



Ikerketak

Gaztelania-hiztunek aditz trantsitiboak nola gauzatzen dituzten euskaraz

Igone Arteagoitia

Arteagoitiak (1999) egindako doktore-tesiaren zati bat aurkeztuko dugu artikulu honetan. Ikerketa horren helburua izan zen bi hizkuntzatako –gaztelania-euskara– eta hiru mailatako ikasleekin, esaldi trantsitiboak antolatzeko estrategiak (posizionalak vs. morfologikoak) aztertzea. Esaldi trantsitiboetan oinarritzeko arrazoia, aurretik bestek egindako ikerketen bidetik jotzea izan zen (Heilenman eta McDonald, 1993; LoCoco 1987; McDonald eta Heilenman, 1992; Van Patten, 1984). Ikerketa horietan frogatzen da egitura horiek ikasleengan interpretazio–arazoak sortzen dituztela. Bestalde, H_1 en eta H_2 ren konbinazio desberdinak aztertzean, eta zehazki, gaztelania-euskara eta ingeles-gaztelaniarenak, zer den hizkuntza baten berezkoa eta zer den hizkuntza-binomio baten komuna bereizten lagundu zuen¹). Azkenik, azterketan hiru maila desberdinetako ikasleak erabiltzeak ahalbideratu zuen bigarren hizkuntzen prozesu-estrategien garapena identifikatzea.

Sarrera

Jatorrizko hizkuntzek funtzio berberak adierazteko mekanismo desberdinak erabiltzen dituzte. Esaterako, ingelesa bezalako hizkuntzetan rol tematikoak adierazteko, agentea eta topikoa adibidez, hitzen ordena erabiltzen dute, baina esaldiko elementuek malgutasun handiagoa duten hizkuntzetan, dela euskara, dela gaztelania, erlazio tematikoak, jeneralean, markatzaile morfologikoen bidez adierazten dira, kasua eta aditz komunztadura bitartez, adibidez.

Bigarren hizkuntzak bereganatzeko ahaleaginean, arazoak izaten ditu ikasleak, lehen hizkuntzaren eta bigarrenaren enuntziatuen antolaketa desberdina baita. Esate baterako, zenbait ikerketatan (LoCoco, 1987; Van Patten, 1984) azaltzen da, ingeles hiztunek, esaldiko elementuen ordena hain zurrunda duten hizkuntza bateko hiztunek, joera dutela esaldi-mota batzuetan, (Objektu)-klitiko-Aditza-Subjektu), adibidez “Al chico lo vió la chica” bezalakoetan, gaztelaniaz (Subjektu-Aditz-Objektu) “El chico vió a la chica” bezala interpretatzeko, gaztelania ikasten hastean denean batez ere².

Ezagutzaren aldetik, bigarren hizkuntzaz jabetzea, funtzio semantikoetara egiten diren forma linguistikoen proiektzioen bidez bideratzen dela uste da. Forma-funtzio proiektzioak hizkuntza batetik bestera aldatu egiten baitira, eta hizkuntza desberdinetako jatorrizko hiztunek beren mekanismo propioak erabiltzen baitituzte esaldiak sortzeko eta interpretatzeko, hizkuntza jakin bat ikasten ari direnek mekanismo hauek zein diren ikasi egin behar dute, baita jatorrizkoarenak ez bezalako hizkuntzen mekanismoak ere.

Forma-funtzio proiektzioetan eragina izan dezaketen bi faktore orokorrak hauek dira: 1) Ikaslearen jatorrizko hizkuntza; 2) Ikaskuntzaren printzipio unibertsalak. Bigarren hizkuntzaren bateko ikasleen jokaera ulertzekoan, zaila da bi faktore hauen eragina bereiztea, batez ere jatorrizko hizkuntza bakarra denean. Esate baterako, gaztelania ikasten ari diren ingeles-hiztunek (Objektu-Aditza-Subjektu) OAS motako esaldi trantsitiboak (Subjektu-Aditza-Objektu) SAO interpretatzen dituzte, LoCoco (1987) eta Van Patten (1984) autoreen ikerketetan esaten den bezala, Lehen Izen Sintagma subjektu bezala interpretatzea ingelesezko SAO hitzen ordenaren transferentziagatik esplikatu daiteke, edota hizkuntzak eskuratzeko joera unibertsalagatik (Ikus Bever, 1970). Beraz, bigarren hizkuntzen ikaskuntza gidatzen duten printzipio orokorrak eta bi hizkuntza jakinek berezkoa dutena bereizteko, beharrezkoa da bi hizkuntza-moten arteko fenomeno linguistikoak aztertzea. Era berean, fenomeno linguistiko jakin baten eragina ikas-prozesuko zein fasetan gertatzen den zehazteko, beharrezkoa da hizkuntz gaitasun-maila desberdinetako ikasleak oinarri harturik azterlanak egitea.

Literaturaren birpasa

Gaur egungo psikolinguistikak gehien aztertutako arloetako bat esaldi trantsitibo sinpleak ulertzeko erabiltzen diren estrategiena da. Azken urteotan zenbait hizkuntza desberdin ikertu badira ere, batez ere ingelesa izan da nagusi. Era horretan 60. hamarkadan egindako ikerlanek (Adibidez, Fraser et al. 1963) azaltzen dute, haur ingelesdunen ulermen-estrategiak, hasierako fasean, pragmatikoak eta semantikoak direla. Eta posizio-estrategietara gero pasatzen direla, hurrek lau bat urte bete dituztenean, erlazio gramatikaletara joaz³. Esaldi sinpleetan, bai aktiboa, bai pasiboa, haur amerikarrek azaltzen duten jokaeran oinarrituz, Bever-ek (1970) ikaskuntzaren bi printzipio unibertsal proposatu zituen: 1) Lehen fase batean estrategia semantikoak posizioak baino nabarmenagoak direla; eta 2) Hitzen ordena semantikari gailentzen zaiola, hau

da, Lehen Izen Sintagma agenteari dagokiola. Eta bi unibertsal hauek bigarren hizkuntza ikastean ere argi ikusten direla. Artikulu honetan, bigarren printzipio hau soilik azalduko dugu: *Lehen Izen Sintagma* = *agentea*, bigarren hizkuntza ikasteari dagokionez.

Lehen aipatu dugun bezala, gaztelania oinarritzko urratsetan ikasten ari diren ingeles-hiztunak (Van Patten, 1984), *Lehen Izen Sintagma* = *agentea* estrategian oinarritu ziren (Objektu)-klitiko-aditza-subjektu motako esaldi trantsitiboak interpretatzean, beste ezaugarri morfosintaktikoak alde batera utziz: aditz komunztadura, klitikoak, *a* akusatibo marka... Bere aldetik, LoCoco hizkuntzalariak (1987) antzeko emaitzak lortu zituen beste lan batean. Ikerketa horren helburua izan zen, gaztelania eta alemanera ikasten ari ziren ingeles-hiztunen (Objektu-Aditza-Subjektu) OAS motako esaldietan ahozko eta idatzizko enuntziatuak interpretatzean erabiltzen zituzten estrategiak aztertzea.

Van Patten (1984) eta LoCoco (1987) hizkuntzalariak adierazi zuten Bever-ek (1970) haur amerikarren garapen linguistikoaren fase jakin batean gertatzen zenari buruz proposatu zuen printzipio unibertsalak bete-betean balio zuela beste bigarren hizkuntzak eskuratzean. Hala ere, bi ikerketa horietako hiztunak ingelesak zirenez gero, eta ingelesaren egitura gehienbat SAO (subjektu-aditza-objektu) motakoak baitira, OAS (objektu-aditza-subjektu) motako enuntziatuak SAO interpretatzeko joera H₁etik H₂ra transferentziaren ondorioz gertatzea izan zitekeen ala ez azertu zen. Jatorrizko hizkuntza-estrategien transferentziaren teoria sendotu egiten da, kontuan hartzen badugu, ikerketa hauetako ikasleak bigarren hizkuntza ikasten hasiberriak zirela, jatorrizko hizkuntzaren transferentzia maizen gertatzen den garaian hain zuzen. (Ikus, adibidez: Jansen et al. 1981; Meisel, 1983; Ringbom, 1986).

Van Patten (1984) eta LoCoco (1987) autoreen ikerketek arazo bat sortzen dute, eta da jatorrizko hizkuntza bereko ikasleak hartzen dituela, eta bigarren hizkuntzaren ikasketako lehen fasekoak direla. Ikerketa hauen kontrapuntu bezala, *Competition Model* markoaren barruan hizkuntza desberdinei buruz egindako azterketek (Bates eta MacWhinney, 1982, 1989) erakutsi bide dute H₂ ikasten ari direnak H₁en estrategietan oinarritzen direla bigarren hizkuntzako enuntziatuak interpretatzeko. (Adibidez, Hernández et al., 1994; Kilborn, 1989; Kilborn eta Cooreman, 1987; Wulfeck et al., 1986).

Competition Model hizkuntz prozesuko eredu funtzionalista bat da, eta bere helburua da bai jatorrizko hiztunek (haur eta heldu), bai H₂ ikasten ari direnek, denbora jakin batean enuntziatuak nola interpretatzen dituzten aztertzea. Eredu horren arabera, hizkuntza bat ikastean (bai lehenengo bai bigarrena) *agentebititatea* bezalako nozioak hizkuntz formetan proiektzioa eginez gauzatzen dira: kasu-marka, hitzen ordena eta intonazioa, besteak beste. 80 eta 90. urteetan egindako ikerketa batzuek, (batez ere jatorrizko hiztunekin egindakoek) azaltzen dute forma linguistiko bakoitzak duen garrantzia, hizkuntza jakin bateko enuntziatuak interpretatzean, horren forma-funtzio proiektzioen banaketaren baitan dagoela. Adibidez, frogatua dago hitzen ordena, zehazki aditzaren aurrez aurreko

posizioa oso estrategia baliozkoa dela agentebitatea adierazteko, ingelesez aditz aurreko izen sintagmak agenteak izateko joera baitute, esaldi sinpleei dagokienez behintzat. Beste aldetik, euskarak bezalako hizkuntzak hitzen ordena hain malgua duela kontuan hartuz, kasu-markak, adibidez ergatiboaren marka esaldi trantsitiboetan, baliagarriagoak direla dirudi hizkuntza horretan enuntziatuak interpretatzeko (Ikus, adibidez, Bronckart eta Idiazabal, 1986).

Lehen esan dugun bezala, *Competition Model*-en markoaren barruan egin diren azterketetan garbi ikusten da H_1 en estrategien transferentzia H_2 ko enuntziatuak interpretatzerakoan. Kilborn eta Cooreman-en (1987) ikerketan ageri da ingelesa goi-mailan ikasten ari ziren nederlandera-hiztunek estrategia berberak erabili zituztela bi hizkuntzetan 54 esaldi interpretatzeko. Ondorio horretara iritsi zen Kilborn ere (1989) antzeko ikerketa batean ingelesa ikasten oso aurreratuak zeuden jatorrizko alemanak aztertzean. Horixe bera erakutsi zuten Wulfeck et al. (1988) eta Hernández eta al. (1994) gaztelania-ingelesa hiztunekin egin zuten ikerketan.

Hasieran egin ziren ikerketa hauen ondoren, beste asko egin dira azken hamarkada honetan bigarren hizkuntzak eskuratzeko gaitasunaren garapenari buruz. (Adibidez, McDonald 1987; McDonald eta Heilenman (1992); Heilenman eta McDonald 1993; Sasaki 1992, 1994). Ikerketa horietan ageri da jatorrizko hizkuntzako interpretazio-transferentziak ikasketaren lehen fasean gertatzen direla, eta, ikasleek, trebatuz doazen heinean, bigarren hizkuntzako enuntziatuak interpretatzeko estrategia egokiagoetara jotzen dutela. Aldaketa hori hasieran erabilitako estrategiak bigarren hizkuntzako enuntziatuak oker interpretatzetik bakarrik gertatuko litzateke. Adibidez, McDonald eta Heilenman hizkuntzalariek frantsesa ikasten ari ziren ingeles-hiztunei buruzko bi ikerketatan azaldu zuten ingelesaren posizio-estrategiak goiz samar uzten dituztela, eta estrategia morfologikoen erabilera, gaitasun linguistikoa garatzen den neurrian, areagotu egiten dela, frantsesezko enuntziatuak interpretatzeko egokiagoak baitira.

Ondoren aurkeztuko dugun ikerketak bi aztergai nagusi zituen: 1) Bigarren hizkuntzaren prozesuan jatorrizko hizkuntzaren eta printzipio unibertsalen eragina. 2) Bigarren hizkuntzako esaldiak interpretatzeko gaitasun linguistikoaren eta estrategien arteko erlazioa. Horretarako, euskara ikasten ari ziren gaztelania-hiztunak aukeratu ziren, eta hiru taldetan banatu, zein estrategia erabiltzen zituzten jakiteko. Ikasleak beheko, erdiko eta goi-mailakoak ziren. Kontrol gisa euskal hiztunen talde bat jarri zen ikasleen emaitzekin alderatzeko. *Competition Model*-en barruan lehen eta bigarren hizkuntzaren arteko konbinazioak lehendik ikertuak ziren arren, azterketarik gehienak ikasle aurreratuekin egin ziren, askotan elebidunak ziren, eta ingelesa zuten lehen edo bigarren hizkuntza. Eta, horrek eraginik izango zuen, noski, orain arteko interpretazio-estrategiak aztertzeke egin diren saioetan.

Ingelesaren posizio-arauak ez dituen gaztelaniaren hiztunen joera aztertu nahi zen. Azterketa honetan, Van Patten (1984) eta LoCoco (1987) hiz-

kuntzalarien eta beste zenbaiten lanetan azal zitezkeen interpretazio-ara-
zoak saihestu nahi ziren. Hala, bigarren hizkuntzen prozesua unibertsala
baldin bada, euskara ikasten ari ziren gaztelania-hiztunek (batez ere
behe-mailakoak) enuntziatu baten lehen izen sintagma subjektu bezala
interpretatzeko joera azaldu behar zuten. Baina, alderantziz, bigarren
hizkuntzaren prozesua, hasieran behinik behin, jatorrizko hizkuntzaren
araberako interpretazio-estrategien transferentziaz egiten baldin bazen,
gaztelania-hiztunek indize morfologikoetara joko zuten, hau da, kasu-
-markak eta aditz komunztadura bigarren hizkuntzako esaldi bat inter-
pretatzerakoan, izan ere, horiek gaztelaniaz nabarmenagoak baitira
hitzen ordena baino. Bestalde, maila desberdinetako ikasleak aukeratzek-
ak, bigarren hizkuntzako prozesuen estrategiak bereganatzean irudi glo-
balagoa emango zuen, aurreko ikerlanetan baino.

Ikerketa bera deskribatu aurretik, informazio laburra emango dugu, gaz-
telania eta euskarazko esaldi trantsitiboen egituraz, baita bi hizkuntza
horien hiztunek esaldiak interpretatzeko erabili zituzten estrategiez ere.

**Prozesu-
-estrategiak
gaztelaniaz eta
euskaraz**

Gaztelania

Hizkuntz tipologiek, gaztelania SAO (subjektu-aditza-objektu) hitzen
ordena arautua duten hizkuntzen artean sartzen dute gaztelania. Hala ere,
gaztelaniak onartzen ditu zenbait aldaketa, testuingurua zein den.
Adibidez, OAS (objektu-aditza-subjektu) ordena gertatzen da batzuetan,
esaldi aktibo sinpleetan, bai/ez galderetan, edo objektua definitua dene-
an, beti ere aditzaren aurrean klitiko bat eransten bada, adibidez: “Al
chico lo saludó la chica” bezalako esaldietan. Gerta litezke ASO (aditza-
subjektu-objektu) eta ASO (aditza-subjektu-objektu) ordenak, baina
subjektua definitu gabea denean (Wihltley, 1986). Gutxien erabiltzen
diren ordenak SOA (subjektu-objektu-aditza) eta OSA (objektu-subjek-
tu-aditza) dira, klitiko bat aditzaren aurrean jartzen denean onargarriago
bada ere. (Mahlau, 1992). Hala ere, zaila da gaztelaniazko esaldietako
hitzen ordenaz zehatz eta definitiboki hitz egitea, dialekto asko baitaude
gaztelaniaren barruan.

Gaztelaniaz aditz sistema oso finkoa da eta, zalantzarik eta anbiguotasu-
nik gabea, salbuespen batzuk izan ezik. Horrela esaldi aktibo sinpleetan
izenorde subjektuak ez dira jartzen. Gainera, gaztelaniaz asko erabiltzen
dira izenorde objektuak, baita *a* akusatibo marka ere, “a personal” ize-
nez ezaguna, gehienetan objektu animatuaren aurretik jartzen dena.

Helduekin egindako ikerketetan (Adibidez: Kail, 1989) garbi ikusten da
gaztelaniaz mintzatzen direnek gehiago erabiltzen dituztela indize mor-
fologikoak (*a* pertsonala, aditz komunztadura, eta izenorde objektuak,
hurrenez hurren), hitzen ordena baino, jatorrizko hizkuntzan enuntzia-
tuak interpretatzean. Gaztelaniazko enuntziatueta *a* pertsonalaren
garrantzia dagokion izenaren, hau da, objektuaren hurbiltasunari egozten
zaio, baita morfema-autonomiari ere. Autonomia morfemikoari dagokio-
nez, *a* pertsonala zeharo bestelakoa da izenari eransten zaion kasu-mar-
karekin (euskarazko ergatiboarekin, esaterako) alderatzen badugu;
kasu-markak menpekotasun handiagokoak dira-eta.

Gaztelaniaz ez bezala, euskaraz hitzen ordena arautua SOA (subjektu-objektu-aditza) da, baina hain malgua izanik, hizkuntzalari batzuek ez diote finkotasunik ikusten (Ikus Rebuschi, 1986). Euskaraz bai subjektua, bai objektua aditzarekiko edozein posiziotan ager daitezke. Hori dela eta, gainontzeko beste bost ordenak (SAO, OAS, OSA, ASO, AOS) ere azaltzen dira euskaraz. Dena dela, aditza lehen posizioan azaltzen denean, “egin” elementua sartu behar da normalean aditzaren eta horren laguntzailearen artean. (Adibidez, “Agurtu egin du neska mutilak”). Baina, euskaraz hitzen ordena egiterakoan malgutasun handia badago ere, bada nolabaiteko muga bat: aditzaren aurre-aurrean doan elementua esaldiaren gunea da, fokoa, SOA (subjektu-objektu-aditza) ordenan izan ezik. (Ikus Altube, 1929).

Bada beste desberdintasun bat gaztelaniaren eta euskararen artean, euskara hizkuntza ergatiboa dela. Dixon-i jarraituz (1979), hizkuntza ergatiboak ez daude, latinaren edo gaztelaniaren erara, nominatibo kasuan (subjektuarena) eta akusatiboa (objektuarena), baizik ergatiboan (aditz trantsitiboaren subjektuari dagokiona) eta absolutiboan (aditz intrantsitiboaren subjektuari eta aditz trantsitiboaren objektuari dagokiona). Horrela, esaldi trantsitibo sinplean subjektua beti ergatiboaren markaz azaltzen da (*-k, sg.; -ek, pl.*) eta absolutiboaren objektua ere bai (*- 0, sg.; eta -k pl.*). Izen sintagmez gain, aditz laguntzaileek ere forma desberdinak dituzte aditzak trantsitiboak edo intrantsitiboak direnean.

Euskararen kasuen sistema finakoak malgutasun handia uzten du hitzak ordenatzeko. Gehienetan, kasu-markak aski garbiak diren arren, bada nahasmendu-arriskurik, adibidez, ergatibo singularra eta absolutibo plurala ongi ez bereizteko arriskua, biek *-k* marka baitute.

Bronckart-ek eta Idiazabal-ek egin zuten ikerketan (1986), euskal hitzunek, haur eta helduek, jatorrizko hizkuntzan esaldi trantsitibo sinpleak interpretatzean erabilitako estrategiak aztertu zituzten. Ikerketa horren arabera, helduak indize morfologikoetan oinarritu ziren gehienbat, 9 urtetik beherako haurrek, berriz, hiztegi-estategiak eta pragmatikoak erabili zituzten, edo bestela, hitzen (Lehen Izen Sintagma = subjektua = agentea) ordena eta indize morfologikoak, biak nahasian. Hala ere, haur euskaldunek posizio-estategiak gutxiago erabiltzen zituzten Sinclair eta Bronckart-en azterketako (1972) haur frantsesek baino. Horrek guztiak adierazten du heldu euskaradunek gehienbat estrategia morfologikoak erabiltzen dituztela, baina ez dela hain erabilia 9 edo 10 urtetik beherako haurren artean, eta adin horretan hasten direla erabiltzen.

Ikerketa esperimentalak

Parte hartzaileak

Euskarari buruzko saiakera horretan, euskara ikasten ari ziren 88 gaztelaniadunek hartu zuten parte, hizkuntza gaitasunaren arabera hiru taldetan banatuta (1. saio-taldean: 30; 2.ean: 26; eta 3.ean: 32) eta, era berean, 21 euskaldun zahar kontrol gisa aritu ziren. Euskara-ikasleak Bilboko *Bilbo Zaharra* euskaltegiko ikasleak ziren, maila hauetan matrikulatuta zeudenak: 1. taldekoak 2. urratsean, 2.ekoak 4. urratsean; eta 3.ekoak 6.ean, ikerketa hau egin zen garaian. Kontrol-taldea osatzen zutenak *Bilbo Zaharra* euskaltegiko irakasle ziren.

Erabilitako ariketak 64 item zituen, bakoitza esaldi batez eta marrazkiz osatua. Denak aztertzeko tokirik ezean, 32 aukeratu ditugu. Gainontzeko 32 item horien analisisa Arteagoitia-ren azterketan ikus daiteke (1999). Esaldiak egiteko lau aditz trantsitibo bakarrik erabili ziren (“agurtu”, “gogoratu”, “gonbidatu”, “bisitatu”) eta bi izen sintagma “neska”, “mutila”. (Ikus 32 esaldien zerrenda A eranskinean). Hauekin lau esaldi-mota egin ziren, subjektuak esaldian zuen posizioaren arabera: SAO, OAS, SOA, OSA. (Ikus .1).

.1: “Agurtu” aditzarekin erabili ziren esaldi-motak

SAO	Mutilak agurtu du neska / Mutilek agurtu dituzte neskak
OAS	Neska agurtu du mutilak / Neskak agurtu dituzte mutilek
SOA	Mutilak neska agurtu du / Mutilek neskak agurtu dituzte
OSA	Neska mutilak agurtu du / Neskak mutilek agurtu dituzte

SAO eta SOA motako esaldietan indize morfologikoak (hau da, kasu-markak eta aditz-komunztadura) eta hitzen ordena elkarrekin ondo datoz, hots, biek adierazten dute subjektua esaldiaren lehen posizioan dagoela. Baina, OAS eta OSA motakoetan indize morfologikoak eta hitzen ordena elkarren kontraesanean daude; izan ere, indize morfologikoek subjektua bigarren posizioan dagoela adierazten dute, eta hitzen ordenak subjektuari lehen tokia ematen dio. Azken esaldi hauek oso interesgarriak dira, estrategia morfologikoak (esaldiaren interpretazio zuzena egiten dutenak) eta estrategia posizionalak (esaldiaren interpretazio okerra sortzen dutenak) elkarrekin alderatzeko aukera ezin hobea ematen baitute.

Item bakoitzean esaldi bat jarri zen eta bi marrazki, ekintza bera adierazten zutenak, baina agentea eta paziente (subjektua eta objektua) bietan alderantziz jarrita⁴.

Adibidez, “Neska agurtu du mutilak” esaldiaren ondoan bi marrazki ageri ziren: bata neskak mutilari agur eginez, eta bestea, alderantziz, mutilak neskari agur eginez. (Ikus item-eredu bat B eranskinean). Esaldia interpretatu behar zen eta esanahia ulertu, eta, horrekin batera, zegokion marrazkia zortzi segundotan aukeratu. Denbora mugatu hori metalinguistikako ezagutza nolabait saihesteko jarri zen. Saio guztia ordenagailu-sarean *internet* teknologia erabiliz egin zen. Horrek parte hartzaile guztien erantzuna jasotzen zela bermatzen zuen, eta, aldi berean, asko lagundu zuen datuen bilketa eta analisisa egiteko.

Ariketa hori egin aurretik, parte-hartzaileek proba bat egin zuten, galdeketa bati jatorrizko hizkuntzan erantzunez. Proba horren helburua bakoitzaren eskarmentu linguistikoaren berri jasotzea zen. Ikasle guztiek ariketaren hiztegia ulertu zutela ziurtatzeko, denei zerrenda bat eman zitzaien ariketan azalduko ziren hitz guztiekin, gaztelaniazko itzulpen eta guzti, eta nahi adina denbora izan zuten hori ikusteko. Horrezaz gain, parte hartzaile guztiek lau item egin zituzten, proba gisa, ariketaren mekanikara ohitzeko. Zalantzarik izanez gero, denek zuten aukera denbora guztian haiekin egon zen ikertzaileari zernahi galdetzeko.

Emaizak

Saiakera horretan parte hartu zuten guztien datuak taldeka aztertu ziren. *Competition Model*-k horrelako ikerketetan egin ohi den bezala, erantzunak Lehen Izen Sintagma agente edo subjektu bezala hartu zen erreferentzia gisa. Horrela, item bakoitzean puntu bat eman zitzaion Lehen Izen Sintagma subjektu bezala hartu zuenari, eta 0 puntu subjektu bezala Bigarren Izen Sintagma hautatu zuenari. Erantzunik ez baldin bazen, horren baliorik eza ordezkatzeko item horretan azaldutako batez bestekoa aplikatzen zitzaion, “mean imputation” izeneko prozesu bidez. (Ikus Little eta Rubin, 1987; Tabachnick eta Fidell, 1989). Erantzun bakoitzari zegokion puntuazioa eman ondoren, baloreak esaldi-motaka batu ziren (hau da, SAO, OAS, SOA, OSA) eta ehunekotan jarri, *Competition Model*-n ikerketetan ohi den erara. Gainera, zenbaki horiek analisi estatistikoak egiteko erabili ziren. Ondoren, ikerketa horren emaitzak aurkeztuko ditugu, Lehen Izen Sintagma subjektu bezala aukeratu zutenen ehunekoa oinarri hartuta. Eta, behar denean bakarrik, joko dugu analisi estatistikoetara informazio gehigarria eskaintzeko. Lehenik, euskal hiztunen taldeak egindakoa aurkeztuko dugu, euskara-ikasleen hiru taldeen emaitzak kontrol-taldeari erreferentzia eginez.

Euskal hiztunak

.2 taulan azaltzen den bezala, guztiek SAO eta SOA motako esaldietan ia aho batez aukeratu zuten Lehen Izen Sintagma subjektu bezala, eta, espero zenez, OAS eta OSA motakoetan Bigarren Izen Sintagma. Horrek esan nahi du euskal hiztunak batez ere indize morfologikoetan oinarritzen direla –kasu-marka eta aditz-komunztadura–, hizkuntza horretan esaldiak interpretatzeko, Bronckart eta Idiazabalen ikerketaren ondorioak (1986) berretsiz. Hala ere, euskal hiztunek erabili zituzten posizio-estrategia batzuk ere (Hau da, Lehen Izen Sintagma = agentea), batez ere OSA motako esaldietan, %20etan subjektu bezala identifikatu baitzuten Lehen Izen Sintagma. Euskaraz ordena arautua SOA baita, Lehen Izen Sintagma subjektuarekin OSA esaldien %18,7 identifikatzea, badi-rudi ordena zehatz eta arautuaren eta informazio morfologikoaren artean sortutako interferentziaren ondorioa dela, euskarazko esaldiak interpretatzerakoan.

.2: *Batez bestekoak eta desbidazio estandarrek (ehunekotan) taldeka eta esaldi-motaka*

Taldeak		SAO	OAS	SOA	OSA
Kontrol-taldea	<i>Batez bestekoa</i>	96,92	11,16	95,62	18,69
	<i>D. estandarra</i>	6,70	14,66	7,92	18,15
1. Saio-taldea	<i>B. b.</i>	95,31	68,37	92,11	59,50
	<i>D. e.</i>	9,12	37,05	9,59	37,70
2. Saio-taldea	<i>B. b.</i>	92,13	42,71	88,28	36,87
	<i>D. e.</i>	12,25	38,05	16,01	38,13
3. Saio-taldea	<i>B. b.</i>	93,27	42,99	93,65	36,42
	<i>D. e.</i>	10,42	37,19	10,60	39,69

Euskara-ikasleak

.2 taulan ageri den bezala, euskara ikasten ari diren gaztelania-hiztunen hiru taldeek SAO eta SOA esaldietan Lehen Izen Sintagma subjektu

bezala hobetsi zuten, horregatik hain ehuneko altuak azaltzea. Behe-mailako ikasleek, OAS eta OSA motakoetan, frankok aukeratu zuten Lehen Izen Sintagma subjektu bezala, %50 baino gehiago. Erdi eta goi-mailakoek Bigarren Izen Sintagma subjektu bezala hautatu zuten, hortik ehunekoak %50tik beherakoak izatea. Kopuru hauek adierazten dute posizio-estrategiak gutxiago aukeratzen direla ikasleek hizkuntza bereganatzen duten neurrian. Mailakako posizio-estrategiak eta estrategia morfologikoen erabilera alderatzeko egin diren analisi estatistikoek zera azaltzen dute, euskarazko esaldiak interpretatzeko euskara-ikasleek bi estrategia horietara jo bazuten ere, behe-mailakoek gehiago jo zutela posizio-estrategietara; erdi- eta goi-mailakoek, aldiz, estrategia morfologikoetara.

Egia da euskara-ikasleak hizkuntza ikasten ari diren neurrian jatorrizko euskal hitzunen jokaerara hurbiltzen direla. Alde handiak daude, alabaina, goi-mailako ikasleen eta kontrol-taldearen artean, .2 taulan ikus daitekeen bezala. Lehen Izen Sintagma subjektu bezala, SAO eta SOA esaldietan, bai ikasleek bai euskal hitzunek berdintsu jokatu zuten talde guztietan. Baina, OAS eta OSA motako esaldietan, ikasleek, batez ere behe-mailakoek, askoz ere ehuneko handiagoa azaldu zuten kontrol-taldekoek baino. Horrek esan nahi du, ikasten ari direnek gehiago erabili zituztela posizio-estrategiak (Lehen Izen Sintagma = agentea) euskal hitzunik baino, edo beste erara esanda. estrategia morfologikoak gutxiago erabili zituztela.

Ikasleen eta euskal hitzunen arteko aldeak berretsi egin dituzte lau taldeen jokaera neurtzeko erabili diren analisi estatistikoek. Hauen arabera, alde handiak daude, OAS motako esaldietan estrategia morfologikoak erabiltzean, ikasten ari direnen eta kontrol-taldearen artean. OSA motakoetan, berriz, behe-mailakoen jokaera bakarrik da kontrol-taldearen desberdina. Badirudi arrazoiak hau dela: euskal hitzunek Lehen Izen Sintagma subjektu bezala ehuneko handiagoan aukeratu zutela OSA motako esaldietan OASkoetan baino, eta ikasleek, alderantziz. Hau da, OSA motako esaldietan hurbiltasun bat sortu zela euskal hitzunen eta ikasleen artean.

Onorioz, badirudi emaitza hauek azaldu dutela, euskara ikasten hasi diren gaztelaniadunek, hasiera batean, euskarazko esaldiak interpretatzeko, gehienbat posizio-estrategietara jotzen dutela (Lehen Izen Sintagma = agentea), nahiz eta estrategia hori ez gailen izan jatorrizko hizkuntzan. Eta, bigarren hizkuntzan trebatzen diren neurrian, gehiago erabiltzen dituztela estrategia morfologikoak, beti ere bigarren hizkuntza horrekiko harremanak luze eta iraunkorrak baldin badira.

Emaitzak aztertzen

Ikerketa honen emaitzek ez dute hain garbi erakusten, jatorrizko hizkuntzaren prozesu-estrategien transferentziak bigarren hizkuntza ikasteko lehen fasean gertatzen direnik, gutxienez rol tematikoak adierazteko indize morfologikoez baliatzen diren hizkuntzetan. Eta hori da euskararen kasua.

Aitzitik, ikerketa honen emaitzen arabera, bigarren hizkuntzaren bat ikas-ten ari direnak, hizkuntza horren esaldiak interpretatzeko, hasiera batean posizio-estrategietan (Lehen Izen Sintagma = agentea) oinarritzen dira, jatorrizko hizkuntza dena delakoa izanda ere. Zentzu honetan, emaitza hauek desberdinak dira *Competition Model*-en markoan lehendik eginda-ko ikerketekin alderatzen baditugu. Hala ere, lehen esan bezala, ikerketa hauek beren mugak izan dituzte; adibidez, oso goi-mailako ikasleen artean egin dira, edota posizio-estrategiak dituzten hizkuntzaren bat erabili izan dute, ingelesa hain zuzen, jatorrizko edo bigarren hizkuntza bezala.

Bigarren hizkuntza bateko esaldia interpretatzeko egiten diren jatorrizko hizkuntzaren transferentziak aztertzeo saiakeretan batez ere oso goi-mailako ikasleak hartu dituzte kontuan, eta batzuetan, elebidunak. (Adibidez, Hernández et al., 1994; Kilborn, 1989; Kilborn eta Cooreman, 1987; Wulfeck et al., 1986). Aztertu diren ikasleak, gehienetan morfologiarako joera duen hizkuntza baten jabe izan dira, gaztelania (Hernández et al., 1994; Wulfeck et al., 1986), nederlandera (Kilborn eta Cooreman, 1987) eta alemanera (Kilborn, 1989). Ikertu zituzten ikasleak oso txikitatik ingelesa ikasiak ziren, eta enuntziatu trantsitibo sinpleak aztertzeo frogan egin zuten, bai jatorrizko hizkuntzan bai bigarreanean. Gehienetan, ikerketa horien emaitzen arabera, ikasle hauek batez ere estrategia morfologikoetara jo zuten bi hizkuntza horietan esaldiak interpretatzeko. Ikertzaileen ustez, garbi zegoen jatorrizko hizkuntzatik bigarreneako estrategia morfologikoen transferentzia, enuntziatuak interpretatzera-koan. Hala ere, aztertutako ikasleak goi-mailakoak zirenez gero, gerta zitekeen estrategia morfologikoak bigarren hizkuntzan zuten gaitasunagatik erabiltzea, eta ez jatorrizko hizkuntzaren transferentziagatik. Hau da, kontuan hartuz, estrategia morfologikoak ez direla hainbeste gailentzen, eta askotan hizkuntzaren egituran elkarrekin lotuta daudela, litekeena da hizkuntza hori jabetzeko saioan ikasleek bigarren hizkuntza horretan praktika asko eta harreman iraunkorrak behar izatea, eta enuntziatuak interpretatzerakoan jatorrizko hizkuntzaren estrategiak erabili ordez, bigarren hizkuntzaren ezagutza gramatikaletara jo izatea.

Hori horrela gertatzen dela, hau da, bigarren hizkuntzaren batean estrategia morfologikoen erabilera hizkuntza horrekiko harreman luzeagatik izatea, garbi frogatzen du *Competition Model*-en markoan egin den ikerketa batek. Saiakera horretan, frantsesa ikasten ari zen ingelesdun talde batek bigarren hizkuntzan esaldiak interpretatzeko erabili zituzten estrategiak aztertu ziren. (McDonald eta Heilenman, 1991). Ikasle hauek, oso goi-mailakoak ziren frantsesaren ikasketan. Frantsesezko esaldiak interpretatzeko estrategia morfologikoetara jo zuten, posizio-estrategiak erabili ordez, nahiz eta jatorrizko hizkuntzako estrategien erabilera teorikotik besterik espero. Ikertzaile horiek beste bi azterketa egin zituzten maila desberdinetan frantsesa ikasten ari ziren ingelesdunekin (Heileman eta McDonald, 1993; McDonald eta Heilenman, 1992). Emaitzek horixe bera azaltzen dute, alegia, bigarren hizkuntza baten esaldiak interpretatzeko bigarren hizkuntzarekin harreman luzeak dituztelako erabiltzen dituztela estrategia morfologikoak.

Ikerketa honetan ageri da euskara-ikasleen jokaeraren arrazoia, baita gaztelania ikasten ari direnean ere, bat datorrela bigarren hizkuntza horrekin dauden harreman iraunkorrengatik dela estrategia morfologikoetara jotzen dela dioen teoriarekin. Areago, gure ikerketako ikasleek, bai euskara bai gaztelania ikasten ari direnek, badirudi lehen fase batean, bigarren hizkuntzaren gramatika gutxi ezagutzen baitu, gehiago jotzen dutela posizio-estrategietara (Lehen Izen Sintagma = agentea). Eta, trebatzen diren heinean, gehiago erabiltzen dituztela estrategia morfologikoak, –kasu-markak eta aditz komunztadura–, eta arian-arian posizio-estrategia (Lehen Izen Sintagma = agentea) alde batera uzten dutela.

Proposamen hori ez da berria bigarren hizkuntza ikasteari buruzko literaturan. Lehen esan dugun bezala, gaztelania ikasten ari ziren ingelesdunek, lehen fasean, (Lehen Izen Sintagma = agentea) estrategia erabiltzen dutela, hizkuntzalari frankok azaldu izan dute: LoCoco (1987) eta Van Patten (1984). Geroagokoek ere bai: Van Patten eta Cadierno (1993), Van Patten eta Sanz (1995), Van Patten eta Oikkenon (1996). Guk ere ikerketa honetan azaldu duguna hau da, estrategia morfologikoen erabilera progresiboa bat datorrela da gai honi buruz lehen egindako ikerketekin. (Heilenman eta McDonald 1993; McDonald eta Heilenman 1992; Sasaki, 1992, 1994).

Ikerketa honetan ikusten da bigarren hizkuntza bateko prozesu-estrategiak erabat menderatzea prozesu luzea dela. Hala ere, gaztelania ikasten ari direnen jokaera proposamen honetan azaltzen denaren aurka dago, ez baitzen alde handirik aurkitu erdi- eta goi-mailako ikasleen eta berezko gaztelaniadunen artean. Arteagotiak (1999) nolabait adierazten du bi ikasle-talde hauen arteko aldea, izan litekeela euskaraz kasu-markak gutxiago gailentzen direlako, gaztelaniazko *a* pertsonala baino. Eta, gainera, anbiguitatea edo zalantzak ere sor daitezke, esate baterako, ergatibo singularraren eta absolutibo pluralaren artean, bietan –*k* marka azaltzen baita. Eta horrek izan dezake eraginik esaldiak interpretatzean. McDonald eta Heilenman (1992), Heilenman eta McDonald (1993) antzeko proposamena formulatzen dute, frantsesez estrategia morfologikoak bereganatzeko denbora luzea behar dela, ahozkoan aditz komunztaduraren neutralizazioa, eta hizkuntza horretan klitikoak hain gutxi erabiltzen direla aipatzen duenean.

Hizkuntzaren bat ikastean estrategia morfologikoak erabiltzeko ageri diren desberdintasunak esan bide dute bigarren hizkuntza bateko indize morfologikoen garrantziak eragina izan dezakeela hizkuntza horretan esaldiak interpretatzeko prozesuan. Esate baterako, ikus daiteke gaztelaniazko esaldi trantsitibo sinpleak interpretatzeko erabateko erabilera erdi-mailako ikasleetan, baina euskaren kasuan beharrezkoa da ikerketa honetan azaldu diren ikasleen maila baino goragokoek gaitasuna aztertzea.

Ondorioz, ikerketa honetako emaitzek zera adierazten dute:

- 1 Hasiera batean, bigarren hizkuntzako ikasleak, jatorrizko hizkuntzako estrategietan oinarritu beharrean, Bever hizkuntzalariak (1970) proposatutako strategiara jotzen dutela, hau da, bi izen sintagma eta aditza dituen esaldian Lehen Izen Sintagma subjektu bezala interpretatzera.

- 2 Bigarren hizkuntza interpretatzeko estrategiak bereganatzea arian-arian egitekoa dela, hizkuntza horretan gaitzen den neurrian.
- 3 Estrategia morfologikoak erabat erabiltzea litekeena den arren, hizkuntzaren indize morfologikoen garrantziaren baitan dagoela.

Hemen aurkeztu dugun ikerketak, bigarren hizkuntzak ikasteko eskaintzen duen laguntzaz gain, badu zerikusirik bigarren hizkuntzen irakas-kuntzan. Bigarren hizkuntza ikasten ari direnek, hasiera batean, aditz trantsitiboaren Lehen Izen Sintagma subjektu bezala interpretatzeko joera baitute, bigarren hizkuntzako irakasleak marka morfologikoak landu beharko lituzke, euskararen irakaskuntzan, adibidez, marka horiek asko lagunduko baitute izen sintagma bakoitzaren rol tematikoa identifikatzen. Horretarako, ariketak egin daitezke edo ekintzak, ikasleak *input*-a nola ikusten eta prozesatzen duen ikusteko, Van Patten eta Cadiernok, 1993: 46) proposatu duten bezala. Aditu horiek “Input bidezko ikasketak” gomendatzen dituzte. Ahozko eta idatzizko ulermena lantzeko ariketak dira, izen sintagma bakoitzari dagokion rol tematikoa identifikatzen laguntzeko. Adibidez, esaldi baten ondoan dagoen marrazkiren bat aukeratzea, edo testu batean azpimarratuta dauden zenbait marka morfologiko lantzea. Artikulu honetan azaldu dugunaren antzeko ikerketek asko lagundu dezakete, bigarren hizkuntza ikasteko saioan, eta ikas-prozesuko pauso bakoitzeko ebaluazioetan... Beraz, balio handiko argibideak ematen dizkiete bigarren hizkuntzetako irakasleei, baita bigarren hizkuntza ikasteko langai didaktikoak sortzen ari direnei ere.

Itzultzailea: Iñaki Ugalde

Oharrak

1. Artikulu honetan ez dira sartu ingelesa-gaztelania binomioari buruzko datuak. Ikus Arteagotia 1999.
2. Hala ere, horrek ez du esan nahi bi hizkuntzen arteko desberdintasun guztiak ikaslearen lana zailtzen dutenik, “Analisi Kontrastiboaren Hipotesia” defendatu zutenen aurka.
3. Geroztik egin dira ikerketak beste zenbait hizkuntzarekin, eta lau urte inguruko haur frantsetan ere posizio-estategiak nagusitu egiten direla ikusi bada ere (Bronckart, 1979; Slobin eta Bever, 1982), ikerketa horiek erakusten dute haur turkoak –turkierak malgutasun handia du esaldi barruan– kasu-markak bezalako estrategia morfologikoak bi urtetik aurrera hasten direla erabiltzen enuntziatu errazak ulertzeko.
4. Antzeko ariketa bat erabili zen VanPatten eta kideek 90. urteetan egindako ikerketetan VanPatten eta Cadierno (1993); VanPatten eta Oikkenon (1996).

Bibliografia

- Altube, S.** 1929. *Erderismos*. Bermeo: Gaubeka'ren Irarkola.
- Arteagotia, I.** 1999. *A crosslinguistic study of second language processing in Spanish and Basque*. Doktore-tesia. Universidad de Georgetown. Washington DC.
- Bates, E., & MacWhinney, B.** 1982. Functionalist approaches to grammar. In E. Wanner eta L. Gleitman (edk.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: CPU.
- Bates, E. & MacWhinney, B.** 1989. Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney eta E. Bates. (edk.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (3-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bever, T.** 1970. The cognitive basis for linguistic structures. In J. Hayes (ed.), *Cognition and development of language* (279-352). New York: John Wiley and Sons.

- Bronckart, J.** 1979. L'élaboration des opérations langagières. Un exemple à propos des structures casuelles. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 5: 139-157.
- Bronckart, J. & Idiazabal, I.** 1986. estrategias de comprensión de los enunciados transitivos en vasco. In M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística* (165-194). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dixon, R.** 1979. Ergativity. *Language* 55: 59-138.
- Fraser, C., Bellugi, & Brown, R.** 1963. Control of grammar in imitation, comprehension and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2: 121-125.
- Gibson, E.** 1992. On the adequacy of the Competition Model. *Language* 68: 812-830.
- Heilenman, K. & McDonald, J.** 1993. Processing strategies in L2 learners of French: The role of transfer. *Language Learning* 43: 507-557.
- Hernández, A., Bates, E. & Avila, L.** 1994. On-line sentence interpretation in Spanish-English bilinguals: What does it mean to be "in-between"? *Applied Psycholinguistics* 15: 417-446.
- Jansen, B., Lalleman, J. & Muysken, P.** 1981. The alternation hypothesis: Acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. *Language Learning* 31: 215-236.
- Kail, M.** 1989. Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish. In B. MacWhinney eta Bates, E. (edk.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (77-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kilborn, K.** 1989. Sentence processing in second language: The timing of transfer. *Language* 32: 1-23.
- Kilborn, K., y A. Cooreman.** 1987. Sentence interpretation strategies in adult Dutch-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 8: 415-431.
- Little, R., Rubin, D.** 1987. *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley and Sons.
- LoCoco, V.** 1987. Learner comprehension of oral and written sentences in German and Spanish: The importance of word order. In B. VanPatten, T. Dvorak, eta J. Lee (edk.), *Foreign language learning: A research perspective* (119-129). Cambridge, MA: Newbury House.
- Mahlau, A.** 1992. La adquisición del orden de palabras del castellano por niños bilingües. In I. Idiazabal (ed.), *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües. Hizkuntz jaketak haur elebidun eta elebazarretan* (75-98). VIII Uda ikastaroak: EHUren argitalpen zerbitzua.
- McDonald, J.** 1987. Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. *Applied Psycholinguistics* 8: 379-413.
- McDonald, J., & Heilenman, K.** 1991. Determinants of cue strength in adult first and second language speakers. *Applied Psycholinguistics* 12: 313-348.
- McDonald, J. & Heilenman, K.** 1992. Changes in sentence processing as second language proficiency increases. In R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (325-336). Amsterdam: North-Holland.
- Meisel, J.** 1983. Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification. In R. Andersen (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- Rebuschi, G.** 1986. Sujeto, ergatividad, y (no) configuracionalidad: Lugar del euskera en la tipología generativa. In P. Salaburu (ed.), *Euskal sintaxiaren zenbait arazo* (9-58). Donostia: Donostiako Udako IV Ikastaro (EHU).
- Ringbom, H.** 1986. "Crosslinguistic influence and the foreign language learning process." In E. Kellerman, eta M. Sharwood Smith (edk.), *Crosslinguistic influences in second language acquisition* (150-162). New York: Pergamon Press.
- Sasaki, Y.** 1992. *Paths of processing strategy transfer in learning Japanese and English as foreign languages: A competition model approach*. Doktore-tesia. Illinois-eko unibertsitatea. Urbana-Champaign.
- Sasaki, Y.** 1994. Paths of processing strategy transfers in learning Japanese and English as foreign languages: A competition model approach. *Applied Psycholinguistics* 16: 43-72.
- Sinclair, H., Bronckart, J.** 1972. SVO: A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics. *Journal of Child Experimental Psychology* 72: 329-348.

Slobin, D. & Bever, T. 1982. Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections. *Cognition* 12: 229-265.

Tabachnick, B. & Fidell, L. 1989. *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row Publisher.

VanPatten, B. 1984. Learners' comprehension of clitic pronouns: More evidence for a word order strategy. *Hispanic Linguistics* 1/1: 88-98.

VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood (NJ): Ablex Pub. Co.

VanPatten, B., & Cadierno, T. 1993. Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal* 77: 45-57.

VanPatten, B. & Oikkenon, S. 1996. The causative variables in processing instruction: Explanation vs. structured input activities. *Studies in Second Language Acquisition*, 18.

VanPatten, B. & Sanz, C. 1995. From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In Fred Eckman (ed.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (169-185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Whitley, M. 1986. *Spanish/English contrasts*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Wulfeck, B., Juarez, L. Bates, E. & Kilborn, K. 1986. Sentence interpretation strategies in healthy and aphasic bilingual adults. In J. Vaid (ed.), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives* (199-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

A eranskina:

Ariketan erabilitako esaldi-zerrenda

1	Neskak gonbidatu du mutila.	17	Mutilek neskak agurtu dituzte.
2	Mutilek neskak bisitatu dituzte.	18	Mutilak neskek gonbidatu dituzte.
3	Neskak bisitatu dituzte mutilek.	19	Neskak agurtu dituzte mutilek.
4	Mutilak bisitatu du neska.	20	Mutilak gogoratu dituzte neskek.
5	Mutilak neska agurtu du.	21	Neskak gogoratu du mutila.
6	Neska mutilak bisitatu du.	22	Mutilak agurtu du neska.
7	Neskak mutila gogoratu du.	23	Neskek mutilak gogoratu dituzte.
8	Mutila neskak gonbidatu du.	24	Mutilek bisitatu dituzte neskak.
9	Mutilek agurtu dituzte neskak.	25	Mutila neskak gogoratu du.
10	Neska agurtu du mutilak.	26	Neska bisitatu du mutilak.
11	Mutilak gonbidatu dituzte neskek.	27	Neska mutilak agurtu du.
12	Neskek gogoratu dituzte mutilak.	28	Neskak mutila gonbidatu du.
13	Mutilak neskek gogoratu dituzte.	29	Mutilak neska bisitatu du.
14	Mutila gogoratu du neskak.	30	Mutila gonbidatu du neskak.
15	Neskek mutilak gonbidatu dituzte.	31	Neskek gonbidatu dituzte mutilak.
16	Neskak mutilek agurtu dituzte.	32	Neskak mutilek bisitatu dituzte.

