hasiberriek. “Heldu trebeek” “ezagutza eraldatzearen” estrategia erabiltzen zuten eta hasiberriek “ezagutza esatearena”. Honela, “ezagutza eraldatzerakoan” iraupen handiko oroimenetik (IHO) ateratako informazioa egokitu egiten zen entzuleriaren arabera edo idazlearen beraren helburuen arabera. Aldiz, idazle hasiberrien “ezagutza esatearen” estrategia, “heldu trebeekiko” oso estrategia desberdina zen, egokitzeko estrategia bat hain zuzen ere. Hasiberriek, IHO-tik informazioa atera eta informazio hau zerrendatu egiten zuten, plangintzarik eta errebisiorik gabe. McCutchen-ek (1994) esan zuenez, salbuespenak salbuespen, ume askorentzako, testu-sorkuntza, gaiari buruz bururatzen zaien guztia zuzen-zuzen idaztea da. Izan ere, umeentzako idazketa-zereginaren eskaera kognitiboa hain handia da ze,

zeregin horri ezin diotela aurre egin. Bere hitzetan (McCutchen, 1994:7), “*How do young children cope with the many cognitive demands of writing? Frankly, may do not*”. Egile honek eranstean duenez, gainera, idazketa-trebezia kaskarrenak zituztenek eta idazle gazteenek, laneko oroimen txikiagoak zeuzkaten.

Aipatutako ikerketa hauetaz gain, ikerketa sistematikoak egiten hasi ziren Berninger eta lankideak 1989ko urteaz geroztik. Honela, beharrezkoa ikusi zuten idazle hasiberrien eta garatzen ari zirenen esku-idazketaren eta bere zailtasunen ikuspegi bateratu edo koherente bat ezartzea. Horretarako, “heldu trebeen” eredua (Hayes & Flower, 1980) hartu eta garapeneko idazketaren hutsuneak agertu zituzten, bereziki Berninger & Swanson-ek (1994) burututako ikerketaren bidez. Bertan, 6-15 urte bitarteko 900 ikasleren idazteko moduak aztertu ondoren, adin-tarte honetan idazketa-prozesuek bere berezitasunak zituztela ikusi zuten, “heldu trebeekiko” desberdinak. Gainera, mekanika-zailtasunek konposaketaren kantitatean eta kalitatean esanguratsuki eragiten zutela ikusi zuten. Ondorioz, “heldu trebeen” eredua zehaztu eta osotu egin behar zela aldarrikatu zuten, jarraian datozen aurkikuntzak kontuan hartuz: (1) Idazketa-hastapenetan translazioa ez da prozesu unitario bat, baizik eta banandu daitezkeen bi azpi-osagai ditu: transkripzioa eta testu-sorkuntza. Bi azpi-osagai hauek errol garrantzitsua dute idazketaren hastapenetan eta bata bestearengandik desberdinak dira. Testu-sorkuntza mezu linguistiko baten burmuineko ekoizpena litzateke, kontu desberdina mezu horren transkripzioarekiko. 1994.eko ikerketa honetan arrazoi desberdinengatik iritsi ziren konklusio honetara; batetik, transkripzioan zailtasunak zituzten ume batzuk testu-sorkuntza ondo garatuta zeukaten; bestalde, transkripzioa azkarrago agertzen zen testu-sorkuntza baino eta transkripzioa zen ikasle gazteenetan oztopo gehien jartzen zuen prozesua. Beraz, translazioaren garapena guztiz ulertzeko translazioaren bi azpi-osagaiak kontuan hartu behar zirela adierazi zuten. (2) Desberdintasun indibidualak aurkitu zituzten testu-sorkuntzan hizkuntzaren hiru mailetan: hau da, hitz-mailan, esaldi-mailan eta testu-mailan. Maila hauen garapena desberdina zen pertsonatik pertsonara eta maila bakoitza beste mailekiko independentea zen, hots, hitz-mailako trebeziak ez zuten aurrez aurre esaldi-mailako edo testu-mailako trebezia; era berean, esaldi-mailako trebeziak ez zuten aurrez aurre testu-mailako trebezia. (3) Plangintza, translazioa eta errebisioa ez zeuden guztiz operatibo garapeneko idazleetan eta ondorioz, testua idazten pasatzen zuten denbora gehiena. Hortaz, garatzen

ari zirenak egileak ziren, editoreak izan aurretik (Berninger & Swanson, 1994). Beraz, zehaztu beharra zegoen idazketaren jabetzan zein prozesuk (plangintzak, translazioak eta errebisioak) eta zein azpi-prozesuk (adibidez translazioaren prozesuan, testu-sorkuntzak eta transkripzioak) parte hartzen zuten. (4) Laneko oroimenik ez zegoen Hayes & Flower-en (1980) ereduan eta sartu beharreko elementua zen. (5) “Heldu trebeen” ereduan ez zen ageri generoen arteko desberdintasunik. Aldiz, idazketa-hastapenetan asimetriak aurkitu zituzten neska-mutilen artean zenbait azpi-prozesutan; adibidez, testu-sorkuntza bi generoen artean antzekoa izan zen bitartean, transkripzioan mutilen emaitzak esanguratsuki txarragoak izan ziren. Beraz, gai hau sakonago aztertu beharra zegoen.

Laburbilduz, idazketan trebatzen ari diren hasiberrien eta garatzen ari direnen idazteko moduak hobeto ezagutzen ibili izan dira zenbait ikerlari. Idaztea eta idazten ikastea konplexua izanik, umeez ezin diete aurre egin idazteko zereginari eta okurrizten zaien dena idazten dute paperean, “ezagutza esatearen” estrategia erabiliz. Garapeneko idazteko modu hau sistematikoki ikertu denean, “idazle trebeekiko” desberdin idazten dutela ikusi da. Berninger & Swanson-en (1994:58) arabera, “*Just as children are not merely little adults, developing writing is not simply a scaled-down version of skilled writing*”. Honela, egile hauek 6-15 urteko garapeneko idazketan zenbait aurkikuntza egin dituzte eta “heldu trebeen” eredia egokitu egin behar dela azpimarratu dute. Aurkikuntzen artean, batetik, idazketan laneko oroimena gakoa dela eta bestetik, translazioak pisu handia duela, ez horrenbeste plangintzak eta errebisioak. Translazioak gainera, bi azpi-osagai garrantzitsu edukiko lituzke, transkripzioa eta testu-sorkuntza. Transkripzioan genero-desberdintasunak ikusi dira eta testu-sorkuntzan trebezia independenteak hitz-, esaldi- eta testu-mailarako. Garapeneko idazketa ulertu nahi bada, translazioaren prozesua hobeto aztertu behar dela esan dute Berninger & Swanson-ek (1994).

## **1.5.-Hasiberrien eta garatzen ari diren idazleen Berninger-en idazketa-markoa: neurogarapeneko ikuspuntua**

Idazketaren inguruko ikerketa sistematikoen ondorioz, idazle hasiberrien eta garatzen ari direnen neurogarapeneko idazketa-marko bat osotzen joan dira Berninger eta lankideak. Honela, lehenik, “Idazketaren jabetzaren garapeneko mugen eredu teorikoa” (Berninger *et al.*, 1991) proposatu zuten. Gero, “Lehen Hezkuntzan zeharreko idazketa-garapenerako idazketa-eredua” (Berninger & Swanson, 1994) zehaztu zuten; ondoren, “Idazketaren ikuspegi sinplea” (Berninger & Graham, 1998) eta urte batzuk beranduago “Idazketaren ikuspegi ez oso sinplea” (Berninger & Winn, 2006). Garapeneko ikerketa hauek idazle hasiberrien eta garatzen ari direnen idazketaren berezitasunak ulertzen laguntzen dute.

### 1.5.1. “Idazketaren jabetzaren garapeneko mugen eredu teorikoa” (Berninger *et al.*, 1991).

Hasiberrien eta garatzen ari diren idazleen idazketa-ezaugarriak hobeto ulertzeko Berninger-en lehen eredu teorikoa da hau. Berninger *et al.*-en (1991) eredu teoriko honen arabera, idazketa eragozten duten mugak hiru motatakoak dira: neurogarapeneko mugak, hizkuntzarekin loturiko mugak eta muga kognitiboak. Neurogarapeneko mugei dagokionez, lau faktorek oztopatzen dute idazketa: (1) alfabetoko letrak ikusmenezko oroimenetik ezin ateratzeak, (2) atzamarren programatutako mugimenduak ezin egiteak, (3) integrazio biso-motorrean zailtasunak egoteak eta/edo (4) kodetze ortografikoan eta fonologikoan zailtasunak egoteak. (1) Alfabetoko letrak ikusmenezko oroimenetik ezin ateratzea muga bat da idazteko orduan eta letren automatizazioan zailtasun bat erakusten du. Honela, letrei energia gehiegi dedikatzen egonez gero, haurrak ezingo dio testuaren edukinari eta antolaketari energiarik dedikatu. Zailtasun mota hau ikusteko “Alfabetoaren proba” erabili izan da. Lehenengo probaren izen zehatza *Alphabet writing task* (Berninger & Alsdorf, 1989) izan den arren, zenbait aldaketa izan ditu izenean, aplikazioan eta interpretatzeko orduan. Proba estandarizatu batean ere bihurtu da (begiratu 1.1. Taulan aldaki guzti hauek). Oro har, alfabetoko letrak ulergarri eta ordenan idaztea eskatzen da: minutu batez, 15 segundotan edo 30 segundotan, taldeka edo banaka eta letra xeheak edota xeheak/larriak eginez. Probaren haserako egileek ikusi dutenaren arabera, letren formak ikusmenezko oroimenean nola dauden antolatuta

eta denbora-mugetan letrak IHO-tik berreskuratzeari buruzko informazioa ematen du.

(2) Atzamarren programatutako zenbait mugimendu ezin egitea ere muga bat da idazteko orduan, disfuntzio neurologikoak erakusten ditu eta “zeinu ahulak” izenez ere ezagutzen dira. Disfuntzio hauek nerbio-sistemaren heldu-gabeziaren ondorioa lirateke eta atzamarrekin programatutako zenbait ariketa ezin egitean azalduko lirateke. Programatutako motrizitate fineko ariketen adibideak dira, “atzamar bakoitza atzamar potoloarekin ukitzea, atzamar txikitik hasita, ordenan eta azkar azkar” eta “eskuak mahai gainean ahopeza jarri eta soilik ebaluatzaileak ukitzen duen atzamarra altxatzea”.

(3) Ikusmenezko funtzioak eta motrizitate finaren funtzioak ondo integratuta ez egotea ere muga bat da idazteko orduan. Ohikoa izan da integrazio zailtasun hauek diagnostikatzeko *Beery-ren testa* erabiltzea (Beery, 1982).

(4) Kodetze ortografikoari eta fonologikoari dagokionez, kodetzerakoan disfuntzioak egon daitezke ortografiaren arloan edo fonologiaren arloan; edo, bi kodeen arteko konexioan egon daitezke disfuntzioak. Beraz, disfuntzio hauek ere mugak ezartzen dituzte idazketan eta berauek diagnostikatzeko, hitzen, hitz-multzoen eta letren segmentazio-arietak egiten dira. Bestalde, hizkuntzarekin loturiko mugei dagokionez, egileen arabera, hitz-, esaldi- eta testu-mailan ematen dira. Hizkuntzaren muga hauek identifikatzeko badaude *screening* neurriak (begiratu adibidez 76-77. orrietan Berninger *et al.*, 1991). Azkenik, kognizioarekin loturiko mugei dagokionez, plangintza prozesuak, testu-generoen arabera idazteak eta errebisioak mugak ezartzen dituzte idazketan, izan ere 12 urte arteko haurrek ez dituzte testuaren plangintza eta errebisioa modu errutinario batean erabiltzen. Prozesu hauekiko haurrek duten ezagutza metakognitiboa ebaluatzeko Englert *et al.*-en (1988) elkarrizketa-protokolo bat erabili daiteke.

Eredu teoriko hau praktikara eraman dute Berninger & Swanson-ek (1994) eta errealitatean aurkitutako emaitzekin findu egin dute. Ikusitakoaren arabera, neurogarapeneko mugek, hizkuntzarekin loturiko mugek eta muga kognitiboek, denek eragingo lukete idazketa hastapenetan eta garatzen ari diren idazleetan; hala ere, idazketaren hastapenetan pisu gehiago daukate neurogarapeneko mugek eta beranduago beste bi mugek. Muga hauek hobeto identifikatu eta diagnosi diferentzialak egiteko protokolo bat erantsi izan dute 1994. urteko kapituluan (61. orrian begiratu).



### 1.1.Taula. Alfabetoaren probaren haserako izena eta aldakiak

ALFABETOAREN PROBA	EGILEAK	ZEREGINA ETA DENBORA
<i>Alphabet writing task</i>	Berninger & Alsdorf (1989)	Alfabetoko letrak xehez idatzi behar dira, letra banatuarekin eta buruz. Haur Hezkuntzan denborarik ez dago baina Lehen Hezkuntzako 1. mailan minutu bat dago.
<i>The Alphabet Task</i>	Berninger, Mizokawa & Bragg (1991)	Berninger & Alsdorf-en (1989) berdina da
<i>The Alphabet Task</i>	Berninger & Rutberg (1992)	Alfabetoko letrak xehez idatzi behar dira 15 segundotan. Hasi eta 15 segundotara marka gorri bat egiten da. Hala ere, segi egin behar da alfabeto guztia bukatu arte. 15 segundotan alfabetoa gogoratzeko zehaztasuna neurtuko luke.
<i>Visual-motor integration (Orthographic stimuli)</i>	Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy & Abbott (1992)	Berninger & Rutberg-en (1992) proban, 15 segundotako zehaztasunaz gain beste bi menpeko neurri lortzen dira: alfabeto osoa idazteko behar den denbora eta alfabeto guztiaren zehaztasuna.
<i>Alphabet Task</i>	Abbott & Berninger (1993)	Alfabetoko letrak xehez idatzi behar dira 15 segundotan.
<i>Writing Speed and Accuracy Measure</i>	Jones & Christensen (1999)	Alfabetoko letra xeheak ahalik eta azkarren eta argien idatzi behar dira minutu batean.
<i>Handwriting fluency, The Orthographic-Motor Task</i>	Connelly & Hurst (2001)	Alfabetoko letra xeheak idatzi behar dira 15 segundotan (Berninger, <i>et al.</i> -en 1991 oinarrituta)
<i>The Orthographic-Motor Integration (O.M.I.)</i>	Jones (2004)	Alfabetoko letrak xehez eta gero larriz idatzi behar dira, minutu batez.
<i>Alphabet writing (PAL II Advanced)</i>	Berninger (2007)	Irakurketaren eta idazketaren diagnostikoa egiten duen test-bateria bateko proba estandarizatu bat da. Proba honetatik hiru neurri ateratzen dira: Zenbat alfabetoko letra ulergarri idatzi diren 15 segundotan, zenbat denbora behar izan den alfabeto guztia idazteko eta alfabetoko 26 letrak ordena alfabetikoan egin diren.
<i>WIAT-3 Alphabet Writing Fluency task</i>	Wechsler (2009)	ekoizpen akademikoa neurtzen duen testean, Alfabetoaren probak, 30 segundotan eginiko alfabetoko letren sekuentzia eta zehaztasuna neurtzen ditu.
<i>Alphabet handwriting fluency</i>	Wagner, Puranik, Foorman, Foster, Wilson, Tschinkel & Thatcher (2011)	Alfabetoko letrak xehez idatzi behar dira, ahalik eta azkarren eta argien, minutu batez. Bere ebaluazioari dagokionez, ondo egindako letrak zenbatzen dira, ordenari kasurik egin gabe.
<i>The chinese number copying task</i>	Yan, McBride-Chang, Wagner, Zhang, Wong & Shu (2012)	Alfabetoaren antzeko proba bat da: txinatarrez zenbakiak idatzi behar dira batetik hamarrera, minutu batez (-, =, ...)

### 1.5.2. “Lehen Hezkuntzan zeharreko idazketa-garapenerako idazketa-eredua” (Berninger & Swanson, 1994)

Hasiberrien eta garatzen ari diren idazleen idazketa-ezaugarriak argitzeko lagungarria da Berninger & Swanson-ek (1994) eginiko bigarren eredu hau. Eredu honen arabera, “heldu trebeetan” aurkitutako hiru prozesuak, plangintza, translazioa eta errebisioa, ez daude guztiz operatibo hastapeneko eta garapeneko idazleetan. Azken hauetan, hiru prozesuak egutegi baten arabera edo ordena baten arabera garatzen dira eta adin-multzoka laburtu daiteke ordutegiaren irudi orokorra, 6-9 urte bitartean, 9-12 urte bitartean eta 12-15 urte bitartean. Honela, 6-9 urte-tarteari dagokionez, lehenik, transkripzioaren prozesua agertzen da, ondoren, testu-sorkuntza, gero, idatzi ahala hitz zehatz batzuetan egiten den errebisioa (*on-line* errepassoa deiturikoa) eta gerotxoago; idatzi ahala egiten den plangintza (*on-line* plangintza deiturikoa). Bestalde, testu-sorkuntzaren prozesuan, hitzarekin harremandutako trebeziak lehenago agertzen dira esaldiarekin harremandutako prozesuak baino eta esaldi-trebeziak lehenago agertzen dira paragrafo-mailako trebeziak baino. 9-12 urteko tarteari dagokionez, idazle gehienentzako transkripzioa automatizatuta egoten da. Testu-sorkuntza garatu egiten da hitz-, esaldi- eta paragrafo-mailan eta translazio ondorengo errepasso-gaitasuna ere garatu egiten da, hitz-, esaldi- eta testu-mailan. Testuaren alde aurretiko plangintza ere garatu egiten da. 12-15 urteko tarteari dagokionez, hobetzen joango dira transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren jariora, eta baita translazio ondorengo errepasso ere. Errepassoa hasera batean hitzetara eta esaldien zatietara mugatzen da (ortografiara eta puntuaziora), ondoren paragrafoetara eta azkenik, testuaren osotasunera. Translazio-eta errepasso-trebezia hauek baino pixka bat beranduxeago etorriko da alde aurretiko testuaren plangintza.

### 1.5.3. “Idazketaren ikuspegi sinplea” (Berninger & Graham, 1998)

Berninger & Graham-ek (1998) eskaintzen digute hastapeneko eta garapeneko idazketara hurbiltzeko hirugarren ikuspegia, “Idazketaren ikuspegi sinplea” deritzona. Irakurketan ikuspegi sinpleak proposatu diren bezala (Gough, Hoover & Peterson, 1996), idazketan ere ikuspegi sinplea proposatu da. Honela, osagai gehiagok ere parte hartzen dutela jakin arren, sinplifikatu egin dira idazketan giltzarriak diren osagaiak.

Idazketaren ikuspegi simple honetan, testu-sorkuntzarako beharrezkoak diren bi osagai kritikoak transkripzio-trebeziak eta funtzio exekutiboak dira. Bi elementu hauek, laneko oroimenarekin bat, konposizioaren prozesuan elkarreagiten dute. Era berean, transkripzioaren azpi-osagaiak esku-idazketa eta ortografia dira. Bestalde, funtzio exekutiboen azpi-osagaiak, plangintza, erreparatzea, monitorizatzea, zuzentzea, antolatzea eta adi egotea dira. Azken batean, “Idazketaren ikuspegi sinplearen” inplikazioa ondokoa litzateke: Esku-idazketa eta ortografia jarioarekin burutzen badira, testu gehiago eta koherenteago idatzi ahal izango da. Beste era batean esanda, transkripzio-trebeziak zenbat eta automatikoagoak izan, orduan eta baliabide gehiago dauka laneko oroimenak goi-mailako konposiziorako. Eredu hau pixka bat gehiago elaboratzen joan izan dira ondorengo errebisioetan (ikus Berninger, 2000; Berninger *et al.*, 2002b).

#### 1.5.4. “Barneko idazketa-sistema funtzionalaren ez oso ikuspegi sinplea” (Berninger & Winn, 2006)

Laugarren ikuspegi honekin, “Barneko idazketa-sistema funtzionalaren ez oso ikuspegi sinplea” deiturikoan (Berninger & Winn, 2006) idazketa-prozesuen edo idazketa-osagaien harreman gaurkotuago bat ematen da. Bertan, azpi-osagai edo azpi-prozesu gehiago daude eta laneko oroimenaren funtzioa argiago azaltzen da. Honela, idazketa grafikoki hiruki baten bidez irudikatzen da: (1) Hirukiaren erdian, posizio zentrolean laneko oroimena dago, (2) hirukiaren beheko ezkerreko erpinean transkripzioa, (3) hirukiaren beheko eskuineko erpinean funtzio exekutiboak eta (4) hirukiaren goiko erpinean testu-sorkuntza dago. (5) Laneko oroimenak hirukiaren hiru erpinak konektatzen ditu, hau da, transkripzioa, funtzio exekutiboak eta testu-sorkuntza. Prozesu bakoitzaren azpi-osagaiei dagokionez, (1) laneko oroimenak hiru azpi-osagai ditu: Hitzeko informazioa gordetzen duen atala, fonologikoa den atala eta hitzezkoa ez den informazioa gordetzen duen atala. (2) Transkripzioak hiru azpi-osagai ditu, esku-idazketa, ortografia eta teklatu bidezko idazketa. (3) Funtzio exekutiboen azpi-osagaiak hauek dira: plangintza, erreparatzea, zuzentzea, adi egotea, helburuak jartzea eta norbere burua monitorizatzeko eta erregulatzeko estrategiak. (4) Testu-sorkuntzaren azpi-osagaiak, hitz-, esaldi- eta paragrafo-mailak dira. Azken batean, ikuspegi honek

erakusten digunez, umeeek erraz eta ondo idazteko duten gaitasuna, transkripzio trebezia automatikoen, funtzio exekutiboen trebezia sendoen eta laneko oroimenaren baliabideen menpe dago.

1.5. atala laburbilduz, Berninger eta lankideak idazketa-hastapenetan dauden eta garatzen ari diren idazleak kontuan edukitzen dituen idazketa-marko baten beharraz konturatu dira. Honela, Hayes & Flower-en (1980) “heldu trebearen” prozesu-eredua erreferentziatzat hartu dute eta garapeneko moldaketak egiten joan dira ikerketaz ikerketa, lau eredu proposatuz. Lehenik, “Idazketaren jabetzaren garapeneko mugen eredu teorikoa” proposatu da; ondoren, “Lehen Hezkuntzan zeharreko idazketa-garapenerako idazketa-eredua”; gero, “Idazketaren ikuspegi sinplea” etorri da eta azkenik, “Barneko idazketa-sistema funtzionalaren ez oso ikuspegi sinplea” deskribatu da. Idazketa-marko honetan, batetik, idazketaren hastapenetan eta garapenean zehar, zenbait mugek oztopatzen dute idazketa, muga hauek neurogarapenekoak, hizkuntzari loturikoak eta kognitiboak direlarik. Bigarrenik, Hayes & Flower-ek (1980) proposatutako idazketa-prozesuak eta azpi-prozesuak garatzen joaten dira, hau da, ez daude hasieratik operatibo. Honela, egutegi bat bailitzan, transkripzioa garatzen da lehenik eta testu-sorkuntzak jarraitzen dio ondoren: hitz-mailan lehenik, esaldi-mailan gero eta testu-mailan azkenik. Errebisioa eta plangintza tarteka agertuz doaz, hasiera batean hitz-mailan eta testua idatzi bitartean. Hirugarrenik, idazketa-hastapenetan eta garapenean, harreman estuak daude translazio-prozesuaren azpi-osagaiak diren transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren artean. Honela, transkripzioa jarioarekin edo automatikotasun batekin burutzen denean, laneko oroimenaren baliabideak erabilgarri daude beste idazketa-prozesuentzako. Transkripzioaren jarioa/automatikotasuna, transkripzioaren irakurgarritasunarekiko dimentsio desberdin bat litzateke eta esku-jario honek testu-sorkuntzarekin dituen harremanak ulertzen saiatu dira ikerketa desberdinetan. Izan ere, garapeneko marko honetan, letrak jarioarekin edo automatikotasunarekin egitea klabea izan da testu-sorkuntzarako.

## **1.6.- Esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren harremana**

Translazioaren azpi-osagaia den transkripzioa, eskuz, ortografia barneratuz eta/edo teklatu bidez gauzatuko litzateke. Aipatutako Berninger eta lankideen neurogarapeneko idazketaren markoan, bereziki esku-transkripzioa aztertzen hasi ziren, batetik azpi-prozesu hau zelako eskuz idazterakoan mugak jartzen lehena eta bestetik, testu-sorkuntzarekiko edo konposizioarekiko loturak dituelako (Berninger & Graham, 1998). Ortografia eta teklatu bidez idaztea transkripzioaren beste bi azpi-osagaiak diren arren, gai hauei buruzko ikerketak albo batera utziko ditugu, ez baitira gure ikerketaren helburu zuzenak. Beraz, jarraian, esku-idazketaren jarioak edo automatikotasunak testu-sorkuntzan dituen inplikazioak aztertuko dira, ikerketa kuantitatiboen bidez eta esku-hartzeen bidez. Esan beharra dago, ikerketa hauek bereziki ama-hizkuntza bezala ingelesa duten ikasleekin burutu direla; ikerketetako bat portugesez egin da eta beste bat txinatarrez.

### 1.6.1. Ikerketa kuantitatiboak

Ikerketa kuantitatiboen bidez, eskuz letrak jarioarekin edo automatikotasunarekin egiteak testu-sorkuntzan dituen inplikazioak aztertu dira. Atal honetan azalduko diren ikerketak erraz bisualizatzeko ikusi jarraian dagoen 1.2. Taula.

## 1.2.Taula. Esku-idazketaren eta testu-sorkuntzaren arteko harremanen ikerketa kuantitatiboak

<b>IKERKETA KUANTITATIBOAK</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy & Abbott (1992)	6-9 urteko 300 ikasletan esku-idazketaren jarioak testuen hitz-kopuruan eta kalitatean zuen eragina ikertu zuten.	Alfabetoaren proba, testuen hitz-kopuruaren eta kalitatearen prediktore onena izan zen.
Berninger & Fuller (1992)	6-9 urte bitarteko 300 neska-mutiletan, Alfabetoaren probak testuen hitz-kopuruarekin zuen harremana argitu nahi zuten.	Neskek eta 9 urtekoek esanguratsuki emaitza altuagoak Alfabetoaren proban eta testuen hitz-kopuruan.
Abbott & Berninger (1993)	6-12 urteko 600 ikasletan, eskuz azkar idazterakoan eragiten zuten faktoreak ezagutu nahi zituzten.	Hizkuntzarekin zerikusia zuten behe-mailako faktoreek eragin esanguratsua; aldiz, motrizitate finaren faktoreak ez.
Berninger, Cartwright, Yates, Swanson & Abbott (1994)	9-12 urteko 300 ikasletan, garapeneko trebeziek zein harreman zuten idazketa-trebeziekin jakin nahi zuten.	Alfabetoaren proba izan zen garapeneko trebezien artetik testuen hitz-kopuruaren prediktore bakarra eta testuen kalitatearen prediktoreetako bat.
Whitaker, Berninger, Johnston & Swanson (1994)	9-12 urteko 48 ikasletan testu-sorkuntzaren hitz-, esaldi- eta testu-mailetako desberdintasun indibidualak aztertu zituzten.	Testu-sorkuntzaren hiru mailetan desberdintasun indibidualak zeuden eta maila hauek independenteak ziren bata bestearekiko.
Berninger, Whitaker, Feng, Swanson & Abbott (1996b)	12-14 urte bitarteko 288 neska-mutiletan testu-sorkuntzaren hitz-, esaldi- eta testu-mailetako desberdintasun indibidualak aztertu zituzten.	Mutilek esanguratsuki emaitza kaskarragoak izan zituzten testuen hitz-kopuruan baina ez testuen kalitatean. Hizkuntza-mailak independenteak ziren.
Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker (1997)	6-12 urteko 600 ikasletan esku-idazketaren jarioak testuen hitz-kopuruan eta kalitatean zuen eragina aztertu zuten.	Esku-idazketaren jarioak testuaren hitz-kopuruan % 66ko bariantza azaldu zuen eta testuen kalitatean % 25koa.
Jones & Christensen (1999)	6:3-7:3 urteko 114 ikasletan esku-idazketaren jarioaren, testu-sorkuntzaren kalitatearen eta irakurketaren arteko harremanak aztertu zituzten.	Irakurketa kontrolatu ondoren, integrazio ortografiko-motorrak % 53ko bariantza izan zuen testuaren kalitatean.
Christensen & Jones (2000)	5-14 urte bitarteko 900 ikasletan esku-jarioaren eta testuaren kalitatearen arteko harremanak aztertu zituzten.	Alfabetoaren probak testuaren kalitatearen bariantzan ekarpen handia egin zuen.
Connelly & Hurst-ek (2001)	9:4-14:6 bitarteko 65 haurretan esku-idazketaren jarioak testuen hitz-kopuruan eta kalitatean zeukan eragina ikertu zuten.	Harreman esanguratsua egon zen Alfabetoaren probaren eta testuaren hitz-kopuruaren eta kalitatearen artean.
Jones (2004, <i>Study1</i> )	12-13 urteko 677 ikasletan esku-idazketaren jarioaren eta testu-kalitatearen arteko harremanak aztertu zituzten.	Harreman esanguratsua egon zen Alfabetoaren probaren eta testuen kalitatearen artean. Nesketan esanguratsuki emaitza hobeak bi neurri hauetan.

## 1.2.Taula. (Jarraipena)

<b>IKERKETA KUANTITATIBOAK</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Medwell, Strand & Wray (2007)	Batez beste 7:6 urteko 186 ikasletan esku-idazketak testuen kalitatearekin zituen loturak argitu nahi zituzten.	Alfabetoaren probak izan zuen korrelaziorik altuena konposizioaren kalitatearekin.
Puranik, Lombardino & Altman (2008)	8.7-11.7 urteko 120 ikaslerekin transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren arteko harremanak aztertu zituzten.	Transkripzioa eta testu-sorkuntza harremanduta zeuden.
Medwell, Strand & Wray (2009)	10-11 urteko 198 ikasletan esku-idazketak testuen kalitatearekin zituen loturak argitu nahi zituzten.	Alfabetoaren probak izan zituen testu-kalitatearekin orrelaziorik estuenak.
Wagner, Puranik, Foorman, Foster, Wilson, Tschinkel & Thatcher (2011)	6 urteko 98 ikaslerekin eta 9 urteko 88 ikaslerekin esku-idazketaren jarioaren eta testuen arteko harremanak argitu zituzten.	Bi adinetan harreman esanguratsuak esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruaren/testu-antolaketaaren artean.
Yan, McBride-Chang, Wagner, Zhang, Wong & Shu (2012)	9 urteko 153 umeren testuen kalitatearen aurrekariak zein ziren jakin nahi zuten.	Aurrekari hoberena esku-idazketaren jarioa izan zen. 9 urterekin, neskek esanguratsuki "hitz" kopuru altuagoa eta kalitate handiagoko testuak sortu zituzten, mutilak konparatuta.
Alves, Branco, Castro & Olive (2012)	Batez beste 9 urteko 80 ikaslaren esku-idazketaren jario-maila desberdinak testuekin (hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin) konparatu zituzten.	Alfabetoaren proban emaitza altuena zeukatenean idatzi zuten testuetan hitz-kopuru gehien eta kalitate hoberenarekin.
Limpo & Alves (2013)	9-12 urte bitarteko eta 12-15 urte bitarteko ikasleekin, (guztira 376) esku-idazketaren jarioak testu-kalitatean zuen eragina aztertu zuten.	9-12 urte bitartean esku-idazketaren jarioak testu-sorkuntzaren kalitatea baldintzatu zuen eta 12-15 urte bitartean, esku-idazketaren jarioak zeharka eragin zuen.
Kim, Al Otaiba, Wanzek & Gatlin (2014)	2. eta 3. mailako 494 ikasletan esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruaren eta kalitatearen arteko harremanak aztertu zituzten generoaren arabera.	Esanguratsuki harremanduta zeuden bi ikasmailetan esku-idazketaren jarioa eta testuen hitz-kopurua eta kalitatea. Mutilek esanguratsuki emaitza baxuagoak esku-idazketaren jarioan eta testu-sorkuntzan.

Berninger *et al.*-ek (1992) 6-9 urte bitarteko 300 hurrekin egin zuten ikerketa. Hiru ikerketa galdera nagusi zituzten: 1) Testuak eskuz idazterakoan zein behe-mailako trebezia zen/ziren erabakiorrak jakin nahi zuten. 2) Translazioa bi azpi-osagaitan banatu zitekeen jakin nahi zuten. 3) “Kopia azkarrak” edo transkripzioak testuen hitz-kopuruan eta kalitatean eragiten zuen jakin nahi zuten. Honela, behe-mailako trebeziak oro har literaturan asko aztertu diren arren, ikerketa hau burutu arte ez ziren idazketaren garapenarekiko harremanetan jarri. Aztertutako behe-mailako trebeziak batzuk, integrazio ortografiko-motorra, kodetze ortografikoa eta atzamar-funtzioa izan ziren. Integrazio ortografiko-motorra neurtzeko, alfabetoaren proba bat erabili zuten, 15 segundotan ulergarri eta ordenan idatzitako letra xehe-kopurua hain zuzen ere. Kodetze ortografikoa neurtzeko, inprimatuta dagoen hitz bat oroimenean eduki eta ondoren hitz oso hori, bere letra bat edo letra-multzoak gogoratzearen proba erabili zuten; eta, atzamar-funtzioa neurtzeko, denbora batez sekuentziatuta egindako atzamarren mugimenduak eginarazi zituzten. Bestalde, transkripzioa, ortografia, hitzezko adimena eta ahozko/idatzizko testu-sorkuntza ere aztertu zituzten. Transkripzioari dagokionez, 1.5 minututan eginiko paragrafo baten kopia azkarrarekin neurtu zen (“Kopia azkarra” hemendik aurrera). Ortografiari dagokionez, diktatutako hitzen ortografia zuzena neurtu zen. Hitzezko adimena *Wechsler Intelligence Scale-Revised* (Wechsler, 1974) bidez neurtu zen. Ahozko testu-sorkuntza *McCarthy Scales of Children's Abilities* (McCarthy, 1972) bidez neurtu zuten. Idatzizko testu-sorkuntza bi konposizioen bidez neurtu zen, testu narratibo baten bidez eta testu espositibo baten bidez. Ondoren, testu hauetatik hitz-kopurua eta testuen kalitatea ebaluatu zituzten (1etik 5era, 5 goreneko puntuazioa izanik). Emaitzei dagokionez, (1) Testuak eskuz idazterakoan erabakiorrak izan ziren aipatutako behe-mailako hiru trebeziak. Izan ere, modu esanguratsuan korrelazionatu zuten testuen hitz-kopuruarekin eta testuen kalitatearekin. Hiru trebezia hauek modu esanguratsuan korrelazionatu zuten baita Kopia azkarraren probarekin (transkripzioarekin edo esku-idazketaren jarioarekin alegia). Alfabetoaren probak neurtzen zuen trebezia izan zen behe-mailako prediktorerik onena, bai Kopia azkarrarena eta bai testuen hitz-kopuruarena eta kalitatearena. Bestalde, testuak eskuz idazterakoan, bi dimentsio desberdinduk eragiten dutela ondorioztatu zuten: dimentsio bat, ortografikoa eta hizkuntzazkoa izango litzateke, hau da, behe-mailako kodetzearekin eta ahozko kodetzearekin zerikusia duena; beste dimentsioa, berreskuratze automatikoarekin zerikusia duen behe-mailako trebezia litzateke.



Ondorioz, idazketaren hastapenetan, behe-mailako trebeziak kontuan hartu behar zirela esan zuten. Honela, irakurketan behe-mailako trebeziak garrantzitsuak direla errebindikatu diren moduan, idazketan ere behe-mailako trebezia hauek errebindikatu dituzte. Irakurketan, luzaroan ulermena hartu izan da garrantzitsutzat, baina irakurketa-hastapenetan behe-mailako trebezia den fonema-segmentazioa erabakiorra dela jakin da. Berdintsua litzateke idazketa-hastapenetan: behe-mailako trebeziak erabakiorrak dira eta erabakiorrena Alfabetoaren probak neurtutakoa izan da. (2) Testuak eskuz idaztea bi azpi-osagaitan banatu ahal dela frogatu dute: transkripzioa eta testu-sorkuntza. (3) Kopia azkarrak (transkripzioak) testu-sorkuntzaren hitz-kopuruan eta kalitatean eragin zuen. Testuetan eragin zuten baita hiru behe-mailako neurriek eta ortografiak.

Berninger & Fuller-ek (1992) Lehen Hezkuntzako lehenengo, bigarren eta hirugarren mailetako 300 hurrekin burutu zuten ikerketa: lehenengo mailan 100 ume zeuden, bigarren mailan beste 100 ume eta hirugarren mailan beste 100 ume. Aztertutako aldagaietako batzuk hauek izan ziren: jario ortografikoa (Alfabetoaren proba), testuen hitz-kopurua eta testuetako ideia osoen kopurua (mikro-organizazioa). Jario ortografikoa, Berninger & Alsdorf-en (1989) Alfabetoaren probaren bidez neurtu zuten. Bi testutan idatzitakotik hitz-kopurua eta ideia osoen kopurua atera zuten. Testu bat espositiboa zen eta bestea narratiboa eta testu bakoitza idazteko 5 minutu izan zuten. Emaitei dagokienez, (1) Alfabetoaren proban (jario ortografikoan) desberdintasun esanguratsuak egon ziren ikasmilaka; hau da, emaitza altuagoak lortu zituzten hirugarren mailakoek, bigarrenekoek baino eta azken hauek lehenengo mailakoek baino altuagoak. (2) Hitz-kopuruan eta ideia osoen kopuruan desberdintasun esanguratsuak egon ziren ikasmilen artean, zaharrenek kopuru altuagoak lortu zituztelarik. (3) Generoari dagokionez, neskek esanguratsuki emaitza hobekak izan zituzten mutilak konparatuz, Alfabetoaren proban, testuen hitz-kopuruan eta testuen ideia osoen kopuruan (4) Testu-generoari dagokionez, hitz-kopurua handiagoa egon zen narrazioan esposizioan baino; aldiz, ideia osoen kopurua antzekoa izan zen bi testu motetan. Gainera, bi testu motetan korrelazio altuak eman ziren testuen hitz-kopuruan eta ideia osoen kopuruen artean.

Abbott & Berninger-ek (1993) esku-idazketaren jarioan (transkripzioan), behe-mailako trebezietatik zein zen indartsuena jakin nahi zuten. Aztertutako behe-mailako faktoreak motrizitatearen faktorea, kodetze fonologikoaren faktorea eta kodetze ortografikoaren faktorea izan ziren. Horretarako, Lehen Hezkuntzako lehen mailatik seigarren mailara arteko 600 ikasleko lagina bildu zuten. Probei dagokionez, esku-idazketaren jarioa bi modutan ebaluatu zen, Berninger & Alsdorf-en (1989) Alfabetoaren probaren bidez eta 1.5 minututan kopiatutako paragrafo baten kopia azkarraren bidez. Motrizitate finaren faktorea, atzamarrekin eginiko sekuentzien bidez neurtu zen. Kodetze fonologikoaren faktoreari dagokionez, silaba eta fonemen segmentazioarekin zerikusia zuen ariketen bidez neurtu zen. Kodetze ortografikoaren faktoreari dagokionez, hitzak, letrak eta letra-multzoak oroimenean gorde eta segundo gutxitara gogoratzeko/ateratzeko ariketen bidez neurtu zen. Emaitei begiratu, esku-idazketaren jarioan, 6-12 urte bitartean, behe-mailako trebezietatik soilik kodetze ortografikoaren faktorea izan zen esanguratsua. Motrizitate finaren faktoreak bere garrantzia zuen, baina ez zen esanguratsua izan. Beste hitz batzurekin esanda, letren ezagutzak eta beraiek bizkor gorde eta berreskuratzeko gaitasunak paper garrantzitsuagoa izan zuen esku-idazketaren jarioan (Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban) motrizitate fineko trebeziek izan zutena konparatu. Datu hau kontuan hartuz, Abbott & Berninger-ek (1993) aurkikuntza garrantzitsu bat egin zuten: Esku-idazketa bereziki hizkuntzaren ekintza bat izango litzateke. Euren hitzetan,

Handwriting is fundamentally a linguistic act-producing alphabet symbols on the motor output channel. Thus, a linguistic skill-the rapid encoding of alphabet symbols in written words- has the most direct path to handwriting. Fine motor skills are not irrelevant, however, because their correlation can be explained by an indirect contribution through the orthographic coding skills. (503. orr)

Ikerlari hauek, irakurketaren arloan Vellutino-k (1979) aurkitutakoarekin paralelismo bat ezartzen dute. Vellutino-ren ikerketaren aurretik, irakurketa-zailtasunetan kritikoak kontsideratu ziren ikusmenezkoak eta pertzeptiboak ziren trebeziak. Vellutino-ren aurkitutakoaren arabera, trebezia hauek baino garrantzitsuagoak ziren hizkuntza-trebeziak. Ildo beretik, Abbott & Berninger-en (1993) arabera, ikerketa honetan, testu-idatzietan hizkuntzarekin loturiko trebeziek eragin handiagoa izan zuten

motrizitatearekin loturiko trebeziek baino. Egileek diotenez, agian emaitzak desberdinak lirateke ume txikiagoekin (4-5 urtekoekin) eta/edo motrizitate fina neurtzeko orduan beste erakusle batzuk erabili izan balira eta/edo esku-idazketaren jariora aztertu beharrean esku-idazketaren zehaztasuna aztertu izan balitz.

Berninger, Cartwright, Yates, Swanson, & Abbott-ek (1994) garapeneko trebeziek zein harreman zeukaten idazketa-trebeziekin jakin nahi zuten 9-12 urte bitarteko 300 haurrekin. Lagina, erdiak neskak eta erdiak mutilak osotzen zuten, etnikoki anitza zen eta % 10 ezkertia zen. Garapeneko trebeziei dagokionez, sistema ortografikoa, motrizitate fina, sistema fonologikoa, laneko oroimena eta hitzezko adimena aztertu zituzten. Idazketa-trebeziei dagokionez, esku-idazketaren jariora (Kopia azkarra), ortografia eta testu-sorkuntza aztertu zituzten. Garapeneko trebezietan, sistema ortografikoa Alfabetoaren probaren bidez neurtu zuten (Berninger & Rutberg, 1992). Idazketa-trebezietan, esku-idazketaren jariora, 90 segundotan eginiko Kopia azkarraren bidez neurtu zuten. Ortografia, akatsen bidez neurtu zen. Testu-sorkuntza, bi konposizioen bidez neurtu zen, bost minututako narrazio baten bidez eta beste bost minututako esposizio baten bidez. Bi testu hauetatik hitz-kopurua ebaluatu zen. Emaitzen arabera, (1) Alfabetoaren proba izan zen, garapeneko trebezien artean esku-idazketaren jarioaren (Kopia azkarra) prediktore onenetako bat. (2) Alfabetoaren proba izan zen baita bi testuen hitz-kopuruaren prediktore bakarra. (3) Alfabetoaren proba izan zen testuen kalitatearen prediktorea (laneko oroimenarekin eta hitzezko adimenarekin bat). (4) Garapeneko trebezietan puntuazio baxuak egoteak idazketaren jabetza afektatu dezake.

Whitaker, Berninger, Johnston & Swanson-ek (1994) laugarren, bosgarren eta seigarren mailako (9-12 urteko) 48 gaztetxotan testu-sorkuntzaren hizkuntza mailetan zeuden desberdintasun indibidualak aztertu zituzten. Lagina anitza zen, bai etnikoki eta bai amaren hezkuntza-mailaren arabera, eta ikasmaila bakoitzean 16 ikasle zeuden, erdiak neskak eta beste erdiak mutilak. Testu-sorkuntzaren maila desberdinei dagokionez, hitz-mailan hiztegia neurtu zuten, esaldi-mailan esaldien konplexutasuna neurtu zuten eta testu-mailan diskurtsoaren koherentzia edo kalitatea. Azken maila hau ebaluatzeko bi testu erabili ziren, 1-5 puntuazioan, 5 puntuazioa gorena zelarik. Ikerketako emaitzei dagokienez, (1) Testu-sorkuntzaren hiru hizkuntza-maila hauetan

desberdintasunak egon ziren pertsona bakoitzaren barruan. (2) Hizkuntza-maila bakoitza beste mailetatik independentea zen, hau da, erabiltzen ziren hitzek ez zuten aurrez aurre ez esaldiak nolakoak izango ziren ez eta testuaren kalitatea nolakoak izango zen. Era berean, erabiltzen ziren esaldiek ez zuten aurrez aurre testuaren kalitatea nolakoak izango zen.

Berninger, Whitaker, Feng, Swanson & Abbott-ek (1996b) bi helburu nagusi zeuzkaten 12-14 urteko 288 gaztetxoekin. Lehen helburua, testu-sorkuntzari dagokionez, hitz-, esaldi- eta testu-mailan zeuden desberdintasun indibidualak aztertzea zen; bigarren helburua, hizkuntza-maila hauetako bakoitzak idazteko trebezia orokorrarekin zuen harremana argitzea zen. Honela, testu-sorkuntzaren mailak ebaluatzeko 10 minutuz idatzitako eskutitz bat eskatu zuten eta bertan, hitz-kopurua (hitz-maila), esaldien konplexutasuna (esaldi-maila) eta testuaren antolaketa maila (testu-maila) neurtu zituzten. Idazteko trebezia ebaluatzeko beraien adinerako zeukaten idazketa-maila neurtu zuten. Horretarako, bi testu idatzi eskatu zituzten: narrazio bat eta esposizio bat, bakoitza 5 minututan idatzitakoa. Bi testu hauek 1etik 5era ebaluatu ziren, 1 puntuazioak ikasmaila baino beherago zegoen konposaketa adierazten zuen eta 5 puntuazioak ikasmaila baino erabat gorago egotea. Emaitzei dagokionez, (1) Hitz-kopuru altua eta testu antolatua zeukatenek euren adinerako kalitate oneko testuak idatzi zituzten. (2) Esaldi-mailak ez zuen korrelaziorik izan idazteko trebezia orokorrarekin; hau da, esaldien konplexutasuna ez zen euren adinerako kalitate oneko testuekin batera joan. (3) Pertsona bakoitzaren testuetako hizkuntza-mailak bata bestearekiko independenteak ziren. Egileek diotenez, hizkuntza-mailak erakusteko estrategia desberdinak erabili beharko lirateke. Adibidez, testu-maila irakasteko testu-estruturak desberdinak konparatu beharko lirateke (esposizioa eta ipuina adibidez), esaldi-maila irakasteko gramatikoki ondo/gaizki dauden esaldiak erakutsi... etab. (4) Generoaren arabera desberdintasun esanguratsuak egon ziren hizkuntza-mailetan. Mutilek esanguratsuki hitz gutxiago idatzi zuten; aldiz, antzeko kalitatea izan zuten neskekiko testu-mailako antolaketan eta adinaren arabera kalitatean. Adibidez, 12 urtekoen artean, mutilek 108,25 hitz idatzi zituzten eta neskek 150.79 hitz. Maila berean, kalitateari dagokionez, mutilek 2.60ko puntuazioa lortu zuten eta neskek 3.09koa (5etik, 1-5eko tartean 5 goreneko maila izanik). Egileek diotena kontuan hartuz, neska-mutilek desberdintasun esanguratsuak izan zituzten hitz-kopuruan,

transkripzioan alegia, baina ez testu-sorkuntzan. Diotenez, orain arteko ikerketetan klasikoa izan da hitzen kopurua kalitatearen neurri bat izatea eta kasu hauetan mutilak kaltetuta atera izan dira. Aldiz, hitz-kopurua kalitate irizpidetik ateratzen bada, ikerketa honetan egin den bezala, gertatu daiteke kalitatean generoaren araberrako desberdintasun esanguratsurik ez egotea. Egileen araberrara, mutilek neskek bezalako konposizio potentziala eduki dezakete baina transkripzioan dituzte zailtasunak. Idazketaren ebaluazioan generoaren araberrako baremoak erabiltzea eskatzen dute.

Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker-ek (1997) transkripzioak zein eragin zuen testu-sorkuntzaren hitz-kopuruan eta kalitatean jakin nahi zuten. Horretarako 6-12 urteko ikasleekin egin zuten ikerketa, bi azpi-lagin erabiliz: azpi-lagin bat 6-9 urteko 300 ikasletakoa zen eta bestea, 9-12 urteko 300 ikasletakoa. Oro har, laginean irakurketa eta adimena ertainak ziren; 6-9 urte bitartean, hezkuntza-behar bereziduna % 1 zen eta ezkertia % 9 zen; 9-12 urteko laginean, hezkuntza-behar berezidun ikaslerik ez zegoen eta ezkertia % 9 zen. Transkripzioaren esku-idazketaren jariora neurtzeko bi proba erabili zituzten: Alfabetoaren proba (Berninger *et al.*, 1992) eta Kopia azkarraren proba (1,5 minututan paragrafo txiki baten kopia). Testu-sorkuntza ebaluatzeko bi testu idatzi zituzten, narrazio bat eta esposizio bat, bost minutuz bakoitza. Bertatik hitz-kopurua zenbatu zen eta 1-5 bitartean kalitatea ebaluatu (1=ikasmailarako espero baino baxuago eta 5=ikasmailarako espero baino altuago). Eraitzen araberrara, esku-idazketaren jariorak testuen hitz-kopuruan % 66ko bariantza azaldu zuen eta testuen kalitatean % 25a.

Jones & Christensen-ek (1999) behe-mailako trebezia den integrazio ortografiko-motorraren, testu-sorkuntzaren kalitatearen eta irakurketaren arteko harremanak aztertu zituzten batez beste 6:3-7:3 urte zuten 114 ikaslerekin. Integrazio ortografiko-motorra neurtzeko, taldean pasatutako Alfabetoaren proba erabili zuten, *Writing Speed and Accuracy Measure* deitu ziotelarik. Testu-sorkuntzaren kalitatea ebaluatzeko, 15 minututan idatzitako testu bat erabili zen, “*vacation*” topikoaren inguruan. Kalitatearen ebaluazioa modu honetan gauzatu zen: ideia koherenteak eta topikoaren araberrako sekuentziazioa (5 puntu), ortografia eta gramatika zehatza edo ulertzeko modukoa (5 puntu), esaldi-mailako trebezia sintaktikoak (5 puntu) eta hitz-kopurua (5 puntu). Irakurketa ebaluatzeko, *Southgate Group Reading Test* erabili zuten

(Southgate, 1962): ahots altuan entzundako 30 hitz identifikatu behar ziren (bost hitzetik bat aukeratu behar zen). Emaitzei begiratu, integrazio ortografiko-motorrak % 67ko bariantza eduki zuen testuaren kalitatean. Irakurketa kontrolatu ondoren, integrazio ortografiko-motorraren bariantza % 53 izan zen.

Christensen & Jones-ek (2000) integrazio ortografiko-motorraren eta testu-sorkuntzaren kalitatearen arteko harremanak aztertu zituzten 5-14 urte bitarteko 900 haurrekin. Integrazio ortografiko-motorra Jones & Christensen-en (1999) *Writing Speed and Accuracy Measure*-ekin neurtu zuten eta testuen kalitatea 15 minutuz idatzitako konposizio baten bidez. Testuen kalitaterako Jones & Christensen-en (1999) ikerketako ebaluazio-irizpide berberak erabili ziren. Emaitzei begiratu, integrazio ortografiko-motorrak konposizioaren kantitatean eta kalitatean eragin handiak izan zituen. Egileen arabera, integrazio ortografiko-motorrak testuaren kalitatearen bariantzan 5-7 urte bitartean % 62ko ekarpena zuen, 7-8 urte bitartean % 67koa eta 13-14 urte bitartean % 40koa. Beraz, 7-8 urte bitartean izan zituen Alfabetoaren probak eraginik handienak testu-kalitatean.

Connelly & Hurst-ek (2001) esku-idazketaren jarioak testuen hitz-kopuruan eta kalitatean zeukan eragina ikertu zuten 9:4-14:6 adin-tarteko 65 haurretan (38 mutil eta 27 neska). Irakurketaren abilezia ertaina zuen laginak eta etnia desberdinez osatua zegoen. Esku-idazketaren jarioa Alfabetoaren probaren bidez neurtu zuten, *The Orthographic-Motor Task* bidez. Testuari dagokionez, 15 minutuz idatzitako konposizio bat erabili zuten. Bertatik, kalitatea aztertu zuten zenbait aldagai kontuan hartuta: hitz-kopurua, historia-estruktura, ortografia, hiztegia, gramatika eta puntuazioa. Emaitzei dagokionez, zera aurkitu zuten: (1) Korrelazio esanguratsuak egon ziren esku-idazketaren jarioaren (Alfabetoaren probaren) eta kalitatearen aldagai guztien artean. Hau da, Alfabetoaren proban kopuru altua izan zutenek kalitatezko testuak idatzi zituzten eta hitz-kopuru altua idatzi zuten; aldiz, Alfabetoaren proban kopuru baxua izan zutenek kalitate baxuagoko testuak idatzi zituzten eta hitz-kopuru baxuagoa idatzi zuten. (2) Ez zen generoaren araberrako desberdintasunik aurkitu ez Alfabetoaren proban, ez testuaren kalitatean, ez eta hitz-kopuruan.

Jones-ek (2004), *Study1*-en, esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitatearen arteko harremana aztertu zuen 12-13 urteko 677 ikasletan (344 neska). Honela, esku-idazketaren jarioa, Alfabetoaren probaren bidez neurtu zuen, *Orthographic-Motor Integration* (O.M.I.) probaren bidez, hain zuzen ere. Testuari dagokionez, testu bakarra eskatu zuen: irudi bat aurkeztu ondoren haurrek idatzi egiten zuten. Testu honen kalitatearen ebaluazioak, gehienez 20 puntu eduki ahal zituen, irizpideak hauek zirelarik: ulergarria eta garrantzizkoa zen esaldi bat idaztea, ulertzen ziren hitzak idaztea (ez halaberharrez ortografikoki ondo), hitzen arteko espaziamenduak uztea eta puntuazioa zaintzea. Emaitzei dagokienez, (1) harreman esanguratsua zegoen Alfabetoaren probaren eta testuaren kalitatearen artean. (2) Neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobekak izan zituzten bai Alfabetoaren proban eta bai testuen kalitatean.

Medwell, Strand & Wray-k (2007) esku-idazketak testu-sorkuntzaren kalitatearekin zituen loturak argitu nahi zituzten, batez beste 7:6 urteko 186 ikaslerekin (bi herenak 6:8-7:8 urte bitartean zeuden), guztira 108 mutil eta 78 neska. Laginaren % 20k hezkuntza-behar bereziak zituen eta % 11 ezkertia zen. Esku-idazketaren bi dimentsio aztertu zituzten: esku-idazketaren jarioa eta esku-idazketaren txukuntasuna. Esku-idazketaren jarioaren dimentsioa neurtzeko bi neurri erabili zituzten: Alfabetoaren proba, Jones & Christensen-en (1999) *Writing Speed and Accuracy Measure* bidez, eta Kopia azkarraren proba bat, *Handwriting Speed* izenekoa. Azken proba honetan “*The quick brown fox jumps over the lazy dog*” esaldia azkar kopiatu behar da hiru minutuz. Esku-idazketaren txukuntasunaren dimentsioa neurtzeko Erresuma Batuan nazio-mailako ebaluazioetako irizpideak erabili zituzten eta konposizio bat eskatu zuten. Bestalde, testu-sorkuntza ebaluatzeko genero desberdinetako bi testu erabili zituzten. Emaitzei dagokienez, (1) Alfabetoaren probak izan zuen korrelaziorik altuena testuen kalitatearekin ( $r=58$ ), bariantzaren % 34ko ekarpena egin zuelarik (soilik abiadurarekin edo txukuntasunarekin baino korrelazioa altuagoa izan zen). (2) Oso korrelazio estua izan zuten Alfabetoaren probak eta Kopia azkarraren probak. (3) Alfabetoaren proban minutuko 12 letra baino gutxiago idatzi zuten ikasleek kalitate gutxiago konposizioak egiteko aukera gehiago zuten.

Puranik, Lombardino & Altman-ek (2008) transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren arteko harremanak aztertu zituzten normaltasunean garatzen ari ziren haurretan, hau da, lagin honetan ez zegoen portaera-arazorik zeukan haurrik ez eta garapeneko atzerapenik zeukan haurrik (hitzaren arloan, arlo motorrean...) Honela, 8.7-11.7 urte zeukaten 120 ikaslerekin burutu zuten ikerketa, hau da, Lehen Hezkuntzako 3. mailatik 6. mailara arteko ikasleekin, ikasmaila bakoitzean 30 ikasle zeudelarik. Ikasleek denbora-mugarik izan ez zuten arren, hamar minutu baino lehenago bukatu zituzten testuak eta hauek ebaluatu ziren, ikasle bakoitzeko bat. Testutik, transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren bederatzi aldagai ebaluatu ziren, hiru faktoretan bilduta. Faktoreetako bat ekoizpena zen eta bertan hitz-kopurua zegoen; bigarren faktorea konplexutasuna zen eta bertan esaldi-motak zeuden eta hirugarren faktorea zehaztasuna zen: bertan, ortografia-akatsak eta puntuazioa zeuden. Emaitzei dagokionez, (1) Oro har, transkripzioko eta testu-sorkuntzako aldagaiak harremanak zeuden. (2) Adinei dagokionez, kontu desberdinak ikusi ziren faktoreen arabera. Honela, ekoizpenaren faktorean, -hitz-kopurua bere aldagaietako bat izanik- etengabeko igoera egon zen adinean gora joan ahala: zaharrenek esanguratsuki hitz gehiago idatzi zuten testuan. Aldiz, konplexutasunaren eta zehaztasunaren faktoreetan, ez zen aurkitu desberdintasun esanguratsurik ikasmilen artean. (3) Aipatzen duten beste datu interesgarri bat zera da: 10-11 urterako (Lehen Hezkuntzako 5. mailarako) translazio-prozesua menperatuta dauka normaltasunez garatzen ari den haurrak (4) Egileek gogoratzen dute idaztea ekintza konplexua dela eta dimentsio anitzeko trebeziak barnebiltzen dituela.

Medwell, Strand & Wray-k (2009) esku-idazketak testuen kalitatearekin zituen harremanak aztertu zituzten 10-11 urteko 198 ikaslerekin eta egile berberak 2007. urtean eginiko ikerketaren emaitzekin konparaketak ezarri zituzten. Lagina 101 mutil eta 97 nesketakoa zen. Esku-idazketari dagokionez, bi dimentsio aztertu zituzten: esku-idazketaren jarioa eta esku-idazketaren txukuntasuna. Esku-idazketaren jarioa aztertzeko bi proba erabili zituzten: Alfabetoaren proba, *Writing Speed and Accuracy Measure* bidez (Jones & Cristensen, 1999) eta Kopia azkarra, *Handwriting Speed Test* izeneko testaren bidez (Wallen, Bonney & Lennox, 1996). Esku-idazketaren txukuntasuna aztertzeko Erresuma Batuan nazio mailan egin ohi den konposizio-proba batean oinarritu ziren; bertan, letraren neurriaren erregularitasuna, espaziaketa eta estiloa



ebaluatzen dira 1-3 puntuazioan (3 puntuazio gorena delarik). Bestalde, testu-sorkuntzaren kalitateari dagokionez, genero desberdinetako bi testu eskatu zituzten, bata luzea eta bestea laburra. Bi testuetan ebaluatu ziren esaldien estruktura, puntuazioa, konposizioa eta efektua. Gainera, testu luzean, testu-estruktura eta antolaketa aztertu ziren. Emaitzei begiratuz, (1) Alfabetoaren probak izan zituen testu-kalitatearekin korrelaziorik estuenak. Irakurketan eta matematikan emaitzak kontrolatuta ere, harreman esanguratsua zegoen Alfabetoaren probaren eta testuen konposizioaren kalitatearen artean; honela, proba honek % 21.5eko bariantza izan zuen ikasle hauen konposizioetan. (2) Txukuntasunaren neurriak ere harreman estua izan zuen testuen kalitatearekin, hala ere, Alfabetoaren probak baino pixka bat gutxiago; aldiz, Kopia azkarraren probak ez zuen eragin esanguratsurik izan testuen kalitatean. (3) Alfabetoaren probak adinarekin zerikusia zuen. Batetik, egile berberak eginiko 2007.eko ikerketa konparatuz, hau da, 6-7 urtekoak konparatuz, 10-11 urtekoek Alfabetoaren proban letra-kopuru bikoitza idatzi zuten; bestetik, Alfabetoaren probaren eragina testu-kalitatean 2007. urtekoa baino pixka bat txikiagoa izan zen: 2007.eko ikerketan, 6-7 urtekoetan % 34koa izan zen eta 2009. urtekoan % 21.5koa. (4) Egileen arabera, kalitatezko testuak idazteko arriskuan zeuden Alfabetoaren proban 22 letra minutuko edo gutxiago idatzi zuten ikasleak edo txukuntasunean puntuazio baxuak izan zituztenak.

Wagner *et al.*-ek (2011) esku-idazketaren jarioaren eta testuen arteko harremanak argitu nahi zituzten, adin desberdinetan eta faktoreen arabera. Horretarako, 6 urteko 98 ikaslerekin eta 9 urteko 88 ikaslerekin burutu zuten ikerketa, guztira 186 ikasle zirelarik. Laginak maila sozioekonomiko ertaina eta baxua zuen. Esku-idazketaren jarioari dagokionez, bi proba erabili zituzten: Alfabetoaren proba, *Alphabet handwriting fluency*-ren bidez eta Kopia azkarraren proba, minutu batean idatzitako *The quick brown fox jumps over the lazy dog* esaldiaren kopiaren bidez. Testu-sorkuntzari dagokionez, hamar minutuz idatzitako testu bat idatzi ondoren, zenbait faktore ebaluatu ziren, hala nola, ortografia, puntuazioa eta hiru hizkuntza-maila: hitz-maila (hitz-kopurua), esaldi-maila (esaldien konplexutasuna) eta testu-maila (testu-antolaketa). Emaitzei dagokionez, (1) 6 eta 9 urtekoen emaitzak konparatuz, desberdintasun handiak egon ziren bereziki esku-idazketaren jarioan (Alfabetoaren proban eta Kopia azkarrean) eta testuen hitz-kopuruan; desberdintasun moderatuak egon ziren konposizioen testu-

eta esaldi-mailan; aldiz, oso desberdintasun txikiak egon ziren ortografian eta puntuazioan. (2) 6 urterekin esku-idazketaren jarioa modu esanguratsuan eta moderatuan harremanduta zegoen konposizioaren hitz-mailarekin, esaldi-mailarekin eta testu-mailarekin, ez ordea ortografiarekin eta puntuazioarekin. Hau da, Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban puntuazio altua izan zuten ikasleek idatzi zuten hitz-kopuru gehien, esaldirik konplexuenak eta testurik hoberenak. Harreman indartsuena esku-idazketaren jarioaren eta hitz-kopuruaren artekoa izan zen. (3) Harrigarria izan zen 9 urterekin, esku-idazketaren jarioaren eta hitz-kopuruaren arteko harremana: 6 urtekoekin konparatuz, ia ia korrelazio bikoitza izan zuten. Harrigarriagoa izan zen oraindik 9 urterekin esku-idazketaren jarioaren eta testu-mailaren (testu-antolaketa) arteko harremana. (4) Egileen arabera, garapeneko idatzien konparaketak egiteko idazketaren faktore desberdinak kontuan hartu behar dira.

Yan *et al.*-ek (2012) 9 urteko 153 ikaslerekin esku-idazketaren jarioaren, testu-sorkuntzaren “hitz”-kopuruaren (txinatar karaktereak) eta testu-sorkuntzaren kalitatearen arteko harremanak argitu nahi zituzten. Baita, bederatzi urterekin eginiko testuen kalitatea zein aldagaik aurreratu zuten jakin nahi zuten. Honela, esku-idazketaren jarioa bi proben bidez neurtu zuten: Alfabetoaren probaren antzekoa den *Handwriting fluency-numbers* bidez (minutu batez txinatarrez 1etik 10era txinatar eran idaztea, modu honetan, -, =); bigarren proba, Kopia azkarra izan zen, *Handwriting fluency-sentences* bidez (minutu batez txinatarrez esaldi baten kopia azkarra). Testu-sorkuntzari dagokionez, 10 minutuz idatzitako testu bakarra ebaluatu zuten. Idazketa-gaia, “Nere jostailu” faboritua zen: jostailua deskribatu eta faboritua izatearen zergatiak azaldu behar ziren. Testu honetatik “hitz”-kopurua (txinatar karaktereak) eta kalitatea atera zituzten. Esan beharra dago, kalitatea, nagusiki antolaketaren arabera neurtu zela eta karaktere-kopurua ez zegoela kalitatearen barnean. Bestalde, testuen kalitatearen aurrekariak ezagutzeko, lagineko haurrek sei-bederatzi urte zituzteneko tartean, zenbait aldagai jaso ziren, hala nola, abiadurarekin eta zehaztasunarekin loturiko probak, kontzientzia fonologikoa eta hiztegiaren ezagutza. Emaitzak begiratu zero, (1) Lehen helburuarekin lotuta, bi konklusio aipagarri: Batetik, bederatzi urterekin esku-idazketaren jarioa (zehazki Alfabetoaren proba) eta testuaren kalitatea korrelazioan zeuden. Bestetik, neskek esanguratsuki “hitz”-kopuru altuagoa eta kalitate handiagoko testuak sortu zituzten, mutilak konparatuta. (2) Bederatzi urteko testuen

kalitatearen aurrekariei dagokionez, sei-bederatzi urte bitartean jasotako aldagai guztiak esanguratsuak izan ziren.

Alves *et al.*-ek (2012) eginiko ikerketan transkripzio-gaitasun desberdinak zituzten ikasleen testu-sorkuntza aztertu nahi zuten, batez beste 9 urteko 4. mailako 80 ikaslerekin, guztira 36 neska eta 44 mutil. Transkripzio-gaitasunari dagokionez, Alfabetoaren proban idatzitako letra-kopuruaren arabera ebaluatu zuten. Alfabetoaren proba, Berninger *et al.*-en (1991) *The Alphabet Task* izan zen eta ondoren, hiru transkripzio-maila finkatu zituzten: transkripzio-maila baxua, ertaina eta altua. Maila baxuan 32 ikasle zeuden, maila ertainean 27 ikasle eta maila altuan 21 ikasle. Esan beharra dago, neska-mutilen kopurua antzekoa zela maila ertainean eta altuan, baina maila baxuan mutil gehiago zegoen (32 ikasletik 22 mutil). Testu-sorkuntzaren ebaluazioari dagokionez, testu bat idatzi zuten eta bertatik hitz-kopurua eta testuaren kalitatea ebaluatu zituzten. Emaitzen arabera, (1) transkripzio-maila altuena zuen taldeak, testuan esanguratsuki hitz-kopuru handiagoa eta kalitate hobea izan zuen maila baxuko transkripzioa zuen taldearekin konparatuz. 2) Bestalde, neskek esanguratsuki hitz-kopuru handiagoa idatzi zuten mutilak konparatuz.

Limpo & Alves-ek (2013) transkripzioak (esku-idazketaren jarioak) testu-sorkuntzaren kalitatean zuen eragina aztertu zuten. Transkripzioaz eta testu-sorkuntzaz gain, plangintza eta errebisioa ere aztertu zituzten. Bi garapen-une arakatu ziren: 9-12 urteko tartea (4-6 ikasmilak) eta 12-15 urteko tartea (7-9 ikasmilak). Batez beste 60 ikasle zeuden ikasmila bakoitzean eta guztira 376 ikasle ziren laginean. Transkripzioari dagokionez, esku-idazketaren jarioa bi modutan aztertu zen: Alfabetoaren probaren bidez, *The Alphabet Task* (Berninger & Rutberg, 1992) erabiliz eta Kopia azkarraren bidez (60 hitzeko paragrafoaren kopia azkarra 90 segundotan). Testu-sorkuntzari dagokionez, bi testu eskatu ziren: Testu bat istorio bat kontatzea zen eta bestea iritzi-idazlan bat; bakoitza idazteko zortzi minutu izan zituzten. Testu hauetan kalitatea ebaluatu zuten dimentsio hauen arabera: ideien orijinaltasuna, antolaketa, testuaren koherentzia, esaldien estruktura eta hiztegiaren aniztasuna eta egokitasuna. Kalitatea, 1etik 7rako puntuazioa izan zen (1 kalitate baxuko testua eta 7 kalitate altukoa). Emaitzei dagokionez, (1) 9-12 urte bitartean transkripzioak, hau da, esku-idazketaren jarioak testu-sorkuntzaren kalitatea baldintzatu zuen. Egileen arabera, adin-

tarte honetan transkripzioa automatizatu gabe zegoen eta horrek testuen kalitatean eragin zuen. (2) Aztertutako beste adin tartean, 12-15 urte bitartean, transkripzioak ez zuen testu-sorkuntza zuzenean baldintzatu, baizik eta zeharka, plangintza eta errebisioren bidez. Beste hitz batzuekin esanda, 12-15 urtekoek zenbat eta transkripzioa azkarragoa zeukaten testua hobeto planifikatzen zuten eta hobeto errebisatzen zuten. (3) Beste datu interesgarri bat ere atera zuten ikerketa honetatik: badirudi plangintzaren hastapenak (edo plangintza-aurrea) 9-12 urte bitartean agertzen den arren, testu-sorkuntzarako probetxu gehien 12-15 urte bitartean ateratzen zaiola.

Kim, Al Otaiba, Wanzek & Gatlin-en (2014) ikerketan, 2. eta 3. mailatan, 494 ikasletan (%51,2 mutilak), esku-jarioa, testuen hitz-kopurua eta kalitatea aztertu zituzten. Esku-jarioa paragrafo baten kopiaren bidez eta Alfabetoaren probaren bidez neurtu zuten. Alfabetoaren proba, *WIAT-3 Alphabet Writing Fluency task*-en bidez (Wechsler, 2009) izan zen. Ikerketa honetan hauxe aurkitu zuten: (1) Mutilek esanguratsuki emaitza baxuagoak izan zituzten, bai idazketaren kalitatean eta bai testuen hitz-kopuruan. (2) Irakurketa, testuen hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin esanguratsuki harreman duta zegoen. (3) Esku-idazketaren jarioa testuko hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin esanguratsuki harreman duta zegoen.

### **Ikerketa kuantitatiboan aurkitutako laburbilduta**

Jarraian, Berninger eta lankideek idazketaren garapenerako ikuspuntutik eginiko ikerketa kuantitatiboetatik aurkitutako laburbilduko da.

- Hasiberrietan eta garatzen ari diren haurretan erabakigarria da translazioa. Translazioak bi azpi-prozesu ditu, esku-idazketaren transkripzioa eta hitz-mailako, esaldi-mailako eta testu-mailako testu-sorkuntza, maila bakoitza bestearekiko independentea delarik. Testu-sorkuntzari dagokionez, garapenerako testuak aipatutako maila hauen arabera aztertu beharko lirake, bai pertsona bakoitzean eta bai adin desberdinak konparatzerakoan. Testu-sorkuntzan, ortografiaren eta puntuazioaren aldagaietan, ez dira ikasmailaren araberrako desberdintasun esanguratsuak ikusi.

- Esku-idazketaren transkripzioa eta testu-sorkuntza oso modu estuan lotuta daudela ikusi dute. Honela, esku-idazketaren jarioak eragin esanguratsuak sortu ditu testuen hitz-kopuruan eta/edo testuen kalitatean.

- Esku-idazketaren jarioa testu-sorkuntzan hain garrantzitsua izanda, esku-idazketaren jario honetan zein/zeintzu behe-mailako trebeziek eragiten duten aztertzen aritu dira eta uste zenaren kontra, ez da izan motrizitatea, baizik eta hizkuntzarekin eta automatikotasunarekin zerikusia duten behe-mailako trebeziak. Honela, esku-idazketaren jario hau identifikatzeko proba egokienak Alfabetoaren proba eta Kopia azkarraren proba izan dira eta ikasmailaren arabeko desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira bi proba hauetan ikerketa krosekzionaletan. Gainera, 6-12 urte bitartean Alfabetoaren proba izan da Kopia azkarraren prediktorea edo prediktore onenetakoa.

- Zenbait ikerketetan generoaren arabeko desberdintasunak aurkitu dituzte. Neskek esanguratsuki emaitza hobekak izan dituzte ikerketa gehienetan esku-idazketaren jarioan, testuen hitz-kopuruan eta testuen kalitatean. Ikerketetan aipatzen denez, mutilek neskek bezalako konposiziorako potentziala eduki dezakete baina transkripzioan dituzte zailtasunak eta horrek sortuko lituzke idazketa-asimetriak.

- Lehen Hezkuntzako 5. mailarako, normaltasunez garatzen doan haurrak translazioaren prozesua menperatuta dauka.

- Alfabetoaren proban idatzitako letra-kopurua testuen kalitatearen prediktorea izanik, testu-sorkuntzan arriskuan dauden haurrak identifikatu daitezke. Honela, ingelesez behintzat, kalitate eskaseko testuak idazteko arriskuan egon daiteke 6:8-7:8 urte bitartean 12 letra baino gutxiago idatzi duen ikaslea edo 10-11 urterekin 22 letra baino gutxiago idatzi duen ikaslea.

- Esku-idazketa (bere jarioa) hizkuntza-ekintza bat da (Abbott & Berninger, 1993) hortaz, curriculumean eta ebaluatzerakoan hizkuntzaren atal bezala kontsideratu behar da, ez aurkezpen bezala.

## 1.6.2. Esku-hartzeak

Garapeneko esku-idazketak testu-sorkuntzarekin dituen loturak hobeto ezagutzeko esku-hartzeak ere egin izan dira. Honela, batetik, esku-idazketa hobetzeko esku-hartzerik eraginkorrenak bilatu dira. Esku-hartze horiek bi dimentsiotan zentratu dira: esku-idazketaren jarioan eta esku-idazketaren txukuntasunean. Bestetik, esku-idazketan esku-hartuz testu-sorkuntzan eragin kausalak dauden ikertu da, hau da, testuen hitz-kopuruan eta/edo kalitatean aldaketa esanguratsuak dauden jakin nahi izan da. Jarraian azalduko dira esku-hartze horiek eta erraz bisualizatzeko hona hemen denak taula batean zerrendatuta.

1.3.Taula. Esku-idazketan eginiko esku-hartzeak

<b>ESKU-HARTZEAK</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Berninger, Vaughan, Abbott, Abbott, Woodruff, Brooks, Reed & Graham.(1997)	Batez beste 6.72 urteko 144 haurrekin esku-idazketan 24 saiotako esku-hartzeak egin zituzten.	Talde esperimentalek kontrol taldeak baino esanguratsuki emaitza hobeak postestean testuen hitz-kopuruan, esku-idazketaren jarioan eta irakurketan.
Rutberg (1998)	Lehenengo mailan 14 haurrekin esku-idazketan 10 saioko esku-hartzea. Esku-idazketa bi modutan landu zuten.	Talde batek esku-idazketaren zehaztasuna hobetu zuen eta besteak automatizazioa. Azken honek, testu-sorkuntza ere hobetu zuen.
Brooks, Vaughan & Berninger (1999)	10 urteko 17 ikaslerekin egin zuten esku-hartzea 24 saiotan. Esku-hartzeetan landutakoa, transkripzioa eta konposaketa.	Testuen kalitatea esanguratsuki hobetzeaz gain, esku-idazketaren automatikotasuna ere esanguratsuki hobetu zuten.
Christensen & Jones (2000)	6:3-7:3 urteko 38 ikasletan 8 astez egin zen esku-hartzea: Talde esperimentalak esku-idazketaren jarioa landu zuten; kontrol taldeak modu tradizionalako idazketa.	Talde esperimentalean esku-idazketa hobetzeaz gain konposaketa-gaitasunak ere hobetu zituzten.
Graham, Harris & Fink (2000)	6:9 urteko 38 ikaslerekin egin zuten esku-hartzea 27 saiotan. Talde esperimentalak letren zehaztasuna eta jarioa landu zuten; besteak, kontzientzia fonologikoa.	Talde esperimentalak esku-idazketaren neurri guztietan eta testuen hitz-kopuruan emaitza esanguratsuki hobeak kontrol taldea konparatuz; aldiz, testuen kalitatean eraginik ez.
Jones (2004, <i>Study2</i> )	5:8-7:7 bitarteko 275 ikasleekin bi modutan erakutsi zuten idazten: modu tradizionalan eta esku-idazketaren automatikotasunean zentratuz.	Talde esperimentalean Alfabetoaren proban eta testuen kalitatean esanguratsuki emaitza hobeak lortu ziren.
Christensen (2005)	Batez beste 13 urte eta 6.5 hilabete zeukaten 50 ikaslerekin 8 asteko esku-hartzea. Talde batek esku-idazketaren jarioa landu zuten; besteak, egunkariak.	Talde esperimentalean esanguratsuki emaitza hobeak lortu ziren Alfabetoaren proban, testuaren hitz-kopuruan eta konposaketaren kalitatean.

Berninger *et al.*-ek (1997) bi hipotesi zituzten: batetik, esku-jarioa handituz gero testuetako hitz-kopurua handitu egingo zela; bigarrenik, esku-jarioa handitzeko programarik eraginkorrena “Zenbakitutako gezitxodun letrak + oroimena” lantzen duen programa izango zela. Programa honetan, zenbakitutako geziak dituzten alfabetoko letrak aurkezten dira, ondoren begien aurretik kendu egiten dira eta gero, letra hauek buruz berregin behar dira. Letrak aurkezten direnetik berregin behar direnerako tartea handituz joaten da; honela, hasera batean segundo batera berregin behar dira, gero bi segundotara, etab. Bi hipotesi hauek egiaztatzeko, idazketa-arriskuan zeuden 144 haur identifikatu zituzten, 39 neska eta 105 mutil, batez besteko adina 6.72 urtekoa zelarik. Pretestean eta postetean proba berdinak erabili ziren, esku-idazketaren jarioa, testu-sorkuntza, irakurketa eta beste zenbait neurri ebaluatzeko. Esku-idazketari dagokionez, Alfabetoaren proba eta Kopia azkarraren bi proba erabili zituzten. Alfabetoaren proba *The Alphabet Task* izan zen (Berninger & Rutberg, 1992). Testu-sorkuntzari dagokionez, *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*-eko proba bat erabili zuten (Woodcock & Johnson, 1990). Ikasleak sei taldetan banatu zituzten zoriz: Bost talde esperimentalek “esku-idazketa + testu-sorkuntza” landu zuten eta kontrol taldeak “kontzientzia fonologikoa + testu-sorkuntza” landu zuten. Bost talde esperimentaletan esku-idazketaren programa desberdinekin esku-hartu zuten. Sei taldeen esku-hartzeak 24 saiotan burutu ziren, astean bitan eta saioko 20 minutuko iraupenarekin. Saio bakoitzean, 10 minutuz esku-idazketa (esperimentalek)/kontzientzia fonologikoa (kontrol taldeak) eta beste 10 minutuz testu-sorkuntza lantzen zuten. Emaitzen arabera, (1) oro har, esku-idazketa landu zutenek kontrol taldeak baino esanguratsuki emaitza hobekak lortu zituzten postestean esku-idazketaren jarioan (Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban) eta testuen hitz-kopuruan. (2) Esku-idazketaren esku-hartze programetatik eraginkorrena “Zenbakitutako gezitxodun letrak + oroimena” programa izan zen. Egileen arabera, programa honek idazketaren automatizazioaren dimentsioak errazten zituen eta ondorioz, laneko oroimenaren baliabideak aske gelditzen ziren testu-sorkuntzarako. Diotenez, programan imitazio motorra gehitu izan balute, are eta eraginkorragoa izan zitekeen. (3) Esku-idazketa landu zuten talde esperimentalek hobekuntzak izan zituzten postestean irakurketaren emaitzetan ere.

Rutberg-ek (1998) 1. mailaren bukaeran esku-idazketan zailtasunak zituzten 14 haurrekin egin zuen esku-hartzea. Helburua, esku-idazketaren jarioa handitzea zen eta jario hau handitzeko bi esku-hartze mota probatu zituzten. Lehenengo esku-hartze motan behe-mailako trebeziak eta esku-automatizazioa landu zuten. Behe-mailako trebezien lanketa kodetze ortografikoaren bidez eta motrizitate finaren ariketen bidez egin zuten. Bigarren esku-hartze motan soilik esku-automatizazioa landu zuten. Aukeratu zituzten haurrek esku-idazketan zailtasunak zituzten, hau da, emaitza baxuak Alfabetoaren proban (Berninger & Rutberg, 1992) eta Kopia azkarraren proban (Monroe & Sherman, 1966). Bi talde egin zituzten zoriz, bakoitzean zazpi ume zeudelarik. Guztira 10 saio egin zituzten. Talde batek, gorago aipaturiko lehenengo esku-hartze mota izan zuen, hau da, behe-mailako trebeziak (5 saio) + esku-automatizazioa (5 saio) landu zuen; bigarren taldeak, bigarren esku-hartze mota izan zuen, hau da, soilik esku-idazketaren automatizazioa (10 saio). Esku-hartzeen ondoren zera ikusi zuten: (1) Esku-idazketaren dimentsio desberdinak hobetu ziren bi taldeetan: Lehenengo esku-hartzean, hots, behe-mailako trebeziak ere landu zituzten taldean, esku-idazketaren zehaztasuna hobetu zen; aldiz, bigarren esku-hartzean, hots, soilik esku-idazketaren automatikotasuna landu zen taldean, esku-idazketaren automatikotasuna hobetu zen. (2) Bigarren esku-hartzea izan zuen taldeak, testu-sorkuntza hobetu zuen, postesteko testuetan hitz gehiago idatzi zuen eta.

Brooks, Vaughan & Berninger-ek (1999) bi ikerketa-galdera probatu nahi zituzten. Galdera bat hauxe zen: Zer da errazagoa hobetzea, transkripzioa ala testu-sorkuntza? Bigarren galdera hauxe zen: Idazketa-osagaietan esku-hartzeak ondorioak al ditu harremandutako prozesuetan, hau da, trebezia motorrean, trebezia ortografikoetan eta integrazio ortografiko-motorrean -Alfabetoaren proban-? Bi ikerketa-galdera hauek probatzeko, idazteko ezgaitasun handiak zituzten eta laguntza berezia zeukaten 10 urteko 17 ikaslerekin egin zuten esku-hartzea (3 neska eta 14 mutil). Talde honek hitzezko adimen altua zuen (ertaina baino altuagoa) eta irakurketaren ulermen ertaina zuen; aldiz, idazketa-trebezietan puntuazio baxuak zituen (edo testu-sorkuntzaren kalitatean edo esku-idazketan). Pretestean eta postestean proba berdina erabili zituzten. Honela, esku-idazketaren jarioa neurtzeko Berninger *et al.*-en (1991) Alfabetoaren proba erabili zuten eta konposizioaren kalitatea neurtzeko *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised* bateriako (Woodcock & Johnson, 1990)



proba bat erabili zuten. Motrizitate fineko trebeziak, trebezia fonologikoak eta trebezia ortografikoak ere neurtu zituzten. Esku-hartzea zortzi hilabetetan burutu zuten, batez beste haur bakoitzak ordubeteko bakarkako 24 saio eduki zituela. Esku-hartze hauetan transkripzioa eta testu-sorkuntza gaitasunak erakutsi zizkieten, modu honetan: Esku-idazketari dagokionez, bi motatako ariketak egin zituzten, batetik, ‘Zenbakitutako gezitxodun letrak’ programakoak (Berninger *et al.*, 1997) eta bestetik, alfabetoko letrak buruz gogoratzeko ariketak. Azken ariketa hauek modu honetan lantzen zituzten: Batzuetan, zoriz aukeratutako alfabetoko bost letren ondoren zetorren letra idatzi behar zuten; bestetan, alfabetoko letra horietako bakoitzaren aurretik zetorren letra idatzi behar zuten. Testu-sorkuntzari dagokionez, konposizioa erakusteko estrategia zehatz bat erabili zuten, *Plan, Write, Review, Revise (PWRR)* izeneko estrategia; hau da, ”planifikatu, idatzi, gainazaleko erreposoa egin eta edukiaren erreposoa egitearen” estrategia. Esku-hartzearen eragina aztertzeko postesta egin zutenean, emaitza hauek aurkitu zituzten: (1) Lagin honetako haurrek zituzten ezaugarriengatik errazagoa izan zen testu-sorkuntza hobetzea. (2) Testuen kalitatea esanguratsuki hobetzeaz gain, hobekuntza esanguratsuak egon ziren esku-idazketaren automatikotasunean, motrizitate fineko trebezietan eta trebezia fonologikoetan. Dena den, postesteko emaitzak pretesteko emaitzak baino hobeak izan baziren ere, ikasle hauen esku-idazketa eta konposizioen kalitatea baxu mantendu zen. Egileen arabera, idazketa-zailtasun handiak daudenean 24 saio baino gehiago beharko lirakeke.

Christensen & Jones-ek (2000) esku-idazketaren jarioan esku-hartzeak testu-sorkuntzan eragin kausala zuen ikusi nahi zuten. Horretarako 6:3-7:3 urteko 38 ikasle bi taldeetan banandu zituzten, 19 ikasle talde esperimentalean jarriz eta beste 19 ikasle kontrol taldean jarriz. Bi taldeak antzekoak ziren generoan, adinean eta irakurketaren emaitzetan. Aldiz, talde esperimentala esanguratsuki baxuagoa zen esku-idazketan eta konposizioaren kalitatean, kontrol taldea konparatuz. Bai pretestean eta bai postestean pasatu ziren probetako batzuk *The Alphabet Task* (Berninger *et al.*, 1991) eta 15 minutuz idatzitako konposizio bat izan ziren. Esku-hartzeari dagokionez, zortzi astetan zehar burutu zuten, egunean 10 minutuz, talde txikietan eta bakarka. Talde esperimentalean esku-idazketaren jarioan esku-hartu zuten eta ez zen testu-sorkuntzarik landu. Esku-idazketaren jarioari dagokionez, ondokoa landu zuten: letren formakuntza eraginkorrak, letren zehaztasuna, letren abiadura eta alfabetoaren sekuentziak. Aldiz,

kontrol taldean, ohiko moduan landu ziren idazteko trebeziak, hau da, Lehen Hezkuntzako lehenengo maila batean landu ohi diren moduan. Esku-hartze ondorengo emaitzei begiratu gero, (1) Postestean, esku-idazketaren esku-hartzea jaso zuten umeek esku-idazketaren jariora esanguratsuki hobetzeaz gain konposizio-gaitasunak ere hobetu zituzten, azken hauek zuzenean irakatsi ez baziren ere. (2) Postesteko emaitzak berdintsuak izan ziren bi taldeetan, pretestean talde esperimentalean esanguratsuki baxuagoak izan ziren arren. (3) Esku-hartzea bukatu ondoren ere, talde esperimentalean informalki esku-idazketa lantzen jarraitu zuten. Esku-hartze ondorengo urtean berriro testak pasatu zituztenean, talde esperimentalak kontrol taldeari aurrea hartu zion. Honela, talde esperimentalak emaitza esanguratsuki hobeak lortu zituen bai Alfabetoaren proban eta bai testu-sorkuntzan; are gehiago, kontrol taldeko hoberenak ziren % 10ak baino emaitza esanguratsuki hobeak lortu zituzten. Laburbilduz, esku-idazketaren jarioran esku-hartzeak testu-sorkuntzan esanguratsuki eragin dezake.

Graham *et al.*-ek (2000) esku-idazketan instrukzio gehigarria emateak zuen eragina aztertu nahi zuten. Horretarako eskuz idazten geldiak ziren eta idazten ikasteko zailtasunak zituzten lehenengo mailako ikasleekin egin zuten esku-hartzea. Batez beste 6:9 urteko 38 ikasle ziren, hauetako 26 mutilak eta 12 neskak. 38 ikasle hauetatik 14 ikaslek ezgaitasunen bat zeukan (hizkuntza-zailtasunak, hiperaktibitatea, ikasteko-zailtasunak...). Pretestean eta postestean ebaluazio-proba berdinak erabili ziren. Honela, esku-idazketaren jariora ebaluatzeko *Alphabet Task* (Abbott & Berninger, 1993) eta Kopia azkarraren proba (Monroe & Sherman, 1966) erabili zituzten. Testu-sorkuntza ebaluatzeko bi konposizio idatzi zituzten pretestean eta beste bi postestean. Konposizioetako bat *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised* bateria (Woodcock & Johnson, 1990) jarraituz egin zen eta bestea zuri-beltzean aurkeztutako estimulu baten ondoren idatzitako testua ebaluatuz. Azken konposizio honetatik, minutuko idatzitako hitz-kopurua atera zuten eta kalitatea 1etik 9ra puntuatu zuten, ebaluazio-dimentsioak hauexek izan zirelarik: irudimena, antolaketa, gramatika, hitz egokiak eta esaldien estruktura. Esku-hartzeak egiteko ikasleak bi taldeetan banatu zituzten: 17 ikasle talde esperimentalean jarri zituzten eta beste 17 kontrol taldean. Talde esperimentalean esku-idazketako programa bat landu zuten: letren zehaztasuna eta jariora landu zuten. Bestalde, kontrol taldean kontzientzia fonologikoa landu zuten. Esku-hartzea 27 saiotan zehar burutu zen, saio bakoitzak 15 minutu iraun zuen eta

bakarkakoa zen. Emaitei begiratu gero, (1) postestean talde esperimentalak esanguratsuki emaitza hobekien lortu zituen kontrol taldea konparatu esku-idazketaren jarraian (Alfabetoaren proba eta Kopia azkarra) eta bi konposizioetako hitz-kopuruan. (2) Hala ere, uste zenaren kontra, esku-idazketaren irakaskuntza gehigarriak ez zuen ekarri testuen kalitatean hobekuntza esanguratsurik. (3) Sei hilabetera mantentze-probak egin zituzten eta talde esperimentalak mantendu egin zituen Alfabetoko probaren emaitzak.

Jones-ek (2004) *Study2* ikerketan, 5:8-7:7 bitarteko ikasleekin, hau da, Lehen Hezkuntzako lehenengo mailatik bigarren mailara bitarteko ikasleekin, idazketa erakusteko bi metodo konparatu zituen: metodo batek esku-idazketaren automatikotasuna lantzen zuen eta beste metodoak idazketa modu tradizionalan lantzen zuen. Lehen Hezkuntzako lehenengo mailan 381 ikaslek hartu zuten parte eta hauekin pretesta eta postesta egin zen. Bigarren mailan, lehen mailako ikasleetatik 275 ikaslek egin zituzten jarraipen probak. Lehenengo eta bigarren mailetan, Alfabetoaren proba eta testu baten kalitatea ebaluatu ziren, Jones-en (2004 *Study1*) ikerketan bezala. Esan beharra dago, talde esperimentalean erabili zen programan, esku-idazketaren automatikotasuna landu ostean esaldiak eta testuak idazten zituztela, trebezia finak landu gabe. Aldiz, kontrol taldeak erabili zuen programan, esku-idazketa eta testuak Hezkuntza Ministeritzak emaniko erreferentziekin landu zituzten: esku-idazketan, bereziki trebezia motor finak eta testugintzan, bereziki plangintza, modelatua, testu errealean idazketa eta taldekako idazketa. Emaitei begiratu, (1) Alfabetoaren proban, berau neurtu zen bi urteetan (postestean) talde esperimentala esanguratsuki hobea izan zen. (2) Testuen kalitatean, bigarren urtean eginiko jarraipen-probetan, talde esperimentaleko % 99k maila ertaina eta goi-mailako puntuazioa zuen; aldiz, kontrol taldearen % 66k zuen puntuazio hau. Egilearen arabera, ikerketa-emaitza hauek irakurketan *Matthew effect*-arekin gertatzen denarekin parekatu daitezke: hastapenetan jarria duenak asko idazten du, hots, “aberatsa aberatsago bihurtzen da”; aldiz, idazketan zailtasunak dituenak idaztea ekiditen du. (3) Pretestean, oro har, neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobekien lortu zituzten bai Alfabetoaren proban eta bai testuen kalitatean. Esku-hartzearen ondoren, talde esperimentalean ez zegoen desberdintasun esanguratsurik neska-mutilen artean aipaturiko bi neurrietan (bai lehen urteko postestean eta bai 2. urteko jarraipen-probetan). Aldiz, kontrol-taldean neskek

esanguratsuki emaitza hobek izan zituzten Alfabetoaren proban eta testuaren kalitatean (bai lehen urteko postestean eta bai 2. urteko jarraipen-probetan). Beraz, egilearen arabera, esku-idazketaren automatizazioan zentratzen diren idazteko metodoek generoarekin loturiko desberdintasunak desagerrarazten lagundu dezakete, hau da, puntuazio baxuagoak izaten dituzten mutilentzako onuragarriak izan daitezke, bai esku-idazketaren jarria hobetzeko eta bai testugintza hobetzeko.

Christensen-ek (2005) esku-idazketaren jarria esku-hartuz testu-sorkuntzaren kalitatean eraginak sortarazi ahal ziren jakin nahi zuen. Honela, 50 ikasleekin burutu zuen esku-hartzea, batez besteko adina 13 urte eta 6.5 hilabete zelarik. Pretestean eta postestean proba berdina erabili ziren, hala nola, *Writing speed and accuracy* (Jones & Christensen, 1999) eta testuak (bat pretestean eta bestea postestean, bakoitza 20 minutuz). Testuetatik hitz-kopurua eta kalitatea ebaluatu ziren. Kalitatean aztertutako dimentsioak hauek izan ziren: sormena, antolaketa logikoa, zehaztasun teknikoa (ortografia eta gramatika), topikoarekiko ideien elaborazioa eta pragmatika-audientziarekiko sentikortasuna. Esku-hartzeari dagokionez, 50 ikasle hauek zoriz talde esperimentalera edo kontrol taldera bideratu ziren, zortzi astetan zehar, saio bakoitzak 20 minutu iraun zuela. Talde esperimentalak esku-idazketaren jarria garatzeko programa bat landu zuen, letra-, hitz- eta esaldi-praktika sekuentziatuaren bidez; ez zen landu ordea, esku-idazketaren irakurgarritasuna, ez eta testugintza. Aldiz, kontrol taldeak, egunkariak idatzi zituen; kontrol talde honek, egun bakoitzean taldearentzako interesgarria zen zerbait idatzi zuen, idazketaren alde teknikoei buruzko *feedback*-ik jaso gabe. Emaitzei begiratuz gero, (1) postestean, esku-hartzearen ondoren, talde esperimentalak esanguratsuki emaitza hobek izan zituen aztertutako hiru menpeko neurrietan (Alfabetoaren proban, testuaren hitz-kopuruan eta konposizioaren kalitatean). Aldiz, kontrol taldean ez zen desberdintasun esanguratsurik antzeman pretestaren/postestaren neurrien artean. (2) Postestean, esku-hartzearen ondoren, talde esperimentalean Alfabetoaren proban emaitza % 70 altuagoa zen, testuko hitz-kopurua bikoitza eta testuko kalitatea % 46 altuagoa, kontrol taldea konparatuz. (3) Egileen arabera, ikasleek integrazio ortografiko-motorrean automatikotasunik ez badaukate, maila altuko zeregin bat den idazlana egiteko baliabide nahikorik ez dute. Automatikotasun hau lortu denean, orduan zentratu beharko da maila altuko zereginetan.

## **Esku-hartzearen emaitzak laburbilduta**

Jarraian, esku-hartzearen azpiatala laburbilduko da. Esku-hartze hauek esku-idazketan zentratu dira, eta batetik, esku-idazketa bera hobetu asmoz egin dira eta bestetik, testu-sorkuntza hobetu asmoz egin dira.

- Esku-idazketa hobetzeko eginiko esku-hartzeetan, landu den dimentsioaren araberrako emaitzak egon dira: Behe-mailako trebeziak landu direnean (motrizitate fina adibidez) esku-idazketaren zehaztasuna hobetu da eta automatikotasuna landu denean, esku-idazketaren jarioa hobetu da.

- Berninger *et al.*-en (1997) ikerketan esku-idazketaren jarioa hobetzeko programetarik eraginkorrena “Zenbakitutako gezitxodun letrak + oroimena” landu zuena izan zen.

- Lehenengo mailan esku-idazketa/kontzientzia fonologikoa landu denean, esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte esku-idazketa landu dutenek testuen hitz-kopuruan, esku-idazketaren jarioan eta irakurketan.

- Oro har, esku-idazketaren jarioan esku-hartu denean, esanguratsuki emaitza hobeak egon dira testu-sorkuntzaren hitz-kopuruan eta/edo testuen kalitatean. Salbuespena izan daiteke idazteko zailtasun handiak dituzten 6:9 urteko umeak (Graham *et al.*, 2000).

- Esku-idazketaren jarioan esku-hartzeak generoaren araberrako desberdintasunak desagerrarazi ditu 5:8-7:7 bitarteko haurretan (Jones, 2004) eta beste onura batzuk izan ditu idazketarekin harremandutako beste prozesu batzuetan, hala nola, irakurketan, motrizitate fineko trebezietan eta trebezia fonologikoetan. Idazketan, irakurketan aipatzen den *Matthew effect*-aren antzekoa gertatu dela ere ikusi dute.

### 1.6.3.Laburpena

1.6 azpiatalean azaldutakoa laburbilduz, Berninger-en neurogarapeneko idazketa-markoaren baitan ikerketa-lerro desberdinak jorratu direla esan daiteke. Ikerketa-lerro bat, translazioaren bi azpi-prozesuak aurkitzen saiatu da, hau da, transkripzioa eta testu-sorkuntza. Beste ikerketa-lerro bat, transkripzioaren barruan dagoen esku-idazketaren jarioan zentratu da, hau da, zein erakuslek/probek azaltzen duten jario edo automatikotasun hau. Hirugarren ikerketa-lerro bat, testu-sorkuntzaren hizkuntza-mailak aztertzen saiatu da. Laugarren ikerketa-lerro bat, esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren hitz-kopuruaren eta kalitatearen artean dauden harremanak zehazten saiatu da korrelazioen bidez edo harreman kausalen (esku-hartzeen) bidez.

Egindako ikerketekin, idazle hasiberrietan eta garatzen ari direnetan translazio prozesua erabakiorra dela ikusi da eta badirudi, Lehen Hezkuntzako 5. mailarako, normaltasunez garatzen doan haurrak translazioaren prozesua menperatu duela. Translazioak bi azpi-prozesu ditu, esku-transkripzioa eta hitz-, esaldi- eta testu-mailako testu-sorkuntza, maila bakoitza bestearekiko independentea. Esku-transkripzioa eta testu-sorkuntza oso modu estuan lotuta daude, izan ere, denbora-mugetan eskuz letrak azkar idatzi edo kopiatu duenak, testuetan hitz-kopuru altua eta kalitate ona lortu du. Esku-transkripzioa eta testu-sorkuntza horren modu estuan lotuta daude ze, esku-transkripzioan zerk eragiten duen ikertzen aritu direla. Honela, erabakiorrak izan dira behe-mailako trebeziak eta behe-mailako trebezia horietatik erabakiorrenak esku-idazketaren jarioarekin loturikoak izan dira, ez motrizitatearekin loturikoak. Esku-idazketaren jario hau identifikatzeko proba egokienak Alfabetoaren proba eta Kopia azkarraren proba izan dira eta ikasmailaren arabera desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira bi proba hauetan ikerketa krosezionaletan. Honela, esku-idazketaren jarioak eragin esanguratsuak sortarazi ditu testuen hitz-kopuruan eta/edo testuen kalitatean. Esku-idazketaren jarioa testuen kalitatearen prediktorea izanik, esku-idazketaren jarioaren mozketa-puntuak erabili daitezke idazketa-arriskuan dauden idazleak identifikatzeko. Ikerketen arabera, esku-idazketaren jarioan daude neska-mutilen arteko desberdintasunak, mutilen kalterako.

Bestalde, translazioaren bi azpi-osagaien artean dauden harremanak ikusita, esku-idazketan esku-hartzeak egin dituzte, bai, esku-idazketa bera hobetzeko eta bai testu-sorkuntzarekiko eragin kausalak bilatzeko. Esku-idazketa hobetzeko eginiko esku-hartzeetatik eraginkorrena esku-idazketaren automatizazioa lantzen duena izan da. Bestalde, esku-idazketan egiten den esku-hartze motaren arabera esku-idazketaren dimentsio desberdinak hobetzen direla ikusi da. Gainera, esku-idazketaren jarioan esku-hartu eta testu-sorkuntzan dauden eraginak aztertu direnean, batzuetan testuetako hitz-kopurua esanguratsuki hobetu da eta beste batzuetan testuen kalitatea esanguratsuki hobetu da. Horrez gain, esku-idazketan esku-hartu denean, idazketa-trebeziekin harremandutako beste arlo batzuetan hobekuntzak egon dira, hala nola, irakurketan, motrizitate fineko trebezieetan eta trebezia fonologikoetan. Gainera, esku-idazketaren jarioan esku-hartzeak genero-desberdintasunak ere desagerrarazi ditu.

## **1.7.-Idazketa Euskal Komunitate Autonomoko eskoletan**

Idazketa EAEn nola planteatuta dagoen ikusteko “Heziberri 2020 Plana” edukiko dugu kontuan eta baita ikastetxeei ematen zaien idazketa-orientazioa Berritzeguneen eta ISEI-IVEIren bidez. “Heziberri 2020ko Plan” hau osotzen duten dokumentu denak zintzilik daude Eusko Jaurlaritzaren webgune honetan: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/eu/>

### 1.7.1. Heziberri 2020 Plana

“Heziberri 2020 Plana” Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailak eginiko gure hezkuntza-sistema hobetzeko plana da eta hiru egitasmok osatzen dute: Lehen egitasmoa, hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa da, bigarren egitasmoa Euskal Autonomia Erkidegoko curriculum dekretuek osotzen dute eta hirugarrena Euskal Hezkuntza Legerantz hurbiltzeko urratsak ematea da. Lehen bi egitasmoak burutu diren arren, hirugarrena gauzatzeke dago.

Idazketa Plan honetan nola enfokatzen den ikusteko, lehenengo eta bigarren egitasmoak gainbegiratuko ditugu. Honela, Lehen egitasmoan, hezkuntzaren eredu

pedagogikoaren markoa zehaztuta agertzen da. Marko honetan ikuspuntu konstruktibistari eta soziokonstruktibistari garrantzia ematen zaio, beste diziplina batzuk kontuan hartuta baita (linguistika, psikolinguistika, neurozientziak, psikologia kognitiboa...). Ondokoa esaten da:

Konpetentzien araberako hezkuntzan bateragarriak direnez jakintzaren hainbat teoria, konstruktibismoa eta sozio-konstruktibismoa egokiagoak dira ikuspuntu horretan, non gizakia kulturaren eta gizartearen testuinguruetan molda dadin prestatuko bada, beharrezkoa baita ikaslea bere biziaren eta bere ikaskuntza-prozesuaren protagonista izatea (25. orr.).

Marko honetan, idazketa, konpetentziei dagokionez, “Komunikatzen jakitearen” zehar lerroan kokatuko litzateke. Zehar lerro honetan, Lehen Hezkuntzako ikasleek hauxe egin behar dute, besteak beste: “*Ahoz nahiz idatziz komunikatzen jakitea, eta, horretan, txukun, modu autonomoan, sormenez eta eraginkortasunez aritzea*” eta (...) “*zereginak diseinatu eta planifikatzean, informazioa kudeatzean, produkzio digitalak sortzea, elkarlanean aritzean eta besteei emaitzen berri ematean, IKTak modu egoki, eraginkor eta arduratsuan erabiltzea*”(69-70 orr.).

Bestalde, idazketa, bereziki “Hizkuntza komunikaziorako konpetentzian: hizkuntzak eta literaturan” landuko litzateke, berariazko lehenengo oinarrizko konpetentzian hain zuzen ere. Ikasleek berariazko konpetentzia honetan, Lehen Hezkuntzan zehar hauxe egin behar dute: “*Egoera bakoitzak eskatzen duen ahozko eta idatzizko hizkuntza egoki eta ganoraz erabiltzea, euskaraz eta gaztelaniaz, bizitzaren eremu guztietan*”(71. orr.).

Bigarren egitasmoari dagokionez, EAeko Curriculum Dekretuak agertzen dira. Bertatik, 236/2015 Dekretua hartzen badugu (Eusko Jaurlaritza, 2015), hau da, Euskal Autonomia Erkidegoan Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta ezartzen duena, Lehen Hezkuntzako helburuak eta ebaluazioa zehazturik aurkitzen dugu. Idazketari dagokionez, 236/2015 Dekretu honetan oinarrituta, hauxe da ikasleek lortu behar dituzten helburuak, landuko diren edukiak eta burutuko den ebaluazioa.



Helburuei dagokionez, Euskara eta Literatura eta Gaztelania eta Literatura arloetan lortu beharrekoa hauxe da:

(2. helburua) Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai izatea, unean uneko komunikazio-premiei behar bezala erantzuteko.

(3. helburua) Hizkuntzaren erabileraren oinarrizko konbentzio eta araei buruz gogoeta egitea, eta konbentzio zein arauok behar bezala aplikatzea, testuak ulertzeko eta sortzeko prozedura nagusiak aintzat hartuta. (152. orr.)

Eduki-multzoei dagokionez, 236/2015 Dekretuan, Euskara eta Literatura eta Gaztelania eta Literatura arloetan, idazketa, hirugarren eduki-multzoan islatuta dago, hau da, “Idatzizko komunikazioa, irakurtzea eta idaztea”. Eduki-multzo honetan landu beharrekoari buruz hauxe esaten da:

Eduki-multzook modu analitikoan aztertzen dituzte hizkuntza- eta literatura-hezkuntzaren osagaiak, eta ziklo bakoitzean irits daitezkeen lorpen-mailak ere adierazten dituzte, baina ez dute ezertxo ere esaten ikasgelan egitekoak diren ikaskuntza-jardueren ordenaz nahiz antolaeraz. Hori dela eta, programazioak egitean eta jardueren sekuentzia ikasgelara eramatean, beharrezkoa izango da bloke guztietako edukiak elkarrekin ondo uztartzea. Gogoratu beharra dago prozedurazko edukiak hartzen dituztela oinarri arlo hauetan egitekoak diren lanek, eta eduki horien zerbitzura daudela adierazpenezko edukiak. (153. orr.)

Ebaluatzeko irizpideei dagokionez, Euskara eta Literatura eta Gaztelania eta Literatura arloan, hauxe esaten da modu orokor batean:

Etapako bi zikloetan zehar ikasi beharrekoen mailaketa egiteko, irizpide hauek hartuko ditugu oinarri: batetik, praktika diskurtsiboen eta ikasleen esperientzia linguistiko eta kulturalaren arteko hurbiltasuna; bestetik, testuen barne-

antolueraren konplexutasun-maila; eta, azkenik, testuak ulertzeko eta ekoizteko abiaburu izan litezkeen helburu askotarikoak. (157-158 orr.)

Idazketarekin zerikusia duen ebaluazio-irizpide zehatzago bat ere azaltzen da, seigarren irizpidea hain zuzen ere:

Ikasgelan egin ohi dituzten jarduerekin lotuta gai akademiko nahiz pertsonalei buruz idatzizko testu soil eta laburrak zenbait euskarritan sortzea, eta horretan, gai izatea norbaiten laguntzarekin ekoizpen-prozesuko urratsak modu txukun eta kohesionatuan egiteko (158. orr.).

Bestalde, kontuan hartzekoa da, idazketa eta tresna digitalei buruz egiten den aipamena:

Testuak osatzeko eta aurkezteko tresna digitalak erabiltzen baldin badira, beste tresna batzuekin baino eraginkortasun handiagoz hel dakizkieke idazteko prozesuan esku-hartzen duten eragiketei (100. orr.).

Azkenik, Heziberri 2020 planean azaltzen da baita zentroen ebaluazio sistema nola izango den, “Hezkuntza eredu pedagogikoaren arabera ebaluazio sistema propioa” izeneko dokumentuan. Batetik, Lehen Hezkuntzako 3. eta 6. mailatan egingo dituzte ebaluazio diagnostikoak. Bestetik, dokumentuan esaten denaren arabera, “*3. mailan, ikasle guztiek irakurketa-idazketa prozesua, eskolatze garapen egokia bermatzeko oinarria dena, bukatuta izango dute*” (9. orr.). Bestalde, dokumentu berean aipatzen denez, ISEI-IVEIko adituak eta Berritzeguneetako aholkulariak egongo dira ikastetxeei laguntzen.

Laburbilduz, idazketa EAEko “Heziberri 2020 Planaren” markoaren baitan aztertzerakoan, ikuspuntu konstruktibistak eta soziokonstruktibistak duten garrantzia ikusten da. Ikuspuntu hauetatik eta 236/2015 Dekretuan oinarriturik ezarri dituzte idazketarekiko helburuak, testuen hizkuntzalaritzako aipamen batzuk ere egiten dituztelarik. Eta, diotenez, 3. mailarako bukatua egongo da irakurketa-idazketaren prozesua.

### 1.7.2. Berritzeguneen eta ISEI-IVEIren idazketa-orientazioak

Berritzeguneak eta ISEI-IVEI izanik idazketaren orientazioak ematen ari direnak, funtsezkoa da begiratzea hauek erabiltzen dituzten gidak eta sortzen dituzten materialak. Honela, Berritzeguneetan aurkitu ditzakegun idazketari buruzko laguntzen artean eta ISEI-IVEI-k dituen ebaluazio diagnostikorako eruedetan, Hayes & Flower-en (1980) ikuspuntu kognitiboaren irudia eta prozesuak oso present daude (adibidez, begira ondoko webgunea <https://sites.google.com/site/b06idazketarenlanketa/idazketa-prozesua>). Begiratu baita ISEI-IVEI-k (2011a:22) narrazio bat idazteko orduan ematen dituen aholkuak: “Idatzi baino lehen pentsatu, idazten ari zarenean testuaren itxura, gramatika eta ortografia zaindu eta bukatutakoan testua birpasatu”. Gainera, hizkuntzaren komunikazio gaitasunaren orientaziorako sortu diren sekuentzia didaktikoetan nabarmena da hizkuntzalaritzaren ikuspuntua eta ikuspuntu soziokulturala. Begiratu adibidez Berritzegune Nagusian zintzilik dagoen ‘Asmatzaileak eta asmakizunak’ sekuentzia didaktikoa (<http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/lenguaspymes/LH/Asmatzaileak%20eta%20asmakizunak.pdf>).

Ebaluazioetarako erabiltzen diren errubriketan, bereziki gaitasun linguistikoa, diskurtsiboa eta soziolinguistikoa ebaluatzen dira, beraz, pisu dena hizkuntzalaritzak du. Beste errubrika batzuen artean, Nafarroako Gobernuak dituen errubrikak erabiltzen dira (Apezetxea & Ruiz, 2012). Hona hemen Berritzegune Nagusiak erakusten dituen errubrikak (<https://sites.google.com/site/errubrikak/>). Errubrika hauetan, ulergarritasuna edo irakurgarritasuna aipatzen dira, eta ulergarritasun honek ez du zerikusirik letrarekin baizik eta morfosintaxiarekin edo gaitasun soziolinguistikoarekin (Begiratu, morfosintaxiaren atala adibidez [https://docs.google.com/file/d/0B3yYLW2FZ0ReaWxrZIVuc25PSWs/edit?usp=drive\\_web&pref=2&pli=1](https://docs.google.com/file/d/0B3yYLW2FZ0ReaWxrZIVuc25PSWs/edit?usp=drive_web&pref=2&pli=1)).

Bestalde, aipatzekoa da 2013. urteaz geroztik, 4. mailan egiten diren ISEI-IVEIren ebaluazio diagnostikoak ordenagailu bidez burutu direla, Eskola 2.0 ekipamenduaren bidez (ISEI –IVEI, 2012b, 2015). Ordenagailu bidez ebaluatzen dira

hizkuntza konpetenziari dagokionez, entzumena eta irakurmena; idazmena aldiz (mintzamenarekin bat), ikastetxeko barne-ebaluazioaren bidez burutzen da eta eskuz edo ordenagailu bidez burutzen den ez da webgunean ageri. Hala ere, badirudi idazkailuz idatzi eta ondoren eskaneatu egiten dituztela testuak.

Beraz, 1.5. puntuari ikusi duguna laburbilduz, EAEn 2020ra arte martxan dagoen Heziberri Planean, idazketa modu honetan dago planteatuta:

- Idazketa testuak idaztea bezalako kontzeptualizazioaren hiru ikuspuntuak, hots, ikuspuntu soziokulturala, hizkuntzalaritzakoa eta kognitiboa aintzat hartzen dira.
- Ez da ageri idazketa esku-idazketa bezalako kontzeptualizaziorik.
- Ulergarritasunak edo irakurgarritasunak gaitasun linguistikoari edo soziolinguistikoari egiten dio erreferentzia; ez du letrarekin ulergarritasunarekin zerikusirik.
- Testuaren ikuspuntu kognitiboari dagokionez, “heldu trebeen” ikuspuntua da erabiltzen dena, hau da, testua idazterakoan Hayes eta Flower-ek (1980) “heldu trebeetan” identifikatutako prozesuak jarraitu behar dira: planifikazioa, translazioa (idaztea) eta errebisatzea. Translazioaren prozesuak “kutxa hutsa” izaten jarraitzen du, hau da, ez dago neurogarapeneko ikuspuntuaren arrastorik.
- Lehen Hezkuntzako hirugarren mailarako ikasle guztiek irakurketa-idazketa prozesua bukatuta izango dutela baieztatzen da.
- Eskuz idaztea eta teknologiaren bidez idaztearen inguruan hauxe esan daiteke: idazketa teknologia berrien bidez idaztea lagungarri ikusten den moduan, esku bidez (idazkailuz) idaztearen aipamenik ez dago. Bestalde, ebaluatzeko erabiltzen diren errubriketan letrei buruzko adierazlerik ez dago eta ikasleen lanak ebaluatzeko erabiltzen ari diren modalitatea teknologia berrien bidezkoa da 2013. urteaz geroztik (idazlanak badirudi ezetz).

## 1.8. Lehenengo kapituluaren laburpena

1. Historikoki, idaztearen kontzeptualizazio bat eskuz letrak egitearena izan da. Letrak egitea, era berean, zeregin pertzeptibo-motortzat, mekanikotzat, eta/edo estetikotzat hartu da. Letrak ebaluatu direnean, gehienbat letren kalitatearen edo irakurgarritasunaren konstruktuan zentratu dira; beste batzuetan letren abiaduran zentratu dira.

2. Idaztearen bigarren kontzeptualizazio bat testuak idaztearena izan da eta kontzeptualizazio honetan hiru ikuspuntu eduki behar dira kontuan: ikuspuntu soziokulturala, kognitiboa eta hizkuntzalaritzarena. Ikuspuntu soziokulturala izan da eskolan idazketaren irakaskuntza moldeatzen eraginkorrena, baina ikuspuntu kognitiboak eta hizkuntzalaritzarenak klabe interesgarriak eskaintzen dizkigute idazketaren irakaskuntza bideratzeko. Hala ere, oraindik orain, ikuspuntu kognitiboa “heldu trebeen” eredian oinarrituta dago eta hizkuntzalaritzak ez du lortu garapeneko marko koherente bat.

3. Idazten hasiberriak direnekin eta garatzen ari direnekin idazkailu bidez idazteak suposatzen duen zama arintzeko saiakerak egin dira, diktaketa bidez, teklatu bidez eta gailu digitalen bidez. Gainera, letra-eredu bereziak ere erabili dira.

- Diktaketak 5-14 urte bitartean idazkailu bidez baino hitz-kopuru handiagoa ahalbidetu duen arren, bederatzi urtetik aurrera antzeko hitz-kopuruak sortu dituzte diktaketa bidez eta idazkailu bidez.

- Teklatua testu-sorkuntzan modu eraginkorrean erabiltzeko jarria izan behar da, eta jario hau teklatze-metodoren bat jarraituz lortzen da. Gainera, teklatzeak suposatzen duen bi eskuen erabilpenari etekinik handiena nerabezaroan ateratzen zaio, ez aurretik.

- Eskuz idazteak hainbat onura du idazle hasiberrietan eta garatzen ari direnetan, bai ideia-sorkuntzan, bai testuak sortzerakoan, bai irakurketan eta bai matematiketan.

- Gailu digitalen bidez idazteak garapenean eduki ditzakeen onurak aztertzen ari dira, beraz, oraindik hastapenetan gaude.

- Letrak esplizitoki irakasteak dituen onurak probatu diren arren, oraindik orain, auzitan jarraitzen du, batetik, letrak esplizituki/zeharka irakatsi behar ote diren eta bestetik, zein letra-mota eta zenbat irakatsi behar diren. Auzi hauek nazioartean garrantzitsuak dira, izan ere, Estatu Batuek eta Finlandiak mozketak egin dituzte curriculumean, eskuz idaztearen derrigortasuna Lehen Hezkuntzako lehen mailara arte mugatuz.

4. Hasiberriak eta garatzen ari direnen idazteko moduak hobeto ezagutzen ibili izan dira zenbait ikerlari. Ikerketa sistematikoenak Berninger eta lankideenak izan dira eta 6-15 urteko idazleek ez dutela “idazle trebeen” modura idazten ikusi dute, hortaz “heldu trebeen” eredua moldatu egin behar dela azpimarratu dute. Honela, Hayes & Flower-en (1980) “heldu trebearen” prozesu-eredua erreferentziatzen hartu eta neurogarapeneko eredua osatu dute lau proposamen eginez: (1) “Idazketaren jabetzaren garapeneko muga eredu teorikoa”, (2) “Lehen Hezkuntzan zeharreko idazketa-garapenerako idazketa-eredua”, (3) “Idazketaren ikuspegi sinplea” eta (4) “Barneko idazketa-sistema funtzionalaren ez oso ikuspegi sinplea”. Hona hemen neurogarapeneko eredu honen xehetasunak:

- Idazketaren hastapenetan eta garapenean zehar, zenbait mugek oztopatzen dute idazketa: neurogarapeneko mugek, hizkuntzari loturiko mugek eta muga kognitiboak.

- Hayes & Flower-ek (1980) proposatutako idazketa-prozesuak eta azpi-prozesuak garatzen joaten dira, hots, ez daude hasieratik operatibo.

- Idazketaren hastapenetan eta garapenean, translazio-prozesuaren azpi-osagaiak diren transkripzioaren eta testu-sorkuntzaren artean harreman estuak daude.

Honela, transkripzioa jario edo automatikotasun batekin burutzen denean, laneko oroimenaren baliabideak erabilgarri daude beste idazketa-prozesuetarako. Transkripzioaren jarioa/automatikotasuna, transkripzioaren irakurgarritasunarekiko dimentsio desberdin bat da eta esku-jario honek testu-sorkuntzarekin dituen harremanak ulertzen saiatu dira. Izan ere, neurogarapeneko eredu honetan, letrak jarioarekin edo automatikotasunarekin egitea klabea izan da testu-sorkuntzarako.

5. Berninger-en neurogarapeneko eredutik eginiko ikerketetan, esku-idazketaren jarioa (eskuz azkar sorturiko Alfabetoaren proba edo Kopia azkarraren proba) testu-sorkuntzarekin harremanetan jarri da, Berninger-en ikerketen aurretik inoiz egin ez dena. Kontu desberdinak argitzen saiatu dira:

- Ikerketa-lerro bat, translazioaren bi azpi-prozesuak (transkripzioa eta testu-sorkuntza) separagarriak diren aurkitzen saiatu da.
- Beste ikerketa-lerro bat, transkripzioaren barruan dagoen esku-idazketaren jarioan zentratu da, hau da, zein erakuslek/probak azaltzen duen jario edo automatikotasun hau.
- Hirugarren ikerketa-lerro bat, testu-sorkuntzan dauden hizkuntza-mailak aztertzen saiatu da.
- Laugarren ikerketa-lerro bat, esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren hitz-kopuruaren eta kalitatearen artean dauden harremanak zehazten saiatu da, korrelazio bidez edo harreman kausalen bidez.

Egindako ikerketekin, idazle hasiberrietan eta garatzen ari direnetan translazio-prozesua erabakiorra dela ikusi da. Izan ere, translazioak bi azpi-prozesu ditu, esku-transkripzioa eta testu-sorkuntza eta biak esanguratsuki harremanak daude. Neurogarapeneko ikerketen arabera, denbora mugatuan, eskuz letra asko sortu edo kopiatu duenak testu luzeak eta kalitatezkoak idatzi ditu.

6. EAEn derrigorrezko eskolaldirako martxan jarri den Heziberri Planean, testuaren kontzeptualizazioa da nagusi eta bereziki, ikuspuntu soziokonstruktibista eta eredu kognitiboa (“heldu trebeena”) hartzen dira kontuan. Aldiz, neurogarapeneko ikuspuntuaren arrastorik ez dago.



## **2. HASTAPENENKO IDAZKETA ELEANITZA**

## 2.-HASTAPENeko IDAZKETA ELEANITZA

### 2.1.-Eleaniztasuna, idazketa eleanitza eta hastapeneko idazleak

Eleaniztasuna, zentzu zabalean eta estuan ulertu daiteke. Zentzu zabalean, elebitasuna, trilingualismoa eta atzerri hizkuntza gehigarriak barnebiltzen ditu, Francescini-ren arabera (2009:29) “*It is used as an umbrella term in linguistics and covers research on bilingualism and trilingualism, as well as acquisition of further foreign languages*”. Zentzu estuan, eleaniztasuna hiru hizkuntzatik gora ikertzean datza eta elebitasunaren ikasketekiko ezaugarri propioak edukiko lituzke (Cenoz, 2003). Hemendik aurrera, lan honetan, eleaniztasun hitza modu zabalean erabiliko da, hots, bi hizkuntza edo gehiagoren erabilpena izango da. Erabiltzen diren hizkuntzei, 1H deituko diogu ama-hizkuntza denean, 2H deituko diogu bigarren hizkuntza denean eta 3H deituko diogu hirugarren hizkuntza edo hizkuntza gehigarria denean; hala ere, Dworin-en (2003) arabera, geroz eta lausoagoak dira kontzeptu hauek, bereziki aldi berean elebidunak edo eleanitzak diren ikasleetan.

Idazketa eleanitza zentzu zabalean bi hizkuntzatan edo gehiagotan idazterakoan edukitzen den trebezia edo konpetentzia izango litzateke, idazketa-prozesuan gertatzen ari denean edo testua idazten bukatu denean (Fitzgerald, 2006). 1H idazketan gertatzen denarekin konparatuz, 2Hn idaztea edo edozein hizkuntza gehigarritan idaztea zailagoa izan ohi da. Izan ere, 2H idazketan, erresolbitu behar diren arazoak, 1Hn baino anitzagoak, dentsuagoak eta ugariagoak dira, bikoitza baino gehiago. Ondorioz, 2Hn eginiko testuak laburragoak izan ohi dira, prozesua nekagarriagoa izaten da eta arreta gutxi eskaini ohi zaio zuzentasunari eta edizioari (Guash, 2009; Manchón, Roca de Larios & Murphi, 2009). Bestalde, garapeneko idazketa eleanitzak bere ezaugarriak eta konplexutasunak ditu, idazketa eleanitz heldua konparatuz pixka bat desberdina delarik (Valdés, 1992; Matsuda & de Pew, 2002). Garapeneko idazketa eleanitza “*early L2 writing*” (Matsuda & de Pew, 2002) edo “*emerging L2 writing*” (Soltero-González, Escamilla & Hopewell, 2012 ) deitu izan da. 2H batekin topo egiten duen lehen unetik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza bukatzen den arteko garaia litzateke (Matsuda & De Pew, 2002) eta “hastapeneko idazketa eleanitza” deituko diogu euskaraz. Garai zabal

honetako hastapeneko idazle elebidun/eleanitzak beraz, 4-5 urteko idazleak eta 16 urteko idazleak izan daitezke (Reyes, & Azuara, 2008). Hala ere, gure ikerketan 7-12/13 urteko ikasleak aztertu direnez, hots, gure hezkuntza sistemako Lehen Hezkuntzako ikasleak, adin hauetatik hurbil dauden ikerketetan zentratuko gara.

Hastapeneko idazle eleanitzek hizkuntza desberdinetan imajinatu ahal duguna baino gehiago idatzi dezaketela ikusi da azken 25 urteetan (Leki, Cumming & Silva, 2008) eta idazle hauen kompetentzia eleanitzen garapena erronketako bat izango da hemendik aurrera (Francescini, 2009). Hala ere, hastapeneko idazle eleanitzek eskolan testu eleanitz gutxi sortu dute. Arrazoiak, García-ren (2009) arabera, batetik, hizkuntzari buruzko sinismen faltsuetan bilatu behar dira eta bestetik, ikuspuntu sekuentzialean. Hirugarren arrazoi bat, Homstad & Thorson-en (1996) arabera, ikuspuntu komunikatiboaren eraginetan bilatu behar da. Honela, egile hauen arabera, hizkuntzari buruzko sinismen faltsuak onartu dira eskoletan: haurrak nahastu egingo direla, hizkuntza desberdinetan idaztea ikasleentzat oso frustrantea eta zaila dela, ikasleek ez daukatela hiztegi nahikorik, beti akats berdinak errepikatzen direla eta fosilizazioa gertatu daitekeela, atzerri hizkuntzan idazteko premiarik ez dagoela... etab. Bestetik, ikuspuntu sekuentzialaren eraginez, 2H ez da eskolako edukietan sartu. Hau da, ikasleek 1Hn hizkuntza-kompetentzia lortuta izan arte, hau da, 1Hn hitz egiteko, irakurtzeko eta idazteko kompetentzia eduki arte ez da egokia ikusi 2H sartzea. Hirugarrenik, ikuspuntu komunikatiboaren eraginez, 2H erakusterakoan, lehentasuna ez du idazketak izan, baizik eta hitz egiteak eta entzuteak, jakina izan den arren hizkuntzaren lau modalitateak lantzea garrantzitsua dela. Beraz, sinismen eta ikuspuntu hauetan murgilduta, hastapeneko idazle eleanitzek eskolan ez dute eleaniztasunean askorik idatzi: gehienez ere bi hizkuntzetan idatzi dute eta gehienez ere esaldi eta paragrafo mailan idatzi dute.

Laburbilduz, hastapeneko idazketa eleanitzak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza bukatzen den arte irauten du. Bi hizkuntzatik gora idaztean datza eta eskoletan zaila da adin hauetako haurren testu eleanitzak aurkitzea; batetik, orain gutxi arte idazketa eleanitzari buruzko sinismen faltsuak egon direlako, bestetik, 1Hko hizkuntza kompetentzia guztiak garatuta egon arte ez delako 2H sartu eta hirugarrenik, eleaniztasuneko idazketari baino eleaniztasuneko ahozkotasanari eta irakurketari garrantzia gehiago eman zaiolako.

## 2.2. Hastapeneko idazketa eleanitza eta hizkuntzen ildo tradizionala

Hastapeneko idazle eleanitzen testuak hizkuntzaren ikuspuntu tradizionaletik edo elebakarretik kontzeptualizatu eta ebaluatu dira. Hizkuntzaren ildo tradizionalari ikuspuntu frakzionala edo elebakarra ere deitu zaio; ildo honek, pertsona eleanitza bi elebakarren gehiketa bezala planteatu izan du, erreferentziatzen pertsona elebakarra hartu du eta hizkuntzak pertsonaren barruan isolatuta daudela aldarrikatu du (Grosjean, 1989; Cenoz & Gorter, 2011a). Ikuspuntu tradizional honek ondorio negatiboak izan ditu elebidunentzat, hala nola, pertsonak bi hizkuntzetan antzeko jariora izan behar duela baieztatu da, elebitasunak funtzionamendu psikologikoan eragin negatiboak dituela mantendu izan da eta pertsonaren barruan dauden bi hizkuntza-sistemak aparte egon behar direla baieztatu da. Testuinguru honetan, hortaz, 1H ez den hizkuntzak interferentziak sortarazten dituela pentsatu da eta maileguak eta kode-aldaketak zaindu gabeko hizkuntzat hartu dira (Grosjean, 1989). Pertsona eleanitza hortaz, desabantailan egon da eta hala moduz nahastutako elebakar bezala kontsideratu izan da (Edelsky & Jilbert, 1985). Honela, hizkuntza tradizionalaren ikuspuntutik burutu diren ikerketek zenbait berezitasun izan dituzte: elebakarrak eta elebidunak konparatu dira, soilik 2Hn edo atzerri hizkuntzan nola idazten den jakin nahi izan da eta 1Hk 2Hn duen noranzko bakarreko eragina aztertu da. Askotan, gainera, idazle desberdinek idatzi dituzte 1Hko eta 2Hko testuak (Manchón *et al.*, 2009; Ortega & Carson, 2010). Ikuspuntu honetatik eginiko ebaluazio asko gainera, zeharkako testekin burutu dira, ez testuak abiapuntutzat hartuta (Cushing, 2013).

Hizkuntzaren ikuspuntu tradizionaletik konparatu izan dira elebakarren eta elebidunen hitz-kopuruak eta testuen kalitateak 1Hn, 2Hn edo 3Hn idazterakoan. Honela, hitz-kopurua konparatu zuten Swain-ek (1975) eta Björklund-ek 2001. urtean (Björklund-en 2005, zitatua). Swain-en (1975) ikerketan, 3. mailako elebidunek 1H ingelesez hitz-kopuru handiagoa idatzi zuten elebakarrek baino. Era berean, Björklund-ek (2001), Björklund-ek (2005) zitazten duenez, bosgarren mailako 68 ikasle elebidun eta elebakar konparatu zituen atzerri hizkuntza ingelesez idazterakoan (batzuentzat 2H zen eta besteentzako 3H). Emaitzen arabera, elebidunek batez beste 97-98 hitz idatzi zituzten eta elebakarrek 80. Diotenez, gainera, elebakarren herenak 15-48 hitz idatzi

zuen eta hain kopuru baxurik ez zen aurkitu elebidunen artean, idazlan laburrenak 50-54 hitz artekoak izan bait ziren. Bestalde, testuen kalitateari dagokionez, Huie & Yahya-ren (2003), Björklund-ek (2005) zitazten duen Heinonen-en (1996) eta Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz-en (2006) ikerketak aipatu ditzakegu. Huie & Yahya-k (2003) Haur Hezkuntzatik hasi eta Lehen Hezkuntzako 2. mailara arte ingelesez idazten konparatu zituen ingelesezko hiztunak eta elebidunak. Emaitzen arabera, elebidunen testuak eskasagoak ziren testuaren kalitate orokorrean, ahotsean eta erabilitako hitz motetan; gainera, testuek ez ziruditen oso naturalak. Heinonen-ek (1996), Björklund-ek (2005) zitazten duenez, 4. mailako elebakarrak/elebidunak konparatu zituen atzerri hizkuntza ingelesez idazterakoan (batzuentzako ingelesa 2H zen eta bestentzako 3H). Emaitzen arabera, elebidunek testuetan komunikatzea bilatzen zuten, nahiz eta 2Hko hitzak erabiltzen zituzten eta zehatza ez zen hizkuntza erabiltzen zuten. Bestalde, Jiménez Catalán *et al.*-ek (2006) hamar urteko 130 elebakar/elebidunen testuak aztertu zituzten, atzerri hizkuntza ingelesez idazterakoan (batzuentzako ingelesa 2H zen eta besteentzako 3H). Emaitzen arabera, elebidunek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi zituzten, lexikoaren aberastasunari eta hizkuntza-mailari dagokionez.

Laburbilduz, hastapeneko idazleen testuak ikuspuntu tradizionaletik fokatu direnean, interesetako bat elebakar-elebidunen arteko konparaketak egitea izan da. Honela, elebakarren eta elebidunen testuetan hitz-kopurua eta kalitatea aztertu direnean, norbait irabazle edo galtzaile atera da, idazketaren atalen batean edo bestean. Adibidez, hitz-kopuruari dagokionez, 1Hn eta 3Hn, elebidunek hitz-kopuru handiagoa idatzi dute elebakarrak konparatuz. Testu-kalitateari dagokionez, batzuetan botila erdi hutsik eta bestetan erdi beteta ikusi da. Hau da, batzuetan elebidunek 2Hn eskas idatzi dute eta bestetan komunikatzea bilatu dute. Azkenik, elebidunek 3Hn esanguratsuki kalitate hobeia izan duten ikerketak ere badira.

### **2.3.-Hastapeneko idazketa eleanitza eta ikuspuntu holistikoa**

Arreta gehiago jarri da idazle eleanitzak elebakarreko konparatzen, idazle eleanitzak euren artean konparatzen baino (Hermanto, Moreno & Bilyastok, 2012) eta pertsona eleanitzak eta elebakarrak kontu desberdinak direnez (Cook, 2007), egokiagoa da

pertsona eleanitzen testuak soilik euren artean konparatzea. Honela, badago idazle eleanitzen testuak beraien artean konparatzen lagundu al digun ikuspuntu bat, elebitasunaren/eleaniztasunaren ikuspuntu holistikoa deritzona. Holismoaren dogma edo printzipio esentziala, osotasuna bere zatien batuketa baino gehiago izatea da eta elebitasunaren ikuspuntu holistikoa edo *wholistikoa* errebindikatu zuen lehena Grosjean (1985) izan zen. Ikuspuntu holistikoan kokatu daitezkeen egileen arabera, pertsona eleanitzen hizkuntza-kompetentziek bereizgarri batzuk dituzte: Pertsona eleanitzak hizkuntzetan “multi-kompetenteak” dira eta beraien hizkuntzak *continuum* batean daude, aldaketen mende eta hizkuntzen artean harremanduta. Honela, pertsona eleanitzek, elebatarrekiko kualitatiboki desberdina eta konplexua den kompetentzia bat edukiko lukete, “multi-kompetentzia” (Cook, 1992) edo “hizkuntzaren super-sistema” (Cook, 2003) deiturikoa. Beste modu batean esanda, pertsona elebidunek hizkuntzaren konfigurazio bakarra eta espezifikoa dute edo entitate linguistiko desberdina baina osoa Grosjean-en (1985) arabera. Jessner-ek (2008) hauxe dio Cook-en “multi-kompetentziari” buruz:

The L2 user (...) develops multicompetence which considerably differs from monolingual competence as the multilingual learner cannot simply be described as a monolingual with some extra knowledge. That is, in contrast to monolinguals, bi- or multilinguals have a different knowledge of their L1, their L2, a different kind of language awareness and a different language processing system. (20-12 orr.)

Beraz, pertsona eleanitza ez litzateke izango tradizionalki pentsatu den bezala, hizkuntzak hala moduz nahastuta dituen pertsona edo erdipurdikoa den pertsona (Canagarajah & Wurr, 2011; Soltero-González et al., 2012). Bestalde, pertsona eleanitzaren hizkuntzak ez daude bere barnean isolatuta, baizik eta *continuum* batean daude, hots, hizkuntza desberdinetan barreiatuta. *Continuum* batean egoteak, hizkuntzak gainezarri, elkar-gurutatu eta elkar-konektatu egiten direla esan nahi du. Hortaz, hizkuntzaren ikuspuntu tradizionalak defendatzen duen hizkuntzen banaketarik ez litzateke existituko. Gainera, ikuspuntu holistikoak dionez, pertsona eleanitzaren sistema eleanitza aldaketen mende dagoen sistema konplexu bat izango litzateke. Honela, irakurketa-idazketaren garapena, bukaerarik gabea, dinamikoa eta malgua

litzateke. Gainera, hizkuntzen artean harreman bi-direkzionalak edo multi-direkzionalak emango liriateke, ez soilik 1Htik hizkuntza gehigarrirako noranzkoan (Sridhar, 1996; Herdina & Jessner, 2000, 2002; Dworin, 2003 Canagarajah & Wurr, 2011; Cenoz & Gorter, 2011a; Hornberger & Link, 2012). Aipatutakoa kontuan hartuz, ikuspuntu holistikotik bideratzen diren ikerketek, pertsonaren hizkuntzen errepertorio guztia eta hizkuntzen arteko harremanak hartzen dituzte kontuan, ikertzerakoan, irakasterakoan edo ebaluatzerakoan. Diotenez, testu eleanitzen ezaugarriak izan ohi dira hizkuntzen arteko jariakortasunak, hau da, kode-aldaketak, *translanguaging* eta/edo *codemeshing* deiturikoak (Cenoz & Gorter, 2011b).

Ikuspuntu holistikoa lagungarria da baita hastapeneko idazle eleanitzen testuen ebaluazioan. Izan ere, ikuspegi tradizioaletik sortutako test edo errubrikek ez dituzte jaso bi hizkuntzetako trebeziak, elebidunen kode-aldaketen kantitateak eta motak, ez eta hizkuntzak erabiltzen diren testuinguruak eta arloak (Grosjean, 1989). Ebaluazioak modu holistikoan eta garapenekoan egiteak Escamilla & Coady-ren (2001) arabera zera esan nahi du: batetik, idazle berak hizkuntza desberdinetan eginiko testuak aldi berean ebaluatzea; bestetik, hizkuntza bakoitzak dituen diskurtsoa antolatzeke modu zehatzak aitortzea; hirugarrenik, ebaluazio holistikoek dituzten hizkuntzaren aldagaien pisua orekatzea, adibidez, mekanika eta edukia ezin dira % 50ean eta % 50ean ebaluatu; azkenik, diotenez, garapena kontuan edukitzea nahi bada, adinerako hizkuntza bakoitzean espero dena zehaztu beharra dago, bai argi ebaluatzeke eta bai ebaluazioaren ondoren hizkuntzetan hobetu beharrekoa ondo adierazteke. Honela, “betaurreko holistikoak” erabiliz eta garapenaren ikuspuntua kontuan hartuz sortutako errubrika elebidun baten adibidea *Literacy Square* izenekoa da (Sparrow, Butvilofsky, Escamilla, Hopewell & Tolento, 2014).

Laburbilduz, ikuspuntu holistikoak hastapeneko idazle eleanitzen testuak ulertzen lagundu dezake: idazle hauen hizkuntzen errepertorio guztia hartuz eta hizkuntzen arteko harremanak kontuan edukiz, idazle eleanitz oso bezala kontsideratu ditzakegu, bai ikertzerakoan, bai irakasterakoan eta bai ebaluatzerakoan.

## 2.4.- Hastapeneko idazketa eleanitza eta hizkuntzaren ikuspuntu modularra

Idazle goiztiar eleanitzen testuak konparatzen lagundu al digun beste ikuspuntua, hizkuntzaren ikuspuntu modularra da. Ikuspuntu modularren arabera, batetik, hizkuntza, osagaiak edo trebeziak dituen konfigurazio bat da eta idazketa, trebezia horietako bat litzateke (Francis, 2012). Aldi berean, trebezien barruan ere trebeziak daude, hots, ez dago zuri edo beltzik Baker-en (2001) arabera, eta idazmenaren barruan ere beste azpi-trebezia batzuk egongo lirakeke, hala nola, fonologia, sintaxia eta morfologia. Azpi-trebezia hauek harremanak leudeke hizkuntza baten barruan eta hizkuntzen artean eta aztertzen ari dira idazmeneko zein azpi-trebezia diren amankomunekoak hizkuntzen artean (Francis, 2012). Hizkuntzen arteko “interdependentziako” harremanak egongo lirakeke, pertsonok amankomuneko biltegi bat dugulako. Biltegi honi, *CUP (Common Underlying Proficiency)* (Cummins, 1980) edo *Eraldatutako CUP* deitu izan zaio (Francis, 2012). Biltegi hau, izozmendiaren irudiaren bidez azaldu izan da (Cummins, 1980; Francis, 2012) eta izozmendiaren irudi horretan hizkuntzen arteko amankomuneko harremanak islatzen dira. Izozmendiaren alde sakonean edo behe aldean *CUP* biltegia legoke eta hizkuntzek partekatzen dutena hor egongo litzateke: idazketa-trebezia ere *CUP* horretan egongo litzateke.

*CUP* edo biltegi hau galdera-markaz beteriko edukiontzi bat da. Batetik, idazketaren esparrua gutxi ikertu den arren, idazketa bezalako hizkuntzaren trebezia hizkuntza batetik bestera eraman edo transferitu egiten dela diote, irakurketa eta arazoak erresolbitzeko gaitasuna ere transferitzen diren antzera (Francis, 2012; Yigzaw, 2013). Transferitu egiten denaren inguruan ere zalantzak daude; baliteke, transferitu baino hitz egokiagoa izatea “hartzea” edo ingelesez *access* deiturikoa (Francis, 2008). Bestalde, idazketaren azpi-trebezien inguruan zehazten ari dira zeintzuetan dauden transferentziak edo beste era batera esanda, zein diren amankomunekoak hizkuntzen artean. Izan ere, Danzak-en (2009) arabera, idazketa modu holistikoa ikertu da, hau da, idazketaren barruan dauden azpi-trebeziak kontuan hartu gabe. Honela, ez dira sistematikoki ikertu lexiko-mailako, sintaxi-mailako eta testu-mailako transferentziak. Dakigun apurra zera da: transferentziak ikusi direla idazketarako beharrezkoa den kontzientzia fonologikoa (Bialystok, 2007; Danzak, 2009), hiztegiaren sakontasunean (Ordóñez, Carlo, Snow &



McLaughlin, 2002) eta testu-mailako konbentzioetan edo testu-generoan (Durgunoglu, 2002). Aldiz, sintaxia ez litzateke transferituko (Danzak, 2011).

Bestalde, jakina da, idazteko orduan hizkuntzarekin eta pentsamenduarekin loturiko alderdiak erabiltzen direla eta ez dago batere argi, hizkuntza den edo pentsamendua den hizkuntzen artean partekatzen dena. Izan ere, hizkuntzaren eta pentsamenduaren arteko loturak konplikatuak dira; Campbell-i (1986) jarraituz, hizkuntzaren eta kognizioaren arteko harreman hau aztertzen hastea, oso iluna den basoan sartzea da. Harreman honi buruz hausnarketak egiten ibili izan dira zenbait ikerlari eta idazketa eleanitza ulertzen lagundu dezakete. Honela, Edelsky-ren ustez (1982a: 227) “*Some very general writing process universals will be functioning regardless of the language*”. Ildo berean, Berman-ek (1994) esan zuenez, idatzi aurretik idazle batek sortzen duen edozein pentsamendu modu askotara adierazi daiteke, hizkuntza partikular bati lotu gabe. Baker-ek ere baieztatzen zuenez (2001), pentsamenduak motor zentral berdinetik datoz, edozein dela pertsona erabiltzen ari den hizkuntza (idazterakoan, hitz egiterakoan, irakurtzerakoan eta entzuterakoan). Beraz, bere ustez, pertsona batek bi hizkuntza edo gehiago dituenean, pentsamenduaren iturri integratu bat edukiko luke.

Laburbilduz, ikuspuntu modularren arabera, hizkuntzaren trebezia bat den idazketa eta bere azpi-trebezietako batzuk transferitu egiten dira hizkuntzen artean *CUP* deritzon biltegi antzeko bat daukagulako. Biltegi honi buruz gutxi dakigu oraindik, idazle goiztiarrek transferitu, hartu edo zer egiten dutenari buruz eta zehazki zein azpi-trebezietan gertatzen den transferentzia hau. Ikertu denaren arabera, transferitu egingo lirateke hizkuntza batetik bestera, idazketa-trebezia orokorra, kontzientzia fonologikoa, hiztegiaren sakontasuna eta testu-generoarekin loturiko arauak, ez ordea, sintaxia.

## 2.5.- Hastapeneko idazketa eleanitza

Hastapeneko idazleek testu eleanitzak idazten dituztenean, antzeko plangintza, errebisioa eta estrategia orokorra erabiltzen dute hizkuntza batean zein bestean/besteetan. Honela, Francis-ek (2005) ikusi zuenaren arabera, 2., 4. eta 6. mailako idazleek 1H *Nahuatl* hizkuntzan eta 2H gaztelera antzera errebisatu zituzten testuak. Gainera, 2Hko testuak zuzentzen eta errebisatzen trebeenak ziren haurrak trebeenak izan ziren baita 1Hko testuak zuzentzen. Gort-ek (2006) aztertutako lehenengo mailako haurrek, 1H eta 2H erabiltzen zuten, hau da, hibridoak ziren testuak planifikatzeko, errebisatzeko eta idazteko prozesuetan. Hala ere, 1Htzat gaztelera zuten ikasleek bi hizkuntzak erabili zituzten bitartean, 1Htzat ingelesa zutenek soilik gaztelera idazterakoan erabili zituzten bi hizkuntzak. De Courcy-k (2006) 1H hebraiera eta 2H ingelesa zuten 2. mailako ikasleen irakasleei galdetu ondoren, haurrek bi hizkuntzetan idazterakoan hurbilpen berdina zeukatela ikusi zuen. De Courcy & Yue-k (2009) 3. mailako ikasleak aztertu zituzten: 1Htzat japoniera, korearra edo hebraiera zuten eta 2Htzat ingelesa. Ahots altuan esandako protokoloak erabiliz, ikusi zuten 1Htik 2Hra eramaten zituztela euren idazteko moduak. Cenoz & Gorter-ek (2011b) ikusitakoaren arabera, 14.6 urteko ikasleek hiru hizkuntzatan idazterakoan estrategia orokor berdina erabili zuten. Adibidez, hizkuntza batean istorio bat idaztea aukeratu zuenak, beste hizkuntzetan ere istorio bat idatzi zuen, eta ez deskribapen bat; hizkuntza batean ospakizunei buruz idatzi zuenak, beste hizkuntzetan ere horixe bera egin zuen. Egileen arabera, pertsona bera da hizkuntza desberdinetan idazten duena. De Courcy & Smilevska-k (2012) 9 urteko ikasleetan, 1H mazedonieraz eta 2H ingelesez, plangintzaren, errebisioaren, edizioaren eta estrukturalazio-trebezien prozesuak aztertu zituzten, besteak beste. Ahots altuan esandako protokoloak erabili zituzten eta emaitzen arabera, ikasleek antzeko prozesuak burutu zituzten bi hizkuntzetan idazterakoan, nahiz eta bi hizkuntzek ortografia eta idazketa-sistema desberdinak erabili. Beste datu aipagarri bat ere aurkitu zuten: Haur hauek 1Hn pentsatzen zuten 2Hn idazten zuten bitartean. Hortaz, laburbilduz, hastapeneko idazleek idazterakoan burutzen dituzten prozesuetan, hots, plangintzan, errebisioan, edizioan eta estrategia orokorretan, antzekotasunak ikusi dira bi eta hiru hizkuntza konparatu direnean.

Jarraian, hastapeneko idazleek bi eta hiru hizkuntzatan eginiko translazioa edo konposizioa deskribatuko da, ikuspuntu holistikotik eta modularretik hurbil dauden ikerketetatik abiatuta. Honela, idazketaren kasu-ikerketak, garapeneko irakurketa-idazketarekin lotura duten ikerketak eta ikerketa kuantitatiboak deskribatuko dira. Ikerketa hauek ordena kronologikoan azalduko dira eta hastapeneko idazketa eleanitzari buruzko “*insight*” interesgarriak emateaz gain, testu eleanitzen harremanak agertuko dizkigute. Aipatu beharrekoa da bereziki testuen kalitatean eta testuen hitz-kopuruan zentratu garela eta testuaren kalitatea pixka bat desberdina izan dela zenbait ikerketetan; adibidez, batzuk kalitateari koherentzia deitu diote, beste batzuk idazketa-trebezia deitu diote eta beste batzuk modularragoak diren irizpideak hartu dituzte. Ikerketa batzuek testuetan hizkuntza-mailak ere desberdindu dituzte, hau da, hitz-maila, esaldi-maila eta testu-maila. Azkenik, azpimarratu behar da baita, oro har, kapitulu honetako ikerketa guztietan hastapeneko idazleen testuak erabili direla ardatz, ez “*cloze*” motatako testak.

#### 2.5.1. Ikerketak 1975-2000 tartean

Jarraian, 1975-2000. urteetan zehar eginiko ikerketak azaltzen dira, lehenik, 2.1.Taulan laburtuta eta ondoren, zabalago deskribatuta.

## 2.1. Taula. 1975-2000 tarteko ikerketak

<b>Ikerketak 1975-2000 tartean</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Swain (1975)	3. mailako 40 umeren testuetan, 1Htzat ingelesa eta 2Htzat frantsesa zutenetan, testuen hitz-kopurua eta kalitatea aztertu zuen.	Testuen kalitate antzekoa bi hizkuntzetan eta hitz-kopuruari dagokionez, 1Hn hitz gehiago 2Hn baino.
Edelsky (1982a)	447 testu gazteleraz eta 49 ingelesez aztertu zituzten zenbait kategorien arabera, Edelsky-ren (1982b) laginetik.	Haurrek 1Hn zekiten guztia 2Hko testuetan aplikatzen zuten.
Edelsky (1982b)	1., 2. eta 3. mailako 26 ikasleen 500 testu aztertu zituzten, 1H gazteleraz eta 2H ingelesez. Idazketaren zenbait kategoria eta mito aztertu zituzten.	Testuak elebitasunean idatzi zitzaketen, eta nahastu gabe gainera. Haur elebidunek hizkuntzetan indarrak zituzten.
Edelsky & Jilbert (1985)	Edelsky-ren (1982b) laginetik hastapeneko idazketan zeuden mito edo sinismenak kuestionatu nahi zituzten.	Hastapeneko idazketa-prozesuko “idazketa-akatsak” haurren hipotesien isla ziren. Idazketa-prozesua aldarra zen eta erregresioz beterik zegoen.
Edelsky (1986)	6,9-11,2 urte bitarteko 27 haurren testuak aztertu zituzten, 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	Testu elebidunak azpiko prozesu bakarraren isla ziren, testuaren azaleko ezaugarriak “berdinak” edo “desberdinak” izan arren.
Carlisle (1989)	4. eta 6. mailako 62 ikasle elebidunen 1H gaztelerazko eta 2H ingelesezko testuak konparatu zituen.	Bai 1Hn eta bai 2Hn testu-kalitate onak egon ziren eta 2Hn testuen hitz-kopurua eta kalitatea esanguratsuki harremanduta zeuden.
Lanauze & Snow (1989)	4. eta 5. mailako 38 ikasleren idazteko trebezia aztertu zuten 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	1Hko eta 2Hko kalitatean korrelazio positiboa soilik talde batean: 1H gazteleran ona eta 2H ingelesean eskasa zen taldean.

## 2.1. Taula. (Jarraipena)

<b>Ikerketak 1975-2000 tartean</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Schwarzer (1996)	6 urteko neskatoaren urtebeteko garapena aztertu zuen hiru hizkuntzatan: ingelesez, gazteleraz eta hebreeraz.	% 90 ingelesez idatzi zuen eta % 10 beste bi hizkuntzetan. Akatsak garapenaren erakusleho ziren.
Moll & Dworin (1996)	1., 3. eta 5. mailako hiru haurren testuak aztertu zituzten, 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	Irakurketa-idazketaren garapenerako bideak ugariak dira.
Howard & Christian (1997)	3. eta 5. mailako 8 umeren testu elebidunak aztertu zituzten.	Adinean gora joan ahala bi hizkuntzetan antzeko testuak sortu zituzten.
Davis, Carlisle & Beeman (1999)	1., 2. eta 3. mailako 51 ume elebidunen idazketa-trebezia aztertu zuten 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	2Hn kalitatezko testuak idatzi zituenak 1Hn ere kalitatezko testuak eta hitz-kopuru handiarekin idatzi zituen.
Carlisle & Beeman (2000)	Lehenengo mailako 36 ikasleren testuak aztertu zituzten, ingelesezko eskolaketan zehar.	Oro har, 1Hko eta 2Hko testuen artean harreman esanguratsua soilik hitz-kopuruan egon zen.
Escamilla (2000)	5. mailako gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatea aztertu zuen ingelesezko errubrika berdinarekin.	Gaztelerazko testuetan esanguratsuki emaitza baxuagoak zeuden, erabilitako ingelesezko errubrikan ortografiak zuen pisuarengatik.
Sagasta (2000)	12-16 urte bitarteko 155 ikasletan, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, idazketa-kompetentzia orokorra eta jariora neurtu zituen.	Lagin osoan, hiru hizkuntzen arteko harremana esanguratsua izan zen idazketa-kompetentzian eta jarioan.
Francis (2000)	3. eta 5. mailako 193 ikasleen testuen koherentzia aztertu zuen 1H <i>Nahuatl</i> hizkuntzan eta 2H gazteleran.	Testuaren koherentzia eta idazteko estrategia orokorrak, ikasleak ezagutzen duen hizkuntzan irakatsi daitezke.

Swain-ek (1975) 1Htzat ingelesa eta 2Htzat frantsesa zuten 3. mailako 40 ume elebidun aztertu zituen. Bi hizkuntzatan ebaluatu zituen testuaren kalitatearekin loturiko zenbait aldagai, hala nola, sekuentzia logikoa (sormen-trebezia), hiztegiaren trebezia, trebezia gramatikoa (esaldi-motak eta akats sintaktikoak) eta trebezia teknikoak (ortografia, puntuazioa eta kapitalizazioa). Testuetako hitz-kopurua ere zenbatu zuen.

Haurrek bi testu idatzi zituzten 1H ingelesez eta beste bi 2H frantsesez. Emaitzetan ez zuen datu estatistikorik atera, bereziki elebidunek 2Hn egiten zituzten akatsak interesatzen zitzaizkion eta. Emaitzen arabera, testuen kalitatean, sekuentzia logikoari eta hiztegiari dagokionez, hiztegia bi hizkuntzatan berdintsua izan zen baina akats gehiago egin zuten 2Hn 1Hn baino. Sekuentzia logikoari dagokionez, antzeko portzentajeak egon ziren 1Hn eta 2Hn: 1Hn % 53k ongi burutu zuen bitartean, 2Hn % 51k ongi burutu zuen. Trebezia gramatikoari dagokionez, 1Hn, esaldien % 2ak eduki zituen akats sintaktikoak eta 2Hn % 10ak. 1Hn agertzen ziren akatsen erdiak 2H frantsesaren eragina eduki zuen egilearen arabera. Trebezia teknikoei dagokionez, puntuazioari eta kapitalizazioari buruzko datuak ageri dira: 1Hn akats gehiago egin zituzten 2Hn baino, baina kontuan izan behar da 1Hn testuak luzeagoak eta esaldiak konplexuagoak izan zirela. Azkenik, hitz-kopuruari dagokionez, 1Hn 81,3 hitz idatzi zituzten eta 2Hn 64,4 hitz. Beraz, laburbilduz, testuen kalitatea antzekoa izan zen bi hizkuntzetan, agian pixka bat hobea 1Hn; trebezia teknikoei dagokionez, 1Hn puntuazio baxuagoak egon ziren, agian testuak luzeagoak izan zirelako. Bukatzeko, 1Hn 2Hn baino hitz gehiago idatzi zuten.

Edelsky-k (1982a) 1H gaztelaraz eta 2H ingelesez eginiko 26 haurren testuak aztertu zituen. Bederatzi haur 1. mailan zeuden, beste bederatzi haur 2. mailan eta zortzi haur 3. mailan. 1Hn eta 2Hn idatzitako testuetan zeuden harremanak aztertu nahi zituen eta hurrek testu-genero desberdinak idatzi ahal zituzten jakin nahi zuen. Horretarako, urtebetean gaztelarazko 447 testu eta ingelesezko 49 bildu ziren. Testu hauek, egunkariak, egunerokoak, abestiak, txisteak, etab., orotarikoak izan ziren. Edelsky-k testuaren kalitatearekin loturiko zenbait aldagai edo sistema konparatu zituen bi hizkuntzetan, hala nola, testuen ezaugarri estrukturalak (hasierak, bukaerak eta proposizioen arteko loturak), letren kalitatea, edukia, kode-aldaketak, ortografia-asmakuntzak, hitzen segmentazioa, estiloa eta puntuazioa. Ikerketaren ondorio nagusi bezala zera aipatzen du: hurrek 1Hn zekiten gutzia 2Hko testuetan aplikatu zuten, hau da, 1H idazketaren azpiko prozesu batzuk 2H idazketarako erabili zituzten, prozesu aktibo batean. Hortaz, Edelsky-ren arabera, ordura arte erabiltzen zen “interferentzia” kontzeptua baino egokiagoa zen “aplikazio” kontzeptua erabiltzea. “Aplikazio” hau zenbait zereginetan ikusi zuen: batetik, hurrek maneiitzen zituzten hipotesi zehatzetan (ortografiaren erabilpenean adibidez); bestetik, hurrek maneiitzen zituzten hipotesi

orokorrageotan, adibidez, idatzizko testuek ahoz sorturiko testuetatik zituzten desberdintasunak aipatzen zituztenean; azkenik, hurrek idazketa beraren prozesua edo orkestrazioa ere aplikatu egiten zuten; hau da, sistema grafonikoa, sintaktikoa, semantikoa eta pragmatikoa ziklikoki eta malabareen antzera uztartzen zuten, bai 1Hn eta bai 2Hn. Gainera, testuen estiloa antzekoa zen 1Hn eta 2Hn. Egileak muga bezala aipatzen du, 2Hn idatzitako testuak gutxi izan zirela eta 2Hn idazketaren prozesuaren kudeaketa ezin izan zuela oso ondo ikusi. Azkenik, datu interesgarri bat ere nabarmentzen du: hurrei demanda handitzen zitzaienean, idazketa-prozesuko sistemaren batek beheraka egiten zuen. Adibidez, idazlanaren edukia zailagoa zenean, hitzen arteko segmentazioak beheraka egiten zuen.

Edelsky-k (1982b) programa elebidun batean zeuden 1., 2. eta 3. mailako 26 ikasleen testuekin ikerketa kualitatibo bat burutu zuen. Urtebetean lau aldiz sistematikoki jaso zituen guztira 500 idatzi eta modu ez sistematikoan beste zenbait idatzi. Helburu nagusiak bi ziren: (1) Idazketa-kategoriak eta kodetze-sistemak ezarri nahi zituen testuen garapena eta konparaketa krosekzionalak egin ahal izateko. Azkenik, kategoria hauek ezarri zituen lan honen bidez: kode-aldaketak, asmatutako ortografia, puntuazioa eta hitzen segmentazioa, ezaugarri estrukturalak (testuen hasierak eta bukaerak), esaldien arteko loturak eta edukiaren kalitatea. (2) Irakurketa-idazketaren inguruan zeuden 30 mitoren aurka joateko ebidentziak aurkitu nahi zituen. Urtebeteko lanaren ondoren ateratako datuen arabera, egileak konklusio gisa hauxe esan zuen: haur hauek idazteko aukera eduki izan dute; ez dira ibili soilik letra-soinua elkartzen eta testuliburuetakoko hutsuneak betetzen; idazten utzi zaie eta euren idatzietan idazketaren dimentsioak loretu dira; bere hitzetan, “*All the children had opportunity to orchestrate most of the cueing systems – and they blossomed-*”(174. orr.). Gainera, egileak ikusitakoaren arabera, haur hauen elebitasuna ez zen muga bat hizkuntza idatzian zeukatzen kompetentzia erakusteko; juxtu kontrakoa, haur hauek hizkuntzetan indarrak zituzten. Gainera, testu idatzietan, oro har, hizkuntzak aparte mantentzen zituzten eta kode-aldaketa batzuk agertzen zirenean ez ziren ezjakintasunaren ondorio, baizik eta enfasia emateko edo sinonimoak handitzeko erabiliak ziren. Bestalde, haurrak testu-motaren eskaerara egokitu ziren, hau da, istorioek tituluak zituzten, eskutitzek egilearen izena zeukatzen, audientziaren beharretara egokitzen ziren eta testuingurua kontuan izan zuten.

Edelsky & Jilbert-ek (1985) Edelsky-ren (1982b) lehenengo mailako lagina erabili zuten. Urtebetean zehar, batetik, idazketa goiztiar elebidunaren prozesua aztertu zuten eta, bestetik, ordura arte hastapeneko 2H idazketaren inguruan zeuden mito edo sinismenak kuestionatu nahi zituzten adibide zehatzekin, hots, “mitoen ehizan” joan ziren. Honela, ikerketan ikusi zutenaren arabera, (1) oro har, hastapeneko idazketa-prozesuan, idazketa-akatsak ez ziren akatsak, hipotesiak baizik. Gainera, idazketa-prozesua aldakorra eta erregresioz beteta agertu zen, ordura arte klasikoa zen hizkuntzaren eskailera-prozesu gorakorren metafora kolokan jarritz. Adibidez, hitzen arteko segmentazio konbentzionalak beheraka egiten zuen testu-genero desberdinetan esperimentatzen zebiltzanean edo idatzi behar zutenaren edukia zaila zenean. (2) Kuestionatu zuten mitoetako bat, “lehendabizi hizkuntza batean ahozkoasuna landu behar zela” izan zen; kuestionatutako beste mito bat, “aldi berean edo jarraian bi hizkuntza ikasteak kode-nahasketak eta interferentziak sortuko zituela” izan zen eta kuestionatutako hirugarren mito bat, “elebidunak ez zirela hizkuntza batean ere kompetenteak” izan zen. Honela, “lehendabizi hizkuntza batean ahozkoasuna landu behar zela” mitoari dagokionez, garai honetara arte, hizkuntza erakusteak ordena bat zeukan, 1Hn izan edo 2Hn izan: lehenik entzun, gero hitz egin, gero irakurri eta azkenean idatzi egin behar zen. Ikerketa honetan ikusi zutenaren arabera, bazeuden 2Hn hitz egitea ekiditen zuten umeak baina idazten zutenak. Bigarren mitoa, “aldi berean edo jarraian bi hizkuntza ikasteak kode-nahasketak eta interferentziak sortuko zituela” zen. Egile hauek ikusi zutenaren arabera, arraroa izan zen 2Hko testuetan kode-nahasketak agertzea; izan ere, bi sistema banandu ikasten ari zirela zirudien, hots, ez zituzten inondik inora nahasten. Adibidez, “K” letrak soilik ingelesezko testuetan erabili zituzten eta tildeak soilik gaztelarazko testuetan. Beste mitoetako bat “elebidunak ez zirela hizkuntza batean ere kompetenteak” zen. Ikerketa honen arabera, hurrek hizkuntza-aldaketa behar zuten egoeretan egiten zuten; gainera, hizkuntza-aldaketa batez ere hitz zehatz batzuetan egiten zuten eta soilik 1H gaztelaran, ez aldiz 2H ingelesean.

Edelsky-k (1986) garapenean zehar 1H eta 2H zer modutan zeuden harremanak ikusi nahi zuen. Horretarako, 1982. urteko aldagai berdina erabili zituen 6,9-11,2 urte bitarteko 27 haurren testuak ikuspuntu psikosoziolinguista batetik aztertzeko. Emaitzen arabera, zenbait umek 1Hko eta 2Hko testuetan “gauza berdina



egiten zuten”. Adibidez, umek bi hizkuntzetan, irizpide berdina jarraitzen zuten hitzak segmentatzeko orduan eta testua bukatzeko moduan. Hauxe esan zuten:

Some children “did the same thing” in both Spanish and English pieces (i.e., used similar segmentation bases, similar solutions for how to end a text, and so on). Others did things differently depending on the language. Regardless of whether surface features for a given child were “the same” or “different” they reflected one underlying process: application of knowledge of first language writing to writing in the second language (166. orr.).

Hortaz, Edelsky-k berretsi egin zuen aurretik aurkitutakoa: testu elebidunak azpiko prozesu bakarraren isla ziren. Azkenik, esan beharra dago, agertu ziren hizkuntza-nahasketa apurrak desagertzen joan zirela idazle zaharrenetan.

Carlisle-ek (1989) 4. eta 6. mailako 62 ikasle elebidunen 1H gaztelera eta 2H ingelesezko testuak konparatu zituen. 1Htzat gaztelera zuten haur hauek bi programatan zeuden: batzuk 2H ingelesez ikasten zuten (submertsioeko programa) eta beste batzuk 1Hn/2Hn zehar ikasten zuten (elebitasuneko programa). Ikerketa honetarako 7 testu idatzi zituzten ingelesez eta 2 testu gaztelera, testu bakoitza idazteko 15 minutu eduki zutelarik. 1Hn, genero adierazkorrean eta deskriptiboan idatzi zuten eta 2Hn, genero hauetatik gain, genero narratiboan eta pertsuasiboan ere bai. Testu hauetatik, kalitatea eta hitz-kopurua aztertu zuten, bai 1Hn eta bai 2Hn. Kalitateari aldagai holistikoa deitu zion eta bertan, testuaren eraginkortasun erretorikoa eta kalitate orokorra -antolaketa, garapena eta akatsak- aztertu ziren. Bestalde, hitz-kopurua aldagai estrukturalaren barruan aztertu zen. Aldagai estrukturalan, hitz-kopurua, sintaxia eta akatsak (akats mekanikoak, akats ortografikoak, hitzen aukeran akatsak eta komuntadurako akatsak) aztertu ziren. Eraitzen arabera, (1) 1Hn idatzi zutenean, kalitateari dagokionez, programa elebidunekoek esanguratsuki kalitate hobea erakutsi zuten. 2Hn idatzi zutenean, kalitatean eta eraginkortasun erretorikoan ez zegoen desberdintasun esanguratsurik bi programen artean eta aldiz, hitz-kopuruan programa elebidunekoek hitz gehiago idatzi zuten. (2) 2H ingelesez, hitz-kopurua eta testuen kalitatea esanguratsuki harremanak zeuden. (3) Azkenik, egilearen arabera, 2H ingelesez, antzera idatzi zuten 1Hn zehar idazten ikasi zutenek eta soilik 2Hn idazten ikasi zutenek.

Lanauze & Snow-k (1989) 38 ikasleren idazteko trebezia aztertu zuten 1H gazteleraz eta 2H ingelesez, 4. eta 5. mailatan. Irakasleek lagina hiru taldetan banatu zuten, bi hizkuntzetan zuten hizkuntza-gaitasuna kontuan hartuz (ahozkotasunaren, entzumenaren eta irakurketaren gaitasuna). Honela, talde bat eskasa zen bi hizkuntzatan, beste talde bat ona zen bi hizkuntzatan eta beste talde bat ona zen 1H gazteleran eta eskasa 2H ingelesean. Testu bat idatzi zuten 1Hn eta beste bat 2Hn. Testuaren kalitatea ondoko aldagaien arabera ebaluatu zuten: edukia, esaldien konplexutasuna eta hitzen aniztasuna. Emaizte begiratu, (1) 1Hko eta 2Hko kalitatean korrelazio positiboa soilik talde batean eman zen: 1H gazteleran ona eta 2H ingelesean eskasa zen taldean. Egileek egiten duten irakurketaren arabera, talde honetan, 1Hko idazketa-trebezia onak 2Hra eraman ziren, nahiz eta 2Hn ahozkotasuna eta entzumenaren oraindik eskasa izan. Beraz, talde honek 1Htik 2Hra idazketaren aplikazioa edo transferra egin zuen eta diotenez, zenbait zereginetarako prediktore hobea izan daiteke 1Hko ezagutza 2Hko ezagutza baino. Zera gaineratzen dute: idazketaren trebezia, ahozkotasuna asko garatu gabe egonik ere landu daiteke, nahiz eta historikoki idazketa, ahozkotasun-maila bat lortu ondoren landu beharreko kontua izan den. (2) Beste bi taldeetan (bi hizkuntzetan eskasa eta bi hizkuntzetan ona) ez zen 1Hren eta 2Hren testu-kalitateetan korrelaziorik egon. Egileen arabera, bi hizkuntzetan emaitza eskasak izan zituen taldeak ez zuen 1Hn trebezia nahikorik garatu eta ezin izan zuen 2H idazketan aplikatu. Beste taldeak, bi hizkuntzetan emaitza ona izan zuen taldeak, agian bide independenteak jarraitu zituen 1Hrako eta 2Hrako.

Schwarzer-ek (1996) 6 urteko alabaren urtebeteko garapena aztertu zuen testu idatzietan hiru hizkuntzatan, ingelesez, gazteleraz eta hebreeraz. Idatzi zuen gehiena ingelesez izan zen, beste bi hizkuntzetan % 10a idatzi zuelarik. Gazteleraz eta hebreeraz gutxi idatzi izanaren arrazoiak, gaztelerazko irakaslearengan eta haurrak ematen dituen azalpenetan bilatzen ditu. Honela, dirudienez, haurraren gaztelerako irakasleak ez zion garrantzirik ematen gazteleraz idazteari, izan ere, ikasleak lehenik ahozkotasunean lortu behar baitzuen kompetentzia. Haurrak hebreeraz gutxi idatzi izanaren arrazoiak, haurraren esanetan, hebreeraz irakurtzen eta idazten ez jakitea izan zen. Egileak dionez, haurrak idatzitako testuetatik, batzuk beste batzuk baino gehiago egokitu ziren arauetara eta zenbait testu-asmakuntza eta akats egin zituen, baina asmakuntza eta akats hauek izan ziren garapena ikusteko modua.

Moll & Dworin-ek (1996) aldi berean elebidun bihurtzen ari ziren zenbait ikasleren kasuak aztertu zituzten, besteak beste, Jorge izeneko lehen mailako ikasle bat (229 orr.), 5. mailako Delia izeneko ikasle bat (226. orr.) eta 3. mailako Lupita izeneko beste ikasle bat (240 orr.). (1) Jorge-ren hamabi idatzi aztertu zituzten zortzi hilabetez: 7 testu gazteleraz, 4 testu ingelesez eta beste testu bat bi hizkuntzetan nahasteak zituena. Bereziki eskutitzen idazkeraren garapena aztertu zuten bi hizkuntzetan eta aurkikuntzetako batzuk aipatuko dira jarraian. Testuaren konbentzioari dagokionez, hauek bi hizkuntzetan erabiltzen zituen, hala nola, letra larria esaldi hasieran, hitzen arteko segmentazioa eta puntuazioa. Hizkuntza-nahasketari dagokionez, hizkuntzak ez zituen nahasten oro har eta nahasketak zeudenean esaldi arteko kode-aldaketak egiten zituen. Egileek ematen duten azalpenaren arabera, ohiko fenomeno da kode-aldaketa garapeneko elebidunetan eta jario elebiduna ahalbidetzen du. Adibide bezala esaldi hau jartzen du: *Que tenga un día feliz. I love you*. Bestalde, ikerketa honetan Jorge-ren bi eskutitz erakusten dira, bat gazteleraz eta bestea ingelesez. Ingeleseko eskutitzak hitz gutxiago ditu eta kalitateari dagokionez, gaztelerako gramatikaren eragin txikia ikusten da. (2) Delia-ren kasuari dagokionez, bere gustuko topikoen inguruan idazteko esan zioten, gazteleraz testu bat eta ingelesez beste bat. Deliak topiko berdina aukeratu zuen bi hizkuntzetarako. Egileen arabera, ingelesezko testua ez da gaztelerazkoa bezain ona, baina testua koherentea da eta bere pentsamendua argi komunikatzen du. Bi hizkuntzetan maila ona du eta egileen ustez, badirudi askoz hobea izan daitekeela, aukera eta babesaren emanez gero. (3) Lupita-ren idazketa, elebitasunaren malgutasuna erakusteko erabiltzen dute. Egileen arabera, Lupita hizlari eta agian irakurle hobea da 1H gazteleraz, baina idazle hobea 2H ingelesez. Ondorioz, 2H idazketan duen trebezia 1H idazketa-trebezia garatzeko erabili dezakeela diote. Ikerketaren konklusio bezala, bi kontu aipatzen dituzte: Lehenik, irakurketa-idazketaren garapenerako bideak ugariak dira eta bide hauek ikaslearen historiaren arabera, ikasteko dituen gizarte-testuinguruaren arabera eta testuekin eta topikoekin bat egiteko jasotzen duten babesaren arabera dira. Bigarrenik, aldi berean bi hizkuntza ikasten ari diren ikasgeletan, 1H eta 2H kontzeptuek balioa galtzen dute, zeren eta, batetik, garaiak egon daitezke, batzuetan 1Hn hobeto idazten delarik eta bestetan 2Hn hobeto idazten delarik. Gainera, 1Htik 2Hrako transferra pentsatzen dena baino domeinu espezifikoagoa izan daiteke.

Howard & Christian-ek (1997) gaztelerazko eta ingelesezko testuak aztertu zituzten 3. eta 5. ikasmailetan, Estatu Batuetako eskola elebidun batean. Zortzi ume ziren guztira, hauetako lau umek 1Htzat gaztelera zuten eta beste 4 umek 1Htzat ingelesa zuten. Ikerketaren helburuetako bat 1Hko eta 2Hko idazketaren garapena ikustea zen eta horretarako, bi urtetan zehar ikasleen portfolioak bildu zituzten, lau momentutan. Testuen kalitatearen ebaluazioa holistikoa izan zen, lau aldagai kontuan hartuta: antolaketa, topikoaren garapena, hizkuntzaren erabilpena eta mekanika. Emaitzen arabera, (1) antolaketari dagokionez, bi hizkuntzetan idatzitako testuak oso kalitate onekoak izan ziren. Hizkuntzaren erabilpenari dagokionez, ingelesez ez zen kode-nahasketari egon eta gazteleraz bakar batzuk egon ziren, benetan gutxi. Mekanikari dagokionez, akats gehiago egon zen gazteleraz. (2) Bereziki 5. mailan ingelesezko testuak antzekoak izan ziren 1Htzat ingelesa/gaztelera zutenen artean. Aldiz, gaztelerazko testuak hobeak izan ziren 1Htzat gaztelera zeukatenean artean. Hala ere, azken hauek, gazteleraz akats gramatikalak egin zituzten, ingelesez baino maiztasun handiagoz. Egileen arabera, batetik, 1Htzat gaztelera zutenek hizkuntza hau garatzen jarraitu zuten eta 2Hn idazketan maila ona lortu zuten; bestetik, elebitasunean ari ziren 1H ingelesek euren ama-hizkuntzan idatzizko maila ona lortu zuten. Azken finean, zera ikusi zuten: elebitasunean idaztea denentzako ona da, bai hizkuntza nagusian eta bai hizkuntza gutxituan idaztea lortzen da, bereziki adinean gora joan ahala.

Arefi-k (1997) hain idazteko modu desberdina duten 1H *farsi* hizkuntzaren eta 2H ingelesaren arteko testu idatzien harremanak ikertu zituen 8-12 urteko 70 ikaslerekin. Hitz-kopurua eta testuen kalitatea aztertu zuen. Hitz-kopurua, esaldi sinple eta konplexu kopuruaren multzoarekin bat egin zuen, “hizkuntzarekin loturiko arloa” deitu ziolarik. Bestalde, testu-kalitatea koherentziarekin bat multzokatu zuen, “arlo holistikoa” deitu ziolarik; azkenik, mekanika, gramatika, puntuazioa eta ortografia beste multzo batean sartu zituen, “arlo teknikoa” deitu ziolarik. Honela, ikasleek hizkuntza bakoitzean bi testu-mota idatzi zituzten: deskribapen bat eta konparaketa bat. Emaitzei dagokionez, (1) 1H testuetan hitz gehiago eta esaldi konplexuagoak idatzi zituztenek, 2Hn kalitate oneko testuak idatzi zituzten. (2) 1Hn testu-kalitate ona eduki zutenek 2Hn ere testu-kalitatea ona izan zuten. (3) 1Hn eta 2Hn ez zen harreman esanguratsurik egon “arlo teknikoan”. (4) Testu-generoaren (deskribapena/konparaketa) zailtasunaren araberrako desberdintasun esanguratsuak egon ziren bi hizkuntzetan idazterakoan.

Honela, 1Hn esanguratsuki kalitate hoberekin idatzi zuten konparaketa eta aldiz, 2Hn esanguratsuki kalitatea hoberekin idatzi zuten deskribapena. Ikerketarekin bukatzeko, egilearen arabera, 1H *farsi* hizkuntzatik 2H ingelesera “hizkuntza-trebeziak” eta “trebezia holistikoak” transferitu ziren, ez ostera, “trebezia teknikoak”.

Davis, Carlisle & Beeman-ek (1999) 1., 2. eta 3. ikasmailetako 51 ume elebidunen idazketa-trebezia aztertu zuten 1H gaztelaraz eta 2H ingelesez. 1Hn eta 2Hn idatzitako testuen harremanak ezagutu nahi zituzten, ikasmilaka. Esan beharra dago, 1H gaztelera izanik, eskolako gaietan gaztelera % 20an erabiltzen zutela; % 20 hau kultura-ekintzak eta ahozkotasunean oinarritutako ekintzak ziren. Aldiz, 2H ingelesa, eduki akademiko guztietan erabiltzen zuten. Laginak oro har, puntuazio baxuak zituen bai 1Hn eta bai 2Hn, hiztegiari dagokionez eta irakurketaren ulermenari dagokionez. Testuen idazketa-trebezia ebaluatzeko ondoko aldagaiak erabili ziren: hitz-kopurua, konplexutasun linguistikoa edo *T-Unit*-ak, hiztegia, ortografia eta kalitatea (narrazioaren elaborazio-maila). Ikasle bakoitzak bi testu idatzi zituen, bata gaztelaraz eta bestea ingelesez. Emaitzak begiratzuz, (1) bai 1Hn eta bai 2Hn, 1. eta 2. ikasmilen artean desberdintasun esanguratsuak egon ziren kalitatearen aldagaian. (2) 1Hn eta 2Hn garapen-erritmo desberdinak egon ziren hitz-kopuruan, konplexutasun linguistikoan, hiztegian eta ortografian. Honela, 2Hn, desberdintasun esanguratsuak azkarrago eman ziren, hain zuzen ere 1. eta 2. ikasmilen artean. Aldiz, 1Hn desberdintasun esanguratsuak beranduago eman ziren, hain zuzen ere 2. eta 3. ikasmilen artean. (3) Idazketa-neurri guztiak kontuan hartuta, 2Hko hitz-kopurua eta ortografia esanguratsuki harremanduta zeuden 1Hko aldagai guztiekin. Hau da, 2Hn, testu luzea eta ortografia onarekin idatzi zuenak, 1Hn ere testu luzea, kalitatezkoa, ortografia onarekin, esaldi konplexuekin eta hiztegi anitzarekin idatzi zuen. Bestalde, 2Hko kalitatearen aldagaia esanguratsuki harremanduta zegoen 1Hko kalitatearen aldagaiarekin eta 1Hko hitz-kopuruarekin, baina ez 1Hko ortografiarekin, hiztegiarekin edo konplexutasun linguistikoarekin. Hau da, 2Hn kalitatezko testuak idatzi zituenak 1Hn ere kalitatezko testuak eta luzeak idatzi zituen. (4) Ikerketa honekin bukatzeko, egileek zehaztapenak egiten dituzte eztabaidaren atalean. Batetik, idazketa-trebeziaren garapen esanguratsua eman zen 2H ingelesez eta ingeleseko garapen honen bidez, ikasleek transferentzia egin zuten 1Hko gaztelarazko idazketara, nahiz eta 1H gaztelaraz ez zuten idazten jardun. Hau da, behin ikasleek 2H ingelesez narrazio bat konposatu ahal izan zutenean 1H

gazteleraz ere egin ahal izan zuten. Bestetik, aldagaietan desberdintasunak eman ziren ikasmailaka eta egileen arabera, idazketaren aldagai desberdinek agian modu desberdinetako laguntza behar dute. Diotenez, ortografia eta hitz-kopurua tradizionalki instrukzioarekin edo idazketa-esperientziarekin asoziatu dira; eta oro har, hiztegia eta konplexutasun linguistikoa hizkuntza-trebeziekin; aldiz, kalitatea, beste faktore batzuekin lotuta egon daiteke, hala nola, eskolan ipuinak entzutearekin edota etxean edukitzen den kontuekiko esposizioarekin.

Carlisle & Beeman-ek (2000) 1. mailako ikasle elebidunak aztertu zituzten. Bi talde izan ziren aztertutakoak: talde batek 1H gazteleraz ikasi zuen (% 80an) eta beste taldeak 2H ingelesez (% 80an), Estatu Batuetako testuinguruan. Guztira 19 ume ziren 1H gazteleraz ikasi zutenak eta beste 17 ume 2H ingelesez ikasi zutenak. Ikerketagaldera nagusiak bi ziren: batetik, 2Hn ikasten dutenek, 2Hn lortzen duten idazketa-trebezia 1Hko idazketara eramango al dute? Bestetik, 1Hn ikasten dutenek 2H idazketan oso makal ibiliko al dira ala 1Hn dakitena 2Hn erabiliko dute eta 2H idazketan ondo arituko dira? Galdera hauei erantzuteko, ikasle bakoitzak bi testu idatzi zituen, bat 1H gazteleraz eta bestea 2H ingelesez. Testuak lau aldagairen arabera aztertu ziren: hitz-kopurua, konplexutasun linguistikoa, ortografia eta diskurtsoa (0-6 bitartean ebaluatu zen diskurtsoa, 6 puntuazio gorena izanik). Emaitzei dagokienez, (1) 1Hn esanguratsuki testu hobeak egin zituzten 1Hn ikasi zutenek; 2Hn ordea, bi taldeek antzeko emaitzak izan zituzten hitz-kopuruan, ortografian eta diskurtsoan. (2) 1Hko eta 2Hko testuen artean harreman esanguratsua soilik hitz-kopuruaren aldagaian egon zen. (3) Egileen ustez, batetik, 1Hn zehar ikasi zutenek transferitu egin zuten idazketa-trebezia 2H idazketara, hau da, 1Hn zekitena 2H idazketarako erabili zuten, nahiz eta 2H gutxi menperatu. Bestalde, egileen arabera, 1Hko eta 2Hko testuen arteko harreman eskasa (soilik harreman esanguratsua hitz-kopuruan), eskolan, beste hizkuntza gutxi irakurri eta idatzi izanagatik da.

Escamilla-k (2000) 5. mailako 409 ikasleren testu elebidunen kalitatea aztertu zuen. 1H gaztelerazko testuak eta 2H ingelesezko testuak ziren eta errubrika ingeles berdinarekin ebaluatu zituen. Erakusleak hauek ziren: zenbait ideia konplexu, esaldi osoak, aniztasuna zuten esaldi-patroiak, sekuentzia logikoaren ebidentziak, puntuazio eta kapitalizazio egokia eta ortografia egokia testuaren % 90ean -azentuak ere barne-. Emaitzen arabera, ikasle gehienek 1H idazketan kalitate oneko testuak zituzten,

ortografiaren adierazlean izan ezik. Hala ere, errubrika ingelesaren arabera eginiko ebaluazioak, ikasleen % 60a idazle marjinal bezala kontsideratu zuen. Egileak dionez, 2Htzat ingelesa duten 1H gaztelarako ikasleekin, ortografia kalitatetik banatu egin beharko litzateke; izan ere, ebaluatutako hizkuntza gaztelera denean, bertan dauden ortografia- eta azentu-arazoak asko dira; bestalde, adin bakoitzean ortografiari buruz espero duguna ez dakigunez, zaila da ortografia zuzen ebaluatzea. Hortaz, 1H gaztelarazko idazketaren kalitatea epaitzerakoan ortografia aldagai bezala sartzen bada, ikasleek kalitate txarreko testuak idazteko dituzten aukerak handiak dira.

Sagasta-k (2000) 12-16 urte bitartekoetan, 155 ikasletako laginean, bestek beste, idazmen-kompetentzia orokorra eta jarioa neurtu zituen, euskaraz, gaztelaraz eta ingelesez. Idazmen-kompetentzia orokor honen barruan edukia, antolaketa, hiztegia, hizkuntzaren erabilpena eta mekanika ebaluatu ziren. Jarioari dagokionez, hitz-kopurua eta *T-Unit* kopurua neurtu ziren. Emaitzen arabera, (1) lagin osoan, idazmen-kompetentziari dagokionez, hiru hizkuntzen arteko harremana esanguratsua izan zen. Korrelaziorik altuena, euskararen eta ingelesaren artekoa izan zen (0,519). Aldiz, korrelazio txikiagoa izan zen gaztelararen eta ingelesaren artekoa. (2) Lagin osoan, jarioari dagokionez, hiru hizkuntzen arteko harremana esanguratsua izan zen. Korrelaziorik altuena gaztelarazko jarioaren eta euskarazko jarioaren artekoa izan zen (0,452); ondoren, euskararen jarioaren eta ingelesaren jarioaren artekoa (0,363) eta hirugarrenik, gaztelarazko jarioaren eta ingelesezko jarioaren artekoa (0,311). (3) Lagin osoan, idazmen-kompetentziari dagokionez, hizkuntzen arteko korrelazio altuenak nagusien artean eman ziren, 15-16 urtekoen artean alegia; bestalde, 3. mailan izan ezik, ikasmailetan gora joan ahala, orduan eta idazmen-kompetentzia esanguratsuki hobea erakutsi zuten ikasleek; aldiz, jarioaren kasuan, ez zen ikasmailaren araberrako handitzerik egon. (4) Hiru elebitasun-maila ezarri zituzten eta elebitasun-maila handiena zeukatenez izan zuten emaitzarik onena ingelesezko idazmen-kompetentzia orokorrean eta ingelesezko jarioan; hau da, euskararen eta gaztelararen gaitasun linguistikoko handiena izan zutenek idatzi zuten ingelesez esanguratsuki hobekien eta gehien.

Francis-ek (2000) 3. eta 5. mailako 193 ikasleen testuen koherentzia aztertu zuen 1H *Nahuatl* hizkuntza indigenan eta 2H gaztelaran. Aipatzekoa da, eskolaketa osoan ez zutela izan 1H *Nahuatl* hizkuntzan jarduera akademikorik. Bereziki zera jakin nahi zuen: 1Hn idazten ikasi ezik, ikasleek nola idatziko zituzten 1Hko narrazioak. Zehazki,

narrazioaren koherentzia edo testu-estruturan zentratu zen, dimentsio hau hizkuntzaz askea zen susmoak baitzituen. Horretarako, ikasleek hizkuntza bakoitzean narrazio bat idatzi zuten, denbora-mugarik gabe. Narrazioen ebaluazioan, bereziki narrazioaren ezaugarri estrukturaletan zentratu zen, hau da, historiaren eskema nola garatzen zen eta gehienezko puntuazioa 10ekoa zen. Guztira 88 testu aztertu ziren 1Hn eta 101 testu 2Hn. Egileak ateratzen dituen konklusioen artean aipagarriak izan daitezke ondoko hauek: (1) Batetik, narrazio tradizionalaren ezaugarri batzuk kultura guztietan unibertsalak izan daitezke, ahozkoasuna-idatziaren modalitateetatik ere independenteak izan daitezkeelarik. Izan ere, narrazioaren eskema, hizkuntzaz askea den neurrian, pertsonak ezagutza hori bere barruan izango luke, hau da, ezagutza horren “*access*” edukiko luke. Horregatik, hizkuntza indigena bat idazten duten hastapeneko idazleentzat, narrazioa izan daiteke ebaluazioa burutzeko testu-motarik egokiena. (2) Irakasleek, koherentzia, historiaren estruktura edo hizkuntzaz aske dauden idazteko estrategia orokorrak zuzenean irakatsi ditzakete, ikasleak ulertzen duen edozein hizkuntzatan. Informazio hau baliagarria izan daiteke ikasleen hizkuntza indigenak ezagutzen ez dituzten irakasleentzat edo hizkuntza horietan maila ona ez daukaten (edo maila ona ez dutela uste duten) irakasleentzat.



## 2.5.2. Ikerketak 2001-2014 urte tartean

Ondoren, 2001-2014. urteetan zehar eginiko ikerketak deskribatzen dira, lehenik

### 2.2. Taulan laburtuta eta jarraian sakonago deskribatuta.

**2.2. Taula. 2001-2014 tarteko ikerketak**

<b>Ikerketak 2001-2014 tartean</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Hernández (2001)	1Htzat gaztelera eta 2Htzat ingelesa zuten hiru ikaslerekin idazketa-trebezia konparatu zuen.	Hizkuntza batean “indartsua” zen ikaslea beste hizkuntzan ere “indartsua” zen.
Dworin (2003)	1.-5. maila bitarteko zenbait haurren urtebeteko idazketa aztertu zuen, 1H gaztelera eta 2H ingelesez.	Irakurketa-idazketaren garapen elebiduna anitza eta zirkularra da.
Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson (2003)	8 mailako 281 ikasleen idazketa-trebezia aztertu zuten, 1H nederlanderaz eta 2H ingelesez.	2Hko idazketa-trebeziak korrelazio altua zuen 1Hko idazketa-trebeziarekin.
Howard, Christian & Genesee (2004)	3. mailan hasi eta 5. mailara arte 1Htzat ingelesa zeukaten 344 ikasleren eta 1Htzat gaztelera zeukaten 11 ikasleren testuen konparaketa egin zuten.	Hizkuntza bateko idazketan aurreratu zuenak beste hizkuntzan ere aurreratu egin zuten.
De Courcy (2006)	2. mailako 23 umeren testuak aztertu zituen, 1H hebreeraz eta 2H ingelesez.	Testuetan ez zuen aurkitu hizkuntzen nahasketarik eta haurrek euren baliabideak integratu eta sintetizatu egin zituzten.
Gort (2006)	1. mailako 8 haurren 327 testu elebidun aztertu zituen. Batzuentzat 1H gaztelera zen eta besteentzat 1H ingelesa.	“Irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun egoeran” eginiko testuak ziren, hau da, tenporalki hizkuntza bateko hizkuntzako elementuak eta idazketa-arauak aplikatu egiten zituzten beste hizkuntzan.
Goikoetxea (2007)	13-14 urteko 24 ikasleren testuak aztertu zituzten hiru hizkuntzatan: euskaraz, gaztelera eta ingelesez.	Hiru hizkuntzetako idatziek korrelazioak zituzten.
Geisler, Escamilla, Hopewell & Ruiz (2007)	1., 2. eta 3. mailako 563 ikasleren testuak aztertu zituzten, 1H gaztelera eta 2H ingelesez.	1Hko irakurketa-idazketa 2Hkoaren andamiaia izan zen eta korrelazioak zeuden bi hizkuntzetako testuetan.

## 2.2. Taula (Jarraipena)

<b>Ikerketak 2001-2014 tartean</b>		
<b>Egileak</b>	<b>Ikerketaren deskripzioa</b>	<b>Emaitza esanguratsuenak</b>
Kato-Otani (2008)	1. mailako neskato elebidun baten idazketaren garapena aztertu zuen 3 urtetan zehar, 1H japoniarrez eta 2H ingelesez.	Hobekuntzak egon ziren urtez urte 1Hn eta 2Hn idatzitako hitz-eta karaktere-kopuruan eta testuen kalitatean.
De Courcy & Yue (2009)	3. mailako 9 ikasle elebidunen testuak aztertu zituzten. 1Htzat japoniera, korearra edo hebreera zuten eta 2Htzat ingelesa.	Ikasleek antzera idatzi zuten bi hizkuntzetan eta idazketa-sistemetan ez zen nahasketarik egon.
Hei (2011)	7 urteko ume elebidun baten testuen kalitatea –formatua- eta hitz-kopurua aztertu zuen 4 hilabetez, 2H ingelesez bereziki.	Soilik 2Hn ikusitakoaren arabera, testuen hitz-kopurua oso irregularra izan zen eta kalitatean –formatuan- hobekuntzak egon ziren.
Danzak (2011)	11-14 urte bitarteko 20 ikasleren testuak aztertu zituen 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	Harreman esanguratsuak aurkitu zituen 1Hko testuen eta 2Hko testuen artean.
Cenoz & Gorter (2011a)	Batez beste 14.6 urteko 165 ikasleren testuak aztertu zituzten hiru hizkuntzetan: euskaraz, gazteleraz eta ingelesez.	Oro har, korrelazioak egon ziren hiru hizkuntzetan idatzitako testuetan.
Sparrow, Butvilofsky & Escamilla (2012)	1. eta 3. mailara arteko 25 ikasle elebidunen testuen kalitatea aztertu zuten 1H gazteleraz eta 2H ingelesez.	Bi hizkuntzetan idatzitako testuetan korrelazio esanguratsuak egon ziren 2. eta 3. mailetan, ez ordea 1. mailan.
De Courcy & Smilevska-k (2012)	9 urteko 6 ikasleren testugintza aztertu zuten 1H mazedonieraz eta 2H ingelesez.	Bi hizkuntzetan antzerako maila egon zen aztertutako dimentsioetan.
De Angelis & Jessner (2012)	8. mailako ikasleen hizkuntzen elkarrekintza aztertu nahi zuten testu idatzietan, 1H italieraz, 2H alemanez eta 3H ingelesez.	Korrelazio positiboak egon ziren 2Hko hizkuntza-kompetentziaren artean eta 1Hko-3Hko hitz-kopuruen artean.
Zhang, McBride-Chan, Wagner & Chan (2014)	9 urteko 153 haurren idatziak aztertu zituzten, 1H txinatarrez eta 2H ingelesez.	Bai testuen hitz-kopuruan eta bai kalitatean 1Hko eta 2Hko testuen artean korrelazioak egon ziren.
Sparrow, Butvilofsky, Escamilla, Hopewell & Tolento (2014)	Testuen kalitatearen garapena aztertu zuten, kohorteka, H.H.tik L.H.ko 5. mailara arte, idazle elebidunetan (gaztelera-ingelesa).	Harreman indartsu-esanguratsuak zeuden gaztelerazko eta ingelesezko testuen artean.

Hernández-ek (2001) 1Hko eta 2Hko idazketa-trebezia konparatu zuen 2Htzat ingelesa zuten 1H gazteleradun ikasleekin. Irakasleei ikasleen idazketa-trebeziak kontuan izanda, “idazle indartsu” (*strong*) edo “idazle ahul” (*weak*) bezala sailkatzeko eskatu ziren. Horretarako, idazketa-trebeziak ondoko dimentsio hauen arabera finkatu ziren: edukia, antolaketa, esaldien konplexutasuna eta mekanika. Artikuluan hiru ikasle elebidunen kasuak deskribatzen dira: Aida-ren, Cindy-ren eta Cristina-ren kasuak. Aida “idazle indartsua” zen irakaslearen arabera; aldiz, Cindy eta Cristina “idazle ahulak” ziren. Egile honek espero ez zituen emaitzak aurkitu zituen, hara hona: (1) Ikasle batek dimentsio desberdinetan indarrak eta ahuleziak eduki ditzake; honela, “indartsua” izan daiteke testua antolatzen eta ideiak komunikatzen eta “ahula” trebezia mekanikoetan. (2) Irakasleek sinismen faltsu bat zuten: haurrek lehenik idazketaren “oinarrizkoa” menperatu behar zuten (ortografia, puntuazioa eta gramatika) eta ondoren, prozesu handiagoak (ideiak, antolaketa eta audientzia). (3) Hizkuntza batean “indartsua” zen ikaslea beste hizkuntzan ere “indartsua” zen. (4) Idazten “ahulak” zirenen testuak “indartsuen” antzekoak ziren antolaketan eta ideien komunikazioan. (5) Eskolan soilik 2Hn ikasten duten haurrentzako, 1Hn familian informalki irakurtzea eta idaztea elebitasunaren giltza izan daiteke. (6) 1Hko idatzien eta 2Hko idatzien arteko harremanak bi noranzkoetan eman ziren.

Dworin-ek (2003) 1. mailatik 5. mailara arteko haurren irakurketa-idazketa elebiduna (gaztelera eta ingelesa) aztertu zuen urtebeteko garapenean. Modu kualitatiboan burutu zuen ikerketa eta testuen edukian zentratu zen. Hona hemen zenbait aurkikuntza: (1) Irakurketa-idazketa elebidunaren garapena ez da unilinearra, hau da, aniztasuna dago garapen honetan: adibidez, ikasle batzuk bi hizkuntzetan idatzi zuten, bi hizkuntzetan irakurri aurretik; beste ikasle batzuk hizlari onak ziren gazteleraz baina idazle hobeak ingelesez (2) Irakurketa-idazketaren garapen elebiduna bi noranzkoetan ematen den prozesua da. Hortaz, ikasketa elebidunak zirkulu baten antza dauka, ez lerro baten antza. 3) 1Htik 2Hrako transferra garapenean uste baino domeinu espezifikoa izan daiteke. Gainera, aldi berean momentu batean egiten dena garapenaren arabera aldatu egin daiteke. Hauxe esan zuen:

Cognitive transfer from the first language to the second language may be much more domain specific than we have assumed. This transfer may also change

developmentally in relation to both students control over the conventions of literacy and the sociocultural conditions. (181 orr.)

Schoonen *et al.*-ek (2003) 1H nederlanderazko eta 2H ingelesezko (atzerriz hizkuntza) testuen harremana aztertu zuten, Herbeheretako 8. mailako 281 ikaslerekin. 1Hko idazketa-trebezia eta 2Hko idazketa-trebezia harremanduta zeuden jakin nahi zuten. Horretarako, hizkuntza bakoitzeko hiru testu eskatu zituzten. Ondoren, kalitatearen arabera, bost mailatan sailkatu zituzten idatzitako testuak (10, 25, 50, 75 eta 90eko pertzentiletan). Gainera, abiadura-neurriak (hiztegia gogoratzeko eta esaldiak sortzeko) eta hizkuntzaren ezagutza (ortografia, gramatika eta hiztegia) aztertu zituzten. Emaitzen arabera, 2Hko idazketa-trebeziak korrelazio altua zuen 1Hko idazketa-trebeziarekin (.93), 2Hko hizkuntzaren ezagutzarekin baino gehiago.

Howard, Christian & Genesee-k (2004) idazketaren garapena aztertu nahi zuten 1Htzat ingelesa zeukatzen 344 ikasletan eta 1Htzat gaztelera zeukatzen 11 ikasletan. Honela, hiru urtetan zehar, bederatzi aldiz jaso zituzten idatziak, haurrak 3. mailan zeudenean hasi eta 5. mailaren bukaeran zeudenera arte. Idazketa ebaluatzeko, errubrika analitiko bat erabili zuten, konposizioaren, gramatikaren eta mekanikaren aldagaietan zentratu zirelarik. Ikusitakoaren arabera, (1) oro har, denek (1Htzat gaztelera zutenek eta 1Htzat ingelesa zutenek) antzeko testuak (maila ertainekoak eta altukoak) idatzi zituzten, nahiz eta hiru urtetan zehar aldaketak egon ziren. (2) Idatziak jaso ziren une guztietan, oro har, 1Hkoek 1Hn idazten zutenean esanguratsuki emaitza hobeak zituzten, modu konsistente batean. Honela, 1H gaztelera zutenek, batez beste emaitza esanguratsuki hobeak izan zituzten gaztelera; era berean, 1H ingelesa zutenek, batez beste emaitza esanguratsuki hobeak izan zituzten ingelesez, baina, ibilbideak konparagarriak ziren; are gehiago, gainjartze handia zegoen bi taldeen arteko emaitzetan. (3) Hala ere, askotan gertatu zen 1Htzat gaztelera zutenek 1H ingelesekoek baino emaitza esanguratsuki hobeak izan zituztela ingelesez eta 1Htzat ingelesa zutenek 1Htzat gaztelera zutenek baino esanguratsuki emaitza hobeak izan zituztela gaztelera. (4) Idatziak jaso ziren une guztietan, 1Htzat gaztelera zeukatzen ikasleek antzeko emaitza izan zuten bi hizkuntzetan; aldiz, 1Htzat ingelesa zeukatzen emaitza esanguratsuki hobeak izan zuten 1H ingelesez -hots, azken ikasle hauen idazketa-trebezia nagusia ingelesa zen. (5) Garapenean zehar hizkuntzetan eginiko idazketa-aurrerapenak korrelazioan zeuden; hau da, hizkuntza baten idazketan aurreratzen zuenak beste

hizkuntzan ere aurreratu egiten zuen; eta alderantziz, hizkuntza baten idazketan aurreratzen ez zuenak, beste hizkuntzan ez zuen aurreratzen.

De Courcy-k (2006) 1Htzat hebreera eta 2Htzat ingelesa zuten 2. mailako 11 nesken eta 12 mutilen testuak aztertu zituen bi hizkuntzetan. Aurkikuntzen arabera, testuetan ez zen hizkuntza-nahasketarik egon; ikasleek euren baliabideak integratu eta sintetizatu egin zituzten eta bi hizkuntzetan antzera idatzi zuten. Gainera, 1Hko hitzak sartzen zituzten 2Hn jariora mantentzeko eta 1Hn ziur sentitzen baziren, 2Hn arriskuak hartzeko prest zeuden baita.

Gort-ek (2006) 1. mailako 8 ikasleren idazketa-prozesuak eta trebeziak aztertu zituen 6 hilabetez bi hizkuntzatan. Ikasle batzuentzat 1H ingelesa zen eta besteentzat 1H gaztelera; esan beharra dago gainera, ikerketaren aurretik, irakurketa-idazketaren irakaskuntza ikasle bakoitzak bere 1Hren arabera burutu zuela. Ikerketa-galdera batzuk hauek ziren: Zein dira idazketa elebidunaren prozesuen eta trebezien joerak? Idazketa-prozesuan nola erabiltzen dituzte bi hizkuntzak baliabide bezala hastapeneko idazle elebidunek? Galdera hauei erantzuteko, 327 testu jaso ziren idazketa-tailerretatik eta informazioa osatzeko elkarrizketak eta behaketak egin ziren. Idazketa-tailer hauetan, ikasleek beraiek aukeratzen zuten idazketa-gaia eta hizkuntza-errepertorio guztia erabiltzera animatzen zituzten. Ikerketaren emaitzak hiru arlo nagusitan laburbildu daitezke: (1) kode-nahasketa estrategikoa, (2) irakurketa-idazketaren aplikazio positiboa eta (3) “irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun” egoeran idaztea. Honela, (1) kode-nahasketa estrategikoak ikusi ziren. Oro har, testuak hizkuntza bakarrean eginak zeuden eta kode-nahasketak normalean maila lexikoan agertu ziren, gehienetan 1H gaztelertatik 2H ingeleserako noranzkoan. (2) Irakurketa-idazketaren aplikazio positiboari dagokionez, 1Htik 2Hra bi trebezia-mota aplikatzen zituzten, bata trebezia goiztiarra eta bestea trebezia helduagoa. Trebezia goiztiarra, garapenean zehar ematen zen eta aldi batekoa zen, adibidez, letra larriak eta txikiak diskriminatu gabe erabiltzea, lerro bakoitzaren bukaeran koma bat jartzea, segmentazioak silabaka/hitzen arabera egitea, etab. Trebezia hau, oro har, lehenik 1H nagusian agertzen zen, gero bi hizkuntzetan eta azkenean hizkuntza batean ere ez. Aldiz, trebezia helduagoa, behin ikasiz gero, mantendu egiten zen. Trebezia honen aplikazioa ere 1H nagusitik 2Hra gauzatzen zen. (3) “Irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun” kontzeptua (*interliteracy*), mintzamen-artekotasun kontzeptuaren (*interlanguage*) paraleloa izango

litzateke: idatzizko hizkuntzan eta elebidunetan ematen den irakurketa-idazketaren garapena litzateke. Garapen honetan, hizkuntza-idatzi batean dauden arauak beste hizkuntza batera eramango lirateke. Hona hemen Gort-en hitzak:

Interliteracy thus represents growth of biliteracy and *not* a backward developmental progression. When children apply language-specific elements from one language to the other, they are exhibiting general literacy knowledge although they may not yet know particular elements or conventions of one of their languages. This application may result in inaccurate language, but the process is consistent with normal bilingual/biliterate development. As the children's languages develop and literacy in those languages advances, they move beyond the stage of interliteracy and toward standard productions in each language. (348 orr.)

Ikerketa hau laburbilduz, (1) hastapeneko idazle elebidunek euren hizkuntza-errepertorio guztia erabili zuten testuak idazteko, (2) testuak sortu bitartean, garapeneko prozesuaren arabera idazten zuten, eta (3) tenporalki hizkuntza bateko hizkuntzako elementuak eta idazketa-arauak aplikatu zituzten beste hizkuntzan.

Goikoetxea-k (2007) 13-14 urteko 24 ikasleren testuak aztertu zituen hiru hizkuntzatan (euskaraz, gaztelera eta ingelesez). Testuen kalitateari dagokionez, gaitasun komunikatiboa aztertu zuen, zenbait azpi-gaitasun kontuan hartuta; batetik, gaitasun diskurtsiboa (testuaren eskema formala), bestetik, gaitasun linguistikoa (sintaxia, morfologia, lexikoa eta ortografia), hirugarrenik, gaitasun soziokulturala (egokitasun estilistikoa) eta, azkenik, ekintza-gaitasuna. Emaitzen arabera, (1) oro har, hiru hizkuntzetako idatziek korrelazioak zituzten, hots, euskaraz idatzizko maila ona zuenak, gaztelaniaz eta, neurri batean, ingelesez ere erakusten zuen maila hori. Egilearen iritziz, Cummins-ek formulatutako "interdependentzia" delako teoriak azal dezake emaitza hau. (2) Gaitasun komunikatiboaren azpi-osagaien artean alde handiak zeuden. Honela, gaitasun diskurtsiboan eta gaitasun soziokulturalean hutsegite dezente aurkitu zuen, aldiz, gaitasun linguistikoa eta ekintza-gaitasuna hobeto kudeatu zuten oro har, nahiz eta apal samar aritu. (3) Hiru hizkuntzetan idatzitako testuei begiratu, gaitasun komunikatiboan ez zen desberdintasunik egon; aldiz, gaitasun linguistikoan 1Hn eginiko testuak hobeak izan ziren. (4) Euskarazko testuetan desberdintasun

adierazgarriak izan ziren 1H euskara edo gaztelera zutenen artean. 1Htzat gaztelera zutenek esanguratsuki idazlan kaskarragoak egin zituzten. Aldiz, gaztelera testuetan antzera ibili ziren 1Htzat euskara edo gaztelera zutenek, baina zenbaitetan 1H euskarakoek bazuten zerbait hobetzeko.

Geisler, Escamilla, Hopewell & Ruiz-ek (2007) 1Htzat gaztelera eta 2Htzat ingelesa zuten 1., 2. eta 3. mailako 563 haurren testuetatik ebaluazio kuantitatiboak eta kualitatiboak burutu zituzten. 200 ikasle ziren lehenengo mailan, 221 ikasle bigarren mailan eta 142 ikasle hirugarren mailan. Ikerketa-galderetako batzuk hauek ziren: (1) Zein harreman dago ume elebidunen gaztelera eta ingelesezko testuen artean? (2) Zein trebezia, estrategia eta eduki zehatz transferitzen dira hizkuntzen artean? Ikerketa-galderei erantzuteko, ikasleek gazteleraz testu bat idatzi zuten eta ingelesez beste bat, bakoitza 30 minutuz. Testuaren kalitatea, ikerketan aipatzen duten *Literacy Squared writing Rubric* errubrikaren bidez ebaluatu zuten eta hiru dimentsio nagusi ebaluatu zituzten: edukia, puntuazioa eta ortografia. Hiru dimentsio hauen batura, idazketaren puntuazio orokorra edo holistikoa zen. Idazketaren puntuazio orokorra atera ondoren, hizkuntzen artean eta ikasmailen artean konparatu zituzten korrelazio koefizienteak kalkulatu. Ebaluazio kuantitatiboetatik ondoko konklusio hauetara iritsi ziren: (1) Haurrek hizkuntzen artean transferitu egin zuten zekiten hori, izan ere, korrelazioak aurkitu zituzten: korrelazio indartsua egon zen 1. eta 3. mailen artean, bi hizkuntzetan, bai idazketaren puntuazio orokorrean (.61) eta bai edukinean (.58); korrelazio moderatua egon zen puntuazioan (.48) eta korrelaziorik ahulena ortografian egon zen (.38). Ebaluazio kualitatiboetatik hauxe adierazi zuten egileek: (1) Hizkuntzen artean egiten ziren transferentziek arau batzuk jarraitu zituzten. Honela, hizkuntza batean haurrak erabiltzen zituen arauak (fonologia edo zenbait grafema) beste hizkuntzarako erabili zituen. (2) Bestalde, gaztelera irakurketa-idazketa ingelesezkoaren andamiaia izan zen eta bi noranzkoetan eman ziren prozesuak: hizkuntza batean zekitena beste hizkuntzan erabili zuten. Gainera, korrespondentzia altuak zeuden idazketaren hurbilpenean, dimentsioen arabera (kapitalizazioan, puntuazioan, edukian eta ortografian). Honela, ikasle bat dimentsioren batean bi hizkuntzetan ona izan zitekeen eta aldiz, beste dimentsioren batean ahula bi hizkuntzatan. (3) Elebidun bizitzeak idazketa elebiduna sortzen zuela ikusi zuten. Honela, elebidun bizitzeak hizkuntzen artean kode-aldaketa erabiltzeko beharra eta erabilera sortzen zuen. Adibidez, telebista

saio bat ingelesez ikusi bazen, saioko hitzak ingelesez idazten ziren gaztelerazko testuan. (4) Idazle goiztiar hauek idazketarekiko fazeta anitzeko hurbilpena zeukaten, hau da, hainbat estrategia erabili zituzten gazteleraz eta ingelesez adierazteko. Estrategia hauetako bat, hitzen edo esaldien mailegua zen; beste bat, esaldi arteko eta esaldi barruko kode-aldaketa zen; hirugarren bat, gaztelerazko fonemak ingelesez erabiltzea zen, etab. (5) Beste aurkikuntza garrantzitsu bat hauxe izan zen: ideiak adierazteko gaitasuna aurretik agertu zen konpetentzia gramatikoa edo mekanikoa baino.

Kato-Otani-k (2008) Lehen Hezkuntzako 1. mailako neskato elebidun baten idazketaren garapena aztertu zuen hiru urtetan zehar, 1H japoniarrez eta 2H ingelesez. Zera jakin nahi zuen: batetik, 1Hn eta 2Hn idatzitako testuen hitz- edo *kanji* karaktere-kopuruan eta testuen kalitatean desberdintasunak ote zeuden; eta, bestetik, ume elebidunaren idazketaren ezaugarriak zein ziren. Horretarako, 1Hn eta 2Hn idatzitako egunkariak aztertu zituen, kopuru berdintsua bi hizkuntzetan. Testuaren kalitateari dagokionez, aldagai hauek aztertu zituen: topikoaren garapena, esaldien formakuntza eta hizkuntza deskriptiboaren erabilpena. Emaitzei begiraturaz, (1) hobekuntzak ikusi zituen bi hizkuntzatan, bai idatzitako hitz- eta *kanji* karaktere-kopuruan eta bai testuen kalitatean. Hala ere, bi hizkuntzetan hobekuntza gehien 1. eta 2. mailetan eman zen; aldiz, 3. mailan idazlanak laburragoak izan ziren eta edukia ez zen hain ondo landuta egon. Egileak ematen duen arrazoia, eskolan garai honetan gutxiago idatzi zutela da. (2) Ume elebidunaren idazketa-ezaugarriei dagokionez, egilearen arabera, transferentzia bat egon zen kontatzeko zehaztasunean 2Htik 1Hra. Jakina da, ingelesez gertaerak zehaztasun handiagoarekin kontatzen direla, japoniarrez baino. Honela, ikerketako neskatoak 2H ingelesezko zehaztasun berberarekin idatzi zuen 1H japoniarrez; ondorioz, kontatzeko modu zehatz hau gehiegizkoa gelditzen zen 1H japoniarrez. Bestalde, ume elebidunaren idazketa-ezaugarriei dagokionez, badirudi testuetan komunikazioa bermatzen saiatu zela. Eta, komunikazio hau hizkuntza-nahasketen bidez lortu zuen. Egilearen arabera, hizkuntza-nahasketa hauek idazketaren trebezia garatzen lagundu zioten haurrari, adibidez, 2Hn idatzi zuenean, batzuetan *kanji*z idatzi zuen 2Hn ezagutzen ez zuen hitza.

De Courcy & Yue-k (2009) 3. mailako (7-8 urte) 9 ikasle elebidunen testuak aztertu zituzten. Ikasle hauek, 1Htzat japoniera, korearra edo hebreera zuten eta 2Htzat, ingelesa, hortaz, 1Hn eta 2Hn oso idazketa-sistema desberdinak zituzten. 2H ingelesa



eskolako curriculumean % 60an erabiltzen zuten. 1Hko testuen eta 2Hko testuen antzekotasunak ikusi nahi zituzten eta horretarako, besteak beste, testuak, ahots altuan esandako protokoloak, behaketak eta elkarrizketak erabili zituzten. Emaitzen arabera, antzeko idazteko modua zeukatzen 1Hn eta 2Hn. Idazteko modu hau azaltzeko zenbait idazleren adibideak jartzen dituzte, hala nola, *Min*, *Se Hee* eta *Woo* izeneko haurren testuak. (1) *Min* izeneko haurrak (259. orr.) oso ondo idazten zuen 1H korearrez eta 2H ingelesez. Bi hizkuntzatan esfortzurik gabe idazten zuen, oso modu koherentean eta oso labur. Gainera, oso ona zen plangintzan eta antolaketan. Ume bakarra izan zen bai 1Hn eta bai 2Hn testuei titulua jartzen. (2) *Se Hee* izeneko haurrak (260. orr.) antzeko testuak idatzi zituen bi hizkuntzetan, adibidez, aditzaren erabilpen bera egin zuen istorioak kontatzeko orduan. (3) *Woo* izeneko haurrak (260. orr.) bi hizkuntzetan antzera idatzi arren, zailtasun batzuk izan zituen 2Hko hitz batzuk ortografia egokiarekin idazteko orduan. Azkenik, esan beharra dago haur hauek ez zutela nahasketarik egin idazketa-sistemetan.

Hei-k (2011) 7 urteko ume baten testu elebidunen kalitatea nolakoa zen jakin nahi zuen. Horretarako, lau hilabete zehar jaso zituen haurrek modu librean eta laguntzarik gabe idatzitako testuak, 1H mandarin-txinatarrez eta 2H ingelesez. Haserako eta bukaerako testuetan zentratu zen eta azkenean, soilik ingelesezko testuak aztertu zituen, gehienak hizkuntza honetan idatziak izan ziren eta. Kalitateari dagokionez, idazketaren formatua (hasera, gorputza eta testuaren bukaera) eta ortografia ebaluatu zituen. Artikuluan zazpi idatzi erakusten ditu eta testu hauen hitz-kopuruaren berri ematen du. Emaitzen arabera, testuen hitz-kopurua oso irregularra izan zen testuetan (12-40 hitzen tartekoak) eta egilearen ustez, ez zuen balio izan idazketa-garapena ikusteko. Testuen kalitateari dagokionez, oro har, idazketaren formatua hobetu egin zen, baina, tarteka, haurrak nahasketak egin zituen ortografiaren arloan.

Danzak-ek (2011) 11-14 urte bitarteko 20 ikasleren testuak aztertu zituen 1H gazteleraz eta 2H ingelesez. Aniztasuna zegoen 2H ingelesa eskolan ikasi zuten urte-kopuruan. Ikerketa-galderak, besteak beste, hauek ziren: (1) Zein harreman dago hizkuntza bakoitzean, testu-mailaren, esaldi-mailaren eta hitz-mailaren artean, eta 1Hren-2Hren artean aipatutako testu-, esaldi- eta hitz-mailetan? Transferra al dago hizkuntzaren maila hauetan zehar? (2) Nola eragiten du testu-generoak (esposizioak eta narrazioak) hizkuntza-sistemaren hiru maila hauetan? Ikerketa hau burutzeko, ikasle

bakoitzak zortzi testu idatzi zituen, 1Hn bi narrazio eta bi esposizio eta 2Hn beste bi narrazio eta bi esposizio. Lagin guztian 160 testu izan ziren eta 30 minutu izan zuten testu bakoitza idazteko. Hitz-mailan hiztegia aztertu zen, esaldi-mailan konplexutasun sintaktikoa eta testu-mailan kalitatea modu holistikoa (idazle ez kompetentea 1-3 tarteko puntuazioa zuena eta idazle kompetentea 4-6 tarteko puntuazioa zuena). Emaitzen arabera, (1) lehen galderari dagokionez, testu-, esaldi- eta hitz-mailan harremanak aurkitu zituzten, bai hizkuntza baten barruan eta bai 1H eta 2Hren artean. Hizkuntza bakoitzean zeuden harremanei buruz, egileak zera komentatu zuen: posible da testu-generoak, topikoak edo kontsignak eraginak izatea idazteko aukeratzen diren hitzetan eta esaldi-estrukturretan. Zera gehitu zuen: harreman interaktibo bidirekzionalak zeuden hizkuntza bakoitzaren maila desberdinen artean (hitz-mailan, esaldi-mailan eta testu-mailan). Gainera, 1H-2H arteko harremanei dagokionez, antzeko testuak idatzi zituzten hitz-, esaldi- eta testu-mailan 1Hn eta 2Hn, hots, bi hizkuntzetan idatzitako testuen desberdintasunak ez ziren esanguratsuak izan. Honelaxe dio:

The results of the present study concur in that knowledge and application of general academic writing skills appeared to traverse linguistic boundaries. That is, if individual students were able to use more abstract lexical items, compose more complex sentences, and draft a well-organized, genre-appropriate text in one language, they could do so in the other. This appeared to occur in spite of increased variation in skills evidenced among the texts produced in the students' L2 English. (501 orr.)

Hau da, hizkuntza batean ondo antolatutako testua, hitz abstraktuak, esaldi konplexuak eta generoaren araberrako testua idatzi ahal zuenak, berdina egin ahal zuten beste hizkuntzan. Bestalde, 2Hn, hitz-, esaldi- eta testu-mailan puntuazio-aldaketa handiagoak egon ziren, ziurrenik ikasleek ingelesaren ezagutzan zituzten desberdintasun handiengatik. (2) Bigarren galderari dagokionez, testu-generoak baino topikoak sortarazi zituen desberdintasun esanguratsuak, hitz-, esaldi- eta testu-mailan. Gainera, beste aurkikuntza bat ere egin zuen: ikasleek, oro har, bi hizkuntzetan “ezagutza esatearen estrategia” erabili zuten, hau da, modu linear batean idatzi zuten. Egilearen arabera, hastapeneko idazle elebidunentzat, estrategia hau *CUP*en barruan dagoen trebezia bat izan daiteke, hau da, hizkuntzen artean partekatzen den trebezia bat. Ikerketa honekin amaitzeko, aholku garrantzitsu bat ematen du egileak: hizkuntzaren

maila hauek modu integratuan eta behar denean isolatuta erakutsi beharko lituzkete bai hezitzaileek eta bai hizkuntza-zailtasunekin lan egiten duten profesionalek. Hau da, 1Hn eta 2Hn, bi hizkuntzetan idazteko aukerak eman beharko lirateke, bi hizkuntzen arteko konparaketa esplizituak eginez eta hiru hizkuntza-mailetan zehar konparaketak eginez. Izan ere, bere hitzetan, “*Language system may serve as a key to unlock cross-language aspects of academic text composition*” (502 orr.).

Cenoz & Gorter-ek (2011a) “Eleaniztasunaren focus-aren” ikuspegiarekin batez beste 14.6 urteko 165 ikasleren testuen analisiak egin zituzten (77 mutil eta 88 neska). Ikerketaren helburuetako bat, hiru hizkuntzatan (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez) idatzitakoa aldi berean aztertzea izan zen. Horretarako, ikasleek hiru testu idatzi zituzten, hizkuntza bakoitzean bat. Testuak sortarazteko, marrazki bat erabili zuten eta ikasleei 250 hitz inguruko testua idazteko eskatu zitzaien. Gainera, *twenti*-an idatzitako testu informal batzuk ere aztertu zituzten. Testuen ebaluazioa bost aldagairen arabera egin zen: antolaketa, edukia, gramatika, hiztegia eta mekanika. Emaitei dagokienez, hiru hizkuntzetan idatzitako testuen artean korrelazioak egon ziren aztertutako bost aldagaitik lautan: salbuespena antolaketa izan zen. Bestalde, ez dago argi korrelazioa estuagoa izan zen bi hizkuntza espezifikoren artean, joera desberdinak agertzen baitziren. Egileen arabera, pertsona eleanitz batek indar eta ahulezia zehatzak eduki ditzake; ondorioz, aldagai desberdinetan duen trebeziaren arabera idatziko du eta berdindio testua zein hizkuntzatan idatzi duen. Egileen arabera, pertsonen hizkuntza guztiak osotasun batetan begiratu beharko lirateke eta amankomunean dutena eduki beharko litzateke kontuan.

Sparrow, Butvilofsky & Escamilla-k (2012) lehen mailan hasi eta hirugarren mailara arteko 25 ikasle elebidunen testuen kalitatea aztertu zuten, *T-Unit* bidez, gazteleraz eta ingelesez. Testuak sortarazteko antzeko kontsignak erabili zituzten bi hizkuntzetan; hala ere, ikasmailaren arabera pixka bat aldatu egin zituzten. Emaitei dagokienez, (1) testu-kalitatearen garapena egon zen bi hizkuntzetan 1. mailatik 3. mailara. Ikasmailetan zentratuz, 1. ikasmailan gaztelerazko testuek esanguratsuki kalitate hobea izan zuten; aldiz, 2. mailan hizkuntzen artean ez zen egon desberdintasun esanguratsurik eta 3. mailan ingelesezko testuek esanguratsuki kalitate hobea izan zuten. Egileen arabera, ikasleak bizi diren testuinguruan ingelesa hizkuntza nagusia delako ulergarria da emaitza. (2) Testu-kalitatean igoera handiena ingelesez eman zen, 1. eta 2.

ikasmailetan zehar. (3) Hizkuntzen artean korrelazio esanguratsuak egon ziren 2. eta 3. mailetan, ez ordea 1. mailan. Zaila zen esatea egileen arabera, hizkuntzen arteko harremanean zein hizkuntzak eragiten zuen beste hizkuntzan. (4) Kasu zehatz batzuk kualitatiboki aztertu zituzten, hala nola, Diego-ren kasua, Lucinda-ren kasua eta Raul-en kasua. Ikasle bakoitzaren sei testu aztertu zituzten, urte bakoitzeko bi; bata gazteleraz eta bestea ingelesez. Diego-ren kasuan (166. orr.), ikasmailari zegokion eran idazten zuen bi hizkuntzetan (adibidez, zenbait bokal ez zituen jartzen bi hizkuntzatan) eta gaztelerazko grafia erabiltzen zuen ingelesezko grafiaren ordez (adibidez, “v” jartzen zuen “b” jarri beharrean). Bestalde, egileen arabera, bi hizkuntzatan komunikatu ahal zituen ideiak, baldin eta ebaluatzaileak irakurketa-idazketa elebidunarekiko ezagutzak bazituen. Gainera, gaztelerazko eta ingelesezko testuetan sekuentzia berdina eta hizkuntza konplexua erabili zituen. Azkenik, ingelesez, arriskuak hartu eta akatsak egin zituen, baina egileen ustez, aurrera egiteko modu bakarra horixe zen. Bestalde, Lucinda-ren (173. orr.) eta Raul-en kasuei (175. orr.) dagokionez, egileek elebitasuneko garapeneko ezaugarriak irudikatzeko jartzen dituzte. Lucinda-k batez bestekoa baino laburragoak ziren testuak idatzi zituen bi hizkuntzatan, baina kalitate oneko testuak izan ziren oro har. Raul-ek, ordea, batez bestekoa baino luzeagoak ziren testuak idatzi zituen bi hizkuntzatan, baina kalitate eskasekoak oro har. Raul-en testu hauetan ideiak eraginkortasunez kontatzeko zituen zailtasunak agertzen ziren. Egileek, hiru kasu hauek kontuan hartuta, zenbait ohar interesgarri aipatzen dituzte: lehenik, bi hizkuntzetan idatzitako testuak aldi berean ebaluatu beharko lirateke; bigarrenik, idazketa elebidunaren ibilbidea ezin da auresan, baizik eta modu idiosinkrasikoan garatzen da eta garapen honetan beharrezkoa da begiratzea haur bakoitzak nola erabiltzen dituen bere bi hizkuntzak. Hirugarrenik, irakasleek haurrei idazketa-hastapenetan 1Hn idazteko aukerak eman beharko lizkieke, nahiz eta irakasleek hizkuntza hori ulertu ez. Azkenik, gaineratzen dutenez, irakasleek klase-orduetan denbora hartu beharko lukete hizkuntzen arteko berdintasunak eta desberdintasunak esplizitoki adierazten, hau da, konexio kroslinguistikoak egin beharko lituzkete; aldiz, ez lituzkete irakatsi beharko idazteko estrategia berberak bi hizkuntzetan.

De Courcy & Smilevska-k (2012) kasu-ikerketan erabili zuten, 1Htzat mazedoniera eta 2Htzat ingelesa zuten 9 urteko 6 ikasleren testugintza hobeto ezagutzeko. Emaitzak kontuan hartuz, (1) testuen antolaketa eta estrukturazio trebeziak

2Hra eraman zituzten, nahiz eta bi hizkuntzek ortografia eta idazketa-sistema desberdinak erabili eta ikasleek idazketa-maila desberdinak aurkeztu. (2) Bi hizkuntzetan antzerako maila erakutsi zuten, esaldien ordenan, puntuazioan eta kapitalizazioan, hiztegian eta oro har, hizkuntza-estrukturretan. (3) Ortografian nahasketa batzuk egon ziren, baina egileen arabera, behin-behineko kontua zen. (4) Aipagarria den beste kontu bat: Ikerketako haurrek nazio-mailako ingelesezko testean parte hartu zuten (lagineko haurrentzako ingelesa 2H zen). Nazio-mailako test horretan 2Hn zenbait arlotan maila baxua atera zuten ikasle berberak De Courcy & Smilevska-ren ikerketan ere 1H mazedonieraz maila baxua izan zuten, hain zuzen ere, gramatikan eta puntuazioan.

De Angelis & Jessner-ek (2012) 8. mailako ikasleen hizkuntzen elkarrekintza aztertu nahi zuten testu idatzietan. Ikasle hauek, 1Htzat italiara, 2Htzat alemana eta 3Htzat ingelesa zuten. Ondoko ikerketa-galderei erantzuna ematen saiatu ziren: (1) Harremana al dago 1H ez diren hizkuntza-gaitasunen artean eta pertsona eleanitzak ezagutzen dituen beste hizkuntzen artean? (2) Zenbatekoa da 2H alemanaren eta 3H ingelesaren artean dagoen harremana, hau da, zein eragin du batak bestearengan? Horretarako, batetik, testuen hitz-kopuruak zenbatu zituzten eta bestetik, ikasleen hizkuntza-gaitasunak finkatu zituzten Europako Hizkuntza Markoaren arabera (“A1”, “A2”, “B1” eta “B2”). 1Hko eta 2Hko testuak ikasle berdinenak ziren, eta 3Hko testuak beste ikasle batzurenak ziren. Aurkitutakoaren arabera, (1) lehenengo galderari dagokionez, asoziazio bat aurkitu zuten 2H hizkuntzaren gaitasun-mailaren eta 1Hko testuen hitz-kopuruaren artean. (2) Korrelazio positiboa zegoen 3Hko testuen hitz-kopuruaren eta 2Hko hizkuntza-gaitasunaren artean: zenbat eta 2Hn hizkuntza-gaitasun altuagoa izan, 3Hko testuetan hitz-kopuru handiagoa zegoen. Hortaz, 1H ez ziren hizkuntzen artean harremanak aurkitu zituzten.

Zhang, McBride-Chan, Wagner & Chan-ek (2014) 1Htzat txinatarra eta 2Htzat ingelesa (atzerri hizkuntza) zuten bederatzi urteko 153 haurren idatziak aztertu zituzten. Hauek izan ziren ikerketa honetako bi helburu: (1) 1Hn eta 2Hn testu-sorkuntzaren kalitatea eta hitz- edo karaktere-kopurua antzekoa zen ikusi nahi zuten; beste modu batean esanda, bi hizkuntzen translazioan transferra edo gainezartzea zegoen jakin nahi zuten. (2) Bederatzi urterekin idatzitako 1Hko eta 2Hko kalitatezko testuen prediktoreak aurkitu nahi zituzten. Honela, batetik testuak aztertu ziren eta bestetik kalitatearen

prediktoreak. Testuei dagokionez, bederatzi urterekin testu bat idatzi zuten 1Hn eta beste bat 2Hn, 10 minutuz bakoitza. 1Hn erabilitako topikoa “Nere jostailu faborittoa” izan zen eta 2Hn erabilitako topikoa “Gelako animaliatxo bat”. Testu hauetatik ebaluatu ziren kalitatea eta hitz-/karaktere-kopurua. Gainera, bederatzi urterekin esku-idazketaren abiaduraren probak pasa zitzaizkien, bai 1Hn (txinatar esaldi baten minutu bateko Kopia azkarra) eta bai 2Hn (ingelesezko esaldi baten minutu bateko Kopia azkarra). Prediktoreei dagokionez, behe-mailako trebeziak neurtzen dituzten probak pasatu zitzaizkien aurreko urteetan, hau da, 5, 6, 7 eta 8 urte zituztenean. Behe-mailako trebezia hauetako batzuk abiadurari lotuta zeuden eta beste batzuk hizkuntzari lotuta; behe-mailako probak izan ziren adibidez, kontzientzia fonologikoaren proba, hiztegiaren ezagutza prozesatzeko abiadura-proba eta zenbakien irakurketa-proba 1Hn eta 2Hn (proba hauek Yan, McBride-Chang, Wagner, Zhang, Wong & Shu, 2012 ikerketan agertzen dira deskribatuta). Emaitei begiratu, (1) testuen kalitateari dagokionez, 1Hko eta 2Hko testuen korrelazioa .53koa izan zen, hau da, asoziazio moderatua. Aurkikuntza honek iradokitzen duenez, idazteko orduan pentsamendu- edo plangintza-trebeziak hizkuntza batetik bestera eramaten dira. Egileen hitzetan, “*Such an association serves to highlight a potential core higher order thinking and planning aspect to writing that may hold across languages*” (358 orr.). Hitz-kopuruari dagokionez, 1Hko eta 2Hko testuen korrelazioa .55ekoa izan zen, moderatua hau ere. Beraz, hizkuntzen artean amankomunekoa den zerbait badagoela agerrarazten du. Esan beharra dago, adibidez, korrelazioak baxuagoak izan zirela 1Hn eginiko irakurketa-probekin eta hiztegiaren ezagutzarekin. Egileen arabera, hortaz, 1Hko eta 2Hko testuen kalitatean eta hitz-kopuruan hizkuntzen artean “transferra” egon zen. (2) Bederatzi urteko testuen kalitatearen prediktoreak desberdinak izan ziren 1Hn eta 2Hn. Honela, 1Hko testuen kalitatearen prediktoreak abiadurarekin loturiko aldagaiak izan ziren oro har; aldiz, 2Hko testuen kalitatearen prediktoreak hizkuntzarekin zerikusia zuten aldagaiak izan ziren oro har (irakurketa ingelesez eta hiztegia ingelesez). Azkenik, urtero, prediktore indartsuena beste hizkuntzan eginiko konposizioa izan zen.

Sparrow, Butvilofsky, Escamilla, Hopewell & Tolento-k (2014) idazle elebidunak (gaztelera-ingelesa) aztertu zituzten programa elebidun holistiko batean, Haur Hezkuntza hasi eta Lehen Hezkuntzako 5. mailara arte. Testuen kalitatearen urteko garapena eta bi hizkuntzen arteko harremanaren jarraipena egin nahi zuten.

Ikasle-kopurua, kohorteka izan zen. I. kohortean 189 ikasle izan ziren (Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzako 2. mailara arte), II. kohortean 250 ikasle (Lehen Hezkuntzako 1. mailatik 3. mailara arteko ikasleak); III. kohortean 201 ikasle (Lehen Hezkuntzako 2. mailatik 4. mailara arte) eta IV. kohortean 78 ikasle (Lehen Hezkuntzako 3. mailatik 5. mailara arte). Metodologiari dagokionez, ikasleek urtero gaztelerazko testu bat eta ingeleseko beste bat idatzi zuten, ordu erdiz bakoitza (Haur Hezkuntzan izan ezik). Testuen kalitatearen ebaluazio *Literacy Square* errubrikaren bidez izan zen, dimentsio nagusiak, edukia, elementu estrukturalak eta ortografia izan zirelarik. Emaitzei dagokionez, (1) garapena egon zen bi hizkuntzetan eginiko idazketan eta oro har, ikasleak ibilbide elebidun egoki batean zihoazten. (2) Hizkuntzen arteko idazketa-harremanei dagokionez, harreman indartsu esanguratsuak zeuden gaztelerazko eta ingelesezko testuen artean.

### 2.5.3. Laburpena

Hona hemen 2.5.1. eta 2.5.2. ataletan aurkitutako zenbait emaitza interesgarri.

- Idazketaren garapenean zehar haurrak hizkuntza batean egiten dituen “akatsak” eta asmakuntzak, hipotesi bezala interpretatu behar dira, idazketa-konbentzioei buruz egiten dituen hipotesi bezala alegia. Hortaz, haurra idazketaren zein garaitan dagoen jakin behar da (Edelsky & Jilbert, 1985; Schwarzer, 1996; Gort, 2006).

- Idazketa eleanitzaren garapenak ezaugarri propioak ditu: hastapeneko idazle elebidunek euren baliabideak integratu eta sintetizatu egiten dituzte eta testu elebidunak azpiko prozesu bakarraren isla dira, testuaren azaleko ezaugarriak “berdinak” edo “desberdinak” izan arren. Honela, hastapeneko idazle eleanitzek 1Hn dakitena 2Hko testuetan aplikatu egiten dute edo transferrak egiten dituzte edo beste era batera esanda, hizkuntzetan barreiatuta dutena edo eskura dutena erabiltzen dute. Honela, idazte-prozesuan, hizkuntzak bata bestearen andamiai bihurtzen dira, hizkuntzen arteko noranzkoak anitzak direla. Azken batean, irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun egoeran idazten dute, hots, ingelesezko *interliteracy* egoeran idazten dute: hizkuntza

bateko idazketan dakitena beste hizkuntza bateko idazketan aplikatzen dute, ahozkotasuneko mintzamen-artekotasunean, hots, *interlanguage*-ean gertatzen den bezala (Edelsky, 1982a, 1986; Francis, 2000; Gort, 2006; Geisler *et al.*, 2007).

- Idazketa eleanitzaren garapeneko ikerketetan mito asko hankaz gora jarri da: izan ere, pentsatzen zenaren kontra, idazketa eleanitzak zirkulu baten antza du, hizkuntzen arteko harremanak noranzko desberdinetan ematen direlarik. Gainera, idazketaren garapenerako bideak ugariak eta idiosinkrasikoak dira; bide hauek ikaslearen historiaren arabera, ikasteko dituen gizarte-testuinguruaren arabera eta testuekin eta topikoekin engantxatzeko jasotzen duten babesaren arabera dira. Honela, 2Hn hitz egin eta/edo irakurri aurretik idatzi daiteke, aldi berean oso desberdinak diren hizkuntzak idatzi daitezke eta testua sortzearen prozesua, ortografiaren, puntuazioaren eta gramatikaren aurretik menperatu daiteke. Bestalde, aldi berean bi hizkuntzatan idazten arituz gero, denboraldiak egon daitezke: batzuetan 1Hn hobeto idatzi daiteke eta beste batzuetan 2Hn hobeto; edo, hizkuntza batean hizlari ona izan daiteke eta beste hizkuntzan idazle ona (Hernandez, 2001; Dworin, 2003; Kato-Otani, 2008; Moll & Dworin, 2010; Sparrow *et al.*, 2012).

- Bi hizkuntzatan idaztea ona da hizkuntza gutxitua dutenentzat eta hizkuntza nagusia dutenentzat. Gainera, ikasleek 1Hn idazteko aukera edukitzea oso garrantzitsua da, nahiz eta hezitzaileek ikaslearen hizkuntza hau ulertu ez (Howard & Christian, 1997; Hernández, 2001; Sparrow *et al.*, 2012).

- 6-12 urte bitarteko ikasleek testuak bi hizkuntzatan idatzi ditzakete, nahasketarik gabe. Hiru hizkuntzetan idazten dutenari buruzko informaziorik apenas aurkitu dugu. Aurkitutako bakarra Schwarzer-en (1996) 6 urteko idazlearena da: honek hiru hizkuntzatan idatzi zuen arren % 90a hizkuntza bakarrean idatzi zuen.

- Oro har, hastapeneko idazleek ez dituzte idatziz hizkuntzak nahastu (ahoz ugariagoak izan dira hizkuntza-nahasteak), nahiz eta oso idazketa-sistema desberdinetan idatzi duten. Bestalde, nahasketak ez dira halabarrez ezjakintasunaren ondorio izan. Batzuetan, gertatzen da, bizipenak hizkuntza batean eduki badira, hizkuntza horretan



idatzi direla bizipen horiekin loturiko hitzak; beste batzuetan, gertatzen da, hizkuntzen nahasketa modu estrategikoan erabiltzen dela (enfasia emateko, sinonimoak gehitzeko...). Hirugarrenik, hizkuntza-nahasketak eleaniztasuneko idazketa-trebeziaren garapenean lagundu izan du: hain zuzen ere, hizkuntza-nahasketek jarria mantentzen eta komunikazioa bermatzen lagundu izan dute. Bestalde, hizkuntza-nahasketak desagertuz joan dira idazleak nagusiagoak egin ahala (Edelsky, 1982b, 1986; Edelsky & Jilbert, 1985; Gort, 2006; Kato-Otani, 2008; De Courcy, 2006; De Courcy & Yue, 2009).

- Korrelazio positiboa aurkitu da 2Hko hizkuntza-gaitasunaren mailaren artean eta 1Hko eta 3Hko testuen hitz-kopuruen artean (De Angelis & Jessner, 2012).

- Datu kualitatiboagoek erakusten dutenez, ikasleek bi/hiru hizkuntzetan antzera idazten dute; hau da, planifikazioa, translazioa, errebisio-prozesua eta estrategia orokorrak oso antzekoak dira hizkuntza batean zein bestean (Edelsky, 1982a; Francis, 2005; Gort, 2006; De Courcy, 2006; De Courcy & Yue, 2009; Swain, 1975; Sagasta, 2000; Cenoz & Gorter, 2011a; De Courcy & Smilevska, 2012; Sparrow *et al.*, 2012, 2014).

- Idazketaren ikuspuntu modularragoa hartuz, idazketaren kalitatearen zenbait aldagaitan edo dimentsiotan hizkuntzen arteko korrelazioak aurkitu dira. Zenbait aldagaitan korrelazio estuak egon dira, beste zenbaitetan moderatuak eta beste batzuetan ez da korrelaziorik egon. Hona hemen laburpena:

**Ondoko aldagaietan aurkitu dira korrelazio estuak hizkuntza desberdinetan idazterakoan:**

- Fonologian edo zenbait grafemen arauetan (Geisler *et al.*, 2007)

- Testuaren kalitatean: koherentzian, edukian, diskurtsoan edo konpetentzia komunikatiboan (Arefi, 1997; Davis *et al.*, 1999; Francis, 2000; Goikoetxea, 2007; Geisler *et al.*, 2007; Cenoz & Gorter, 2011a; Danzak, 2011; Zhang *et al.*, 2014)

- Testuen hitz-kopuruan (Arefi, 1997; Davis *et al.*, 1999; Carlisle & Beeman, 2000; Sagasta, 2000)
- Testuaren antolaketan eta estrukturazio-trebezian (De Courcy & Smilevska, 2012)
- Puntuazioan eta kapitalizazioan (Cenoz & Gorter, 2011a; De Courcy & Smilevska, 2012)
- Oro har, hizkuntza-estrukturan eta esaldien ordenan (De Courcy & Smilevska, 2012)
- Esaldien konplexutasunean eta gramatikan (Cenoz & Gorter, 2011a; Danzak, 2011)
- Hiztegian (Cenoz & Gorter, 2011a; Danzak, 2011; De Courcy & Smilevska, 2012)
- Ezagutza esatearen estrategian (Danzak, 2011)
- Istorioak kontatzeko zehaztasunean (Kato-Otani, 2008)
- Bi hizkuntzen arteko testu-, hitz- eta esaldi-maila bakoitzean (Danzak, 2011)

**Ondoko aldagaietan aurkitu dira korrelazio moderatuak edo ahulak hizkuntza desberdinetan idazterakoan:**

- Hitz-kopuruan (Zhang *et al.*, 2014)
- Puntuazioan (Geisler *et al.*, 2007)
- Ortografian (Geisler *et al.*, 2007)
- Testuen kalitatean (Zhang *et al.*, 2014)

## **Ondoko aldagaietan ez da aurkitu korrelaziorik hizkuntza desberdinetan idazterakoan:**

- Sintaxian, morfologian, lexikoan eta ortografian (Goikoetxea, 2007)
- Trebezia teknikoetan (mekanikan, gramatikan, puntuazioan eta ortografian) (Arefi, 1997)
- Antolaketan (Cenoz & Gorter, 2011a)

Azken finean, idazketak barnebiltzen dituen aldagai edo dimentsio desberdinak kontuan hartzea garrantzitsua da ebaluatzerakoan. Izan ere, pertsona bakoitzak indarrak eta ahuleziak eduki ditzake aldagai hauetan. Gainera, aldagaiek duten pisua edo aldagai batzuk sartu edo kentzeak ebaluazio holistikoa baldintzatu dezake; adibidez, ikusi denez, ortografiaren aldagaiak izugarri baldintzatu du garapeneko haurren idazketa elebidunaren ebaluazioa. Bukatzeko, ebaluazioek garapeneko ikuspuntua ere behar dute, adin bakoitzean espero diren erakusleekin (Hernández, 2001; Escamilla, 2000; Cenoz & Gorter, 2011a).

### **2.6.- Hizkuntzen eleaniztasuna Euskadiko eskoletan**

236/2015 Dekretuan aipatzen da, euskaraz, gaztelera eta atzerri hizkuntzan ikasleek Derrigorrezko Hezkuntzan zehar lortu behar dutena:

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 (4. orr.).

Eusko Jaurlaritzaren “Heziberri 2010 Planean” (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/eu/>) aipatzen denez, hizkuntzen inguruan egiten den planteamenduan (“Maiz egiten diren galderak” klikatuz) elebitasuna sendotzea nahi da hezkuntza-marko eleaniztun baten

barruan. Bi hizkuntza ofizialen erabilera sozialaren desoreka konpentsatzeko euskarak lehentasunezko tratua izango du. Gainera, ikastetxe bakoitzak bere Hizkuntza-Proiektua eta Curriculum Proiektua ikasleen eta euren ingurunearen baldintza soziolinguistikoen arabera egokituko ditu, ikasleen irteera profila beti ere errespetatuz. Hizkuntzen trataera integratua eta integrala proposatzen da, metodologiari dagokionez, komunikatzeko kompetentzia eleaniztun bat lortzeko.

Azken batean, 236/2015 Dekretuan oso argi esaten da, hizkuntzak pertsonaren barruan ez daudela bananduta eta hizkuntzek ikuspegi bateratua behar dutela. Hortaz, idazketa eleanitza ere modu bateratu batean enfokatu beharko da. Hona hemen Dekretuan hitzez hitz esaten dena:

Ikuspuntu eleaniztunaren arabera, pertsona batek hizkuntza baten kultur inguruneetan duen esperientzia hedatu ahala (famiariarteko hizkuntzatik gizarte osora eta beste herrialde batzuetako hizkuntzetara), pertsonak ez ditu hizkuntza eta kultura horiek buruko kutxa bereizitan gordetzen, haren komunikazio-kompetentzia osatzen dute hizkuntzaren inguruko ezaupide eta esperientzia guztiek, eta hizkuntzak harremanetan daude haren barruan. Ikuspuntu horretatik, erabat bestelakoa da hizkuntza batean irakastearen helburua. Kontua ez da bi edo hiru hizkuntzaz jabetzea, zein bere aldetik. Hizkuntza-gaitasun guztiak biltzen dituen hizkuntza sorta bat garatu nahi da. (4. orr.)

Laburbilduz, EAEn, Derrigorrezko eskolaldian zehar, ikasleak bizitzako esparru guztietan euskaraz zein gazteleraz ahoz zein idatziz modu egokian eta eraginkorrean komunikatzean enfasia jarria dago, baita atzerriko hizkuntza batean. Gainera, pertsonaren barruan hizkuntza guztiak elkarlotuta dauden planteamendua da, ez hizkuntza guztiak bananduta dauden planteamendua. Hizkuntzen arteko lotura honek idazketa eleanitzean ere bere islada eduki beharko du.

## **2.7.- Bigarren kapituluaren laburpena**

Bigarren kapituluaren ikusi dugunez, idazle goiztiar eleanitzek hizkuntza desberdinetan imajinatu ahal duguna baino gehiago idatzi ahal badute ere, praktikan, testu eleanitz gutxi idatzi izan dituzte; zergatiak, batik bat, hizkuntzari buruz egon diren sinismen

faltsuetan, ikuspuntu sekuentzian eta ikuspuntu komunikatiboan aurkitu ditzakegu. Kapitulu honetan ikusi ditugu baita, hizkuntzen ildo tradizionala, hizkuntzen ikuspuntu holistikoa eta ikuspuntu modularra. Ikuspuntu tradizionalan hizkuntzak banatuta planteatzen dira pertsonaren barruan eta pertsona eleanitza “hala moduz nahastutakoa” izango litzateke. Ikuspuntu holistikoak aldiz, pertsonaren barruan hizkuntza guztiak elkarlotuta dituela aldarrikatzen du eta idazketa eleanitza ulertzeko eta ebaluatzeko hainbat klabe ematen ditu. Ikuspuntu modularrak esaten duenez, hizkuntzaren trebezia bat den idazketa eta bere azpi-trebeziako batzuk transferitu egiten dira hizkuntzen artean *CUP* deritzon biltegi antzeko bat daukagulako. Biltegi honi buruz gutxi dakigu, batetik, idazle goiztiarrek transferitu, hartu edo zer egiten dutenari buruz eta bestetik, gutxi dakigu hizkuntzaren zein azpi-trebezietan gertatzen den transferentzia hau. Ikerlarien arabera, hizkuntza batetik bestera eramango lirateke, idazketa-trebezia orokorra, kontzientzia fonologikoa, hiztegiaren sakontasuna eta testu-generoarekin loturiko arauak, ez ordea, sintaxia.

Kapitulu honetan deskribatu ditugu baita ikuspuntu holistikotik eta modularretik eginiko zenbait ikerketa, bi denboralditan multzokatu ditugunak: 1975-2000ko tartean burututakoak eta 2001-2014 tartean burututakoak. Ikerketa hauetatik jakin dugu, idazketan hurrek egiten dituzten “akatsak” beraien hipotesiak direla eta hastapeneko idazleek euren baliabideak integratu eta sintetizatu egiten dituztela. Azken batean, hastapeneko idazle eleanitzen ezaugarriak lirateke, batetik, garai bakoitzean idazten dakiten moduan idaztea eta bestetik, irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun egoeran idaztea, hots, hizkuntza bateko idazketari buruz dakitena beste hizkuntza bateko idazketari aplikatzea. Gainera, idazketaren garapena noranzko anitzetan ematen da eta garapeneko bideak askotarikoak eta idiosinkrasikoak dira, uste izan den mitoetatik urrun. Zenbait ikerketek erakusten dutenez, idazle eleanitzak “multi-kompetenteak” dira eta dakizkiten hizkuntza guztiekin idazten dute. Dakizkiten hizkuntza guzti horien bidez, antzeko testuak idatziko lituzkete, berdin da zein den erabiltzen duten hizkuntza. Antzekotasunak ikusi dira idazketaren prozesuetan (plangintzan, translazioan eta errebisioan) eta testuei dagokionez, zenbait aldagaitan, hala nola, koherentzian, hitz-kopuruan eta hizkuntza-estrukturan. Honela, ba, garapeneko idazle eleanitzek idazten dutena ondo ebaluatzeko garapeneko errubrika eleanitzak behar dira. Azkenik,

Euskadiko eskoletan, Heziberri Planaren bidez Hizkuntza-gaitasun guztiak biltzen dituen hizkuntza-sorta bat garatu nahi denez, ikuspuntu holistikotik ari dira lanean.

## **3.-FAKTOREAK**

### **3.-FAKTOREAK**

Idaztea lan gogorra da (Berninger, 1999) eta ondo idaztea ez da naturalki lortzen den trebezia (Myles, 2002). Idazteak bere zailtasunak ditu idazle goiztiarretan, bai 1Hn (McCutchen, 2011) eta bai eleaniztasunean. Izan ere, adibidez 2Hn idazteak 1Hn pasatzen den denboraren bikoitza eskatzen du (Ortega & Carson, 2010). Beraz, zenbat eta gehiago dakigun hastapeneko idazketa eleanitzean zein/zeintzu faktorek laguntzen edo oztopatzen duten, hobeto lagundu al izango dugu hastapeneko idazketa-prozesuan. Idazketan eragiten duten faktoreak asko dira, batzuk pertsonaren barrukoak dira eta beste batzuk testuinguruaren arabekoak. Egia esan, idazketa eleanitzean eragiten duten faktoreak zehaztea konplexua da Cenoz-en (1992) arabera, besteak beste, kontzeptualizazioetan desberdintasunak daudelako, faktore bakoitzaren eraginak bakartzea zaila delako eta ikasmailaren araberako emaitzak desberdinak direlako. Guzti hau gutxi ez balitz, idazketa eleanitzak garapenarekin dituen harremanak ez dira argitu (Matsuda & De Pew, 2002, Leki et al., 2008). Jarraian ikusiko dugun kapituluaren beraz, faktore zehatz batzuk hastapeneko idazketa eleanitzarekin dituzten harremanak argituko ditugu. Faktoreak hauexek izango dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimena, irakurketa, hizkuntza-gaitasuna, ikasmaita eta testu-generoa.

#### **3.1.-Generoaren faktorea**

1Hko hizkuntza-kompetentzietan edo irakurketa-idazketaren arloan genero-desberdintasunak daudela ikusi da eta *literacy gender gap* deitzen diote gertaera honi, mutilak kaltetuta ateratzen direlarik (Klinger, Shula & Wade-Woolley, 2009). Aldiz, eleaniztasunean berdina gertatzen denari buruz argi gutxi dugu, izan ere generoa ez da interesgunea izan elebitasunean eta bigarren/hirugarren hizkuntzaren ikasketan. Are gehiago, eleaniztasunean generoarekiko-itsu egon dira (Piller & Pavlenko, 2001). Dena den, oro har, nazioartean, hizkuntza-kompetentzia edo irakurketa-idazketa neurtu denean, mutilek neskek baino esanguratsuki emaitza eskasagoak izan dituzte bai Lehen



Hezkuntzan eta bai Bigarren Hezkuntzan zehar. Hala ere, mutilen irakurketa-idazketa emaitzetan aldakortasun handiagoak ikusi dira nesken emaitzak konparatuz (Klinger *et al.*, 2009). Euskadin eta Katalunian ere, hizkuntza-konpetentzia eleanitzak aztertu direnean, mutilak kaltetuta atera dira. Adibidez, Euskadin, 4. mailan, euskaran eta ingelesean mutilek esanguratsuki emaitza apalagoak izan dituzte ISEI-IVEIren ebaluazioetan (ISEI-IVEI 2011a, 2011b, 2012a). Katalunian ere, 6. mailan, katalanez, gazteleraz eta ingelesez mutilek emaitza apalagoak izan dituzte neskak alderatuz, baina desberdintasunak ez dira esanguratsuak izan 2003. urtez geroztik egin diren ebaluazioetan (CSd'A, 2011; CSd'A, 2012a, 2012b). Dena den, Euskadin eta Katalunian hizkuntza-konpetentziak aztertu diren ikerketa hauetan, ez dakigu hain justu idazketan zein den neska-mutilen egoera.

Zehazki idazketan genero-desberdintasunen arabera emaitzen ebidentziak urriak dira irakurketarekin konparatuz (Myhill & Fisher, 2010) baina mutilen kalterako emaitzaz hitz egiten dute (Klinger *et al.*, 2009). Adibide txiki batzuk baditugu. Honela, Finlandian 12 urterekin idazketarekin zailtasunak izan zituen % 10aren gehiengo mutilak ziren (Jakku-Sihvonen, 2002). Euskadin, 12 urtekin baita, bereziki idazketaren dimentsioak sortu zituen desberdintasun esanguratsuak neska-mutilen artean euskara proban (ISEI-IVEI, 2007) eta euskara-gazteleran (ISEI-IVEI, 2006). Azken ikerketa honetan, mutilen idazketan arreta jartzea aholkatzen zen.

Ikerketa gutxi diren arren, zenbait idazketa-emaitza generoarekin harremandu dira. Honela, esku-idazketaren jarioa generoarekin harremandu denean, oro har, neskek esanguratsuki esku-idazketaren jario handiagoa izan dute Lehen Hezkuntzako ikasmila guztietan edo ikasmila zehatz batzuetan (Ziviani & Elkins, 1984; Phelps *et al.*, 1985; Judd *et al.*, 1986; Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Berninger & Fuller, 1992; Graham *et al.*, 1998). Aldiz, mutilek oso ikerketa gutxitan izan dute esku-idazketaren jario esanguratsuki azkarragoa (Ziviani & Watson-Will, 1998; Dutton, 1990). Azken bi ikerketa hauetan mutilek soilik 11-12 urtetik aurrera idatzi dute esanguratsuki azkarrago. Hortaz, esku-idazketaren jarioan inkonsistentziak daude generoaren arabera baina generoaren faktorea aztertu beharrekoa dirudi (Rosenblum *et al.*, 2003). Bestalde, testu-sorkuntzaren hitz-kopurua generoarekin harremandu denean, ikerketa gehienetan, oro har, 1Hn, neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute mutilek baino (Berninger &

Fuller, 1992; Berninger *et al.* 1996a; Barnet *et al.*, 2009; Yan *et al.* 2012; Alves *et al.*, 2012; Kim *et al.*, 2014). Aldiz, Connelly & Hurst-ek (2001) ez zuen desberdintasunik aurkitu, 38 neska eta 27 mutileko laginean. Azkenik, testu-sorkuntzaren kalitatea generoarekin harremandu denean, emaitza kontrajarriak aurkitu dira. Ikerketa batzuetan ez dute generoaren arabera desberdintasunik aurkitu, adibidez Berninger *et al.*-ek (1996a) eta Lindgren & Stevenson-ek (2013). Aldiz, beste ikerketa batzuetan, neskek esanguratsuki kalitatea hobea erakutsi dute testuetan, bai 1Hn eta bai eleaniztasunean (Knudson, 1995; Sagasta, 2000; Jones, 2004; Jones & Myhill, 2007; Yan *et al.*, 2012; Kim *et al.*, 2014).

Mutilen kalterako den irakurketa-idazketaren *gender gap* dagoenaren zenbait ebidentzia dagoen arren, arrazoiak oraindik identifikatu gabe daude. Batzuen arabera, neska-mutilek burmuin desberdina edukiko lukete, lanerako jarrera eta helburu desberdinak edo desberdin alfabetizatuta egongo liriateke; gainera, neskek kanon estandarrean idatziko lukete edo estrategia eraginkorragoak edukiko lituzkete (Younger & Warrington, 2005; Disenhaus, 2015). Mutilek duten idazketarekiko jarrera txarra ere aipatzen dute desberdintasunaren arrazoi bezala (Knudson, 1995). Kontuan hartu behar da, baita, neskek esanguratsuki emaitza hobek izan dituztela idazlanetan eta atzerri hizkuntzako azkenengo ikasmailetan eta mutilek emaitza hobek izan dituztela erantzun anitzeko azterketetan (Spellerberg, 2011). Hala ere, zenbait egileren arabera, neska-mutilen dikotomia modu sinplista batean formulatuta dago eta aurretik esan bezala, generoa eleaniztasunean behar baino gutxiago teorizatua eta ikertua dago (Piller & Pavlenko, 2001, 2004). Gainera, Klinger *et al.*-ek (2009) diotenez, generoa beste faktore askorekin harremandu legoke eta zabalagoak diren faktore sozioekonomikoak kontsideratu beharko liriateke. Herrialde bakoitzean gertatzen dena ere begiratu behar dela diote (Younger & Warrington, 2005). Katalunian, adibidez, *Consell Superior*-en txostenean (CSd'A, 2012b) esaten denaren arabera, generoaz gain faktore erabakiorragoak dira zentroen konplexutasuna, hau da, behar-bereziak dituzten ikasleen *indexa*, orain dela gutxi eskolatu diren ikasleen *indexa*, ikasle eta irakasleen mugikortasuna... etab.

Laburbilduz, mutilak kaltetuta atera dira oro har hizkuntza-konpetentzietan eta *literacy gender gap* dagoela esaten dute nazioartean, mutilen kalterako. Esku-

idazketaren jarioan eta testuen hitz-kopuruan neskek esanguratsuki emaitza hobeak atera dituzte baina testu-kalitatean emaitzak nahasita daude. Neska-mutilen arteko desberdintasunak batez ere 1Hn ikertu dira, ez horrenbeste eleaniztasunean. Asimetriaren arrazoiak ez daude batere argi eta neska-mutilen dikotomia zabaldu beharra eta generoaz gain beste aldagai batzuk ere kontuan hartzea aipatzen da.

### **3.2.-Jaioterriaren faktorea**

Lehen generazioko inmigranteak dira, atzerrian jaio diren ikasleak eta bere gurasoak. Bigarren generazioko inmigranteak dira, Espainian jaio diren ikasleak baina euren gurasoak atzerrian jaio direnak (Luna, 2014). Oro har, nazioartean eta espainiar estatuan inmigratioko haurren emaitzak tamalgarriak dira, bai eskolako errendimenduan eta bai hizkuntza-kompetentzietan (Etxeberría & Elosegui, 2010; Querol & Huguet, 2010). Honela, jaioterriaren arabera desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira eskolako jakintza desberdinetan derrigorrezko eskolaldian zehar: Inmigranteek natiboek baino esanguratsuki emaitza kaskarragoak lortu dituzte irakurketa-idazketa gaitasunetan, hiztegian, ahozketasunean, zientzietan eta matematiketan. Gertaera honi inmigrante/natiboen arteko “*the educational achievement gap*” edo “*immigrant-native educational gap*” (Azzolini, 2011; Azzolini, Schnell & Palmer, 2012) deitzen diote eta adinarekin handitu egingo litzateke inmigranteen/natiboen arteko hezkuntza-asimetria hau (Etxeberría & Elósegui, 2009). Hiru arrazoi nagusi ematen dituzte asimetria hau azaltzeko Azzolini *et al.*-ek (2012). Arrazoietakoa bat, herrialde hartzailearen hizkuntza ez menperatzea litzateke, bigarren arrazoiak matrikulatuta egoten diren eskola-motetan egongo litzateke (pribatuetarako aukera gutxiarekin) eta beste arrazoi bat gurasoen egoera migratzailearen testuinguru sozioekonomikoa izango litzateke. Hala ere, herrialdetik herrialdera desberdintasunak daude asimetria honetan: Kanadan, Australian eta Zelanda Berrian adibidez, asimetria txikiak aurkitu dira; Europan, asimetriarik txikiak eskandinaviar herrialdeetan aurkitu dira eta handienak, Europa erdialdean eta mendebaldean (Entorf, 2015). Gainera, kontuan hartu behar da Azzolini *et al.*-en (2012) arabera, inmigranteen taldea heterogeneoa dela. Batetik, zenbat eta haurrak denbora gehiago egon herrialde hartzailean, hezkuntza-emaitza hobeak izaten dituzte; bestetik,

zenbat eta herrialde hartzailearen hezkuntza-sisteman haurrak gazteago sartu, emaitzak hobeagoak dira. Azkenik, sorrerako herrialdea kontuan edukitzea ere garrantzitsua da: zenbat eta bi herrialdeak hurbilago egon, migratzearen kostea txikiagoa izaten da; modu beretsuan, herrialde hartzailean hitz egiten den hizkuntzatik hurbilago edo urrutiago egoteak ere bere eragina du. Hau da, inmigrante batzuk abantaila eduki dezakete herrialdearen eta hizkuntzaren hurbiltasunarengatik.

Inmigranteen/natiboen hizkuntza-konpetentzia garapenean aztertu denean, hauxe aurkitu da Maruny & Molina-ren (2000) arabera (Vila-k 2008 zitatur): inmigranteek hiru urte behar dituzte eskolako hizkuntzan ahozkoasun-maila nahikoa lortzeko, bost urte irakurketaren ulermen onargarria lortzeko eta urte gehiago idazketaren menperakuntza lortzeko. Inmigranteen/natiboen faktore honetan aurkitutako ikerketa gehienak, hizkuntza-konpetentzia orokorrean, ahozkoasunean edo irakurketan izan dira, ezer gutxi idazketan. Honela, Euskadin, Lunak (2014) eginiko ikerketaren arabera, euskarazko hizkuntza-konpetentzian eta gaztelerazko hizkuntza-konpetentzian emaitza esanguratsuki baxuagoak izan dituzte inmigranteek, 2009tik 2013ra arte eginiko ebaluazio guztietan, bai Lehen Hezkuntzako 4. mailan eta bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan. Bestalde, Oller & Vila-ren (2008) ikerketan, Katalunian Lehen Hezkuntzako 6. mailan, 626 natibo eta 486 inmigranteen ahozkoasuna eta idatziak aztertu zituzten (41 hizkuntza zeuden present ikerketan). Inmigranteek esanguratsuki gaztelera eta katalan gutxiago zekiten, bai ahoz eta bai idatziz. Gainera, inmigranteen artean, Katalunian bizi izaten sei-bederatzi urte zeramatzatenek eta hizkuntza erromanikoa zeukatenek lortu zuten soilik natiboen parera iristea, eta soilik gazteleraz hitz egiten zuten natiboen parera iritsi ziren, ez natibo elebidunen parera. Gaineratzen dutenez, eskolako hizkuntzen garapen-maila egokia, neurri handi batean, ikasle hauek eskolatik kanpo, familiarekin eta lagunekin dituzten elkar-ekintza komunikatibo informalen arabera da.

Inmigranteen/natiboen faktore honek zerikusia izan dezake estatus sozioekonomiko-kulturalarekin, *ISEC* deiturikoarekin. Luna-ren arabera (2014) Euskadira etorri diren inmigranteen artean, hamar ikasletik seik *ISEC* baxua du, 2009-2013ko ebaluazioetako LHko 4. mailako eta DBH 2. mailako datuen arabera. Honen harira, aipatzekoa da, faktore sozioekonomikoen eta esku-idazketaren jarioaren arteko

loturak aztertu izan dituztela zenbait egilek. Honela, esanguratsuki letra-abiadura baxuagoak aurkitu dituzte estatus sozioekonomiko txikiagoa duten ikasleetan, bai Lehen Hezkuntzan zehar (O'Mahony *et al.*, 2005) eta bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan zehar (Lee-Corbin & Evans, 1996). Azken hauen ikerketan, estatus sozioekonomiko baxua zuten 6. mailako ikasleak, estatus sozioekonomiko altuagoa zuten 4. mailako ikasleen parean zeuden esku-idazketaren jarioaren kopuruetan. Egileek diotenez, estatus sozioekonomiko baxua zuten ikasle hauek desabantailan zeuden esku-idazketaren jarioan, eta hortaz, idatzizko azterketetan.

Inmigranteen/natiboen faktore hau eskolan argigarria izan dadin, hona hemen kontu batzuk. Batetik, nazioartean oso garrantzitsutzat hartu da inmigranteek etxetik dakartzaten hizkuntzak eskolan jarraipena izatea. Honela, etxeko hizkuntzan oinarritutako programa eleanitz (*MLE* deiturikoak) hoberenetan, ikasleek etxeko hizkuntzan eta eskolako hizkuntzan komunikatzen eta ikasten jarraitzen dute (Unesco, 2007). Izan ere, batetik, etxeko hizkuntzaren konpetentzia handitzeak onurak eduki ditu eskolako hizkuntzan edo 2Hn ikasterakoan; eta, bestetik, etxeko hizkuntzan zehar irakurri edo idatzi duten ikasleek emaitza hobek izan dituzte 3Hn, konparatzen badira etxeko hizkuntzan irakurtzen edo idazten ikasi ez duten ikasleekin (Bild & Swain, 1989; Swain, Lapkin, Rowen & Hart, 1990). Bestetik, garrantzitsuak izan daitezke luzaroan inmigrante hartzaileak izan diren herrialdeek burutzen dituzten Haur Hezkuntzatik hasitako irakurketa-idazketa proiektuak. Australian adibidez, arrakastatsua izan da generoetan oinarritutako idazketaren irakaskuntza-programa, *Sydney School* deitu izan zaiona. Programa hori eredutzat hartu dute Estokolmon eta martxan jarri dute; eta esaten dutenez, ikasle inmigranteen emaitzak esanguratsuki hobetu dira programari esker (Acevedo, 2009-2010).

Laburbilduz, oro har, nazioartean emaitza esanguratsuki baxuagoak izaten dituzte inmigranteak natiboak konparatuz, bai hizkuntza-konpetentzietan eta bai eskolako errendimenduan. Arrazoi nagusiak, herrialde hartzailearekiko hizkuntza-desberdintasunak, matrikulatzen diren eskola-motak eta egoera sozioekonomiko baxuagoak izan daitezke. Ikerketak bereziki hizkuntza-konpetentzietan zentratu dira, eta idazketaren jabetzak urte gehiago eskatzen duenez, asimetria esanguratsuak intuitu

daitezke. Azkenik, inmigrante/natiboen asimetria gutxitzeko gakoak izan daitezke, inmigranteek etxetik dakartzaten hizkuntzek eskolan jarraipena izatea eta inmigranteen hartzaileak izan diren eta arrakasta izan duten herrialdeetako programak kontuan hartzea.

### **3.3.-Hizkuntzaren erabileraren faktorea**

Nazioartean biztanleriaren zentzuetan hizkuntzari lotutako galdeketak egiten direnean, hiru alor nagusiri buruz galdetzen da: ama-hizkuntzari buruz, hizkuntzaren erabilerari buruz eta hizkuntzen jakite-mailari buruz. Hiru horien artean, hizkuntzaren erabilera izaten da buruhauste handienak sorrarazten dituen adituen eta hizkuntza-politikako arduradunen artean (Isasi, 2005). Eta, hizkuntza baten egoera edo osasuna ezagutzeko modurik esanguratsuena eta fidagarriena bere erabilpena denez (Altuna & Basurto, 2013) hizkuntza gutxiak dauden herrialdeetan bereziki garrantzitsua izan da hizkuntzaren erabilera hauek aztertzea. Hizkuntza nagusia errejio/herrialde bateko jendearen gehiengoak erabilitakoa izanik eta hizkuntza gutxitua gizarte eta/edo talde etniko gutxiak erabilitakoa izanik (Unesco, 2007), esparru desberdinetan aztertu da hizkuntzaren erabilera. Hizkuntza gutxietan gertuko komunitatean –etxe-giroan, auzo-inguruan eta amankomuneko bizi-esparruan- egiten den hizkuntzaren erabilera hurbiletik aztertu da (Arruti, 1997). Euskararen normalkuntza prozesuan, euskararen erabilera dexente ikertu da (Juaristi, 2013, 2015), bai kalean, bai familian eta bai eskolan. Kaleko hizkuntzaren erabilerari dagokionez, Euskadin euskara gehien 2-14 urte bitartekoek egin ohi dutela ikusi da (Altuna & Basurto, 2013); hala ere, euskaraz hitz egiteko hartutako ohitura nerabegarora iristerakoan ahuldu egiten da (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009; Askoren artean, 2012). Familiako hizkuntzaren erabilerari dagokionez, euskararen erabilera eta transmisioaren inguruko ikerketak garrantzitsuak dira, gune soziolinguistikoarekin bat (Arruti, 1997; Aizpurua, 2006). Azken batean, gurasoek eta umea zaintzen dutenek eraginik handienak dituzte ama-hizkuntzaren jabetzan (Ball, 2011). Eskolako hizkuntzaren erabilerari dagokionez, Euskadin funtsezkoa izan da aztertzea eta gehienbat Arrue proiektuaren bidez burutu

da. Eraitzen arabera, eskolan euskararen erabilera txikiagoa izan da 13-14 urtekoetan 9-10 urtekoetan konparatuz (Askoren artean, 2012).

Hizkuntza gutxituaren erabilera Euskadin asko ikertu bada ere, hizkuntza-erabileraren eta hastapeneko idazleen idatzien arteko harremanak ezezagunak ditugu oraindik. Jarraian azalduko diren ikerketetan, hizkuntzaren erabilerak, eskolan lantzen diren hizkuntza-konpetentziekin harremandu dira, hots, hizkuntza gutxituarekin, gehiengoaren hizkuntzarekin eta atzerriko hizkuntzarekin. Eta, ikerketa gutxi batzuetan hizkuntzaren erabilera idazketarekin harremandu da. Honela, eskolan **hizkuntza gutxituaren konpetentzia** ebaluatu denean, emaitza esanguratsuki hobeak lortu dituzte hizkuntza gutxitu hori familian eta eskolan/lagunekin erabili dutenek (ISEI-IVEI, 2007; CSd'A, 2006). Euskadin adibidez, 6. mailan eginiko euskara-proban (ISEI-IVEI, 2007) familian euskaraz (gutxitua) egiten zutenek euskara-proba esanguratsuki hobeto egin zuten familian gazteleraz hitz egiten zutenek konparatuz. Izan ere, gurasoekin euskaraz hitz egiten zutenen %eko 62,1ak aprobatu zuen; aldiz, gurasoekin gazteleraz hitz egiten zutenen % 30,5ak aprobatu zuen. Ildo berean, Katalunian, 6. mailan katalanaren hizkuntza-konpetentzia ebaluatu denean, familian, eskolan eta lagunekin katalanez (gutxitua) askotan hitz egiten zutenek esanguratsuki emaitza hobeak lortu zituzten gazteleraren edo beste hizkuntza baten erabilpena egiten zutenek konparatuta (CSd'A, 2006). Bestetik, eskolan **hizkuntza nagusiaren konpetentzia** edo idatzizko konpetentzia ebaluatu denean, familian gutxitua/nagusia hitz egiteak ez du desberdintasun esanguratsurik sortu (Gabiña, Gorostidi, Iruretagoiena, Olaziregi & Sierra, 1986). Diotenez, gizartean gutxien hobestuta dagoen hizkuntzaren erabilerak elebitasun-maila altuago bat izaten lagunduko luke (Cummins, Lopes & King, 1987). Gertatu da baita, familian hizkuntza gutxitua hitz egiten dutenek esanguratsuki emaitza baxuagoak izan dituztela hizkuntza nagusiaren konpetentzian (ISEI-IVEI, 2012a, 2014). Azkenik, eskolan **atzerri hizkuntzaren idazmena** ebaluatu denean, hizkuntza gutxituaren erabilerak atzerri hizkuntzan esanguratsuki emaitza hobeak sortarazi ditu (Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2000). Honela, Lasagabaster-en (1998) ikerketan, 8. mailakoetan hizkuntza gutxitua aitarekin, amarekin, etxean eta lagunekin erabiltzeak eragin esanguratsua sortarazi zuen ingelesezko idazketan. Sagasta-ren (2000) ikerketan ere, ingelesezko testuen hitz-kopuruan eta kalitate orokorrean, hizkuntza gutxituaren

(euskara) zenbait erabilerek sortarazi zituzten desberdintasun esanguratsuak; honela, gizarte-arloan egiten zen euskararen erabilerak eta eskolan egiten zen euskararen erabilerak sortarazi zituzten desberdintasun esanguratsuak, ez ordea, etxean egiten zen euskararen erabilerak.

Laburbilduz, hizkuntzaren erabilera aztertzea garrantzitsua izan da hizkuntza gutxituak dauden herrialdeetan. Hizkuntza gutxituaren erabilera hizkuntza-kompetentziarekin edo idazketarekin harremanu denean, zera ikusi da: Hizkuntza gutxitua familian lantzeak eskolako hizkuntza gutxituaren kompetentzian eragin esanguratsua du; bestalde, hizkuntzaren erabilera hizkuntza nagusiarekin konparatu denean, emaitzak nahasita daude. Azkenik, atzerri hizkuntzaren idazketan, esanguratsuki hitz-kopuru eta kalitate handiagoa lortu dute hizkuntza gutxituaren erabilpena egin dutenek.

### **3.4.-Adimenaren faktorea**

Adimenak idazketa-prozesuetan dituen eraginei buruz gutxi dakigu, faktore honek ahozkotasunean/irakurketan dituen eraginei buruz eginiko ikerketak konparatuz (Kormos, 2012). Harrigarria da adimenaren eragina idazketan hain gutxi aztertu izana, kontuan izanda, idazketa kognitiboki neketsua den zeregina dela. Badirudi, hizkuntzalariek gogo gutxi izan dutela adimena euren ikerketetan sartzeko eta psikometristei zaila iruditu zaiela testuen idazketa fidagarritasunez neurtzea (Rindermann, Michou & Thompson, 2011).

Adimenaren definizioa ez da erraza Yarnoz-en (2009) arabera, adimena ez baita kontzeptu uniboko bat. Baina, ebaluazioari begira, funtsezkoa da bere definizioa, izan ere, definizioaren arabera eraikitzen dira adimena ebaluatzeko sortzen diren testak. Adimena, besteak beste, “g faktore orokor” bezala, abilezia kognitibo bezala edo hitzezko adimen bezala (*verbal IQ*) operatibizatu da. Hortaz, adimena operatibizatu den moduari begira deskribatuko ditugu adimenaren eta idazketaren arteko loturak, 1Hn eta eleaniztasunean.



Adimena, hitzezkoa ez den “g faktore” bezala kontzeptualizatu denean, ohikoa izan da Raven testa erabiltzea (Raven & Raven, 1993). Test honek zehazki arrazonamendu abstraktua neurtzen du eta adimen jariakorraren ez hitzezko neurria ematen du (Yarnoz, 2009). Hitzezkoa ez den adimena neurtzen du baita *Canadian Lorge-Thorndike* test-ak (Lorge, Thorndike, Hagen & Wright, 1967). Zenbait egilek, “g faktore” hau idazketarekin harremanean jarri dute, hala nola, Genesse-k (1976), Arefi-k (1997) eta Sagasta-k (2000). Honela, Genesse-k (1976) 9-10 eta 11 urteko ikasleak eta zaharragoak aztertu zituen 1Hn eta 2Hn. Hiru adimen-maila ezarri zituen bere laginean: adimen-maila baxua zutenak, adimen-maila ertaina zutenak eta adimen-maila altua zutenak. Eraitzen arabera, oro har, 2H idazketan, adimen-maila baxuagoa zutenek, emaitza esanguratsuki apalagoak lortu zituzten irakurketa-idazketan inplikaturata zeuden trebezietan, adimen-maila altuagoa zutenak konparatuz. Arefi-k (1997) adimenaren eragina aztertu zuen 10 urteko ikasleetan, 2H ingelesez hain zuzen ere. Eraitzen arabera, adimenak idazketaren arlo teknikoan (gramatika, puntuazioan eta ortografian) sortarazi zituen eragin esanguratsuak, ez aldiz, testuen hitz-kopuruan eta testuen kalitatean (koherentzian). Sagasta-k (2000) ere, 12-16 urte bitarteko laginean, adimenaren eta testu eleanitzen arteko harremanak aztertu zituen. Eraitzen arabera, adimen-maila altuena zutenek lortu zituzten emaitzarik onenak modu esanguratsuan euskarazko, gaztelarazko eta ingeleseko testuetan.

Adimena ahalmen edo abilezia kognitibo bezala definitu denean, adimenaren zenbait abilezia neurtu dira, hala nola, hitzezko abilezia, hitzezkoa ez den abilezia eta testaren arabera beste abilezia batzuk (iraupen handiko oroimena –IHO-, iraupen laburreko oroimena –ILO-, pentsamendu biso-espaziala, prozesatzeko abiadura, ezagutza kuantitatiboa,... etab). Abilezia kognitiboa neurtzeko erabili diren testak hauek izan dira, beste batzuen artean: *WISC-R* testa (Wechsler, 1974), *Cognitive Abilities Test –CoGAT-* testa (Thorndike & Hagen, 1971) eta *Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities* testa (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). Adimen-test hauek, batzuetan euren osotasunean erabili dira eta beste batzuetan soilik abilezia zehatz bat erabili da, adibidez hitzezko adimena. Honela, zenbaitetan abilezia kognitiboak bere osotasunean jarri dira harremanetan idazketarekin (McGrew & Knopik, 1993; Floyd, McGrew & Evans, 2008). Ildo honetan, adimenaren abilezia desberdinak idazketarekin harremanetan zituzten McGrew & Knopik-ek (1993), bost urtetik hasi eta 19 urte arteko

laginean. Emaitzen arabera, adimenaren abilezietako batzuk harreman esanguratsua izan zuten idazketarekin. Adimenaren abilezia hauek, hiztegiarekin, arrazonamenduarekin, prozesamendu fonologikoarekin eta automatizazioarekin zerikusia zuten abileziak izan ziren. Aldiz, beste abilezia batzuk ez zuten idazketarekin harreman esanguratsurik eduki, adibidez, iraupen laburreko oroimenak. Adimena ulertzeko modu beretik, Floyd *et al.*-ek (2008) 7 urtetik 13 urtera arteko 1207 ikasleren idazketa-trebeziak aztertu zituzten. Emaitzen arabera, adimenaren zenbait abilezia edo faktore modu esanguratsuan harremanduta zeuden idazketarekin eta adinak ere zeresana zuen harreman honetan. Azken finean, idazketaren prediktorerik indartsuena hiztegiarekin eta hitzezko ezagutzarekin harremandutako abilezia izan zen, bereziki 10 urtetik aurrera. Egileek azaltzen dutenez, hiztegiaren ezagutza eta idazten ari den domeinuaren ezagutza idazketaren oinarriak dira.

Bestalde, aipatutako abilezia kognitiboen adimen-test hauetatik, batzuetan soilik adimenaren abilezia kognitibo zehatz bat ebaluatu dute, hitzezko adimena deiturikoa, eta idazketarekin dituen harremanak aztertzen saiatu dira (Berninger *et al.*, 1992; Yates *et al.*, 1995; Rinderman *et al.*, 2011). Honela, Berninger *et al.*-ek (1992) 1., 2. eta 3. mailako 300 haurretan, 1Hn, hitzezko adimena, esku-idazketaren jarioarekin (Kopia azkarra) eta testuen sorkuntzarekin harremanean jarri zituzten. Emaitzen arabera, korrelazio esanguratsuak egon ziren hitzezko adimenaren eta esku-idazketaren jarioaren artean ( $r=0,22$ ) eta baita hitzezko adimenaren eta testu-kalitatearen artean ( $r=0,33$ , narrazioan;  $r=0,33$  esposizioan). Yates *et al.*-ek (1995) 1Hn, hitzezko adimenaren araberrako emaitzak aztertu zituzten esku-idazketaren jarioan eta testu-sorkuntzan. Lagina lehenengo mailatik 6. mailara artekoa zen eta guztira 120 ikasle ziren, erdiak adimen altukoak eta beste erdiak adimen ertaina zutenak. Emaitzen arabera, adimen altua zutenek esanguratsuki testu-kalitatea handiagoa erakutsi zuten adimen ertaina zutenak konparatuz; aldiz, denek antzeko emaitzak izan zituzten esku-idazketaren jarioan. Rinderman *et al.*-ek (2011) 9-14 urte bitarteko 284 ikasleren idatzizko adierazpenetan (hitz-kopurua, hitzen arrarotasuna, gramatika eta ortografia) adimenak sortarazi zituen desberdintasun handienak ikasleen artean (gurasoen hezkuntza, etxeko liburu-kopurua, abiadura mentala eta adimena aztertu ziren, besteak beste). Hauxe diote Rinderman *et al.*-ek (2011):

This fact is not surprising given the large cognitive and developmental overlap between intelligence and expressive written verbal ability (similar cognitive processes and determinants) and the need for cognitive ability in the writing process (566 orr.).

Laburbilduz, adimena, hitzezkoa ez den “g faktore” bezala, abilezia kognitibo orokor bezala edo hitzezko adimen (*verbal IQ*) bezala neurtu da, besteak beste. Hitzezkoa ez den “g faktore” bezala neurtu denean, harreman esanguratsuak egon dira adimenaren eta idatzizko testuen kalitatearen edo trebezia teknikoan (gramatika, puntuazioa eta ortografia) artean. Adimenaren abilezia desberdinak neurtu eta idazketarekin harremanean jarri direnean, zenbait abilezia oso esanguratsuak izan dira, adibidez hiztegiarekin zerikusia duen abilezia. Azkenik, hitzezko adimenak idazketaren testu-sorkuntzaren kalitatearekin edo idazketa-adierazpenarekin harreman esanguratsuak izan ditu.

### **3.5.-Irakurketaren faktorea**

Hizkuntzaren konstruktoa ez da konstrukto unitario bat (Berninger *et al.*, 2006) eta burmuinean lau sistema funtzional konplexutan oinarritzen da: ahozkotasunean, irakurketan, entzumenean eta idazmenean (Berninger *et al.*, 2002a). Sistema hauetako bakoitzak bere garapena duen arren, beraien artean harreman estuak dituzte eta ikerketen arabera, eboluzioan, gainjarri, elkarreraegin eta urjauzi baten moduan agertuz joaten dira, fase sekuentzial zorrotzetan baino gehiago (Berninger, 2000; Berninger & Abbott, 2010). Irakurketari *Language by eye* deitu izan zaio eta idazketari *Language by hand* (Berninger *et al.*, 2006) eta hizkuntzaren bi sistema hauek ez lirateke inbertsoak (Read, 1981). Irakurketaren irakaskuntza polarizatua egon da behe-mailako prozesuen (hitz-mailako irakurketa) eta goi-mailako prozesuen (ulermena) artean eta “zebraren sindromea” duela dio Berninger-ek (1999: 110). Bere hitzetan, “*The reading field suffers from the zebra syndrome of thinking the world is black or white when it is actually black and white at the same time*”. Azken batean, Berninger-en ustetan, idazketaren neurogarapeneko ikuspuntua jarraituz, bai irakurketa eta bai idazketa, behe-mailako prozesuetan eta goi-mailako prozesuetan, bietan, oinarritzen dira, bi motatako

prozesu hauek koordinatzeko, laneko oroimena funtsezko atala delarik (Berninger, 1999).

Irakurketa-idazketaren arteko harremanak zehazten saiatu dira 1Hn, bai irakurketa eta esku-idazketaren jarioa harremanduz eta bai irakurketa eta testu-sorkuntza harremanduz. Honela, irakurketaren eta esku-idazketaren jarioaren artean harreman esanguratsuak aurkitu dira 6-12 urte bitartean (Berninger & Alsdorf, 1989; Berninger *et al.*, 1994; Berninger *et al.*, 2002a). Bestalde, irakurketaren eta testuen hitz-kopuruaren arteko harremanari dagokionez, ikasmailen arabera desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira. Honela, Abbott & Berninger-ek (1993) 1., 2. eta 3. ikasmailatan harreman esanguratsuak aurkitu zituzten, harreman estuenak 1. mailan egon zirelarik; aldiz, ez zen harreman esanguratsurik aurkitu 4., 5. eta 6. mailatan. Berninger *et al.*-en ikerketan (2002a) irakurketak eragin esanguratsuak izan zituen testuen hitz-kopuruan (1., 2., 3. eta 6. mailatan). Kim *et al.*-ek (2014) 2. eta 3. mailatan irakurketaren eta testuen hitz-kopuruaren arteko harreman esanguratsuak aurkitu zituzten. Irakurketaren eta testuen kalitatearen arteko harremanei dagokionez, harreman esanguratsuak aurkitu dituzte (Abbott & Berninger, 1993; Berninger *et al.*, 2006; Cragg & Nation, 2006, Berninger & Abbott, 2010; Kim, Al Otaiba, Sidler & Grulich, 2013; Kim *et al.*, 2014). Honela, Abbott & Berninger-ek (1993) 1., 2. eta 3. ikasmailatan harreman esanguratsuak aurkitu zituzten; gainera, eragin esanguratsu hau handiagotzen joan zen mailaz maila. Berninger *et al.*-ek (2006) ere korrelazio esanguratsuak aurkitu zituzten 1. eta 3. ikasmailatan. Cragg & Nation-ek (2006) ikertutakoaren arabera, irakurtzen zutena ulertzeko zailtasunak zituzten haurren testuek, istorioaren edukin eta antolaketa apalagoa zeukaten. Berninger & Abbott-ek (2010) harreman esanguratsuak aurkitu zituzten 1., 3., 5. eta 7. mailatan, irakurketaren eta idazketaren artean. Ikerketa honetan, modu konsistente batean, irakurketak maila guztietan bariantza bakarra azaldu zuen idazketan. Kim *et al.*-ek (2013) lehenengo mailan, testuen kalitatearen bi dimentsio aztertu zituzten; dimentsioetako bati “kalitate substantiboa” deitu zioten eta bertan zeuden, ideiak, antolaketa, hitzen aukeraketa eta esaldien jarioa. Kalitatearen beste dimentsioari “idazketa-konbentzioak” deitu zioten eta bertan zeuden ortografia, mekanika eta esku-idazketa edo letren irakurgarritasuna. Ikerketako emaitzen arabera, irakurketak korrelazio esanguratsua izan zuen testuen “kalitate substantiboaren” dimentsioarekin, ez aldiz “idazketaren konbentzioen” dimentsioarekin. Egile hauek diotenez, lehenengo mailan, irakurketak (eta beharbada irakurketa-esperientziek) erraztu egiten du idazketa.

Ildo beretik, Kim *et al.*-ek (2014) 2. eta 3. mailetan eginiko ikerketan ere, irakurketa testuen kalitatearekin esanguratsuki harremanduta zegoen. Berninger *et al.*-en ikerketan (2002a) irakurketak eragin esanguratsuak izan zuen testuen kalitatean ikasmaila guztietan (1. mailatik 6. mailara arte). Azalpen hau eman zuten:

Children who are better at reading comprehension may be more interested in reading literature, which may engender in them a greater interest in composing text and a greater awareness of how authors construct text (44. orr.).

Berninger *et al.*-en ikerketan (2002a) gainera, harreman asimetrikoak aurkitu zituzten irakurketaren ulermenaren eta testuen kalitatearen artean. Honela, irakurketak idazketaren testu mailan hasieratik eragiten zuen arren, idazketak soilik 4. mailatik aurrera eragiten zuen irakurketaren ulermenean.

Irakurketa hizkuntzen artean transferitu egiten dela erakutsi dute zenbait ikerketek, hau da, 1Hn irakurle ona dena 2Hn ere izan ohi da (Genesse, 1979; Saviile-Troike, 1984; Verhoeven, 1994; Grabe, 2009). Antzeko paralelismoak bilatu dituzte bi hizkuntzetan eginiko irakurketa-idazketaren artean Davis *et al.*-ek (1999) eta Sparrow *et al.*-ek (2014). Honela, Davis *et al.*-ek (1999) 1., 2. eta 3. mailako 51 haur elebidunetan estadistikoki harreman esanguratsua aurkitu zuten 1Hko irakurketaren eta 1Hko idazketaren kalitatearen artean; baita, ikasle berberen 2Hko irakurketaren eta 2Hko testuen kalitatearen eta hitz-kopuruaren artean. Era berean, Sparrow *et al.*-ek (2014) korrelazio esanguratsuak aurkitu dituzte Lehen Hezkuntzako 1. mailatik 5. mailara bitartean (ikerketa longitudinal batean) irakurketaren eta idazketaren artean 1Hn eta 2Hn. Honela, harreman esanguratsu estuak aurkitu dituzte gaztelerazko eta ingelesezko irakurketaren artean, gaztelerazko eta ingelesezko idazketaren artean, baita gaztelerazko irakurketaren eta gaztelerazko idazketaren artean eta baita ingelesezko irakurketaren eta ingelesezko idazketaren artean. Harreman estuenak irakurketaren artekoak izan ziren, hots, gaztelerazko irakurketaren eta ingelesezko irakurketaren artekoak; baita idazketaren artekoak, hots, gaztelerazko idazketaren eta ingelesezko idazketaren artekoak. Gainera, lehenengo mailan korrelazioak estuagoak izan ziren 3.

mailakoak konparatuz, irakurketan bi hizkuntzen artean eta idazketan bi hizkuntzen artean.

Azkenik, irakurketaren garapenean *Matthew effect* deiturikoa gertatzen dela erakusten duten ikerketa sendoak dauden arren, idazketan ez dakigu antzekoa gertatzen den (Craig, 2012). Irakurketaren *Matthew effect* delakoa, “aberatsa aberatsago bihurtzearen efektua” litzateke (Stanovich, 1986). Efektu hau, espiral baten antzekoa da, zeinetan, gutxi eta motel irakurtzen duten ikasleek gero eta gutxiago irakurtzen duten goragoko ikasmailetan zehar. Aldiz, kontrakoa gertatuko litzateke asko eta azkar irakurtzen duten ikasleekin: azken hauek, geroz eta gehiago irakurriko lukete goragoko ikasmailetan zehar. Beraz, irakurketaren arloan abantailarekin hasten direnek abantaila izaten jarraitzen dute, hau da, eragina akumulatiboa da. Stanovich-ek adibidetzat jartzen du Biemiller-en (1977-1978) ikerketa bat. Ikerketa horretan, lehenengo mailako ikasleak hiru taldetan sailkatu ziren: talde batean zeuden gehien irakurtzen zutenak (saioko 12,2 hitz), beste talde batean zeuden erdi-mailakoak (saioko 11,9 hitz) eta beste talde batean zeuden oraindik irakurten ez zekitenak. Ikasturte bukaeran, aipatutako talde bakoitzak ondoko kopuruak lortu zituen, hurrenez hurren: 81,4 hitz, 72,3 hitz eta 31,6 hitz. Irakurketa-idazketan *Matthew effect* hau gertatzen ote zen ikusi nahian, Juel-ek (1988) lehenengo mailako haurrak ikertu zituen irakurketa-idazketan, laugarren mailara arteko ibilbidean. Ikerketa horren emaitzen arabera, lehenengo mailako irakurketa-trebeziak laugarren mailako irakurketa-trebezia aurrean zuen arren, lehenengo mailako idazketa-trebeziak ez zuen aurrean laugarren mailako idazketa-trebezia.

Laburbilduz, irakurketa eta idazketa hizkuntzaren sistema konplexuak dira eta harremanak dituzte beraien artean. Honela, irakurketaren eta esku-idazketaren jarioaren arteko harreman esanguratsuak aurkitu dira, bai eta irakurketaren eta testuen artean. Bestalde, elebitasunean korrelazio esanguratsuak aurkitu dira hizkuntza bereko irakurketaren eta idazketaren artean, hizkuntza desberdinetako irakurketa-emaitzen artean eta hizkuntza desberdinetako idazketa-emaitzen artean. Gainera, irakurketan *Mathew effect* gertatzen dela ikusi da; hau da, hastapeneko irakurle “txarra” urtez urte “txar” mantentzen dela, irakurle ona geroz eta “aberatsagoa” bihurtzen den bitartean. Hala ere, idazketan ez dakigu *Mathew effect* hori gertatzen den ala ez. Bukatzeko, ez

ditugu ezagutzen garapeneko irakurketa-idazketa eleanitzean egon daitezkeen harremanak.

### 3.6.-Hizkuntza-gaitasunaren faktorea

Hizkuntza-kompetentzia bi kategoriatan banatu zuen Cummins-ek (1984): kategoria batek konbertsaziozko gaitasunarekin du zerikusia du eta *BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)* deritzo; beste kategoriak errendimendu akademikoarekin du zerikusia eta hizkuntzaren ezagutza kontzeptual eta linguistiko sakonagoarekin du zerikusia eta *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)* deritzo. Bestalde, hizkuntza-kompetentziarekin harreman dagoen konstruktua bat, hizkuntza-gaitasunarena da, *language aptitude* edo *aptitude* deritzona. Bereziki bigarren hizkuntzaren jabetzan erabilitako hitza da eta Robinson-en (2013: 276) arabera, “*Talent for learning languages that is independent of intelligence*” izango litzateke. Eta, gainjartzeak dauden arren, hitzezko adimenetik ere desberdina zela esan zuen Carroll-ek (Carroll, 1981). Beraz, faktore honetan, hizkuntza-kompetentziak, hizkuntzaren errendimenduak eta/edo hizkuntza-gaitasunak idazketarekin dituen harremanak argitzen saiatuko gara.

Hizlari eleanitzek hizkuntza bakoitzean duten kompetentzia-maila ez da berdina (Saville-Troike, 2006) eta jakin nahi izan da zer dela eta pertsona batzuk dituzten emaitza hobekak hizkuntzen ikasketan (Kormos, 2012). Hizkuntza-gaitasunaren lau osagai identifikatu zituen Carroll-ek (1981): (1) Fonetika kodetzeko trebezia, hau da, soinu desberdinak identifikatzeko trebezia, (2) gramatikarekiko sentikortasuna, hau da, esaldietan hitzek dituzten funtzio gramatikalak ezagutzea, (3) soinuen eta esanahien arteko loturak azkar eta eraginkortasunez ikasteko eta kodetzeko gaitasuna, eta, (4) hizkuntzetan dauden arauak indultzeko gaitasuna. Bestalde, hizkuntza-gaitasuna modu askotan ebaluatu da hizkuntzak ikasten dabilzanekin. Honela, oso erabiliak izan dira *Modern Language Aptitude* izeneko testa (Carroll & Sapon, 1959) eta *Language Aptitude Battery* (Pimsleur, 1966) izenekoak. Beste batzuetan, irakasleak izan dira hizkuntza-gaitasun hau ebaluatu izan dutenak, ikasleei jarritako noten bidez (Howard, Sugarman & Christian, 2003; Yigzaw, 2013). Azkenaldian, oso erabilia da Europako Komisioak sortutako “Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako

Erreferentzia Markoa” (Habe, 2005). Dokumentu honek ikaslearen hizkuntza-gaitasuna deskribatzeko erreferentzia maila bateratu batzuk eskaintzen ditu, “A1 mailan” hasi eta “C2 mailara” arte, behetik gorako ordenan. Era berean, marko bateratu hau erabiltzen ari dira hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzaren curriculumak garatzeko eta ebaluatzeko.

Hizkuntza-gaitasunek idazketan duten eraginari buruz, zera esan daiteke: 1Hko eta 2Hko hizkuntza-kompetentziak erabakiorrak dira 3H idazketan (Lasagabaster, 1998) eta hizkuntza-gaitasun guztiek eragiten dute testu eleanitzetan, noranzko anitzetako harreman konplexuak daudelarik (Cenoz & Gorter, 2011, a, b; Tulloc, 2011; De Angelis & Jessner, 2012). Bestalde, hizkuntza-gaitasunak, behe-mailako eta goi-mailako osagaiak edukiko lituzke Schoonen *et al.*-en (2003) arabera. Behe-mailakoa da, adibidez, bapatean idazten den minutuko hitz-kopurua eta goi-mailakoak dira trebezia pragmatikoa eta trebezia testuala. Honela, lehen kapituluko Berninger-en neurogarapeneko ikuspuntuan ikusi dugunez (21.orr.), hizkuntza-gaitasunaren behe-mailako osagaia da letrak azkar idazteko gaitasuna eta hau testu-sorkuntzarekin harreman du da. Bestalde, behe-mailako letrak azkar idaztea, eskolako errendimenduarekin ere harreman du da. Honela, 1Hn, letrak geldiro edo trakets idazteagatik errendimendu esanguratsuki baxuagoa izan dute ikasleek (Briggs, 1970, Cornhill & Case-Smith, 1996). Garrantzitsua da hortaz, ikasleek duten letra-abiadura azkarra edo geldia identifikatzea, zeren eta ez badute gutxi-gorabehera adinekoen pareko abiadura, zeregin akademikoetarako eta azterketetarako desabantailan egongo dira (O’Mahony *et al.*, 2005). Ildo honetatik jarraituz, ikasteko-zailtasunak dauzkaten ikasleetan esku-idazketaren jario baxuak aurkitu dituzte eta abiadura azkartzeko eskaeraren aurrean oztopo handiak izan dituzte (Weintraub & Graham, 1998).

Laburbilduz, desberdintasunak daude eleanitzek hizkuntza bakoitzean duten gaitasun-mailetan eta gaitasun hauek modu desberdinetan ebaluatu dira. 1Hko eta 2Hko hizkuntza-gaitasunak erabakiorrak dira 3H idazketan eta hizkuntza-gaitasun guztiek eragiten dute testu eleanitzetan. Bestalde, hizkuntza-gaitasunaren behe-mailako osagaia den hitzak azkar kopiatzearen ebaluzioa garrantzitsua da eskolako errendimendu on baterako.



### 3.7.-Ikasmailaren faktorea

Esku-idazketaren jarioari dagokionez, sortzen edo kopiatzen den letra-kopurua handitu egiten dela ikusi da oro har, denborarekin, adinarekin eta/edo eskolaketarekin (Ajuriaguerra *et al.*, 1973; Phelps *et al.*, 1985; Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Berninger & Fuller, 1992; Graham *et al.*, 1998; O'Mahony *et al.*, 2008; Barnett *et al.*, 2009; Mackenzie *et al.*, 2013; Ganapathy, 2015). Egile hauek ikusi dutenez, haurrek zenbat eta gehiago konposatzen duten, esku-idazketa orduan eta trebezia ohikoagoa bihurtzen da, ondorioa letren abiaduraren handitzea delarik. Baina, letren abiaduraren handitzea, ez dela lineala erakutsi dute aipaturiko ikerketa batzuek, hala nola, Ajuriaguerra *et al.*-ek, (1973), Graham *et al.*-ek (1998) eta O'Mahony *et al.*-ek (2008). Azken egile hauen arabera, abiaduraren handitze honetan garapeneko bizkorraldiak eta geldialdiak egongo lirateke. Honela, bizkorraldiak ikusi dituzte derrigorrezko Lehen Hezkuntzako lehen hiru ikasmaitan zehar eta baita Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza hasterakoan. Geldialdiak aldiz, Lehen Hezkuntzako 4. eta 5. maila bitartean ikusi dituzte. Bestalde, ikasmaitaz ikasmaita letren abiadura igoerak ikusi dituzten arren, egia da baita ikasmaita bakoitzean ikasle batetik bestera aldakortasun handiak egon direla (Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Graham *et al.*, 1998; O'Mahony *et al.*, 2008; Mackenzie *et al.*, 2013). Azpimarratzekoa da baita, batzuetan aldakortasuna handiagoa izan dela lehenengo mailatan (O'Mahony *et al.*, 2008) eta beste batzuetan gorengo mailatan (Hamstra-Bletz & Blote, 1990).

Testuen hitz-kopuruari dagokionez, oro har, handitu egiten dela ikusi da ikasmaitan gora joan ahala, bai 1Hn eta bai eleaniztasunean, ikerketa krosezkoan eta ikerketa longitudinaletan. Honela, 1Hn, testuen hitz-kopurua handitu egin da esanguratsuki urtez urte (Beninger & Fuller, 1992; Yates *et al.*, 1995; Wagner *et al.*, 2011; Puranik *et al.*, 2008). Badirudi hitzen kopuru-handitze honetan garaiak daudela, izan ere, hazkuntza esanguratsuak aurkitu dira Lehen Hezkuntzako 4. mailara arte, ez aldiz, 4. mailatik 6. mailara (Kaifer & del Valle, 1992). Hitz-kopuruan adinak edo ikasmaitak baino testu-generoak gehiago baldintzatzen duela dio García Azkoaga-k (2003). Eleaniztasunean ere, hitz-kopuru handiagoa idatzi dute goiko ikasmaitakoek beheko ikasmaitakoek baino (Carlisle, 1989; Yau, 1991; Jiménez Catalán *et al.*, 2006; Sagasta, 2000; Francis, 2005). Honela, Carlisle-n (1989) ikerketan, 2Hn 6. mailakoek

idazlan luzeagoak idatzi zituzten 4. mailakoak konparatuz, % 25 luzeagoak hain zuzen ere. Yau-k (1991) 2Hn adinarekin hitz-kopurua handitu egiten zela ikusi zuen 9. eta 10. mailakoen artean. Jiménez Catalán *et al.*-en (2006) ikerketan, atzerri hizkuntzan 4. eta 5. mailetan testuetan erabilitako hitz-kopuruan handitze graduala eta akumulatiboa egon zen. Sagasta-ren (2000) ikerketan, euskarazko, gaztelerazko eta ingeleseko testuetan adinarekin esanguratsuki gehiago idatzi zuten. Francis-en (2005) laginean, 1Hn eta 2Hn, 4. mailakoen testuak 2. mailakoen bikoitzak-hirukoitzak izan ziren eta 6. mailakoenak oraindik luzeagoak.

Testuen kalitateari dagokionez, testu-kalitatearen aldagaien arabera kontu desberdinak ikusi dira ikasmaila desberdinen artean eta hizkuntzen arabera erritmo desberdinak egon dira. Honela, Carlisle-en (1989), Idiazabal-en (1992), Davis *et al.*-en (1999), Sagasta-ren (2000) eta Francis-en (2005) ikerketak ditugu. Carlisle-ek (1989) 4. eta 6. mailakoak konparatu zituen 1H gazteleraz eta 2H ingelesez idazterakoan. Emaitzen arabera, 6. mailakoek esanguratsuki hobeto idatzi zituzten testuak 4. mailakoak konparatuz; zehatzago esateko, hobeak izan ziren aztertutako eraginkortasun erretorikoan, idazketaren kalitate orokorrean eta konplexutasun sintaktikoan. Hala ere, zenbait idazlanetan 4. mailakoek eta 6. mailakoek antzeko emaitzak izan zituzten. Idiazabal-ek (1992) 6. eta 8. ikasmailetakoa haurren idatziak aztertu zituen bi hizkuntzetan, euskaraz eta gazteleraz. Oro har, bi hizkuntzetan antolaketa hobeak eduki zuten handiagoei baina puntuazioaren aldagaian bi ikasmailek antzeko emaitzak lortu zituzten. Gainera, egileak aipatzen duenez, alde handiak egon ziren ikasle batetik bestera. Davis *et al.*-ek (1999) eginiko ikerketan 3. mailakoen testuek kalitate hobeak zeukaten, bai 1Hn eta bai 2Hn (1., 2. eta 3. mailak konparatu zirenean). Aipatzekoa da baita, erritmo desberdinak egon zirela bi hizkuntzetan. 2Hn, desberdintasun esanguratsuak egon ziren 1. eta 2. mailen artean eta 1Hn, desberdintasun esanguratsuak ez ziren agertu 2. eta 3. mailara arte. Sagasta-k (2000) aztertutakoaren arabera, euskarazko, gaztelerazko eta ingeleseko testuetan adinarekin oro har trebezia handiagoa zuten nagusienek gazteenek baino. Francis-en (2005) ikerketan 1Hn eta 2Hn hobekuntza esanguratsuak egon ziren urtez urte 2., 4. eta 6. mailetan zehar. Nagusiagoek testu koherenteagoak idatzi zituzten eta garapena nabarmenagoa izan zen 2. mailatik 4. mailara bitartean, 4. mailatik 6. mailara bitartean baino.

Ikerketa longitudinaletan ere, oro har, ikasmailetan gora joan ahala, 1Hn eta 2Hn hitz-kopurua eta kalitate orokorra handitu egin dira (Edelsky, 1986, Kato-Otani, 2008). Hala ere, idazketaren aldagaien arabera erritmo desberdinak ikusi dira. Adibidez, Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh & De Maeyer-en (2010) ikerketan, 3. ikasmilako haurren urtebeteko garapenean, atzerri hizkuntzan idazterakoan zazpi aldagairen garapena aztertu zuten. Aldagai guztietan garapena egon zen arren, lau garapen-patroi desberdin aurkitu zituzten: Lehen garapen-patroian hitz-kopurua zegoen eta igoerarik nabarmenena izan zuen; bigarren garapen-patroian edukiaren kalitatea eta ortografia zeuden eta igoera moderatuagoa izan zen; azkenik, hirugarren garapen-patroian (konplexutasuna-zehaztasuna) eta laugarren garapen-patroian (kohesioa) emaitza apalagoak egon ziren.

Laburbilduz, oro har, adinean edo ikasmailetan gora joan ahala, 1Hn eta eleaniztasunean eginiko testuetan hitz-kopurua eta kalitate orokorra handitu egiten dela ikusi da ikerketa krosezionaletan eta ikerketa longitudinaletan. Hala ere, zenbait aldagaitan ikasmilaren arabera desberdintasun esanguratsu gutxi aurkitu da eta erritmo desberdinak egon dira hizkuntzaren arabera, hau da, 1Hn idazterakoan erritmo bat egon da eta 2Hn idazterakoan beste erritmo bat egon da. Gainera, ikerketa longitudinaletan ikusienez, idazketaren kalitatearen aldagaiek garapen desberdina izan dute: garapena azkarragoa izan da hitz-kopuruan, geldiagoa edukinean eta ortografian, eta apalagoa oraindik esaldien konplexutasunean eta kohesioan. Azkenik, aldakortasun indibidual handia dagoela aipatzen dute hainbat egilek eta ikasmilaz gain beste faktore batzuk kontuan hartu behar direla.

### **3.8.-Testu-generoaren faktorea**

Testu-generoak hizkuntzak berak baino desberdintasun handiagoak sortarazten dituela ikusi da; honela, testu-genero espezifikoaren arabera, testu-antolaketa, hizkuntza-estruturak, hiztegi, gramatika eta formalitate-maila desberdinak erabiliko liriteke (Beers & Nagy, 2011). Garapenari begiratuz gero, badirudi testu-genero batzuk azkarrago barneratzen direla beste batzuk baino (Ravid & Shyldkrot, 2005). Alarmagot

& Fayol-en (2009) arabera, narrazio idatziari dagokionez, zazpi edo zortzi urterekin lortzen dute haurrek narrazioaren estruktura orokorra eta zortzi-hamar urte bitartean garatuz joaten da istorio koherenteak idazteko gaitasuna. Bederatzi-hamar urterekin egoera egonkor mantenduko litzateke. Esposizioa aldiz, Fayol, Foulin, Maggio & Létéren (2012) arabera, idatzizko narrazioa baino beranduago menperatuko litzateke, demanda kognitibo handiagoa suposatzen duelako. Honela, Ravid-en (2005) arabera, narrazioak eta esposizioak ebaluatu direnean, esposizioek ebaluazio apalagoak izan dituzte; azken hauek narrazioak baino fragmentatuagoak izan dira, koherentzia gutxiago izan dute eta askotan gutxieneko testu-osagaiak falta izan dituzte. García Azkoaga-k (2003) ere horixe ikusi zuen 11, 13 eta 15 urteko ikasleen euskarazko testuetan; narrazioak eta esposizioak (eskutitza) konparatu zituenean, testu esanguratsurik eskasena gazteenen esposizioak izan ziren.

Testu-generoaren jakituria hizkuntza batetik bestera eramaten den ala ez zalantzak daude. Izan ere, ez dakigu, testu-generoak zein puntura arte diren hizkuntzetan espezifikoak edo hizkuntzen artean partekatua. Honela, testu-generoaren ezagutzak hizkuntza bakoitzaren arabera balira, idazten den hizkuntza bakoitzean berrikasi egin beharko liriateke; aldiz, testu-generoaren ezagutza CUParen arabera balitz, hau da, hizkuntzetan partekatua, nahikoa izango litzateke hizkuntza bakar batean testu-generoak ikastea (Gentil, 2011). Bigarren aukera honetan sakondu dute zenbait ikerlarik eta unibertsala den testu-antolatzaile bat dagoela baieztatzen dute, *Theoretical-academic layer of texts* deitu diotelarik (Kecskes & Papp, 2000; Hauptmann, Mansur & Tal, 2008). Honela, hizkuntza desberdinetan testu-generoak idazteko gaitasuna kroslinguistikoa denaren ikerketak badaude helduetan; aldiz, zalantzak daude garapeneko umeei zein puntura arte transferitzen dituzten testu-generoarekiko ezagutza hauek (Hauptmann *et al.*, 2008; Gentil, 2011). Danzak-ek (2011) adibidez, 11-14 urte bitarteko 20 ikasleren testuak aztertu zituen bi hizkuntzatan (gaztelaraz/ingelesez) eta esposizioa/narrazioa generoen artean. Berak ikusi zuenaren arabera, testu-generoak baino topikoak eragin esanguratsuagoak sortarazi zituen idatzietan eta gehiago antzeman ziren 2Hn 1Hn konparatuz. Bestalde, hizkuntza bakoitzak historiari kontatzeko moduari forma ematen dio. Adibidez, helduek narrazio bat 3-8 urteko haurrei euskaraz eta gaztelaraz kontatu dietenean, hizkuntza-baliabide esanguratsuki desberdinak erabili dituzte hizkuntzaren arabera (Etxeberria *et al.*, 2015).

Laburbilduz, testu-generoak idazlea modu batean edo bestean idaztera bultzatzen du. Narrazioaren eta esposizioaren testu-generoetan zentratuz, garapenean, idatzizko narrazioa azkarrago menperatzen da esposizioa baino eta ebaluazio hobekak izaten dituzte narrazioek. Bestalde, helduetan eginiko ikerketen arabera, testu-generoak hizkuntza batean jakinez gero beste hizkuntzera eramaten dira baina hastapeneko idazle eleanizetan ez dakigu zer gertatzen den. Azkenik, hizkuntzaren arabera ere, hizkuntza-baliabide desberdinak erabiliko lirateke historiak kontatzeko orduan.

### **3.9.-Hirugarren kapituluaren laburpena**

Hirugarren kapitulu honetan ikusi dugu faktore desberdinek nola eragiten duten hastapeneko idazle eleanitzen testuetan eta jarraian, aurkitutakoa laburbilduko da faktorez faktore:

- Generoaren faktorean, mutilak kaltetuta atera dira oro har 1Hko hizkuntza kompetentzietan eta eleaniztasunean genero-desberdintasunak gutxi aztertu dira. Idazketaren osagaiei begiratzen badiegu, esku-idazketaren jarioan eta testu-sorkuntzaren hitz-kopuruan mutilek esanguratsuki emaitza baxuagoak izan dituzte neskek konparatuz; aldiz, testu-sorkuntzaren kalitatean emaitzak nahasita daude.

- Jaioterriaren faktoreari dagokionez, oro har, nazioartean emaitza esanguratsuki baxuagoak izaten dituzte inmigranteek natiboak konparatuz, bai hizkuntza-kompetentzietan eta bai eskolako errendimenduan. Idazketan badirudi antzeko asimetriak daudela. Asimetria honen arrazoi nagusiak, herrialde hartzailearekiko hizkuntza-desberdintasunak, inmigranteak matrikulatzen diren eskola-motak eta inmigranteen egoera sozioekonomiko baxuagoak izan daitezke.

- Hizkuntzaren erabileraren faktorean aurkitutakoa laburbilduz, badirudi hizkuntza gutxitua familian lantzeak eskolako hizkuntza gutxituaren idazketa-kompetentzian eragin esanguratsua duela; bestalde, hizkuntzaren erabilera hizkuntza nagusiaren idazketarekin konparatu denean, emaitzetan kontraesanak daude. Azkenik, atzerri

hizkuntzaren idazketan, hizkuntza gutxituaren erabilpena egin dutenek esanguratsuki hitz-kopuru eta kalitate handiagoa lortu dute.

- Adimenaren faktorean ikusi dugunez, garrantzitsua da adimenaren zein definizio erabiltzen den; honela, adimena, “g faktorea” izan daiteke, abilezia kognitibo orokorra edo hitzezko adimena. Adimena “g faktore” bezala neurtu denean, harreman esanguratsuak egon dira adimenaren eta idatzizko testuen kalitatearen artean. Bestalde, adimena, abilezia desberdinen bilduma bezala neurtu denean, zenbait abilezia-mota idazketarekin esanguratsuki harremanduta egon dira. Azkenik, adimena hitzezko adimen bezala definitu denean, oro har, harreman esanguratsu estuak egon dira bai esku-idazketaren jarioarekin eta bai testuekin.

- Irakurketaren faktorean ikusi dugunez, irakurketa eta idazketa hizkuntzaren sistema konplexuak dira eta harremanak dituzte beraien artean. Honela, irakurketaren eta esku-idazketaren jarioaren arteko harreman esanguratsuak aurkitu dira, bai eta irakurketaren eta testuen artean. Gainera, elebitasunean korrelazio esanguratsuak aurkitu dira hizkuntza bereko irakurketaren eta idazketaren artean, hizkuntza desberdinetako irakurketa-emaitzen artean eta hizkuntza desberdinetako idazketa-emaitzen artean. Esan beharra dago, irakurketan *Mathew effect*-aren fenomenoaren ematen dela, hau da, hastapeneko irakurle “txarra” urte “txarra” mantentzen da, irakurle “ona” geroz eta “aberatsagoa” bihurtzen den bitartean. Hala ere, idazketan ez dakigu *Mathew effect* hori gertatzen den ala ez. Bukatzeko, ez ditugu ezagutzen garapeneko irakurketa-idazketa eleanitzean egon daitezkeen harremanak.

- Hizkuntza-gaitasunaren faktorean azaldu denez, desberdintasunak daude eleanitzek hizkuntza bakoitzean duten gaitasun-mailetan eta gaitasun hauek modu desberdinetan ebaluatu dira. Honela, badirudi 1Hko eta 2Hko hizkuntza-gaitasunak erabakiorrak direla 3H idazketan eta hizkuntza-gaitasun guztiek eragiten dutela testu eleanitzetan. Bestalde, hizkuntza-gaitasunaren behe-mailako osagaia den hitzak azkar kopiatzea garrantzitsua da eskolako errendimendu on baterako.

- Ikasmailaren faktoreari dagokionez, ikasmailetan gora joan ahala, lHn eta eleaniztasunean eginiko testuen hitz-kopurua eta kalitate orokorra handitu egiten dela ikusi da, ikerketa krosekzionaletan eta ikerketa longitudinaletan. Hala ere, zenbait idazketa-dimentsiotan ez da ikasmailen arabera desberdintasun esanguratsurik ikusi eta bai hizkuntzen arabera eta bai idazketa-aldagaien arabera garapen-erritmo desberdinak egon dira. Honela, erritmoa azkarragoa izan da hitz-kopuruan, apalagoa ortografian eta apalagoa oraindik kohesioan. Azkenik, ikasmailak bere eragina duen arren, aldakortasun indibidual handiak daudela ere aipatzen dute zenbait egilek.

- Testu-generoaren faktorean ikusitakoa laburbilduz, testu-generoak idazlea modu batean edo bestean idaztera eramaten du, hau da, hitz eta idazteko modu desberdinak erabiltzen dira testu-generoaren arabera. Bestalde, idatzizko narrazioa azkarrago menperatuko litzateke esposizioa baino eta oro har, narrazioen ebaluazio hobeak egon dira. Azkenik, helduetan eginiko ikerketen arabera, testu-generoak hizkuntza batean jakinez gero beste hizkuntzetara eramaten dira baina hastapeneko idazle eleaniztetan ez dakigu zer gertatzen den.





# **ALDERDI ENPIRIKOA**

---



## **4.-HELBURUAK ETA IKERKETA- GALDERAK**

## **4.-HELBURUAK ETA IKERKETA-GALDERAK**

### **4.1.-Helburuak**

Lehen kapituluan ikusi dugunaren arabera, esku-idazketa, letrak egitea bezala edo testuak sortzea bezala kontzeptualizatu da. Esku-idazketa letrak egitea bezala kontzeptualizatu denean, letrak egite hau behe-mailako prozesu mekanikotzat hartu da eta letren irakurgarritasuna edo abiadura ebaluatu da. Bestalde, esku-idazketa testuak sortzea bezala kontzeptualizatu denean, testuak ikuspuntu soziokulturalaren eta ikuspuntu linguistiko-diskurtsiboaren arabera ebaluatu dira eta baita, idazterakoan burutzen diren prozesuak (planifikazioa, translazioa eta errebisioa) kontuan hartuz, hau da, “heldu trebeek” idazten duten bezala. Euskal Autonomia Erkidegoan, “Heziberri 2010 Planean” eta 236/2015 Dekretuan esaten dena jarraituz, Lehen Hezkuntzan zehar, esku-idazketak testuak idaztea suposatzen du eta gainera, idazle “heldu trebeen” prozesuak jarraituz idaztea. Garatzen ari direnentzako ordea, esku-idazketa konplexua da eta konplexutasun honi irteera bat emateko saiakera desberdinak egin diren arren, agian saiakerarik garrantzitsuena garapeneko idazketa-marko bat osotzea izan da. Idazketaren garapeneko marko honetan, bereziki translazioan zentratu dira eta bere bi osagaiak diren esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren arteko harremanak aurkitzen saiatu dira, izan ere, esku-idazketaren jarioa testu-sorkuntzaren giltzarria dela ikusi dute.

Bigarren kapituluan ikusi dugunaren arabera, hastapeneko idazketa eleanitzak zenbait ezaugarri propio ditu. Ikuspuntu holistikoaren arabera, batetik, hastapeneko idazle elebidunek euren baliabideak integratu eta sintetizatu egiten dituzte. Eta, irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun egoeran idazten dute, hots, hizkuntza batean dakitena beste hizkuntzan/hizkuntzatan erabiltzen dute, hizkuntzak bata bestearen andamiai bihurtzen direlarik. Bestetik, kuestionatuta gelditu dira garapeneko idazketa eleanitzari buruzko hainbat mito; adibidez, argi gelditu da haurrek hizkuntza desberdinetan idatzi ahal dutela, irakurketari eta ahozkotasanari itxaron gabe eta 1Hri itxaron gabe. Gainera, idatziz hizkuntzak desberdinduta mantendu ditzakete edo

estrategikoki nahastu. Bestalde, haur berberak hizkuntza desberdinetan idatzi dutenean, antzeko idazteko prozesuak burutu dituzte, plangintzari dagokionez, translazioari dagokionez eta baita errebisioari dagokionez. Azkenik, idazketa eleanitzean ikuspuntu modularra kontuan hartzea garrantzitsua da, izan ere, idazketaren zenbait dimentsiotan hizkuntzen arteko korrelazio estuak aurkitu dira, hala nola, testuen hitz-kopuruan eta kalitatean (bere osotasunean edo aldagai batzuetan).

Hirugarren kapituluaren hastapeneko idazketa eleanitzean zenbait faktorek duten garrantzia zehazten saiatu gara, lan honen alderdi enpirikoan aztertuko diren faktoreak kontuan hartuta. Honela, generoaren eta jaioterriaren arabera asimetriak daudela ikusi dugu, eta baita, hizkuntzaren erabilerak idazketa eleanitzean sortarazten dituen zenbait diferentzia. Gainera, adimenak idazketan sortarazten dituen desberdintasunak ikusi ditugu eta irakurketarekiko garapenean zehar dituen loturak. Aztertu dugun beste faktore bat, hizkuntza-gaitasunarena izan da eta badirudi testu eleanitzetan pertsonak dakizkien hizkuntza guztiek eragiten dutela. Kontuan izan behar dugun beste faktore bat, ikasmailarena da, izan ere, oro har, goragoko ikasmailakoek testuen hitz-kopuru eta kalitate esanguratsuki hobeak lortu dituzte; dena den, kalitatearen aldagai zehatzei ere begiratu behar zaie, izan ere, zenbait aldagaitan goiko ikasmailakoek ez dute beheko ikasmailakoek baino esanguratsuki hobeto idatzi. Azkenik, testu-generoaren arabera ere desberdin idatziko litzateke eta narrazioa esposizioa baino lehenago menperatuko litzateke garapenean. Hala ere, haurretan, oraindik ez dakigu testu-generoaren ezagutza hizkuntza batean eginiko idazketatik beste hizkuntza batean eginiko idazketara aplikatzen den.

Hiru kapitulu hauetan garatutakoa kontuan hartuta, lau helburu nagusi ditugu:

- Esku-idazketaren jarioak testu-sorkuntza eleanitzarekin dituen harremanak aztertzea.
- Esku-idazketaren jarioa eta testu-sorkuntza eleanitza ikasmailen arabera ezagutzea.
- Faktoreen arabera esku-idazketaren jarioa eta idazketa eleanitza hobeto ulertzea.

- Bi edo hizkuntzetan idatzitako testuen artean, testuen hitz-kopuruari dagokionez eta testuen kalitateari dagokionez, dauden harremanak aztertzea.

## 4.2.-Ikerketa-galderak

Lan honetan zehazki zeri erreparatuko diogun ikusiko dugu ondoren, ikerketa-galderak banan-banan formulatuz. Guztira sei galdera ditugu: Lehenengo eta bosgarren galderek lotura zuzena dute marko teorikoan garatutako lehen kapituluarekin; bigarren eta seigarren galderek lotura zuzena dute marko teorikoan garatutako bigarren kapituluarekin eta hirugarren kapituluko ikasmilaren eta testu-generoaren faktoreekin; eta, hirugarren eta laugarren galderek lotura handia dute marko teorikoan garatu diren faktoreekin.

Lehen kapituluan ikusi dugu herrialde desberdinetan eginiko ikerketetan esku-idazketa handitu egiten dela esanguratsuki urtez urte. Ikerketa hauetan oinarrituz, ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*1go IG.: Zein esku-idazketaren jario daukate euskaraz idazten dutenean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleek?*

Bigarren kapituluan ikusi dugu eta baita hirugarren kapituluko zenbait faktoretan, ikasmilaz ikasmila esanguratsuki hobetzen dela testuen kalitatea, baina kontraesan batzuk ere badaude. Ikerketa hauetan oinarrituz, ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*2. IG.: Zein kalitateko eskutitzak eta narrazioak idatzi dituzte euskaraz, gazteleraz eta ingelesez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleek?*

Hirugarren kapituluan ikusi dugunez, zenbait faktoreen arabera emaitzak desberdinak izan dira esku-idazketaren jarioan. Honela, generoak, adimenak, irakurketa-mailak, hizkuntza-gaitasunak, hizkuntzaren erabilerak eta jaioterriak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu esku-idazketaren jarioan. Ikerketa hauek kontuan hartuz, ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*3.IG.: Zein diferentzia dago faktoreen arabera esku-idazketaren jarioan Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan?*

Hirugarren kapituluan ikusi dugunez, zenbait faktoreen arabera emaitzak desberdinak izan dira testu-sorkuntzan. Honela, generoak, adimenak, irakurketa-mailak, hizkuntza-gaitasunak, hizkuntzaren erabilerak eta jaioterriak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu testu-sorkuntzaren hitz-kopuruan eta kalitatean. Ikerketa hauek kontuan hartuz, ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*4.IG.: Zein diferentzia dago faktoreen arabera euskarazko, gaztelera eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan eta kalitatean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailakoetan?*

Marko teorikoan lehen kapituluan ikusi dugunez, Berninger-en neurogarapeneko ikuspuntuan (21. orr.), Lehen Hezkuntzan zehar esku-idazketaren jario azkarra edo automatikoa izan duenak, testu luzeak eta kalitatezkoak idatzi ditu. Hortaz, ikerketa hauek kontuan hartuz, ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*5. I.G.: Zein da esku-idazketaren jarioaren harremana testuen hitz-kopuruarekin eta testuen kalitatearekin Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailatan?*

Bigarren kapituluan garatu dugun ikuspuntu holistikoaren arabera, idazle eleanitzaren hizkuntza guztiek hartuko lukete parte testu eleanitzen idazketan. Bestalde, ikuspuntu modularrak dionez, idazketaren dimentsioak kontuan hartu beharrekoak dira; adibidez, testuen hitz-kopuruak eta kalitateak (edo bere aldagai batzuk) portaera desberdina izan dezakete hizkuntza desberdinetan idazterakoan. Beraz, bi ikuspuntu hauetako ikerketak kontuan hartuz, seigarren ikerketa-galdera hau proposatzen dugu:

*6. IG: Zein koerlazio dago hizkuntza desberdinetan idatzitako testuen artean, hitz-kopuruari dagokionez eta kalitateari dagokionez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailatan?*



## **5.-METODOLOGIA**

## 5. METODOLOGIA

### 5.1.-Lagina

Gure ikerketako lagina 552 ikasletakoa da. Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailetako ikasleak dira eta jarraian agertzen da nola dauden banatuta mailaz maila (5.1. Taula).

5.1. Taula. Mailaz maila ikasle-kopurua

	Maiztasuna	Portzentaia
2. maila	214	% 38,8
4. maila	174	% 31,5
6. maila	164	% 29,7
Guztira	552	% 100

Hasera batean, 578 ikaslek egin zituzten probak, baina azkenik 552 dira lagina osotu dutenak. Laginetik kanpo gelditu dira, behar-berezietako ikasleak (hizkuntza-atzerapena, laguntzailea dutenak...) eta soilik orain dela bi urtez geroztik Euskadin bizi direnak. Adinari dagokionez, 7-13 urte bitarteko ikasleak dira, batez besteko adina 9,25 da eta desbiderapen tipikoa 1,769 da. Generoari dagokionez, neskak % 47,4 dira eta mutilak % 52,6.

Ikerketa 2. 4. eta 6. mailan zentratzearen arrazoi nagusiak hauexek dira: Ikasmaila hauetan, 1. mailan egon daitezkeen idazketa-zailtasunak gaindituta daude eta bi urteko zikloen bukaerak dira; gainera, 4. mailan ebaluazio diagnostikoak egiten ari dira eta 6. mailan ere egin ohi dira Lehen Hezkuntza bukaerako ebaluazioak. Hortaz, errazagoa da ikasmaila hauetako ikerketekin konparaketak egitea.

Hasera batean proba pilotoak pasa izan ditugu, ikastetxe bateko 2. mailako gela batean eta 4. mailako beste gela batean. Gero, 26 gelatan jaso ditugu lagin osoko datuak, lau eskolatan zehar. Eskola hauetako hiru Zarautz-en kokatuta daude eta eskoletako bat Donostian. Guztira hiru eskola kontzertatu dira eta bat publikoa. 5.2. Taulan ikusi

daiteke Zarautzen eta Donostian, eskola kontzertatuen eta publikoen arteko ikasle-kopuruak nola banatu diren (5.2. Taula).

**5.2. Taula. Eskola kontzertatuen eta publikoen portzentaiak**

	<b>Publikoan</b>	<b>Kontzertatuan</b>
<b>Zarautzen</b>	243 % 44	151 % 27,4
<b>Donostian</b>	0 % 0	158 % 28,6
<b>Guztira</b>	243 % 44	309 % 56

Lagin honetako ikasleak D eredukoak dira eta gehienak Zarautzen (% 68,6) eta Donostian (% 21,9) bizi diren arren, % 9,5 inguruko herrietan bizi da (Getaria, Astigarraga, Hernani, etab.)

## **5.2.-Neurtzeko tresnak**

Jarraian ikusi daiteke 5.3. Taulan informazioa biltzeko erabili diren neurtzeko tresnak.

### 5.3. Taula. Neurtzeko tresnak

<b>Ikasleri buruzko datuak</b>	-Galdesorta orokorra (jaioterria, ikasmaita, hizkuntzaren erabilera...)  -Raven adimen-testa
<b>Irakurketa-probak</b>	-Prolec-euskara  -Prolec-gaztelera  -Galbahe E-2  -Galbahe C-2
<b>Esku-idazketaren jarioaren probak</b>	-Kopia lasaiaren proba  -Kopia azkarraren proba  -Alfabetoaren proba
<b>Hizkuntza-gaitasunaren neurriak (errendimendua hizkuntzetan)</b>	-Hizkuntza-gaitasuna euskaraz  -Hizkuntza-gaitasuna gaztelera  -Hizkuntza-gaitasuna ingelesez
<b>Idazketa-probak</b>	-Eskutitza euskaraz  -Narrazioa euskaraz  -Eskutitza gaztelera  -Narrazioa gaztelera  -Eskutitza ingelesez

### 5.2.1. Galdesorta orokorra

Galdesortaren bidez lortzen den informazioa ondokoa da: ikaslearen izena, ikasmaila, sexua, jaiotze-data, bizilekua eta hizkuntzaren erabilerari buruzko datuak. Hizkuntzaren erabilerari dagokionez, euskararen, gaztelaren eta beste hizkuntza batzuen erabiltze-ohiturei buruzko informazioa jasotzeko taula bat erabili da. Bertan, zera galdetu da: familiarekin, lagunekin eta eskolan zein hizkuntza erabiltzen den; hizkuntzen aukera bezala, “euskara”, “gaztelera”, “biak” eta “beste” hizkuntza bat izan dituzte. Gainera, familian zehaztu egin da, “aitarekin”, “amarekin”, “anai-arrebekin” eta “zaintzailearekin” zein hizkuntza erabiltzen den. Bestalde, 6. mailan zaintzailearekin erabiltzen den hizkuntza ez galdetzea erabaki da. Jarraian, 5.4. Taulan agertzen da ehunekotan zehaztuta familiarekin, lagunekin eta eskolan egiten den hizkuntzaren erabilera.

**5.4. Taula. Hizkuntzaren erabilera ehunekotan**

	<b>EUSKARA</b>	<b>GAZTELERA</b>	<b>BIAK</b>	<b>BESTE</b>
<b>AMAREKIN</b>	39,7	34,8	22,8	2,7
<b>AITAREKIN</b>	42,3	36,6	18,7	2,4
<b>ANAI-ARREBEKIN</b>	46,4	24,7	27,8	1,1
<b>ZAINZAILEREKIN</b>	45,3	40,3	13,8	0,6
<b>LAGUNEKIN</b>	39	10,5	50,5	0
<b>ESKOLAN (jolas-orduan...)</b>	56,1	3,9	39,9	0,1

Taulan ikusi daitekeenez, euskara, gaztelera eta bi hizkuntzen erabileraren portzentaiak jarri dira. Beste hizkuntza-konbinaketa batzuk zeudela jakinik, “beste” zutabea erantsi da; zutabe honetan agertzen dira gaztelera eta beste hizkuntza baten erabilera edo euskara eta beste hizkuntza baten erabilera. “Beste” zutabe honetan jasotako informazioari dagokionez, laginaren % 6,9k jarri du erantzun hau. Zehatzago izateko, amarekin “beste” hizkuntzaren erabilera % 2,7 izan da, aitarekin % 2,4, anai-arrebekin % 1,1 eta zaintzailearekin % 0,6 izan da; bestalde, lagunekin % 0 eta eskolan % 0,1. Erabili diren “beste” hizkuntza horiek, alemaniera, arabiera, frantsesa edo

tagalooa izan dira.

### 5.2.2. Raven testa: “g faktorea”

Adimena neurtzeko *Raven, Test de matrices progresivas* testa erabili da (Raven & Raven, 1993), bere eskala orokorra hain zuzen ere. Test honek ematen duen informazioa adimen orokorrari buruzkoa edo “g faktoreari” buruzkoa da. Burutu behar den zeregina hau da: agertzen joaten diren figuren serie batetan falta den pieza aurkitzea. Zeregina ondo burutzeko, aurkezten den seriea analisatu eta ondoren deduzitu egin behar da; zentzu horizontala eta zentzu bertikala jarraituz, sei aukeren artean hobekien ahokutzen duena aukeratu behar da. Beraz, test hau burutzeko, hautematezko abileziak, behaketazko abileziak eta arrazonomendu analogikoa erabiltzen dira. Test honetan, zenbat eta ikasmaita handiagoa izan, konplexuagoak diren serieak erresolbatu behar izaten dira. Honela, Lehen Hezkuntzako 2. mailan “A-B serieak” erresolbatzen dira, Lehen Hezkuntzako 4. mailan “A-B-C serieak” eta Lehen Hezkuntzako 6. mailan “A-B-C-D serieak”.

Testa aplikatzeko erabili den kontsigna hau da: “Begiratu orri hau, ikusi marrazkia eta esan zein figurak osotzen duen marrazkia eta horrela jokatu ariketa guztiekin”. Puntuazio zuzena, ondo dauden erantzunen bidez lortzen da eta Lehen Hezkuntzako 2. mailan lortu daitekeen emaitza 0-23 tartekoa da, 4. mailan 0-35 tartekoa da eta 6. mailan 0-47 tartekoa da. Begiratu 5.5. Taulan, maila bakoitzeko ikasle-kopurua, lortu dezaketen puntuazioa, batz besteko adimen-puntuazioak eta desbiderapen tipikoak.

**5.5. Taula. Mailaz mailako ikasle-kopurua, adimenean lortu daitekeen puntuazioa eta adimen-puntuazioaren batz bestekoa**

	Lagin osoan zenbat diren	Lortu daitekeen puntuazioa	Adimen-puntuazio emaitzak	
			$\bar{x}$	D.T.
<b>2. maila</b>	% 38,8	0-23	16,71	(3,64)
<b>4. maila</b>	% 31,5	0-35	25,53	(5,55)
<b>6. maila</b>	% 29,7	0-47	36,40	(5,04)

### 5.2.3. Irakurketa-probak

Euskarazko eta gaztelerazko irakurketa-neurriak erabili direnez, hizkuntza bakoitzean ebaluatu den modua deskribatuko da jarraian.

#### **Irakurketa-probak euskaraz**

Euskarazko irakurketa-maila neurtzeko bi proba-mota erabili ditugu, ikasmailaren arabera; honela, 2. mailan *Prolec-euskara* (euskarazko bertsioa) (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 2000) erabili da eta, 4. eta 6. mailatan *Galbahe E-2* (Olaziregi & Sierra, 1986) erabili da. Bi irakurketa-proba desberdin erabiltzearen arrazoia, proba hauek duten aplikazio-adina da: *Prolec-euskara* 6-9 urterekin erabiltzen da eta *Galbahe E-2* proba 10-11 urterekin. Gainera, *Prolec-euskara* proba erabili izanaren beste arrazoi bat, gaztelerazko bertsioa duela da. *Prolec-euskara* probaren izenburu osoa *Lehen Hezkuntzako haurren irakurtzeko prozesuen ebaluazioa* da eta irakurketa-gaitasuna ebaluatzen du, hain zuzen ere, irakurketan parte hartzen duten prozesuak ebaluatzen ditu. Honela, proba honetatik “Gramatika-egiturak” aztertzen duen atala aukeratu dugu, taldean aplikatzeko atalik egokiena iruditu zaigulako. Atal honen bidez prozesu sintaktikoak aztertzen dira, 16 itemen bidez (item hauetako bat adibidea izan da). Proba burutzeko erabili den kontsigna hauxe izan da: “Marrazki bakoitzaren azpian hiru esaldi dituzu. Marrazkiaren esanahia esaldi bakar batek adierazten du, beste biak faltsuak dira. Esaldi egokia aukeratu: a) Untxia katuaren gainetik salto egiten ari da b) Katua untxiaren gainetik salto egiten ari da c) Untxia saltatzen du katuak”. Proba pasatu ondoren, erantzun egokiak zenbatu dira eta puntuazio zuzena lortu dugu, 0-15 tartean. Beraz, gutxieneko puntuazioa 0 da eta gehienekoa 15.

Bestalde, *Galbahe E-2* probarekin euskara-mailaren neurria ebaluatzen da, *D* ereduko 10-11 urteko haurretan. Proba honek zenbait atal ditu eta guk erabilitakoak, “Irakurmena I” eta “Irakurmena II” atalak izan dira. “Irakurmena I” atalari dagokionez, ondoko kontsigna erabili da: “Hemen erdian, esaldi batzuk ditugu. Bakoitzak bere zenbakia du. Lehenengo, esaldiak banan banan irakurri behar ditugu eta esaldi bakoitzari bere marrazkia aurkitu. Marrazkia aurkitutakoan, esaldiak duen zenbaki berbera jarriko diogu goiko koadroan. Adibidez: 1. Bat... Euria ari du kalean. Badu honek marrazkirik? Ez. Goazen bigarren esaldira. 2. Bi... Txistua jotzen du Andonik. Zein da marrazkia? Eskubikoa, ezta? Bi (2) zenbakia jartzen diogu

koadrotxoan. Ikusten duzunez 20 esaldi daude eta 10 marrazki. Beraz, esaldi batzuk soberan geldituko dira, hau da, ‘gezurrezkoak’ dira. Baina marrazki guztiei zenbaki bat ipini behar diozue”. Atal hau burutu ondoren, puntuazio zuzena lortzen da, ondo dauden erantzunen batuketa egiten delarik 0-10 tartean. “Irakurmena II” atalari dagokionez, kontsigna hauxe da: “Orain beste jolas interesgarri bat egingo dugu. Hemen osatu gabeko esaldi batzuk ikusten dituzue. Esaldiok osotzeko, lau erantzun posible dituzue hor, bata bestearen gainean jarrita. Noski, erantzun zuzena bakarra da. Aurkitzen duzuenean, ‘x’ bat jarri behar zaio koadrotxoan. Adibideak hauek dira. Lehenengoa: Postrean beti zopa, sagarra, patata, txuleta jaten dut. Erantzuna, sagarra da, ezta? Noski, besteak ez dira postreak eta”. Proba egin ondoren puntuazio zuzena ateratzen da, 0-10 tartean, ondo dauden erantzunak zenbatuz.

### **Irakurketa-probak gaztelera**

Gaztelera irakurketa-maila neurtzeko bi proba-mota erabili ditugu, ikasmailaren arabera: 2. mailan *Prolec* (Cuetos *et al.*, 2000) eta, 4. eta 6. mailatan *Galbahe C-2* (Sierra & Olaziregi, 1986). Euskarazko irakurketa-probetan bezala, aplikazio-adina izan da bi proba hauek erabili izanaren arrazoia. *Prolec* probari dagokionez, bere izenburu osoa *Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria* da. Euskarazko bertsioan bezala, taldean aplikatzeko atalik egokiena “Gramatika egiturak” izeneko iruditu zaigu eta prozesu sintaktikoak aztertu dira beronen bidez. Atal honetan 16 item dira (hauetako bat adibidea) eta proba burutzeko ondoko kontsigna erabili da: “Debajo de cada dibujo tienes tres frases. Sólo una frase dice de verdad lo que hay en el dibujo. Las otras dos son falsas. Tu tarea es señalar la frase verdadera. Veámos el primer dibujo del conejo y el gato. Lee las tres oraciones. ¿Cuál de las tres frases dice de verdad lo que hay en el dibujo?”. Ondoren, erantzun egokiak zenbatu dira eta puntuazio zuzena lortu da, 0-15eko puntuazio-tartean.

*Galbahe C-2*-ri dagokionez, gaztelera-maila neurtzen du 10-11 urteko haurretan. Proba osotik bi atal aukeratu ditugu, “Lectura I” eta “Lectura II”. Honela, “Lectura I” proban hauxe izan da kontsigna: “Aquí, en la parte central tenemos unas frases, cada una de las cuales tiene un número. Primero tenemos que leer las frases una por una tratando de encontrar el dibujo adecuado. Cuando encontremos el dibujo, le pondremos el mismo número que tiene la frase, en el cuadrado de arriba. Vamos a leerlas: Las hojas



son verdes. ¿Hay algún dibujo que le venga bien? No. El toro está cansado. ¿Qué dibujo le corresponde? El de la derecha, ¿no? Así que le ponemos el número 3 en el cuadrito de arriba. Como podéis ver, tenéis 20 frases, pero solamente 10 dibujos. Por lo tanto, algunas frases están de sobra, son ‘falsas’. Pero ¡jojo! Tenéis que poner número a todos los dibujos, ¡eh!”. Proba burutu ondoren, erantzun egokiak zenbatu dira, 0-10 tartean. Bestalde, “Lectura II” ataleko kontsigna ondorengo izan da: “Aquí veis unas frases incompletas. Para completarlas se os dan cuatro respuestas posibles, colocadas una encima de otra. Por supuesto, solamente hay una respuesta correcta. Cuando la hayas encontrado marca una ‘x’ en su cuadro. Veámos el primero: El postre que más me gusta es la sopa, la patata, el flan, las aceitunas. La respuesta es... el flan, ¿verdad? Claro, porque los otros no son postres. Bien, ahora vosotros solos. Pasad la hoja. Tenéis que rellenar dos páginas ¡eh! ¡Cuidado!”. Jarraian, ondo dauden erantzunak batu dira eta puntuazio zuzena lortu da 0-10 tartean.

#### 5.2.4. Esku-idazketaren jarioaren probak

Esku-idazketaren jarioaren probak hiru izan dira eta jarraian deskribatuko dira.

#### **Kopia lasaiaren proba**

Proba honen bidez, letrarik hoberena eginez eta presarik gabeko testuinguruan eginiko kopiari buruzko informazioa jasotzen da. Ikaslearen kopiatzeko ohiko erritmoa ezagutu nahi da eta proba honetatik bi datu mota lortu ditugu: Batetik, 2 minututan guztira kopiatu den hitz-kopurua letrarik hoberena eginez eta bestetik, 2 minututan kopiatu den hitz ulergarri kopurua letrarik hoberena eginez. Erabili den kontsigna hauxe izan da: “Idatzi ezazu ondorengo esaldi hau behin eta berriro, AHALIK ETA LETRA HOBARENAREKIN: Amaiak flan handia janda ospatu zuen bere eguna”. Ikasleei denboraren aipamenik egin gabe, 2 minutura arkatzak jasotzea eskatu zaie. Proba hau sortzeko, ingelesezko esaldi batean oinarritu gara, “*The quick brown fox jumps over the lazy dog*” esaldian hain zuzen ere. Ingelesezko esaldi honek abezedarioko letra guztiak barnebiltzen ditu, batzuk errepikatuta daudelarik. Esaldia 9 hitzek eta 35 letrak osotzen dute. Honela, 9 hitzen letra-kopurua ondokoa da: 3-5-5-3-5-4-3-4-3. Euskaraz sortu dugun esaldian, gogoratzen erraza den esaldia lortu nahi izan da eta beraz, alfabetoko

letra guztiak egotearen baldintza baztertu egin da. Honela, euskaraz, 8 hitz eta 40 letra dituen esaldia asmatu da. Esaldiko 8 hitzen letra-kopurua ondokoa da: 6-4-6-5-6-4-4-5. Gainera, idatzi beharreko letrek eta hitzek ez dute zailtasun berezirik (adibidez, ez dago “tz”-rik, ez eta “br” duen letren arteko loturarik).

Proba pasatu ostean, idatzi diren hitzak zenbatu dira. Nahiz eta Graham *et al.*-en (1997) arabera, kopiatutako letra-kopurua esku-idazketaren ekoizpenaren neurri zehatzagoa den, guk hitzak zenbatu ditugu. Hitzak, *DASH* testeko “esaldia kopiatu” proban agertzen diren irizpideak jarraituz zenbatu dira (Barnett *et al.*, 2007). Honela, ondoko irizpide hauek eduki dira kontuan hitzak zenbatzerakoan:

- Irakurgarriak diren hitzak zenbatu dira. Esalditik kanpo ulertzen den ikusi behar da. Gerta daiteke hitz bateko letra batzuk ez izatea ulergarriak. Dena den, hitzaren osotasuna ulertzen bada hitza zenbatu da.

- Hitzak gaizki kopiatu direnean, adibidez, “ospatu duen eguna” kopiatu bada, “zuen” idatzi beharrean, “duen” hitza ontzat eman da.

- Zuzendu edo ezabatu diren hitzak badaude baina hitz hauek irakurgarriak badira, zenbatu egin dira, hots, ezabatzea ez da kontuan hartu.

- Errepikatu diren hitzak zenbatu egin dira: adibidez, “ospatu zuen bere bere eguna” idatzi bada, “bere” hitza bi aldiz zenbatu da.

- Bukatu gabeko hitzak idatzi direnean, bi letra edo gehiago idatzi badira, hitz bezala zenbatu da. Aldiz, bukatu gabeko hitza azken hitza bada, ez da zenbatu. Ezabatutako hitzak agertu direnean, zenbatu egin dira hitz hauek bi letra edo gehiago izan badituzte.

- Tintaz zikindu diren hitzak badaude, hitz guztiak zenbatu dira, irakurgarriak badira.

- Ortografiaren aldetik gaizki idatzita dauden hitzak ere zenbatu egin dira: adibidez, ‘handia’ idatzi beharrean “andia” idatzi bada. Bestalde, “Amaia” hitzaren haserako “A” letra ontzat eman da letra larriz idatzi denean eta baita letra xehez idatzi denean.

- Esaldia bukatu ondoren beste esaldia jarraian idaztea edo azpiko lerroa pasatzea berdin puntuatu da, hau da, ontzat eman dira bi kasuak.

- Ez dira zenbatu hitz edo ezaugarri hauek: guztiz ulergaitzak diren hitzak, esaldiko

azken hitza osorik ez egotea eta puntuazio-ikurrak (adibidez, puntua jartzea ez da zenbatu).

### **Kopia azkarraren proba**

Proba honen bidez, azkar edo presarekin minutuko idazten den hitz-kopuruari buruzko informazioa jasotzen da. Proba honetatik bi neurri jaso dira: Azkar idatziz, bi minututan kopiatu den hitz-kopurua eta azkar idatziz, bi minututan kopiatu den hitz-ulergarri kopurua. Erabili den kontsigna hauxe izan da: “Idatz ezazu ondorengo esaldi hau behin eta berriro, AZKAR eta letrak ULERGARRI eginez. Nik esan arte segi horrela: Amaiak flan handia janda ospatu zuen bere eguna”. Bi minutuz kopiatzen utzi ondoren, hitzak zenbatu dira, Kopia lasaiaren proban bezala.

### **Alfabetoaren proba**

Proba honen bidez esku-idazketaren jarioari buruzko informazioa jasotzen dugu: integrazio ortografiko-motorraren automatikotasunarena. Kontsignarako eta interpretaziorako eredutzat hartu den proba *Writing Speed and Accuracy Measure* (Jones & Christensen, 1999) izan da. Honela, minutu batean buruz alfabetoa idaztea eskatu da, kontsigna hau delarik: “Idatzi ezazu abezedarioa jarraian, AZKAR eta letrak ULERGARRI eginez. Lehenengo letra txikiz egin. Bukatzen duzunean letra handiz egin”.

Proba honetatik ondoko datuak jaso ditugu:

- Akatsak: akatsen kategoriak egin dira eta azken puntuazioan ez dira akats hauek kontuan hartu. Hauexek dira akatsen kategoriak: ulertzen ez diren letrak, omisioak (letra bat jatea), letra bat gehitzea, letra xehez jarri beharrean larriz jartzea, letra larriz jarri beharrean xehez jartzea, transposizioa edo sekuentzian ez doazen letrak (adibidez, “*abdcefg*” sekuentzian transposizioa dago, “*c*” ez da zenbatzen), letrak alderantzizkatzeak (adibidez, “*p*” jarri beharrean “*b*” jartzea), ezabatuta dauden letrak eta bukatu gabe dauden letrak.

- Alfabeto definitiboaren neurria: minutu batean, sekuentzia onean eta ulergarri egin den letra-kopurua zenbatu da (neurri honetan ez dira sartu goian aipatutako akatsak). Kontuan hartu dira bi gertaera: (1) Batzuetan soinuak idatzi dira (adibidez “*be*” idatzi

da “b” idatzi beharrean). Kasu hauetan “e” letra ere alfabetoko letra bat bezala zenbatu da. (2) Ikasle batzuek alfabetoa idatzi dutenean kontsonante bikoitzak idatzi dituzte, hau da, “rr”, “ch”, “ll” eta “RR” kontsonanteak; kasu hauetan kontsonante bikoitza letra bi balira bezala zenbatu da.

#### 5.2.5. Hizkuntza-gaitasuneko neurriak (eskolako errendimendua hizkuntzetan)

Hiru hizkuntzetako gaitasunari edo errendimenduari buruz galdetu da eskolan: euskarazko gaitasunari buruz, gaztelerazko gaitasunari buruz eta ingelesezko gaitasunari buruz.

##### **Eskolako errendimendua euskarari**

Neurri honetan, euskarari ikasleak duen eskolako errendimenduari buruzko informazioa eskatu zaio tutoreari, 1etik 10erako eskala batean. 1 zenbakia, errendimendu eskasa edo oso gutxi izango litzateke eta 10 zenbakia errendimendu bikaina.

##### **Eskolako errendimendua gaztelerari**

Neurri honetan, gaztelerari ikasleak duen eskolako errendimenduari buruzko informazioa eskatu zaio tutoreari, 1etik 10erako eskala batean. 1 zenbakia, errendimendu eskasa edo oso gutxi izango litzateke eta 10 zenbakia errendimendu bikaina.

##### **Eskolako errendimendua ingelesez**

Ingelesez ikasleak duen eskolako errendimenduari buruzko informazioa eskatu zaio ingelesezko irakasleari, 1etik 10erako eskala batean. 1 zenbakia, errendimendu eskasa edo oso gutxi izango litzateke eta 10 zenbakia errendimendu bikaina.

### 5.2.6. Idazketa-probak

Jarraian, idazketa-probak nola jaso diren deskribatuko da, gero, proba bakoitza azalduko da eta azkenik proben zuzenketa adieraziko da.

Ikasleei bi testu-mota idaztea eskatu zaie, eskutitz bat eta narrazio bat. Izan ere, ikerketetan idatzi bakarria ebaluatzeak kritikak sortarazi ditu eta Sagasta-ren (2000) arabera, bi testu-motek ebaluazio zehatzagoa ahalbidetzen dute. Oro har, ikasleek hiru hizkuntzatan idatzi dituzte testuak: euskaraz, gazteleraz eta ingelesez (hala ere, 2. mailakoenak ez dira ebaluatu). Zehazki, euskaraz bi testu idatzi dituzte (eskutitz bat eta narrazio bat), gazteleraz beste bi (eskutitz bat eta narrazio bat) eta ingelesez bakarria (eskutitza). Idazteko eskaini zaien denborari buruz, badirudi 10-11 urteko ikasleetan 10 minutu nahikoa dela ideiak sortzeko (Barnett *et al.*, 2007). Guk, badaezpadan, 10 minutuz idatzi dutena neurtu dugu, marka bat egin eta ondoren, beste 5 minutuz idatzi dutena neurtu dugu. Narrazioa ahalbidetzeko biñetak eduki dituzte: 2. mailakoen kasuan, ezagutzen dituzten ipuinen biñetak izan dira (Txanogorritxu eta Hiru txerritxoak); bestalde, 4. eta 6. mailatakoek *Galbahe C-2/E-2* proban agertzen diren biñetak eduki dituzte.

#### **Euskarazko eskutitza**

Euskarazko eskutitza idazteko eman zaien kontsigna hauxe izan da: “David izeneko mutil bat etorriko da Inglaterratik zure gelara egun batzuk barru. Eskutitz batean kontatu iezaiozu zer aurkituko duen hemen, zure eskolari buruzko kontuak eta zure lagun eta auzokoei buruzko istorioak”.

#### **Euskarazko narrazioa**

2. mailan, “Txanogorritxo” ipuinaren lau biñeta dituen orri bat eman zaio ikasle bakoitzari eta kontsigna hauxe izan da: “Kontatu ezazu Txanogorritxoren ipuina”. Aldiz, 4. eta 6. mailatan *Galbahe E-2*ko idazmen-proba erabili da eta kontsigna hauxe izan da: “Hemen historiatxo baten irudiak ditugu. Azpian historiatxoan pasatzen dena idatzi behar duzue, baina irudiz irudi eta ahal duzuen ongien idatzita gainera”.

### **Gaztelarazko eskutitza**

Gaztelarazko eskutitza idazteko hau izan da kontsigna: “Tu prima Ane, que vive en Madrid, viene dentro de unos días a pasar las vacaciones. Cuéntale cómo es este lugar, qué se puede hacer aquí durante el verano con tus amigos, familiares, vecinos...”

### **Gaztelarazko narrazioa**

Gaztelarazko narrazioan, 2. mailan, “El cuento de los tres cerditos” ipuinaren lau biñeta dituen orri bat eman zaio ikasle bakoitzari eta kontsigna hauxe izan da: “Escribe el cuento de los tres cerditos”. Aldiz, 4. eta 6. mailetan *Galbahe C-2* idazmen-proba erabili da eta kontsigna hauxe izan da: “Aquí tenemos los dibujos de una historieta. Debajo escribiréis la historia, lo mejor que podáis, dibujo por dibujo”.

### **Ingelesezko eskutitza**

Ingelesezko eskutitzerako hau izan da kontsigna: “*Sarah is a girl who lives in New York. Write a letter to her. You can write about your family, your house, your friends and the things you like (food, sports...)*”.

Proben zuzenketari dagokionez, bi datu-mota jaso dira: Batetik, testuetako hitz-kopurua zenbatu da eta bestetik, testuen kalitatea. Hitza zuriuneek mugatzen duten unitatea izan da (Sagasta, 2000). Kasu batzuetan, bereziki 2. mailan, hitz batzuk elkartuta idatzi dira. Horrelakoetan, ortografiaren atalean apuntatu egin da hitzak ez direla banatu eta bi hitz balira bezala zenbatu dira. Gainera, hitzak zenbatzeko orduan zalantzarik ez egoteko *DASH* testaren (Barnett *et al.*, 2007) “idazketa-librea” ebaluatzeko irizpideak jarraitu dira idazmen-proba guzti hauetan. Hitz-kopuruari begira, bi neurri lortu dira: lehen 10 minututako hitz-kopurua eta guztira 15 minututan idatzi den hitz-kopurua.

Testuen kalitate orokorra edo holistikoa bederatzi aldagairen bidez ebaluatu da. Bederatzi aldagai hauetatik sei aldagaik testu-mailako informazioa ematen dute eta beste hiruk hitz- eta esaldi-mailako informazioa. Honela, testu-mailako informazioa ematen duten aldagaiak hauexek dira: aurkezpena, konexioa, puntuazioa, koherentzia, egokitasuna eta estiloa. Hitz- eta perpaus-mailako informazioa ematen dute ondoko

aldagaiak: ortografia, lexikoa eta morfosintaxia.

Esan beharra dago baita, testu-maila ebaluatzeko errubrika berdina erabili dela hiru hizkuntzetan, hain zuzen ere Apezetxea & Ruiz-en (2012) errubrika. Hala ere, sinplifikazio batzuk egin dira aurkezpenaren eta puntuazioaren adierazleetan. Bestalde, ortografiari, lexikoari eta morfosintaxiari dagokionez, hizkuntza bakoitzean errubrika bat erabili da. Euskaraz, Apezetxea & Ruiz-en (2012) errubrika erabili da, gazteleraz Jimeno-rena (2012) eta ingelesez *Profile* errubrika (Jacobs *et al.*, 1981). Aldagai hauek ebaluatzeko hiru errubrika desberdin erabiltzearen arrazoi nagusiak hauek dira: batetik, euskarazko eta gaztelerazko errubrika hauek Nafarroako Gobernuaren argitarapenak dira eta irakasleei idazketaren inguruko formakuntza emateko erabiltzen ari dira. Bestetik, Apezetxea & Ruiz (2012) eta Jimeno-ren (2012) errubrikek euskarazko eta gaztelerazko adierazleak dituzte. Honela, adibidez, gazteleraz, ortografiaren aldagaian, tildeen erabilpena ebaluatu den bitartean (besteak beste), euskaraz, ortografiaren aldagaian, txistukariak nola idatzi diren ebaluatu da (besteak beste). Bestalde, gazteleraz, lexikoaren aldagaian, bulgarismoak ebaluatu diren bitartean (besteak beste), euskaraz, gaztelerazko aldagaian, “a itsatsia” ongi erabili den aztertu da (besteak beste).

Jarraian, hizkuntza bakoitzean aztertu diren kalitatearen bederatzi aldagaiak deskribatuko dira.

Aurkezpena. Soilik adierazle bat erabili da: “Testua txukun eta letra ulergarria erabiliz idatzi du” eta puntuazioa 0-2 tartekoa izan da.

Konexioa. Adierazleak hauek izan dira: “Alferrikako errepikapenak saihestea, erreferentzia ongi mantentzea (elipsia edo hainbat ordezkapen modu erabiliz), ideiak josita egotea, argumentuaren garapenaren berri emateko denborazko antolatzaileak modu egokian erabiltzea (hasieran, ondoren, gero...) eta aditz-denboraren erlazioa ongi erabiltzea”. Puntuazio-tartea 0-10 bitartekoa izan da.

Puntuazioa. Adierazle bakarra egon da: “Puntuazio-zeinuen erabilera egokia”. Puntuazio-tartea 0-2 bitartekoa izan da.

Koherentzia. Adierazleak hauexek izan dira: “Testuaren zentzu orokorra jasotzeko moduan idatzita egotea, narrazioaren sekuentziari jarraitzea egitura erraz igartzen delarik, argumentuaren garapenean gehiegizko saltoak saihestea eta bukaera ez izatea bat-batekoa edo justifikatzen zaila, kontraesanak edo inkoherentzia partzialak saihestu ditu eta ez da ageri behar ez den alferrikako informazio gehigarrik”. Puntuazio-tartea 0-10 bitartekoa izan da.

Egokitasuna. Adierazleak hauek izan dira: “Testuak aurrez emandako planteamenduari jarraitzea eta dagokion erregistroa erabiltzea, egoera, intentzioa edo pertsonaien ezaugarriak kontuan harturik”. Puntuazio-tartea 0-4 bitartekoa izan da.

Estiloa. Hauexek izan dira adierazleak: “Errepikapen nabarmenik ez egotea (hitzetan, egituretan, juntagailuetan...), testu aberatsa izatea ideietan, estilo zatikatua saihestea edo esaldi luzeegiak saihestea eta lexiko eta egitura aberatsak erabiltzen saiatzea”. Puntuazio-tartea 0-8 bitartekoa izan da.

#### Ortografia.

- Euskarazko adierazleak hauexek izan dira Apezetxea & Ruiz-en (2012) errubrika jarraituz: “Hitzak ongi bereiztea, ‘h’ letraren ortografia-arauak ondo aplikatzea, txistukariak ondo idaztea, letra larrien erabilera eta euskarazko hitzetan gaztelerazko arauak ez aplikatzea (adb. ‘mp’, ‘mb’, ‘v’ eta ‘c’ letren erabilera)”. Puntuazio-tartea 0-10 bitartekoa da.

- Gaztelerazko adierazleak hauek izan dira Jimeno-ren errubrikaren (2012) arabera: “Hitzak ondo banatzea, hiztegia ondo idaztea, letra larrien arauak aplikatzea eta tildeen arauak ondo erabiltzea”. Puntuazio-tartea 0-6 bitartekoa da.

- Ingeleseko adierazleak hauek izan dira *Profile*-en (1981) arabera: “Hitzak ondo banatzea, hitzak ortografia aldetik zuzen egotea eta letra larriak egoki erabiltzea”. Puntuazio-tartea 0-6 bitartekoa da.

#### Lexikoa.

- Euskarazko adierazleak hauexek izan dira Apezetxea & Ruiz-en (2012) errubrika jarraituz: “Ez du hitzik asmatu, euskarazko forma jatorrak erabili ditu eta ez gaztelerazko mailegu faltsuak edo erdarakadak, lexiko zehatza erabili du eta



‘denetarako’ hitzak saihestu ditu, hiztegi aberatsa erabili du eta -a itsatsia duten hitzak ongi erabili ditu (-a itsasia ez duten hitzei -a jartzea ere gertatu daiteke)”. Puntuazio-tartea 0-6 bitartekoa da.

- Gaztelerazko adierazleak hauek izan dira Jimeno-ren (2012) errubrikaren arabera: “Bulgarismorik ez egotea, erabiltzen dituen hitzak ondo erreproduzitzea, denetarako hitzen erabilpena gehiegizkoa ez izatea eta lexiko anitza”. Puntuazio-tartea 0-8 bitartekoa da.

- Ingeleseko adierazleak hauek izan dira *Profile*-en (1981) arabera: “Hitz-sorta sofistikatua, hitz/esaera eraginkorra, hitzaren forman trebezia eta errejistro egokia”. Puntuazio-tartea 0-8 bitartekoa da.

### Morfosintaxia.

- Euskarazko adierazleak hauexek izan dira Apezetxea & Ruiz-en (2012) errubrika jarraituz: “Aditz-formak ongi erabiltzea eta komunztadura zaintzea, Nor eta Nork erako subjektuak ongi erabiltzea, deklinabidea zehaztasunez erabiltzea (partitiboa ere zuzen erabiltzea), izenordain elkarkariak eta bihurkariak erabiltzea, sintaktikoki zuzenak diren perpausak osatzea eta perpausak bukatzea, ERE partikularen erabilera zaintzea, gaztelerazko ordena eta egiturak saihestea eta perpausak elkartzeko menderagailu eta lokailu anitzak erabiltzea (emendiozko juntadura gehiegi erabili gabe)”. Puntuazio-tartea 0-16 bitartekoa da.

- Gaztelerazko adierazleak hauek izan dira Jimeno-ren (2012) errubrikaren arabera: “Eraikuntza sintaktiko zuzenak (anakolutorik ez egotea), esaldia beti amaitzea eta esaldi luzeegiak ekiditzea (25 hitz baino gehiago dituen)”. Puntuazio-tartea 0-6 bitartekoa da.

- Ingeleseko adierazleak hauek izan dira *Profile*-en (1981) arabera: “Eraikuntza sintaktiko eraginkorrak, komunztadura, aditzaldia, zenbakia, hitzaren ordena/funtzioa, izenordainak eta preposizioak”. Puntuazio-tartea 0-16 bitartekoa da.

Beraz, jarraian duzuen taulan, kalitatearen aldagai bakoitzean lortu daitezkeen puntuazio-tarteak ageri dira. Honela, kalitate orokorrean edo holistikoan, euskaraz, gehienez lortu dezaketen puntuazioa 68koa da, gazteleraz gehienezkoa 56koa da eta ingelesez gehienezkoa 66koa da.

**5.6. Taula. Kalitatearen aldagai bakoitzean lortu  
daitezkeen puntuazio-tarteak**

<b>Aurkezpena</b>	0-2
<b>Konexioa</b>	0-10
<b>Puntuazioa</b>	0-2
<b>Koherentzia</b>	0-10
<b>Egokitasuna</b>	0-4
<b>Estiloa</b>	0-8
<b>Ortografia</b>	Euskaraz: 0-10 Gaztelera: 0-6 Ingelesez: 0-6
<b>Lexikoa</b>	Euskaraz: 0-6 Gaztelera: 0-8 Ingelesez: 0-8
<b>Morfosintaxia</b>	Euskaraz: 0-16 Gaztelera: 0-6 Ingelesez: 0-16

### **5.3.-Prozedura**

2010. urteko martxoan zehar eskola desberdinekin adosten egon ondoren, proba-pilotuak burutu ziren ikastetxe batean, lehenik Lehen Hezkuntzako 2. mailakoekin (28 ikasle) eta ondoren Lehen Hezkuntzako 4. mailakoekin (18 ikasle). Proba-pilotuak baliagarriak izan ziren proben aplikazioak eramatean zuen denbora erreala kalkulatzeko, kontsignak ondo ulertzen ziren baieztatuzko, ormetatik eta mahaietatik abezedarioak kentzeko, orri-motak egokitzeko eta proben ordena ikasleentzako egokia zen ikusteko. Proba-pilotuen ondoren, lagin guztiari pasatu zitzaizkon probak. Talde bakoitzarekin lau egun izan ziren, bi egun aste batean eta beste bi egun bigarren astean, saio bakoitza

ordubetekoa zelarik. Bestalde, ikasle bakoitzari kode bat jarri zitzaion eta kode hori erabili izan da ikasle bakoitzaren ekoizpen guztietan. Bestalde, esan beharra dago, proba guztiak pertsona bakarrak pasatu zituela (neronek) ingeleseko proba izan ezik. Azken proba hau ingeleseko irakasleak pasatu zuen eta arrazoia, gehienbat denborarena izan zen: zentroetan ikasgela bakoitzean lau ordu eskatzea gehitxo ikusi zen zenbaitetan eta hortaz, ez genuen egokia ikusi beste ordubete bat eskatzea. Azkenik, esan beharra dago, ikastetxe batean aldaketa bat egin genuela 4. eta 6. mailakoekin: 45 minutuko saioak zituztenez, ordu eta erdiko hiru egun antolatu ziren. Proba guztiak jaso ondoren, *SPSS* bidez datuak sartu eta analisiak egin genituen.



## **6.-EMAITZAK**

## 6. EMAITZAK

Gure ikerketarako beharrezkoa izan den literaturaren azterketa egin ondoren, kapitulu honetan zehar ikerketan lortutako emaitzak azalduko ditugu. Ikerketa-galderen egitura berbera jarraituz, sei ataletan banatu ditugu datozen orriak.

### 6.1.-Lehenengo ikerketa-galderaren emaitza

*1. IG.: Zein esku-idazketaren jario daukate euskaraz idazten dutenean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleek?*

Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailakoek euskaraz duten esku-idazketaren jarioa ebaluatzeko hiru proba erabili dira: Alfabetoaren proba, Kopia lasaiaren proba eta Kopia azkarraren proba. Lehenengo ikerketa-galdera honetan emaitzak hiru azpigalderen bidez emango dira, esku-idazketaren jarioa osotzen duten hiru neurrien arabera alegia. Honela, esku-idazketaren jarioaren proba bakoitzean 2., 4. eta 6. mailatan lortu diren emaitzak deskribatuko dira. Emaitzak taulen bidez aurkeztuko dira, batez bestekoak ( $\bar{x}$ ), desbiderapen tipikoak (D.T),  $F$  balioak eta batez bestekoen artean signifkazio-mailak (Sig.) ikusiko direlarik.

Alfabetoaren proban minutu batean idatzi den letra-kopurua 2., 4. eta 6. mailatan

Jarraian, Alfabetoaren probaren bariantzaren analisiak aurkezten dira, hiru ikasmailatan.

**6.1. Taula. Alfabetoaren probaren emaitzak 2., 4. eta 6. mailatan**

	2. maila n=208		4. maila n=171		6. maila n=160		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-74)</b>	13,99	(6,78)	31,16	(12,58)	43,63	(11,34)	383,82	0,00

Alfabetoaren proban minutu batean sekuentzian eta ulergarri idatzi den alfabetoko letra-kopurua ebaluatu da. Taulan ikusten denaren arabera, proba honetan, ikasmilaz ikasmila alfabetoko letra-kopurua handituz joan da; izan ere, 2. mailan batez beste minutuko 13,99 letra idatzi dituzte, 4. mailan 31,16 letra eta 6. mailan 43,63 letra. ANOVA egin ondoren, efektu nagusia esanguratsua dela ikusi da ( $F=383,82$   $p=0,00$ ). Gainera, *Scheffé*-ren testaren analisisia egin ondoren, hiru ikasmilen arteko desberdintasunak esanguratsuak direla ikusi da: 2. mailaren eta 4. mailaren arteko desberdintasunak esanguratsuak dira ( $p=0,00$ ), 4. mailaren eta 6. mailaren arteko desberdintasunak ere bai ( $p=0,00$ ) eta 2. mailaren eta 6. mailaren artekoak ere bai ( $p=0,00$ ). Aipatu beharra dago baita, letra-kopurua gehiago handitu dela 2. mailatik 4. mailara (bikoitza baino gehiago), 4. mailatik 6. mailara baino.

Kopia lasaiaren proban bi minututan kopiatu den hitz-kopurua, 2., 4. eta 6. mailatan

Jarraian, Kopia lasaiaren probaren bariantzaren analisiak aurkezten dira, hiru ikasmilatan.

**6.2. Taula. Kopia lasaiaren probaren emaitzak, 2., 4. eta 6. mailatan**

	2. maila n=213		4. maila n=169		6. maila n=162		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Kopia lasaiaren proba (0-46)</b>	7,26	(3,38)	15,31	(6,35)	20,62	(7,10)	265,75	0,00

6.2 Taulan ikusten den bezala, Kopia lasaiaren proban, bi minutuz esaldi bat kopiatzea eskatu da, letrarik hoberenarekin. Proba honetatik bi minutuz idatzi diren hitzak zenbatu dira. Honela, ikasmilaz ikasmila handituz joan da lasai kopiatu duten hitz-kopurua, izan ere, 2. mailan bi minututan 7,26 hitz kopiatu dituzte, 4. mailan 15,31 hitz eta 6. mailan 20,62 hitz. ANOVA egin ondoren, efektu nagusia esanguratsua dela ikusi da ( $F=265,75$   $p=0,00$ ). Gainera, *Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak ( $p=0,00$ ), baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) eta baita 4. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ). Proba honetan baita, 2. mailatik 4. mailara arteko igoera handiagoa dago 4. mailatik 6. mailara artekoa baino.

### Kopia azkarraren proban bi minututan azkar kopiatu den hitz-kopurua

Jarraian, Kopia azkarraren probaren bariantzaren analisiak aurkezten dira, hiru ikasmilatan.

**6.3. Taula. Kopia azkarraren probaren emaitzak 2. , 4. eta 6. mailetan**

	2. maila n=213		4. maila n=169		6. maila n=162		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Kopia azkarra proba (0-47)</b>	10,40	(4,71)	22,04	(6,65)	27,54	(8,93)	314,80	0,00

Kopia azkarraren proban, bi minutuz esaldi baten kopia azkarra eskatu da. Proba honetatik bi minutuz azkar kopiatu diren hitzak zenbatu dira. Taulan ikusten denaren arabera, ikasmilaz ikasmila handituz joan da azkar kopiatu duten hitz-kopurua, izan ere, 2. mailan 10,40 hitz kopiatu dituzte, 4. mailan 22,04 hitz eta 6. mailan 27,54 hitz. ANOVA egin ondoren, efektu nagusia esanguratsua dela ikusi da ( $F=314,80$   $p=0,00$ ). Gainera, *Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak ( $p=0,00$ ), baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) eta baita 4. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ).



Beraz, 6.1. ikerketa-galdera laburbilduz, esku-idazketaren jarioa esanguratsuki handiagoa da ikasmilaz ikasmila; hau da, Alfabetoaren proban idatzi den letra-kopurua eta kopiatu den hitz-kopurua (Kopia lasaiaren eta Kopia azkarraren probak) esanguratsuki handiagoa da 6. mailan 4. eta 2. mailan baino; esanguratsuki handiagoa da baita 4. mailan 2. mailan baino.

## **6.2.-Bigarren ikerketa-galderaren emaitza**

*2. IG.: Zein kalitateko eskutitzak eta narrazioak idatzi dituzte euskaraz, gazteleraz eta ingelesez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleek?*

Ikerketa-galdera honen bidez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleen testuen kalitatea aztertu da bederatzi aldagairen bidez. Metodologia atalean aipatu dugunez, kalitatearen bederatzi aldagaiak hauexek dira: aurkezpena, konexioa, puntuazioa, koherentzia, egokitasuna, estiloa, ortografia, lexikoa eta morfosintaxia. Bestalde, kalitatea bi testu-moten bidez ebaluatu da, hain zuzen ere, eskutitzen eta narrazioen bidez. Hizkuntzei dagokionez, bigarren mailan, euskarazko eta gaztelerazko testuen kalitatea ebaluatu da eta beste bi mailetan (4. eta 6. mailak) bi hizkuntza hauez gain ingelesezko testuen kalitatea ere ebaluatu da.

Ikerketa-galdera honen emaitzak hizkuntzaka eta testu-generoka aurkeztuko dira, bost azpigalderen bidez, hau da, lehenik euskarazko eskutitzen kalitatearen emaitzak erakutsiko dira eta jarraian, euskarazko narrazioen kalitatearen emaitzak. Ondoren, gaztelerazko eskutitzen kalitatearen emaitzak erakutsiko dira eta gero, gaztelerazko narrazioen kalitatearenak. Azkenik, ingelesezko eskutitzaren emaitzak aurkeztuko dira. Esan beharra dago baita, emaitzak taulen bidez aurkeztuko direla, beraietan, batez bestekoak ( $\bar{x}$ ), desbiderapen tipikoak (D.T),  $F$  balioak eta batez bestekoen artean signifkazio-mailak (Sig.) ikusiko direlarik.

## Euskarazko eskutitzen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan

Ondoren, euskarazko eskutitzen kalitatearen emaitzak erakutsiko dira.

**6.4. Taula. Euskarazko eskutitzen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan**

Kalitatearen aldagaiak	2. maila n=206		4. maila n= 172		6. maila n=161		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Aurkezpena (0-2)</b>	0,65	(0,74)	0,93	(0,86)	0,96	(0,90)	8,02	0,00
<b>Konexioa (0-10)</b>	5,08	(1,88)	5,92	(1,57)	6,47	(1,47)	32,31	0,00
<b>Puntuazioa (0-2)</b>	0,33	(0,49)	0,83	(0,67)	0,94	(0,70)	51,41	0,00
<b>Koherentzia (0-10)</b>	4,75	(2,11)	5,38	(1,88)	6,01	(1,93)	18,03	0,00
<b>Egokitasuna (0-4)</b>	2,26	(0,98)	3,25	(0,78)	3,59	(0,64)	129,5	0,00
<b>Estiloa (0-8)</b>	3,18	(1,60)	4,20	(1,50)	4,88	(1,60)	54,73	0,00
<b>Ortografia (0-10)</b>	6,41	(2,37)	7,38	(1,93)	7,83	(1,78)	22,72	0,00
<b>Lexikoa (0-6)</b>	3,98	(1,25)	4,05	(1,09)	4,08	(1,24)	0,38	0,60
<b>Morfosintaxia (0-16)</b>	10,83	(3,70)	11,69	(2,90)	12,01	(2,82)	6,80	0,00

Taulan ikusten denaren arabera, euskarazko eskutitzean ikasleek ikasmilaz ikasmila esanguratsuki hobeto idatzi dute bederatzi aldagaietatik zortzi aldagaitan. Izan ere, ANOVA egin ondoren, esanguratsua izan da ondoko zortzi aldagaitan: aurkezpena (F=8,02 p=0,00), konexioa (F=32,31 p=0,00), puntuazioa (F=51,41 p=0,00), koherentzia (F=18,03 p=0,00), egokitasuna (F=129,5 p=0,00), estiloa (F=54,73 p=0,00), ortografia (F=22,72 p=0,00) eta morfosintaxia (F=6,80 p=0,00). Aldiz, lexikoaren aldagaia ez da esanguratsua izan (F=0,38 p=0,60). Gainera, esan beharra dago, hobekuntza handienak egokitasunean (F=129,5) eta estiloan (F=54,73) egin dituztela; aldiz, txikiena, morfosintaxian egin dute (F=6,80).

*Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: Esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak ( $p=0,00$ ), baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) eta baita 4. eta 6. mailen artekoak ondoko aldagaietan: konexioa ( $p=0,01$ ), koherentzia ( $p=0,01$ ), egokitasuna ( $p=0,00$ ) eta estiloa ( $p=0,00$ ). Aldiz, 4. eta 6. mailen arteko desberdintasunak ez dira esanguratsuak ondoko aldagaietan: aurkezpena ( $p=0,93$ ), puntuazioa ( $p=0,22$ ), ortografia ( $p=0,15$ ) eta morfosintaxia ( $p=0,67$ ). Beraz, azken lau aldagai hauetan antzeko kalitatearekin idatzi dute 4. eta 6. mailetakoeak.

#### Euskarazko narrazioen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan

Jarraian euskarazko narrazioetako emaitzak aurkeztuko dira 2., 4. eta 6. mailatan.

**6.5. Taula. Euskarazko narrazioen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan**

Kalitatearen aldagaiak	2. maila n=213		4. maila n=174		6. maila n=162		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Aurkezpena (0-2)</b>	0,49	(0,71)	0,89	(0,88)	0,88	(0,84)	15,3	0,00
<b>Konexioa (0-10)</b>	5,22	(1,90)	5,94	(1,74)	6,15	(1,54)	14,87	0,00
<b>Puntuazioa (0-2)</b>	0,28	(0,47)	0,80	(0,66)	1,02	(0,74)	70,27	0,00
<b>Koherentzia (0-10)</b>	4,57	(2,20)	6,17	(2,38)	6,48	(2,11)	40,91	0,00
<b>Egokitasuna (0-4)</b>	2,17	(1,00)	3,24	(0,77)	3,52	(0,56)	144,78	0,00
<b>Estiloa (0-8)</b>	3,27	(1,56)	4,90	(1,73)	4,96	(1,50)	69,91	0,00
<b>Ortografia (0-10)</b>	5,50	(2,03)	7,18	(1,91)	7,94	(1,69)	82,18	0,00
<b>Lexikoa (0-6)</b>	3,85	(1,32)	4,56	(1,10)	4,30	(1,09)	18,08	0,00
<b>Morfosintaxia (0-16)</b>	10,47	(3,44)	11,44	(2,99)	11,54	(2,57)	7,21	0,00

Taulan ikusten denaren arabera, euskarazko narrazioan ikasleek mailaz maila hobeto idatzi dute esanguratsuki aldagai guztietan. Izan ere, aurkezpena ( $F=15,3$   $p=0,00$ ), konexioa ( $F=14,87$   $p=0,00$ ), puntuazioa ( $F=70,27$   $p=0,00$ ), koherentzia ( $F=40,91$   $p=0,00$ ), egokitasuna ( $F=144,78$   $p=0,00$ ), estiloa ( $F=69,91$   $p=0,00$ ), ortografia ( $F=82,18$   $p=0,00$ ) lexikoa ( $F=18,08$   $p=0,00$ ) eta morfosintaxia ( $F=7,21$   $p=0,00$ ).

Aipatu beharra dago baita, hobekuntza handienak egokitasunean ( $F=144,78$ ) eta ortografian ( $F=82,18$ ) egin dituztela; aldiz, txikiena, morfosintaxian egin dute ( $F=7,21$ ). *Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: Esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak aldagai guztietan ( $p=0,00$ ) eta, baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) aldagai guztietan. Esanguratsuak dira baita 4. eta 6. mailen arteko diferentziak zenbait aldagaitan, hala nola, ortografian ( $p=0,00$ ), puntuazioan ( $p=0,00$ ) eta egokitasunan ( $p=0,00$ ). Aldiz, 4. eta 6. mailen arteko desberdintasunak ez dira esanguratsuak ondoko sei aldagaietan: lexikoan ( $p=0,13$ ), morfosintaxian ( $p=0,95$ ), aurkezpenean ( $p=0,98$ ), konexioan ( $p=0,52$ ), koherentzian ( $p=0,44$ ) eta estiloan ( $p=0,93$ ).

#### Gaztelerazko eskutitzen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan

Ondoren, gazteleraz idatzitako eskutitzen kalitatearen emaitzak agertzen dira.

6.6. Taula. Gaztelerazko eskutitzen kalitatea 2., 4. eta 6. mailetan

Kalitatearen aldagaiak	2. maila n=204		4. maila N=174		6. maila n=137		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Aurkezpena (0-2)</b>	0,49	(0,66)	0,98	(0,86)	0,96	(0,83)	23,85	0,00
<b>Konexioa (0-10)</b>	4,22	(2,10)	5,56	(2,05)	5,65	(1,67)	30,16	0,00
<b>Puntuazioa (0-2)</b>	2,39	(1,12)	3,79	(1,11)	4,18	(1,16)	124,58	0,00
<b>Koherentzia (0-10)</b>	3,47	(1,97)	6,05	(2,14)	6,78	(1,96)	131,93	0,00
<b>Egokitasuna (0-4)</b>	1,67	(1,02)	3,49	(0,81)	3,43	(0,81)	245,93	0,00
<b>Estiloa (0-8)</b>	1,99	(1,46)	3,42	(1,79)	4,39	(1,60)	95,69	0,00
<b>Ortografia (0-6)</b>	1,43	(1,04)	3,46	(1,54)	3,50	(1,63)	181,91	0,00
<b>Lexikoa (0-8)</b>	3,21	(1,86)	4,67	(1,38)	5,14	(1,15)	75,52	0,00
<b>Morfosintaxia (0-6)</b>	2,78	(1,60)	3,70	(1,22)	3,79	(1,22)	29,98	0,00

Taulan ikusten denaren arabera, gaztelerazko eskutitzean ikasleek mailaz maila hobeto idatzi dute esanguratsuki bederatzi aldagaian. Honela, aurkezpena ( $F=23,85$   $p=0,00$ ), konexioa ( $F=30,16$   $p=0,00$ ), puntuazioa ( $F=124,58$   $p=0,00$ ), koherentzia ( $F=131,93$   $p=0,00$ ), egokitasuna ( $F=245,93$   $p=0,00$ ), estiloa ( $F=95,69$   $p=0,00$ ), ortografia ( $F=181,91$   $p=0,00$ ), lexikoa ( $F=75,52$   $p=0,00$ ) eta morfosintaxia ( $F=29,98$   $p=0,00$ ). Esan beharra dago baita, hobekuntza handienak egokitasunean ( $F=245,93$ ) eta ortografian ( $F=181,91$ ) egin dituztela; aldiz, txikiena, aurkezpenean egin dute ( $F=23,85$ ).

*Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: Esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak aldagai guztietan ( $p=0,00$ ) eta baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) aldagai guztietan. Esanguratsuak dira baita, 4. eta 6. mailen artekoak zenbait aldagaian, hala nola, lexikoan ( $p=0,00$ ), puntuazioan ( $p=0,01$ ), koherentzian

( $p=0,00$ ) eta estiloan ( $p=0,00$ ). Aldiz, 4. eta 6. mailen artean, beste bost aldagaietan desberdintasunak ez dira esanguratsuak: ortografian ( $p=0,97$ ), morfosintaxian ( $p=0,86$ ), aurkezpenean ( $p=0,97$ ), konexioan ( $p=0,92$ ) eta egokitasunean ( $p=0,85$ ). Bestalde, azken bi aldagai hauetan 6. mailakoek 4. mailakoek baino emaitza baxuagoak izan dituzte.

#### Gaztelerazko narrazioen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan

Hona hemen gaztelerazko narrazioen kalitatea erakusten duten emaitzak 2., 4. eta 6. mailatan.

6.7.Taula. Gaztelerazko narrazioen kalitatea 2., 4. eta 6. mailatan

Kalitatearen aldagaiak	2. maila n=206		4. maila n=170		6. maila n=162		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Aurkezpena (0-2)</b>	0,43	(0,61)	0,88	(0,88)	1,04	(0,82)	32,28	0,00
<b>Konexioa (0-10)</b>	4,48	(2,15)	5,15	(1,86)	5,79	(1,53)	21,69	0,00
<b>Puntuazioa (0-2)</b>	2,29	(1,04)	3,97	(1,18)	3,82	(1,15)	130,76	0,00
<b>Koherentzia (0-10)</b>	4,45	(2,38)	6,27	(2,40)	6,70	(2,11)	50,76	0,00
<b>Egokitasuna (0-4)</b>	2,20	(1,03)	3,47	(0,82)	3,42	(0,80)	120,37	0,00
<b>Estiloa (0-8)</b>	2,45	(1,62)	3,78	(1,84)	4,41	(1,77)	61,91	0,00
<b>Ortografia (0-6)</b>	1,88	(1,26)	3,58	(1,52)	3,80	(1,64)	97,08	0,00
<b>Lexikoa (0-8)</b>	2,61	(1,66)	4,78	(1,90)	4,88	(1,60)	105,05	0,00
<b>Morfosintaxia (0-6)</b>	2,15	(1,20)	3,71	(1,28)	3,30	(1,28)	79,19	0,00

6.7. taulan ikusten dugunaren arabera, gaztelerazko narrazioan ikasleek mailaz maila esanguratsuki hobeto idatzi dute bederatzi aldagaietan: aurkezpena ( $F=32,28$   $p=0,00$ ), konexioa ( $F=21,69$   $p=0,00$ ), puntuazioa ( $F=130,76$   $p=0,00$ ), koherentzia ( $F=50,76$   $p=0,00$ ), egokitasuna ( $F=120,37$   $p=0,00$ ), estiloa ( $F=61,91$   $p=0,00$ ), ortografia ( $F=97,08$   $p=0,00$ ) lexikoa ( $F=105,05$   $p=0,00$ ) eta morfosintaxia ( $F=79,19$   $p=0,00$ ). Esan beharra dago baita, hobekuntza handienak puntuazioan ( $F=130,76$ ) eta egokitasunean ( $F=120,37$ ) egin dituztela; aldiz, txikiena, konexioan egin dute ( $F=21,69$ ). *Scheffé*-ren testaren analisia egin ondoren, zera ikusi da: Esanguratsuak dira 2. eta 4. mailen arteko desberdintasunak ( $p=0,00$ ) aldagai guztietan eta baita 2. eta 6. mailen artekoak ( $p=0,00$ ) aldagai guztietan. Esanguratsuak dira baita 4. eta 6. mailen artekoak zenbait aldagaitan, hala nola, morfosintaxian ( $p=0,01$ ), konexioan ( $p=0,00$ ) eta estiloan ( $p=0,00$ ). Aldiz, 4. eta 6. mailen artean desberdintasunak ez dira esanguratsuak kalitatea neurtzeko erabili ditugun sei aldagaitan, hala nola, ortografian ( $p=0,41$ ), lexikoan ( $p=0,87$ ), puntuazioan ( $p=0,48$ ), aurkezpenean ( $p=0,16$ ), koherentzian ( $p=0,23$ ) eta egokitasunean ( $p=0,86$ ).



## Ingelesezko eskutitzen kalitatea 4. eta 6. mailatan

Jarraian aurkezten dira ingeleseko eskutitzen kalitatearen emaitzak.

**6.8. Taula. Ingelesezko eskutitzen kalitatea 4. eta 6. mailatan**

Kalitatearen aldagaiak	4. maila n=103		6. maila n=108		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Aurkezpena (0-2)</b>	0,95	(0,77)	1,32	(0,93)	9,9	0,00
<b>Konexioa (0-10)</b>	3,00	(1,84)	4,09	(1,88)	18,09	0,00
<b>Puntuazioa (0-2)</b>	1,10	(0,49)	1,31	(0,54)	9,27	0,00
<b>Koherentzia (0-10)</b>	3,84	(2,18)	5,43	(1,87)	31,96	0,00
<b>Egokitasuna (0-4)</b>	1,85	(1,04)	2,69	(1,24)	28,2	0,00
<b>Estiloa (0-8)</b>	2,48	(1,52)	4,75	(1,99)	85,64	0,00
<b>Ortografia (0-6)</b>	3,43	(1,28)	3,88	(1,21)	6,9	0,00
<b>Lexikoa (0-8)</b>	3,78	(1,89)	5,53	(1,29)	62,01	0,00
<b>Morfosintaxia (0-16)</b>	7,19	(4,09)	9,42	(2,71)	21,78	0,00

Taulan ikusten den bezala, ingelesezko eskutitzean ikasle zaharrenek, hau da, 6. mailakoek esanguratsuki hobeto idatzi dute bederatzi aldagaietan 4. mailakoak konparatuz. Honela, aurkezpena ( $F=9,9$   $p=0,00$ ), konexioa ( $F=18,09$   $p=0,00$ ), puntuazioa ( $F=9,27$   $p=0,00$ ), koherentzia ( $F=31,96$   $p=0,00$ ), egokitasuna ( $F=28,2$   $p=0,00$ ), estiloa ( $F=85,64$   $p=0,00$ ), ortografia ( $F=6,9$   $p=0,00$ ), lexikoa ( $F=62,01$   $p=0,00$ ) eta morfosintaxia ( $F=21,78$   $p=0,00$ ). Esan beharra dago baita, hobekuntza handienak estiloan ( $F=85,64$ ) eta lexikoan ( $F=62,01$ ) egin dituztela; aldiz, txikiena, ortografian egin dute ( $F=6,9$ ).

2. ikerketa-galdera laburbilduz, hona hemen aurkitutakoa:

- Oro har, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatea esanguratsuki hobe da 6. mailakoetan 2. eta 4. mailakoetan konparatuz; era berean, 4. mailakoetan kalitatea esanguratsuki hobe da 2. mailakoetan konparatuz. Hau da, oro har, gorengo ikasmailek testuetan esanguratsuki aurkezpen, konexio, puntuazio, koherentzia, egokitasun, estilo, ortografia eta morfosintaxi hobe dute. Hala ere, salbuespena, euskarazko eskutitzean lexikoaren aldagaia izan da; aldagai honetan ez dira esanguratsuak izan desberdintasunak mailen artean.

- Kalitatearen aldagaien artean gehien hobetu dena egokitasuna izan da, euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko eskutitzean. Puntuazioa izan da gehien hobetu dena gaztelerazko narrazioan; azkenik, estiloa eta lexikoa izan dira gehien hobetu direnak ingelesezko testu bakarrean, eskutitzean alegia.

- Kalitatearen aldagaien artean gutxien hobetu dena euskarazko bi testuetan morfosintaxia izan da; era berean, gutxien hobetu den aldagaia gazteleraz, aurkezpena izan da. Azkenik, gutxien hobetu diren aldagaiak ingelesezko testuan, konexioa eta ortografia izan dira.

- Ikasmaien arteko diferentziak esanguratsuak diren ikusteko *Scheffé* testa egin ondoren, zera ikusi da: testuen kalitatean esanguratsuki hobekuntzarik handiena euskaraz eta gazteleraz 2. eta 4. mailen artean egon da, ez aldiz hizkuntza horietako 4. eta 6. mailen artean. Honela, kalitatearen aldagaietatik erdiek ez dute hobekuntza esanguratsurik izan 4. eta 6. mailen artean. Hobekuntzarik izan ez duten aldagai hauek desberdinak izan dira euskaran eta gazteleran. Euskarazko testuetan morfosintaxia aipatu daiteke, gaztelerazko testuetan, hobekuntza esanguratsurik izan ez duten bi aldagai ortografia eta egokitasuna izan dira. Hala ere, badago hizkuntza eta testu-mota guztien artean amankomunekoa den eta aldaketa esanguratsurik izan ez duen aldagai bat: aurkezpenaren aldagaia.

### **6.3.-Hirugarren ikerketa-galderaren emaitza**

*3.IG.: Zein diferentzia dago faktoreen arabera esku-idazketaren jarioan Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan?*

Jarraian, faktore desberdinen araberako diferentziak aztertuko dira esku-idazketaren jarioan. Faktoreak hauek dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimena, irakurketa-maila eta hizkuntza-gaitasuna. Bestalde, esku-idazketaren jarioa hiru proben emaitza da: Alfabetoaren probarena, Kopia lasaiaren probarena eta Kopia azkarraren probarena. Esan beharra dago, hirugarren ikerketa-galdera honen emaitzak faktoreen arabera erantzungo direla. Era berean, azpigaldera bakoitzean, ikasmailen arabera aurkeztuko dira emaitzak taulen bidez. Tauletan, batez bestekoak ( $\bar{x}$ ), desbiderapen tipikoak (D.T) ,  $F$  balioak eta batez bestekoen artean signifkazio-mailak (Sig.) agertuko dira.

#### **Generoaren faktorea**

Gure ikerketako laginean, neskek % 47,4 dira eta mutilak % 52,6. Ondoren aurkezten dira generoaren arabera esku-idazketaren jarioan egon diren diferentziak maila desberdinetan, hau da, 2., 4. eta 6. mailetan.

#### **Bigarren mailako emaitzak**

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.9. Taula. Generoaren arabera esku-idazketaren jariora, 2. mailan**

Esku-idazketaren jariora	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	15,01	(7,33)	13,10	(6,16)	4,16	0,04
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	8,14	(3,32)	6,49	(3,26)	13,38	0,00
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	12,17	(4,71)	8,81	(4,11)	30,74	0,00

Emaitzek erakusten dutenez, 2. mailan neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte esku-idazketaren jarioraren hiru probetan, hau da, Alfabetoaren proban ( $F=4,16$   $p=0,04$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=13,38$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=30,74$   $p=0,00$ ). Beraz, neskek esanguratsuki alfabetoko letra gehiago sortu dute minutu batean eta hitz gehiago kopia dute presarik gabe eta azkar, bi minututan. Bestalde,  $F$  handiagoa da Kopia azkarraren proban ( $F=30,74$ ).

Laugarren mailako emaitzak

Hona hemen laugarren mailako emaitzak.

**6.10. Taula. Generoaren arabera esku-idazketaren jariora, 4. mailan**

Esku-idazketaren jariora	Neska		Mutila		F	S
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (letrak 0-67)</b>	35,33	(12,20)	27,31	(11,74)	19,14	0,00
<b>Kopia lasai proba (hitzak 1-40)</b>	16,43	(6,17)	14,25	(6,36)	5,06	0,02
<b>Kopia azkar proba (hitzak 3-44)</b>	24,28	(6,09)	19,92	(6,49)	20,20	0,00

Taulan ikusten denez, 4. mailan, neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte esku-idazketaren jarioaren hiru probatan, hau da, Alfabetoaren proban ( $F=19,14$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=5,06$   $p=0,02$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=20,20$   $p=0,00$ ). Beraz, 4. mailan esanguratsuki handiagoak dira nesken eta mutilen arteko aldeak.

#### Seigarren mailako emaitzak

Hona hemen seigarren mailako emaitzak.

**6.11.Taula. Generoaren arabera esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Neska		Mutila		F	S
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	48,43	(10,19)	39,29	(10,59)	20,87	0,00
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	22,71	(6,21)	18,67	(7,33)	14,04	0,00
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	30,51	(6,84)	24,84	(9,78)	17,80	0,00

6.1. Taulan ikusten denaren arabera, 6. mailan, neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte esku-idazketaren jarioan, hau da, Alfabetoaren proban ( $F=20,87$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=14,04$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=17,80$   $p=0,00$ ). Beraz, alde esanguratsuak daude nesken alde Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban.

Generoaren faktorea laburbilduz, hauxe aurkitu da: 2. 4. eta 6. mailatan esku-idazketaren jarioaren hiru probetan neskek esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte mutilak konparatuz; hau da, Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban neskek esanguratsuki letra eta hitz gehiago sortu eta kopiatu dute mutilak konparatuz.

## Jaioterriaren faktorea

Gure ikerketan jaioterriari buruz galdetu da eta Euskaditik kanpo jaio diren guztiak inmigranteen taldean sartu ditugu. Honela, jaioterria Euskaditik kanpo dutenak ondoko herrialdetako ikasleak izan dira: Ameriketakoak (Colombia, Nikaragua, Txile, Venezuela, Guatemala, Argentina, Peru, Uruguay, Haiti eta Honduras), Europakoak (Espainia, Errusia, Errumania, Erresuma Batua, Bulgaria eta Alemania), Asiakoak (Txina) eta Afrikakoak (Marruekos eta Etiopia). Beraz, jaioterria atzerrian izanda lehen generazioko inmigranteak dirudite, baina ez dakigu hauetako zenbatek dituzten gurasoak ere atzerrian jaiota (hau da, adoptatuak ere izan daitezke edo gurasoetako bat hemen jaiotakoa eta bestea ez). Kopuruei begiraturaz, gure laginean Euskaditik kanpo jaiotakoak guztira 2. mailan 14-17 ikasle izan dira (proba batzuetan agian egun horretan ez dira egon), 4. mailan, 9-10 ikasle izan dira eta 6. mailan 11-15 ikasle. Kontuan hartu behar da baita, gure laginetik kanpo gelditu direla Euskadin bizi izaten 2 urte baino gutxiago daroatenak.

Hurrengo orrietan ikasmilen araberako emaitzak aurkeztuko dira; lehenik, 2. mailako emaitzak, ondoren 4. mailakoak eta azkenik 6. mailakoak.

### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.12. Taula. Jaioterriaren araberako esku-idazketaren jarioa, 2. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	14,19	(6,81)	12,00	(6,57)	1,62	0,20
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	7,24	(3,27)	6,82	(4,39)	0,24	0,62
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	10,59	(4,75)	7,76	(3,36)	5,66	0,01

Taulan ikusten den bezala, 2. mailan Euskadin jaio direnen eta Kanpoan jaio direnen artean desberdintasunak esanguratsuak dira soilik Kopia azkarraren proban ( $F=5,66$   $p=0,01$ ). Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak Alfabetoaren proban ( $F=1,62$   $p=0,20$ ) eta Kopia lasaiaren proban ( $F=24$   $p=0,62$ ).

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.13. Taula. Jaioterriaren arabera esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-67)</b>	31,18	(12,18)	29,20	(18,34)	0,23	0,63
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	15,48	(6,34)	11,78	(5,82)	2,91	0,09
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	22,10	(6,70)	20,44	(6,52)	0,52	0,47

6.13. Taulan ikusi dezakegunez, 4. mailan ez dago desberdintasun esanguratsurik esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan, jaioterriaren arabera; hau da, Alfabetoaren proban ( $F=0,23$   $p=0,63$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=2,91$   $p=0,09$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=0,52$   $p=0,47$ ) lortu dituzten emaitzak ikusiz, antzeko letra- eta hitz-kopuruak idatzi dituzte Euskadin jaio direnek eta kanpoan jaio direnek.

#### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak.

**6.14. Taula. Jaioterriaren araberako esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	43,95	(11,32)	51,33	(14,29)	1,53	0,21
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	21,17	(6,93)	16,71	(7,03)	6,30	0,01
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	28,40	(8,01)	19,76	(12,42)	10,65	0,00

6.14. Taulan ikusi dezakegunez, 6. mailan jaioterriaren arabera desberdintasunak esanguratsuak dira Kopia lasaiaren proban ( $F=6,30$   $p=0,01$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=10,65$   $p=0,00$ ), Euskadin jaio direnen alde. Alfabetoaren proban desberdintasunak ez dira esanguratsuak ( $F=1,53$   $p=0,21$ ).

Jaioterriaren araberako faktorea laburbilduz, diferentziak esanguratsuak dira Euskadin jaio direnen alde, esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Kopia azkarraren proban 2. mailan eta proba berean 6. mailan; diferentziak esanguratsuak dira baita Kopia lasaiaren proban 6. mailan, Euskadin jaiotakoen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak 4. mailan esku-idazketaren jarioaren hiru probatan.



## Hizkuntzaren erabileraren faktorea

Gure ikerketan hizkuntzaren erabilerari buruz galdetu denean, amarekin euskaraz laginaren % 39,7k jarduten du, gazteleraz % 34,8k eta bietara % 22,8k. Aitarekin euskaraz % 42,3k jarduten du, gazteleraz % 36,6k eta bietara % 18,7k. Datu hauek kontuan hartuta, aita-amarekin eduki den hizkuntzaren erabilera multzo berean jarri dugu eta ondoren, esku-idazketaren jarioaren hiru neurriekin konparaketak egin ditugu (Alfabetoaren proba, Kopia lasaiaren proba eta Kopia azkarraren proba).

Jarraian, ikasmailaz ikasmaila erakutsiko dira aita-amarekin edukitako hizkuntzaren erabileraren araberako emaitzak esku-idazketaren jarioan. Lehenengo, 2. mailako emaitzak erakutsiko dira, gero, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailakoak.

### 2. mailako emaitzak

Jarraian 2. mailako emaitzak ikusiko dira.

**6.15. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako esku-idazketaren jarioa, 2. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	13,58	(7,69)	14,81	(6,33)	14,02	(6,40)	0,53	0,65
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	6,83	(3,76)	7,74	(3,31)	7,59	(3,16)	2,25	0,08
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	9,91	(5,13)	10,74	(4,84)	10,90	(4,41)	1,89	0,13

Taulako emaitzei erreparatuz, 2. mailan aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako diferentziak ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioan, hau da, Alfabetoaren proban ( $F=0,53$   $p=0,65$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=2,25$   $p=0,08$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=1,89$   $p=0,13$ ).

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.16. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-67)</b>	34,33	(12,53)	30,60	(13,24)	29,92	(12,14)	1,50	0,21
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	16,68	(6,22)	15,22	(7,28)	15,08	(5,68)	0,62	0,59
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	23,78	(6,54)	21,70	(7,69)	21,43	(6,30)	1,26	0,29

4. mailan, aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako diferentziak ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioan, hots, Alfabetoaren proban ( $F=1,50$   $p=0,21$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=0,62$   $p=0,59$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=1,26$   $p=0,29$ ).

#### 6. mailako emaitzak

Hemen daude 6. mailako emaitzak.

**6.17. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	42,27	(11,50)	45,00	(11,99)	44,33	(11,12)	0,62	0,59
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	21,37	(8,62)	19,69	(6,55)	20,84	(6,34)	0,37	0,77
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	27,60	(9,68)	27,49	(8,86)	28,16	(8,28)	0,33	0,79

6.17. Taula begiratuta, 6. mailan, aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako diferentziak ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioan, hau da, Alfabetoaren proban ( $F=0,62$   $p=0,59$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=0,37$   $p=0,77$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=0,33$   $p=0,79$ ).

Aita-amarekin eginiko hizkuntzaren erabileraren faktorea laburbilduz, zera esan daiteke: hizkuntzaren erabileraren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan ez dira esanguratsuak izan, 2., 4. eta 6. mailetan.

### **Adimenaren faktorea**

Gure laginean lortutako adimenaren emaitzak hiru herenetan sailkatu dira: adimen-puntuazio altuena izan duen herena, adimen-puntuazio ertaina izan duen herena eta adimen-puntuazio baxuena izan duen herena. Bestalde, esku-idazketaren jarioa hiru proben bidez ebaluatu da: Alfabetoaren proba (azkar idatzitako minutuko letra-kopurua), Kopia lasaiaren proba (lasai kopiatutako bi minututako hitz-kopurua) eta Kopia azkarraren proba (azkar kopiatutako bi minututako hitz-kopurua).

Ondoren aurkeztuko dira esku-idazketaren jarioaren hiru proben bariantzaren analisiak, adimen-mailaren arabera. Emaitzak ikasmilaka agertuko dira, lehenengo 2. mailako emaitzak izango direlarik, gero, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailakoak.

#### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.18. Taula. Adimen-puntuazioen arabera esku-idazketaren jariora, 2. mailan**

Esku-idazketaren jariora	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		A. puntuazio altuena		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	12,22	(6,15)	14,85	(7,55)	15,36	(5,96)	4,38	0,01
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	6,72	(3,42)	7,20	(3,48)	8,14	(3,18)	2,89	0,05
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	9,48	(4,41)	10,11	(4,97)	12,05	(4,42)	5,32	0,00

Taulan ikusten den bezala, 2. mailan diferentziak esanguratsuak dira adimenaren puntuazioen arabera esku-idazketaren jarioraren hiru neurrietan: Alfabetoaren proban ( $F=4,38$   $p=0,01$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=2,89$   $p=0,05$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=5,32$   $p=0,00$ ). Hiru adimen-puntuazio maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu ikusteko zein adimen-puntuazioen artean dauden desberdintasunak. Honela, Alfabetoaren proban esanguratsuak dira diferentziak adimen-puntuazio baxuena eta adimen-puntuazio ertainaren artean ( $p=0,05$ ), adimen-puntuazio ertainaren alde; esanguratsuak dira diferentziak baita, adimen-puntuazio baxua eta adimen-puntuazio altuaren artean ( $p=0,03$ ), adimen-puntuazio altuaren alde; diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio ertaina eta adimen-puntuazio altuaren artean ( $p=0,91$ ). Bestalde, Kopia lasaiaren proban ez dira esanguratsuak diferentziak hiru taldeen artean. Azkenik, Kopia azkarraren proban esanguratsuak dira diferentziak adimen-puntuazio baxuenaren eta adimen-puntuazio altuenaren artean ( $p=0,00$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde; diferentziak esanguratsuak dira baita adimen-puntuazio ertainaren eta adimen-puntuazio altuenaren artean ( $p=0,05$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde. Aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak adimen-puntuazio baxuenaren eta adimen-puntuazio ertainaren artean ( $p=0,70$ ).

Laburbilduz, 2. mailan adimen-puntuazioaren arabera diferentziak esanguratsuak dira esku-idazketaren jarioraren hiru neurrietan. Adimenaren arabera ezarri diren hiru taldeen puntuazioak begiratu direnean, Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban,

adimen-puntuazio altuena dutenek lortu dituzte emaitzarik onenak; eta alderantziz, adimen-puntuazio baxuena dutenek lortu dituzte emaitzarik apalenak. Gainera, Alfabetoaren proban, adimen-puntuazio ertaina dutenek esanguratsuki emaitza hobek lortu dituzte adimen-puntuazio baxua dutenak konparatuz. Kopia azkarraren proban, adimen-puntuazio altua dutenek esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte adimen-puntuazio ertaina dutenak konparatuz.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.19. Taula. Adimen-puntuazioen arabera esku-idazketaren jarria, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarria	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		A. puntuazio altuena		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-67)</b>	27,35	(12,68)	31,61	(13,02)	34,56	(11,15)	5,17	0,00
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	14,67	(6,66)	14,98	(5,40)	16,23	(6,81)	0,97	0,37
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	20,57	(6,54)	21,52	(6,70)	23,94	(6,27)	4,21	0,01

Taulan ikusi daitekeenez, 4. mailan esanguratsuak dira diferentziak adimenaren puntuazioen arabera Alfabetoaren proban ( $F=5,17$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=4,21$   $p=0,01$ ), ez ordea, Kopia lasaiaren proban ( $p=0,37$ ). *Scheffé* testa egin ondoren, Alfabetoaren proban esanguratsuak dira diferentziak adimen-puntuazio baxuenaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,00$ ), altuenaren alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak adimen-puntuazio baxuenaren eta adimen-puntuazio ertainaren artean ( $p=0,20$ ), ez eta adimen-puntuazio ertainaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,44$ ). Bestalde, Kopia azkarraren proban esanguratsuak dira diferentziak soilik adimen-puntuazio baxuenaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,02$ ), altuenaren alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak adimen-puntuazio baxuenaren eta adimen-puntuazio ertainaren artean ( $p=0,75$ ), ez eta adimen-puntuazio ertainaren eta altuenaren artean

(0,14).

Laburbilduz, 4. mailan diferentzia esanguratsuak daude Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban adimenaren puntuazioen arabera. Honela, esku-idazketaren jarioaren bi proba hauetan, adimen-puntuazio altuena duen herenak esanguratsuki emaitza hobekak lortu ditu adimen-puntuazio baxuena duen herena konparatuz.

#### 6. mailako emaitzak

Jarraian dituzue 6. mailako emaitzak.

**6.20. Taula. Adimen-puntuazioen araberako esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		A. puntuazio altuena		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	42,06	(11,10)	40,35	(10,91)	46,95	(10,14)	5,42	0,00
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	19,91	(7,56)	18,89	(6,54)	22,72	(6,67)	4,29	0,01
<b>Kopia azkar proba (5-47)</b>	26,34	(9,35)	27,70	(8,45)	28,83	(8,35)	1,15	0,31

Taulan ikusten denez, 6. mailan adimenaren puntuazioen araberako diferentzia esanguratsuak egon dira Alfabetoaren proban ( $F=5,42$   $p=0,00$ ) eta Kopia lasaiaren proban ( $F=4,29$   $p=0,01$ ), ez ordea, Kopia azkarraren proban ( $F=1,15$   $p=0,31$ ). *Scheffé* testa egin ondoren, zera ikusten dugu: Alfabetoaren proban, esanguratsuak dira diferentziak adimen-puntuazio baxuena lortu duen herenaren eta adimen-puntuazio altuena lortu duen herenaren artean ( $p=0,05$ ), altuenaren alde; baita, adimen-puntuazio ertainaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,01$ ), altuenaren alde; ostera, ez dira diferentziak esanguratsuak adimen-puntuazio ertainaren eta puntuazio baxuenaren artean ( $p=0,73$ ). Kopia lasaiaren proban, esanguratsuak dira diferentziak soilik adimen-puntuazio ertainaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,02$ ); aldiz, ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuenaren eta puntuazio altuenaren artean ( $p=0,10$ ),

ez eta adimen-puntuazio baxuenaren eta puntuazio ertainaren artean ( $p=0,76$ ).

Laburbilduz, 6. mailan Alfabetoaren proban esanguratsuki letra-kopuru altuagoa idatzi dute adimen-puntuazio altuenek, adimen-puntuazio ertaina eta adimen-puntuazio baxuena dutenak konparatuz. Kopia lasaiari dagokionez, esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute erritmo lasaian adimen-puntuazio altuena dutenek adimen-puntuazio ertaina dutenak konparatuz.

Beraz, adimenaren faktorean aurkitutakoa laburbilduz, adimenaren puntuazioen araberrako diferentzia esanguratsuak egon dira esku-idazketaren jarioaren aldagaietan ikasmailetan zehar. Hain zuzen ere ondokoa gertatu da:

- 2. mailan adimenaren puntuazioen araberrako diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan. Laginean sortu ditugun hiru herenetan adimen-puntuazioen arteko diferentziak begiratu direnean, Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban, adimen-puntuazio altuena dutenek lortu dituzte emaitzarik onenak; eta alderantziz, adimen-puntuazio baxuena dutenek lortu dituzte emaitzarik apalenak. Gainera, Alfabetoaren proban, adimen-puntuazio ertaina dutenek esanguratsuki emaitza hobek lortu dituzte adimen-puntuazio baxuena dutenak konparatuz. Kopia azkarraren proban, adimen-puntuazio altuena dutenek esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte adimen-puntuazio ertaina dutenak konparatuz.

- 4. mailan adimenaren puntuazioaren araberrako diferentziak esanguratsuak dira esku-idazketaren jarioaren bi neurritan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Honela, esku-idazketaren jarioaren bi proba hauetan, adimen-puntuazio altuena dutenek esanguratsuki emaitza hobek lortu dituzte adimen-puntuazio baxuena dutenak konparatuz.

- 6. mailan, adimenaren puntuazioaren araberrako diferentzia esanguratsuak dira esku-idazketaren jarioaren bi neurritan: Alfabetoaren proban eta Kopia lasaiaren proban. Honela, Alfabetoaren proban esanguratsuki emaitza hobek izan dituzte adimen-puntuazio altuenek, bai adimen-puntuazio ertaina dutenak konparatuz, bai eta

adimen-puntuazio baxuena dutenak konparatuz. Aldiz, emaitzak ez dira esanguratsuak izan, hots, antzera idatzi dute proba honetan adimen-puntuazio baxua eta puntuazio ertaina dutenek. Kopia lasaiari dagokionez, esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte adimen-puntuazio altuena dutenek adimen-puntuazio ertaina dutenak konparatuz. Aldiz, Kopia lasaiaren proba honetan, antzera idatzi dute adimen-puntuazio baxuena dutenek eta adimen-puntuazio ertaina dutenek; antzera idatzi dute baita, adimen-puntuazio baxuena dutenek eta adimen-puntuazio altuena dutenek.

### **Irakurketaren faktorea**

Laginean euskarazko eta gaztelerazko irakurketa-maila ebaluatu da eta ondoren, lagina hiru herenetan sailkatu da: irakurketan okerren dabiltzanak, irakurketan ertainak direnak eta irakurketan onenak direnak. Jarraian, esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan aldeak edo diferentziak dauden begiratu da, hau da, Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban.

Ondoko lerroetan erakutsiko dira irakurketa-mailak esku-idazketaren jarioan sortarazi dituen diferentziak, ikasmilaka. Honela, ikasmila bakoitzean lehenik, euskarazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak erakutsiko dira eta ondoren, gaztelerazko irakurketaren diferentziak erakutsiko dira.

### 2. mailako emaitzak

Hemen aurkezten dira lehenik, 2. mailako euskarazko irakurketa mailaren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan; ondoren aurkeztuko dira maila bereko gaztelerazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan.



## Euskarazko irakurketa

Jarraian agertzen dira 2. mailako euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan.

**6.21. Taula. Euskarazko irakurketa-mailaren arabeko esku-idazketaren jarioa, 2. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskarazko irak. okerreak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	13,20	(6,33)	13,90	(7,21)	15,24	(6,81)	1,54	0,21
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	7,06	(3,34)	6,96	(3,53)	7,85	(3,38)	1,34	0,26
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	9,97	(4,40)	10,45	(4,98)	10,77	(4,91)	0,47	0,62

Taulan ikusten den bezala, 2. mailan euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan ez dira esanguratsuak, izan ere, Alfabetoaren proban ( $F= 1,54$   $p=0,21$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=1,34$   $p=0,26$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=0,47$   $p=0,62$ ).

## Gaztelerazko irakurketa

Jarraian agertzen dira 2. mailako gaztelera

zko irakurketa-mailaren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan.

**6.22. Taula. Gaztelera**zko irakurketa-mailaren arabera

ko esku-idazketaren jarioa, 2. mailan

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	11,58	(6,23)	15,04	(6,44)	16,19	(6,91)	8,94	0,00
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	6,04	(3,57)	7,73	(3,09)	8,09	(3,03)	7,80	0,00
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	8,66	(4,39)	11,01	(4,41)	11,69	(4,96)	8,31	0,00

Taulan agertzen diren emaitzei begiratu

z, 2. mailan gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan denak esanguratsuak dira. Hau da, Alfabetoaren proban ( $F=8,94$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=7,80$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=8,31$   $p=0,00$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi dugu: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak irakurketan okerre

ren dabiltzanen artean eta irakurketan ertainak ( $p=0,00$ ) direnen artean, ertainen alde; baita, irakurketan okerreren dabiltzanen artean eta irakurketan onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Diferentziak ez dira esanguratsuak irakurketan ertainak direnen artean eta onenak direnen artean ( $p=0,60$ ). Bestalde, Kopia lasaiaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak irakurketan okerreren dabiltzanen artean eta irakurketan ertainak direnen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, irakurketan okerreren dabiltzanen artean eta irakurketan onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak irakurketan ertainak direnen eta irakurketan onenak direnen artean ( $p=0,81$ ). Azkenik, Kopia azkarrari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira irakurketan okerreren dabiltzanen artean eta ertainak direnen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, irakurketan

okerren dabiltzaneren artean eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ). Azken proba honetan diferentziak ez dira esanguratsuak irakurketan ertainak direnen artean eta irakurketan onenak direnen artean ( $p=0,69$ ).

Laburbilduz, 2. mailan gaztelerazko irakurketaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan esanguratsuak dira. Taldeen arteko diferentziak begiratu gero, hiru neurrietan, emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko irakurketa-maila onena izan dutenek maila ertaina eduki dutenak konparatuz; baita, emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko irakurketa-maila onena izan dutenek maila baxua izan dutenak konparatuz; aldiz, emaitzak ez dira esanguratsuak, hau da, antzeko emaitzak izan dituzte gaztelerazko irakurketa-maila ertaina eta altua dutenek.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak. Lehenik aurkeztuko dira euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan eta ondoren, gaztelerazko irakurketa-mailaren arabekoak.

#### Euskarazko irakurketa

Jarraian agertzen dira 4. mailako euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan.

6.22. Taula. Euskarazko irakurketa-mailaren arabeko esku-idazketaren jarioa, 4. mailan

Esku-idazketaren jarioa	Euskarazko irak. okerrenak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-67)</b>	27,85	(13,36)	31,58	(12,87)	34,24	(10,55)	3,49	0,03
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	13,85	(5,43)	16,51	(5,92)	15,48	(7,42)	2,63	0,07
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	20,15	(6,73)	22,63	(6,63)	23,46	(6,14)	3,66	0,02

Taulan ikusten den bezala, 4. mailan euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak esanguratsuak dira Alfabetoaren proban ( $F=3,49$   $p=0,03$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=3,66$   $p=0,02$ ). Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak Kopia lasaiaren proban ( $F=2,63$   $p=0,07$ ).

Taldeen arteko diferentziak zehazteko *Scheffé* analisisia egin denean, hauxe ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen artean eta onenak direnen artean ( $p=0,03$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak irakurketan okerren dabiltzanen artean eta ertainen artean ( $p=0,26$ ) ez eta irakurketan ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,52$ ). Kopia azkarraren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen artean eta onenen artean ( $p=0,03$ ); ez ordea, irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,12$ ) ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,79$ ).

Laburbilduz, 4. mailan euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Bi proba hauetan esanguratsuki letra eta hitz gehiago sortu/kopiatu dute euskarazko irakurketan maila onena dutenek, maila okerrenea dutenak konparatuz. Aldiz, bi proba hauetan ez da desberdintasun esanguratsurik egon euskarazko

irakurketa-maila baxua eta ertaina izan dutenen artean, ez eta euskarazko irakurketa-maila ertaina eta altua izan dutenen artean.

### Gaztelerazko irakurketa

Hona hemen 4. mailako gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan.

**6.23. Taula. Gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-58)</b>	28,71	(13,88)	31,89	(11,46)	32,37	(9,88)	1,28	0,28
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	15,00	(6,57)	15,85	(6,27)	15,30	(6,15)	0,23	0,79
<b>Kopia azkar proba (6-44)</b>	20,10	(6,28)	22,65	(6,37)	23,46	(6,44)	3,40	0,03

4. mailan gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak soilik proba batean izan dira esanguratsuak: Kopia azkarraren proban ( $F=3,40$   $p=0,03$ ). *Scheffé* analisisia egin ostean diferentziak esanguratsuak dira gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); ostera, diferentziak ez dira esanguratsuak okerren dabiltzanen artean eta irakurle ertainen artean ( $p=0,15$ ) ez eta irakurle ertainen eta onenen ( $p=0,81$ ) artean.

Laburbilduz, 4. mailan gaztelerazko irakurketan emaitzarik onenak izan dutenek kopiatu dute azkar hitzik gehien; aldiz, gaztelerazko irakurketan emaitzarik baxuena izan dutenek kopiatu dute azkar hitz gutxien.

### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak. Lehenengo aurkeztuko dira 6. mailako euskarazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan eta ondoren, maila bereko gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera.

## Euskarazko irakurketa

Jarraian agertzen dira 6. mailako euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan.

**6.24. Taula. Euskarazko irakurketa-mailaren arabeko esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskarazko irak. okerrenak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-70)</b>	41,57	(12,59)	42,73	(11,04)	44,36	(9,78)	0,78	0,45
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	19,90	(7,78)	20,50	(5,83)	20,81	(7,40)	0,21	0,81
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	24,23	(10,31)	29,29	(6,42)	27,89	(9,12)	3,81	0,02

6. mailan euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak soilik proba batean dira esanguratsuak: Kopia azkarraren proban ( $F=3,81$   $p=0,02$ ). *Scheffé* analisisia egin ostean diferentziak esanguratsuak dira irakurle ertainen eta okerren dabiltzanen artean ( $p=0,03$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,12$ ), ez eta irakurle ertainen eta onenen artean ( $p=0,76$ ). Hortaz, euskarazko irakurle ertainek esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute azkar euskarazko irakurketan okerren dabiltzanak konparatuz.

## Gaztelerazko irakurketa

Hona hemen 6. mailako gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan.

6.25. Taula. Gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera esku-idazketaren jarioa, 6. mailan

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
Alfabetoaren proba (15-70)	41,30	(10,15)	41,71	(12,47)	46,38	(9,88)	2,88	0,06
Kopia lasai proba (4-46)	20,46	(7,70)	19,39	(6,38)	21,16	(7,46)	0,71	0,49
Kopia azkar proba (1-47)	25,21	(10,29)	26,53	(7,63)	29,33	(9,02)	2,42	0,09

Taulan ikusten den bezala, gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan ez dira esanguratsuak, izan ere, Alfabetoaren proban ( $F=2,88$   $p=0,06$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=71$   $p=0,49$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=2,42$   $p=0,09$ ).

Irakurketaren faktorea laburbilduz, hauexek izan dira irakurketaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan:

- 2. mailan **euskarazko irakurketaren** arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan ez dira esanguratsuak. Bestalde, maila honetan, **gaztelerazko irakurketaren** arabera diferentziak esku-idazketaren jarioaren hiru probetan esanguratsuak dira. Taldeen arteko diferentziak begiratu gero, hiru neurrietan, emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko irakurketa-maila onena izan dutenek maila ertaina eduki dutenak konparatuz; baita, emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko irakurketa-maila onena izan dutenek maila baxua izan dutenak konparatuz; aldiz, antzera idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila ertaina eta altua izan dutenek.

- 4. mailan, **euskarazko irakurketaren** araberako diferentziak esanguratsuak dira esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Bi proba hauetan esanguratsuki emaitza hobekak izan dituzte euskarazko irakurketan maila onena izan dutenek, maila okerrena izan dutenak konparatuz. Aldiz, ez dira esanguratsuak izan diferentziak bi proba hauetan euskarazko irakurketa-maila baxua eta ertaina izan dutenen artean, ez eta euskarazko irakurketa-maila ertaina eta altua izan dutenen artean. Bestalde, **gaztelerazko irakurketaren** araberako diferentziak soilik esku-idazketaren jarioaren proba batean izan dira esanguratsuak: Kopia azkarraren proban. Taldeen arteko diferentziak begiratu ondoren, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko irakurketan okerren dabilzanen eta onenen artean.

- 6. mailan, **euskarazko irakurketaren** araberako diferentziak soilik proba batean dira esanguratsuak: Kopia azkarraren proban. Proba honetan diferentziak esanguratsuak izan dira euskarazko irakurle ertainen eta okerren dabilzanen artean. Bestalde, **gaztelerazko irakurketaren** araberako diferentziak esku-idazketaren jarioaren probetan ez dira izan esanguratsuak.



## **Hizkuntza-gaitasunaren faktorea**

Hasera batean, lagina hizkuntza-gaitasunaren arabera ebaluatu da hiru hizkuntzatan: euskaraz, gaztelera eta ingelesez. Ondoren, lagina, hizkuntza bakoitzean hiru herenetan banatu da: hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanak, hizkuntza-gaitasunean ertainak direnak eta hizkuntza-gaitasunean onenak direnak. Gero, esku-idazketaren jarioaren hiru aldagaietan aldeak dauden begiratu dugu, hau da, Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban.

Ondorengo lerroetan aurkeztuko dira beraz, hizkuntzaren gaitasunak esku-idazketaren jarioan sortarazi dituen diferentziak, ikasmailaka: lehenik, 2. mailan, gero, 4. mailan eta azkenik, 6. mailan. Era berean, ikasmaila bakoitzean, lehenik, euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak erakutsiko dira, ondoren, gaztelera-ko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak eta azkenik, ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera.

### 2. mailako emaitzak

Jarraian aurkezten dira, 2. mailako euskarazko, gaztelera-ko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak esku-idazketaren jarioan.

### Euskarazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 2. mailako euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera emaitzak.

**6.26. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 2. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g.ertainak		Euskarazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	11,45	(6,03)	13,48	(6,20)	17,35	(6,99)	14,02	0,00
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	6,11	(3,38)	7,51	(3,60)	8,13	(2,73)	6,34	0,00
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	8,26	(3,92)	10,19	(4,58)	12,98	(4,47)	19,00	0,00

Taulan ikusten den legez, 2. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probetan: Alfabetoaren proban ( $F=14,02$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=6,34$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=19,00$   $p=0,00$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); baita, ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ). Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,16$ ). Kopia lasaiari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ) eta baita okerren dabiltzanen eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ). Ostera, diferentziak ez dira esanguratsuak ertainen eta onenen artean ( $p=0,53$ ). Kopia azkarrari dagokionez, hiru taldeen arteko diferentziak esanguratsuak dira: okerren dabiltzanen artean eta ertainen artean ( $p=0,02$ ), okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ) eta baita, ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ).

Laburbilduz, 2. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probetan. Taldeen arteko diferentziak begiratzen badira, Kopia azkarraren proban talde guztien artean esanguratsuak dira diferentziak. Alfabetoaren proban, euskarazko hizkuntza-gaitasun altuena dutenek emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte hizkuntza-gaitasun ertaina

dutenak konparatuz; diferentziak esanguratsuak izan dira baita hizkuntza-gaitasun altuena dutenen eta baxuena dutenen artean. Aldiz, Alfabetoaren proban antzera idatzi dute euskara-gaitasun kaxkarra eta ertaina dutenek. Kopia lasaiaren proban ez dira esanguratsuak izan diferentziak, euskara-gaitasun ertaina eta onena dutenen artean; aldiz, beste taldeen artean diferentziak esanguratsuak izan dira.

### Gaztelerazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 2. mailako gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako emaitzak.

#### 6.27. Taula. Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 2. mailan

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko h.g.okerrenak		Gaztelerazko h.g.ertainak		Gaztelerazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	11,30	(7,17)	14,43	(5,88)	16,37	(2,24)	7,41	0,00
<b>Kopia lasai proba (1-17)</b>	7,06	(3,63)	7,93	(3,27)	8,33	(2,62)	2,16	0,11
<b>Kopia azkar proba (1-25)</b>	9,24	(4,73)	10,61	(4,16)	12,81	(4,16)	9,01	0,00

Taulan ikusten den bezala, 2. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira Alfabetoaren proban ( $F=7,41$   $p=0,00$ ), eta Kopia azkarraren proban ( $F=9,01$   $p=0,00$ ), ez aldiz Kopia lasaiaren proban ( $F=2,16$   $p=0,11$ ). *Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean, okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,05$ ) eta baita gaztelerazko irakurle okerren eta onenen artean ( $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurle ertainen eta onenen artean ( $p=0,34$ ). Kopia azkarrari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko irakurle okerren eta onenen artean ( $p=0,00$ ); baita, ertainen eta onenen artean ( $p=0,03$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurle okerrenen eta ertainen artean ( $p=0,25$ ).

Laburbilduz, 2. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Honela, Alfabetoaren proban emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek, gaitasun okerrenea dutenak konparatuz. Diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurle ertainen eta onenen artean. Kopia azkarrean emaitza esanguratsuki hobeak izan dituzte gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek gaitasun ertainak eta kaxkarrak dituztenak konparatuz. Diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurle okerrenen eta ertainen artean.

### Ingelesezko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 2. mailako ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera emaitzak.

**6.28. Taula. Ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioa, 2. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Ingelesezko h. g. okerrenak		Ingelesezko h. g. ertainak		Ingelesezko h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-37)</b>	10,77	(5,50)	14,42	(6,48)	18,88	(6,85)	19,38	0,00
<b>Kopia lasai proba (0-17)</b>	6,03	(3,30)	7,72	(3,31)	8,23	(3,19)	7,34	0,00
<b>Kopia azkar proba (0-25)</b>	8,51	(4,45)	10,80	(4,64)	12,77	(4,07)	11,23	0,00

Taulan ikusten den legez, 2. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira: Alfabetoaren proban (F=19,38 p=0,00), Kopia lasaiaren proban (F=7,34 p=0,00) eta Kopia azkarraren proban (F=11,23 p=0,00). *Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak hiru taldeen artean, denetan (p=0,00). Kopia lasaiaren proban, diferentziak esanguratsuak dira ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta ertainen artean (p=0,00) eta baita okerren dabilzanen eta onenen artean

( $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak irakurle ertainen eta onenen artean ( $p=0,72$ ). Kopia azkarrari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira ingelesezko irakurle okerren eta ertainen artean ( $p=0,00$ ); baita okerren eta onenen artean ( $p=0,00$ ); ostera, diferentziak ez dira esanguratsuak ertainen eta onenen artean ( $p=0,08$ ).

Laburbilduz, 2. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira aztertutako hiru probatan. Alfabetoaren proban hizkuntza-gaitasun maila guztien artean dira esanguratsuak diferentziak. Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerreña dutenak konparatuz; baita, bi proba hauetan, esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenak okerreña dutenak konparatuz.

#### 4. mailako emaitzak

Jarraian aurkezten dira, 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan.

#### Euskarazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 4. mailako euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako emaitzak.

**6.29. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g. ertainak		Euskarazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-58)</b>	27,05	(11,26)	33,08	(11,38)	34,68	(11,45)	6,02	0,00
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	13,81	(4,95)	16,56	(7,27)	15,81	(5,81)	2,88	0,05
<b>Kopia azkar proba (6-44)</b>	19,08	(5,87)	23,46	(5,44)	24,84	(7,44)	11,18	0,00

4. mailan euskarazko gaitasunaren araberako diferentziak esanguratsuak dira soilik esku-idazketaren proba batean: Kopia azkarraren proban hain zuzen ere ( $F=11,18$   $p=0,00$ ). *Scheffé* testa egin ostean diferentziak esanguratsuak dira euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,03$ ). Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,12$ ), ez eta ertainen eta onenak direnen artean ( $p=0,79$ ).

#### Gaztelerazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 4. mailako gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako emaitzak.

**6.30 Taula. Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko h.g.okerrenak		Gaztelerazko h.g.ertainak		Gaztelerazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-58)</b>	27,99	(10,85)	30,23	(11,51)	35,22	(11,80)	6,18	0,00
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	15,10	(5,84)	12,92	(6,60)	17,00	(6,41)	3,88	0,02
<b>Kopia azkar proba (6-44)</b>	20,82	(5,62)	20,60	(7,01)	24,61	(6,64)	6,41	0,00

Taulan ikusten den legez, 4. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira: Alfabetoaren proban ( $F=6,18$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=3,88$   $p=0,02$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=6,41$   $p=0,00$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta onenen artean ( $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,69$ ); ezta ere, ertainen eta onenen artean ( $p=0,18$ ). Kopia lasaiari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen

artean ( $p=0,02$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,32$ ); ezta ere, okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,25$ ). Kopia azkarrari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira okerren dabiltzanen eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), bai eta ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,03$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,98$ ).

Laburbilduz, 4. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probetan. Alfabetoaren proban emaitzarik esanguratsuki hoberenak gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek lortu dute eta emaitzarik eskasena hizkuntza-gaitasun okerrena dutenek. Kopia lasaiaren proban emaitza esanguratsuki onenak gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek izan dute, gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenak konparatuz. Kopia azkarrean, esanguratsuki emaitza onenak gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek lortu dituzte, gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenak eta okerrenak konparatuz.

#### Ingelesezkotz hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 4. mailako ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera emaitzak.

**6.31. Taula. Ingelesezkotz hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioa, 4. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Ingelesezkotz h. g. okerrenak		Ingelesezkotz h. g. ertainak		Ingelesezkotz h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (0-67)</b>	24,89	(11,46)	30,56	(12,11)	39,89	(9,46)	22,31	0,00
<b>Kopia lasai proba (1-40)</b>	13,02	(5,61)	15,91	(6,67)	17,11	(5,98)	5,97	0,00
<b>Kopia azkar proba (3-44)</b>	18,53	(6,48)	22,65	(6,13)	25,20	(5,82)	14,85	0,00

Taulan ikusten den legez, 4. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira: Alfabetoaren proban ( $F=22,31$

$p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=5,97$   $p=0,00$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=14,85$   $p=0,00$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,02$ ), bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ). Kopia lasaiari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ), bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina eta onena dutenen artean ( $p=0,59$ ). Kopia azkarrari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ertainen eta onenen artean ( $p=0,09$ ).

Laburbilduz, 4. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabeko esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probetan. Alfabetoaren proban talde guztien artean dira diferentziak esanguratsuak. Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute lasai eta azkar ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz; era berean, esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute lasai eta azkar ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek ingelesezko gaitasun okerrena dutenak konparatuz.

## 6. mailako emaitzak

Jarraian aurkezten dira, 6. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunen arabeko diferentziak esku-idazketaren jarioan.



## Euskarazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 6. mailako euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera emaitzak.

**6.32. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jariora, 6. mailan**

Esku-idazketaren jariora	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g.ertainak		Euskarazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	40,98	(11,67)	43,25	(11,15)	47,60	(10,27)	4,37	0,01
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	19,46	(7,29)	20,52	(5,82)	22,40	(8,24)	2,15	0,12
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	24,90	(9,97)	29,10	(7,21)	28,98	(8,99)	4,20	0,01

Taulan ikusi daitezkeen bezala, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioraren bi probatan: Alfabetoaren proban ( $F=4,37$   $p=0,01$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=4,20$   $p=0,01$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,54$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,14$ ). Kopia azkarraren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ), ertainen alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,07$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,99$ ).

Laburbilduz, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioraren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuki letra gehiago

sortu dute euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Kopia azkarraren probari dagokionez, esanguratsuki letra gehiago sortu dute euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz.

### Gaztelerazko hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 6. mailako gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako emaitzak.

#### **6.33. Taula. Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Gaztelerazko h.g.okerrenak		Gaztelerazko h.g.ertainak		F	Sig.		
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T			$\bar{x}$	D.T
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	39,22	(10,53)	45,11	(12,07)	48,24	(8,82)	8,94	0,00
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	19,16	(6,64)	20,70	(6,81)	23,06	(7,85)	3,56	0,03
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	23,46	(8,57)	29,32	(7,98)	31,56	(8,49)	13,17	0,00

Taulan ikusi daitekeen bezala, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak esku-idazketaren jarioan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera: Alfabetoaren proban ( $F=8,94$   $p=0,00$ ), Kopia lasaiaren proban ( $F=3,56$   $p=0,03$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=13,17$   $p=0,00$ ).

*Scheffé* testa egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,01$ ), ertainen alde eta baita okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,37$ ). Kopia lasaiaren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,03$ ), onenen alde; aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,46$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,27$ ). Kopia azkarraren

probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); aldiz, ez dira esanguratsuak diferentziak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen artean eta onenen artean ( $p=0,43$ ).

Laburbilduz, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak esku-idazketaren jarioan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera. Taldeen arteko diferentziei begiratuz, Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute lasai eta azkar gaztelerazko hizkuntza-gaitasun maila onena dutenek maila okerreana dutenak konparatuz. Gainera, Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren probetan esanguratsuki letra gehiago sortu dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek gaitasun okerreana dutenak konparatuz.

### Ingelesezkotz hizkuntza-gaitasuna

Hona hemen 6. mailako ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako emaitzak.

**6.34. Taula. Ingelesezkotz hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioa, 6. mailan**

Esku-idazketaren jarioa	Ingelesezkotz h. g. okerrenak		Ingelesezkotz h. g. ertainak		Ingelesezkotz h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>Alfabetoaren proba (15-74)</b>	41,11	(11,39)	44,43	(11,13)	46,17	(11,15)	2,94	0,05
<b>Kopia lasai proba (4-46)</b>	19,55	(6,39)	21,02	(7,39)	21,74	(7,75)	1,42	0,24
<b>Kopia azkar proba (1-47)</b>	25,31	(9,52)	28,32	(7,94)	29,89	(8,52)	4,01	0,02

Taulan ikusi daitekeen bezala, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren bi proban ( $F=2,94$   $p=0,05$ ) eta Kopia azkarraren proban ( $F=4,01$   $p=0,02$ ). *Scheffé* testa

egin ondoren zera ikusi da: Alfabetoaren probari dagokionez, diferentziak ez dira esanguratsuak hiru hizkuntza-gaitasunen artean. Kopia azkarraren probari dagokionez, esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,02$ ), onenen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,20$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,68$ ).

Laburbilduz, 6. mailan esanguratsuak dira diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Taldeen arteko diferentziak begiratu, soilik Kopia azkarraren proban dira esanguratsuak diferentziak ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera. Azken proba honetan, ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek kopiatu dute azkar hitzik gehien; aldiz, ingelesezko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenek kopiatu dute azkar hitzik gutxien.

Hizkuntza-gaitasunaren faktorea laburbilduz, hizkuntza-gaitasunen diferentziak hiru ikasmaitan begiratzen baditugu, hara hona emaitzak:

2. mailan: Euskarazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira aztertutako hiru probatan. Gaztelarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban.

4. mailan: Gaztelarazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probatan. Euskarazko gaitasunaren arabera diferentziak esanguratsuak dira soilik esku-idazketaren proba batean: Kopia azkarraren proban. Diferentziak esanguratsuak dira soilik euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean.

6. mailan: Gaztelarazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira hiru probatan. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak esanguratsuak dira bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban.

## Laburpena

3. ikerketa-galderari erantzuna ematen saiatu gara orain arteko analisekin eta aurkitutakoa begibistan jartzen saiatuko gara jarraian. Izan ere, esku-idazketaren jarioan faktore desberdinen arabera diferentziak ote zeuden jakin nahi izan da. Faktoreak hauek izan dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimena, irakurketa-maila eta hizkuntza-gaitasuna. Hona hemen aurkitutakoa:

- Generoaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren hiru neurrietan, nesken alde, lagin osoan; hau da, Alfabetoaren proban, Kopia lasaiaren proban eta Kopia azkarraren proban neskek esanguratsuki letra/hitz gehiago sortu eta kopiatu dute mutirik konparatuz.

- Jaioterriaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren bi probetan. Honela, diferentziak esanguratsuak dira soilik 6. mailan Kopia lasaiaren eta Kopia azkarraren probetan, Euskadin jaiotakoaren alde; baita 2. mailako Kopia azkarraren proban, Euskadin jaiotakoaren alde. Diferentziak ez dira esanguratsuak jaioterriaren arabera 4. mailan esku-idazketaren jarioaren hiru probetan. Beraz, baieztatu daiteke Euskadin jaiotakoek esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dutela azkar 2. eta 6. mailetan. Era berean, Euskadin jaiotakoek esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute erritmo lasaian 2. mailan.

- Hizkuntzaren erabilerearen arabera diferentziak ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioaren hiru probetan 2., 4. eta 6. mailetan.

- Adimen-puntuazioen arabera diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren hiru probetan 4. eta 6. mailetan; bi maila hauetan, adimen-puntuazio altua izan duenak emaitza onak izan ditu esku-idazketaren jarioan. Baita, diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren bi probetan 2. mailan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Ikusienez, esku-idazketaren jarioaren bi proba hauetan adimen-puntuazio altuena izan dutenek idatzi dute esanguratsuki alfabetoko letra gehien eta kopiatu dute azkar minutuko hitz gehien.

-Irakurketa-mailaren arabera diferentziei dagokionez, hauxe ikusi da:

**Euskarazko irakurketaren arabera**, 2. mailan ez dira esanguratsuak izan euskarazko

irakurketaren arabera esku-idazketaren jarioaren diferentziak; bai aldiz, 4. mailan esku-idazketaren jarioaren bi probatan eta 6. mailan esku-idazketaren jarioaren proba batean. Honela, 4. mailan diferentziak esanguratsuak izan dira Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Bi proba hauetan esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte euskarazko irakurketan maila onena izan dutenek, maila okerreana izan dutenak konparatuz. 6. mailan, euskarazko irakurketaren arabera diferentzia esanguratsuak izan dira Kopia azkarraren proban. Azken proba honetan esanguratsuki hitz gehiago kopiatu dute azkar euskaraz irakurketa-maila ertaina dutenek okerrean dabiltzanak konparatuz.

**Gaztelera**zko irakurketaren arabera, diferentziak esanguratsuak izan dira 2. mailan esku-idazketaren jarioaren hiru probatan, 4. mailan soilik Kopia azkar proban eta 6. mailan proba batean ere ez. Honela, 2. mailan, gaztelera

zko irakurketa-maila onena dutenek sortu eta kopiatu dute (lasai eta azkar) letra/hitz kopuru altuena. 4. mailan gaztelera

zko irakurketaren arabera diferentziak soilik esku-idazketaren jarioaren Kopia azkarraren proban izan dira esanguratsuak. Honela, gaztelera

zko irakurketan onenak diren kopiatu dute azkar hitz gehien.

- Hizkuntza-gaitasunaren arabera esku-idazketaren jarioaren emaitzetan hauxe ikusida:

2. mailan:

**Euskarazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun** onena dutenek izan dituzte esanguratsuki emaitza onenak esku-idazketaren jarioaren hiru probatan.

**Gaztelera**zko hizkuntza-gaitasun onena dutenek izan dituzte emaitza esanguratsuki onenak esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban.

Laburbilduz, euskarazko, gaztelera

zko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek lortu dituzte esku-idazketaren jarioaren bi edo hiru probetan emaitzarik onenak.

4. mailan:

**Euskarazko hizkuntza-gaitasun** onena dutenek izan dituzte esanguratsuki emaitza onenak Kopia azkarraren proban.

**Gaztelera**zko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek izan dituzte esanguratsuki emaitza onenak esku-idazketaren jarioaren hiru probatan.

Laburbilduz, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek lortu dituzte esku-idazketaren jarioaren proba batean edo hiru probetan emaitzarik onenak.

6. mailan:

Diferentzia esanguratsuak egon dira **euskarazko hizkuntza-gaitasunaren** araberako esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Alfabetoaren probari dagokionez, esanguratsuki letra gehiago sortu dute euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrenea dutenak konparatuz. Kopia azkarraren probari dagokionez, esanguratsuki letra gehiago sortu dute euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenak euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrenea dutenak konparatuz.

**Gaztelerazko hizkuntza-gaitasun** onena dutenek izan dituzte esanguratsuki emaitza onenak esku-idazketaren jarioaren hiru probatan.

Diferentzia esanguratsuak egon dira **ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren** arabera esku-idazketaren jarioaren bi probatan: Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban. Kopia azkarrean, taldeen arteko diferentziak begiratzuz, ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek esanguratsuki hitz gehien kopiatu dute azkar.

6. mailan aurkitutakoa laburbilduz, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek lortu dituzte esku-idazketaren jarioaren proba batean, bi probatan edo hiru probetan emaitzarik onenak.

Lagin osokoa laburbilduz, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek lortu dituzte esku-idazketaren jarioaren probetan emaitzarik onenak.

## **6.4.-Laugarren ikerketa-galderaren emaitza**

*4. IG: Zein diferentzia dago faktoreen arabera euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan eta kalitatean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailakoetan?*

Ondoren, faktore desberdinen arabera diferentziak aztertuko dira euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuen hitz-kopuruan eta kalitatean. Faktoreak, 3. ikerketa-galderan aztertutako berberak dira; testuen hitz-kopuruari dagokionez, 15 minutuz idatzitako hitz ulergarri guztien batura da eta testuen kalitateari dagokionez, 2. ikerketa-galderan agertzen diren bederatz aldagaiak dira. Esan beharra dago, azpigaralderen bidez, hau da, faktoreen arabera diferentzien bidez erantzungo dela laugarren ikerketa-galdera hau.

### **Generoaren faktorea**

Gure laginean, neskak % 47,4 izan dira eta mutilak % 52,6. Generoaren arabera diferentziak testuen hitz-kopuruan eta testuen kalitatean aztertu dira. Hortaz, lehenik testuen hitz-kopuruarekiko dituen harremanak argituko dira eta ondoren, testuen kalitatearekin dituen harremanak.

### **Generoaren arabera diferentziak euskarazko eta gaztelerazko testuen hitz-kopuruan 2., 4. eta 6. mailatan**

Jarraian, ikasmailen arabera aurkeztuko dira emaitzak, lehenik 2. mailakoak, gero, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailakoak.



## 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.35. Taula. Generoaren araberako hitz-kopurua, euskaraz eta gazteleraz, 2. mailan**

Hitz-kopurua	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (8-128)</b>	56,35	(19,77)	45,96	(18,94)	14,87	0,00
<b>G. hitz-kopurua (0-169)</b>	62,17	(31,72)	50,20	(26,88)	8,50	0,00

Taulan ikusten denaren arabera, 2. mailan neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute 15 minututan mutilek baino, bai euskaraz (F=14,87 p=0,00) eta bai gazteleraz (F=8,50 p=0,00). F-ren balioa handiagoa da euskaraz (F=14,87).

## 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.36. Taula. Generoaren araberako hitz-kopurua, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 4. mailan**

Hitz-kopurua	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (32-136)</b>	80,39	(18,25)	73,03	(19,84)	6,35	0,01
<b>G. hitz-kopurua (34-184)</b>	97,91	(29,89)	76,73	(21,47)	28,62	0,00
<b>I. hitz-kopurua (0-98)</b>	47,04	(19,81)	37,61	(21,30)	5,49	0,02

Taulan ikusten denaren arabera, 4. mailan neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute 15 minututan mutilek baino, bai euskaraz (F=6,35 p=0,01), bai gazteleraz (F=28,62

p=0,00) eta bai ingelesez (F=5,49 p=0,02).

### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak.

**6.37 Taula. Generoaren arabera hitz-kopurua, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 6. mailan**

Hitz-kopurua	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (30-182)</b>	101,32	(30,98)	85,43	(27,46)	11,81	0,00
<b>G. hitz-kopurua (28-244)</b>	130,41	(39,26)	107,14	(37,21)	12,49	0,00
<b>I. hitz-kopurua (22-219)</b>	88,28	(43,25)	72,94	(37,39)	3,84	0,05

Taulan ikusten denez, 6. mailan neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute 15 minututan mutilek baino, bai euskaraz (F=11,81 p=0,00), bai gazteleraz (F=12,49 p=0,00) eta bai ingelesez (F=3,84 p=0,05).

Hortaz, generoaren arabera diferentzia esanguratsuak daude testuen hitz-kopuruan hiru hizkuntzetan: neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute 15 minututan 2. mailan euskaraz eta gazteleraz; baita, 4. eta 6. mailatan, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez.

### **Generoaren arabera diferentziak euskarazko eta gaztelerazko testuen kalitatean 2., 4. eta 6. mailatan**

Jarraian, ikasmilen arabera aurkeztuko dira emaitzak, lehenik 2. mailakoak, gero 4. mailakoak eta azkenik 6. mailakoak.

## 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.38. Taula. Generoaren arabera testuen kalitatea (eskutitza eta narrazioa) euskaraz eta gazteleraz, 2. mailan**

Testuen kalitatea	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	39,93	(9,82)	35,28	(11,51)	9,60	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	37,57	(9,49)	34,28	(10,55)	5,65	0,01
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	23,10	(9,43)	20,31	(8,94)	4,70	0,03
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	23,18	(9,77)	22,65	(9,02)	0,15	0,69

Taulan ikusten denaren arabera, 2. mailan esanguratsua da neska eta mutilen emaitzen arteko desberdintasuna aztertutako lau aldagaitik hirutan, nesken alde; honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=9,60$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=5,65$   $p=0,01$ ) eta gaztelerazko eskutitzean ( $F=4,70$   $p=0,03$ ). Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko narrazioan ( $F=0,15$   $p=0,69$ ).

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.39. Taula. Generoaren araberako testuen kalitatea (eskutitza eta narrazioa) euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 4. mailan**

Testuen kalitatea	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	44,71	(7,50)	42,57	(10,20)	2,42	0,12
<b>E. narrazioa kalitatea (8-64)</b>	45,18	(8,54)	45,09	(10,82)	0,00	0,95
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	36,06	(8,47)	34,23	(8,85)	1,92	0,16
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	35,85	(7,91)	35,36	(9,15)	0,13	0,71
<b>I. eskutitza (0-46)</b>	29,80	(10,22)	25,57	(13,03)	3,33	0,07

4. mailan ez dira esanguratsuak neska eta mutilen arteko desberdintasunak testuen kalitateari dagokionez, ez euskaraz (eskutitzean  $F=2,42$   $p=0,12$  eta narrazioan  $F=0,00$   $p=0,95$ ), ez gazteleraz (eskutitzean  $F=1,92$   $p=0,16$  eta narrazioan  $F=0,13$   $p=0,71$ ), ez eta ingelesez ( $F=3,33$   $p=0,07$ ). Hau da, antzeko kalitatearekin idatzi dute neskek eta mutilek hiru hizkuntzetan.

## 6. mailako emaitzak

Hemen daude 6. mailako emaitzak.

**6.40. Taula. Generoaren arabera testuen kalitatea (eskutitza eta narrazioa) euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 6. mailan**

Testuen kalitatea	Neska		Mutila		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	48,56	(7,92)	45,20	(8,43)	6,68	0,01
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	47,80	(8,06)	45,83	(8,04)	2,40	0,12
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	39,06	(8,01)	36,94	(6,86)	2,75	0,09
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	38,16	(7,00)	36,38	(9,02)	1,92	0,16
<b>I. eskutitza(14-54)</b>	38,79	(7,42)	37,60	(8,67)	0,57	0,45

6. mailan, testuen kalitateari dagokionez, neska eta mutilen emaitzen arteko desberdintasun esanguratsua soilik neurri batean izan da: euskaraz idatzitako eskutitzean, nesken alde (F=6,68 p=0,01). Beste testu eta hizkuntza guztietan desberdintasunak ez dira esanguratsuak izan (euskarazko narrazioa F=2,40 p=0,12; gaztelerazko eskutitza F=2,75 p=0,09; gaztelerazko narrazioa F=1,92 p=0,16; ingelesezko eskutitza F=0,57 p=0,45).

Laburbilduz, generoaren arabera testuen kalitatea aztertu denean hauxe aurkitu da 2., 4. eta 6. mailatan:

- Neska-mutilen arteko desberdintasun esanguratsuak egon dira 2. mailako euskarazko bi testuetan, 2. mailako gaztelerazko eskutitzean eta 6. mailako euskarazko eskutitzean, denetan nesken alde.
- Desberdintasunak ez dira esanguratsuak izan 2. mailako gaztelerazko narrazioan, 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuetan eta 6. mailako bost testuetatik lautan.

## Jaioterriaren faktorea

Aurretik aipatu bezala, gure laginean jaioterriari buruz galdetu da; ikasle batzuk Euskaditik kanpo jaiotako multzoan sartu ditugu eta beste batzuk Euskadin jaiotako multzoan. Ondoren, testu eleanitzen hitz-kopuruekin eta kalitateekin harremanak ezarri dira.

## Jaioterriaren arabera diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan 2., 4. eta 6. mailetan

Jarraian, faktore honen arabera ikasmailetan aurkitutako hitz-kopuruak erakutsiko dira: lehenik, 2. mailako emaitzak, gero, 4. mailako emaitzak eta azkenik, 6. mailako emaitzak.

### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.41. Taula. Jaioterriaren arabera hitz-kopurua, euskaraz eta gazteleraz, 2. mailan**

Hitz-kopurua	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (8-128)</b>	51,68	(20,37)	41,94	(13,51)	3,52	0,06
<b>G. hitz-kopurua (0-169)</b>	57,54	(30,23)	36,80	(19,07)	6,81	0,01

2. mailan, gazteleraz idatzi duten hitz-kopuruan esanguratsuak dira desberdintasunak Euskadin jaiotako eta kanpoan jaiotako direnen artean, Euskadin jaiotako direnen alde ( $F=6,81$   $p=0,01$ ). Euskaraz idatzi duten hitz-kopuruari dagokionez desberdintasunak ez dira esanguratsuak ( $F=3,52$   $p=0,06$ ) bi taldeen artean.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.42. Taula. Jaioterriaren arabera hitz-kopurua, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 4. mailan**

Hitz-kopurua	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (32-136)</b>	76,64	(19,83)	76,56	(10,75)	0,00	0,99
<b>G. hitz-kopurua (34-184)</b>	86,25	(28,34)	96,90	(17,09)	1,37	0,24
<b>I. hitz-kopurua (0-98)</b>	42,66	(21,06)	37,80	(22,46)	0,47	0,49

4. mailan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak jaioterriaren arabera, ez euskaraz, ez gazteleraz ez eta ingelesez sortu duten hitz-kopuruan (euskaraz  $F=0,00$   $p=0,99$ ; gazteleraz  $F=1,37$   $p=0,24$  eta ingelesez  $F=0,47$   $p=0,49$ ).

#### 6. mailako emaitzak

Hemen daude 6. mailako emaitzak.

**6.43. Taula: Jaioterriaren arabera hitz-kopurua, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 6. mailan**

Hitz-kopurua	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	S
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (30-182)</b>	93,49	(30,22)	90,10	(26,53)	0,17	0,67
<b>G. hitz-kopurua (28-244)</b>	117,11	(35,37)	128,20	(64,59)	1,05	0,30
<b>I. hitz-kopurua (22-219)</b>	82,04	(41,30)	72,17	(37,78)	0,62	0,43

6. mailan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak jaioterriaren arabera, ez euskaraz, ez gazteleraz ez eta ingelesez sortu duten hitz-kopuruan. Honela, euskarazko hitz-kopuruan  $F=0,17$   $p=0,67$ , gaztelerazko hitz-kopuruan  $F=1,05$   $p=0,30$  eta ingelesezko hitz-kopuruan  $F=0,62$   $p=0,43$ .

Hortaz, jaioterriaren arabera soilik 2. mailan eta gazteleraz idatzi dutenean dira desberdintasunak esanguratsuak: Euskadin jaio direnek esanguratsuki hitz-kopuru altuagoa idatzi dute gazteleraz kanpoan jaio direnak konparatuz. Bestalde, ez dago desberdintasun esanguratsurik 2. mailan euskaraz idatzi duten hitz-kopuruan, ez eta 4. eta 6. mailetan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako hitz-kopuruan, jaioterriaren arabera.



**Jaioterriaren arabera diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatean 2., 4. eta 6. mailatan**

Jarraian, ikasmaien arabera aurkeztuko dira emaitzak, lehenik 2. mailakoak, gero 4. mailakoak eta azkenik 6. mailakoak.

2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.44. Taula. Jaioterriaren arabera testuen kalitatea, euskaraz eta gazteleraz, 2. mailan**

Testuen kalitatea	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	37,87	(10,45)	34,00	(14,46)	1,98	0,16
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	35,78	(10,18)	36,19	(10,76)	0,02	0,87
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	21,77	(9,35)	19,40	(8,97)	0,90	0,34
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	23,22	(9,17)	18,64	(10,59)	3,17	0,07

2. mailan jaioterriak ez du desberdintasun esanguratsurik sortu euskaraz eta gazteleraz idatzitako testuen kalitatean: euskarazko eskutitzean  $F=1,98$   $p=0,16$ , euskarazko narrazioan  $F=0,02$   $p=0,87$ , gaztelerazko eskutitzean  $F=0,90$   $p=0,34$  eta gaztelerazko narrazioan  $F=3,17$   $p=0,07$ .

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.45 Taula. Jaioterriaren arabeko testuen kalitatea, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 4. mailan**

Testuen kalitatea	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	44,43	(7,77)	29,90	(15,81)	28,15	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (0-68)</b>	46,01	(8,53)	31,30	(17,11)	24,17	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	35,47	(8,65)	30,50	(8,11)	3,12	0,07
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	35,78	(8,63)	33,60	(7,24)	0,60	0,43
<b>I. eskutitza (0-46)</b>	27,86	(11,84)	24,00	(12,09)	0,95	0,33

Emaitzen arabera, 4. mailan euskarazko bi testuen kalitatean daude desberdintasun esanguratsuak jaioterriaren arabera (euskarazko eskutitzean  $F=28,15$   $p=0,00$  eta euskarazko narrazioan  $F=24,17$   $p=0,00$ ), Euskadin jaio direnen alde. Gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuen kalitatean desberdintasunak ez dira esanguratsuak (gaztelerazko eskutitzean  $F=3,12$   $p=0,07$ ; gaztelerazko narrazioan  $F=0,60$   $p=0,43$ ; ingelesezko eskutitzean  $F=0,95$   $p=0,33$ ).

## 6. mailako emaitzak

Hemen daude 6. mailako emaitzak.

**6.46. Taula. Jaioterriaren arabeko testuen kalitatea, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez, 6. mailan**

Testuen kalitatea	Euskadin jaio		Kanpoan jaio		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	47,68	(6,89)	37,13	(13,47)	25,41	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	47,54	(7,58)	39,13	(9,28)	16,00	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	38,25	(7,24)	33,87	(9,52)	4,53	0,03
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	37,80	(7,79)	31,12	(8,83)	10,86	0,00
<b>I. eskutitza (14-54)</b>	38,59	(7,20)	34,73	(13,35)	2,29	0,13

Taulan ikusten den bezala, 6. mailan desberdintasun esanguratsuak daude jaioterriaren arabera, Euskadin jaiotakoan alde euskarazko bi testuen kalitatean (euskarazko eskutitzean  $F=25,41$   $p=0,00$  eta euskarazko narrazioan  $F=16,00$   $p=0,00$ ) eta gaztelerazko bi testuen kalitatean (gaztelerazko eskutitzean  $F=4,53$   $p=0,03$  eta gaztelerazko narrazioan  $F=10,86$   $p=0,00$ ). Aldiz, ingelesezko eskutitzean desberdintasunak ez dira esanguratsuak (ingelesezko eskutitzean  $F=2,29$   $p=0,13$ ). Hortaz, soilik ingelesez idatzi dute antzera Euskadin jaiotakoek eta kanpoan jaiotakoek; aldiz, euskaraz eta gazteleraz hobeto idatzi dute Euskadin jaiotakoek.

Jaioterriaren arabeko faktoreak testuen kalitatean, 2., 4. eta 6. mailatan sorturiko diferentziak hauek dira beraz:

- 2. mailan jaioterriak ez du desberdintasun esanguratsurik sortu bi hizkuntzetan sorturiko testuen kalitatean.
- 4. mailan jaioterriak ez du desberdintasun esanguratsurik sortu gazteleraz eta ingelesez

idatzi dutenean, bai ordea, euskarazko bi testuetan.

- 6. mailan jaioterriak ez du desberdintasun esanguratsurik sortu ingelesezko testuan.
- 4. eta 6. mailatan, euskaraz esanguratsuki hobeto idatzi dute Euskadin jaiotakoek eta 6. mailan gazteleraz esanguratsuki hobeto idatzi dute Euskadin jaiotakoek.

### Hizkuntzaren erabilera faktorea

Aurretik esan dugun moduan, gure ikerketan hizkuntzaren erabilerari buruz galdetu denean, hauxe jakin dugu: amarekin laginaren % 39,7k euskaraz jarduten du, gazteleraz % 34,8k eta bietara % 22,8k. Aitarekin, euskaraz % 42,3k jarduten du, gazteleraz % 36,6k eta bietara 18,7k. Datuak ikusi ondoren, bildu egin da aita-amarekin egiten den hizkuntzaren erabileraren kopurua eta ondoren, testuen hitz-kopuruekin eta kalitateekin harremanak ezarri dira.

### Hizkuntzaren erabileraren arabera diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan 2., 4. eta 6. mailatan

Hona hemen emaitzak ikasmailaren arabera:

#### 2. mailako emaitzak

Jarraian daude 2. mailako emaitzak.

**6.47. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren arabera testuen hitz-kopurua 2. mailan**

Hitz-kopurua	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	x	D.T	x	D.T	x	D.T		
<b>E. hitz- kopurua (16-128)</b>	49,83	(22,10)	49,52	(21,51)	52,68	(17,97)	0,43	0,72
<b>G. hitz-kopurua (0-169)</b>	47,51	(27,90)	66,69	(34,34)	59,01	(27,33)	3,99	0,00

Taulan ikusten denez, 2. mailan desberdintasun esanguratsuak daude gazteleraz sortu den hitz-kopuruan aita-amarekin mantentzen den hizkuntzaren erabilerari dagokionez (F=3,99 p=0,00), ez aldiz, euskarazko hitz-kopuruan (F=0,43 p=0,72). Hiru talde

ditugunez *Scheffé* testa erabili dugu gaztelerazko hitz-kopuruan taldeen arteko aldeak ikusteko. Honela, desberdintasun esanguratsuak daude etxean euskaraz eta etxean gazteleraz hitz egiten dutenen artean ( $p=0,02$ ), etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.48. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako testuen hitz-kopurua 4. mailan**

Hitz-kopurua	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	x	D.T	x	D.T	x	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (32-136)</b>	81,48	(19,05)	73,43	(16,99)	76,83	(20,25)	1,23	0,29
<b>G. hitz-kopurua (34-184)</b>	82,48	(25,72)	84,50	(22,45)	89,76	(28,86)	0,78	0,50
<b>I. hitz-kopurua (2-98)</b>	49,50	(21,41)	38,50	(18,91)	41,90	(20,90)	1,89	0,13

Hizkuntzaren erabileraren araberako hitz-kopurua ez da esanguratsua 4. mailan hiru hizkuntzatako testuetan (euskarazko hitz-kopuruan  $F=1,23$   $p=0,20$ ; gaztelerazko hitz-kopuruan  $F=0,78$   $p=0,50$ ; ingelesezko hitz-kopuruan  $F=1,89$   $p=0,13$ ).

#### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak.

**6.49. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren araberako testuen hitz-kopurua 6. mailan**

Hitz-kopurua	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	S
	x	D.T	x	D.T	x	D.T		
<b>E. hitz-kopurua (30-182)</b>	101,07	(27,19)	82,62	(26,91)	91,99	(30,73)	2,51	0,06
<b>G. hitz-kopurua (28-244)</b>	114,83	(35,05)	108,98	(42,35)	120,94	(38,78)	0,64	0,58
<b>I. hitz-kopurua (22-219)</b>	72,03	(31,63)	77,42	(41,41)	85,59	(44,94)	0,90	0,44

Hizkuntzaren erabileraren araberako hitz-kopurua ez da esanguratsua 6. mailan hiru hizkuntzetan idatzitako testuetan (euskarazko hitz-kopuruan  $F=2,51$   $p=0,06$ ; gaztelerazko hitz-kopuruan  $F=0,64$   $p=0,58$ ; ingelesezko hitz-kopuruan  $F=0,90$   $p=0,44$ ).

Aita eta amarekin egiten den hizkuntzaren erabilera laburbilduz, hitz-kopuruari dagokionez, lagin osotik soilik 2. mailan eta soilik gaztelerazko hitz-kopuruan egon dira hizkuntzaren erabileraren araberako diferentzia esanguratsuak, etxean gazteleraz eta etxean euskaraz hitz egiten duten taldeen artean, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde.

### **Hizkuntzaren erabileraren araberako diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatean 2., 4. eta 6. mailatan**

Aurretik aipatutako aita-amarekin egiten diren hizkuntzaren erabilerak testuen kalitateekin harremanetan jarri dira. Jarraian, ikasmilen arabera aurkeztuko dira emaitzak, lehenik 2. mailakoak, gero, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailakoak.

#### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6.50. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren arabeko testuen kalitatea 2. mailan**

Testuen kalitatea	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	37,00	(13,98)	35,81	(10,86)	38,45	(8,92)	0,57	0,63
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	38,08	(11,53)	34,44	(8,12)	35,35	(9,50)	1,52	0,21
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	19,11	(9,37)	24,63	(9,06)	23,18	(8,63)	4,48	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	19,54	(10,08)	25,25	(7,82)	24,99	(8,51)	7,93	0,00

Taulari begira, zera ondorioztatzen dugu: 2. mailan hizkuntzaren erabileraren diferentziak esanguratsuak dira gaztelerazko testuen kalitatean (gaztelerazko eskutitzean  $F=4,48$   $p=0,00$  eta gaztelerazko narrazioan  $F=7,93$   $p=0,00$ ), ez ordea, euskarazko testuen kalitatean (euskarazko eskutitzean  $F=0,57$   $p=0,63$  eta euskarazko narrazioan  $F=1,52$   $p=0,21$ ). Hizkuntzaren erabileran hiru talde daudenez, *posthoc* egin ondoren, ondokoa ikusi da:

- Gaztelerazko eskutitzaren kalitatean desberdintasunak esanguratsuak dira ( $p=0,05$ ) etxean gazteleraz eta euskaraz hitz egiten dutenen artean, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Gaztelerazko eskutitzean baita, desberdintasunak esanguratsuak dira ( $p=0,05$ ) etxean bietara eta euskaraz hitz egiten dutenen artean, etxean bietara hitz egiten dutenen alde.

- Gaztelerazko narrazioan, desberdintasunak esanguratsuak dira ( $p=0,03$ ) etxean euskaraz eta etxean gazteleraz hitz egiten dutenen artean, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Gaztelerazko narrazioan baita, desberdintasunak esanguratsuak dira ( $p=0,00$ ) etxean euskaraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean, etxean bietara hitz egiten dutenen alde.

2. mailan gertatzen dena laburbilduz, euskaraz denek antzeko kalitatearekin idatzi dute eta gazteleraz alde esanguratsuak daude hizkuntzaren erabileraren hiru

taldeen artean. Honela, diferentziak esanguratsuak dira etxean gazteleraz eta euskaraz hitz egiten dutenen artean, eta baita etxean bietara eta euskaraz hitz egiten dutenen artean, beti ere etxean euskaraz hitz egiten dutenen kalterako.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

**6.51. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren arabera testuen kalitatea 4. mailan**

Testuen kalitatea	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	48,03	(5,23)	40,96	(10,23)	43,43	(8,60)	5,39	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (8-64)</b>	51,22	(5,81)	40,96	(11,44)	44,87	(8,16)	10,28	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	36,49	(7,36)	36,02	(9,35)	34,22	(8,85)	1,81	0,14
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	35,83	(7,79)	36,47	(9,42)	35,08	(8,30)	0,40	0,74
<b>I. eskutitza (8-46)</b>	34,36	(9,38)	25,54	(13,65)	25,78	(10,61)	4,57	0,00

Taulan ikusten denaren arabera, 4. mailako hizkuntzaren erabileraren arabera diferentziak esanguratsuak dira euskarazko eta ingelesezko testu guztien kalitatean (euskarazko eskutitza  $F=5,39$   $p=0,00$ ; euskarazko narrazioa  $F=10,28$   $p=0,00$ ; ingelesezko eskutitza  $F=4,57$   $p=0,00$ ); ez ordea, gaztelerazko testuen kalitatean (gaztelerazko eskutitza  $F=1,81$   $p=0,14$ ; gaztelerazko narrazioa  $F=0,40$   $p=0,74$ ). Honela, hizkuntzaren erabileraren hiru taldeen arteko desberdintasunak ikusteko *posthoc* analisia egin dugu euskarazko eta ingelesezko testuetan. Hauek dira desberdintasunak:



- Euskarazko eskutitzean, desberdintasunak esanguratsuak dira etxean euskaraz eta etxean gazteleraz hitz egiten dutenen artean ( $p=0,00$ ), baita etxean euskaraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean ( $p=0,05$ ), beti euskaraz hitz egiten dutenen alde. Euskarazko narrazioan, desberdintasunak esanguratsuak dira baita, euskaraz hitz egiten dutenen eta gazteleraz hitz egiten dutenen artean ( $p=0,00$ ), etxean euskaraz hitz egiten dutenen alde. Euskarazko narrazioan, desberdintasunak esanguratsuak dira baita, etxean euskaraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean ( $p=0,00$ ), etxean euskaraz hitz egiten dutenen alde. Hortaz, euskarazko bi testuak esanguratsuki kalitate hobearekin idatzi dituzte etxean euskaraz hitz egiten dutenek, ondoren, etxean bietara hitz egiten dutenek eta azkenik etxean gazteleraz hitz egiten dutenek.

- Ingeleseko eskutitzean desberdintasunak esanguratsuak dira euskaraz hitz egiten dutenen eta gazteleraz hitz egiten duten artean ( $p=0,05$ ), etxean euskaraz hitz egiten dutenen alde; baita, etxean euskaraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean ( $p=0,02$ ), etxean euskaraz hitz egiten dutenen alde. Hortaz, ingelesezko testua esanguratsuki kalitate hobearekin idatzi dute etxean euskaraz hitz egiten dutenek.

4. mailan gertatzen dena laburbilduz, etxean euskaraz hitz egiten dutenek kalitate hobereko testuak idatzi dituzte euskaraz eta ingelesez. Aldiz, gaztelerazko testuen kalitatean ez dira desberdintasun esanguratsuak egon hizkuntzaren erabileraren arabera.

## 6. mailako emaitzak

Hemen daude 6. mailako emaitzak.

6.52. Taula. Aita-amarekin hizkuntzaren erabileraren arabeko testuen kalitatea 6. mailan

Testuen kalitatea	Euskaraz		Gazteleraz		Bietara		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	49,09	(4,96)	44,18	(10,05)	47,26	(8,94)	3,12	0,02
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	50,93	(6,90)	42,50	(6,75)	47,16	(8,15)	9,35	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	36,63	(7,46)	39,40	(7,41)	38,23	(7,65)	1,09	0,35
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	37,42	(6,65)	41,03	(7,31)	36,23	(8,70)	5,51	0,00
<b>I. eskutitza (14-54)</b>	38,64	(6,31)	38,42	(10,53)	37,29	(8,86)	0,94	0,42

Taulan ikusten denaren arabera, 6. mailan, hizkuntzaren erabileraren arabeko diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko eskutitzean ( $F=1,09$   $p=0,35$ ), ez eta ingelesezko eskutitzean ( $F=0,94$   $p=0,42$ ). Aldiz, hizkuntzaren erabileraren arabeko diferentziak daude euskarazko testuetan, bai eskutitzean ( $F=3,12$   $p=0,02$ ) eta bai narrazioan ( $F=9,35$   $p=0,00$ ); diferentziak esanguratsuak dira baita gaztelerazko narrazioan ( $F=5,51$   $p=0,00$ ). Hizkuntzaren erabileran dauden taldeen artean *posthoc* analisiak eginik hauxe ikusi dugu:

- Euskarazko eskutitzean desberdintasunak ez dira esanguratsuak hiru taldeen artean. Izan ere, etxean euskaraz eta etxean gazteleraz hitz egiten dutenen artean  $p=0,07$ , etxean euskaraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean  $p=0,71$  eta etxean gazteleraz eta etxean bietara egiten dutenen artean  $p=0,35$ .
- Euskarazko narrazioan desberdintasunak esanguratsuak dira etxean euskaraz eta etxean gazteleraz hitz egiten dutenen artean ( $p=0,00$ ), etxean euskaraz hitz egiten dutenen alde; eta desberdintasunak esanguratsuak dira etxean gazteleraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean, etxean bietara hitz egiten dutenen alde ( $p=0,03$ ).
- Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira etxean gazteleraz eta etxean bietara hitz egiten dutenen artean ( $p=0,04$ ), etxean gazteleraz hitz

egiten dutenen alde.

Beraz, aita-amarekin egiten den hizkuntzaren erabilera faktore honetan aurkitutakoa laburbilduz, hona hemen, testuen kalitatean, hizkuntzaren erabileraren arabera diferentziak:

- 2. mailan, euskaraz hiru taldeek antzeko kalitatearekin idatzi dute eta gaztelerazko testuen kalitatean alde esanguratsuak daude hizkuntzaren erabileraren hiru taldeen artean. Honela, diferentziak esanguratsuak dira etxean gazteleraz eta euskaraz hitz egiten dutenen artean, eta baita etxean bietara eta euskaraz hitz egiten dutenen artean. Azken batean, gaztelerazko testurik hoberenak etxean gazteleraz hitz egiten dutenek idatzi dituzte, ondoren etxean bietara hitz egiten dutenek eta azkenik, etxean euskaraz hitz egiten dutenek.

- 4. mailan, gaztelerazko testuak denek antzeko kalitatearekin idatzi dituzte; aldiz, euskarazkoak eta ingelesezkoak esanguratsuki kalitate hoberekin idatzi dituzte etxean euskaraz hitz egiten dutenek.

- 6. mailan, gaztelerazko eskutitza eta ingelesezko eskutitza hiru taldeek antzeko kalitatearekin idatzi dituzte. Aldiz, desberdintasun esanguratsuak egon dira euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko narrazioan, hizkuntzaren erabileraren arabera. Honela, euskarazko testuetan esanguratsuki kalitate hoberekin etxean euskaraz hitz egiten dutenek lortu dute eta gaztelerazko narrazioan esanguratsuki kalitate hoberekin etxean gazteleraz hitz egiten dutenek.

### **Adimenaren faktorea**

Aurretik esan dugunez, gure laginean lortutako adimenaren emaitzak hiru herenetan sailkatu ditugu: adimen-puntuazio altuena izan duen herena, adimen-puntuazio ertaina izan duen herena eta adimen-puntuazio baxuena izan duen herena. Ondoren, ikasmailaka, adimen-maila hauen arabera testuen kalitateetan aldeak dauden begiratu dugu. Jarraian aurkezten dira beraz, adimenaren arabera diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatean. Lehenik 2. mailakoak aurkeztuko dira, ondoren 4. mailakoak eta azkenik 6. mailakoak.

## 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak.

**6. 53. Taula. Adimen-puntuazioen arabeko testuen kalitatea 2. mailan**

Testuen kalitatea	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		A. puntuazio altuena		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-55)</b>	34,62	(11,87)	37,47	(11,34)	41,46	(6,55)	6,72	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	33,89	(9,51)	34,47	(11,13)	40,38	(8,43)	8,32	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	19,09	(8,49)	21,08	(9,10)	25,91	(9,04)	9,79	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	20,46	(8,36)	21,97	(9,01)	27,44	(9,74)	10,03	0,00

Taulan ikusten dugunez, 2. mailan adimenaren puntuazioaren arabeko diferentziak daude bai euskarazko eta bai gaztelera-ko testuen kalitatean: Euskarazko eskutitzean ( $F=6,72$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=8,32$   $p=0,00$ ), gaztelera-ko eskutitzean ( $F=9,79$   $p=0,00$ ) eta gaztelera-ko narrazioan ( $F=10,03$   $p=0,00$ ). Hiru adimen-puntuazio ditugunez *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean adimen-puntuazioen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude soilik adimen-puntuazio baxuena eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxua eta ertaina dutenen artean ( $p=0,26$ ), ez eta adimen-puntuazio ertaina eta altuena dutenen artean ( $p=0,10$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxua eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), altuenaren alde; diferentziak esanguratsuak dira baita adimen-puntuazio ertaina eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuena dutenen eta ertaina dutenen artean ( $p=0,93$ ). Gaztelera-ko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxua eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde; diferentziak esanguratsuak dira baita adimen-

puntuazio ertaina eta altuena dutenen artean ( $p=0,01$ ), maila altuenaren alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuena dutenen eta ertaina dutenen artean ( $p=0,40$ ). Gaztelera-zko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxuena eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), adimen-puntuazio altuenaren alde; diferentziak esanguratsuak dira baita adimen-puntuazio ertaina eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), altuenaren alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuena dutenen eta ertaina dutenen artean ( $p=0,59$ ).

Laburbilduz, 2. mailan euskarazko eskutitzean esanguratsuki kalitate hobegoarekin idatzi dute adimen-puntuazio altua dutenek adimen-puntuazio baxuena dutenak konparatuz; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak izan adimen-puntuazio baxuena eta ertaina dutenen artean, ez eta adimen-puntuazio ertaina eta altuena dutenen artean. Bestalde, euskarazko narrazioan eta gaztelera-zko bi testuetan adimen-puntuazio altua dutenek esanguratsuki kalitate hobegoarekin idatzi dute adimen-puntuazio ertaina eta baxuena dutenak konparatuz.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak.

6.54 Taula. Adimen-puntuazioen arabera testuen kalitatea 4. mailan

Testuen kalitatea	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		A. puntuazio altuena		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	40,55	(9,86)	42,65	(10,07)	47,13	(5,87)	8,82	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (8-64)</b>	41,63	(10,29)	43,65	(10,43)	49,51	(6,92)	11,80	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	33,32	(8,71)	33,87	(9,06)	37,87	(7,77)	5,16	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	33,30	(8,67)	34,59	(8,14)	38,66	(8,00)	6,78	0,00
<b>I. eskutitza (0-46)</b>	24,56	(10,59)	25,44	(10,99)	32,71	(12,52)	5,32	0,00

Taulan ikusten dugunez, 4. mailan adimenaren puntuazioaren arabera diferentziak daude euskarazko, gaztelarazko eta ingelesezko testuen kalitatean: Euskarazko eskutitzean ( $F=8,82$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=11,80$   $p=0,00$ ), gaztelarazko eskutitzean ( $F=5,16$   $p=0,00$ ), gaztelarazko narrazioan ( $F=6,78$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=5,32$   $p=0,00$ ). Hiru adimen-puntuazio ditugunez *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean adimen-puntuazioen arteko aldeak ikusteko. Euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxuenaren eta altuaren artean ( $p=0,00$ ), altuaren alde; baita, adimen-puntuazio ertaina eta altuenaren artean ( $p=0,02$ ), altuenaren alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuenaren eta ertainaren artean ( $p=0,45$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxuenaren eta altuenaren artean ( $p=0,01$ ), altuenaren alde; desberdintasunak esanguratsuak dira baita, adimen-puntuazio ertaina eta altuenaren artean ( $p=0,04$ ), altuenaren alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuenaren eta ertainaren artean ( $p=0,94$ ), adimen-puntuazio ertainaren alde. Gaztelarazko eskutitzari dagokionez, diferentzia esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxuenaren eta adimen-puntuazio altuenaren artean ( $p=0,01$ ), bai eta adimen-puntuazio ertainaren eta altuenaren artean ( $p=0,04$ ). Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuenaren eta

ertainaren artean ( $p=0,94$ ). Gaztelera-ko narrazioari dagokionez, diferentziak esanguratsuak dira adimen-puntuazio baxuena eta altuena dutenen artean ( $p=0,00$ ), altuenaren alde; desberdintasunak esanguratsuak dira baita adimen-puntuazio ertainaren eta altuena dutenen artean ( $p=0,03$ ), altuenaren alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuena eta ertaina dutenen artean ( $p=0,72$ ). Ingelesezko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude adimen-puntuazio baxuaren eta altuaren artean ( $p=0,01$ ), altuaren alde; baita, adimen-puntuazio ertainaren eta altuaren artean ( $p=0,03$ ), altuaren alde. Ostera, desberdintasunak ez dira esanguratsuak adimen-puntuazio baxuaren eta ertainaren artean ( $p=0,95$ ).

Laburbilduz, 4. mailan, testu guztietan eta hiru hizkuntzetan, esanguratsuki kalitate hoberekin idatzi dute adimen-puntuazio altuena izan dutenek adimen-puntuazio ertaina izan dutenak eta adimen-puntuazio baxua izan dutenak konparatuz. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak izan adimen-puntuazio baxua eta ertaina izan dutenen artean.

#### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak.

**6.55. Taula. Adimen-puntuazioen arabera-ko testuen kalitatea 6. mailan**

Testuen kalitatea	A. puntuazio baxuena		A. puntuazio ertaina		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	45,80 (10,22)		46,77 (8,56)		0,94	0,39
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	45,81 (8,17)		46,52 (8,84)		1,29	0,27
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	36,27 (8,38)		38,50 (7,03)		1,60	0,20
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	35,62 (8,90)		37,77 (8,18)		2,57	0,07
<b>I. eskutitza (14-54)</b>	35,92 (8,78)		39,39 (6,68)		2,45	0,09

6.55. Taulan ikusten dugunez, 6. mailan ez dira esanguratsuak adimenaren arabeko diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatean.

Adimenaren puntuazioen arabeko diferentziak testuen kalitatean modu honetan laburbildu daitezke:

2. mailan, euskarazko eskutitzean esanguratsuki kalitate hobegoarekin idatzi dute adimen-puntuazio altua izan dutenek adimen-puntuazio baxua izan dutenak konparatuz; euskarazko narrazioan eta gaztelerazko bi testuetan adimen-puntuazio altua dutenek esanguratsuki kalitate hobegoarekin idatzi dute adimen-puntuazio ertaina eta baxua izan dutenak konparatuz.

4. mailan, testu guztietan eta hiru hizkuntzetan, esanguratsuki kalitate hobearekin idatzi dute adimen-puntuazio altukoek adimen-puntuazio ertaina dutenak eta adimen-puntuazio baxua dutenak konparatuz. Aldiz, testuen kalitatean diferentziak ez dira esanguratsuak izan adimen-puntuazio baxua eta ertaina izan dutenen artean.

6. mailan ez dira esanguratsuak izan adimenaren puntuazioen arabeko diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitatean.

### **Irakurketaren faktorea**

Euskarazko eta gaztelerazko irakurketa-maila ebaluatu da laginean eta ondoren hiru herenetan sailkatu da lagina: irakurketan okerren dabiltzanak, irakurketan ertainak direnak eta irakurketan onenak direnak. Jarraian, ikasmailaka, testuen kalitatean aldeak edo diferentziak dauden begiratu dugu, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez.

Azpiatal honetan, 2. 4. eta 6. mailetan irakurketaren arabera lortu diren testu-kalitateak deskribatuko dira. Ikasmaila bakoitzean, lehenik, euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak aurkeztuko dira eta bigarrenik, gaztelerazko irakurketaren arabeko diferentziak. Azpiatalaren bukaeran, ikasmaila bakoitzean euskarazko eta gaztelerazko irakurketa mailen arabera lortu diren emaitzak laburbilduko dira.



## 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak. Lehenik aurkeztuko dira euskarazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak testuen kalitatean eta ondoren, gaztelerazko irakurketa-mailaren araberakoak.

## Euskarazko irakurketaren araberako diferentziak

Hona hemen 2. mailako euskarazko irakurketaren araberako emaitzak.

**6.56. Taula. Euskarazko irakurketaren araberako testuen kalitateak 2. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko irak. okerrenak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (99-55)</b>	35,16	(11,32)	36,65	(10,93)	41,03	(8,75)	5,64	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	33,93	(9,62)	34,99	(10,17)	38,89	(9,98)	4,64	0,01
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	21,10	(9,17)	21,10	(9,21)	22,37	(9,16)	0,39	0,67
<b>G. narrazioa kalitatea (0-43)</b>	22,99	(8,38)	21,93	(10,15)	23,48	(9,19)	0,48	0,61

Taulan ikusten dugunez, 2. mailan euskarazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak soilik euskarazko testuetan dira esanguratsuak: Euskarazko eskutitzean ( $F=5,64$   $p=0,00$ ) eta euskarazko narrazioan ( $F=4,64$   $p=0,01$ ), ez aldiz gaztelerazko testuen kalitatean (gaztelerazko eskutitza  $F=0,39$   $p=0,67$  eta gaztelerazko narrazioa  $F=0,48$   $p=0,61$ ). Hiru irakurketa-maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu euskarazko testuen kalitatean mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko irakurketan ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,05$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak euskarazko irakurketan okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,70$ ). Bestalde, euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabilzanen artean eta onenen

artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,82$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,07$ ).

Laburbilduz, 2. mailan euskarazko irakurketaren arabera diferentzia esanguratsuak soilik euskarazko testuetan egon dira. Honela, euskarazko eskutitzean esanguratsuki kalitate hoberekin idatzi dute euskarazko irakurketan onenak direnak, ertainak eta okerrenak konparatuz. Era berean, euskarazko narrazioan esanguratsuki kalitate hoberena, euskarazko irakurketan onenak direnak izan dute eta kalitate esanguratsuki eskasena, euskarazko irakurketan okerren dabilzanak.

#### Gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak

Hona hemen 2. mailako gaztelerazko irakurketaren arabera testuen kalitatearen emaitzak.

**6. 57. Taula. Gaztelerazko irakurketaren arabera testuen kalitateak 2. mailan**

Testuen kalitatea	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	34,84	(12,11)	37,35	(11,28)	41,00	(7,84)	4,82	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	33,68	(9,86)	36,68	(9,89)	37,31	(10,93)	2,48	0,08
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	17,62	(8,24)	22,89	(9,36)	25,22	(8,80)	12,63	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	18,11	(8,88)	23,91	(8,96)	27,62	(7,73)	19,56	0,00

Taulan ikusten dugunez, 2. mailan gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak hiru aldaitan dira esanguratsuak: Euskarazko eskutitzean ( $F=4,82$   $p=0,00$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=12,63$   $p=0,01$ ) eta gaztelerazko narrazioan ( $F=19,56$   $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko narrazioan ( $F=2,48$   $p=0,08$ ). Hiru irakurketa-maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak zein talderen artean dauden ikusteko.

Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,16$ ), ez eta gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,36$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; bai eta gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,33$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; eta baita, ertainen eta onenen artean ( $p=0,05$ ), onenen alde.

Laburbilduz, 2. mailan gaztelerazko irakurketaren arabera, hiru aldagaitan dira esanguratsuak diferentziak: euskarazko testu batean (eskutitzean) eta gaztelerazko bi testuetan. Honela, euskarazko eskutitzik hoberenak gaztelerazko irakurketan onenak direnek idatzi dituzte, aldiz, euskarazko eskutitzik eskasena, gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanek idatzi dituzte. Modu beretsuan, gaztelerazko eskutitzean, esanguratsuki eskutitzik hoberenak gaztelerazko irakurketan onenak direnek idatzi dituzte, ondoren, esanguratsuki kalitate apalagoak izan dituzte gaztelerazko irakurketan maila ertaina dutenek eta azkenik, kalitate esanguratsuki apalena izan dute gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanek. Hala ere, ez da desberdintasun esanguratsurik egon gaztelerazko irakurketa-maila ertaina eta altua dutenen artean. Gaztelerazko narrazioan talde guztien arteko diferentziak esanguratsuak izanik, esanguratsuki hobeto idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila altuena dutenek.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako emaitzak. Lehenik aurkeztuko dira euskarazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak testuen kalitatean eta ondoren, gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera.

## Euskarazko irakurketaren araberako diferentziak

Hona hemen 4. mailako emaitzak, euskarazko irakurketaren araberakoak.

**6.58. Taula. Euskarazko irakurketaren araberako testuen kalitateak 4. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko irak. okerrenak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	38,57	(10,95)	44,62	(6,81)	47,72	(6,71)	16,43	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (8-64)</b>	38,44	(11,62)	46,45	(6,38)	50,45	(7,03)	27,37	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	31,96	(8,77)	35,29	(8,67)	38,57	(7,16)	8,40	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	32,76	(9,29)	35,64	(7,74)	38,90	(7,80)	7,07	0,00
<b>I. eskutitza (0-46)</b>	19,39	(10,17)	29,25	(8,83)	36,21	(10,34)	24,49	0,00

Taulan ikusten dugunez, 4. mailan euskarazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak aldagai guztietan dira esanguratsuak: Euskarazko eskutitzean ( $F=16,43$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=27,37$   $p=0,00$ ), gaztelarazko eskutitzean ( $F=8,40$   $p=0,01$ ), gaztelarazko narrazioan ( $F=7,07$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=24,49$   $p=0,00$ ). Hiru irakurketa-maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu euskarazko irakurketaren araberako diferentziak zein talderen artean dauden ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak euskarazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,14$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,04$ ), onenen alde. Gaztelarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak okerren

dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,09$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,10$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,17$ ), ez eta ertainen eta onenen artean ( $p=0,12$ ). Ingeleseko eskutitzean, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,02$ ), onenen alde.

Laburbilduz, 4. mailan euskarazko irakurketaren araberako diferentziei dagokionez, euskarazko eskutitzean esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketa-maila hobereana dutenek maila okerreana dutenak konparatuz; baita, esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketa-maila ertaina dutenek maila okerreana dutenak konparatuz; euskarazko narrazioan esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketa-maila ona dutenek maila ertaina eta maila baxua dutenak konparatuz; esanguratsuki hobeto idatzi dute baita, maila ertaina dutenek maila okerreana dutenek konparatuz. Gaztelerazko bi testuetan esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketa-maila ona dutenek euskarazko irakurketa-maila okerreana dutenak konparatuz.

#### Gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak

Hona hemen 4. mailako gaztelerazko irakurketaren araberako testuen kalitatearen emaitzak.

6.59. Taula. Gaztelerazko irakurketaren araberako testuen kalitateak 4. mailan

Testuen kalitatea	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	41,67	(7,10)	43,93	(8,16)	47,67	(6,20)	8,04	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-64)</b>	42,69	(7,62)	44,81	(8,63)	49,56	(6,56)	9,83	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-50)</b>	29,26	(8,24)	34,57	(8,11)	39,70	(6,18)	21,75	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	30,34	(8,34)	34,39	(8,78)	40,49	(5,79)	19,61	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (0-46)</b>	21,64	(10,66)	25,81	(12,20)	39,19	(7,55)	17,33	0,00

6.59. Taulan ikusten dugunez, 4. mailan gaztelerazko irakurketa-mailaren araberako diferentziak aldagai guztietan dira esanguratsuak: euskarazko eskutitzean ( $F=8,04$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=9,83$   $p=0,00$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=21,75$   $p=0,00$ ), gaztelerazko narrazioan ( $F=19,61$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=17,33$   $p=0,00$ ). *Scheffé* testa erabili dugu gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak zein talderen artean dauden argitzeko eta hauxe ikusi dugu: Euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,03$ ), onenen alde. Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,31$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,40$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ),

onenen alde. Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,04$ ), ertainen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Ingeleseko eskutitzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira talde guztien artean: gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde.

Laburbilduz, 4. mailan gaztelerazko irakurketaren arabeko diferentziei dagokionez, euskarazko bi testuetan esanguratsuki hobeto idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila hobereena dutenek maila okerrenea dutenak konparatuz; baita, esanguratsuki hobeto idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila ertaina dutenek maila okerrenea dutenak konparatuz; aldiz, ez da diferentzia esanguratsurik egon gaztelerazko irakurketa-maila ertaina eta okerrenea dutenen artean. Bestalde, gaztelerazko eta ingelesezko testuetan esanguratsuak izan dira diferentziak gaztelerazko irakurketa-maila guztien artean. Honela, gaztelerazko irakurketan zenbat eta hobeto ibili, orduan eta testu-kalitate hobea egon da gazteleraz eta ingelesez.

#### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako emaitzak. Lehenik aurkeztuko dira euskarazko irakurketa-mailaren arabeko diferentziak testuen kalitatean eta ondoren gaztelerazko irakurketa-mailaren arabekoak.

#### Euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak

Jarraian agertzen dira 6. mailako euskarazko irakurketaren arabeko diferentziak testuen kalitatean.

**6.60. Taula. Euskarazko irakurketaren arabera testuen kalitateak 6. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko irak. okerrenak		Euskarazko irak. ertainak		Euskarazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	41,56	(9,83)	46,03	(6,97)	49,89	(6,29)	14,12	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (28-63)</b>	40,91	(7,02)	46,03	(6,88)	50,02	(6,39)	22,67	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	35,16	(8,08)	39,94	(5,60)	39,96	(7,53)	5,50	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	33,38	(8,92)	37,76	(7,33)	40,09	(6,75)	9,70	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (14-53)</b>	32,85	(9,30)	39,91	(6,69)	38,97	(6,17)	7,09	0,00

Taulan ikusten dugunez, 6. mailan euskarazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak aldagai guztietan dira esanguratsuak: euskarazko eskutitzean ( $F=14,12$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=22,67$   $p=0,00$ ), gaztelarazko eskutitzean ( $F=5,50$   $p=0,00$ ), gaztelarazko narrazioan ( $F=9,70$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=7,09$   $p=0,00$ ).

Euskarazko irakurketaren arabera diferentziak zein talderen artean dauden ikusteko, *Scheffé* testa erabili dugunean, ondokoa ikusi dugu: Euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,07$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketa-talde guztien artean; honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, euskarazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,02$ ). Gaztelarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen



alde; baita, euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,02$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=1,00$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,37$ ). Ingeleseko eskutitzari dagokionez, diferentzia esanguratsuak daude euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita euskarazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,89$ ).

Laburbilduz, 6. mailan euskarazko irakurketari dagokionez, euskarazko narrazioan esanguratsuak izan dira diferentziak euskarazko irakurketa-maila guztien artean. Honela, euskarazko irakurketan zenbat eta hobeto ibili, orduan eta euskarazko narrazio hobea idatzi dute. Euskarazko eskutitzean, gaztelerazko bi testuetan eta ingelesezko testuan, esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketan onenak direnak, okerrenak konparatuz; kasu hauetan baita, esanguratsuki hobeto idatzi dute euskarazko irakurketa-maila ertaina dutenek maila okerrena dutenak konparatuz; aldiz, kasu hauetan ez da diferentzia esanguratsurik egon euskarazko irakurketa-maila altua eta maila ertaina dutenen artean.

#### Gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak

Jarraian agertzen dira 6. mailako gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak testuen kalitatean.

6.61. Taula. Gaztelerazko irakurketaren arabera testuen kalitateak 6. mailan

Testuen kalitatea	Gaztelerazko irak. okerrenak		Gaztelerazko irak. ertainak		Gaztelerazko irak. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	42,61	(9,37)	47,96	(6,92)	47,23	(8,60)	5,63	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (27-63)</b>	43,33	(7,66)	47,52	(6,86)	46,16	(8,69)	3,63	0,02
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	33,62	(7,69)	39,85	(5,55)	42,79	(6,22)	18,51	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	32,79	(6,71)	37,76	(6,70)	40,93	(9,33)	13,17	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (14-53)</b>	35,17	(8,53)	38,51	(6,18)	39,94	(8,65)	2,75	0,06

6.61. Taulan ikusten dugunez, 6. mailan gaztelerazko irakurketa-mailaren arabera diferentziak esanguratsuak dira bost aldagaitik lautan. Esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=5,63$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=3,63$   $p=0,02$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=18,51$   $p=0,00$ ), gaztelerazko narrazioan ( $F=13,17$   $p=0,00$ ); aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ingelesezko eskutitzean ( $F=2,75$   $p=0,06$ ).

Gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak zein talderen artean dauden ikusteko, *Scheffé* testa erabili dugunean, ondokoa ikusi dugu: Euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,03$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,91$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,03$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,22$ ), ez eta gaztelerazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,70$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita,

gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,17$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko irakurketan okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko irakurketan ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,13$ ).

Laburbilduz, 6. mailan, gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira euskarazko eta gaztelerazko testuetan, ez aldiz ingelesezko testuan. Honela, euskarazko eskutitzean eta gaztelerazko bi testuetan, esanguratsuki hobeto idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila hobereena dutenek maila okerrenea dutenak konparatuz; kasu hauetan baita, esanguratsuki hobeto idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila ertaina dutenak maila okerrenea dutenak konparatuz. Bestalde, euskarazko narrazioan, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko irakurketa-maila altuena dutenak gaztelerazko irakurketa-maila okerrenea dutenak konparatuz.

Irakurketaren faktorea laburbilduz, hauek dira euskarazko eta gaztelerazko irakurketaren arabera diferentziak testu eleanitzen kalitatean:

**-Euskarazko irakurketaren arabera**, 2. mailan euskarazko testuetan egon dira desberdintasun esanguratsuak, ez ordea gaztelerazko testuetan. Honela, 2. mailan euskarazko testuetan, euskarazko irakurketan onenak izan direnek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi dituzte euskarazko irakurketan txarrenak direnak konparatuz. Gainera, 4. eta 6. mailan, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko bost testuetan egon dira desberdintasun esanguratsuak. Azken bi maila hauetan, euskarazko irakurketan onenak izan direnek idatzi dituzte euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testurik hoberenak.

**-Gaztelerazko irakurketaren arabera**, 2. mailan, gaztelerazko testuetan eta

euskarazko eskutitzean egon dira desberdintasun esanguratsuak, ez ordea euskarazko narrazioan. Testu hauetan gaztelerazko irakurketan onenak izan direnek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi dituzte. Gainera, desberdintasun esanguratsuak egon dira 4. mailan, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko bost testuetan eta 6. mailan euskarazko eta gaztelerazko lau testuetan. Aipatutako testu hauetan, gaztelerazko irakurketan onenak izan direnek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi dituzte. Aldiz, 6. mailako ingelesezko testuan diferentziak ez dira esanguratsuak izan.

### **Hizkuntza-gaitasunaren faktorea**

Hasera batean, lagina hizkuntza-gaitasunaren edo hizkuntzetako errendimenduaren arabera ebaluatu da hiru hizkuntzatan: euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. Ondoren, lagina hizkuntza bakoitzean hiru herenetan banatu da: hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanak, hizkuntza-gaitasunean ertainak direnak eta hizkuntza-gaitasunean onenak direnak. Jarraian, testu eleanitzen kalitatean aldeak edo diferentziak dauden begiratu dugu, hau da, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitateen diferentziak aztertu ditugu.

Ondorengo lerroetan aurkeztuko dira hizkuntzaren gaitasunak testuen kalitatean sortarazi dituen diferentziak, ikasmailaka. Beraz, emaitzen aurkezpena honelakoa izango da: Lehenik, ikasmaila bakoitzean euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak erakutsiko dira, ondoren gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak eta azkenik ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabekoak. Azpialar honen bukaeran emaitzak laburbilduko dira.

#### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako emaitzak, lehenik, euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabekoak, ondoren, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabekoak eta azkenik, ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabekoak.

#### Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak

Jarraian agertzen dira 2. mailako euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak.

**6.62. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera testuen kalitateak 2. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g.ertainak		Euskarazko h.g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	32,63	(11,57)	37,73	(10,53)	42,28	(8,59)	13,70	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	31,58	(9,90)	35,44	(9,38)	40,89	(9,40)	15,29	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	18,89	(9,20)	21,83	(9,15)	24,18	(8,86)	5,20	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	22,99	(8,38)	21,93	(10,15)	23,48	(9,19)	10,85	0,00

6.62. Taulan ikusten den bezala, 2. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira lau testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=13,70$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=15,29$   $p=0,00$ ), gaztelarazko eskutitzean ( $F=5,20$   $p=0,00$ ) eta gaztelarazko narrazioan ( $F=10,85$   $p=0,00$ ).

Hiru hizkuntza-gaitasun maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitateen mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,03$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,01$ ), ertainen alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude talde guztien artean: euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,05$ ), ertainen alde; eta baita ertainen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Gaztelarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); baina, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,31$ ); diferentziak ez dira esanguratsuak ezta, euskarazko

hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,16$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), okerren dabiltzanen alde. Hau da, euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanek emaitza esanguratsuki hobeak lortu dituzte euskarazko hizkuntza-gaitasunean maila ertaina dutenak konparatuz. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,21$ ).

Laburbilduz, 2. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak esanguratsuak dira aztertutako lau testuetan. Honela, euskarazko bi testuetan desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako hiru taldeen artean. Beraz, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek, ertainak eta okerren dabiltzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Gaztelerazko bi testuetan ere esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabiltzanak konparatuz. Gaztelerazko narrazioan, gainera, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek okerren dabiltzanak konparatuz.

#### Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak

Jarraian agertzen dira 2. mailako gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak.

**6.63. Taula. Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera testuen kalitateak 2. mailan**

Testuen kalitatea	Gaztelerazko h.g. okerrenak		Gaztelerazko h. g. ertainak		Gaztelerazko h.g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	33,92	(13,60)	37,64	(10,13)	38,98	(7,60)	3,03	0,05
<b>E. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	35,75	(11,26)	35,05	(8,43)	35,42	(9,55)	0,07	0,93
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	18,10	(8,59)	22,49	(8,72)	26,43	(8,90)	11,37	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-43)</b>	17,71	(8,06)	24,91	(7,52)	29,08	(6,40)	30,44	0,00

6.63. Taulan ikusten den bezala, 2. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira lau testutik hirutan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=3,03$   $p=0,00$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=11,37$   $p=0,00$ ) eta gaztelerazko narrazioan ( $F=30,44$   $p=0,00$ ). Aldiz, euskarazko narrazioan diferentziak ez dira esanguratsuak izan ( $F=30,44$   $p=0,00$ ).

Hiru hizkuntza-gaitasun maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsurik ez dago taldeen artean gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera: izan ere, desberdintasunak ez dira esanguratsuak okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,06$ ), ez eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,81$ ), ez eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,20$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,03$ ), ertainen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,07$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-

gaitasunaren hiru mailetan; honela, desberdintasunak esanguratsuak dira okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde.

Laburbilduz, 2. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak esanguratsuak dira hiru testutan: salbuespena euskarazko narrazioa izan da. Taldeen arteko diferentzia begiratu, hauxe aurkitu da: euskarazko eskutitzean eta gaztelerazko narrazioan kalitate-diferentzia esanguratsuak daude hiru hizkuntza-gaitasunen artean. Bestalde, gaztelerazko eskutitzean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gazteleraz gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabilzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gazteleraz gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek gaztelerazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz.

#### Ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak

Jarraian agertzen dira 2. mailako ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak.

**6.64. Taula. Ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako testuen kalitateak 2. mailan**

Testuen kalitatea	Ingelesezko h. g. okerrenak		Ingelesezko h. g. ertainak		Ingelesezko h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (0-55)</b>	32,11	(12,40)	38,79	(10,07)	43,40	(5,14)	15,57	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-57)</b>	30,36	(9,75)	37,55	(9,42)	40,83	(8,94)	17,95	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (0-41)</b>	16,90	(9,29)	23,63	(8,60)	24,24	(8,10)	13,48	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (0-47)</b>	18,78	(8,50)	23,90	(9,37)	27,51	(7,99)	12,36	0,00

Taulan ikusten den bezala, 2. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako



diferentziak esanguratsuak dira lau testuetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=15,57$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=17,95$   $p=0,00$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=13,48$   $p=0,00$ ) eta gaztelerazko narrazioan ( $F=12,36$   $p=0,00$ ).

Hizkuntza-gaitasunean hiru maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,73$ ). Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,20$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,93$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,11$ ).

Laburbilduz, 2. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentzia esanguratsuak daude euskarazko eta gaztelerazko lau testuetan. Honela, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz eta gazteleraz ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabiltzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz eta gazteleraz ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek ingelesezko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz.

#### 4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako testuen kalitatearen emaitzak, lehenik euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak, ondoren, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak eta azkenik ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak.

#### Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak

Jarraian agertzen dira 4. mailako euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak.

**6.65. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako testuen kalitateak 4. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g.ertainak		Euskarazko h.g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	39,09	(7,27)	46,14	(5,94)	50,32	(5,06)	35,49	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (9-64)</b>	40,57	(7,92)	46,98	(6,32)	52,34	(6,19)	31,04	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (14-50)</b>	30,77	(7,93)	36,35	(8,83)	38,16	(7,25)	10,57	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	31,33	(8,21)	36,80	(8,53)	39,22	(7,29)	11,22	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (0-46)</b>	20,62	(12,30)	31,68	(10,53)	35,83	(8,78)	13,80	0,00

6.65. Taulan ikusten den bezala, 4. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako diferentziak esanguratsuak dira aztertutako bost testuetako kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=35,49$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=31,04$   $p=0,00$ ) gaztelerazko eskutitzean ( $F=10,57$   $p=0,00$ ), gaztelerazko narrazioan ( $F=11,22$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=13,80$   $p=0,00$ ).

Hiru hizkuntza-gaitasun maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean gaitasunen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean talde guztien artean: bai okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, euskarazko

hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; bai eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,01$ ), ertainen alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean talde guztien artean: bai okerren dabilizanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,00$ ); bai eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean soilik okerren dabilizanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,31$ ); ez eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,16$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,59$ ). Ingeleseko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilizanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,46$ ).

Laburbilduz, 4. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu aztertutako bost testuetan. Honela, euskarazko bi testuetan desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera hiru taldeen artean. Honela, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek ertainak eta okerren dabilizanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskaraz euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Bestalde, gaztelerazko eta ingelesezko testuetan esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabilizanak konparatuz. Gainera, gaztelerazko narrazioan eta ingelesezko

eskutitzean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz.

#### Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak

Jarraian agertzen dira 4. mailako testuen kalitatearen emaitzak, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera.

**6.66. Taula: Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera testuen kalitateak 4. mailan**

Testuen kalitatea	Gaztelerazko h.g.okerrenak		Gaztelerazko h.g. ertainak		Gaztelerazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	42,85	(7,04)	45,96	(6,16)	45,56	(8,71)	2,59	0,07
<b>E. narrazioa kalitatea (9-64)</b>	43,54	(7,31)	46,88	(8,67)	47,75	(8,53)	4,56	0,01
<b>G. eskutitza kalitatea (14-50)</b>	32,18	(8,26)	33,88	(9,14)	38,21	(7,91)	8,30	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	32,42	(9,03)	37,12	(8,43)	38,00	(7,44)	7,31	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (0-46)</b>	24,34	(13,22)	28,13	(14,10)	31,96	(10,06)	2,95	0,05

Taulan ikusten den bezala, 4. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak esanguratsuak dira bost testuen kalitateetatik lautan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko narrazioan ( $F=4,56$   $p=0,01$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=8,30$   $p=0,00$ ), gaztelerazko narrazioan ( $F=7,31$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=2,95$   $p=0,05$ ). Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko eskutitzean ( $F=2,59$   $p=0,07$ ).

Hiru hizkuntza gaitasun-maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatearen mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude soilik gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean

( $p=0,90$ ); ez eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,20$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,67$ ); ez eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,09$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,05$ ), ertainen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,90$ ). Ingeleseko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude soilik gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,05$ ), onenen alde; aldiz desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,61$ ); ez eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,60$ ).

Laburbilduz, 4. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak esanguratsuak izan dira lau testutan: euskarazko narrazioan, gaztelerazko bi testuetan eta ingelesezko eskutitzean (salbuespena euskarazko eskutitza izan da). Lau testu hauetan, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabiltzanak konparatuz; gainera, gaztelerazko narrazioan, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek okerren dabiltzanak konparatuz.

#### Ingeleseko hizkuntza-gaitasunaren arabeko diferentziak

Jarraian agertzen dira 4. mailako testuen kalitatearen emaitzak, ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera.

**6.67. Taula. Ingelesezkko hizkuntza-gaitasunaren araberrako testuen kalitateak 4. mailan**

Testuen kalitatea	Ingelesezkko h. g. okerrrenak		Ingelesezkko h. g. ertainak		Ingelesezkko h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-59)</b>	38,16	(10,33)	44,61	(7,26)	48,93	(5,56)	22,96	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (8-64)</b>	39,45	(11,04)	45,71	(8,01)	51,15	(6,18)	23,04	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (9-50)</b>	30,84	(8,44)	35,68	(8,68)	39,43	(6,50)	14,58	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-54)</b>	31,38	(8,71)	36,41	(7,62)	39,49	(7,63)	13,34	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (0-46)</b>	17,52	(10,83)	30,76	(10,64)	33,67	(7,38)	23,99	0,00

Taulan ikusten den bezala, 4. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberrako diferentziak esanguratsuak dira aztertutako bost testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=22,96$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=23,04$   $p=0,01$ ), gazteleraazko eskutitzean ( $F=14,58$   $p=0,00$ ), gazteleraazko narrazioan ( $F=13,34$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=23,99$   $p=0,05$ ).

Hiru hizkuntza-gaitasun maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitateen mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerrren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,02$ ), onenen alde; bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerrren dabilzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerrren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerrren dabilzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Gazteleraazko eskutitzari dagokionez,

desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean talde guztien artean: ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,05$ ), onenen alde; bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,13$ ). Ingelesezko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,47$ ).

Laburbilduz, 4. mailan, ingelesezko hizkuntza-gaitasunak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu aztertutako bost testuetan. Honela, euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko eskutitzean desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako hiru taldeen artean. Honela, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko eskutitzean ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek, ertainak eta okerren dabilzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute aipatutako hiru testuetan ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek ingelesezko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Bestalde, gaztelerazko narrazioan eta ingelesezko eskutitzean esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabilzanak konparatuz.

## 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako testuen kalitatearen emaitzak, lehenik euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak, ondoren gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak eta azkenik ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberakoak.

## Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak

Jarraian agertzen dira 6. mailako testuen kalitatearen emaitzak, euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera.

**6.68. Taula. Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera testuen kalitateak 6. mailan**

Testuen kalitatea	Euskarazko h.g.okerrenak		Euskarazko h.g.ertainak		Euskarazko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	42,14	(9,73)	47,39	(6,04)	52,02	(5,22)	22,22	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	41,02	(6,81)	48,26	(5,96)	52,37	(7,59)	37,28	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	34,36	(7,39)	37,75	(7,23)	41,87	(6,41)	11,82	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	33,02	(8,80)	37,40	(7,00)	42,30	(5,51)	19,56	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (14-54)</b>	34,82	(9,02)	37,51	(6,46)	43,63	(5,69)	12,55	0,00

Taulan ikusten den bezala, 6. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera diferentziak esanguratsuak dira bost testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=22,22$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=37,28$   $p=0,00$ ), gaztelarazko eskutitzean ( $F=11,82$   $p=0,00$ ), gaztelarazko narrazioan ( $F=19,56$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=12,55$   $p=0,00$ ). Hiru hizkuntza-gaitasun maila ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; bai eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; bai eta euskarazko hizkuntza-



gaitasunean okerren dabiltzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,02$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,06$ ). Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; bai eta euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Ingeleseko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, euskarazko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, diferentziak ez dira esanguratsuak euskarazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,27$ ).

Laburbilduz, 6. mailan euskarazko hizkuntza-gaitasunak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu aztertutako bost testuetan. Honela, euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko narrazioan desberdintasun esanguratsuak daude euskarazko hizkuntza-gaitasunaren araberako hiru taldeen artean. Taldeen arteko diferentziak begiratu, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute hiru testu hauetan euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek ertainak eta okerren dabiltzanak konparatu; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute hiru testu hauetan euskarazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek euskarazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatu. Bestalde, gaztelerazko eta ingelesezko eskutitzean esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute euskarazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek euskarazko hizkuntza-maila ertaina eta okerrena dutenak konparatu.

### Gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunaren arabera-ko diferentziak

Jarraian agertzen dira 6. mailan testuen kalitatean gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunaren arabera-ko diferentziak.

**6.69. Taula. Gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunaren arabera-ko testuen kalitateak 6. mailan**

Testuen kalitatea	Gaztelera-zko h.g.okerrenak		Gaztelera-zko h.g.ertainak		Gaztelera-zko h.g.onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	42,26	(9,20)	47,92	(6,12)	52,36	(5,81)	22,42	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	41,39	(6,81)	48,91	(6,28)	52,08	(7,79)	33,00	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	34,47	(7,35)	37,77	(6,89)	43,13	(6,45)	22,42	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	33,39	(8,56)	36,77	(6,69)	44,05	(4,91)	25,87	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (14-54)</b>	35,03	(8,28)	37,81	(7,23)	44,67	(5,99)	11,28	0,00

6.69. Taulan ikusten den bezala, 6. mailan gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunaren arabera-ko diferentziak esanguratsuak dira bost testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=22,42$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=33,00$   $p=0,00$ ), gaztelera-zko eskutitzean ( $F=22,42$   $p=0,00$ ), gaztelera-zko narrazioan ( $F=25,87$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=11,28$   $p=0,00$ ).

Hizkuntza-gaitasunean hiru maila ezarri ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean mailen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunaren maila guztien artean: gaztelera-zko hizkuntza-gaitasun baxua dutenen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelera-zko hizkuntza-maila baxua dutenen eta ertainen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde; eta baita, gaztelera-zko maila ertaina eta altua dutenen artean ( $p=0,01$ ), maila altukoaren alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta gaztelera-zko hizkuntza-gaitasunean

okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,00$ ), ertainen alde. Aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,08$ ). Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean hiru mailen artean: okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,05$ ), ertainen alde; bai eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean hiru mailen artean: okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,02$ ), ertainen alde; bai eta gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde. Ingeleseko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak gaztelerazko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,23$ ).

Laburbilduz, 6. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu aztertutako bost testuetan. Honela, euskarazko testu batean (eskutitzean) eta gaztelerazko bi testuetan desberdintasun esanguratsuak daude gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera hiru taldeen artean. Hortaz, aipatutako hiru testu hauetan, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek ertainak eta okerren dabiltzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute hiru testu hauetan gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek gaztelerazko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Bestalde, euskarazko narrazioan esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabiltzanak konparatuz; baita, euskarazko narrazioan esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute gaztelerazko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek okerren dabiltzanak konparatuz. Azkenik, ingelesezko eskutitzean esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute

gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabiltzanak eta maila ertaina dutenak konparatuz.

### Ingelesezkko hizkuntza-gaitasunaren araberrako diferentziak

Jarraian agertzen dira 6. mailan testuen kalitatean ingelesezko hizkuntza-gaitasunak sortu dituen diferentziak.

**6.70. Taula. Ingelesezkko hizkuntza-gaitasunaren araberrako testuen kalitateak 6. mailan**

Testuen kalitatea	Ingelesezkko h. g. okerrenak		Ingelesezkko h. g. ertainak		Ingelesezkko h. g. onenak		F	Sig.
	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T	$\bar{x}$	D.T		
<b>E. eskutitza kalitatea (9-67)</b>	43,12	(9,05)	47,21	(7,30)	51,31	(5,66)	15,88	0,00
<b>E. narrazioa kalitatea (27-65)</b>	43,34	(8,15)	46,81	(6,72)	51,31	(7,08)	15,87	0,00
<b>G. eskutitza kalitatea (17-56)</b>	33,56	(7,78)	37,70	(5,18)	42,40	(6,86)	19,94	0,00
<b>G. narrazioa kalitatea (9-55)</b>	34,44	(9,66)	37,43	(6,83)	40,75	(5,40)	9,14	0,00
<b>I. eskutitza kalitatea (14-54)</b>	33,16	(9,03)	37,71	(5,74)	43,56	(5,97)	19,09	0,00

Taulan ikusten den bezala, 6. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberrako diferentziak esanguratsuak dira bost testuen kalitateetan. Honela, esanguratsuak dira diferentziak euskarazko eskutitzean ( $F=15,88$   $p=0,00$ ), euskarazko narrazioan ( $F=15,87$   $p=0,00$ ), gaztelerazko eskutitzean ( $F=19,94$   $p=0,00$ ), gaztelerazko narrazioan ( $F=9,14$   $p=0,00$ ) eta ingelesezko eskutitzean ( $F=19,09$   $p=0,00$ ).

Hiru hizkuntza-gaitasun maila ezarri ditugunez, *Scheffé* testa erabili dugu testuen kalitatean gaitasunen arteko aldeak ikusteko. Honela, euskarazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren talde guztien artean: bai okerren dabiltzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,03$ ), onenen alde; bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabiltzanen eta maila

ertaina dutenen artean ( $p=0,02$ ), ertainen alde. Euskarazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean talde guztien artean: bai okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,01$ ), onenen alde; bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,05$ ), ertainen alde. Gaztelerazko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean talde guztien artean: ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak eta onenak direnen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; bai eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,01$ ), ertainen alde. Gaztelerazko narrazioari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen artean eta maila ertaina dutenen artean ( $p=0,13$ ); ez eta ingelesezko hizkuntza-gaitasunean ertainak direnen eta onenen artean ( $p=0,11$ ). Ingelesezko eskutitzari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunean maila guztien artean: ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta onenen artean ( $p=0,00$ ), onenen alde; baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean okerren dabilzanen eta ertainen artean ( $p=0,02$ ), ertainen alde; eta baita, ingelesezko hizkuntza-gaitasunean maila ertaina dutenen eta onena dutenen artean ( $p=0,00$ ), onena dutenen alde.

Laburbilduz, 6. mailan ingelesezko hizkuntza-gaitasunak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu aztertutako bost testuetan. Bost testu hauetatik lautan (euskarazko bi testuak, gaztelerazko eta ingelesezko eskutitza) desberdintasun esanguratsuak daude ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren araberako hiru taldeen artean. Hortaz, aipatutako lau testu hauetan, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek ertainak eta okerren dabilzanak konparatuz; era berean, esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute lau testu hauetan ingelesezko hizkuntza-gaitasun ertaina dutenek ingelesezko hizkuntza-gaitasun okerrena dutenak konparatuz. Azkenik, gaztelerazko narrazioan, esanguratsuki kalitate

handiagoarekin idatzi dute ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena dutenek okerren dabilzanak konparatuz.

Hizkuntza-gaitasunaren faktore honek testuen kalitatearekin izan duen harremana bi hitzetan jartzen saiatuko gara ondoren.

**Euskarazko hizkuntza-gaitasunaren arabera**, lagin osoan hiru hizkuntzetan idatzitako testu guztietan egon dira desberdintasun esanguratsuak: salbuespena 6. mailako euskarazko eskutitza izan da. Beraz, oro har, 2. 4. eta 6. mailetan, euskarazko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek idatzi dituzte hiru hizkuntzetan kalitate hobereko testuak.

**Gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera**, lagin osoan, testu gehienetan (hamalau testutik hamabi testutan) egon dira desberdintasun esanguratsuak: salbuespenak 2. mailako euskarazko narrazioa eta 4. mailako euskarazko eskutitza izan dira. Beraz, oro har, 2. 4. eta 6. mailetan, gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek idatzi dituzte hiru hizkuntzetan kalitate hobereko testuak.

**Ingelesezko hizkuntza-gaitasunaren arabera**, lagin osoan, testu guztietan egon dira desberdintasun esanguratsuak. Honela, 2. 4. eta 6. mailetan, ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek idatzi dituzte hiru hizkuntzetan kalitate hobereko testuak.

## **Laburpena**

4. ikerketa-galderaren laburpena egin nahian, hona hemen aurkitutakoa. Laugarren ikerketa-galdera honetan, zenbait faktoreren arabera testu eleanitzen hitz-kopuruan eta/edo kalitatean dauden diferentziak ikusten saiatu gara. Faktoreak hauek izan dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimena, irakurketa eta hizkuntza-gaitasuna. Aztertutako testuak, euskaraz eta gazteleraz idatzita egon dira 2. mailan; eta euskaraz, gazteleraz eta ingelesez 4. eta 6. mailetan. Ondorengo lerroetan, 4. galdera honetan eginiko analisiak laburbilduko dira. Hona hemen faktoreen arabera testuen hitz-kopuruan eta/edo kalitatean aurkitutako diferentziak:

**Generoaren faktorean**, hitz-kopuruari dagokionez, lagin guztian neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute 15 minututan aztertutako hiru hizkuntzetan: 2. mailan euskaraz eta gazteleraz, eta 4.-6. mailetan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. Generoaren faktorean, testuen kalitateari dagokionez, lagin osoan, hamalau testutik soilik lau testutan idatzi dute neskek esanguratsuki kalitate hobegoarekin mutilek baino: 2. mailako hiru testutan eta 6. mailako testu batean. Aldiz, lagin osoan, hamar testutan, ez da desberdintasun esanguratsurik egon neska-mutilen artean; hau da, neska-mutilek antzera idatzi dituzte 4.-6. mailetakoko hamar testutik bederatzi eta 2. mailako gaztelerazko narrazioa.

**Jaioterriaren araberako faktorean**, hitz-kopuruari dagokionez, ez da desberdintasun esanguratsurik egon, Euskadin jaio direnen eta Euskaditik kanpo jaio direnen artean; hau da, antzeko hitz-kopurua idatzi dute 4. eta 6. mailetan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. 2. mailan ere, antzeko hitz-kopurua idatzi dute euskaraz. Desberdintasun esanguratsu bakarra, 2. mailan egon da, gaztelerazko hitz-kopuruan, Euskadin jaio direnen alde. Jaioterriaren araberako faktorean, testuen kalitateari dagokionez, soilik desberdintasun esanguratsuak euskaraz, 4. mailan eta 6. mailan egon dira eta gazteleraz, 6. mailan, Euskadin jaiotakoen alde. Aldiz, antzera idatzi dute 2. mailan euskaraz eta gazteleraz, 4. mailan gazteleraz eta ingelesez eta 6. mailan ingelesez.

**Hizkuntzaren erabileraren faktorean**, hitz-kopuruari dagokionez, lagin osotik soilik gaztelerazko hitz-kopuruan eta 2. mailan egon dira hizkuntzaren erabileraren araberako diferentzia esanguratsuak, etxean gazteleraz eta etxean euskaraz hitz egiten duten taldeen artean, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Hizkuntzaren erabileraren faktorean, testuen kalitateari dagokionez, ondokoa aurkitu da: Euskaraz, esanguratsuki hobeto idatzi dute etxean euskaraz hitz egiten dutenek, 4. eta 6. mailetan; aldiz, 2. mailan hizkuntzaren erabilerak ez du diferentziarik sortu. Gazteleraz, 2. mailan esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute etxean gazteleraz hitz egiten dutenek; 6. mailan gaztelerazko narrazioa esanguratsuki kalitate handiagoarekin idatzi dute etxean gazteleraz hitz egiten dutenek. Aldiz, 4. mailan, gaztelerazko testuetan hizkuntzaren erabilerak ez du diferentzia esanguratsurik sortu. Ingelesez, esanguratsuki hobeto idatzi dute 4. mailan etxean euskaraz hitz egiten dutenek; aldiz, 6. mailan

hizkuntzaren erabilerak ez du diferentzia esanguratsurik sortu.

**Adimenaren faktorean**, adimen-puntuazio altukoek adimen-puntuazio baxua izan dutenak konparatuz, esanguratsuki kalitate hobearekin idatzi dute 2. mailan (euskaraz eta gazteleraz) eta 4. mailan (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez). Aldiz, 6. mailan antzeko testuak idatzi dituzte adimen-puntuazio desberdinek, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez; hau da, 6. mailan testuen kalitatean ez dira esanguratsuak izan adimenaren araberako diferentziak.

**Irakurketaren faktorean**, euskarazko irakurketaren eta gaztelerazko irakurketaren araberako diferentziak desberdindu ditugu. **Euskarazko irakurketari** dagokionez, 4. eta 6. mailan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako bost testuetan egon dira desberdintasun esanguratsuak; 2. mailan, soilik euskarazko testuetan (gaztelerazkoetan ez). Oro har, testu hauetan euskarazko irakurketan onenak izan direnek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi dituzte euskarazko irakurketan txarrenak direnak konparatuz. **Gaztelerazko irakurketari** dagokionez, soilik 4. mailan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako bost testutan egon dira desberdintasun esanguratsuak. Bestalde, 6. mailan euskaraz eta gazteleraz idatzitako testuetan egon dira desberdintasun esanguratsuak (bost testutatik lautan), ez ordea, ingelesezko testuan. 2. mailan, gaztelerazko testuetan eta euskarazko eskutitzean egon dira desberdintasun esanguratsuak (lau testutatik hirutan), ez ordea euskarazko narrazioan. Aipatutako testu hauetan, gaztelerazko irakurketan onenak izan direnek esanguratsuki kalitate handiagoko testuak idatzi dituzte.

**Hizkuntza-gaitasunaren faktoreak** desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu testuen kalitatean. Honela, oro har, euskarazko hizkuntza-gaitasun onena, gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek idatzi dituzte euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testurik onenak. Salbuespenak euskarazko hiru testutan egon dira (hamalau testutik). Beraz, oro har, 2. 4. eta 6. mailatan, hizkuntza-gaitasunean onenak izan direnek (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez) idatzi dituzte testu eleanitzik onenak.



## **6.5.-Bosgarren ikerketa-galderaren emaitza**

*5. I.G.: Zein da esku-idazketaren jarioaren harremana testuen hitz-kopuruarekin eta testuen kalitatearekin Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailetan?*

Ikerketa-galdera honi erantzuteko, esku-idazketaren jarioaren eta testuen arteko konparaketak egin dira, koerlazioen bidez. Honela, batetik, esku-idazketaren jarioa testuen hitz-kopuruarekin koerlazioan jarri da eta bestetik, esku-idazketaren jarioa testuen kalitatearekin koerlazioan jarri da. Aurretik ikusi dugun bezala, esku-idazketaren jarioa hiru proben batura da, hain zuzen ere, Alfabetoaren probarena, Kopia lasaiaren probarena eta Kopia azkarraren probarena; aurretik ikusi dugu baita, testuen hitz-kopuruak eta kalitateak zenbait testuetan zehar idatzitakoen baturak direla. Izan ere, ikasle bakoitzak laupabost testu idatzi ditu: lau testu 2. mailan (bi testu euskaraz eta beste bi gazteleraz) eta bost testu 4. eta 6. mailetan (azken hauek ingelesezko testua ere idatzi dute). Gogoan izan behar da baita, testuetako kalitate orokorra bederatzi aldagairen batura izan dela. Bukatzeko, koerlazioak egin dira, esku-idazketaren jarioaren hiru proben artean eta testuen hitz-kopuruaren/kalitatearen artean.

Ondoren aurkezten dira koerlazioen emaitzak: lehenik 2. mailako emaitzak aurkeztuko dira, ondoren, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailakoak. Taulatan, ezkerreko aldean eta goikaldean, testuen hitz-kopuruak ageri dira; ezkerreko aldean eta behekaldean aldiz, testuen kalitateen emaitzak. Bestalde, taulen eskuineko aldean, esku-idazketaren jarioaren hiru probak ikusi daitezke.

### 2. mailako emaitzak

Jarraian agertzen dira 2. mailako esku-idazketaren jarioaren hiru proben eta testuen arteko koerlazioak: batetik, esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruaren koerlazioak, eta, bestetik, esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitatearen koerlazioak.

**5.1. Taula. 2. mailako koerlazioak: esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruen artekoa eta esku-idazketaren jarioaren eta kalitateen artekoa**

Testuak	Esku-idazketaren jarioa		
	Alfabetoaren proba	Kopia lasai proba	Kopia azkar proba
<b>Testuen hitz-kopurua</b>			
<b>Hitzak euskaraz</b>	,267**	,444**	,506**
<b>Hitzak gazteleraz</b>	,351**	,502**	,535**
<b>Testuen kalitatea</b>			
<b>Euskaraz eskutitza</b>	,349**	,307**	,365**
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,287**	,232**	,287**
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,286**	,325**	,396**
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,384**	,404**	,493**

Taulan ikusten den bezala, koerlazio positiboak eta esanguratsuak izan dira 2. mailako ikasleen esku-idazketaren jarioaren hiru proben artean eta testuen artean, bai hitz-kopuruari dagokionez eta bai testuen kalitateari dagokionez. Hortaz, 2. mailan, esku-idazketaren jario azkarra izan duenak hitz-kopuru altua idatzi du euskaraz eta gazteleraz. Era berean, 2. mailan esku-idazketaren jario azkarra izan duenak, kalitate oneko testuak idatzi ditu, bai euskaraz eta bai gazteleraz. Bestalde, esku-idazketaren jarioaren probetatik Kopia azkarrak ditu koerlazio indartsuenak testuen hitz-kopuruarekin eta testuen kalitatearekin.

4. mailako emaitzak

Ondoren agertzen dira 4. mailako esku-idazketaren jarioaren hiru proben eta testuen arteko koerlazioak: esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruen koerlazioak batetik, eta, esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitateen koerlazioak bestetik.

**5.2. Taula. 4. mailako koerlazioak: esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruen artekoa eta esku-idazketaren jarioaren eta kalitateen artekoa**

Testuak	Esku-idazketaren jarioa		
	Alfabetoaren proba	Kopia lasai proba	Kopia azkar proba
<b>Testuen hitz-kopurua</b>			
<b>Hitzak euskaraz</b>	,219**	,101	,256**
<b>Hitzak gazteleraz</b>	,305**	-,022	,218**
<b>Hitzak ingelesez</b>	,409**	,266**	,464**
<b>Testuen kalitatea</b>			
<b>Euskaraz eskutitza</b>	,385**	,402**	,447**
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,344**	,381**	,436**
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,256**	,400**	,387**
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,211**	,231**	,318**
<b>Ingelesez eskutitza</b>	,402**	,299**	,412**

Taulan ikusten den bezala, koerlazio positiboak eta esanguratsuak daude 4. mailako ikasleen esku-idazketaren jarioaren hiru proben artean eta testuen artean, bai hitz-kopuruari dagokionez eta bai testuen kalitateari dagokionez. Esanguratsuak izan ez diren koerlazioak soilik esku-idazketaren jarioaren proba baten (Kopia lasaiaren proba) eta testuen hitz-kopuruen artekoa izan da, hain zuzen ere, euskarazko eta gaztelerazko hitz-kopuruen artean (gainera, gaztelerazko hitz-kopurua negatiboa izan da). Hortaz, zera esan daiteke:

- Esku-idazketaren jarioari eta hitz-kopuruari dagokionez, 4. mailan, esku-idazketaren jarioaren bi proba (Alfabetoaren proba eta Kopia azkarra) positiboki eta esanguratsuki koerlazioan daude hiru hizkuntzetan idatzitako hitz-kopuruarekin. Aldiz, esku-idazketaren jarioaren hirugarren proba, Kopia lasaiaren proba, soilik ingelesez idatzi den hitz-kopuruarekin dago positiboki eta esanguratsuki koerlazioan.

-Esku-idazketaren jarioari eta testuen kalitateari dagokionez, esku-idazketaren jarioaren hiru probak koerlazioan daude hiru hizkuntzetan idatzitako testuen kalitatearekin.

Beraz, oro har, 4. mailan, esku-idazketaren jario azkarra izan duenak (bereziki Alfabetoaren proban eta Kopia azkarraren proban) hiru hizkuntzako testuetan hitz-kopuru altua eta kalitate ona lortu du.

### 6. mailako emaitzak

Hona hemen 6. mailako esku-idazketaren jarioaren hiru proben eta testuen arteko koerlazioak: esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruen koerlazioak batetik, eta, esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitateen koerlazioak bestetik.

**5.3. Taula. 6. mailako koerlazioak: esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruen artekoa eta esku-idazketaren jarioaren eta kalitateen artekoa**

Testuak	Esku-idazketaren jarioa		
	Alfabetoaren proba	Kopia lasai proba	Kopia azkar proba
<b>Testuen hitz-kopurua</b>			
<b>Hitzak euskaraz</b>	,385**	,272**	,217**
<b>Hitzak gazteleraz</b>	,291**	,221*	,028
<b>Hitzak ingelesez</b>	,383**	,314**	,455**
<b>Testuen kalitateak</b>			
<b>Euskaraz eskutitza</b>	,113	,166*	,350**
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,110	,037	,222**
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,185*	,242**	,365**
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,146	,201*	,252**
<b>Ingelesez eskutitza</b>	,126	,047	,332**

Taulan ikusten den bezala, 6. mailan, oro har, koerlazio positiboak eta esanguratsuak egon dira esku-idazketaren jarioaren eta hiru hizkuntzetan idatzitako hitz-kopuruen artean. Salbuespena, esku-idazketaren jarioaren proba baten (Kopia azkarra) eta gaztelerazko hitz-kopuruaren arteko koerlazioa izan da: ez da esanguratsua izan.

Bestalde, esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitateari dagokionez, ondoko zehaztapenak egin behar dira:

-Kopia azkarraren proba koerlazioan dago, positiboki eta esanguratsuki euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuen kalitatearekin.

-Kopia lasaiaren proba koerlazioan dago, positiboki eta esanguratsuki soilik gazteleraz idatzitako testuen kalitatearekin.

-Alfabetoaren proba koerlazioan dago, positiboki eta esanguratsuki soilik gazteleraz idatzitako testu batekin, eskutitzarekin hain zuzen ere.

Laburbilduz, zera esan daiteke: 6. mailan, oro har, esku-idazketaren jarioa hiru hizkuntzatan idatzitako hitz-kopuruarekin positiboki eta esanguratsuki koerlazioan dago (salbuespena Kopia azkarraren probaren eta gaztelerazko hitz-kopuruaren artean). Aldiz, testuen kalitatearekiko koerlazioetan zehaztapenak egin behar dira: Esku-idazketaren jarioaren probetatik bat, Kopia azkarraren proba, hiru hizkuntzetan idatzitako testuen kalitatearekin esanguratsuki eta positiboki koerlazioan dago; beste bi probek soilik hizkuntza batean (gazteleraz) idatzitako testuekin koerlazioan dute positiboki eta esanguratsuki. Hortaz, 6. mailan, oro har, esku-idazketaren jario ona izan duenak hitz-kopuru altua idatzi du hiru hizkuntzetan eta Kopia azkarraren proban emaitza ona izan duenak kalitate oneko testuak idatzi ditu euskaraz, gazteleraz eta ingelesez.

5. ikerketa-galdera bere osotasunean laburbilduz, hauxe esan daiteke:

- Testuen hitz-kopuruarekiko koerlazioei dagokionez: Esku-idazketaren jarioaren probetako bat, Alfabetoaren proba, koerlazioan egon da esanguratsuki eta positiboki ikasmaita guztietan bi/hiru hizkuntzetan idatzi den hitz-kopuruarekin. Bestalde, esku-idazketaren jarioaren Kopia lasaiaren proba koerlazioan egon da esanguratsuki eta positiboki 2. eta 6. mailetan idatzi den hitz-kopuruarekin (2. mailan euskaraz eta gazteleraz; 6. mailan hiru hizkuntzetan). Azkenik, esku-idazketaren jarioaren Kopia azkarra proba koerlazioan egon da esanguratsuki eta positiboki 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko hitz-kopuruarekin, 4. mailako hiru hizkuntzetako hitz-kopuruarekin eta 6. mailako euskarazko eta ingelesezko hitz-kopuruarekin.

- Testuen kalitatearen koerlazioei dagokionez: Esku-idazketaren jarioa (hiru probak) koerlazioan egon da esanguratsuki eta positiboki 2. eta 4. mailetako testuen kalitatearekin.

Aldiz, esku-idazketaren jarioaren hiru neurrien koerlazioak nahastuago daude 6. mailan: Kopia azkarra izan da koerlazio positibo esanguratsuak izan dituen hiru hizkuntzetan idatzitako testuen kalitateekin. Baita, koerlazio positibo esanguratsua izan da Alfabetoaren probaren eta gaztelerazko eskutitzaren artekoa; eta baita, koerlazio esanguratsu positiboa izan da Kopia lasaiaren eta gaztelerazko bi testuen artekoa.

Labur-labur baieztatu daiteke, hiru ikasmailatan, Alfabetoaren proban emaitza ona izan duenak hitz-kopuru altua idatzi duela baita bi/hiru hizkuntzetan; gainera, Kopia azkarraren proban emaitza ona izan duenak kalitate oneko testuak idatzi ditu baita bi/hiru hizkuntzetan. Azkenik, emaitzak ikusiz, badirudi 2. eta 4. mailatan esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruak eta testuen kalitateak modu indartsu batean harreman dautela, baina 6. mailan batez ere testuen kalitateari dagokionez, harreman hau ahulagoa da.

## **6.6.-Seigarren ikerketa-galderaren emaitza**

*6. IG: Zein da testu eleanitzen arteko harremana, hitz-kopuruari dagokionez eta kalitateari dagokionez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailatan?*

6. ikerketa-galdera honi erantzuteko, koerlazioan jarri dira, batetik, bi edo hiru hizkuntzatan idatzitako testuen hitz-kopuruak, eta, bestetik, testu horien kalitateak. Aurretik adierazi dugunez, ikasle bakoitzak ikasmailaren arabera bi edo hiru hizkuntzatan idatzi ditu testuak: euskaraz eta gazteleraz 2. mailan eta euskaraz, gazteleraz eta ingelesez 4. eta 6. mailatan. Ikusi dugu baita, euskaraz eta gazteleraz bi testu-genero idatzi dituztela (eskutitza eta narrazioa) eta ingelesez bakarra (eskutitza). Testu hauetatik hitzak zenbatu dira eta testuen kalitate orokorra edo holistikoa finkatu da bederatzi aldagai kontuan izanda. Beraz, testu eleanitz hauen artean harremanak dauden jakin nahi izan da, bai hitz-kopuruari dagokionez eta bai kalitateari dagokionez.

Jarraian erakusten dira harreman hauen emaitzak taulen bidez: lehenik, testuen hitz-kopuruaren koerlazioen emaitzak erakusten dira eta ondoren, testuen kalitateen koerlazioen emaitzak.

## **Testu eleanitzen arteko harremana hitz-kopuruan**

Jarraian, testu eleanitzetan hitz-kopuruari dagokionez lortutako koerlazioen emaitzak aurkeztuko dira taulen bidez: lehenik, 2. mailako emaitzak, ondoren, 4. mailakoak eta azkenengo, 6. mailako emaitzak.

### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko testuen hitz-kopuruen koerlazioen emaitzak.

**6.1. Taula. 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko testuen hitz-kopuruen koerlazioa**

	<b>Euskaraz hitzak</b>
<b>Gazteleraz hitzak</b>	,629**

Ikusten denez, 2. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago euskaraz eta gazteleraz idatzi den hitz-kopuruaren artean; hau da, euskaraz hitz-kopuru altua idatzi duenak gazteleraz ere joera berdintsua izan du.

### 4. mailako emaitzak

Hara hona 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruen arteko koerlazioak.

**6.2. Taula. 4. mailako euskarazko, gaztelera- eta ingelesezko testuen hitz-kopuruaren arteko koerlazioak**

	<b>Euskaraz hitzak</b>	<b>Gaztelera- hitzak</b>
<b>Gaztelera- hitzak</b>	,650**	
<b>Ingelesez hitzak</b>	,622**	,412**

Taulan antzematen den bezala, 4. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago hiru hizkuntzetan idatzitako testuen hitz-kopuruaren artean. Hau da, hizkuntza batean hitz-kopuru altua idatzi duenak, beste bi hizkuntzetan ere antzeko emaitza izan du. Koerlazio-rik altuena euskarazko hitz-kopuruak eta gaztelera-ko hitz-kopuruak dute, ondoren, euskarazko hitz-kopuruak eta ingelesezko hitz-kopuruak eta azkenik, gaztelera-ko hitz-kopuruak eta ingelesezko hitz-kopuruak.

6. mailako emaitzak

Hara hona 6. mailako euskarazko, gaztelera-ko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruaren arteko koerlazioak.

**6.3. Taula. 6. mailako euskarazko, gaztelera-ko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruaren arteko koerlazioak**

	<b>Euskaraz hitzak</b>	<b>Gaztelera- hitzak</b>
<b>Gaztelera- hitzak</b>	,692**	
<b>Ingelesez hitzak</b>	,486**	,317**

Taulan ikustenenez, 6. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago hiru hizkuntzetan idatzitako hitz-kopuruaren artean. Hau da, hizkuntza batean hitz-kopuru altua idatzi duenak beste bi hizkuntzetan ere antzeko emaitza izan du. Koerlazio-rik altuena euskarazko hitz-kopuruak eta gaztelera-ko hitz-kopuruak dute, ondoren, euskarazko eta ingelesezko hitz-kopuruak, eta azkenik, gaztelera-ko eta ingelesezko hitz-kopuruak.



## Testu eleanitzen arteko harremana kalitatean

Jarraian, testu eleanizetan egindako koerlazioen emaitzak aurkeztuko dira taulen bidez: lehenik, 2. mailako emaitzak, ondoren, 4. mailakoak eta azkenik, 6. mailako emaitzak.

### 2. mailako emaitzak

Hona hemen 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko testuen kalitateen koerlazioak bi taulatan: lehen taulan euskarazko testuen eta gaztelerazko testuen kalitate orokorren koerlazioa eta bigarren taulan, euskarazko eta gaztelerazko testuen koerlazioak testu-generoka (eskutitza/narrazioa).

#### 6.4. Taula. 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko

testuen kalitate orokorren koerlazioa

	<b>Gazteleraz ko kalitatea</b>
<b>Euskarazko kalitatea</b>	,475**

Taulan ikusten denez, 2. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago euskaraz eta gazteleraz idatzi diren testuen kalitateen artean; hau da, 2. mailan euskaraz kalitate oneko testua idatzi duenak antzerako zerbait egin du gaztelerazko testuan.

#### 6.5. Taula. 2. mailako euskarazko eta gaztelerazko testuen kalitateen

koerlazioak testu-generoka

	<b>Euskaraz eskutitza</b>	<b>Euskaraz narrazioa</b>	<b>Gazteleraz eskutitza</b>
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,410**		
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,401**	,318**	
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,434**	,293**	,529**

Taulan ikusten denez, 2. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago euskarazko eta

gaztelerazko testuen artean, testu-genero guztien artean (eskutitzak eta narrazioak). Koerlazioarik altuena gaztelerazko eskutitzaren eta gaztelerazko narrazioaren artekoa da.

4. mailako emaitzak

Hona hemen 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitateen koerlazioak bi taulatan: lehen taulan, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate orokorren koerlazioak agertzen dira eta bigarren taulan, testu hauen koerlazioak testu-generoka (eskutitza/narrazioa).

**6.6. Taula. 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate orokorren koerlazioak**

	<b>Euskarazko kalitatea</b>	<b>Gaztelerazko kalitatea</b>
<b>Gaztelerazko kalitatea</b>	,509**	
<b>Ingelesezko kalitatea</b>	,471**	,522**

6.6. Taulan ikusten denez, 4. mailan, koerlazio esanguratsu positiboak daude hiru hizkuntzetan idatzitako testuen kalitateen artean; hau da, hizkuntza batean kalitate oneko testua idatzi duenak, beste hizkuntzetan ere kalitate oneko testuak idatzi ditu.

**6.7. Taula. 4. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitateen koerlazioak testu-generoka**

	<b>Euskaraz eskutitza</b>	<b>Euskaraz narrazioa</b>	<b>Gazteleraz eskutitza</b>	<b>Gazteleraz narrazioa</b>
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,788**			
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,490**	,489**		
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,382**	,404**	,638**	
<b>Eskutitza ingelesez</b>	,465**	,431**	,493**	,439**

6.7. Taulan ikusten denez, 4. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago euskarazko,

gaztelerazko eta ingelesezko testuen artean, genero guztien artean (eskutitzak eta narrazioak). Koerlazorik altuena euskarazko eskutitzaren eta euskarazko narrazioaren artekoa da, ondoren, gaztelerazko eskutitzaren eta gaztelerazko narrazioaren artekoa.

## 6. mailako emaitzak

Jarraian, 6. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitateen koerlazioak daude bi taulatan: lehen taulan, euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate orokorren koerlazioak agertzen dira eta bigarren taulan, testu hauen koerlazioak testu-generoka (eskutitza/narrazioa).

**6.8. Taula. 6. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate orokorren koerlazioak**

	<b>Euskarazko kalitatea</b>	<b>Gaztelerazko kalitatea</b>
<b>Gaztelerazko kalitatea</b>	,489**	
<b>Ingelesezko kalitatea</b>	,432**	,439**

Taulan ikusten denez, 6. mailan, koerlazio esanguratsu positiboak daude hiru hizkuntzetan idatzitako testuen kalitateen artean; hau da, hizkuntza batean kalitate oneko testua idatzi duenak, beste hizkuntzetan ere kalitate oneko testuak idatzi ditu.

**6.9. Taula. 6. mailako euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitateen koerlazioak testu-generoka**

	<b>Euskaraz eskutitza</b>	<b>Euskaraz narrazioa</b>	<b>Gazteleraz eskutitza</b>	<b>Gazteleraz narrazioa</b>
<b>Euskaraz narrazioa</b>	,653**			
<b>Gazteleraz eskutitza</b>	,455**	,257**		
<b>Gazteleraz narrazioa</b>	,403**	,426**	,572**	
<b>Eskutitza ingelesez</b>	,357**	,423**	,342**	,432**

6.9. Taulan ikusten den bezala, 6. mailan, koerlazio esanguratsu positiboa dago euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen artean, bi testu-generoen artean (eskutitzak eta narrazioak). Koerlazorik altuena euskarazko eskutitzaren eta euskarazko narrazioaren artekoa da eta ondoren, gaztelerazko eskutitzaren eta gaztelerazko narrazioaren artekoa.

6. ikerketa galdera laburbilduz, ikasmaila guztietan, bi/hiru hizkuntzetan idatzi diren testuen hitz-kopuruaren artean koerlazio esanguratsu positiboak egon dira; hau da, hizkuntza batean hitz-kopuru altua izan duenak, beste hizkuntzetan ere joera berdina izan du. Koerlazorik indartsuena hiru ikasmailatan zehar euskarazko hitz-kopuruaren eta gaztelerazko hitz-kopuruaren artekoa izan da (,629 eta ,692 tartean) eta ahulena gaztelerazko hitz-kopuruaren eta ingelesezko hitz-kopuruaren artekoa (,412 eta ,317), baina esanguratsuak izan dira koerlazio guztiak.

Bestalde, ikasmaila guztietan baita, bi/hiru hizkuntzetako testuen kalitateen artean koerlazioa esanguratsu positiboak egon dira baita, hau da, hizkuntza batean testuen kalitate ona izan duenak beste hizkuntzetan ere kalitate ona izan du. Aipatu beharra dago baita, kalitatean, koerlazorik altuenak hizkuntza bereko bi testuen artekoak izan direla: 2. mailan **gaztelerazko** bi testuen artean; eta, 4. eta 6. mailetan **euskarazko** bi testuen artean. Euskarazko eta gaztelerazko kalitateen koerlazioak ikasmaitan zehar duen joera begiratzen badugu, antzekoa dela ikusten dugu; adibidez, euskarazko eta gaztelerazko kalitateen artean (2. mailan ,475 da; 4. mailan ,509 eta 6. mailan ,489). Azkenik, koerlazioak altuxeagoak dira 4. mailan 6. mailan baino, euskara-gaztelera eta gaztelera-ingelesan.

## **7. KONKLUSIOAK**

## 7. KONKLUSIOAK

Ikerketa-lan honen bidez, 2. 4. eta 6. mailako ikasleen esku-idazketaren jarioa eta testu-sorkuntza eleanitza aztertu ditugu. Testuetan zenbait faktoreren arabera dauden diferentziak ere ikusi ditugu. Guztira 552 ikaslek euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako 2.546 testu aztertu dira sei ikerketa-galdera jarraituz. Ikerketa-galderen emaitzak 6. kapituluaren sakon deskribatu ondoren konklusioak agertuko ditugu jarraian. Bukatzeko, ikerketaren mugak, inplikazio didaktikoak eta azken-oharrak azalduko dira.

### 7.1. Esku-idazketaren jarioa Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan

Metodologia atalean ikusi dugun bezala, esku-idazketaren jarioa hiru neurriren batura da gure ikerketan: Alfabetoaren probarena (minutu batez azkar eta ulergarri idatzi den letra-kopurua), Kopia lasaiaren probarena (bi minutuz kopiatu den hitz-kopuru lasaia) eta Kopia azkarraren probarena (bi minutuz kopiatu den hitz-kopuru azkarra). Gure ikerketako emaitzen arabera, ikasmailaz ikasmaila, handitu egin da esku-idazketaren jarioa, hau da, hiru probetako letra-/hitz-kopurua eta handitze hau esanguratsua izan da ikasmaila guztien artean. Hau da, *Scheffé* analisisia egin ostean, 6. mailakoek esanguratsuki kopuru handiagoak idatzi dituzte 4. eta 2. mailakoak konparatuz; era berean, 4. mailakoek esanguratsuki kopuru handiagoak izan dituzte 2. mailakoak konparatuz. Hortaz, badirudi esku-idazketaren jarioa ikasmailarekin handitzen den neurri bat dela.

Gure ikerketak beraz, bat egiten du ondoko ikerketekin: Ajuriaguerra *et al.* (1973), Phelps *et al.* (1985), Hamstra-Bletz & Blote (1990), Berninger & Fuller (1992), Graham *et al.* (1998), O'Mahony *et al.* (2008), Barnett *et al.* (2009), Mackenzie *et al.* (2013) eta Ganapathy (2015). Ikasmailaren araberrako handitzeari buruz, azalpenak ematen dituzte. Honela, Graham *et al.*-ek (1998) diotenez, zenbat eta haurrek gehiago konposatzen duten, eskuz idaztearen ekintza orduan eta ohikoagoa bihurtzen da eta horren emaitza, letren abiaduraren handitzea izaten da. Antzeko zerbait esaten dute Berninger & Fuller-ek (1992). Hauen arabera, idazteak letrak automatikoki egitea

suposatzen du. Letrak egiteko trebezia hau behe-mailakoa den prozesu bat da eta letrak automatizatuz joaten dira Lehen Hezkuntzako 2. edo 3. mailetan zehar. Automatizazio prozesu hau irakatsi beharra azpimarratzen dute, letra-formakuntza irakasteaz gain eta testu-sorkuntza irakasteaz gain.

Bestalde, ikasmilaz ikasmila letren eta hitzen kopuruan handitze esanguratsu bat ikusten den arren, gure ikerketan hazkuntza hau ez da erregularra izan: esku-idazketaren jarioaren desberdintasunak nabarmenagoak dira 2. mailatik 4. mailara, 4. mailatik 6. mailara baino. Hau da, 2. mailatik 4. mailara letra/hitz bikoitza edo gehiago idatzi den bitartean, 4. mailatik 6. mailara arte soilik % 20-25 letra/hitz gehiago idatzi da. Beste ikerketa batzuetan ere antzekoa ikusi dute, hala nola, Ajuriaguerra *et al.*-ek (1973), Abbott & Berninger-ek (1993) eta Graham *et al.*-ek (1998). Honela, Ajuriaguerra *et al.*-ek (1973) bere laginean 6 urtetik aurrera azelerazio argia ikusi zuen, 8-10 urte bitartean egonkortasun pixkat eta 10-11 urtetik aurrera berriro azelerazioa. Abbott & Berninger-ek (1993), Alfabetoaren proban handitze graduala ikusi zuten 1. mailatik 3. mailara, handitze dramatiko 4. mailan eta hurrengo mailetan berriro handitze graduala. Modu berdintsuan, Graham *et al.*-ek (1998) 1. ikasmilatik 9. ikasmilarako laginean, garapen konstantea ikusi zuten 1. mailatik 4. mailara arte eta geldia egon egin zen 4. maila eta 5. maila bitartean. Honela, 1. mailatik 4. mailara arte batez beste minutuko 13-16 letra handitu bazen, 4. eta 5. maila bitartean, batez beste 9-10 letra handitu zen. Arrazoiak bilatzen hasten direnean, bizkorraldiak eskolan egoniko esku-idazketaren instrukzio esplizituarekin edo eskolako presioei erantzuteko behararekin lotzen dituzte; geldialdiak aldiz, instrukzio esplizitua bukatzearekin edo helduen abiadurara hurbiltzearekin lotzen dituzte (Ajuriaguerra *et al.* 1973; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990; Graham *et al.*, 1998). Aipatu beharra dago baita, esku-idazketaren jarioaren emaitzetan, oro har, maila guztietan eta proba guztietan aldakortasun handia egon dela pertsona batetik bestera. Honela, gure ikerketako emaitzek bat egiten dute Hamstra-Bletz & Blöte-k (1990), Berninger & Fuller-ek (1992), Graham *et al.*-ek (1998) eta Mackenzie *et al.*-ek (2013) aurkitutakoarekin. Aldakortasunak, Berninger & Fuller-en (1992) ustez, haurrek hitz-mailan dituzten automatizazio maila desberdinen isla dira eta Graham *et al.*-en (1998) arabera, aldakortasun hau dela eta kontu handiz ibili behar da subjektu baten emaitza ikasmilaren arabera konparatzerakoan.

Esku-idazketaren jarioaren probak nazioarteko emaitzekin konparatzea zaila da, izan ere, erabili diren proben hizkuntzak eta kontsignak desberdinak dira. Probarik egokiena Alfabetoaren proba izan daiteke, baina zenbait arrazoi direla medio (15 segundotako emaitzak lortu dira askotan edo ikasmilak ez dira konparagarriak) soilik ikerketa batekin konparatu dezakegu, Wagner *et al.*-en (2011) 4. mailako laginarekin hain zuzen ere. Gure laginean 4. mailan minutuko 31,16 letra (D.T. 12,588) idatzi dituzte eta Wagner *et al.*-en (2011) ikerketan 22,19 letra (D.T. 11,47). Beraz, gure laginean emaitza altuagoa da, nahiz eta Wagner *et al.*-ek erabilitako ebaluazioa malguagoa izan. Azalpen posible bat izan daiteke, ingeles hizkuntzak duen letra-soinuaren inkonsistentzia. Izan ere, ingelesezko hiztunek 10 urterekin oraindik nahiko zailtasun edukitzen dute idazterakoan (Dockrell, 2009). Euskara ingelesa baino gardenagoa izanik, agian alfabetoa idaztearen zeregin honetan, euskaraz ingelesez baino azkarrago lortzen dute kopuru altuago bat. Posible da hortaz, esku-idazketaren jarioa hizkuntza gardenagoetan azkarrago lortzea, baina, hizkuntzen arteko ikerketak falta dira.

Laburbilduz, gure laginean ikasmilaz ikasmila esanguratsuki handitu da esku-idazketaren jarioa, nazioarteko beste ikerketa batzuetan bezala. Hala ere, hazkuntza hau ez da lineala izan: letren/hitzen hazkuntza handiago izan da 2. mailatik 4. mailara, 4. mailatik 6. mailara baino. Hazkuntza hau, eskolan gai honetan irakaskuntza esplizitua edukitzearekin harremanduta egon daiteke. Bestalde, aldakortasun handia egon da esku-idazketaren jarioaren hiru probetan maila guztietan zehar eta aldakortasunak hitz-mailan dauden automatizazio-maila desberdinen isla izan daitezke. Azkenik, gure lagineko 4. mailako ikasleek estatubatuarrek baino emaitza altuagoak izan dituzte Alfabetoaren proban eta azalpenenetako bat izan daiteke, agian esku-idazketaren jarioa hizkuntza gardenagoetan opakoetan baino azkarrago lortzen dela.



## **7.2. Eskutitzen eta narrazioen kalitatea euskaraz, gazteleraz eta ingelesez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan**

Gure ikerketan, testuen kalitatea bederatzi aldagairen bidez ebaluatu da, hiru hizkuntzetan idatzitako testuetan eta bi testu-generotan zehar (eskutitzak eta narrazioak). Emaitza nagusia hauxe litzateke: testuen kalitate orokorra edo holistikoa ikasmailaz ikasmaila eta hizkuntza guztietan esanguratsuki handitu da, bai eskutitzetan eta bai narrazioetan, hiru ikasmailen arteko desberdintasun denak esanguratsuak izan direlarik.

Emaitza honen irakurketa bi modutan egin daiteke: modu bat, testuaren kalitate holistikoa abiapuntutzat hartzea da eta beste modu bat, aldagai bakoitza abiapuntutzat hartzea da.

(1) Testuen kalitate holistikoari dagokionez, hau da, bederatzi aldagaiak bere osotasunean hartuta, ikasmailaz ikasmaila, hizkuntza guztietan eta bi testu-generoetan, testuen kalitatea esanguratsuki hobea da 6. mailakoetan 4. eta 2. mailak konparatuz; era berean, 4. mailakoetan kalitatea esanguratsuki hobea da 2. mailakoena konparatuz. Nahiz eta kalitate holistikoa desberdin operatibilizatu den ikerketa desberdinetan, gure ikerketak bat egiten du ondoko ikerketekin: Edelsky (1986), Carlisle (1989), Davis *et al.*, 1999), Francis (2005), Sagasta (2000) eta Kato-Otani (2008).

Gure ikerketan, hala ere, salbuespena, euskarazko eskutitzean lexikoaren aldagaia izan da; aldagai honetan ez dira esanguratsuak izan desberdintasunak mailen artean. Hau da, antzeko hitz-motekin idatzi dute 2. 4. eta 6. mailako ikasleek.

(2) Kalitatearen aldagaiei dagokionez, batetik, hizkuntzaka desberdintasunak egon dira gehien eta gutxien hobetu diren aldagaietan; bestetik, badirudi aldagaietan garaiak daudela, hau da, 2. mailatik 4. mailara aldagai guztietan desberdintasun esanguratsuak egon dira eta aldiz, 4. mailatik 6. mailara zenbait aldagaitan ez da desberdintasun esanguratsurik egon. Honela, kalitatearen aldagaiei lagin osoan hizkuntzaka begiratzuz gero, gehien hobetu den aldagaia egokitasuna izan da, euskarazko bi testuetan eta gaztelerazko eskutitzean. Puntuazioa izan da gehien hobetu dena gaztelerazko narrazioan; azkenik, estiloa eta lexikoa izan dira gehien hobetu direnak ingelesezko

testu bakarrean, eskutitzean alegia. Kalitatearen aldagaien artean gutxien hobetu dena morfosintaxia izan da euskarazko bi testuetan; era berean, aurkezpena izan da gutxien hobetu den aldagaia gazteleraz. Azkenik, konexioa eta ortografia izan dira gutxien hobetu diren aldagaiak ingelesez. Beraz, hizkuntza desberdinetan aldagai desberdinak izan dira gehiago edo gutxiago aldatu direnak. Hala ere, euskaraz eta gazteleraz egokitasuna izan da hobetu den amankomuneko aldagaia.

Bestalde, aldagaiak 2., 4. eta 6. ikasmailetan zehar konparatzen badira, *Scheffé* testa egin ondoren, testuen kalitatean esanguratsuki hobekuntzarik handienak euskaraz eta gazteleraz 2. eta 4. mailen artean egon direla esan daiteke, ez aldiz, aipatutako hizkuntzetan 4. eta 6. mailen artean. Honela, euskaraz eta gazteleraz, kalitatearen aldagaietatik erdiek ez dute hobekuntza esanguratsurik izan 4. eta 6. mailen artean. Badago, hala ere, hobekuntza esanguratsurik izan ez duen eta hizkuntzen artean amankomuna den aldagaia: aurkezpena, hau da, testua txukun eta letra ulergarria erabiliz idaztea. Azalpen posibleak izan daitezke, eskolan behar bezalako garrantziarik ez ematea edo irakasten/ikasten zaila den aldagaia izatea. Bestalde, esan beharra dago baita hobekuntzarik izan ez duten aldagai hauek desberdinak izan direla euskaraz eta gazteleraz (aurkezpena izan ezik). Euskaraz, adibidez, ez du aldaketa esanguratsurik izan morfosintaxiak; gazteleraz ordea, ez dute aldaketa esanguratsurik izan ortografiak eta egokitasunak. Aldagai hauetan antzekoa aurkitu zuten Puranik *et al.*-ek (2008) 3. eta 6. maila konparatu zituztelarik. Ez zuten desberdintasun esanguratsurik aurkitu 1Hko morfosintaxian, ez eta hizkuntza bereko ortografia-puntuazioan. Esaten dutenez, batetik, morfosintaxia edo esaldien konplexutasuna adinaren gutxi aldatzen da eta bestetik, nagusienek, esaldi konplexuagoak egin nahian, agian, ortografia-puntuazio akats gehiago egin zituzten; bestalde, beraien laginean bariabilitate handia egon zela diote. Bukatzen dute esanik, idaztea ekintza konplexua dela eta dimentsio anitzeko trebeziak barnebiltzen dituela.

Testuaren kalitatearen aldagaiek ikasmailetan zehar eta hizkuntzetan zehar eduki ditzaken desberdintasunei buruz azalpenak eman dituzte zenbait egilek (Idiazabal, 1992; Davis *et al.*, 1999; Kato-Otani, 2008). Adibidez, Kato-Otani-k (2008) lehenengo mailako neskato baten idatzien jarraipena egin zuen 2. eta 3. mailan zehar. Esaten duenaren arabera, neskatoak testuen kalitatean hobekuntza esanguratsua 1. eta 2. mailen artean egin zuen, ez aldiz, 2. eta 3. mailen artean. Aipatzen duen arrazoia, eskolan

testuak landu ez izana da. Davis *et al.*-ek (1999) 1., 2. eta 3. mailako haurren testuak 1Hn eta 2Hn aztertu ondoren, aldagai berdinetan ikusi zituzten hobekuntza esanguratsuak, baina azkarrago agertu ziren hizkuntza batean (2H ingelesez) bestean (1H gaztelaraz) baino. Egile hauen ustez, idazketa osotzen duten aldagai desberdinek agian maila desberdinetako laguntza behar dute. Diotenez, ortografia eta hitz-kopurua tradizionalki instrukzioarekin edo idazketa-esperientziarekin asoziatu dira; eta, oro har, hiztegia eta konplexutasun linguistikoa hizkuntza-trebeziekin asoziatu dira; aldiz, diskurtsoa, beste faktore batzuekin lotuta egon daiteke, hala nola, eskolan ipuinak entzutearekin edota etxeko ipuinen-kontakizunen esposizioarekin. Idiazabal-ek (1992) aurkitutakoaren arabera, puntuazioaren aldagaian ez zuen aurkitu desberdintasun esanguratsurik 6. eta 8. mailen artean, baina gaineratzen duenez, alde handiak egon ziren ikasle batetik bestera.

Oro har, aldagaiak hizkuntzaka eta ikasmilaka begiratu ondoren, ikusi dugu aldagai batzuk asko hobetu diren bitartean, beste batzuk gutxi hobetu direla edo 4.-6. mailen artean ez direla batere hobetu. Posible da hortaz, aldagai batzuk beste batzuk baino errazagoak/zailagoak izatea menperatzen edo beste aukera bat da, irakaskuntzaren arreta aldagai horietan egon delako edo egon ez delako hobetu/estankatu direla. Agian testuen kalitatea holistikoki landu bada, posible da baita aldagai batzuk “ahaztu” izana edo behar duten arreta esplizituagoa izatea.

Laburbilduz, gure ikerketan, ikasmilaren arabera testuen kalitate orokorraren handitze esanguratsua aurkitu da, nazioarteko beste ikerketa batzuetan aurkitutakoarekin bat eginez. Era berean, hizkuntza desberdinetan aldagai desberdinak izan dira gehiago edo gutxiago aldatu direnak eta aldagai batzuek ez dute hobekuntza esanguratsurik izan 4. mailatik 6. mailara. Azalpenak hauexek izan daitezke: batetik, baliteke aldagai batzuk ikasmilaren arabera gutxi hobetzea, morfosintaxia adibidez; bestetik, agian hizkuntzaren/irakaslearen arabera, indar handiagoa jartzen da idazketaren aldagai zehatz batzuetan; baliteke baita, hizkuntza bakoitza idazteko orduan aldagai batzuk beste batzuk baino zailagoak izatea.

### **7.3. Faktoreen araberako diferentziak esku-idazketaren jarioan Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailako ikasleetan**

Galdera honi erantzuteko, zenbait faktore esku-idazketaren jarioarekin harremandu ditugu. Faktoreak hauek izan dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimena, irakurketa-maila eta hizkuntza-gaitasuna. Bestalde, esku-idazketaren jarioa hiru proben emaitza da: euskaraz idatzitako Alfabetoaren probarena, Kopia lasaiaren probarena eta Kopia azkarraren probarena. Honela, jarraian, hirugarren ikerketa-galdera honetan aurkitutakoa agertuko da, faktoreka eta 7.3. puntuaren bukaeran guztiaren laburpena erakutsiko da.

#### **Generoaren faktorea**

Gure ikerketako laginean, neskak % 47,4 dira eta mutilak % 52,6. Lagin guztian generoaren araberako diferentzia esanguratsuak aurkitu ditugu nesken alde esku-idazketaren jarioan, hau da, Alfabetoaren proban, Kopia azkarrean eta Kopia lasaian.

Alfabetoaren probari dagokionez, gure ikerketan neskek esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte, beraz, bat egiten dugu ondoko egileekin: Berninger & Fuller-ekin (1992), Berninger & Swanson-ekin (1994) eta Jones-ekin (2004, *Study1* eta *Study2*). Ikerketa hauetan 6-15 urte bitarteko neskek esanguratsuki letra gehiago idatzi dute mutilak konparatuz. Aldiz, Connelly & Hurst-ek (2001) esku-idazketaren jarioan ez zuten aurkitu generoaren araberako desberdintasunik, baina adierazi behar da bere lagina oso txikia zela, 65 ikasletakoa hain zuzen ere. Era berean, Kopia lasaiaren eta Kopia azkarraren probetan, gure ikerketan, neskek mutilek baino esanguratsuki emaitza hobeak izan dituzte ikasmila guztietan. Honela, gure ikerketak bat egiten du Barnett *et al.*-ek (2009), Phelps *et al.*-ek (1985) eta Judd *et al.*-ek (1986) aurkitutakoarekin. Aldiz, zenbait ikerketetan emaitza nahasiak aurkitu dituzte. Adibidez, Ziviani & Watson-Will-ek (1998) eta Dutton-ek (1990) aurkitutakoaren arabera, soilik 11 urtera arte kopiatu dute neskek esanguratsuki azkarrago. Graham *et al.*-en (1998) ikerketan, soilik 6-7 urterekin eta 11-13 urterekin kopiatu dute neskek esanguratsuki azkarrago.

Neskek esku-idazketaren jarioan emaitza esanguratsuki altuagoak izateari buruz azalpenak bilatzen dituzte. Honela, Berninger & Fuller-ek (1992) desberdintasun

neurologikoetan oinarritzen dute asimetria hau. Hauen arabera, neskek ezkerreko hemisferioaren bidez kodetuko lituzkete letrak eta mutilek eskuineko hemisferioaren bidez, espazialki. Azken kodetze mota honek letrak gogoratzea eta ondorioz idaztea geldia egingo luke. Hala ere, oraindik ikerketa gehiago behar da arrazoiak aurkitzeko. Graham *et al.*-ek (1998) faktore biologikoak eta inguruneak aipatzen dituzte. Neskek motrizitate fina garatuagoa duten ikerketa ugariak aipatzen dituzte eta baita, agian, estereotipo kulturek esku-idazketaren garapena afektatzen dutela; izan ere, tradizionalki asumituta egon da neskek mutilek baino esku-idazle hobek direla. Laburbilduz, gure lagin guztian generoaren arabera diferentzia esanguratsuak aurkitu ditugu nesken alde esku-idazketaren jarioaren hiru probetan eta nazioartean aurkitutako emaitzekin bat egiten du.

### **Jaioterriaren faktorea**

Gure ikerketan jaioterriari buruz galdetu da eta Euskaditik kanpo jaio diren guztiak inmigranteen taldean sartu ditugu. Honela, jaioterria Euskaditik kanpo dutenak ondoko herrialdeetako ikasleak izan dira: Ameriketakoak (Colombia, Nikaragua, Txile, Venezuela, Guatemala, Argentina, Peru, Uruguay, Haiti eta Honduras), Europakoak (Espainia, Errusia, Errumania, Erresuma Batua, Bulgaria eta Alemania), Asiakoak (Txina) eta Afrikakoak (Marruekos eta Etiopia). Beraz, jaioterria atzerrian izanda lehen generazioko inmigranteak dirudite baina ez dakigu hauetako zenbatek dituzten gurasoak ere atzerrian jaiota (hau da, adoptatuak ere izan daitezke edo gurasoetako bat hemen jaiotakoa eta bestea ez). Kopuruei begiratuz, gure laginean Euskaditik kanpo jaiotakoak guztira 2. mailan 14-17 ikasle izan dira (proba batzuetan agian egun horretan ez dira egon), 4. mailan, 9-10 ikasle izan dira eta 6. mailan 11-15 ikasle. Kontuan hartu behar da baita, gure laginetik kanpo gelditu direla Euskadin bizi izaten 2 urte baino gutxiago daudenak. Emaitzei begiratuz, gure laginean jaioterriaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren bi probatan (Kopia lasaia eta Kopia azkarra). Inmigranteek emaitza esanguratsuki baxuagoak izan dituzte 2. mailan Kopia azkarraren proban eta 6. mailan bi probatan (Kopia azkarraren proban eta Kopia lasaiaren proban). Aldiz, 4. mailan diferentziak ez dira esanguratsuak izan jaioterriaren arabera esku-idazketaren jarioaren hiru probatan.

Gure ikerketan lortutako emaitza hauek, batetik, esku-idazketaren jarioak hizkuntzarekin dituen harremanen bidez interpretatu daitezke eta bestetik, esku-idazketaren jarioak maila sozioekonomiko-kulturalarekin dituen harremanen bidez. Honela, esku-idazketaren jarioak hizkuntzarekin dituen harremanetatik interpretatzen badugu, ikusten denez, gure lagineko inmigranteek 2. mailan eta 6. mailan ez dute lortu abiadura nahikoa hitzak azkar kopiatzeko trebezian, hau da, idazketaren unitaterik txikienetan. Honela, posible da ikasle inmigrante hauek etxetik dakarten hizkuntza euskaratik desberdina izatea eta esku-idazketaren jarioaren proba euskaraz izan denez, agian gure lagin krosezionaleko 2. eta 6. mailakoek ez dute esku-idazketaren jario nahikorik lortu. Bestalde, ez dakigu, baina posible da, Luna-k (2014) aurkitutakoari kasu eginez, gure lagineko inmigranteen maila soziokultural-ekonomikoa natiboena baino baxuagoa izatea. Horrela balitz, orduan, 4. eta 6. mailako emaitzek bat egiten dute O'Mahony, *et al.*-ek (2005) eta Lee-Corbin & Evans-ek (1996) aurkitutakoarekin: hauen ikerketetan, maila sozioekonomiko baxuak eragin esanguratsua izan du esku-idazketaren jarioan, hau da, azkar kopiatu den hitz-kopuruan. Modu honetan ulertuko litzateke gure lagineko inmigranteek 2. eta 6. mailatan esku-idazketaren jarioan izan duten emaitza baxuagoa. Hala ere, lotura hau hipotetikoa da: gure inmigrante taldea oso heterogeneoa izan daiteke, bai maila sozioekonomikoan eta bai etxetik dakarten hizkuntzen tipologian. Gainera, ikasle-kopuru txikia da eduki izan duguna.

Laburbilduz, gure laginean jaioterriaren arabera diferentziak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren bi probatan (Kopia lasaia eta Kopia azkarra). Inmigranteek emaitza esanguratsuki baxuagoak izan dituzte 2. mailan proba batean eta 6. mailan bi probatan. Aldiz, 4. mailan diferentziak ez dira esanguratsuak izan jaioterriaren arabera esku-idazketaren jarioaren hiru probatan. Emaitza hauek interpretatzeko orduan eduki behar dugu kontuan, batetik oso heterogeneoa izan daitekeen lagin krosezional txiki batetaz ari garela; eta, bestetik, esanguratsuki baxuagoak diren inmigranteen esku-idazketaren jarioaren emaitzak agian hizkuntza-gaitasun baxuago baten eta/edo maila sozioekonomiko baxuago baten ondorio izan daitezkeela.

### **Hizkuntzaren erabileraren faktorea**

Gure ikerketan, hizkuntzaren erabilerari buruz galdetu denean, amarekin laginaren % 39,7k euskaraz jarduten du, gazteleraz % 34,8k eta bietara % 22,8k. Aitarekin, euskaraz % 42,3k jarduten du, gazteleraz % 36,6k eta bietara % 18,7k. Ondoren, alderaketak egin dira esku-idazketaren jarioan lortutako emaitzekin, hau da, Alfabetoaren probarekin, Kopia azkarraren probarekin eta Kopia lasaiarena probarekin. Emaitzen arabera, lagin osoan aitarekin eta amarekin egin den hizkuntza-erabileraren arabera diferentziak ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioaren hiru probatan, 2., 4. eta 6. mailetan. Hortaz, aitarekin eta amarekin erabiltzen den hizkuntza euskara, gaztelera edo biak izateak ez du harremanik izan minutuko sortu edo kopiatu den letra/hitz kopuruarekin. Emaitza honek zentzua eduki dezake, azken batean, hizkuntzaren erabilera eta letren jarioa bata bestearekiko urruti dauden bi arlo izan daitezke eta. Aldiz, 4. ikerketagalderan ikusiko dugunez, testuen hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin beste mota bateko harremanak ditu hizkuntzaren erabilerak.

### **Adimenaren faktorea**

Gure laginean lortutako adimenaren emaitzak hiru herenetan sailkatu dira: adimen-puntuazio altuena izan duen herena, adimen-puntuazio ertaina izan duen herena eta adimen-puntuazio baxuagoa izan duen herena. Jarraian, esku-idazketaren jarioaren hiru probekin (Alfabetoaren proba, Kopia lasaiaren proba eta Kopia azkarraren proba) alderatu dira adimenaren emaitzak. Honela, lagin osoan hiru herenetan banatutako adimenaren arabera emaitzen desberdintasunak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren hiru probetan –salbuespena 2. mailako Kopia lasaiaren proba izan da-. Beraz, baieztatu daiteke, lagin osoan, adimen-puntuazio altuena izan duen herenak esanguratsuki letra/hitz-kopuru altuena idatzi duela Alfabetoaren proban, Kopia azkarraren proban eta Kopia lasaiaren proban.

Gure ikerketak hortaz, bat egiten du Berninger *et al.*-en (1992) ikerketarekin. Izan ere, hauek korrelazio esanguratsuak aurkitu zituzten hitzezko adimenaren eta esku-idazketaren jarioaren artean ( $r=0,22$ ), lehen mailako, bigarren mailako eta hirugarren

mailako haurretan. Aldiz, gure ikerketak ez du bat egiten Yates *et al.*-en (1995) ikerketarekin. Hauen lagina lehenengo mailatik 6. mailara artekoa zen eta ez zuten aurkitu adimenaren arabera emaitza esanguratsurik esku-idazketaren jarioan 1Hn idazterakoan. Hala ere, kontuan izan behar da ikerketa horretan ez zegoela adimen-maila baxua zeukan ikaslerik, hots, ikasle guztiak 100eko adimen koefizientetik gorakoak ziren.

Laburbilduz, gure laginean adimen-puntuazio altuena izan duen herenak esanguratsuki letra/hitz-kopuru altuena idatzi du esku-idazketaren jarioaren probetan eta nazioartean eginiko ikerketa batekin bat egiten du.

### **Irakurketaren faktorea**

Irakurketa tresna desberdinekin ebaluatu da, ikasmailaren arabera. Honela, 2. ikasmailan euskarazko eta gaztelerazko irakurketa *Prolec* probaren bidez (Cuetos *et al.*, 2000) ebaluatu da (euskarazko eta gaztelerazko bertsioekin); aldiz, 4.-6. ikasmailatan euskarazko irakurketarako *Galbahe E-2* (Olaziregi & Sierra, 1986) eta gaztelerazko irakurketarako *Galbahe C-2* (Sierra & Olaziregi, 1986) erabili dira. Gure ikerketaren emaitzak begiratu, irakurketaren faktoreak esku-idazketaren jarioan desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu ikasmaita guztietan, bereziki Kopia azkarraren proban (lagin osoan amankomunekoa izan den bakarra da). Hala ere, desberdintasunak egon dira irakurketako hizkuntzaren arabera; izan ere, 2. mailan gaztelerazko irakurketan emaitzarik onena izan dutenek kopiatu dute azkar hitz gehien, 4. mailan bi hizkuntzetako irakurketan (euskarazko eta gaztelerazko irakurketak) emaitzarik onena izan dutenek kopiatu dute azkar hitz gehien eta 6. mailan euskarazko irakurketan emaitzarik onena izan dutenek kopiatu dute azkar hitz gehien.

Gure ikerketak hortaz, bat egiten du irakurketaren eta esku-idazketaren jarioaren artean harreman esanguratsua aurkitu duten ikerketekin (Berninger & Alsdorf, 1989; Berninger *et al.*, 1994; Berninger *et al.*, 2002a). Honela, Berninger & Alsdorf-en (1989) ikerketa lehenengo mailan izan zen, Berninger *et al.*-en (1994) ikerketa 4., 5. eta 6. mailatan, eta Berninger *et al.*-en (2002a) ikerketa 1. mailatik 6. mailara bitartean. Azken ikerketa honetan esku-idazketaren jarioaren bi probarekin egon ziren korrelazio



esanguratsuak: Alfabetoaren probarekin eta Kopia azkarraren probarekin. Azken egile hauek diotenaren arabera, hitzak zuzen irakurtzeko trebeziak erraztu egin dezake hitzak zuzen idaztea. Hona hemen Berninger *et al.*-ek (2002a) diotena hitzez hitz:

The ability to read words correctly may facilitate writing them correctly, strengthening the probability that children will learn to represent letter forms correctly in memory and develop routines for their automatic retrieval from memory (44. orr.).

Bestalde, ikerketa esperimentaletan, esku-idazketan esku-hartu denean irakurketan ere hobekuntzak sortarazi dira (Berninger *et al.*, 1997; Brooks *et al.*, 1999). Azken batean, Berninger *et al.*-ek (2006) diotena kontuan hartu behar da. Honelaxe diote:

Writing is not the inverse of reading (Read, 1981). It is not a purely motor or primarily visual activity. It is fundamentally Language by Hand, which shares some common processes with other kinds of language (listening, speaking, and reading) but also some distinct processes that are unique to writing (28. orr.).

Azkenik, bi kontu argitu behar dira: Batetik, irakurketaren hizkuntzaren araberako esku-idazketaren jarioaren emaitzak. Hau da, 2. mailan soilik gaztelerazko irakurketak, 4. mailan bi hizkuntzetako irakurketak eta 6. mailan euskarazko irakurketak sortu ditu desberdintasun esanguratsuak. Bestetik, esku-idazketaren jarioaren probak euskaraz idatzi dituzte eta 2. mailan eta 4. mailan gaztelerazko irakurketak sortarazi ditu desberdintasun esanguratsuak. Hau da, gure ikerketan, hizkuntza desberdinetako irakurketa-idazketaren arteko harreman esanguratsuak daude, Sparrow *et al.*-en ikerketan (2014) aurkitu ez zutena, izan ere, ikerlari hauek hizkuntza bereko irakurketa-idazketaren artean topatu zituzten harreman esanguratsuak. Azalpen posible bat izan daiteke, pertsonaren barruan hizkuntza guztiak eta hizkuntzaren dimentsio guztiak harremanduta daudela. Izan ere, Hornberger & Link-ek (2012) diotenez,

(...) It becomes clear that multilingual learners *develop* biliteracy along reciprocally intersecting first language-second language, receptive-productive and oral-written language skill continua; through the *medium* of two or more

languages and literacies ranging along continua of similar to dissimilar linguistic structures... (265. orr.)

Bestalde, kontuan izan behar da lagina krosezionala dela eta ikasleek hizkuntza/dimentsio desberdinetan eduki ditzaketela ahuleziak eta indarrak. Harreman konplexu hauek hobeto ulertzeko ikerketa gehiago behar dugu.

Laburbilduz, irakurketaren faktoreak esku-idazketaren jarioan desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu ikasmaila guztietan, bereziki Kopia azkarraren proban. Hala ere, desberdintasunak egon dira irakurketako hizkuntzaren arabera; izan ere, 2. mailan gaztelerazko irakurketak sortarazi ditu desberdintasun esanguratsuak, 4. mailan bi hizkuntzetako irakurketak eta 6. mailan euskarazko irakurketak. Azalpen posible bat izan daiteke pertsona-barruko hizkuntza guztiak eta hizkuntza hauetako azpi-dimentsio guztiak harremanak daudela. Hala ere, ikerketa gehiago behar dugu hizkuntzetan zehar irakurketa-idazketaren arteko harremanak hobeto ulertzeko.

### **Hizkuntza-gaitasunaren faktorea**

Gure ikerketan, hizkuntza-gaitasuna tutoreak eta ingelesezko irakasleak beteriko eskala baten bidez jaso da. Bertan, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez ikasleak duen eskolako errendimenduari buruz galdetu da, 1etik 10erako tartean (1 errendimendu eskasa delarik eta 10 errendimendu bikaina). Ondoren, tutoreak jarritako hizkuntza-gaitasunaren puntuazioak (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez) esku-idazketaren jarioaren hiru probetan lorturiko emaitzekin harremanak dira. Emaitzak begiratu, oro har, hizkuntza-gaitasunaren araberrako esku-idazketaren jarioaren emaitzak esanguratsuak izan dira esku-idazketaren jarioaren proba batean, bi probatan edo hiru probatan.

Hortaz, badirudi, gure ikerketan hizkuntza-gaitasunak esku-idazketaren jarioarekin harreman estuak dituela. Emaitza honek bat egingo luke lehenengo kapituluaz azaldu den Berninger-en idazketaren neurogarapeko ikuspuntuarekin (Berninger & Swanson, 1994). Ikuspuntu horretan, azken batean, eskuz idaztea hizkuntzaren ekintza bat litzateke, Abbott & Berninger-en (1993:503) hitzetan, “*Handwriting is fundamentally a linguistic act –producing alphabet symbols on the motor output channel*”. Hortaz, logikoak dira esku-idazketaren jarioaren eta hizkuntza-

gaitasunaren arteko lotura esanguratsuak. Gainera, azpimarratzeko datua da, hizkuntza desberdinen gaitasunek (euskara, gaztelera eta ingelesa) harreman esanguratsua izan dutela euskaraz sortu/kopiatu den letra-/hitz-kopuruarekin, hau da, bigarren kapituluan ikusi den bezala, pertsonaren barnean hizkuntza guztiak harremanduta leudeke.

Bestalde, hizkuntza-gaitasun baxuena duten ikasleek eta esku-idazketaren jario baxuena dutenak kontuan eduki beharrekoak dira. Izan ere, bi neurri hauek koerlazioan joan dira eta eskolako irakasgaien errendimenduan eta azterketetan desabantailan egon daitezke, jarraian aipatzen diren egileek ikusi zutenez (Briggs, 1970, Cornhill & Case-Smith, 1996; O'Mahony *et al.*, 2008).

Laburbilduz, gure ikerketan aztertu ditugun hizkuntza-gaitasunek harreman esanguratsuak izan dituzte esku-idazketaren jarioarekin, emaitza honek bat egiten duela, nazioartean 1Hn Berninger-en neurogarapeneko ikuspuntuaren (Berninger & Swanson, 1994) baitan aurkitutakoarekin. Gure ikerketak aparteko interesa du, izan ere, nazioartean hizkuntza berean aurkitu dena, gurean, hiru hizkuntzek esku-idazketaren jarioarekin duten harremana bilatu baita, eta dena esanguratsuki elkarlotua egon da. Beraz, oro har, pertsonaren Hizkuntza-gaitasunak letrak azkar sortu edo hitzak kopiatzearekin harreman estu esanguratsuak ditu. Garrantzitsua da baita, bai hizkuntza-gaitasuna eta bai esku-idazketaren jarioa zaintzea, eskolako errendimendua hobetze aldera.

Beraz, 3. ikerketa-galderan aurkitutakoa faktoreka laburbilduz, hona hemen garrantzitsuena. Batetik, generoaren araberrako diferentzia esanguratsuak aurkitu ditugu gure lagin guztian nesken alde, esku-idazketaren jarioaren hiru probetan eta oro har, nazioartean aurkitutakoarekin bat egiten du. Jaioterriaren faktorean, inmigranteek gure laginean esanguratsuki emaitza baxuagoak izan dituzte esku-idazketaren jarioaren bi probetan (Kopia lasaia eta Kopia azkarra) eta bi ikasmaitan (2. eta 6. ikasmaitan). Emaitza hauek kontu handiz interpretatu behar ditugu, izan ere, gure lagineko inmigrante taldea oso heterogeneoa izan daiteke, oro har (hizkuntza aldetik, maila sozioekonomiko aldetik...), gutxi dira gainera, eta lagina krosekzionala da. Bestalde,

inmigranteek dituzten emaitza esanguratsuki baxuago hauek nazioartean hizkuntza-gaitasun baxuagoa edukitzeagatik eta/edo maila sozioekonomiko baxuago bat izateagatik azaldu dira. Hizkuntzaren erabileraren arabera diferentziak lagin osoan ez dira esanguratsuak izan esku-idazketaren jarioaren hiru probatan, 2., 4. eta 6. mailetan eta emaitza hau ulergarria izan daiteke hizkuntzaren erabilera letren jarioagatik oso urruti dagoelako. Adimen-puntuazio altuena izan duen herenak, gure laginean, esanguratsuki letra-/hitz-kopuru altuena idatzi du esku-idazketaren jarioaren probetan eta bat egiten du nazioartean eginiko ikerketa batekin. Irakurketaren faktoreari dagokionez, gure lagineko esku-idazketaren jarioan desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu ikasmaita guztietan, bereziki Kopia azkarraren proban. Hala ere, desberdintasunak egon dira irakurketako hizkuntzaren arabera; izan ere, 2. mailan gaztelerazko irakurketak sortarazi ditu desberdintasun esanguratsuak, 4. mailan bi hizkuntzetako irakurketak eta 6. mailan euskarazko irakurketak. Arrazoiak, hizkuntzak eta hizkuntzen azpi-dimentsioak pertsonaren barrukaldean harremanak egotea izan daiteke. Hizkuntza-gaitasunak esku-idazketaren jarioarekin harreman esanguratsuak izan dituzte, emaitza honek nazioartean 1Hn Berninger-en (Berninger & Swanson, 1994) neurogarapenerako ikuspuntuan aurkitutakoarekin bat egiten duela. Gure ikerketak aparteko interesa du, izan ere, hiru hizkuntza-gaitasun aztertu dira esku-idazketaren jarioarekin harremanean eta dena esanguratsuki elkarlotua dagoela ikusi da. Beraz, oro har, pertsonaren Hizkuntza-gaitasunak letrak azkar sortu edo hitzak kopiatzearekin harreman estu esanguratsuak ditu.

#### **7.4. Faktoreen araberako diferentziak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen hitz-kopuruan eta kalitatean Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailakoetan**

Galdera honi erantzuteko, 3. ikerketa-galderako faktore berberak, harremanetan jarri dira testuen hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin. Aztertutako faktoreak beraz, hauek izan dira: generoa, jaioterria, hizkuntzaren erabilera, adimen-maila, irakurketa-maila eta hizkuntza-gaitasuna. Bestalde, erabili diren testuak, ikasle bakoitzeko lau izan dira 2. mailan, bost testu 4. mailan eta beste bost testu 6. mailan. Horrela, 2. mailan euskaraz eta gazteleraz idatzi dute, 4. mailan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez eta 6. mailan ere euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. Testu hauetako bakoitzetik hitz-kopurua zenbatu da eta kalitate orokorra finkatu da bederatzi aldagai kontuan hartuta. Ondoren, faktore bakoitza testuen hitz-kopuruarekin eta/edo kalitatearekin harremandu da. Beraz, galdera honen emaitza, faktoreka interpretatuko dugu, hirugarren ikerketa galderan eginikoaren antzera eta bukaeran, faktore guztien emaitzak laburtuta jarriko dira.

#### **Generoaren faktorea**

Gure ikerketan generoaren araberako diferentzia esanguratsuak aurkitu ditugu testuen hitz-kopuruan aztertutako bi hizkuntzetan 2. mailan eta hiru hizkuntzetan 4. eta 6. mailatan. Bestalde, testuen kalitateari dagokionez, aztertutako 14 testutatik 10 testutan ez da neska-mutilen arteko desberdintasun esanguratsurik egon. Hortaz, mutilen kalterako desberdintasun esanguratsuak, soilik 2. mailan (lau testutatik hirutan) eta 6. mailan (bost testutatik batean soilik) egon dira.

Beraz, testuen hitz-kopuari dagokionez, neskek esanguratsuki hitz-kopuru handiagoa idatzi dute mutilek baino eta gure ikerketak bat egiten du Berninger & Fuller-ek (1992), Berninger *et al.*-ek (1996b), Barnett *et al.*-ek (2009), Yan *et al.*-ek (2011), Alves *et al.*-ek (2012) eta Kim *et al.*-ek (2014) aurkitutakoarekin. Aldiz, gure ikerketak ez dut bat egiten Connelly & Hurst-ek (2001) aurkitutakoarekin. Azken hauek ez zuten aurkitu genero-desberdintasunik testuen hitz-kopuruan, baina esan beharra dago euren lagina txikia zela, guztira 38 neska eta 27 mutil zituen. Neskek testuetan esanguratsuki hitz-kopuru handiagoak izatearen arrazoari dagokionez, Berninger &

Fuller-ek (1992) integrazio ortografiko-motorren asimetriaren bidez azaltzen dute. Euren arabera, behe-mailakoa den trebezia honek izugarritzko eragina edukiko luke testuetan idazten den hitz-kopuruan eta trebezia honetan asimetriak dituzte neskek eta mutilek. 290. orrian ikusi dugunez, asimetria hau desberdintasun neurologikoen bidez azaltzen dute. Ildo beretik azaltzen dute Berninger *et al.*-ek (1996b) neska-mutilen testuen hitz-kopuruen asimetria. Diotenez, neska-mutilen arteko desberdintasuna transkripzioan dago eta ez testu-sorkuntzan. Beraien arabera, mutilek neskek bezalako konposizio-gaitasuna eduki dezakete, baina mutilek pentsamenduak transkribitzeko arazoak eduki ditzakete, batez ere idazketaren garapeneko lehen garaietan. Alves *et al.*-ek (2012) mutilei transkripzio eraginkorra erakustea aholkatzen dute, testu-sorkuntzarako baliabide gehiago eduki dezaten. Euren ikerketan, neskek idazterakoan pausa gutxiago egiten zuten eta idazten jarduten zuten bakoitzean hitz gehiago sortzen zuten.

Bestalde, generoaren araberako testuen kalitateari dagokionez, oro har, gure ikerketan ez da generoaren araberako desberdintasun esanguratsurik egon, aztertutako 14 testuetatik 10 testutan horixe gertatu delako. Hortaz, gure ikerketak bat egiten du Berninger *et al.*-ekin (1996a) eta Connelly & Hurst-ekin (2001).

Hala ere, kontuan hartzekoa da gure ikerketan Lehen Hezkuntzako 2. mailan mutilek esanguratsuki kalitate txarragoarekin idatzi dutela oro har (lau testuetatik hirutan), eta datu honek bat egingo luke Kim *et al.*-ek (2014) 2. eta 3. mailako ikasleekin aurkitutakoarekin. Kontuan hartu behar da baita, soilik testu bat bada ere, gure ikerketan, mutilek esanguratsuki kalitate eskasagoarekin idatzi dutela 6. mailan (testu batean, ez beste hamar testutan). Beraz, baieztatu daiteke, 2. ikasmilian genero-desberdintasun esanguratsuak egon diren arren, 4. eta 6. mailetan ia ia desagertu egin direla. Arrazoi bat egon daiteke 2. mailako genero-asimetria honen atzean: mutilek izan duten esku-idazketaren jarioaren emaitza esanguratsuki txarragoa. Hala ere, nola azaldu esku-idazketaren jarioan lagin osoan mutilek esanguratsuki emaitza txarragoak izan dituztela baina honek ez duela eragin 4. eta 6. mailako testu-sorkuntzaren kalitatean? Ba, agian 2. mailan esku-idazketaren jarioan, minutuko batez beste lortu duten letra-/hitz-kopurua ez delako nahikoa izan laneko oroimena testu-sorkuntzarako libre uzteko.

Honela, 2. mailan mutilek lortu dituzten minutuko 13,10 letrak (Alfabetoaren proban) ez dira izan nahikoak testu-sorkuntza ahalbidetzeko, bai aldiz, 4. mailan lortu dituzten minutuko 27,31 letrak. Hau da, Lehen Hezkuntzan zehar, esku-idazketaren jarioa pixkanaka automatiko egiten joan da, gure datuen arabera, mutiletan beranduago nesketan baino. Eta, datu honek lotura du Berninger & Swanson-ek (1994) aurkitutakoarekin: egile hauek, transkripzioaren automatizazioa 9-12 urte bitartean kokatu zuten.

Laburbilduz, gure laginean aurkitutako emaitzak nazioarteko emaitzen ildo berean doaz testuen hitz-kopuruari dagokionez: neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute testu eleanizetan. Bestalde, testuen kalitateari dagokionez, mutilek 2. mailan testu eleanitz esanguratsuki eskasagoak idatzi dituzte neskak konparatuz; aldiz, 4. eta 6. mailetan, oro har, ez da genero-desberdintasun esanguratsurik egon. Gertatutakoa azaltzeko baliagarria da bigarren kapituluan ikusi dugun Berninger-en neurogararapeneko ikuspuntua (Berninger & Swanson, 1994): Mutilek 2. mailan agian ez dute esku-idazketaren jario nahikoa lortu eta horrek ondorioak izan ditu testu-sorkuntzaren kalitatean. Esku-idazketaren jarioan, adibidez Alfabetoaren proban, minutuko 13,10 letra idatzi dituenak, laneko oroimenari eskaera gehiegi egin dio eta testu-sorkuntza kalitatearekin burutzeko mugatuta egon da. Eta, nazioartean, oro har, mutilek konsistenteki neskek baino esku-idazketaren jario baxuagoak lortzen badituzte ere, baliagarria izan daiteke jakitea (berdin da neska ala mutila izan) Alfabetoaren proban minutuko 27,31 letra idazten duenak (4. mailako mutilen batez bestekoa) esku-idazketaren jario automatikoa duela eta testu-kalitate on bat lortzeko baliabide eta aukera gehiago duela.

## Jaioterriaren faktorea

Gure ikerketan, Euskadin bi urte baino gehiago bizi izaten dauden ikasleak hartu eta jaioterriaren arabera bi multzo egin ditugu: jaioterria Euskaditik kanpo izan dutenak inmigrante bezala izendatu ditugu eta jaioterria Euskadin izan dutenak natibo bezala izendatu ditugu. Hala ere, inmigranteen multzoan ez dakigu lehen generazioko inmigranteak diren (gurasoak edo gurasoetako bat ere atzerrian jaiotakoak), adoptatuak diren... etab. Gure laginean beraz, atzerrian jaiotakoak guztira 2. mailan 14-17 ikasle izan dira (proba batzuetan agian egun horretan ez dira egon). 4. mailan, 9-10 ikasle izan dira eta 6. mailan 11-15 ikasle. Ondoren, jaioterriaren bi multzoak testu eleanitzetan lortu dituzten hitz-kopuruekin eta kalitateekin harremandu ditugu. 2. mailan euskarazko eta gaztelerazko testuak idatzi dituzte eta 4. eta 6. mailetan euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuak. Harreman hauek begiratu, oro har, ez da desberdintasun esanguratsurik aurkitu jaioterriaren arabera testu eleanitzetan hitz-kopuruan eta kalitatean. Hala ere, inmigranteek, hitz-kopuruari dagokionez, emaitza esanguratsuki kaskarragoak lortu dituzte gazteleraz 2. mailan eta baita, testuen kalitateari dagokionez, euskaraz 4. eta 6. mailetan eta gazteleraz 6. mailan.

Beraz, gure laginean, hitz-kopuruari dagokionez, baieztatu daiteke lagin osoan oro har, hiru hizkuntzetan ez dela jaioterriaren araberako asimetriarik aurkitu. Soilik, 2. mailan eta gazteleraz aurkitu dira desberdintasun esanguratsuak eta datu hau ondo ulertu daiteke kontuan hartzen bada eskolaketa euskaraz burutu dutela Haur Hezkuntzatik 2. mailara arte. Testuen kalitateari dagokionez, inmigranteek emaitza esanguratsuki txarragoak izan dituzte euskaraz 4. mailan eta 6. mailan; baita 6. mailan gazteleraz. Hortaz, testu-kalitateari dagokionez, 2. mailan euskarazko eta gaztelerazko testuetan ez dago “*immigrant/native gap*”aren arrastorik; baina, ikasmailetan gora joan ahala, “*immigran/native gap*-aren” arrastoak agertzen dira: 4. mailan eta 6. mailetan hizkuntza gutxituan idazterakoan –euskaraz- eta 6. mailan gaztelerazko testuetan. Eman daitezkeen azalpen batzuk hauexek dira: (1) Hizkuntzaren erabileraren faktorean ikusiko dugun bezala, adinean gora joan ahala euskara gutxiago egiten da Euskadin (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009; Askoren artean, 2012) eta agian gure lagineko 4. mailako ikasleek 2. mailakoek baino euskara gutxiago egiten dute eta honek eraginak ditu euskarazko testuetan. (2) Ikasmailetan gora joan ahala asimetria handiagoak ikusi dira eskolako errendimenduan (Etxeberría, 2012-2013). Azken batean,



bai inmigraenteen eta bai natiboen hizkuntza-gaitasunak hobetuz doaz, hau da, natiboak ez daude inmigraenteen zai hizkuntza-gaitasunei dagokienez (Etxeberria & Elósegui, 2009). (3) Ikasmaila bakoitzeko lagina desberdina da eta agian 4. mailakoek hizkuntzaren erabilera gazteleraren inguruan dute eta 6. mailakoek euskararen inguruan. Hala ere, gure inmigraenteen laginari buruz informazioa falta dugu, adibidez maila sozioekonomikoarena, gakoa izan dena hainbat ikerketetan.

Beraz, laburbilduz, testuen hitz-kopuruan antzeko emaitzak izan dituzte hiru hizkuntzetan gure lagineko inmigraenteek eta natiboek, 2. mailan gaztelerazko testuetan izan ezik: hauek esanguratsuki hitz gutxiago idatzi dute inmigraenteek. Testu eleanitzen kalitateari dagokionez, oro har, emaitzak antzekoak dira inmigraenteen eta natiboen artean, salbuespena euskarazko testu idatzietan dago, 4. eta 6. ikasmailetan, inmigraenteen kalterako; honela, inmigraenteek errefortzua behar dute ikasmailetan gora doazen heinean natiboen idatzizko euskara-mailaren parean egoteko; errefortzua behar dute baita 6. mailako gaztelerazko testuetan; aldiz, ez dago desberdintasun esanguratsurik inmigraenteen eta natiboen artean atzerri hizkuntzan idazterakoan. Beraz, 2. ikasmailarako bi hizkuntzetan asimetriarik ez egotea oso emaitza ona da eta inmigraenteen irakurketa-idazketa ondo bideratzen duten herrialdeen parean egongo ginateke. Baina, ikasmailetan gora joan ahala, bereziki hizkuntza gutxituan idaztea zaindu beharra dago gure lagineko inmigraenteen artean.

### **Hizkuntzaren erabileraren faktorea**

Gure ikerketan hizkuntzaren erabilerari buruz galdetu denean, amarekin laginaren % 39,7k euskaraz jarduten du, gazteleraz % 34,8k eta bietara % 22,8k. Aitarekin, euskaraz % 42,3k jarduten du, gazteleraz % 36,6k jarduten du eta bietara % 18,7k. Ondoren, hizkuntzaren erabilera hauek (aita-amarekin batera) harremanetan jarri dira testu eleanitzen hitz-kopuruekin eta kalitateekin, hau da, euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuekin (ingelesez soilik 4. eta 6. mailetan). Emaitzen arabera, hitz-kopuruari dagokionez, lagin osotik soilik 2. mailan eta soilik gaztelerazko hitz-kopuruan egon dira hizkuntzaren erabileraren araberrako diferentzia esanguratsuak, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Testuen kalitate orokorrari dagokionez, emaitzak ikasmailaka desberdinak izan dira eta ikasmaila bakoitzean gertatu dena

azaltzen saiatuko gara.

Gure ikerketan, hizkuntzaren erabileran eta **testuen hitz-kopuruan** aurkitutakoari dagokionez, bai euskarazko eta bai ingelesezko testuak idatzi dituztenean berdin izan da etxean zein hizkuntza hitz egin den, izan ere, denek antzeko hitz-kopuruak idatzi dituzte. Aldiz, gaztelerazko testuetan, soilik 2. mailan, etxean gazteleraz hitz egiten dutenek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute. Hala ere, gazteleraz idazterakoan 4. eta 6. mailarako talde guztiak berdindu dira. Hortaz, badirudi gaztelerazko idazketaren hitz-kopurua (gehiengoaren hizkuntzan) hobetuz doala ikasmailarekin edo etxeko hizkuntzak ez duela hortan eraginik. Aurkikuntza honek bat egin dezake adinean gora joan ahala gazteleraren erabilpen handiagoa egiten den aurkikuntzarekin (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009; Askoren artean, 2012).

Ikerketa honetan hizkuntzaren erabileran eta **testuen kalitatean** aurkitutakoari dagokionez, **2. mailan**, euskaraz hiru taldeek antzeko kalitatearekin idatzi dute. Aldiz, gaztelerazko testuen kalitatean alde esanguratsuak daude hizkuntzaren erabileraren hiru taldeen artean. Gaztelerazko testu hoberenak etxean gazteleraz hitz egiten dutenek idatzi dituzte, ondoren, etxean bietara hitz egiten dutenek eta azkenik, etxean euskaraz hitz egiten dutenek. Hortaz, 2. mailarako euskara-maila antzekoa dute idazketan, berdin da familian zein hizkuntza hitz egiten den (euskara/gaztelera aztertu dira soilik). Aldiz, gaztelerazko testuan desabantailan daude etxean soilik euskaraz hitz egiten duten ikasleak. Ikerketa honek bat egiten du familian euskara darabiltenek gehiengoaren hizkuntzan emaitza baxuagoak izan dituzten ebaluazioekin (ISEI-IVEI 2012a, 2014). Hala ere, ebaluazio hauetako ikasleak zaharragoak izan dira, hain zuzen ere, 4. mailakoak. Bestalde, gure ikerketan **4. mailan**, euskaraz eta ingelesez esanguratsuki kalitate hobearekin idatzi dute etxean euskaraz hitz egiten dutenek. Hortaz bat egiten du Lasagabaster-ekin (1998) eta partzialki Sagasta-rekin (2000). Izan ere, azken honek ikusitakoaren arabera, euskararen zenbait erabilera (gizartekoa eta eskolakoa) esanguratsuki loturik zeuden ingelesezko testuen kalitatearekin, ez aldiz, familian egiten zen erabilerarekin. Bestalde, gure ikerketan, 4. mailan gaztelerazko testuak denek antzeko kalitatearekin idatzi dituzte. Hortaz, 4. mailarako gaztelerazko maila antzekoa

dute idazketan berdin da familian zein hizkuntza hitz egiten den. Ez du beraz bat egiten aurretik aipatutako ebaluazioekin (ISEI-IVEI 2012a, 2014). 4. mailan, beraz, etxean euskaraz hitz egiten dutenak eleanitzagoak atera dira testuen idazketan. Azkenik, **6. mailako emaitzak** begiratzen baditugu, euskarazko testuetan esanguratsuki kalitate hobereana etxean euskaraz hitz egiten dutenek lortu dute eta gaztelerazko narrazioan esanguratsuki kalitate hobereana etxean gazteleraz hitz egiten dutenek. Aldiz, denek antzera idatzi dituzte gaztelerazko eskutitza eta ingelesezko eskutitza. Hortaz, 6. mailan hizkuntza gutxituaren etxeko erabilera garrantzitsua izan da hizkuntza gutxituan idazterakoan eta ez du desberdintasun esanguratsurik sortu ingelesezko testuan eta gaztelerazko testu batean.

Emaitza hauei buruz eman daitekeen azalpen bat hauxe da. Agian ikertutako testuingurua nahiko euskalduna da eta 2. mailan gaztelera gutxiago jakin dezakete, 4. mailarako gaztelera gehiago dakite eta 6. mailan dena nahasiago dago; honek ondorioak ditu testu idatzietan. Atzerri hizkuntzari dagokionez, 4. mailan hobeto idatzi dute esanguratsuki etxean euskaraz hitz egiten dutenek eta 6. mailarako ez da aurkitu desberdintasun esanguratsurik taldeen artean. Hala ere, ez dakigu ikasle hauek eskolatik kanpo zenbaterainoko formakuntza duten atzerri hizkuntzan. Lagina gainera krosezionala da.

Laburbilduz, gure lagineko emaitzen arabera, hitz-kopuruari dagokionez, lagin osotik soilik 2. mailan eta soilik gaztelerazko hitz-kopuruan egon dira hizkuntzaren erabileraren araberrako diferentzia esanguratsuak, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Testuen kalitate orokorrari dagokionez, emaitzak ikasmailaka desberdinak izan dira, baina hitz gutxitan esanda, 2. mailan, aita-amarekin gaztelera darabiltenek gaztelerazko testu esanguratsuki hobeak idatzi dituzte; 4. mailan aita-amarekin euskara darabiltenek testu eleanitz esanguratsuki hobeak idatzi dituzte (euskaraz eta ingelesez) aita-amakin gaztelera darabiltenak konparatuz. 6. mailan denek antzera idatzi dute ingelesezko testua eta etxeko hizkuntzaren erabilera ia ia testu idatzien hizkuntzekin bat joan da, euskarazko eta gaztelerazko testuetan. Emaitza hauek, hizkuntza gutxituaren eta gehiengoaren hizkuntzaren bidez azaldu daitezke. Honela, (1) badirudi gehiengoaren hizkuntzan –gazteleran- Lehen Hezkuntzan zehar ikasmaila batzuetan testuen kalitatean

emaitzak esanguratsuki apalagoak direla etxean euskara hitz egiten dutenen artean eta eskolaketan zehar oraindik gazteleraren presentzia txikia denez, ulergarria izan daiteke datu hau; (2) Atzerri hizkuntzari –ingelesari- dagokionez, esanguratsua izan da 4. mailan hizkuntza gutxituaren erabilera etxean; aldiz, 6. mailan atzerri hizkuntzan denek antzeko kalitatearekin idatzi dute. Atzerri hizkuntzako testuak soilik 4. eta 6. ikasmailatan ebaluatu ditugunez, agian informazio gutxi dugu zerbait esateko. Gainera, ikerketa krosekzionala denez ezaugarri desberdinak dituzte ikasmaita desberdinetakoek.

### **Adimenaren faktorea**

Gure laginean lortutako adimenaren emaitzak hiru herenetan sailkatu dira: adimen-puntuazio altuena izan duen herena, adimen-puntuazio ertaina izan duen herena eta adimen-puntuazio baxuagoa izan duen herena. Jarraian, konparaketak egin dira ikasleek hizkuntza desberdinetan idatzi dituzten testuen kalitateekin: 2. mailan euskarazko eta gaztelerazko testuak erabili dira eta 4. eta 6. mailatan euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuak. Honela, gure ikerketan, adimenaren arabera hiru taldeen eta testuen kalitateen artean desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira 2. eta 4. mailatan: Ikasmaita hauek, oro har, adimen-puntuazio altuena izan duen laginaren herenak testu eleanitz esanguratsuki hobek idatzi ditu. Aldiz, 6. mailan, ez da adimen-puntuazioen arabera diferentzia esanguratsurik egon testu eleanitzen kalitatean.

Beraz, gure lagineko 2. eta 4. mailako ikasleen emaitzek bat egiten dute Berninger *et al.*-ek (1992), Yates *et al.*-ek (1995) eta Sagasta-k (2000) aurkitutakoarekin. Berninger *et al.*-ek (1992) korrelazio esanguratsuak aurkitu zituzten hitzezko adimenaren eta testu-kalitatearen artean ( $r=0,33$  narrazioa;  $r=0,33$  esposizioa). Yates *et al.*-ek (1995) ere adimenaren eta testu-sorkuntzaren artean harreman esanguratsuak aurkitu zituzten: adimen altua zutenek esanguratsuki kalitate hobea erakutsi zuten testuetan adimen ertaina zutenak konparatuz. Azken egile hauek ematen duten azalpena hau da: Adimen-puntuazio altua zutenek, maila altukoa den testu-sorkuntzan erakutsi zituzten desberdintasun esanguratsuak, adimen ertaina zutenak konparatuz. Arrazoia, adimen-puntuazio altukoek zuten hizkuntza-gaitasun altua izango litzateke. Sagasta-k (2000) gure lagina baino nagusiagoetan aurkitu zituen adimenaren eragin esanguratsuak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testu idatzietan, 12-16

urtekoetan. Esaten duenez, adimen orokorrak balio explikatibo handia du testuinguru formaletan burututako ikerketetan eta bereziki trebezia akademikoetan (eta idazketa horixe da).

Gure lagineko 6. mailako ikasleetan adimenak ez ditu diferentzia esanguratsuak sortarazi testu eleanitzen kalitatean. Hau da, adimen-puntuazio desberdinen arabera antzeko testuak idatzi dituzte euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. Beraz, 6. mailako emaitza honek bat egiten du Arefi-k (1997) 10 urteko ikasle elebidunetan aurkitutakoarekin. Egile honek ez zuen aurkitu adimenaren arabera diferentzia esanguratsurik 2Hko testuen arlo holistikoan (koherentzian) eta linguistikoan (hitzkopuruan).

Hortaz, azalpen bat bilatu behar zaio adimenak 2. eta 4. mailatan sortarazitako diferentzia esanguratsuei eta 6. mailan halakorik gertatu ez izanari. Azalpenetako batzuk hauek izan daitezke: (1) Agian 2. eta 4. mailatan adimena faktore garrantzitsua izan daiteke, baina adinean gora joan ahala beste faktore batzuk garrantzitsuago bihurtzen dira. Hala ere, Sagasta-ren laginekoak 12-16 urte bitartekoak ziren, eta 12 urtekoetan adimena faktore esanguratsua izan zen. (2) Ikerketa krosezionala izanik, 6. mailako laginak ezaugarri bereziak eduki ditzake. (3) Agian, testuaren kalitate holistikoari begiratu beharrean aldagai zehatzei begiratu bagenie emaitzak desberdinak izango liriateke. Izan ere, Arefi-k (1997) 10 urtekoetan ikusitakoaren arabera, arlo holistikoan eta linguistikoan ez zuen aurkitu adimenaren arabera desberdintasun esanguratsurik; bai ordea, arlo teknikoan, hots, gramatikan, puntuazioan eta ortografian. Arefi-k esaten duenez, adimenaren menpe egon daitezke 2H ingeleza ikasterakoan aldagai teknikoak (ortografia, gramatika eta puntuazioa) eta ez horrenbeste hizkuntzarekin eta koherentziarekin zerikusia duten aldagaiak. Hona hemen Arefi-k (1997) diona hitzez hitz:

This result suggests that the students' English writing in terms of technical skills was more likely to be dependent on general intelligence than was the case for linguistic and holistic variables. It is not sufficient however, to claim that general intelligence has a major impact on technical skills of a writing system. It may be that learning the technical skills in terms of spelling the words, grammatical correctness, and punctuation needed extra cognitive effort because of the new language system of English. (191-192 orr)

Laburbilduz, gure lagineko 2. eta 4. mailetako ikasleen testu eleanitzek adimen-puntuazioen arabera emaitzak izan dituzte, hau da, adimen-puntuazio onena izan duen herenak idatzi ditu kalitate oneneko testuak. Emaitza honek bat egiten du nazioarteko zenbait ikerketekin. Ematen den azalpenetako bat, adimenak hizkuntza-gaitasunarekin dituen harremanetan oinarritzen da; ematen den beste azalpen bat, adimen orokorrek duen balio explikatibo handia da, batez ere testuinguru formaletan burututako ikerketetan eta trebezia akademikoa suposatzen duen zereginetan. Bestalde, gure ikerketako 6. mailakoetan ez da adimenaren arabera harreman esanguratsurik aurkitu eta agian azalpena, hauxe izan daiteke: ikasmailetan gora joan ahala, idazketan, adimena baino garrantzitsuago bihurtzen dira pertsonaren barruko edo eskolako beste faktore batzuk.

### **Irakurketaren faktorea**

Aurretik azaldu den bezala, ikasmailaren arabera tresna desberdinekin ebaluatu da ikasleen irakurketa-maila: 2. ikasmailan, *Prolec* probaren bidez (Cuetos *et al.*, 2000) ebaluatu da, euskarazko eta gaztelarazko bertsiorekin; aldiz, 4. eta 6. ikasmailetan *Galbahe E-2* (Olaziregi & Sierra, 1986) eta *Galbahe C-2* (Sierra & Olaziregi, 1986) erabili dira euskarazko eta gaztelarazko irakurketa ebaluatzeko, hurrenez hurren. Bestalde, testuen kalitate orokorra edo holistikoa ebaluatu da, 2. mailan euskaraz eta gaztelaraz (4 testu ikasleko) izan delarik; 4. mailan euskaraz, gaztelaraz eta ingelesez (5 testu ikasleko) eta 6. mailan ere euskaraz, gaztelaraz eta ingelesez (5 testu ikasleko). Jarraian, irakurketako emaitzak eta testuen kalitate orokorren emaitzak harremanetan

jarri dira eta zera ikusi da: Irakurketa faktorearen arabera desberdintasun esanguratsuak egon dira lagin osoko 28 testuetatik 24 testuetako kalitate orokorretan. Beste modu batean esanda, euskarazko irakurketan onenak izan direnek eta gaztelarazko irakurketan onenak izan direnek idatzi dituzte kalitate handieneko testu eleanitzak.

Gure ikerketan aurkitu dugunak bat egiten du 1Hn Lehen Hezkuntzan zehar aurkitutakoarekin (Abbott & Berninger, 1993; Berninger *et al.*, 2006; Berninger & Abbott, 2010; Kim *et al.*, 2013 eta Kim *et al.*, 2014). Berninger *et al.*-ek (2006) diotenez, umeen irakurketa-trebeziak idatzizko konposizioan eragin dezake, haurrek irakurketan edukitzen duten esperientzien bitartez. Irakurketa-esperientzia hauek haurrei aukerak eman al dizkiete hiztegia eta estruktura sintaktikoak eskuratzeko, eta baita edukiak eta idatzizko testuak antolatzen. Shanahan-ek (2006) gaineratzen duenez, azken batean, irakurketa eta idazketa, hizkuntzaren dimentsioak izanik, antzeko prozesu mentaletan eta ezagutzetan oinarrituko lirateke. Bere hitzetan:

There is a richer empirical research base available for examining the relationships between reading and writing. These studies show that reading and writing depend upon a common base of cognitive processes and knowledge, and we have a particularly fertile understanding of what kinds of linguistic knowledge are shared between reading and writing, how the patterns of this knowledge sharing change with development, and how reading and writing influence each other. (179. orr.)

Ikasmailetan zehar irakurketak eta idazketak dituzten harremanei buruz, gaineratu beharra dago, harreman estuagoak mantendu dituztela 4. eta 6. mailetan, 2. mailan baino. Hortaz, emaitza honek bat egingo luke Abbott & Berninger-ek (1993) aurkitutakoarekin: 1., 2. eta 3. ikasmailetan zehar handiagoz joan ziren irakurketaren eta idazketaren harreman esanguratsuak.

Gure ikerketan, gainera, bi hizkuntzetako irakurketa-mailak konparatu dira bi eta hiru hizkuntzetan idatzitako testuekin eta ikasmailen arabera bi portaera ikusi ditugu.

Batetik, 2. ikasmilan soilik hizkuntza bereko irakurketa-idazketaren harreman esanguratsuak egon dira; hau da, euskarazko irakurketa-maila onena dutenek idatzi dituzte euskarazko testu idatzi onenak eta gaztelerazko irakurketa-maila onena dutenek idatzi dituzte gaztelerazko testu idatzi onenak (salbuespena, gaztelerazko irakurketaren arabera euskarazko eskutitza izan da). Aurkikuntza honek bat egiten du elebitasunean Davis *et al.*-ek (1999) eta Sparrow *et al.*-ek (2014) ikusitakoarekin. Hauen ikerketetan hizkuntza bereko irakurketa eta idazketa esanguratsuki harremanduta zeuden. Davis *et al.*-ek (1999) diotenez,

Writing and reading share cognitive and linguistic capabilities that may be influenced by the language of instruction, as well as by children' language proficiency. The metalinguistic requirements of reading and writing may explain why they are significantly related (246-247. orr.).

Bestetik, 4. ikasmilan hizkuntza desberdinetako irakurketa-idazketaren arteko harreman esanguratsuak egon dira, hau da, euskarazko irakurketa-maila hoberena dutenek idatzi dituzte euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testurik onenak; era berean, gaztelerazko irakurketa-maila hoberena dutenek idatzi dituzte euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testurik onenak. 6. ikasmilan ere, euskarazko irakurketa hiru hizkuntzetako testuekin esanguratsuki harremanduta egon da; aldiz, gaztelerazko irakurketa soilik euskarazko eta gaztelerazko testuekin esanguratsuki harremanduta egon da, ez ingelesezko testuarekin. Datu hauek ikusiz, azalpenetako batzuk izan daitezke, ikasmailetan gora joan ahala pertsonaren barruan hizkuntza guztiak eta hizkuntzen dimentsioak –irakurketa eta idazketa adibidez- fusionatuz doazela; bestalde, euskarazko irakurketaren mailak euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate-mailarekin harreman esanguratsuak izan ditu. Eta, agian baieztatu daiteke, eskolan gehien erabiltzen duten hizkuntzan, hots, euskaran, irakurketa-maila on bat edukitzeak idazle eleanitz hobeak sortarazi dituela. Eta, azkenik, beste harreman batzuk ere ikusten diren arren, batez ere euskarakin daude harreman estuak.



Laburbilduz, gure laginean aurkitutako irakurketa-idazketaren arteko harreman esanguratsuak nazioartean aurkitutakoaren ildo berean doaz: irakurketa-idazketa esanguratsuki harremanduta daude, izan ere, euskarazko eta gaztelerazko irakurketa-maila on bat izan dutenek lortu dituzte kalitatezko testu eleanitzak, 2. mailan soilik hizkuntza berean eta 4. eta 6. mailetan dena nahasturik. Hau da, hasera batean (2. mailan) soilik hizkuntza bereko irakurketa-idazketa egon badira esanguratsuki harremanduta, ikasmailetan gora joan ahala hizkuntza berdinetako eta desberdinetako irakurketa eta idazketa, denak, esanguratsuki harremandu dira. Gainera, ikasmilaz ikasmila harreman hau handiagotzen joan da. Bukatzeko, eskolan gehien erabili duten hizkuntzan, euskaran, irakurketa-maila ona eduki duenak testu eleanitz kalitatezkoak idatzi ditu 6. mailarako. Hortaz, hizkuntza gutxituan irakurri eta idazteak onurak dakartza.

### **Hizkuntza-gaitasunaren faktorea**

Gure ikerketan, hiru hizkuntza-gaitasun ebaluatu dira: euskarazko hizkuntza-gaitasuna, gaztelerazko hizkuntza-gaitasuna eta ingelesezko hizkuntza-gaitasuna, 2. 4. eta 6. mailetan. Tutoreak eta ingelesezko irakasleak ebaluatu dituzte ikasleak hizkuntza-gaitasun hauetan, 1etik 10erako tartean (1 errendimendu eskasa eta 10 errendimendu bikaina delarik). Ondoren, hizkuntza-gaitasunaren puntuazio hauek (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez) testu eleanitzen kalitatearekin harremandu dira (2. mailan euskaraz eta gazteleraz; 4. eta 6. mailetan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez). Emaitzak begiraturaz, gure ikerketan, oro har, hizkuntza-gaitasun eleanitzak desberdintasun esanguratsuak sortarazi ditu testu eleanitzen kalitatean ikasmila guztietan. Honela, oro har, euskarazko hizkuntza-gaitasun onena, gaztelerazko hizkuntza-gaitasun onena eta ingelesezko hizkuntza-gaitasun onena izan dutenek idatzi dituzte euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testurik onenak. Lagin osoan salbuespenak bi testutan egon dira (hamalau testutik): 2. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera euskarazko narrazioan eta 4. mailan gaztelerazko hizkuntza-gaitasunaren arabera euskarazko eskutitzean.

Gure ikerketako emaitza honek hortaz, bat egiten du 2. kapituluan ikusi dugun eleaniztasunaren ikuspuntu holistikoarekin: pertsona eleanitzek hizkuntzak elkarlotuta edukiko lituzkete euren barnean (Cenoz & Gorter, 2011a, b) eta “multi-konpetentzia” deituriko ezaugarri bat edukiko lukete (Cook, 2003), “multi-konpetentzia” hau idatzi eleanitzetan islatuko litzatekelarik. Hala ere, kontuan hartu behar da, oso gutxi badira ere, bi testutan (14 testutik) ez dela harreman esanguratsurik aurkitu. Bi kasu hauetan, harremanetan jarri den hizkuntza-gaitasuna gaztelera izan da eta testu idatzia euskara izan da, eta 2. eta 4. ikasmailetan gertatu da. Beraz, posible da, ikasmailetan gora joan ahala ikasleak geroz eta eleanitzagoak izatea -6. mailan dena harremanduta egon delako-. Beste posibilitate bat izan daiteke, ikasleak agian, gaztelera irakurketan “indartsuak” izatea eta euskarazko idazketan “ahulagoak” izatea. Azken batean, lagina krosekzionala ere bada eta talde batetik besterako historia eleanitz desberdinak egongo dira. Esplorazio kualitatiboago bat lagungarria izango litzateke azalpen finagoak emateko.

Laburbilduz, gure laginean aurkitutako hiru hizkuntza-gaitasunen eta testu eleanitzen arteko harremanak, agerian uzten du hizkuntza guztiak pertsonaren barruan harremanduta daudela, beraz, bat egiten du eleaniztasunaren ikuspuntu holistikoarekin. Gainera, hizkuntza-gaitasunak idazketa eleanitzarekin dituen loturak eginez edo elkarlotuz doaz ikasmailetan gora joan ahala, nazioartean ikusi den bezala.

Hortaz, laugarren ikerketa-galdera honetan aurkitutakoa laburbilduz:

- Generoaren faktorean, testuetan idatzitako hitz-kopuruari dagokionez, neskek esanguratsuki hitz gehiago idatzi dute testuetan, nazioarteko emaitzen ildo berean. Testuen kalitateari dagokionez, mutilek soilik 2. mailan idatzi dute esanguratsuki kalitate eskasagoarekin, aldiz 4. eta 6. mailetan ez da genero-desberdintasun esanguratsurik egon. Mutilen kalterako den 2. mailako emaitzaren zergaitia, transkripzioan egon daiteke, hau da, esku-idazketaren jario-kopuru txikian. Agian, 2. mailan Alfabetoaren proban minutuko 13,10 letra idatzi dituenak, laneko oroimenari eskaera gehiegi egin dio eta kalitadedun testu-sorkuntza eragotzi du. Ikasmailetan gora joan ahala, esku-idazketaren jarioa geroz eta automatikoagoa bihurtu da eta honek

erraztu egin du testu-sorkuntza, genero-desberdintasunak desagertzeraino.

- Jaioterriaren araberako faktorean, testuen hitz-kopuruan antzeko emaitzak izan dituzte hiru hizkuntzetan gure lagineko inmigranteek eta natiboek, 2. mailan gazteleraz izan ezik: hitz gutxiago idatzi dute inmigranteek. Testu eleanitzen kalitateari dagokionez, oro har, emaitzak antzekoak dira inmigranteen eta natiboen artean, salbuespena 4. eta 6. ikasmailetako inmigranteen testu idatzietan dago: hauek, gure ikerketan errefortzua behar dute ikasmailetan gora doazen heinean, bereziki euskarazko testuetan eta pixka bat gaztelerazkoetan, ez aldiz atzerri hizkuntzan.

- Hizkuntzaren erabileraren faktorean, gure laginean hitz-kopuruari dagokionez, soilik 2. mailan eta soilik gaztelerazko hitz-kopuruan egon dira desberdintasun esanguratsuak, etxean gazteleraz hitz egiten dutenen alde. Testuen kalitate orokorrari dagokionez, emaitzak hizkuntza gutxituaren eta gehiengoaren hizkuntzaren bidez azaldu daitezke. Honela, (1) badirudi gehiengoaren hizkuntzan -gazteleran- Lehen Hezkuntzan zehar ikasmaila batzuetan testuen kalitatean emaitzak esanguratsuki apalagoak direla etxean euskara hitz egiten dutenen artean eta eskolaketan zehar oraindik gazteleraren presentzia txikia denez, ulergarria izan daiteke datu hau. (2) Atzerri hizkuntzari –ingelesari- dagokionez, esanguratsuki hobeto idatzi dute ingelesez 4. mailan etxean euskaraz hitz egiten dutenek eta aldiz, denek antzera idatzi dute 6. mailan, berdina izan du aita-amarekin zein hizkuntzaren erabilera egin duten. Azkenik, atzerri hizkuntzako testuak soilik 4. eta 6. ikasmailetan ebaluatu ditugunez, agian informazio gutxi dugu “garapenari” buruz zerbait esateko.

- Adimenaren faktorean, 2. eta 4. mailako ikasleen testu eleanitzek adimen-puntuazioen araberako emaitzak izan dituzte, hau da, adimen-puntuazio onena izan duen herenak idatzi ditu esanguratsuki kalitate oneneko idatziak. Emaitza honek bat egiten du nazioarteko zenbait ikerketekin. Bestalde, gure ikerketako 6. mailakoetan ez da adimenaren araberako harreman esanguratsurik aurkitu. Litekeena da ikasmaila honetara iristerakoan, idazketa eleanitzean, adimena baino beste faktore batzuk garrantzitsuago bihurtzea.

- Irakurketaren faktorean, harreman esanguratsuak aurkitu ditugu gure laginean irakurketa-idazketaren artean eta nazioartean aurkitutakoaren ildo berean doaz. Gainera, ikasmailaz ikasmila harreman hau handiagotzen joan da eta hasera batean (2. mailan) soilik hizkuntza bereko irakurketa-idazketa esanguratsuki harremanduta egon diren arren, ikasmailetan gora joan ahala hizkuntza desberdinetako irakurketa eta idazketa esanguratsuki harremandu dira. Bestalde, beste harreman batzuk ere ikusi diren arren, harreman estuak egon dira eskolako hizkuntzan (euskaraz) eginiko irakurketa-mailaren eta euskarazko, gaztelerazko eta ingelesezko testuen kalitate-mailaren artean.

- Hizkuntza-gaitasunaren faktorean, gure laginean hiru hizkuntza-gaitasunen eta testu eleanitzen arteko harremanak agerian uzten du hizkuntza guztiak pertsonaren barruan harremanduta daudela, beraz, bat egiten du eleaniztasunaren ikuspuntu holistikorekin. Gainera, hizkuntza-gaitasunak idazketa eleanitzarekin dituen loturak, eginez edo sendotuz doaz ikasmailetan gora joan ahala.

## **7.5. Esku-idazketaren jarioaren eragina euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuen hitz-kopuruan eta kalitatean**

Aurretik aipatu dugun bezala, esku-idazketaren jarioa hiru proben bidez neurtu da (Alfabetoaren proba, Kopia lasaiaren proba eta Kopia azkarraren proba) eta ikasle bakoitzak 2. mailan lau testu idatzi ditu (bi testu euskaraz eta beste bi gazteleraz); 4. eta 6. mailetan aldiz, ikasle bakoitzak bost testu idatzi ditu (bi testu euskaraz, bi testu gazteleraz eta bat ingelesez). Ondoren, koerlazioak egin dira esku-idazketaren jarioaren hiru neurrien artean eta testuen hitz-kopuruaren/kalitatatearen artean.

Esku-idazketaren jarioaren eta testuen hitz-kopuruarekiko koerlazioei dagokionez, gure ikerketan, hiru ikasmailetan, Alfabetoaren proban emaitza ona izan duenak testuetan hitz-kopuru altua idatzi du, bai 2. mailan bi hizkuntzatan (euskaraz eta gazteleraz) eta bai 4. eta 6. mailetan hiru hizkuntzatan (euskaraz, gazteleraz eta ingelesez). Beraz, gure laginean minutu batez alfabetoko letra ulergarri kopuru altua eta ordenan idatzi duenak, hitz-kopuru altua idatzi du euskaraz, gazteleraz eta ingelesez idatzitako testuetan. Hortaz, gure ikerketak bat egiten du neurogarapeneko

ikuspuntuaren arabera eginiko ikerketetan aurkitutakoarekin, hala nola, Berninger *et al.*-ekin (1992), Berninger *et al.*-ekin (1994), Graham *et al.*-ekin (1997), Connelly & Hurst-ekin (2001), Alves *et al.*-ekin (2012) eta Kim *et al.*-ekin (2014). Bestalde, bat egingo luke baita, ikerketa esperimentaletan esku-idazketaren jarioan esku-hartzea eginik testuen hitz-kopurua handitzea lortu duten ikerketekin, hala nola, Berninger *et al.*-ekin (1997), Rutberg-ekin (1998), Graham *et al.*-ekin (2000) eta Christensen-ekin (2005).

Esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitatearen koerlazioei dagokionez, gure ikerketan hiru ikasmailetan, Kopia azkarraren proban emaitza ona izan duenak kalitate oneko testuak idatzi ditu bi hizkuntzetan 2. mailan eta hiru hizkuntzetan 4. eta 6. mailetan. Hortaz, gure ikerketak bat egiten du neurogarapeneko ikuspuntuko ondoko ikerketekin: Berninger *et al.*-ekin (1992), Berninger *et al.*-ekin (1994), Graham *et al.*-ekin (1997), Jones & Christensen-ekin (1999), Christensen & Jones-ekin (2000), Connelly & Hurst-ekin (2001), Jones-ekin (2004), Medwell *et al.*-ekin (2007), Medwell *et al.*-ekin (2009), Yan *et al.*-ekin (2012), Alves *et al.*-ekin (2012) eta Kim *et al.*-ekin (2014). Gainera, bat egiten du lehen kapituluaren deskribatutako zenbait esku-hartzekin, hala nola, Christensen & Jones-ekin (2000), Jones-ekin (2004, *Study2*) eta Christensen-ekin (2005), izan ere, esku-hartze hauetan esku-idazketaren jarioa landuz testuen kalitatea esanguratsuki hobetzea lortu zuten.

Esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntzaren artean aurkitu dituzten harreman esanguratsuei buruz, Graham *et al.*-ek (1997) azalpen hau ematen dute:

Why is handwriting fluency such a crucial mechanical skill in beginning and developing composition? Alphabet letters are the building blocks of written composition. Ability to access letter forms rapidly in memory and to produce them automatically without conscious effort frees up attentional resources to plan content, generate text, and transcribe in written composition. Beginning and developing writers who have to devote more attentional resources to the mechanical skills of rapid, automatic letter production will have less attentional resources to devote to planning, translating and reviewing and revising processes of composition. (180 orr.)

Hortaz, idazle hasiberriek eta garatzen ari direnek letrak automatikoki egiten badituzte, baliabide gehiago eskeini ahal izango diete plangintzari, translazioari eta errebisioari. Azken batean, idazketaren jabetzan letrak automatikoki egitea behe-mailako trebeziarik kritikoena litzateke (Berninger *et al.*, 1992). Hona hemen diotena hitzez hitz:

In the case of writing acquisition, the task tapping retrieval and production of alphabet letters- the minimal units of written expression- was the most robust predictor of writing skills in our battery and may be the most critical low-level skill (276 orr.).

Honela ba, esku-idazketaren jarioaren desberdintasun indibidualak konposizioaren hitz-kopuruaren eta kalitatearen prediktoreak dira eta esku-idazketaren jarioaren irakaskuntzak maximizatu egin ditzake konposizio-gaitasunak; aldiz, mekanika (esku-idazketa) gutxiesteak edo baztertzeak idazketa-garapena eragotzi dezake zenbait haurretan, hain zuzen ere trebezia hauek erraz edo naturalki lortzen ez dituzten ikasleetan (Graham *et al.*, 1997). Ondoren, hitzez hitz egile hauek diotena:

Individual differences in the mechanics of writing, especially handwriting fluency, are predictive of individual differences in compositional fluency and quality. These results along with the evidence reviewed in the introduction support the argument that instruction in handwriting and spelling can contribute to maximizing achievement in composing for children in the elementary grades. Conversely, instructional approaches and philosophies, such as whole language, where the teaching of mechanics may be de-emphasized or even eliminated run the risk of impeding the writing development of children who do not acquire the skills easily or naturally. (180. orr)

Bestalde, emaitzei oro har begiratuz, 2. eta 4. mailatan esku-idazketaren jarioa eta testuen hitz-kopuruak eta testuen kalitateak modu indartsu batean harreman dute daude, baina 6. mailan, batez ere testuen kalitateari dagokionez, harreman hau ahulagoa da. Datu honek zerikusi zuzena eduki dezake esku-idazketaren jarioak automatizazio antzeko bat lortzearekin. Puranik *et al.*-ek (2008) aurkitu zutenenez, Lehen Hezkuntzako

5. mailara arte aldaketa esanguratsuak egon ziren transkripzioan eta testu-sorkuntzan. Aldiz, ez zen aldaketa esanguratsurik egon 5. mailatik 6. mailara arte. Egile hauen arabera, tipikoki garatzen ari diren hurrek 5. mailarako translazio-prozesua menperatuta daukate, hots, 5. mailan erritmo onean idazten da, esku-idazketaren jarioaren *plateau* bat dago alegia. Eta, agian, testu-sorkuntzaren kalitatean garrantzitsuago bihurtzen dira beste faktore batzuk. Ildo berean, Graham *et al.*-en (1997) ikerketan ere, 6-12 urteko laginean, 6-9 urte bitartean esku-idazketaren jarioak % 66ko bariantza izan zuen testuen kalitatean, aldiz 4., 5. eta 6. mailetan % 25koa. Hortaz, badirudi gure laginean ikasleek 6. mailarako batez beste lortu duten esku-idazketaren jarioa nahikoa izan dela laneko oroimena askatu eta testuen hitz-kopuru eta kalitate nahikoa ahalbidetzeko. Honela, 6. mailan Kopia azkarraren proban bi minutuz 27,54 hitz kopiatu duen ikasleak baliabide gehiago izan ditzake kalitatezko testuak idazteko. Hala ere, ez dugunez 5. mailako ikaslerik aztertu, ez dakigu zehazki zein izan daitekeen esku-idazketaren jario minimoa; ziurrenik, 4. mailan Kopia azkarrean lortu dituzten 22,04 hitz/bi minutuko eta 6. mailan lortu dituzten 27,54 hitz/bi minutuko tarte horretan egon daiteke.

Azkenik, azpimarratu beharra dago, gure ikerketak izan duen berezitasun bat hauxe izan dela: esku-idazketaren jarioa, hiru hizkuntzatan idatzitako testuen hitz-kopuruarekin eta kalitatearekin harremanetan jarri dugu eta emaitzen arabera koerlazioan egon dira. Hau da, marko teorikoan deskribatutako ikerketa guztietan, esku-idazketaren jarioa hizkuntza batean eginiko testu-sorkuntzarekin harremanetan jarri da. Gure ikerketan, euskarazko esku-idazketaren jario handia edukitzeak, harreman esanguratsua izan du euskarazko testuekin eta baita gaztelerazko eta ingelesezko testuekin.

Laburbilduz, nazioartean neurogarapeneko ikuspuntuan aurkitutakoarekin bat eginez, gure lagineko 2. 4. eta 6. mailakoen artean euskarazko esku-idazketaren jario altua izan duenak testu eleanitz luzeak eta kalitatezkoak idatzi ditu. Esku-idazketaren jarioaren eta testuen kalitatearen harremanari dagokionez, harreman hau ahulagoa da 6. mailan eta ikerketetan ikusitakoaren arabera, hauxe da azalpen posiblea: Jadanik ikasmaila honetarako esku-idazketaren jarioa automatikoa bihurtu da eta ez du mugatu testu-sorkuntzaren kalitatea. Honela, Kopia azkarraren proban bi minutuz 27,54 hitz kopiatzeko gai izan denak kalitate handiko testuak idazteko aukera gehiago izan du.

Gainera, zera ikusi dugu: Hizkuntza bateko esku-idazketaren jarioak harreman estuak dituela hizkuntza berean idatzitako testuekin ezezik, beste bi hizkuntzetan idatzitako testuekin ere.

## **7.6. Hizkuntza desberdinetan idatzitako testuen arteko koerlazioa hitz-kopuruari dagokionez eta kalitateari dagokionez Lehen Hezkuntzako 2., 4. eta 6. mailetan**

Aurretik ikusi bezala, ikasleek bi/hiru hizkuntzetan idatzi dituzte testuak: 2. mailan euskaraz eta gazteleraz; aldiz, 4. eta 6. mailetan euskaraz, gazteleraz eta ingelesez. Euskaraz eta gazteleraz bi testu-genero idatzi dituzte (eskutitzak eta narrazioak) eta ingelesez eskutitza bakarrik. Testu hauetatik hitz-kopurua eta kalitate orokorra edo holistikoa atera da bederatzi aldagai kontuan hartuta. Jarraian, koerlazioak egin dira, hizkuntza guztietan idatzitako testuen hitz-kopuruaren artean eta baita hizkuntza guztietan idatzitako testuen kalitateen artean.

Emaitzak begiraturaz, ikasmaita guztietan, bi/hiru hizkuntzetan idatzi diren testuen hitz-kopuruaren artean koerlazio esanguratsu positiboak egon dira; hau da, hizkuntza batean hitz-kopuru altua izan duenak, beste hizkuntzetan ere joera berdina izan du. Honela, seigarren ikerketa-galdera honetan aurkitutako testuen hitz-kopuruaren koerlazioek bat egiten dute bigarren kapituluan zehar deskribatu ditugun beste ikerketa batzuekin, hala nola, Davis *et al.*-ekin (1999), Carlisle & Beeman-ekin (2000), Sagastarekin (2000), Gort-ekin (2006), Sparrow *et al.*-ekin (2012) eta De Courcy & Smilevska-ekin (2012). Nazioarteko ikasleek bezala, badirudi gure lagineko idazleek euren hizkuntza-errepertorio guztia erabili dutela testuak idazteko. Gainera, gure ikerketak bat egiten du Sagasta-k (2000) hizkuntzen artean aurkitutako harremanarekin; izan ere, gure ikerketan gertatu den bezala, Sagasta-k, koerlazioerik indartsuena euskarazko hitz-kopuruaren eta gaztelerazko hitz-kopuruaren artean ikusi zuen, gero, euskarazko hitz-kopuruaren eta ingelesezko hitz-kopuruaren artean eta azkenik, gaztelerazko hitz-kopuruaren eta ingelesezko hitz-kopuruaren artean. Hizkuntzen arteko harreman hauek egoteak zerikusia eduki dezake testuinguru soziolinguistikoarekin, zeren eta, Sagasta-k bere ikerketa Aretxabaletan kokatu zuen eta gure ikerketa Zarautz-en eta Donostialdean



kokatu da. Beraz, ikasle hauek euskararen eta gaztelararen hizkuntza-gaitasun altuago bat eduki dezakete, ez horrenbeste ingelesarena, azken hau atzerri hizkuntza baita. Azken batean, egunerokotasunean erabiltzen dituzte bai euskara eta bai gaztelera eta agian egunerokotasun eta gertutasun horretatik azaldu daiteke bi hizkuntza hauen arteko harreman estuagoa.

Bestalde, gure ikerketan, ikasmila guztietan baita, bi/hiru hizkuntzetako testuen kalitateen artean koerlazio esanguratsu positiboak egon dira, hau da, hizkuntza batean testuen kalitate ona izan duenak beste hizkuntzetan ere kalitatea ona izan du. Honela, gure ikerketa nazioarteko egileek ikusitakoaren ildo berean doa, hauekin hain zuzen ere: Arefi (1997), Davis *et al.* (1999), Sagasta (2000), Schoonen *et al.* (2003), Goikoetxea (2007), De Courcy (2006), Geisler *et al.* (2007), Danzak (2011), Cenoz & Gorter (2011a), Sparrow *et al.* (2012) eta Zhang *et al.* (2014). Gaineratu behar da, gure ikerketan, kalitatean, koerlazioarik altuenak hizkuntza bereko testuen artekoak izan direla, testu-generoaren artekoak baino indartsuagoak; honela, koerlazio altuak egon dira 2. mailan gaztelarazko bi testuen artean; eta baita 4. eta 6. mailetan euskarazko bi testuen artean. Emaitza honen zergaitia hauxe izan daiteke: idazle goiztiar hauetan, agian, hizkuntzaren arabera idaztea erabakiorragoa da testuaren generoaren arabera idaztea baino. Egia da baita, gure ikerketan oro har, 4. mailan koerlazioak altuagoak izan direla 2. eta 6. mailan baino. Azken batean, lagina krosekzionala da eta talde desberdinetaz ari gara. Bestalde, zenbait ikerketetan gorengo ikasmailatan hizkuntzen arteko korrelazio altuagoak ikusi dituzte, Sagasta-k (2000) adibidez. Gure laginean, euskarazko eta gaztelarazko testuen kalitateen koerlazioak ikasmailatan zehar duen joera begiratzen badugu, antzekoa dela ikusten dugu, hots, ez da urtez urte handiagoa egin.

Beraz, laburbilduz, gure ikerketan aurkitu ditugun testu eleanitzetako hitz-kopuruen eta kalitateen koerlazioek argi uzten dute idazle goiztiar hauen hizkuntzak elkarlotuta daudela, 2. kapituluan ikusi dugun bezala. Idazle hauek hizkuntzak *continuum* batean dituzte, Hornberger eta Link-ek (2012) diotenari jarraituz eta testu eleanitz hauek ebaluatzeko “betaurreko holistikoak” (Sparrow *et al.*, 2014) edo “multi-kompetentzian oinarritutako betaurrekoak” erabili behar ditugu (Ortega & Carson, 2010). Izan ere, Baker-ek dionez (2001: 3. edizioa),

Irrespective of the language in which a person is operating, the thoughts that accompany talking, reading, writing and listening come from the same central engine. When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought. (165 orr.)

## **7.7. Ikerketaren mugak**

Ikerketa honek izan dituen mugak kontuan hartzea beharrezkoa da. Hasteko, gure lagina krosekzionala izan da, hau da, konparaketa guztiak ikasmaila desberdinen artekoak izan dira; hortaz, eduki ditzakegun idazketa-neurrien alderaketak ikasmailen alderaketak dira, ikerketa longitudinal baten garapen erreala baino gehiago. Bigarrenik, Gipuzkoako bi zonaldeetan kokatutako eskoletatik atera dira datuak, ez adibidez Euskadi osotik. Hirugarrenik, datu kuantitatiboak manejatzen ditugu, ez datu kualitatiboak eta agian, ikerketa aberatsagoa izango litzateke datu kualitatiboak ere erabili izan bagenu. Laugarrenik, ikerketak hartuko lukeen bolumenarengatik, ez dira beste faktore batzuk aztertu, hala nola, ikasleen ahozketasuna, maila sozioekonomikoa eta laneko oroimena, jakinik ere faktore hauek garrantzitsuak direla hastapeneko idazketa eleanitzean. Bosgarrenik, 2. mailako ikasleen ingelesezko konposizioak izan ditugun arren, azkenean ez ditugu ebaluatu, zenbaitetan irakaslearen laguntza gehiegi izan dutelako. Hala ere, agian, hastapeneko idazketa eleanitzeko testuak eskatzen direnean, interesgarria izan daiteke kontsigna pixkat irekiago uztea, adibidez: “idatzi ingelesez eta zerbait hobeto azaldu nahi baduzu, erosoago sentitzen zaren hizkuntza/hizkuntzetan adierazi”. Bukatzeko, agian, lagina jaso den eskola desberdinetan komenigarria izan zitekeen galdetzea, idazketa oro har eta idazketa eleanitza zehazki nola fokatzeko zuten.

## **7.8. Hezkuntzarako inplikazioak**

**1. Gure ikerketen arabera, hastapeneko eta garatzen ari diren idazleen idazketa-moduak ulertzeko, idazten irakasteko eta ebaluatzeko, Berninger-en neurogarapeneko ikuspuntua (Berninger & Swanson, 1994) komenigarria da. Idazketaren ikuspuntu hori kontuan hartzeak ondokoa inplikatzeko du.**

- Hastapeneko eta garapeneko idazketan bereziki garrantzitsuak diren prozesuak hobeto ulertu ditzakegu neurogarapeneko ikuspuntuaren bidez. Hastapeneko idazketan oinarritzakoa da translazioa, planifikazioa eta errebisioa baino askoz gehiago. Era berean, translazioak banatu daitezkeen bi osagai ditu: transkripzioa eta testu-sorkuntza. Transkripzioa jarioarekin egitea, hau da, eskuz letrak automatikoki egitea oso estuki lotuta dago testu-sorkuntzarekin. Letrak automatikoki egiteak testu luzeak eta kalitatezkoak idaztea bermatu du; azken batean, badirudi, esku-idazketaren jarioa giltzarria edo adreilua dela Idazketan edo Konposizioan. Hortaz, gure ikerketa-emaizten arabera, esku-idazketa jarioarekin egitea edo letrak azkar/automatikoki idaztea, komenigarria da, bai irakasterakoan, bai ebaluatzerakoan eta bai esku-hartzerakoan.

Haxe diote Berninger *et al.*-ek (1992):

These results are not directly relevant to theoretical models of the higher-level cognition processes of writing. However, those higher-level processes may explain the writing process only after students have made considerable progress in achieving mastery over the low-level developmental skills. An analogy exists in the field of reading research, while for years emphasized the higher-level aspects of skilled reading – reading for meaning- and only recently has begun to reach a consensus on the importance of a low-level skill-phonological coding-during reading acquisition. (...) Although higher-level cognitive processes, such as planning, translating and revising, are fundamental to skilled writing, lower level developmental processes may be critical in writing acquisition. (275-276. orr.)

- Gure ikerketa-emaizten arabera, esku-idazketaren jarioa lantzeak esku-idazketaren prozesua berrenfokatzeko suposatzen du. Hain zuzen ere, hiru zentzutan berrenfokatzeko suposatzen du: Batetik, eskuz letrak egitean azpimarra non jartzen den, hau da, irakurgarritasunean, kalitatean edo estetikan baino jarioan ipini beharko litzateke azpimarra. Bestetik, berrenfokatzeko komeniko litzateke baita, eskuz letrak jarioarekin egitea soilik motrizitate kontua dela; izan ere, letren jarioa, ikusitako ikerketetan eta testu-sorkuntzarekiko harremanean, batez ere hizkuntzaren eta oroimenaren kontua da. Puntu hau hobeto ulertzeko, adibide bat jarriko dugu: Demagun haurrari marra bat (\_\_\_\_\_) behin eta berriro azkar egitea eskatzen diogula; zeregin honek,

motrizitatearekin zerikusia duela zalantzarik ez dago; aldiz, haurrari letrak edo letra-konbinaketak (euria ari du) behin eta berriro azkar egitea eskatzeak, badirudi batez ere hizkuntza- eta oroimen-prozesuekin zerikusia duela. Beraz, eskuz letrak egiten irakasten denean, hizkuntzarekin eta oroimenarekin zerikusia duten ariketak txertatzea interesgarria litzateke (1. kapituluko esku-hartze eraginkorrenetan egin den bezala). Honela, eskuz letrak egiten irakasteko edo esku-hartzerako eredu izan daitezke neurogarapeneko ikuspuntutik sortu diren argitarapenak, hala nola, Berninger-en (1998) *PAL Intervention Kit*, Graham & Harris-en (2006) *CASL handwriting program*, Ljungdahl & March-en (2009) *Handwriting for New South Wales* eta Christensen-en (2014) *Handwriting Link*. Hirugarrenik, berrenfokatzeko komeniko litzateke, eskuz letrak egitea kontu mekanikoa dela. Izan ere, mekanikoa da transkripzioa automatizazio puntura iritsi denean, gure ikerketaren laginean agian 4. mailan gertatu dena, hain zuzen ere, Alfabetoaren proban minutuko 27,31 letra egin dituztenean. Ordura arte, eskuz letrak egitea prozesu bat da eta prozesu horrek 3. DBHn zehar ere garatzen jarraituko luke Graham *et al.*-ek (1998) diotenez. Gainera, edozein zereginetan automatizazio-maila mantentzeko ere praktika behar da (Bloom, 1986). Hala ere, haurrek idazketako automatizazioa lortzeko denbora bat behar dutela esateak, ez du esan nahi dedikazio edo ordu-kopuru handi bat behar dutenik. Automatizazio-prozesu hau modu erraz batean garatu daiteke, 15-20 minutuko saioetan, goiko egileen arabera; hortaz, ez luke irakasleen eguneroko praktika saturatuko, justu kontrakoa, agian gutxiago landuta emaitza hobekak lortuko lirateke.

-Gure emaitzak kontuan izanda, interesgarria litzateke esku-idazketa idazketa-gaitasunaren barruan mailakatzea eta ebaluatzea, Lehen Hezkuntzan zehar errebisioak eginez. Mailakatzeari dagokionez, eredu bezala jarri daiteke *South Australia*-ko esku-idazketaren curriculumak (*Government of South Australia*, 2016). Ebaluazioari dagokionez, irakasleentzako proposak izan daitezke idazketaren osagaien eta kalitatearen aldagaien arabera erakusle argiak. Adibide gisa jarri daiteke Mackenzie *et al.*-ek (2012) planteatzen duten modua. Kontuan hartzekoa da baita, esku-idazketak errebisioak behar dituela urteetan zehar, Berninger-ek (2013b:4) dionez, “*Just like cars, developing multi-modal writers need periodic tune-up*”.

- Lan honetan zehar ikusi dugunez, “Zebraren sindromea” bukatu da (Berninger, 1999), hau da, letra ala testuaren gerra bukatu da. Luzaroan egon den polemika izan da, zer

irakatsi behar den idazketari dagokionez, letrak edo testuak. Orain badakigu, irakurketan gertatzen den bezala, hastapeneko idazketa ez dela zuria edo beltza, baizik eta aldi berean zuria eta beltza dela. Hau da, behe-mailakoa den eskuz letrak egitea harremanduta dago esanguratsuki goi-mailakoa den testu-sorkuntzarekin. Bai letrak egitea eta bai testu-sorkuntza, biak dira garrantzitsuak, baina garapeneko haurretan letrak jarioarekin egiteak testua baldintzatzen du. Beraz, testu-sorkuntza bermatu nahi bada, jarioan letrak bultzatzea komenigarria da, ez letra txukunak edo politak. Gainera, esku-idazketaren jarioa eta testu-sorkuntza banatu ahal diren transkripzioaren osagaiak direla jakinda eta transkripzioa neketsua dela jakinda, bi prozesuak aparte landu daitezke edo denboran gertu baina saio berean landu daitezke. Transkripzioa (esku-idazketaren jarioa) saio haseran landu daiteke, beroketa bezala eta testu-sorkuntza jarraian landu daiteke, guztia denbora gutxian; edo, testu-sorkuntza ahoz landu daiteke (bereziki 9 urtera arte) edo letra larriak erabiliz (xeheak baino errazagoak baitira). Berninger & Graham-ek (1998:19) diotenez, “*We believe that instructional sessions should be so structured that children learn to transfer the tool of handwriting to the larger goal of written communication*”. Adibide bezala Berninger *et al.*-en (1997) esku-hartzeen artean arrakastatsuen izan zen programa aipatu daiteke. Bertan erabili ziren zenbait ariketa klabeak izan ziren, hala nola, letrak buruz egitea eta saio bakoitzean alfabetoko letra guztiak jarraian idaztea.

- Hurrek idatzi dezaten eta prozesu horretan ez etsitzea nahi badugu, esku-idazketaren jarioan trebatzea funtsezkoa izan daiteke. Honela, esku-idazketaren jario baxuek alertan jarri al gaituzte eta esku-hartze goiztiar eraginkorrak ahalbidetu daitezke. Adibidez, 2. mailan Alfabetoaren proban minutuko 13,10 letra idatzi duen haurra kalitatezko testuak idazteko arriskuan egon daiteke. Esku-idazketaren jario baxuak identifikatzeak, gainera, idazketan *Mathew efektua* saihesten lagundu dezake, hau da, hasera batean idazle “txarra” dena urteen poderioz idazle “txar” bilakatzea. Izan ere, Gentry & Graham-ek (2010:10) diotenez, “*Struggling with handwriting can lead to a self-fulfilling prophecy in which students avoid writing, think of themselves as not being able to write, and fall further and further behind their peers*”. Bestalde, ikerketetan ikusi dugunaren arabera, idazketan eta/edo esku-idazketaren jarioan mutilak kaltetuta badaude, garrantzitsua da identifikazio goiztiarrak egitea Lehen Hezkuntza haseran. Honela, esku-idazketaren

jario baxuak testuen kalitatea konprometitzen duenez, haseratik esku-idazketaren jario nahikoa bermatzeak mutilak ere haseratik Idazle izatera animatu ditzake.

- Ikerketa honetan ikusitakoa kontuan hartuz, badirudi nazioartean esku-idazketari buruz hartzen ari diren erabakiak kaltegarriak izan daitezkeela haurren Idazketarako; hau da, soilik Lehen Hezkuntzako lehenengo mailara arte esku-idazketa irakastearen erabakiak, hastapeneko testu-sorkuntza eragotzi dezake eta era berean, arrakasta akademikoa eta profesionala eragotzi ditzake. Badirudi nazioarteko erabaki hauek ez daudela garapeneko idazketaren ikerketa-ebidentzietan oinarrituta.

- Badirudi, ikerketen arabera, eskuz idaztea ez dela dinosauroen garaiko ekintza bat, baizik eta irakurketa eta idazketa indartzen duen modalitate bat. Egokiagoa litzateke planteamendua zabalagoa izatea; hau da, egokiagoa litzateke eskuz idaztearen modalitate desberdinak probatzea eta trebatzea, baina ez ordezkapenaren zentzuan, baizik gehitzearen zentzuan. Azken finean, ikerketen arabera, eskuz eleanitzak diren ikasleak behar ditugu. Esku-eleaniztasun honek ikasmailen araberako mailakatzea eskatzen du eta erreferente bezala har daiteke Berninger-ek (2012) egiten duen proposamena. Batetik, eskuz letren jarioa lortzeko eta mantentzeko idatzi egin behar da eta Graham-en (2009-2010:26) arabera, “*The most effective method for facilitating handwriting fluency is to have children write frequently*”. Bestetik, teklatu bidez idazteak ere jarioa eskatzen du eta bere erabilpenari etekin handiena ateratzeko garapen-une egokia aukeratzea klabea da. Garapen-une hori Berninger-ek (2012) Lehen Hezkuntzako 5. mailan kokatzen du eta bere ustez, ikasmaila honetan hasita da emankorra teklatzeak behar duen koordinazio bimanuala. Gainera, garai honetan hasi eta 2. DBHrainoko teklatzeak praktika jarraia eskatuko luke, teklatze-jarioa lortzeko. Hirugarrenik, modalitate desberdinetan idazterakoan txandakatzea komeni da, bereziki Lehen Hezkuntzako bosgarren mailatik aurrera. Eta, eskuz eleanitzak izate honetan, badirudi guztiz garrantzitsua dela zertarako idazten den kontuan hartzea. Adibidez, eskuz idaztea lehen zirriborro bat sortzeko, lan kreatibo bat egiteko eta irakurtzen/entzuten denaren notak hartzeko oso egokia dela probatu den bezala, teknologia, errebisio prozesuetarako izan daiteke guztiz egokia. Eta kontziente izan behar dugu gainera, oraindik ez dakigula adibidez idazkailu digitalaren bidez edo atzamarren bidez pantailetan idazteak testu-sorkuntzan dituen eraginak.

**2. Gure emaitzen arabera, hastapeneko idazketa eleanitza, garatzen dihoan “multi-konpetentzia” bat da eta pertsonaren barruan dauden hizkuntzek eta bere dimentsio guztiek hartzen dute parte bertan. Hortaz, hastapeneko idazketa eleanitzean, komeniko litzateke, holistikoki, baina zenbaitetan ikuspuntu modularrago batetik begiratzea, irakastea eta ebaluatzea, erabakiorrak diren zenbait faktore kontuan hartuz. Honen inplikazioak hauxek dira:**

- Ikusi dugunez, idazketa, hizkuntzaren dimentsio edo sistema bat da, irakurketa, ahozkotasuna eta entzumenarekin bat. Idazten duen haurraren eraginak dituzte dimentsio hauek eta interesgarria litzateke, oro har, ikasle bakoitzak dimentsio hauetako bakoitzean dituen indar eta ahuleziak garapenean zehar deskribatzen joatea, bai eta dimentsio hauen harremanen berri ematea, euskaraz ezezik, eleaniztasunean ere bai.

- Badirudi idazketak hizkuntzaren beste dimentsioekin asko partekatzen duela, irakurketarekin adibidez, baina kontu desberdinak ere badira. Beraz, idazketak irakurketarekin dituen harremanen berri ematen jarraitzea komenigarria da, eta ikaslearen garapeneko ibilbidea gainbegiratzen joatea; eta, aldi berean, oso present edukitzea komeni zaigu, idazketa hobetzeko, trebezia espezifikokoak landu behar direla; hots, irakurketa lantzeak ez duela zuzen-zuzen idazketa hobetzen, eta alderantziz ezta, hau da, ez direla simetrikoak. Adibidez, idazketarako garrantzitsuagoa izan daiteke integrazio ortografiko-motorra lantzea eta irakurketarako garrantzitsuagoa izan daiteke kontzientzia fonologikoa lantzea. Shanahan-en hitzetan (2006:180) “*Reading instruction does more for reading achievement, and writing instruction does more for writing achievement*”. Gainera, irakurketa-idazketaren harremanak eleaniztasunean ere gainbegiratzea komeni da.

- Idaztearen erabateko garapenak beste hizkuntza-dimentsioak baino denbora gehiago behar badu ere (Shanahan, 2006), haurrak idaztera gonbidatzea gomendagarria da, ahozkotasunari, irakurketari edo entzumenari itxaron gabe. Gomendagarria da baita, eleaniztasunean idaztera gonbidatzea, bai eskolako hizkuntzetan eta bai familiako hizkuntzetan, eleaniztasuneko ahozkotasunari, irakurketari eta/edo entzumenari itxaron gabe.

- Gure ikerketa-emaitzetan ikusi dugunaren arabera, idazketa eleanitza modu bateratuan planifikatzea interesgarria da, hau da, hizkuntza guztietan kalitadedun testuak sortzeko norabide berean lan egitea interesgarria da. Hala ere, kontuan izan behar dugu kalitatearekin loturiko aldagai desberdinek denbora eta irakasteko modu desberdinak behar dituztela ziurrenik. Batetik, gure emaitzen arabera, badirudi aldagai batzuk denbora gehiago behar dutela garatzen; adibidez, ortografiak, puntuazioak eta esaldien konplexutasunak. Bestetik, ikerketen arabera, aldagai desberdinek modu desberdinak behar dituzte irakasteko, hau da, batzuk modu esplizituagoan irakastea komeni da, ortografia adibidez. Gentry & Gentry & Graham-ek diotenez (2010:3), behintzat ingelesez, “*Spelling must be taught, not caught*” eta hori lortzeko, garapeneko ikasmaila bakoitzeko aproposak diren hitz-zerrenden erabilera eta ariketa bereziak egitea proposatu ahal izango dira. Hirugarrenik, hizkuntzatik hizkuntzara ere, agian, aldagai batzuk beste batzuk baino lan gehiago eskatzen dute. Bestalde, ziurrenik, aldagai batzuk hizkuntzen artean amankomunekoak izan daitezke, koherentzia adibidez eta beste batzuk hizkuntza bakoitzaren espezifikoak, ortografia eta sintaxia adibidez. Honela, koherentzia, ikasleak hobekien ulertzen eta menperatzen duen hizkuntzan landu daiteke eta umeak berak aplikatuko du beste hizkuntza bateko idazketara. Aldiz, hizkuntza bakoitzean espezifikoagoak diren ortografia eta sintaxia hizkuntza bakoitzean lantzea interesgarria litzateke. Dena den, espezifikoagoak diren aldagai hauetan, hizkuntzen arteko paralelismoak ezarri daitezke hitz-mailan, esaldi-mailan eta testu-mailan, Danzak-ek (2011) proposatu zuen bezala. Adibidez, lexikoa hiru hizkuntzetan landu daiteke, esaldi bat hiru hizkuntzetara itzuli daiteke eta testu-mota berbera hiru hizkuntzetan erakutsi daiteke, antzekotasunak eta desberdintasunak esplizitu eginez.

- Ikusi dugunez, garapeneko eleaniztasuneko idazketak zenbait bereizgarri ditu eta bereizgarri hauek kontuan hartzea komenigarria da. Bereizgarrietako bat, haurrek euren garapen-unearen arabera idazten dutela da, hau da, une horretan egin ahal dutena egiten dute (adibidez, letra larriak eta xeheak nahastu, puntuazio ez oso konbentzionala erabili, etab.); bigarren bereizgarri bat da, irakurmen-idazmenaren hizkuntzartekotasun egoeran idazten dutela; hau da, hizkuntza idatzi bateko arauak beste hizkuntza idatzi batera eramaten dituzte. Hirugarren bereizgarri bat da, hizkuntza guztiak erabiltzen dituztela, plangintzan, translazioan eta errebisioan. Hortaz, bereizgarri hauek kontuan hartuta, ahal duten moduan eta dakizkiten hizkuntza guztiak erabiliz idaztera animatuko ditugu,



bai idatzi aurreko planifikazioan, bai idazterakoan, bai pentsatzerakoan eta bai errebisio prozesuetan. Interesgarria izan daiteke baita, testuen jarioa bermatzeko, hizkuntzen arteko maileguak egitera animatzea. Azkenik, gomendagarria izan daiteke agian, idazten duten hizkuntza bakoitzean ohikoak diren letren konbinaketekin esku-idazketaren jarioa lantzea.

- Betaurreko eleanitzekin eginiko garapeneko errubriken beharrea gaude, bai hurrek idatziz hizkuntza desberdinetan egiten dituzten lorpenak apuntatzen joateko eta bai eduki ditzaketen hutsuneak identifikatzen joateko. Honela, elebitasuneko betaurrekoen eginiko Sparrow *et al.*-en *Literacy Square* (2014) adibidetzat har daiteke.

- Gure ikerketa-emaitzetan ikusi dugunez, tratamendu berezia behar dute familiako hizkuntza eskolako hizkuntzetatik desberdina duten ikasleek edo Euskaditik kanpo jairo diren hurrek, bai familiako hizkuntzaren idazketan eta bai euskarazko testuen idazketan. Familiako hizkuntza ezagutzen ez denean, familiaren laguntza eskatzea oso lagungarria izan daiteke.

- Gure laginean Lehen Hezkuntzan zehar adimenaren puntuazioek desberdintasun esanguratsuak sortarazi dituzte esku-idazketaren jarioan eta testuen kalitateetan (azken honetan soilik 4. maila arte). Ikertutakoaren arabera, hizkuntzak eta adimenak lotura estuak badituzte, agian adimen-puntuazio baxuak dituzten hurrekin idazketaren esku-hartzeak burutzeak eragin esanguratsuak sortarazi ditzake adimen-puntuazioetan.

- Gure ikerketan, familian euskara erabiltzeak Lehen Hezkuntzako 6. mailarako kalitatezko idazketa eleanitza bermatu badu, jarraitu egin beharko da euskararen erabilera bultzatzen, bai ahoz eta bai idatziz.

-Azken batean, lortu ditugun emaitzei kasu eginez, hastapeneko idazketa eleanitza bultzatzeko, komenigarria da kontuan izatea, klasikoak izan diren ikuspuntuez gain, beste bi oinarri sendo: batetik, benetan garapeneko den idazketaren ikuspuntua eta bestetik, idazketan islatzen den Hizkuntzen ikuspuntu holistikoa. Gainera, idazketaren azpi-dimentsioak kontuan hartzeak ezagutzak handitzen lagundu dezake.

## **7.9. Azken oharra**

Gure helburu nagusiak izan dira, esku-idazketaren jarioak testu-sorkuntza eleanitzarekin dituen harremanak aztertzea, bai eta ikasmailen araberako esku-idazketaren jarioaren eta testu-sorkuntza eleanitzaren arteko harremana ezagutzea; gainera, faktoreen araberako esku-idazketaren jarioa ulertu nahi izan dugu. Azkenik, idazketa eleanitza hobeto ezagutu nahi izan dugu, hain zuzen ere, bi/hiru hizkuntzetan idatzitako testuen arteko harremanak ezagutu nahi izan ditugu, bai testuen hitz-kopuruari dagokionez eta bai testuen kalitateari dagokionez. Gure emaitzek nazioartean aurkitutakoaren bat egin dute eta orain sortzen zaizkigun erronkak ugariak dira. Hala ere, erronka horiek aurrera eramateko lortu ditugu argi-izpi garrantzitsu batzuk eta garatuko ditugu!

## **8.-ERREFERENTZIAK**

## 8. ERREFERENTZIAK

- Abbott, R.D. & Berninger, V.W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers, *Journal of Educational Psychology*, 8, 478-508.
- Acevedo, C. (2009-2010). *A report on school-based action research. Will the implementation of reading to learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?* Multilingual Research Institute, Stockholm Education Administration.
- Aizpurua, I. (2006). Euskararen familia bidezko jarraipena, *BAT aldizkaria*, 60, 22-23.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias, M. & Denner, A. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Alarmargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (edk.), *Handbook of writing development* (23-47). United Kingdom: Sage.
- Altuna, O. & Basurto, A. (2013). *A guide to language use observation: Survey methods*. Central Publishing Services of the Basque Government.
- Alves, R. A., Branco, M., Castro, S. L. & Olive, T. (2012). Effects of handwriting skill, output modes and gender of fourth graders on pauses, written language bursts, fluency and quality. In V. W. Berninger (ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (389-402). New York: Psychology Press.
- Amonarriz, K (2003). TLF 2dezeko MZUK, Gaztezulo, 28. <http://www.gaztezulo.eus/artikuluak/tlf-2dezko-mzuk> (Kontsulta: 2015/11/04)
- Apezetxea, A. & Ruiz, B. (2012). Komunikazio gaitasuna: testu idatzien ekoizpena. Zuzenketarako orientabideak. Nafarroako Gobernua. Komunikazio gaitasuna: testu idatzien ekoizpena. Zuzenketarako orientabideak. [https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27792/47334\\_ESO2\\_Correc](https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27792/47334_ESO2_Correc)

[cion\\_de\\_textos\\_escritos\\_EUSK.pdf/6a5c30a9-c16f-4d72-93b8-366afbc4a976](http://www.researchdirect.uws.edu.au/islandora/object/uws:366)

(Kontsulta: 2016/09/12)

Arefi, M. (1997). The relationship between first and second language writing skills for Iranian students in Sydney: an application of the interdependence hypothesis (Doktorego-tesia). Nepean: University of Western Sydney. <http://researchdirect.uws.edu.au/islandora/object/uws:366> (Kontsulta: 2015/11/04)

Arruti, I. (1997). Euskararen familia bidezko jarraipena, *BAT aldizkaria*, 22-23, 69-110.

Askoren artean (2012). Arrue proiektua. ED2011. Ikasleen hizkuntza erabileraren datuak

[http://www.soziolinguistika.eus/files/ED2011\\_Emaitza\\_nagusien\\_txostena.pdf](http://www.soziolinguistika.eus/files/ED2011_Emaitza_nagusien_txostena.pdf)

(Kontsulta: 2016/05/09)

Atwell, T. (2009): Handwriting versus typewriting, OTSavy Newsletter, Anchorage School District's Occupational Therapy Department <http://www.asdk12.org/sped/newsletters/otsavvy/> (Kontsulta: 2015/10/29)

Azzolini, A. (2011). A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant-native gap in Italian schools, *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 192-222.

Azzolini, A., Schnell, P. & Palmer, J.R. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries Italy and Spain in comparison, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 46-77.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. arg.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ball, J. (2011) Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf> (Kontsulta: 2015/11/06)

- Bara, F., & Gentaz, E. (2010). Haptics in teaching handwriting: the role of perceptual and visuo-motor skills, *Human Movement Science*, 30, 745–759.
- Barnett, A., Henderson, S., Scheib, B., & Schulz, J. (2007). *The Detailed Assessment of Speed of Handwriting*. London: Harcourt Assessment.
- Barnett, A.L., Henderson, S.E., Scheib, B. & Schulz, J. (2009). Development and standardisation of a new handwriting speed test: The DASH, *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, 2, 137-157.
- Beers, S. & Nagy, W. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation, *Reading & Writing*, 24, 183-202.
- Beery, K.E. (1982). *Revised administration, scoring and teaching manual for the Developmental Test of Visual-Motor Integration*. Cleveland, OH: Modern Curriculum Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages, *TESL Canada Journal*, 12, 29-46.
- Berninger, V. W. (1998). *Process assessment of the learner (PAL) intervention kit. Manuals for talking letters and handwriting automaticity lessons*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Berninger, V.W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes, *Learning Disability Quarterly*, 22, 99-112.
- Berninger, V.W. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye, *Topics of Language Disorders*, 20, 65-84.
- Berninger, V.W. (2007). *Process assessment of the learner. Diagnostic for reading and writing (PAL-II RW) (2. arg.)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Berninger, V.W. (2012). Evidence-based, developmentally appropriate writing skills K to 5: Teaching the orthographic loop of working memory to write letters, spell

words and express ideas <https://www.hw21summit.com/research-berninger>  
(Kontsulta: 2016/09/30)

Berninger, V.W. (2013a). Educating students in the computer age to be multilingual by hand. Commentaries, 19 (1).  
[http://www.scritturacorsiva.it/assets/files/pdf/Educating%20students%20in%20the%20computer%20age\\_Berninger\\_short.pdf](http://www.scritturacorsiva.it/assets/files/pdf/Educating%20students%20in%20the%20computer%20age_Berninger_short.pdf) (Kontsulta: 2016/05/16)

Berninger, V.W. (2013b). Too soon to declare handwriting a relic of the past.  
[https://www.zaner-bloser.com/sites/default/files/public/Commentary\\_Multilingual\\_by\\_Hand.pdf](https://www.zaner-bloser.com/sites/default/files/public/Commentary_Multilingual_by_Hand.pdf)  
(Kontsulta: 2016/07/18)

Berninger, V.W., & Abbott, D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7, *Journal of Educational Psychology*, 102, 635–651.

Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Graham, S. & Richards, T. (2002a). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye, *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.

Berninger, V.W., Abbott, R., Augsburger, A., & García, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities affecting transcription, *Learning Disability Quarterly*, 32, 123-141.

Berninger, V.W., Abbott, R.D., Jones, J., Wolf, B.J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S. & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling, *Developmental Neuropsychology*, 29, 61-92.

Berninger, V.W. & Alsdorf, B. (1989). Are there errors in error analysis? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 209-222.

Berninger, V. W., Cartwright, A., Yates, C., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate

grades: shared and unique variance, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161-196.

Berninger, V.W. & Fuller, E. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for diagnosis of writing disabilities in primary grade children, *Journal of School Psychology*, 30, 363-382.

Berninger, V.W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996a). A process approach to writing development across the life span, *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.

Berninger, V.W. & Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting, *Handwriting Review*, 12, 11-25.

Berninger, V.W., Mizokawa, D. & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities, *Journal of School Psychology*, 29, 57-97.

Berninger, V.W., & Rutberg, J. (1992). Relationship of finger function to beginning writing: Application to diagnosis of writing disabilities, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34, 198-215.

Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing (Lehen arg. 2007), In E. Butterfield (ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (57-81). Greenwich, CT: JAI Press.

Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R., Abbott, S., Woodruff, L., Brooks, A., Reed, E. & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: transfer from handwriting to composition, *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.

Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J.M. & Graham, S. (2002b). Teaching spelling and composition alone or together: Implications for the simple view of writing, *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.

Berninger, V.W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H.L. & Abbott, R. (1996b).



Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers, *Journal of School Psychology*, 34, 23-52.

Berninger, V.W. & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution, In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (edk.), *The handbook of writing research* (96-114). New York: Guilford.

Berninger, V.W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research, *Language Learning Supplement: The Best of Language Learning*, 57, 45-77.

Biemiller, A. (1977-1978). Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement, *Reading Research Quarterly*, 13, 223-253.

Bilbatua, M. (2010). *Irakasle-ikasketa eta ikasleen arteko interkazioak irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren hastapenetan*. (Doktorego-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea.

Bild, E.R. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-274.

Björklund, S. (2005). Toward trilingual education in Vaasa/Vasa, Finland, *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 23-40.

Bloom, B. S. (1986). "The hands and feet of genius" Automaticity, *Educational Leadership*, 43, 70-77.

Briggs, D. (1970). The influence of handwriting on assessment, *Educational Research*, 13, 50-55.

Brooks, A., Vaughan, K., & Berninger, V. (1999). Tutorial interventions for writing

disabilities: Comparison of transcription and text generation processes, *Learning Disability Quarterly*, 22, 183-191.

Campbell R. N. (1986). Psychological aspects of language acquisition. In: P. Fletcher & M. Garmen (edk.), *Language acquisition: Studies in first language development* (9-30). Richmond: Cambridge University Press.

Canagarajah, S. & Wurr, A. (2011). Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *The reading matrix*. V11 (1). [http://www.readingmatrix.com/articles/january\\_2011/canagarajah\\_wurr.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf)  
(Kontsulta: 2015/11/04)

Carlisle, R.S. (1989). The writing of Anglo and Hispanic elementary students in bilingual, submersion and regular programs, *Cambridge university press SSLA*, 11, 257-280.

Carlisle, R. S. & Beeman, M. (2000). The effects of language of instruction on the reading and writing achievement of first-grade Hispanic children, *Scientific Studies of Reading*, 4, 331-353.

Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (83-118). Rowley, MA: Newbury House.

Carroll, J & Sapon, S. (1959). *Modern language aptitude test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.

Cenoz, J. (1992). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. (Doktorego-tesia). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review, *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71–88.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2011a) Focus on Multilingualism: a study of trilingual writing, *Modern Language Journal*, 95, 356-369.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2011b). A holistic approach in multilingual education:

- Introduction. Special issue toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts, *The Modern Language Journal*, 95, 339-343.
- Clay, M. (1966). Emergent reading behaviour. (Doktorego-tesia). Auckland, NZ: University of Auckland <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/778?show=full> (Kontsulta: 2016/06/27)
- Christensen, C. (2005). The role of ortographic-motor integration in the production of creative and well-structured written text for students in secondary school, *Educational Psychology*, 25, 441-453.
- Christensen, C. (2014). *Handwriting link beginner's workbook teacher guide. An evidence-based approach to an integrated literacy program*. Australia: Knowledge Books & Software.
- Christensen, C. & Jones, D. (2000) Handwriting: An underestimated skill in the development of written language, *Handwriting Today*, 2, 56–69.
- Connelly, V., & Hurst, G. (2001). The influence on handwriting fluency on writing quality in later primary and early secondary education, *Handwriting Today*, 2, 5–57.
- Connelly, V., Gee, D. & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 479-492.
- Cornhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate good and poor handwriting, *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 732-739.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence, *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, V. (2003). Changing L1 in the L2 user's mind. Introduction. In V. Cook (ed.), *The effects of the second language on the first* (1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2007). Multi-competence: black hole or wormhole for second language acquisition research. In: Z-H Han (ed.), *Understanding second language process*

- (16-26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension, *Educational Psychology*, 26, 55-72.
- Craig, D. (2012). Matthew effects and the reading-writing connection. (Doktoregotesia). Boston University. <http://gradworks.umi.com/35/20/3520229.html>  
(Kontsulta: 2016/05/19)
- CSd'A (2006). L'Avaluació de l'educació primària 2003, Informes d'avaluació n. 9 .  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc/doc\\_14115498\\_1.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc/doc_14115498_1.pdf)  
(Kontsulta: 2016/05/09)
- CSd'A, (2011). L'Avaluació de sisè de educació primària 2011, síntesi de resultats,  
Quaderns d'Avaluació 20  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/quaderns20.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/quaderns20.pdf)  
(Kontsulta: 2016/05/09)
- CSd'A, (2012a). L'avaluació de sisè d'educació primària 2012. Síntesi de resultats.  
Quaderns d'Avaluació 23  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/quaderns23.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/quaderns23.pdf)  
(Kontsulta: 2016/05/09)
- CSd'A (2012b). Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya,  
Documents 22,  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/documents22.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents22.pdf) (Kontsulta: 2016/05/09)
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (2000). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: TEA.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Lopes, J. & King, M.L. (1987). The language use patterns, language

attitudes, and bilingual proficiency of Portuguese Canadian children in Toronto. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain, *The development of bilingual proficiency: final report. III: Social context and age (23-154)*. Toronto: Modern Language Center, OISE.

Cushing, S. (2013). Assessment of writing. In C. Chapelle (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Applied Linguistics* (1-7). Hoboken, NJ : Wiley.

Danzak, R.L.(2009). *Exploring writing of English language learners in middle school: A mixed methods study*. (Doktorego-tesia). University of South Florida.

Danzak, R.L. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 491-505.

Davis, L.H., Carlisle, J. & Beeman, M. (1999). Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction, *National Reading Conference Yearbook*, 48, 238-248.

De Angelis, G. & Jessner, U (2012). Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems approach. In R. Manchón (ed.), *L2 writing development: perspectives* (49-68). Berlin: Walter de Gruyter.

De Courcy, M.C. (2006). The effect of literacy in Hebrew on the acquisition of English, *Babel: Journal of the AFMLTA*, 41, 4-9.

De Courcy, M.C. & Yue, H. (2009). Children's experiences of multiple script literacy. In A. Mahboob & C. Lipovsky (edk.), *Studies in applied linguistics and language learning* (244-270). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

De Courcy, M. C. & Smilevska, J. (2012). Does it have to be literacy in English? Development of literacy in Macedonian and English, *Babel*, 47, 15-23.

De La Paz, S. & Graham, S. (1995). Dictation: Applications to writing for students with learning disabilities. In T. Scruggs and M. Mastropieri (edk.), *Advances in Learning and Behavioral Disorders* (227-247). Greenwich, CT: JAI Press

Dinehart, L. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications, *Journal of Early Childhood Literacy*, 15, 97-118.

- Disenhaus, N. (2015). Boys, writing, and the literacy gender gap: What we know, what we think we know. (Doktorego-tesia). University of Vermont. <http://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1329&context=graddis> (Kontsulta: 2016/05/09)
- Dockrell, J. E. (2009). Causes of delay and difficulty in the production of written text. In R. Beard, M. Nystrand, & J. Riley (edk.), *The Sage handbook of writing*. London: Sage.
- Durgunoglu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners, *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- Dutton, K. P. (1990). Writing under exam conditions: Establishing a baseline, *Professional Development Initiatives, 1989-1990*, 189-210.
- Dworin, J.E. (2003). Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy, *Journal of Hispanic Higher Education*, 2, 171-186.
- Edelsky, J. (1982a). Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts, *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.
- Edelsky, J. (1982b). Bilingual children's writing: Fact and fiction, In D. Johnson & D. Roen (edk.), *Richness in writing* (165-176). New York: Longman.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Habia una vez*. Norwood, NJ: Ablex.
- Edelsky, C., & Jilbert, K. (1985). Bilingual children and writing: Lessons for all of us, *Volta Review*, 87, 57-72.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., Fear, K. L., & Gregg, S. L. (1988). A case for writing intervention: Strategies for writing informational text, *Learning Disabilities Focus*, 3, 98-113.
- Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps, IZA World of Labor, 146 <http://wol.iza.org/articles/migrants-and-educational-achievement-gaps.pdf> (Kontsulta: 2016/05/20)
- Escamilla, K. (2000). Bilingual means two: Assessment issues, early literacy and Spanish-speaking children. A Research Symposium on high standards in reading

for students from diverse language groups: Research, Practice & Policy Proceedings. April 19-20, 2000. Washington, DC  
<http://www.diversitylearningk12.com/resources/CH14/Bilingual%20Means%20Two.pdf> (Kontsulta: 2016/10/01)

Escamilla, K. & Coady, M. (2001). Assessing the writing of Spanish speaking students: Issues and suggestions. In J. Tinajero and S. Hurley (edk.), *Handbook for Literacy Assessment for Bilingual Learners* (43-63). Boston: Allyn & Bacon.

Etxeberria, F., Azpillaga, V., Intxausti, N., Martínez-Arbelaz, A., Pikabea, I. & Stavans, A. (2015). Discourse organization in parent-led narratives: Storytelling in Basque and Spanish, *Narrative Inquiry*, 25, 70–90.

Etxeberria, F. & Elósegui, K. (2009). Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación, *Segundas Lenguas e Inmigración*, 3, 21-41.

Etxeberria, F. & Elósegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

Etxeberria, F. (2012-2013). Educación con alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas, *Inguruak*, 53-54, 189-205.

Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta*. Oñati: Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua.

Eusko Jaurlaritza (2015). 236/2015 Dekretua <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.shtml> (Kontsulta: 2016/07/08)

Fayol, M., Foulin, J.N., Maggio, S. & Lété, B. (2012). Towards a dynamic approach of how children and adults manage text production. In E. Grigorenko, E. Membrino & D. Preiss (edk.), *Writing. A mosaic of new perspectives* (141-158). New York: Psychology Press.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fitzgerald, J. (2006). Multilingual writing in preschool through 12th grade. The last 15 years. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (edk.), *Handbook of writing*

*research* (337-354). New York: The Guildford Press.

- Floyd, R. G., McGrew, K. S., & Evans, J. J. (2008). The relative contributions of the Cattell–Horn–Carroll (CHC) cognitive abilities in explaining writing achievement during childhood and adolescence, *Psychology in the Schools*, 45, 132-144.
- Franceschini, R. (2009). The genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. In L. Aronin & B. Hufeisen (edk.), *The exploration of multilingualism* (27-62). Amsterdam: John Benjamins.
- Francis, N. (2000). An examination of written expression in bilingual students' "non-academic" language: Assessment of sense of story structure and interlinguistic transfer, *International Journal of Applied Linguistics*, 10, 187-220.
- Francis, N. (2005). Bilingual children's writing: Self-correction and revision of written narratives in Spanish and Nahuatl, *Linguistics and Education*, 16, 74–92.
- Francis, N. (2008). Modularity in bilingualism as an opportunity for cross-discipline discussion. In J. Cummins & N. H. Hornberger (edk.), *Encyclopedia of Language and Education*, 5 – *Bilingual Education* (105-116). New York: Springer.
- Francis, N. (2012). *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Cambridge, England: MIT Press.
- Freeman A.R., MacKinnon J.R., Miller L.T. (2005). Keyboarding for students with handwriting problems: A literature review, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 25, 119-147.
- Gabiña, J., Gorostidi, R., Iruretagoiena, R., Olaziregi, I. & Sierra, J. (1986). EIFE. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Ganapathy, U. (2015). A study to determine developmental trends for cursive handwriting speed among indian children, *International Journal of Pharma and Bio Sciences*, 6, 1158–1162. [http://www.ijpbs.net/cms/php/upload/4804\\_pdf.pdf](http://www.ijpbs.net/cms/php/upload/4804_pdf.pdf) (Kontsulta: 2016/05/17)



- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell
- García Azkoaga, I. (2003). *Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan*. (Doktorego-tesia). Bilbo: EHUko tesia.
- Geisler, D., Escamilla, K., Hopewell, S. & Ruiz, O. (2007). *Transitions to biliteracy: focus on writing of Spanish/English emerging bilinguals*. Annual proceedings of the American Education Research Association. Chicago, Illinois, April.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning, *Language Learning*, 26, 267-280.
- Genesee, F. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs, *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research, *Journal of Second Language Writing*, 20, 6-23.
- Gentry, J. R. & Graham, S. (2010). Creating better readers and writers. The importance of direct, systematic spelling and handwriting instruction in improving academic performance. White paper. Saperstein Associates <http://www.sapersteinassociates.com/wp-content/uploads/2015/11/TEXAS-whitepaper.pdf> (Kontsulta: 2016/05/24)
- Goikoetxea, N. (2007). *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar-eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzean*. (Doktorego-tesia). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gort, M. (2006). Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first-grade dual language classrooms, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 323-354.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (edk.), *Reading comprehension difficulties: Process and intervention* (1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Government of South Australia (2016). Handwriting in the South Australian curriculum. [http://www.sacsa.sa.edu.au/content/doc\\_fsrc.asp?ID=%7BEB001A0E-E21C-](http://www.sacsa.sa.edu.au/content/doc_fsrc.asp?ID=%7BEB001A0E-E21C-)

[4B0A-9B35-97BB9CD8EBDA%7D&sec=%7BE59A09E5-AF6A-4D41-B735-2F2ECF863F93%7D](#) (Kontsulta: 2016/07/18)

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University Press.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions, *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.

Graham, S. (2009-2010). Want to improve children's writing? *American Educator*, 33, 20-40.

Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R., Abbott, S. & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach, *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.

Graham, S., Berninger, V.W., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility, *Journal of Educational Research*, 92, 42-51.

Graham, S. & Harris, K. (2006). CASL First grade handwriting/spelling program. Center on Accelerating Student Learning CASL [http://peabody.vanderbilt.edu/departments/sped/research/casl\\_-\\_center\\_on\\_accelerating\\_student\\_learning.php](http://peabody.vanderbilt.edu/departments/sped/research/casl_-_center_on_accelerating_student_learning.php) (Kontsulta: 2016/07/08)

Graham, S., Harris, K.R. & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers, *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.

Graham, S. & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994, *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person, *Brain and Language*, 36, 3-15.

Guash, O. (2009). Idazmena. In U. Ruiz Bikandi (ed.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika*

*Haur eta Lehen Hezkuntzan* (261-284). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Habe (2005). Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa. Eusko Jaurlaritzaren eta Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila.
- Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. (1990). Development of handwriting in primary school: A longitudinal study, *Perceptual and Motor Skills*, 70, 759-770.
- Haranburu, M., Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N. & Gorostiaga, A. (2008). *Hizkuntza idatziaren didaktika Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Hauptman, S., Mansur, F. & Tal, R. (2008). A trilingual teaching model for developing academic literacy skills in classical Arabic (L1), Hebrew (L2) and English (FL) in southern Israel, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 181-197.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (edk.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R. & Berninger, V. W. (2010). Relationships between idea generation and transcription. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (edk.), *Traditions of writing research* (166-180). New York: Routledge.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (edk.), *Cognitive Processes in Writing*. (3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hei, K. C. (2011). The emergent writing forms of a bilingual, *Polyglossia*, 20, 45-54.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (edk.), *English in Europe: The Acquisition of a third language* (84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of*

*change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hermanto, N., Moreno, S. & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 131-145.
- Hernández, A.C. (2001). The expected and unexpected literacy outcomes of bilingual students, *Bilingual Research Journal*, 25, 301-326.
- Hidi, S. & Hilyard, A. (1984). The comparison of oral and written productions in two discourse modes, *Discourse Processes*, 6, 91-105.
- Hik Hasi (1996). *Irakurketa idazketa konstruktibismoaren ikuspegitik*. Lasarte-Oria: Xangorin, Hik Hasi.
- Homstad, T. & Thorson, H. (1996). Using writing to-learn activities in the foreign language classroom. [http://writing.umn.edu/isw/assets/pdf/publications/Homstad\\_Thorson96.pdf](http://writing.umn.edu/isw/assets/pdf/publications/Homstad_Thorson96.pdf) (Kontsulta: 2015/11/06)
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens, *Theory Into Practice*, 51, 239-247.
- Howard, E. & Christian, D. (1997). The development of bilingualism and biliteracy in two-way immersion students. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405741.pdf> (Kontsulta: 2016/05/16)
- Howard, E., Christian, D. & Genesee, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence and Center for Applied Linguistics.
- Howard, E., Sugarman, J. & Christian, D. (2003). *Trends in two-way immersion education. A review of the research. Report 63*. Institute of Education Sciences. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Hudson, R. (2009). Measuring maturity. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (edk.), *The SAGE handbook of writing development* (349-362), London: SAGE Publications Ltd.

- Huie, K. & Yahya, N. (2003). Learning to write in the primary grades: Experiences of English language learners and mainstream students, *Tesol Journal*, 12, 25-35.
- Ibarra, I. (2009). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Lasarte-Oria: Xangorin, Hik Hasi.
- Ibarra, I. & Bereziartua, G. (2011). Irakurtzen eta idazten ikasteko proposamenak: atzo eta gaur. EHUko ikasmaterialen sare argitalpenak <http://testubiltegia.ehu.es/Idazten-ikasteko-proposamenak> (Kontsulta: 2015/10/29)
- Ibarra, I. & Quiroga, K. (2009). *Polémicas, controversias en torno a la enseñanza de la escritura*, Congreso Internacional Virtual d'Educación, CIVE 2009.
- Idiazabal, I. (1992). *Testuaren pedagogia*. Gauontza sorta. Bilbo: Labayru ikastegia.
- Isasi, X. (2005). Hizkuntza gutxituaren erabilera maila. <http://static.ulibarri.euskadi.eus/Hizkuntza-gutxituaren-erabilera-maila.pdf> (Kontsulta: 2016/05/9)
- ISEI-IVEI (2006). Lehen Hezkuntzako Ebaluazioa 2004. Laburpen exekutiboa. Ondorioak eta hobetzeko proposamenak. [http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/EP2004\\_EUS.pdf](http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/EP2004_EUS.pdf) (Kontsulta: 2015/11/04)
- ISEI-IVEI (2007). Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan. Txosten orokorra. [http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/B1\\_EUSKARA\\_definitivo.pdf](http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/B1_EUSKARA_definitivo.pdf) (Kontsulta: 2015/11/04)
- ISEI-IVEI (2011a). Idazmenaren ebaluazioa. Testuak zuzentzeko irizpideak. Komunikaziorako kompetentzia. 2009-2010-2011. Euskara. Lehen Hezkuntzako 4. maila. [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED\\_09\\_10\\_11/2009\\_10\\_11\\_LH\\_zuz\\_irizp.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_09_10_11/2009_10_11_LH_zuz_irizp.pdf) (Kontsulta: 2015/10/30)
- ISEI-IVEI (2011b). 2010. Ebaluazio Diagnostikoa. Emaitzen txostena eta aldagaien analisia. Lehen Hezkuntza 4. maila. [http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED10\\_emaitzakETAaldagaiak/ED10\\_4LH\\_emaitzakETAaldagaiak.pdf](http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED10_emaitzakETAaldagaiak/ED10_4LH_emaitzakETAaldagaiak.pdf) (Kontsulta: 2015/11/04)

- ISEI-IVEI (2012a) 2011. Ebaluazio Diagnostikoa. Emaitzen txostena eta aldagaien analisisa. Lehen Hezkuntza 4. maila. [http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED11/aldagaien%20analisi/ED11\\_LH4\\_Emaitzen\\_txostena\\_aldagaien\\_analisisa.pdf](http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED11/aldagaien%20analisi/ED11_LH4_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf) (Kontsulta: 2015/10/30)
- ISEI-IVEI (2012b). Ebaluazio diagnostikoaren eredu berria. <http://ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED13/EDko%20eredu%20berria%20EAEn.pdf> (Kontsulta: 2016/10/01)
- ISEI-IVEI (2014). 2013ko Ebaluazio Diagnostikoa. Txosten exekutiboa. Lehen Hezkuntzako 4. maila [http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8d7e3cfd-0b2f-4f56-b536-bd8402960466&groupId=635622](http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=8d7e3cfd-0b2f-4f56-b536-bd8402960466&groupId=635622) (Kontsulta: 2016/05/09)
- ISEI-IVEI (2015). 2015eko Ebaluazio Diagnostikoa [http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document\\_library/get\\_file?uuid=79a91928-887b-4f04-b1ce-eab3eceeabab8&groupId=635622](http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=79a91928-887b-4f04-b1ce-eab3eceeabab8&groupId=635622) (Kontsulta: 2016/10/01)
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfield, V. F. & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jakku-Sihvonen, R. (2002). Evaluation and outcomes in Finland- main results in 1995-2002 [http://www.oph.fi/download/47712\\_evaluation.pdf](http://www.oph.fi/download/47712_evaluation.pdf) (Kontsulta: 2015/11/04)
- Jaskanen, H. (2011). How do children learn to write fluently in initial education? <http://www.howtomanuals.net/how-do-children-learn-to-write-fluently-in-initial-education-1.html> (Kontsulta: 2016/06/30)
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges, *Language Teaching*, 41, 15–56.
- Jiménez Catalán, R.M., Ruiz de Zarobe, Y. & Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language, *Views (Viena English Working Papers)*, 15, 23-27.
- Jimeno, P. (2012). *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Nafarroako Gobernua.

- Joint Council for Qualifications JCQ (2015). Access arrangements and reasonable adjustments 2015-2016. <http://www.jcq.org.uk/exams-office/access-arrangements-and-special-consideration> (Kontsulta: 2015/10/27)
- Jones, D. (2004). *Automaticity of the transcription process in the production of written text*. (Doktorego-tesia). University of Queensland.
- Jones, D. & Christensen, C. (1999). The relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text, *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49.
- Jones, S. & Myhill, D. (2007). Discourses of differences? Examining gender differences in linguistic characteristics of writing, *Canadian Journal of Education*, 30, 456-482.
- Juaristi, P. (2013). Ikergaien araberako hamazazpi ikerlerro euskal soziolinguistikan, *BAT aldizkaria*, 87-88, 49-72.
- Juaristi, P. (2015). Euskal soziolinguistika aplikatua: Bilakaera metodologikoa eta teknikoa, *Inguruak*, 59, 90-115.
- Judd, D., Siders, J., Siders, J. & Atkins, K. (1986). Sex-related differences on fine-motor tasks at grade one, *Perceptual and Motor Skills*, 62, 307-312.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades, *Journal of Educational Psychology*, 80, 243-255.
- Kaifer A. & del Valle I. (1992). Haurrek idatzitako ipuinen azterketa testuen pedagogiaren ildotik. In I. Idiazabal (ed.), *Testuaren pedagogia*. Bilbo: Labayru.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting, *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623–662.
- Kato-Otani, E. (2008). Writing development of a bilingual child: Japanese and English. Child Language Seminar 2007. University of Reading. [http://www.reading.ac.uk/web/FILES/cls/CLS\\_Kato-Otani.pdf](http://www.reading.ac.uk/web/FILES/cls/CLS_Kato-Otani.pdf) (Kontsulta: 2015/11/03)
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kim, Y-S., Al Otaiba, S., Sidler, J. & Gruelich, L. (2013). Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders, *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 461-469
- Kim, Y-S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. & Gatlin, B. (2014). Towards an understanding of dimensions, predictors, and gender gap in written composition, *Journal of Educational Psychology*, 107, 79-95.
- King, M.L. & Rentel, V. M. (1981). *How children learn to write: A longitudinal study*. Columbus, Ohio: Ohio State University Research Foundation.
- Klinger, D. A., Shulha, L. M. & Wade-Woolley, L. (2009). Towards an understanding of gender differences in literacy achievement. Academic research report for the Education Quality and Accountability Office. Toronto, Ontario. [http://www.eqao.com/en/research\\_data/Research\\_Reports/DMA-docs/gender-differences.pdf](http://www.eqao.com/en/research_data/Research_Reports/DMA-docs/gender-differences.pdf) (Kontsulta: 2016/05/09)
- Knudson R. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders, *Journal of Educational Research*, 89, 90–97.
- Konnikova, M. (2014, ekainak 2) What's lost as handwriting fades. *The New York Times*. [http://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html?_r=0) (Kontsulta: 2015/10/26)
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing, *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge.
- Lanauze, M. & Snow, C.E. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs, *Linguistics and Education*, 1, 323-339.
- Larrea, K. & Maia, J. (2011). Galdera-erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz. EHUko testubiltegia. <http://testubiltegia.ehu.es/Galde-erantzun-hizkuntz-didaktika> (Kontsulta: 2016/05/17)
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. (Doktorego-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea.



- Lee-Corbin, H. & Evans, R. (1996). Factors influencing success or underachievement of the able child, *Early Child Development and Care*, 117, 133–144.
- Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. NY: Routledge.
- Levin, T. A. (2010). The effect of assistive devices on writing speed and legibility in grade two learning disabled children. (Doktorego-tesia). Johannesburg: University of the Witwatersrand. <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/8564> (Kontsulta: 2015/10/27)
- Limpo, T. & Alves, R. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to portuguese students' text generation quality, *Journal of Educational Psychology*, 105, 401–413.
- Lindgren, E. & Stevenson, M. (2013). Interactional resources in the letters of young writers in Swedish and English, *Journal of Second Language Writing*, 22, 390-405.
- Ljungdahl, L., & March, P. (2009). *Handwriting for New South Wales: Kindergarten, Year 1, Year 2*. Melbourne: Oxford University Press.
- Lorge, I., Thorndike, R. L., Hagen, E. & Wright, E.N. (1967). *Canadian Lorge-Thorndike Intelligence Tests*. Don Mills, Ontario: Thomas Nelson & Sons.
- Luna, F. (2014). ED2013. Resultados del alumnado inmigrante en Euskadi. ISEI-IVEI <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13-Informe%20alumnado%20inmigrante-final.pdf> (Kontsulta:2016/05/20)
- Mackenzie, N. M., Scull, J. & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling, *Issues in Educational Research*, 23, 375-393.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Duran, P. (2004). *Lexical diversity and language development: quantification and assessment*. New York: Palgrave Macmillan.
- Manchón, R., Roca de Larios, J. & Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory. In R. Manchón (ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning*,

*teaching and research* (102–29). Bristol: Multilingual Matters.

- Mangen, A. & Velay, J.-L. (2012). The haptics of writing. In M. Torrance, D. Alarmagot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky & L. van Waes (edk.), *Learning to write effectively: Current trends in european research* (405-407). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd.
- Mann, A.M., Hinrichs, U. & Quigley, A.J. (2014). Children's Creativity Lab: creating a 'pen of the future'. In 11th Advances in Computer Entertainment Technology Conference (ACE 2014). ACM Press - Association for Computing Machinery, ACE 14 Workshops, Funchal, Portugal, 11-14 November. <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/6880> (Kontsulta: 2016/05/16)
- Matsuda, P.K. & De Pew, K.E. (2002). Early second language writing: An introduction, *Journal of Second Language Writing*, 11, 261-268.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing, *Young Children*, 62, 34-40.
- McArthur C. A. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing, *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- McCarthy, D.A. (1972). Manual for the McCarthy scales of children's abilities. San Antonio: The Psychological Corporation.
- McCutchen, D. (1987). Children's discourse skill: Form and modality requirements of schooled writing, *Discourse Processes*, 10, 267–286.
- McCutchen, D. (1994). The magical number three, plus or minus two: Working memory in writing. In E. Butterfield (ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (1-30). Greenwich, CT: JAI Press.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill, *Journal of Writing Research*, 3, 51-68.
- McGrew, K. & Knopik, S.N. (1993). The relationship between the WJ-R *Gf-Gc*

- cognitive clusters and writing achievement across the life-span, *School Psychology Review*, 22, 687-695.
- Medwell J., Strand, S. & Wray, D. (2007). The role of handwriting in composing for Y2 children, *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 2, 18-36.
- Medwell, J., Strand, S. & Wray, D. (2009). The links between handwriting and composing for Y6 children, *Cambridge Journal of Education*, 39, 329-344.
- Medwell, J. & Wray, D. (2008). Handwriting: a forgotten language skill? *Language and Education*, 22, 34-47.
- Myhill, D. A. (2006). Children's linguistic and compositional processes in writing: ESRC end of award report, RES-000-23-0208. Swindon: ESRC <http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-000-23-0208/outputs/read/a309e5a3-c03a-4d32-b405-d5a9c492057f> (Kontsulta: 2016/05/17)
- Myhill, D. A. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes, *British Educational Research Journal*, 1, 47-64.
- Myhill, D. & Fisher, R. (2010). Editorial: Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives, *Journal of Research in Reading*, 33, 1-3.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts, *TESL-EJ*, 6 <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html> (Kontsulta: 2016/05/09)
- Moll, L. & Dworin, J. (1996). Biliteracy development in classrooms: Social dynamics and cultural possibilities. In D. Hicks (ed.), *Discourse, learning, and schooling* (221-246). New York: Cambridge University Press.
- Monroe, M. & Sherman, E. (1966). *Group diagnostic reading aptitude and achievement tests*. Bradenton, FL: Nevins.
- O'Mahony, P.O., Dempsey, M. & Killeen, H. (2008). Handwriting Speed: duration of testing period and relation to socio-economic disadvantage and handedness, *Occupational Therapy International*, 15, 165-77.

- Olaziregi, I. & Sierra, J. (1986). *Galbahe-E2 hizkuntz testa (euskara 2. eskala): Euskara mailaren neurria, D ereduko 10-11 urteko haurrentzat. Gida liburua*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzia.
- Oller, J. & Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria, *Segundas Lenguas e Inmigración*, 1, 10-24.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer?, *Journal of Educational Psychology*, 94, 719-728.
- Ortega, L., & Carson, J. G. (2010). Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis. In T. Silva & P. K. Matsuda (edk.), *Practicing theory in second language writing* (48-71). Wes Lafayette IN: Parlor Press.
- Overvelde, A. (2013). Which practice makes perfect?. (Doktorego-tesia). Nijmegen: Radboud University.  
<http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/116781/116781.pdf?sequence=1> (Kontsulta: 2015/10/27)
- Overvelde, A. & Hustijn, W. (2011) Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics, *Research in Developmental Disabilities*, 32, 540–548 <http://dinshi.com/wp-content/uploads/2014/03/Overvelde-Handwriting-development-Res-Dev-Dis.pdf> (Kontsulta: 2016/05/16)
- Phelps, J., Stempel, L. & Speck, G. (1985). The children's handwriting scale. A new diagnostic tool, *Journal of Education Research*, 79, 46-50.
- Perfetti, C. A. & McCutchen, D. (1987). Schooled language competence: Linguistic abilities in reading and writing. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics* (105-141). New York: Cambridge University Press.
- Piller, I. & Pavlenko, A. (2001). Introduction: Multilingualism, second language learning, and gender. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (edk.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (1-13). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Piller, I. & Pavlenko, A. (2004). Bilingualism and gender. In T. K. Bhatia & C. W. Ritchie (edk.), *The handbook of bilingualism* (489-511). Oxford, England: Blackwell.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur language aptitude battery (PLAB)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Puranik, C., Lombardino, L. & Altman, L. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm, *American Journal of Speech-language Pathology*, 17, 107-120.
- Querol, M. & Huguet, A. (2010). Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña, *Segundas Lenguas e Inmigración*, 4, 61-79.
- Raven, J.C. & Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas escala general*. Buenos Aires: Paidós.
- Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction. In D. Ravid & R. A. Berman (edk.), *Perspectives on language and language development* (337-355). London: Kluwer Academic Publishers.
- Ravid, D. & Shyldkrot, H. (2005). *Perspectives on language and language development*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Razfar, A. & Gutierrez, K. (2007). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (edk.), *Handbook of early childhood literacy* (34-49). London: Sage Publications.
- Read, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. In C. Frederickson & J. Domminick (edk.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (105–107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reece, J. E. & Cumming, G. (1996). Evaluating speech-based composition methods: Planning, dictation and the listening word processor. In M. C. Levy & S. Ransdell (edk.), *The science of writing* (361-380). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Rentel, V. M. & King, M. L. (1983). *A longitudinal study of coherence in children written narratives*. Washington: National Institute of Education.
- Reyes, I. & Azuara, P. (2008). Emergent biliteracy in young Mexican immigrant children, *Reading Research Quarterly*, 43, 374-398.
- Rindermann, H., Michou, C.D. & Thompson, J. (2011). Children's writing ability: Effects of parent's education, mental speed and intelligence, *Learning and individual differences*, 21, 562-568.
- Robinson, P. (2013). Aptitude in Second Language Acquisition. In C. Chapelle (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Applied Linguistics* (129-133). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L. & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review, *Educational Psychology Review*, 15, 41-81.
- Rutberg, J.L. (1998). *A comparison of two treatments for remediating handwriting disabilities*. (Doktorego-tesia). University of Washington.
- Sagasta, M.P. (2000). *La produccion escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. (Doktorego-tesia). EHU.
- Saperstein Associates (2012). Handwriting in the 21<sup>st</sup> century? White paper. <https://www.zaner-bloser.com/sites/default/files/public/pdf/News8359.pdf>  
(Kontsulta: 2016/05/24)
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement?, *TESOL Quarterly*, 17, 199-219.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. U.K.: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (173-210). New York: Academic Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (778-803.). N.Y.: Mcmillan.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. In, C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (edk.), *Handbook of writing research* (171-183). London: The Guilford Press.
- Schlagal, B. (2007). Best practices in spelling and handwriting. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (edk.), *Best practices in writing instruction* (179-201). New York: The Guilford Press.
- Schwarzer, D. (1996). *Parallel development of writing in Hebrew, Spanish, and English in a multilingual child*. (Doktorego-tesia). Tucson: The University of Arizona.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge, *Language Learning*, 96, 165–202.
- Sierra, J. & Olaziregi, I. (1986). *Galbahe C1 y C2 (castellano, escalas 1 y 2): Medida del nivel de castellano para niños de 7-8 y 10-11 años. Manual de aplicación*. Gasteiz-Eusko Jaurlaritz.
- Silva, M.L., Sánchez, V. & Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers, *Journal of Writing Research*, 2, 47-64.
- Soltero-González, L., Escamilla, K. & Hopewell, S. (2012). Changing teacher's perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: towards a holistic bilingual perspective on writing assessment, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 71-94.
- Sparrow, W., Butvilofsky, S. & Escamilla, K. (2012). The evolution of biliterate writing development through simultaneous bilingual literacy instruction. In E. B. Bauer

- & M. Gort (edk.), *Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources* (157–181). N.Y.: Routledge.
- Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamilla, K., Hopewell, S. & Tolento, T. (2014). Examining the longitudinal biliterate trajectory of emerging bilingual learners in a paired literacy instructional model, *Bilingual Research Journal*, 37, 24-42.
- Spellerberg, S.M. (2011). L3 English acquisition in Denmark and Greenland: Gender-related tendencies, *International Journal of Multilingualism*, 8, 155-188.
- Sridhar, K.K. (1996). Societal multilingualism. In N. Hornberger and S. McKay (edk.), *Sociolinguistics and language teaching* (47–70), Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Swain, M. (1975). Writing skills of grade three French immersion pupils, *Working Papers on Bilingualism*, 7, 1-38.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning, *Language, Culture and Curriculum*, 3, 65-81.
- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1971). *Cognitive Abilities Test*. Boston: Houghton. Mifflin.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Leer y escribir a través del curriculum*. Barcelona: Horsori.
- Trageton, A. (2005). Creative writing on computers: 6- to 10-year olds. Writing to Read. In M. Pandis, A. Ward & S. Mathieus (edk.), *Reading, writing, thinking. Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (170-177). Newark; International Reading Association.  
[http://www.arnetrage-ton.no/Tekstskaping/Artiklar/creative\\_writing\\_reading\\_writing\\_thinking.pdf](http://www.arnetrage-ton.no/Tekstskaping/Artiklar/creative_writing_reading_writing_thinking.pdf) (Kontsulta: 2015/10/29)
- Tubia, I. (2014, abenduak 16). Letren arteko lotura, haustear. *Berria egunkaria*.



[http://www.kristaueskola.eu/archivos/descargas/2014-12-16\\_BERRIA-Letren\\_arteکو\\_lotura\\_haustear\\_2014\\_12\\_16\\_09\\_07\\_54.pdf](http://www.kristaueskola.eu/archivos/descargas/2014-12-16_BERRIA-Letren_arteکو_lotura_haustear_2014_12_16_09_07_54.pdf) (Kontsulta: 2016/07/08)

Tullock, B. (2011). The role of previously learned languages in the thought processes of multilingual writers at the Deutsche Schule Barcelona. (Doktorego-tesia). Barcelona: Universitat de Barcelona  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48308/1/Brandon%20Tullock.pdf>  
(Kontsulta: 2016/05/16)

Unesco (2007). Advocay kit for promoting multilingual education: Including the excluded. Bangkok: Unesco.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001521/152198e.pdf> (Kontsulta: 2015/11/04)

Valdés, G. (1992). Bilingual minorities and language issues in writing: Toward profession-wide responses to a new challenge, *Written Communication*, 9, 85-136.

Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.

Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.

Verheyden, L., Van den Branden, K., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & De Maeyer, S. (2010). Written narrations by 8- to 10-year-old Turkish pupils in Flemish primary education: A follow-up of seven text features, *Journal of Research in Reading*, 33, 20-38.

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited, *Language Learning*, 44, 381-415.

Vila, J. I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil, *Revista de Educación*, 346, 401-424.

Wagner, R., Puranik, C., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L., Tschinkel, E. & Thatcher, P. (2011). Modeling the development of written language, *Reading and Writing*, 24, 203-220.

- Wallen, M., Bonney, M. & Lennox, L. (1996). *The handwriting speed test*. Australia: Helios Art and Book.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children-revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2009). Wechsler individual achievement test (3. arg.). San Antonio, TX: Pearson.
- Weintraub, N. & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands, *Learning Disabilities, Research and Practice*, 13, 146-152.
- Weintraub, N. & Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor processes to the prediction of handwriting status, *Occupational Therapy Journal of Research*, 20, 121-140
- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J. & Swanson, L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process, *Learning and Individual Differences*, 6, 107-130.
- Woodcock, R. & Johnson, M. (1990). *Woodcock-Johnson psycho-educational battery: Test of achievement*. Chicago: Riverside.
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S. & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities* Rolling Meadows. IL: Riverside.
- Wray, D. & Medwell, J. (2006). Progression in writing and the Northern Ireland levels for writing. A research review undertaken for CCEA. University of Warwick. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/teachingandlearning/resactivities/subjects/literacy/ccea/> (Kontsulta: 2015/10/27)
- Yan, C. M., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A.M. & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: Speed and fluency matter, *Reading and Writing*, 25, 1499-1521.

- Yarnoz, S. (2009). *Haur eta nerabeen psikodiagnostikoa*. EHUko testubiltegia.
- Yates, C., Berninger, V.W. & Abbott, R. (1995). Specific writing disabilities in intellectually gifted children, *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 131-155.
- Yau, M. (1991). The role of language factors in second language writing. In L. Malave & G. Duquette (edk), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (266-283). Clevedon: Multilingual Matters.
- Yigzaw, A. (2013). Students' first language writing skills and their English language proficiency as predictors of their English language writing performance, *Journal of Languages and Culture*, 6, 109-114.
- Younger, M. & Warrington, M. (2005). Raising boys' achievement. Research Report RR636. University of Cambridge Faculty of Education <http://dera.ioe.ac.uk/5400/1/RR636.pdf> (Kontsulta: 2016/05/09)
- Zaner-Bloser (2015). Handwriting in the middle years. A strategy for academic and professional success <https://www.zaner-bloser.com/news/handwriting-middle-years-strategy-academic-professional-success> (Kontsulta: 2016/09/30)
- Zhang, J., McBride-Chan, C., Wagner, R. & Chan, S. (2014). Uniqueness and overlap: Characteristics and longitudinal correlates of native Chinese children's writing in English as a foreign language, *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 347-363.
- Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7- to 14-year-olds, *Perceptual and Motor Skills*, 58, 535-539.
- Ziviani, J. & Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance, *Educational Review*, 36, 249-261.
- Ziviani, J. & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script, *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 59-64.



## **9.-GLOSARIOA**

## 9. GLOSARIOA

**ALFABETOAREN PROBA EDO ZEREGINA:** Zeregin honi jariotasun ortografikoa ere deitu izan zaio eta behe-mailako trebezia bat neurtzen du: integrazio ortografiko-motorraren trebezia. Proba honek neurtzen duena korrelazio estuan dago testu-sorkuntzarekin.

**ESKU-IDAIZKETA:** Tradizionalki idazkailu bidez idaztea. Neurogarapeneko ikerketen arabera, transkripzioaren azpi-osagaietako bat da, beste azpi-osagaia ortografia delarik. Esku-idazketaren bi dimentsio aztertu dira nagusiki: esku-idazketaren irakurgarritasuna (klasikoa) eta esku-idazketaren jarioa (automatikotasuna edo abiadura). Esku-transkripzioa ere deitzen diote, teklatu bidezko transkripziotik desberdintze aldera.

**ESKU-IDAIZKETAREN IRAKURGARRITASUNA:** Esku-idazketaren bidez letrak idazten dira eta tradizionalki letren kalitatea irakurgarritasunaren arabera ebaluatu da, eskala holistikoak edo analitikoak erabiliz, hots, letra-ereduak konparatu dira eta letraren noranzkoa, espazioen antolaketa etab. kontuan hartu dira. Letren irakurgarritasunaren sinonimoak dira kalitatea, zehaztasuna eta txukuntasuna.

**ESKU-IDAIZKETAREN JARIOA (EDO AUTOMATIKOTASUNA):** Bereziki 1993. urtetik aurrera ebaluatu den esku-idazketaren dimentsioa da. Bi motatako proben *index* bat izango litzateke nagusiki, Kopia azkarraren probarena eta Alfabetoaren probarena. Azken finean, denbora mugatu batean idatzitako edo kopiatutako letra-/hitz-kopurua erakusten du.

**FUNTZIO EXEKUTIBOAK:** Metakognizioa ere deitua. Sistema bat da eta sistema honetan, plangintza, errepatatzea, zuzentzea, adi egotea, helburuak jartzea eta norbere burua monitorizatzeko eta erregulatzeko estrategiak biltzen dira.

**HASTAPENENKO IDAZKETA ELEANITZA:** 2H batekin topo egiten den lehen unetik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza bukatzen den denbora-tarteko idazketa; 4-5 urtetik 15 urtera bitarteko idazketa.

**IKUSPUNTU HOLISTIKOA:** Hizkuntzen errepertorio guztia eta hizkuntzen arteko harremanak kontuan hartzen dituen hizkuntzen ikuspuntua, bai ikertzerakoan, bai irakasterakoan eta bai ebaluatzerakoan.

**IKUSPUNTU MODULARRA:** Hizkuntza batek dimentsioak, trebeziak edo osagaiak dituen konfigurazio bat bezala ulertzen duen ikuspuntua. Idazketa, hizkuntzaren dimentsio horietako bat litzateke.

**KOPIA AZKARRAREN PROBA EDO ZEREGINA:** Kopia azkarraren zeregina modu askotan neurtu da; zenbaitetan, minutu batez eginiko esaldi labur baten kopia izan da, adibidez, *The quick brown fox jumps over the lazy dog* eta beste batzuetan paragrafo baten kopia izan da eta denbora gehiago ere eman izan da kopiatzeko.

**KOPIA LASAIAREN PROBA EDO ZEREGINA:** Denboraren presioa sartu gabe norbere erritmoan eginiko zeregina edo ahalik eta letrarik hoberenarekin eginiko zeregina.

**KONPOSIZIOA:** Testugintza edo testu-sorkuntza.

**LANEKO OROIMENA.** Idazteko prozesuak denbora errealean integratzeko mekanismo bat da. Idazteak pisu kognitibo handia sortarazten du eta osagaiak eguneratzen eta batak besteari eteten egoten dira etengabe, hau da, letrak egiten diren bitartean, ortografia errebixatu behar da, testua sortu behar da, eta abar. Laneko oroimenak mantenduko luke osagai guzti hauen arteko harremana. Aldi berean, iraupen handiko oroimenarekin -IHO- eta iraupen laburreko oroimenarekin -ILO- harremanetan dago.

**MAILA ALTUKO TREBEZIAK EDO GOI-MAILAKO TREBEZIAK:** Bereziki plangintza eta errebisioa.

**MAILA BAXUKO TREBEZIAK EDO BEHE-MAILAKO TREBEZIAK:** Transkripzioan idazle hasiberrietan lau dira gehien aztertu diren maila baxuko trebeziak: kodetze ortografikoa, funtzio neuromotorea, integrazio biso-motorra eta integrazio ortografiko-motorra.

**TESTU ELEANITZAK:** Bi hizkuntza edo gehiagotan idatziriko testuak.

**TESTU-SORKUNTZA:** Tradizionalki konposizioa edo testugintza deitua. Neurogarapeneko ikerketetan, ideiak hizkuntzara eramatea. Beste era batera esanda, mezu linguistiko baten burmuineko ekoizpena da, ahoz edo idatziz egin daitekeena; idatziz egiten denean, transkripzioak osotzen du testu-sorkuntza. Honela, testu-sorkuntza eta transkripzioaren baturari translazioa deritzo.

**TRANSKRIPZIOA:** Adierazpen ortografikoa ere deitzen zaio eta ahozkoari kontrajarrita dagoen testuaren idatzizko adierazpena burutzearen ekintza kognitibo eta fisikoa litzateke. Transkripzioak esku-idazketa, teklatu bidezko idazketa eta ortografia barnebiltzen ditu. Tradizionalki, transkripzioa trebezia mekaniko gisa ulertu izan da eta egun, prozesu bat balitz bezala ulertzen da, plangintza, testu-sorkuntza eta errebasoa diren bezala. Automatizatuta dagoenean mekanikoa dirudi baina idazle hasiberrietan eta garatzen ari direnentan prozesu konplexu bat da.

**TRANSLAZIOA:** Transkripzioa eta testu-sorkuntza biltzen dituen idazketa-prozesua. Idazketaren elementu mikroestruturala ere deitu izan zaio.

**T-UNIT:** Esaldi nagusi bat eta berari erantsita doazen menpeko perpausak.

**ZEINU AHULAK:** Ingelesez *soft signs* izenez ezagutzen dira Disfuntzio neurologikoak erakusten dituzten zeinuak dira. Nerbio-sistemaren heldugabeziaren ondorioz, motrizitate fineko programatutako zenbait ariketa ezin dira ondo egin.



# **10.-ERANSKINAK**

## 10. ERANSKINAK

Datozen orriotan daude laginari pasatu dizkiogun galdesorta, idazketaren osagai desberdinen probak eta irakurketa-probak.

### 10.1.-Galdesortak

#### 10.1.1.-Galdesorta orokorra

#### **MESEDEZ, BETE EZAZU GALDESORTA HAU**

1. IZENA ETA ABIZENA:.....

2. MAILA:.....

3. NESKA  MUTILA

4. JAIOTZE-DATA:.....

5. NON JAIO ZINEN? .....

6. NON BIZI ZARA?: .....

7. ZEIN DA ZURE GURASOEN LANBIDEA?

AITARENA.....

AMARENA.....

8. ZEIN HIZKUNTZA ERABILTZEN DUZU?

JAR EZAZU 'X' BAT DAGOKION LAUKITXOAN

	EUSKARA	ERDARA	BIAK	BESTE
AMAREKIN				
AITAREKIN				
ANAI-ARREBEKIN				
ZAINZAILEAREKIN				
LAGUNEKIN				
ESKOLAN				

10.1.2.-Hizkuntza-gaitasuna euskaran, gaztelera eta ingelesean

**IKASLEAREN ERRENDIMENDUA BOROBIK 1ETIK 10ERA**

**EUSKARAN ETA GAZTELERAN**

**GOGORATU**

**Oso gutxi**

**Bikain**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1 ikaslea

Euskara

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Gaztelera

**IKASLEAREN ERRENDIMENDUA BOROBIK 1ETIK 10ERA**

**INGELESEAN**

**GOGORATU**

**Oso gutxi**

**Bikain**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1 ikaslea

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## **10.2.-Idazketaren osagai desberdinen probak**

### 10.2.1.-Idazketa-probak euskaraz

#### 2. mailan

IZENA:

**Kontatu ezazu Txanogorritxoren ipuina.**

---

---

---

---

---

---

---

---

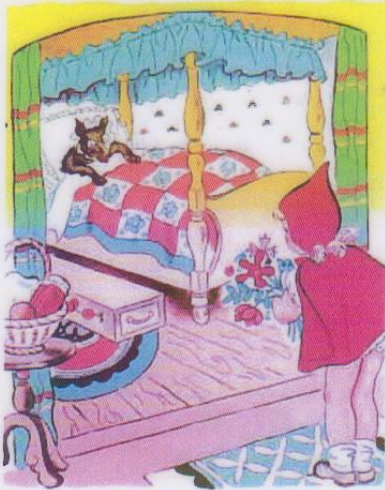
## Txanogorritxuren ipuina



1



2



3



4



2., 4. eta 6. mailetan

IZENA:

EUSKARAZKO ESKUTITZA

David izeneko mutil bat etorriko da Inghaterratik zure gelara egun batzuk barru. Eskutitz batean kontatu iezaiozu zer aurkituko duen hemen, zure eskolari buruzko kontuak eta zure lagun eta auzokoei buruzko istorioak.

---

---

---

---

---

---



10.2.2.-Idazketa-probak gazteleraz

2. mailan

NOMBRE:

**Escribe el cuento de los tres cerditos**

---

---

---

---

---

---

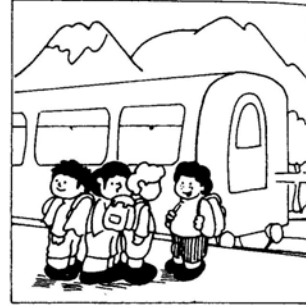
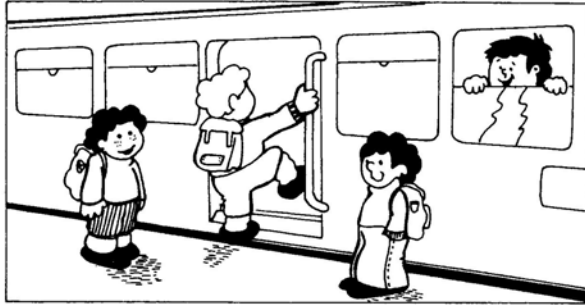
---

---

El cuento de los tres cerditos



EXPRESION ESCRITA (ESC)



1

.....

.....

.....

2

.....

.....

.....

3

.....

.....

.....

4

.....

.....

.....

5

.....

.....

.....

6

.....

.....

.....

P.D.

--	--

2., 4. eta 6. mailetan

NOMBRE:

CARTA EN CASTELLANO

Tu prima Ane, que vive en Madrid, viene dentro de unos días a pasar las vacaciones. Cuéntale cómo es este lugar, qué se puede hacer aquí durante el verano con tus amigos, familiares, vecinos...

---

---

---

---

---

---

10.2.3.-Idazketa-proba ingelesez

2., 4. eta 6. mailatan

NAME:

LETTER IN ENGLISH

Sarah is a girl who lives in New York. Write a letter to her. You can write about your family, your house, your friends and the things you like (food, sports...)

---

---

---

---

---

---

10.2.4.-Esku-idazketaren jarioaren probak

Kopia lasaiaren proba

IZENA:

**Idatzi ezazu ondorengo esaldi hau behin eta berriro,  
AHALIK ETA LETRA HOBARENAREKIN.**

**Amaiak flan handia janda ospatu zuen bere eguna**

---

---

---

---

---

---

---

---

Kopia azkarraren proba

IZENA:

**Idatz ezazu ondorengo esaldi hau behin eta berriro, AZKAR eta letrak ULERGARRI eginez. Nik esan arte segi horrela.**

**Amaiak flan handia janda ospatu zuen bere eguna**

---

---

---

---

---

---

---

---

Alfabetoaren proba

IZENA:

**Idatzi ezazu abezedarioa jarraian, AZKAR eta letrak ULERGARRI eginez. Lehenengo letra txikiz egin. Bukatzen duzunean letra handiz egin.**

---

---

---

---

---

---

---



### 10.3.-Irakurketa-probak

#### 10.3.1.- Irakurketa-probak euskaraz

##### 2. mailan, *Prolec* euskara



- *Untxia katuaren gainetik salto egiten ari da.*
- *Katua untxiaren gainetik salto egiten ari da.*
- *Untxia saltatzen du katuak.*

a



- *Poliziak lapurra harrapatu nahi du.*
- *Polizia harrapatu nahi du lapurrak.*
- *Polizia harrapatu nahi duena lapurra da.*

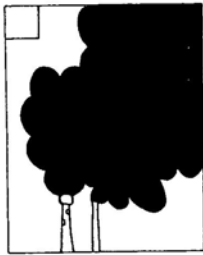
b

## IRAKURMENA – ADIBIDEAK

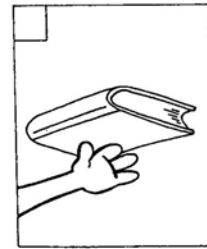


- 1– Euria ari du kalean.
- 2– Txistua jotzen du Andonik.
- 3– Keparen txakurra pozik dago.
- 4– Pailazoak besoak zabaldu ditu.

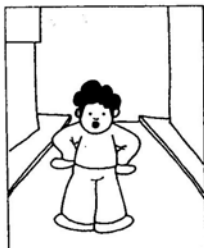
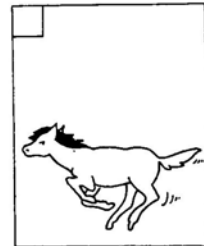




# IRAKURMENA I (IR1)



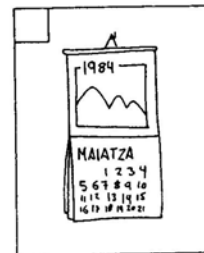
- 1- Betilun dago katiluarekin.
- 2- Makuluaren laguntza behar du.
- 3- Ase egingo da gosaltzen.
- 4- Hautsita dago botila.
- 5- Mandoa geldiro dabil.



- 6- Deihadarka ari da ilehoria.
- 7- Egutegiari begiratzea komenigarria da.
- 8- Malkorik gabe negar egiten du.
- 9- Norbaitek edan du barrukoa.
- 10- Itsuak irrist egin du.
- 11- Ezin du oinazea jasan.



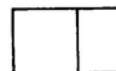
- 12- Liburua esku azpian ipini du.
- 13- Ezin dezake ahorik zabaldu.
- 14- Ke izugarria dago gaur.
- 15- Egutegia ez dago zintzilik.
- 16- Eskua azpian dauka.



- 17- Kotxez josita dago kalea.
- 18- Zeruan hodeiak dabilta.
- 19- Azkar doa.
- 20- Kale erditik ibil daiteke gaur.



P.Z.



## IRAKURMENA II – ADIBIDEAK

Orain, ondoko orrietan, 10 esaldi aurkituko dituzu. Bakoitzak, 4 erantzun posible ditu, baina bat bakarrik dago ondo. Bat aukera ezazu eta "X" bat jarri bere koadroan.

HONA ADIBIDE BATZUK:

● Postrean beti

	zopa
X	sagarra
	patata
	txuleta

jaten dut.

● Nere aitak txapela

	hankan
	begian
	besoan
	buruan

jartzen du.

## IRAKURMENA II (IR2)

1. Jende gehienak

	ezkerreko
	goizeko
	eskubiko
	ikusiko

eskuaz hartzen du kutxarea.

2. Ezin dezaket hainbeste zopa jan;

	gehixeago
	gehiegi
	gutxiago
	dena

ipini behar zenidan.

3. Okindegira joan zaitez eta begiratu

	dantzan.
	aita han dagoen.
	ogia nola egiten da.
	haragia jaten.

4. Eskolara berandu iritsi nahi ez baduzu

	bihar
	geroago
	mantso
	lehenago

irten behar duzu etxetik.

5. Zu zara benetan nere lagunik

	polita.
	liraina.
	maitea.
	handiena.

6. Nik hementxe bertan utzi dut haragia, baina


katua
txakurrak
haizea
gaur

eramango zuen.

7. Hementxe daukazu irratia. Gaur goizean


erosi dut.
sakabanatu dut.
egosi dut.
saldu dut.

8. Kotxea hona iritsi zenerako, motoa aspaldi


zuzenduko luke.
iritsiko zuen.
zegoen hemen.
zen.

9. Neri gehiago gustatzen zait telebista eskola


gutxiegi.
baizik.
baino.
bezala.

10. Dena esan diot Elenari eta orain


jakinaren
armarioaren
mahiaren
aulki

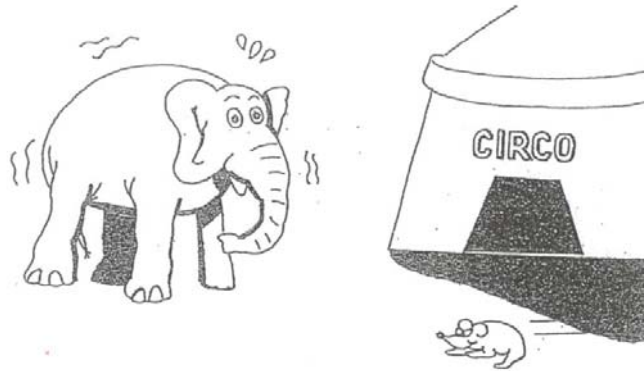
gainean dago.

P.Z.

--	--

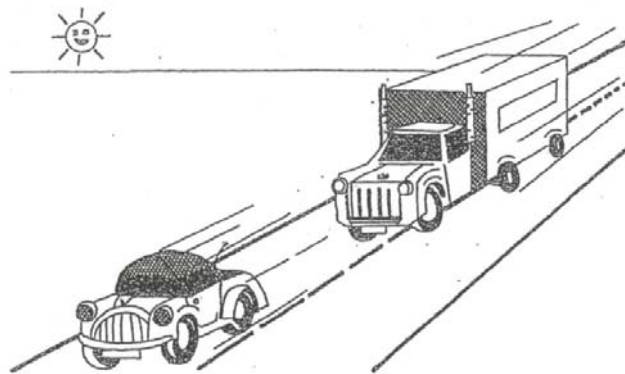
10.3.2.-Irakurketa-probak gazteleraz

2. mailan, Prolec gaztelera



- 1 • *El elefante está asustando al ratón*
- 2 • *El ratón es asustado por el elefante*
- 3 • *Al elefante lo asusta el ratón*

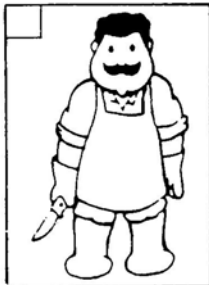
c



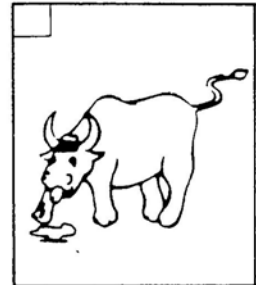
- 1 • *El coche está siguiendo al camión*
- 2 • *Al camión lo sigue el coche*
- 3 • *El coche es seguido por el camión*

d

## LECTURA I – EJEMPLOS



- 1– Las hojas son verdes.
- 2– Pedro se ríe mucho.
- 3– El toro está cansado.
- 4– El carnicero tiene bigotes.





## LECTURA I (L1)



1- No puede contener su alegría.

2- La habitación está muy ordenada.

3- La lechuga mira atentamente.

4- El niño no está distraído.

5- La lechuga está preparada.

6- No queda nada en el recipiente.

7- Juanito está resfriado.

8- Va totalmente a la deriva.

9- Ya no nos queda queso.

10- El estiércol da asco

11- Se ha hundido la balsa.

12- La despensa está repleta.

13- El vaso no se ha roto al caer.

14- Se encuentra cerca de su amo.

15- La botella está medio llena.

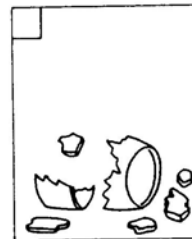
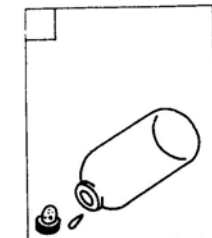
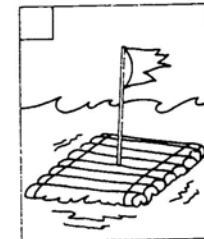
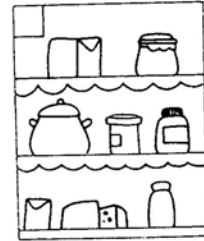
16- La hiena se ríe mucho.

17- Tengo miedo de que me muerda.

18- El desbarajuste es impresionante.

19- Ha quedado hecho añicos al caer.

20- No acierta a concentrarse.



P.D.

--	--

## LECTURA II – EJEMPLOS

En las siguientes páginas, tienes 10 frases que debes construir eligiendo una de las 4 formas que se te proponen. Por supuesto, solamente hay una forma correcta. Cuando la hayas encontrado, marca una «X» en su cuadro.

HE AQUI UNOS EJEMPLOS:

● El postre que más me gusta es

<input type="checkbox"/>	la sopa
<input type="checkbox"/>	la patata
<input checked="" type="checkbox"/>	el flan
<input type="checkbox"/>	las aceitunas

● No quiero que vengas

<input type="checkbox"/>	ayer
<input type="checkbox"/>	frío
<input type="checkbox"/>	por
<input type="checkbox"/>	tarde

a casa

**LECTURA II (L2)**

1. Lo que no puedo

<input type="checkbox"/>	nunca
<input type="checkbox"/>	admitir
<input type="checkbox"/>	realizar
<input type="checkbox"/>	saber

es que te burles de mí.

2. Cuando hace sol Ana se pone a la sombra

<input type="checkbox"/>	para ponerse morena
<input type="checkbox"/>	para despertarse
<input type="checkbox"/>	para coger peces
<input type="checkbox"/>	para estar al fresco

3. Tengo mucha prisa. Por eso

<input type="checkbox"/>	voy tan despacio
<input type="checkbox"/>	debo irme
<input type="checkbox"/>	es muy tarde
<input type="checkbox"/>	vienes tan tarde

4. Generalmente, en bicicleta se llega

<input type="checkbox"/>	más tarde
<input type="checkbox"/>	posterior
<input type="checkbox"/>	menos
<input type="checkbox"/>	antes

que andando.

5. El año pasado

<input type="checkbox"/>	han habido
<input type="checkbox"/>	habrían
<input type="checkbox"/>	ha habido
<input type="checkbox"/>	habrá

muchas inundaciones.

6. Yo ya no tengo ese libro. Ya

	te le di
	le compré
	me se perdió
	te lo di

7. Mi tío va al mercado y allí

	compraba
	compró
	compra
	vendiendo

las verduras.

8. Ten cuidado con ese perro. Lo

	tuvieras
	tuvo
	tendrías
	debiste

que atar.

9. Yo prefiero las verduras

	como nada
	que la carne
	a la carne
	por la leche

10. Ya te he oído pero no caigo

	al suelo
	sobre ello
	en la cuenta
	tan mal

P.D.

--	--

